



LA FRANCOPHONIE ET MOI : UNE PROPOSITION CURRICULAIRE INTERCULTURELLE POUR LES ÉLÈVES DÉBUTANTS DE L'ÉCOLE JAIME QUIJANO CABALLERO

Sylvana María Salazar Ariza

Sous la direction de Carl Alex Machuca Hernández

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Bogotá D.C.

2022

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux personnes qui m'ont apporté leur soutien à la réalisation de cette recherche, et qui m'ont encouragé à mener à bien le projet.

En premier lieu, je veux remercier Dieu qui m'a guidé et m'a aidé à réaliser ce rêve. J'adresse mes plus sincères remerciements à ma mère Cecilia, mon frère Jordan, mon père Luis et mon copain Daniel qui m'ont toujours soutenue et encouragée à faire de ce projet une réalité, en dépit des obstacles.

Mes remerciements s'adressent également à Monsieur Carl Machuca, pour ses conseils, sa patience, son soutien et pour partager son savoir avec moi. Je voudrais exprimer gratitude aussi à tous mes enseignants du Master en Enseignement des Langues Étrangères de l'Universidad Pedagógica Nacional pour leur qualité humaine, leur volonté et pour nous montrer que le changement dans l'éducation colombienne est possible.

Je suis également reconnaissante envers l'école Jaime Quijano Caballero, pour m'avoir permis de me former, en tant qu'apprenant et enseignante. Je voudrais exprimer ma gratitude à Monsieur Juan Manuel Casas et mes collègues. Sans leur coopération, il n'aurait pas été possible de réaliser cette recherche.

Enfin, je tiens à remercier mes chers élèves qui avec leur joie, disposition et amour ont rendu cette expérience inoubliable.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN-RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Titulo del documento	La francophonie et moi : une proposition curriculaire interculturelle pour les élèves débutants de l'école Jaime Quijano Caballero. La francofonía y yo: una propuesta curricular intercultural para los estudiantes de nivel inicial del colegio Jaime Quijano Caballero
Autor(es)	SALAZAR ARIZA, Sylvana María
Director	Carl Alex MACHUCA HERNÁNDEZ
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2022. 470 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Autonomía, competencia comunicativa, currículo, enfoque por tareas, francofonía, interculturalidad, liderazgo.

2. Descripción
La presente investigación muestra la creación de una propuesta curricular para la enseñanza del francés, basada en la interculturalidad y el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de un colegio privado de la ciudad de Bogotá, para quienes este espacio de clase constituye su primera experiencia con la francofonía. Es importante resaltar, que el propósito de este estudio no sólo era la creación de un programa para la enseñanza de la lengua extranjera, sino que se pretendía seguir un modelo lineal riguroso, que evidenciara la ejecución de las cuatro fases que comúnmente se siguen en el diseño curricular. En primer lugar, durante el año 2018 se hizo una contextualización y evaluación programa y del curso de inglés como única lengua extranjera trabajada en el establecimiento educativo. Este proceso siguió un modelo de evaluación de 360° que permite triangular los datos recolectados de diversas fuentes como los documentos institucionales y las entrevistas a diferentes actores educativos, en aras de detectar las fortalezas, debilidades y expectativas frente a la nueva clase.

Posteriormente, durante el 2019 y comienzos del 2020, se efectuó la fase del diseño curricular teniendo en cuenta las directrices nacionales, institucionales, el contexto y los objetivos pedagógicos enfocados hacia la competencia de comunicación y el desarrollo de una identidad intercultural. La tercera fase o la implementación del currículo, tuvo lugar durante el 2020 y contó con la participación de los estudiantes de bachillerato.

Frente a esta etapa, es importante resaltar que se ejecutó siguiendo un enfoque por tareas y la metodología *Aprende en casa*, debido a la emergencia sanitaria derivada del covid-19. Además, los productos y discusiones de los participantes sirvieron como sustento para la triangulación, análisis y revisión de la propuesta.

Al concluir el año 2020, se condujo la cuarta etapa que corresponde a la evaluación del programa y a la reflexión sobre la pertinencia del curso de francés, mediante los resultados obtenidos en cada una de las 6 categorías establecidas. En este punto, se retomó el modelo de evaluación de 360° que dio origen al proyecto y mediante el cual se abren espacios de participación para todos los actores involucrados, con el fin de verificar la eficacia de la investigación y su impacto sobre las dinámicas educativas del colegio.

Para efectos metodológicos, se optó por el desarrollo de un enfoque cualitativo con apoyo de algunas técnicas estadísticas de organización y clasificación de la información. De igual forma, el proyecto se orientó hacia el paradigma constructivista que va de la mano con el PEI del colegio y con el enfoque de la didáctica de las lenguas hacia la comprensión, la interacción y la cultura. Finalmente, se puede decir que este proyecto cumplió con todas las fases de la investigación acción, como proceso cíclico, flexible y empírico que facilitó el ajuste de las acciones pedagógicas a lo largo de las cuatro fases, con el fin de obtener los objetivos iniciales.

A partir de los resultados, es posible afirmar que la construcción de un currículo compartido y democrático tiene múltiples ventajas para los estudiantes, el docente y el establecimiento educativo, que van más allá del aprendizaje de lenguas. De esta forma, la mayoría de participantes pudieron desarrollar otro tipo de habilidades que pese a no estar directamente relacionadas con los idiomas, le permiten al estudiante integrarse más fácilmente en la sociedad, resolver problemas cotidianos, establecer lazos con la comunidad, consolidar la autonomía y conectar el contenido de las clases con la vida. En cuanto al fortalecimiento de la competencia comunicativa, podemos decir que la organización de contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales siguiendo una organización en espiral, permite que los niños comprendan el funcionamiento del francés y de la francofonía y que puedan usar el código desde el nivel inicial con un propósito definido, mediante la búsqueda de diversos mecanismos para solventar sus necesidades y lagunas comunicativas.

3. Fuentes

- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *LING VA RVMARENA*, (2), 91-101.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité*. Congrès international, année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues-cultures, Thessalonique.
- Belaya, C. (2020). *Le français et les Français*. Lecture.
- Bosch M. (2009). *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Monográficos marcoELE*. ISSN 1885-2211/9. Didáctica del español como lengua extranjera. *EXPOLINGUA* (1999), 21-22.
- Charadeau, P. (1995) « *Regard croisés* », *Perceptions interculturelles France-Mexique*. Paris : Didier érudition.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*.
- Conseil de L'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches, third edition*. California: SAGE Publications.
- Estaire, S. & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7.
- Gardies, P. (2003) Les représentations interculturelles de futures enseignants de FLE. Dans Alén Grabato, M. Auger, N. Gardies, P. & Kotul, E. (Ed.) *Les representations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquetes et analyses* (pp. 34-71) Paris : L'Harmattan.
- Gobernación del Meta & Secretaria de educación del Meta. (2015). *Lineamientos para la construcción de un plan de área en lengua extranjera inglés* (N.º 2). Office English.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Ladmiral, J. & Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Latorre Ariño, M. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (1.ª ed.). Graó.
- Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. (2015). « Chapter one : What is qualitative research ? », « Chapter two : Six common qualitative research designs » Dans *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th Ed.) San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ministerio de educación nacional. (2006). *Serie Guías N° 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*.
- Ministerio de Educación Nacional (s.d.). *Serie lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros*
- Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette.
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic* [En ligne], Vol. 14
- Pansza, M. (1993). *Pedagogía y currículo*. México, D.F.: Gernika.
- Posner, G. (2005) *Análisis del currículo*. México D.F: Mcgraw-Hill
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Humbeeck, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches qualitatives*, 15.
- Provenzano, F. (2006). La "francophonie" : définitions et usages. *Quaderni*, 62 (Hiver 2006-2007). *Le thanatopouvoir : politiques de la mort*, 93-102.
- Puren, C. (2004). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». *Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF)*. École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004.
- Puren, C. (2010). *L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer*.
- Universidad Incca de Colombia. (2020). Proyecto educativo institucional colegio Jaime Quijano Caballero. Bogotá
- Vogel, K. Brohée, J-M & Confais, J-P. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Presses universitaires du Mirail.
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la educación* (pp. 4-7). Lima: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2* (2.^a ed., Vol. 2). Brujas.

4. Contenidos

En el marco de esta investigación, se estableció que su finalidad era es la construcción de un plan de estudio en FLE, basado en la interculturalidad, para estudiantes de nivel inicial, con el fin de analizar el papel de la cultura en el desarrollo de habilidades comunicativas y de valores institucionales de autonomía y liderazgo. Para ello, se propusieron cuatro objetivos específicos que están directamente relacionados con las etapas descritas anteriormente, y que corresponden a la ejecución de una evaluación curricular que brindó un panorama sobre la enseñanza de lenguas a nivel nacional y más específicamente en el colegio Jaime Quijano Caballero. Este objetivo condujo a la creación de un programa de estudios que favoreciera la francofonía, la comunicación en FLE, la reflexión sobre la interculturalidad y el fortalecimiento

del PEI. Posteriormente, se materializó el currículo en el año 2020 y 2021 con el fin de analizar su eficacia y efectuar los ajustes pertinentes. El último propósito fue evaluar su eficacia en el fortalecimiento de habilidades comunicativas, estratégicas, interculturales y su efecto en el entorno educativo.

Este ciclo de creación, ejecución y reformulación del proyecto, tenía como propósito responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo establecer un currículo en FLE que integre el componente lingüístico, comunicativo e intercultural desde el primer nivel de escolaridad en el colegio Jaime Quijano Caballero, teniendo en cuenta los valores institucionales de autonomía y liderazgo?

El siguiente documento condensa el origen, la trayectoria de investigación, sus principales hallazgos, así como los ajustes que se deben efectuar para seguir mejorando la propuesta pedagógica, teniendo en cuenta que el diseño curricular es una tarea inacabada. Para ello, se propuso una división en seis capítulos, cuyo contenido describiremos a continuación.

Capítulo 1. Problema de investigación: En este apartado se incluye una descripción del colegio Jaime Quijano Caballero y de la población con la que se desarrolló el estudio, explicando detalladamente las particularidades y rasgos que resultaban pertinentes para la propuesta. Posteriormente, se muestra el diseño y los resultados de la primera etapa o diagnóstico curricular, el cual tuvo en cuenta la revisión del plan de estudios y del curso de inglés, la reflexión sobre el proyecto educativo institucional y las dinámicas desarrolladas en un curso extraescolar de francés planteado durante el segundo semestre de 2018. Todo esto permitió reconstruir un panorama general de la enseñanza de lenguas y determinar algunas dificultades pedagógicas, didácticas y metodológicas que se buscaron resolver en cierta medida con esta propuesta. A continuación, se concretan aspectos claves de la investigación como la descripción y la pregunta de, la justificación, los objetivos y las hipótesis de aprendizaje que dieron origen al currículo.

Capítulo 2. Marco teórico: En este capítulo se presentan los principios teóricos que fundamentan la construcción del programa y que se enfocan en cinco conceptos principales. En un primer momento, se proporciona una definición del currículo desde diferentes ángulos y se ahonda en aspectos como las bases epistemológicas, los niveles de concreción, los tipos de currículo y las perspectivas teóricas que fundamentan esta propuesta. En segundo lugar, se explica qué es la competencia de comunicación desde la visión del Marco común Europeo para la enseñanza de lenguas, teniendo en cuenta las sub competencias y el rol de la interlengua como primer muestra de aprendizaje en el proceso educativo. El tercer momento corresponde a la definición de las nociones de cultura e interculturalidad, así como la diferencia que se establece entre el componente y la competencia intercultural. En este apartado, hacemos una breve explicación desde varios autores de como incluir la educación intercultural dentro del currículo.

La cuarta noción abordada es la francofonía y su impacto en la clase de lenguas extranjeras. Finalmente, se definen los valores institucionales de autonomía y liderazgo desde varios constructos teóricos y por supuesto desde el concepto que maneja en el colegio Jaime Quijano Caballero.

El capítulo cierra con el marco jurídico de la propuesta, en el que se explican brevemente las leyes y decretos nacionales sobre las cuales el programa fue diseñado.

Capítulo 3. Marco metodológico: Este apartado tiene como objetivo la descripción de la metodología empleada a lo largo de la propuesta, dando inicio con la explicación del enfoque, el paradigma y el tipo de investigación seleccionados. Posteriormente, se describen cada una de las etapas del proyecto, incluyendo una ilustración de la finalidad y de la ejecución de cada una de ellas, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos elegidos (cuestionarios, revisión documental, diarios de campo y listas de control). En la última parte, se presentan brevemente los tres tipos de corpus recolectados y que corresponden en primer lugar a los diarios de campo y a las respuestas de los padres, profesores y estudiantes para el cuestionario aplicado durante el diagnóstico. El segundo corpus son las producciones de los estudiantes o tareas finales y el tercer corpus reúne las evaluaciones bimestrales, los formularios de autoevaluación por período y el cuestionario final para examinar el curso de FLE.

Capítulo 4. Diseño curricular: Esta etapa constituye la columna vertebral del proyecto, ya que pone en evidencia las decisiones didácticas y metodológicas que dieron vida a la propuesta. Asimismo, se explican todos los cambios que debieron efectuarse a lo largo de la implementación por cuenta de la pandemia. Por ello, se inicia con una descripción de la metodología *Aprende en casa* y del modelo *Secundaria activa* que fueron adoptados a nivel nacional para seguir la educación virtual. Pese a no estar contemplados en la fase inicial, se logró una articulación con el modelo institucional basado en el constructivismo, el cual también es profundizado en este apartado. Después se aborda el enfoque por tareas, mediante el cual se evaluó gran parte de la propuesta. Además, se hace una explicación de las decisiones metodológicas con la que se cristalizó el proyecto, la selección del material, las formas de evaluación y el impacto de los recursos tecnológicos. El capítulo concluye con la descripción del programa de estudios en francés, a nivel estructural y también detallando la justificación de su organización y de las decisiones pedagógicas que están en la base del proceso.

Capítulo 5: Evaluación curricular del curso de FLE: El capítulo incluye el modelo de revisión de 360° que retoma algunos de los eventos que dieron origen a la propuesta, con el fin de verificar su impacto en la solución de ciertas dificultades observadas en la institución, con base en las apreciaciones de los participantes. Para ello, se dividió la tarea en tres

momentos: En primer lugar, se revisó el programa de francés usando la misma lista de control externa con la que se analizó la pertinencia del curso de inglés. En segundo lugar, se consultó el impacto del curso de FLE, mediante un cuestionario electrónico enviado a los estudiantes, con el fin de construir una percepción general sobre el espacio académico y destacar las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora para el año siguiente. Finalmente, se analizaron los resultados cuantitativos a lo largo de los cuatro periodos académicos en lo que respecta a la nota obtenida en el examen bimestral y en la tarea final del periodo, así como la nota final del curso.

Capítulo 6: Análisis de resultados: En este capítulo se realiza el análisis de los resultados a la luz de las interacciones en clase, las producciones de los estudiantes o las tareas efectuadas al finalizar cada periodo y las muestras de conexión entre el curso y las distintas dinámicas institucionales. Para ello, se determinaron cinco categorías que fueron establecidas con base en los objetivos y los constructos teóricos: la competencia de comunicación, la interculturalidad, la autonomía, el liderazgo y la pertinencia del enfoque por tareas en un currículo crítico como el nuestro. Este apartado se cierra con los resultados de una categoría emergente que corresponde al impacto de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de FLE.

El documento finaliza con las conclusiones del estudio y con una serie de recomendaciones y sugerencias para futuras investigaciones, o para la continuación de la propuesta curricular en los años venideros.

5. Metodología

El presente estudio contó con la participación de 211 estudiantes del colegio Jaime Quijano Caballero, entre los 12 y los 18 años y que pertenecen a los grados de Séptimo a Once. Para el 96% de ellos era su primera experiencia con el francés. En cuanto a la institución en la cual se efectuó el proyecto, es importante resaltar que es un establecimiento mixto y privado en la ciudad de Bogotá, que cuenta con los niveles de preescolar, primaria y bachillerato. El colegio hace parte de la Universidad Incca de Colombia y su proyecto educativo institucional está enfocado hacia la autonomía, la participación democrática, el liderazgo, el pensamiento crítico y la educación inclusiva.

Este estudio sigue un enfoque cualitativo, pues se pretende verificar el impacto de una teoría curricular basada en la interculturalidad en un contexto exolingüe. Sin embargo, nos apoyamos en técnicas cuantitativas para organizar la información recolectada en el diagnóstico y la fase de evaluación final, lo que favoreció su posterior análisis a la luz del marco teórico de y los fenómenos propios del entorno de aprendizaje. Además, se siguió un paradigma constructivista que guarda relación con el PEI de la institución y con la línea del proyecto, ya que busca la reconstrucción de la realidad según las percepciones individuales y la interacción de los participantes. Este paradigma también analiza la mediación de las convenciones lingüísticas y culturales en el aprendizaje de lenguas. Finalmente, el estudio

hace parte de una investigación acción dividida en cinco fases no lineales y complementarias que corresponden a la planificación, la ejecución, la recolección y medición de datos, la reflexión y evaluación y el ajuste del plan de acción, o en este caso del currículo.

Por otra parte, para la recolección de datos, el estudio se fundamentó principalmente en dos técnicas, la encuesta y el análisis documental. Durante la primera fase, se revisaron los documentos institucionales como el PEI y el plan de estudios, así como los documentos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y por instancias internacionales como el Consejo de Europa. En este punto, también hicimos uso de la lista de control desarrollada por la Gobernación del Meta (2015) por ser un instrumento externo, de fácil aplicación y que reunía todos los requerimientos a nivel nacional e institucional para revisar una propuesta curricular en lengua extranjera. Además, se aplicaron tres cuestionarios a los estudiantes, padres y profesores de lenguas, con un número similar de preguntas (11 y 12) y de temas, con el fin de conocer la percepción del aprendizaje de idiomas en la institución. Este proceso fue completado con los diarios de campo que daban cuenta del curso extraescolar de francés, que se convirtió en el plan piloto de la intervención.

En la tercera fase o implementación, se orientó la recolección de datos a la revisión de las producciones de los estudiantes, frente a aquellos ejercicios que eran evaluados como el examen final y la tarea del periodo. Dicho proceso fue complementado con las rejillas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación destinadas a los ejercicios por los niños pero también a algunas de las actividades implementadas por la docente.

En la fase final de evaluación y revisión curricular, retomamos el uso de la lista de control para comprobar la eficacia en el diseño del programa de francés, con el fin de completar el ciclo propuesto por la investigación acción. Además, se planteó nuevamente un cuestionario con 13 preguntas, en la cual los estudiantes compartirían su punto de vista con respecto a las decisiones metodológicas, el uso de material didáctico, el desarrollo de la autonomía, la relación entre el curso y su proyecto de vida, su percepción sobre la enseñanza y el aprendizaje, las conexiones establecidas entre el conocimiento, el profesor y el estudiante, entre otras. Además de abrir un espacio de sugerencias que permitieran la adaptación para el 2021, tenido en cuenta las fallas y necesidades detectadas por los niños.

6. Conclusiones

Como conclusiones principales del presente estudio podemos decir la creación de un currículo compartido favorece la concepción de la clase como un espacio democrático, mediado por relaciones horizontales de poder, por el diálogo y el intercambio de ideas, que preparan a los estudiantes para asumir roles diversos en la sociedad. De igual forma, al compartir labores como el diseño y la evaluación del curso, tanto los profesores como los estudiantes se forman en la cultura de la evaluación, entendiendo esta tarea como una oportunidad de mejora que se aleja del enfoque punitivo, para dar paso a la reflexión y a la

consolidación de distintos puntos de vista.

Para los docentes, este proceso constituye una herramienta de autoanálisis, que fortalece las habilidades de escucha, trabajo en equipo, empatía con el otro y también favorece el aprendizaje bidireccional. Asimismo, permite asumir el rol de investigador como forma de contrarrestar las imposiciones de programas diseñados por terceros y la reproducción de modelos que no corresponden a la realidad. En cuanto a los estudiantes, además de consolidar las habilidades lingüísticas por la exposición constante a la lengua extranjera, desarrollan competencias para la vida como la negociación, la aceptación de críticas y la creación de metas personales y colectivas, entre otras

Una de las conclusiones relacionadas con el desarrollo de la competencia de comunicación revela que esta se fortalece gracias a la interacción con el otro y al uso del francés como medio de comunicación desde el comienzo del proceso, lo que conlleva además a la promoción aprendizaje por descubrimiento, mediante la formulación y verificación de hipótesis lingüísticas y culturales. De igual forma, se consolida la autoconfianza para hablar en otro idioma, sin importar el nivel de lengua que se tenga, conduciendo a un uso progresivo y espontáneo del nuevo código fuera del aula de clases.

La tercera conclusión se relaciona con el enfoque por tareas como una metodología de fácil adaptación a las necesidades del grupo, que beneficia la ejecución de un programa inclusivo, en el que cada niño resuelve los desafíos con base en su ritmo de aprendizaje y sus habilidades individuales, sin resaltar la diferencia. Finalmente, se puede afirmar que al involucrar a todos los actores educativos en el proceso de construcción curricular se desarrolla un sentido de pertenencia con el espacio académico y se logra una integración natural con el resto de las dinámicas institucionales, generando así una verdadera transversalidad y la consolidación del curso de francés como una materia obligatoria del currículo, con base en la decisión de los estudiantes.

Elaborado por:	SALAZAR ARIZA, Sylvana María
Revisado por:	Carl Alex Machuca Hernández

Fecha de elaboración del Resumen:	22	06	2022

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : PROBLÈME DE RECHERCHE	6
1.1.Description de l'établissement	6
1.2.Caractérisation générale de la population ciblée	10
1.3.Diagnostic.....	12
1.3.1.Le projet éducatif institutionnel (PEI).....	13
1.3.2.Le programme d'anglais	14
1.3.3.Le cours de langue étrangère (Anglais)	20
1.3.4.Le cours extrascolaire de français.....	36
1.4. Description du problème	42
1.5. Question de recherche	52
1.6.Justification	52
1.7.Objectifs de recherche	56
1.7.1. Objectif général.....	56
1.7.2.Objectifs spécifiques	56
1.8.Hypothèse.....	57
CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE	60
2.1 Curriculum	60
2.1.1. Les bases du curriculum.....	66
2.1.2. Les niveaux de concrétion du curriculum	67
2.1.3. Les types de curriculum	69
2.1.4. Les perspectives théoriques du curriculum	71
2.2. La compétence de communication.....	78
2.2.1. L'interlangue et la compétence de communication	86
2.3. La composante interculturelle	88
2.3.1. Définition de culture	89
2.3.2. Vers une perspective interculturelle et non multiculturelle	91
2.3.3. La composante interculturelle.....	94
2.3.4. L'éducation interculturelle dans le curriculum de FLE	99
2.4. La francophonie	102
2.4.1. La francophonie dans la classe de langues.....	105
2.5. Les valeurs institutionnelles d'autonomie et de leadership.....	106
2.5.1. L'autonomie	106

2.5.2. Le leadership.....	114
2.6. Cadre juridique.....	116
Chapitre III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	121
3.1.L'approche qualitative	121
3.2.Le paradigme constructiviste.....	126
3.3. La recherche action.....	128
3.4. Cycle de recherche et étapes du projet.....	136
3.4.1. Première phase : Diagnostic et évaluation curriculaire.....	140
3.4.2. Deuxième phase : Développement curriculaire	157
3.4.3. Troisième phase : Mise en place du curriculum.....	162
3.4.4. Quatrième phase : Évaluation et réflexion sur le développement curriculaire.....	172
3.5. Présentation du corpus	182
CHAPITRE IV : CONCEPTION CURRICULAIRE	184
4.1.Méthodologie <i>Aprende en casa</i>	188
4.1.1.Modèle d'école secondaire active	192
4.2.Le modèle pédagogique	192
4.3.L'approche fondée sur la tâche.....	194
4.4.Didactique.....	203
4.5.Evaluation.....	206
4.6.Structure du programme d'études de français	215
CHAPITRE V : L'ÉVALUATION CURRICULAIRE DU COURS DE FRANÇAIS	238
5.1. Le programme de français	240
5.2. Le cours de français	266
5.3. Les statistiques des cours de français.....	281
CHAPITRE VI : ANALYSE DES RÉSULTATS	292
6.1.La compétence de communication.....	292
6.2.L'interculturalité.....	309
6.3.L'autonomie.....	316
6.4.Leadership	321
6.5.Pertinence de l'approche fondé sur la tâche.....	325
6.6.L'impact des TICE dans le processus d'enseignement des langues.....	333
CONCLUSIONS	339
PERSPECTIVES DE RECHERCHE	351
BIBLIOGRAPHIE.....	355
ANNEXES	376

Annexe 1 : Programme d'études du cours de FLE	376
Annexe 2 : Questionnaire adressé aux apprenants	395
Annexe 3 : Questionnaire adressé aux enseignants d'anglais et ses graphiques de résultats.....	397
Annexe 4 : Questionnaire adressé aux parents et ses graphiques de résultats	398
Annexe 5 : Résultats des enquêtes	400
Annexe 6 : Matrice d'analyse pour évaluer les tâches finales et tables de résultats quantitatives de l'année 2020.....	405
Annexe 7 : Journaux de bord	406
Annexe 8 : Fiches d'hétéro-évaluation, de co-évaluation et d'auto-évaluation remplies pour les tâches finales.....	420
Annexe 9 : Fiches d'auto-évaluation bimensuelle.....	421
Annexe 10 : Questionnaire adressé aux apprenants pour évaluer le cours de français et les graphiques	422
Annexe 11: Guide institutionnel Sortie pédagogique au Musée du Louvre	428
Annexe 12: Guide de cours d'art basé sur le graffiti urbain et la visite au bâtiment <i>Tour 13</i>	429
Annexe 13 : Concours œuf de pâques.....	432
Annexe 14: Formats d'autoévaluation du cours et des tâches finales remplis par les enfants.....	434
Annexe 15 : Tâche finale quatrième période 3 ^{ème} cours. Ma routine.....	437
Annexe 16 : Tâche finale quatrième période 1 ^{ère} terminale. Le portrait.	443
Annexe 17 : Tâche finale troisième période 5 ^{ème} cours. Ma recette pour La Chandeleur.....	449
Annexe 18 : Tâche intermédiaire première période 4 ^{ème} et 1 ^{ère} terminale. Carte Saint Valentin.	450
Annexe 19 : Tâche finale quatrième période 2 ^{nde} cours. Le concours de talents.	453
Annexe 20: Tableaux des résultats qualitatifs 2020.....	454

INTRODUCTION

L'éducation au XXI^e siècle est un défi pour les institutions, car la mondialisation sollicite que les différentes disciplines et compétences soient intégrées dans les écoles et leurs programmes. C'est le résultat des exigences du développement et de la compétitivité qui sont imposées, puisque la société a besoin de personnes qui peuvent affronter les défis des échanges commerciaux et culturels entre les nations. L'apprentissage de langues étrangères n'est pas l'exception à la règle parce qu'elle facilite l'accès à la recherche, au monde des affaires, au marché du travail et aux possibilités d'étude (MEN, 2017). En outre, l'utilisation des technologies de l'information dans la vie quotidienne a amené les Colombiens à être plus motivés par l'apprentissage d'une langue étrangère et par considérer le bilinguisme comme une nécessité.

Ainsi, nous pouvons trouver autant de raisons qui incitent à apprendre un autre code linguistique comme se frayer un chemin sur le monde du travail et académique, augmenter leurs perspectives et leur vision du monde, entrer en contact avec d'autres cultures, ou tout simplement parce que c'est une exigence dans l'établissement où ils étudient ou travaillent. Malgré les nombreuses considérations, le point de convergence est le désir d'interagir avec des individus dans diverses régions du monde et d'atteindre des objectifs au-delà de l'éducation, pour inclure tous les domaines de la vie.

C'est pour cette raison que les institutions ne peuvent pas se limiter à une approche linguistique, mais elles doivent fournir des outils pour adapter le discours au contexte et aux dynamiques d'interaction gérées dans les communautés dont la langue fait partie. Ces dynamiques sont très différentes les unes des autres et elles ont un grand impact sur l'efficacité de la communication. Par conséquent, au cours des dernières décennies, la didactique a donné une grande importance au lien indissoluble entre la langue et la culture, de telle sorte que les

nouvelles approches, comme l'approche communicative et l'approche actionnelle, ont établi qu'un locuteur compétent ne doit pas se contenter de connaître le répertoire lexical et les structures grammaticales, mais il doit développer la composante sémantique et socioculturelle en langue étrangère.

De la même manière, le Ministère de l'Éducation Nationale Colombien (dorénavant MEN) a proposé une série de politiques éducatives, dans le cadre du plan de bilinguisme adressé à tous les niveaux, qui permettent un contact avec l'autre d'un point de vue stratégique.

Autrement dit, le MEN (2017) souligne que l'apprenant doit accroître ses habiletés langagières et ses connaissances, en plus de développer une capacité à travailler en équipe et une compréhension de la réalité nationale et mondiale.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, où il y a une prédominance de l'anglais, le panorama national est un peu inquiétant. Conformément à la neuvième édition de *l'EF English Proficiency Index* (EF EPI) qui recueille des informations sur le *test standard d'anglais d'EF* (EF SET) présenté en 2018 par 2,3 millions d'adultes venus de 100 pays, la Colombie se situe à la 68e place dans l'ordre des pays participants et à la 17e place sur les 19 pays d'Amérique latine. Ces données placent la nation dans un faible niveau de maîtrise, reculant de 0,15 % dans l'index de performance par rapport à l'année précédente. Les résultats ont été analysés par le journal Portafolio (2019), selon le niveau de développement des compétences langagières des Colombiens et ils révèlent aussi que les grandes villes comme Bogotá, Medellín, Cali, Bucaramanga, Cúcuta, Ibagué et Barranquilla ont une meilleure performance, avec un faible niveau de compétitivité, mais dans le reste du pays, le niveau est considéré comme très faible. Face à cette réalité, le gouvernement national et les établissements éducatifs doivent optimiser l'enseignement des langues, depuis la petite enfance jusqu'aux plus hauts niveaux de professionnalisation, en contribuant à la compétitivité et à l'avancement du pays.

Par ailleurs, au regard de l'apprentissage du français, nous devons remarquer qu'il est devenu la troisième langue préférée de la majorité des gens et la deuxième langue étrangère enseignée dans les écoles et les universités. Il est ainsi parce que le bilinguisme ne suffit plus pour la plupart des Colombiens et le multilinguisme, incluant le Français, devient une bonne alternative pour multiplier « des opportunités de développement culturel, professionnel et commercial » (El Tiempo, 2017). En plus, la France est l'un des principaux investisseurs du pays et elle compte plus de 150 entreprises sur le territoire national, employant environ 100.000 personnes, d'après les informations fournies par le gouvernement français en 2017.

De la même manière, conformément au rapport du Campus France, dans le cadre du *Sommet du français* organisé par l'université Javeriana au titre de la même année, la France est le troisième endroit pour étudier, après les États-Unis et l'Espagne, avec plus de 3.700 Colombiens dans les universités du pays. Il convient d'ajouter que l'apprentissage du français facilite l'accès à la communauté francophone qui compte plus de 274 millions de locuteurs à travers le monde, et ainsi les gens augmentent leurs chances de participer aux activités académiques et professionnelles au Canada, en Suisse, en Belgique et dans certains pays africains qui ont gagné en popularité ces dernières années.

Dans cet ordre d'idées, le processus d'enseignement du français langue étrangère (auparavant FLE) doit proposer des stratégies pour la reconstruction de scénarios et de situations de communication similaires à ceux qui se produiraient dans un contexte d'immersion, afin d'assurer la réalisation des objectifs culturels et communicatifs. Ces stratégies comportent un défi majeur pour les enseignants, pour les responsables du curriculum et pour les autres acteurs impliqués dans le processus éducatif, puisqu'en plus d'inclure les contenus linguistiques, sémantiques et pragmatiques, la classe doit faire un rapprochement des cultures dont les langues sont parlées. Face à cette réalité, des préoccupations assez fondamentales sont soulevées quant à

la possibilité de trouver un juste milieu entre l'enseignement des deux composantes du langage : d'une part, la langue qui comporte tous les aspects concrets et formels, d'autre part la culture qui est constituée comme un axe plus vaste et abstrait, car elle contient le monde symbolique, les modes de vie et la pensée des différentes communautés qui, tout en partageant la même langue, ont une vision du monde distincte.

En outre, tous les professeurs sont confrontés à l'enjeu de la sélection du matériel et du temps adéquats pour aborder les aspects culturels, de sorte qu'ils soient clairs pour les apprenants et qui évitent la reproduction de stéréotypes ou d'idées préconçues sur la culture cible. C'est la raison pour laquelle certains enseignants décident de commencer le cours avec le contenu grammatical et le vocabulaire, afin que l'apprenant dispose d'une base solide pour faire face à l'information culturelle et qu'il comprenne les documents authentiques et la littérature couramment utilisée pour aborder l'altérité. Dans ce contexte, le traitement de thèmes culturels a lieu jusqu'à la fin du cours ou aux niveaux les plus avancés.

Devant ces constats inquiétants dans un contexte exolingue comme le colombien, notre recherche propose un curriculum en FLE destiné aux apprenants en âge scolaire et au niveau débutant, qui aille au-delà de la vision réductrice de la langue pour ouvrir la voie à la composante interculturelle. De cette manière, le contenu ne sera pas fragmenté selon la perspective linguistique, mais il s'organisera autour des contextes dans lesquels la langue prend vie et sens. Tout cela afin de renfoncer la compétence de communication en français, la pensée réflexive et la tolérance envers l'autre. De la même façon, les apprenants analyseront leur propre identité et celle de leur interlocuteur, en comprenant la différence comme un élément positif et enrichissant.

La conception de notre curriculum inclut la composante interculturelle depuis le début du processus et depuis les premiers niveaux, parce que notre but est de préparer les élèves pour interagir efficacement avec des locuteurs natifs ou dans des environnements d'immersion. Pour

ce faire, nous devons promouvoir des stratégies pour dépasser les difficultés communicatives liées à la méconnaissance linguistique et au manque de confiance dans l'usage d'un nouveau code. Ainsi, les élèves auront des outils pour comprendre et pour être compris dans des situations réelles et pour utiliser convenablement les éléments verbaux et non verbaux qu'ils connaissent.

CHAPITRE I : PROBLÈME DE RECHERCHE

1.1. Description de l'établissement

La recherche a été développée dans l'école Jaime Quijano Caballero, un établissement éducatif privé pour garçons et filles, qui fait partie de l'Université INCCA de la Colombie. Cette institution offre ses services au niveau d'éducation préscolaire, primaire et secondaire pour les enfants de la localité de Kennedy à Bogotá, sur une seule journée. Elle est localisée dans le quartier *Kennedy central* à l'adresse suivante : Transversal 78 B # 40 C sur-41.

Malgré son statut privé, elle a une mensualité abordable et elle reçoit la population des quartiers environnants appartenant aux couches socio-économiques 2, 3 et 4, de sorte qu'en 2020, il comptait 290 élèves, 15 professeurs, 5 postes de personnel administratif et 4 employés de nettoyage et de sécurité. De même, elle propose une formation intégrale de qualité grâce à la possibilité de fournir l'enseignement supérieur à toutes les carrières de l'Université INCCA, par le biais des bourses et demi-bourses offertes.

Nous devons remarquer que l'école constitue une communauté qui conserve la reconnaissance académique de l'ancien *Politeck de Ciudad Kennedy*, connu par son apport éducatif pendant 20 ans. En 2006, l'établissement a obtenu la première promotion d'élèves et, malgré plusieurs difficultés d'ordre administratif et financier, elle a assuré un service ininterrompu et de qualité depuis deux décennies. De plus, son Projet éducatif institutionnel (dorénavant PEI) intitulé « un projet de vie pour l'autonomie et le leadership des processus démocratiques » (Unincca, 2020, p. 2), est différent de celui de l'université, mais il reste axé sur la technologie et les sciences humaines.

De cette façon, le curriculum institutionnel met l'accent sur les arts, les sports et les sciences sociales qui sont ses points forts. C'est pourquoi, depuis plus de 15 ans, nous trouvons une proposition pédagogique pour l'enseignement de l'histoire, la géographie, la religion, la

constitution, les droits de l'homme et la philosophie appelée « l'histoire à travers le cinéma ». De même, en 2016, le directeur a proposé la classe de taekwondo pour tous les niveaux, afin de renforcer la formation en culture physique et son articulation avec le SENA.

Malgré tous les changements pédagogiques survenus au cours de ces 20 années, l'établissement partage la conviction initiale que « les connaissances scientifiques permettraient l'analyse et la synthèse des processus de la pensée, de la nature et de la société » (UNINCCA, 2020). Ces idées sont conformes à la pédagogie critique qui sert de base du projet éducatif, parce que selon Ortega (2012), l'école doit être assumée comme un espace de coresponsabilité éthico-politique qui permet la préparation et la mise en commun de différents aspects. Elle doit garantir aussi la coexistence et la connaissance, en tant qu'expressions de l'autonomie, de la liberté et de la dignité humaine, comme il est consacré dans la mission, la vision et les objectifs éducatifs, présentés ci-après.

Mission

La mission institutionnelle est de mettre l'éducation, la science, la culture et l'information au service d'un nouvel être social, à travers des activités académiques, de recherche et de formation. Ces activités permettent la production, la réélaboration, l'application et la communication aux différents niveaux et modalités pédagogiques de l'institution, ainsi que l'emploi des connaissances scientifiques et leur application pour la formation de personnes autonomes qui dirigent les processus démocratiques. (UNINCCA, 2020, p. 24).

Vision

La vision est de travailler pour mettre les progrès de la science et de la culture au service des besoins intégraux du peuple colombien, en contribuant à la formation d'un nouvel être humain, par le biais de l'enseignement, la recherche et la projection sociale. Tout ceci afin de lier la théorie à la pratique depuis l'action sociale, et pour contribuer au développement de la capacité

critique, réflexive et analytique de la communauté, afin d'obtenir une coexistence fondée sur le respect de la vie, des droits de l'homme et de la paix. De cette manière, il sera possible de promouvoir les valeurs les plus élevées du pluralisme, justice, solidarité, tolérance et liberté. (UNINCCA, 2020, p. 24).

Objectifs éducatifs

L'école Jaime Quijano Caballero conformément aux principes philosophiques et sur la direction de l'Université INCCA de la Colombie a pour buts :

- La recherche du plein développement de la personne comme un processus intégral de formation psychologique, sociale, culturelle et politique.
- L'éducation pour le plein épanouissement de la personnalité humaine, sans qu'il existe d'autres limitations que celles imposées par les droits d'autrui et par l'ordre juridique, dans le cadre d'un processus de formation intégrale.
- La promotion de l'accès au savoir, à la science, à la technologie, et aux autres biens et valeurs de la culture, qui encouragent la recherche et la création artistique dans ses diverses manifestations.
- La formation professionnelle grâce à l'apport des connaissances techniques et des compétences, ainsi qu'à sa valorisation comme base du développement individuel et social.
- La formation pour un nouveau sens civique basé sur la responsabilité, l'honnêteté et la transparence.
- L'amélioration de l'esprit critique, réflexif et analytique chez les apprenants pour atteindre l'autonomie personnelle, dans le cadre de la liberté de pensée et de pluralisme idéologique
- L'intégration des différents acteurs dans le processus de formation de l'école.
- La préservation de la projection de l'école dans la communauté, aux niveaux local et national. (UNINCCA, 2020, p. 24).

Comme on peut en juger, l'institution a établi son PEI sur les piliers de la responsabilité individuelle et sociale, l'honnêteté manifestée dans l'autocritique et l'auto-évaluation, la fermeté

dans les convictions, les actions et les décisions, et la sensibilité envers la situation sociale et de l'autre. Ces valeurs s'expriment dans le profil de l'apprenant que nous présentons ci-dessous :

- Les élèves qui janistes doivent être des gestionnaires d'un développement responsable, éthique et moral qui motivent des modifications dans eux-mêmes, dans leurs familles et dans la communauté en général.
- Des chercheurs et bâtisseurs de la pensée scientifique et sociale.
- Des individus compétents pour transformer leur environnement, en développant leur capacité et leurs habiletés au profit de la communauté.
- Des facilitateurs et renforçateurs des mécanismes de participation, par des activités visant à sensibiliser la communauté aux processus culturels, civiques et démocratiques.
- Des sujets conscients du développement selon une relation intégrale avec leur environnement.
- Des individus qui mettent en place des espaces d'expression et de communication permettant l'appropriation, la croissance et la bonne gestion du langage et de l'information. (UNINCCA, 2020, p. 57)

En ce qui concerne la structure de l'institution, elle repose sur le concept de l'espace ouvert, parce que les salles de classe et les bureaux administratifs bordent la cour de récréation et les terrains. Nous devons ajouter que toutes les salles de classe sont spacieuses, avec une capacité de 35 ou 40 personnes placées sur quatre ou cinq rangées de pupitres individuels. En outre, elles ont de grandes fenêtres qui fournissent la ventilation et l'éclairage naturel et lorsque le temps l'exige, les lumières peuvent être allumées. Chaque salle dispose d'un grand tableau et d'une télévision avec système de son intégré, qui permet d'apporter des ressources technologiques.

Pour conclure, il convient de préciser que notre proposition pédagogique en français a été appliqué pendant l'année scolaire 2020, à raison de deux heures par semaine, en tant que test pilote pour inclure une deuxième langue cible dans le curriculum, car l'anglais est la seule langue étrangère étudiée à tous les niveaux. La classe d'anglais est un programme d'enseignement de

trois heures par semaine à l'école maternelle et de quatre heures par semaine pour le reste des enfants et, actuellement, il y a trois professeurs de langues.

1.2.Caractérisation générale de la population ciblée

Bien que le programme de français inclue tous les cours de l'école, nous l'avons mis en place au collège, de la quatrième à la terminale. De cette manière, notre population ciblée est composée de 211 apprenants, âgés de 12 à 18 ans, dont 96 % n'avaient pas eu de contact avec le français. Par ailleurs, 55 % d'entre eux ont commencé leurs études à l'école maternelle ou au début de l'école primaire, et ils envisagent d'obtenir leur diplôme de l'établissement, tandis que 35 % des élèves sont entrés à la sixième année, grâce aux accords que l'institution a avec des jardins d'enfants ou des petites écoles du secteur. Il est important de préciser qu'en première, seconde et troisième année, il n'y a qu'un ou deux nouveaux élèves au maximum, car l'école n'autorise pas l'accès à ces niveaux, sauf dans des cas exceptionnels, en raison de sa politique de qualité et du parcours académique qu'ils doivent suivre.

Nous tenons à mettre en évidence des aspects importants de la population : premièrement, la plupart des apprenants sont nés à Bogotá et au Cundinamarca, bien que nous trouvions des élèves provenant des différentes villes du pays. Deuxièmement, il y a plusieurs enfants des employés de l'université. Troisièmement, 85 % des élèves appartiennent aux couches socio-économiques 2 et 3 et ils vivent dans les quartiers voisins

Concernant la composition familiale, plus de la moitié des apprenants ont une famille nucléaire ou élargie, composée principalement de parents, de frères et sœurs, des grands-parents et, dans certains cas, d'oncles, de tantes et de cousins qui cohabitent sous le même toit. Néanmoins, entre 30 et 40 % des enfants vivent dans des foyers monoparentaux, où l'adulte présent est la mère, et la famille proche soutiennent le processus d'éducation, même s'ils

n'habitent pas dans la même maison. La plupart d'entre eux partagent le week-end ou les vacances avec leurs pères. Le nombre restant d'apprenants a une famille recomposée ou ils ont perdu un de leurs parents. Il est également important de souligner que plus de la moitié du groupe a des frères, des sœurs et des cousins au sein de l'institution ou ils ont déjà obtenu leur diplôme, mais entre 30 et 35 % sont des enfants uniques.

Un autre enjeu à mettre en évidence est la présence de l'éducation inclusive dans tous les niveaux de l'école. Par exemple, à la quatrième année nous avons un garçon avec syndrome de Down, un enfant avec syndrome d'Asperger à troisième année et dix élèves souffraient de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Cependant, tous les apprenants partagent la classe ordinaire et ils s'intègrent bien avec leurs pairs. Ainsi, les camarades sont devenus un support pour eux et pour les enseignants, parce qu'ils les aident dans certaines activités scolaires, les guident dans les comportements appropriés selon la situation et ils les rendent participant à toutes les dynamiques scolaires. Dans ces cas-là, nous avons en outre le soutien du psychologue et de la *Corporación Síndrome de Down* à l'assouplissement curriculaire des activités et des évaluations, de sorte que nous attendrions les exigences éducatives et la formation de qualité proposées par l'institution et par le gouvernement.

En guise de conclusion, nous devons souligner que tous les élèves de l'école secondaire sont respectueux, actifs, collaboratifs, amicaux et ils sont prêts à participer aux activités éducatives, sportives et artistiques procurées. En outre, le soutien familial est remarquable, car les parents ne fournissent pas seulement le matériel et les ressources nécessaires, mais ils restent régulièrement en contact avec les professeurs, ils appuient les activités scolaires et ils montrent une volonté pour faire des ajustements du processus de leurs enfants, ce qui est également facilité par le suivi individuel qui fait l'institution. Par rapport au cours des langues, la plupart des

apprenants manifestent leur goût pour l'apprentissage, même si leur niveau de langue est débutant, puisque 35 % d'entre eux ont voyagé à l'étranger et 90 % expriment leur désir de poursuivre leurs études hors du pays, de faire du tourisme ou d'être sportifs professionnels en Europe, en Amérique du Nord, en Australie ou dans certains pays d'Amérique du Sud, reconnaissant ainsi l'importance des langues dans leur projet de vie. Pour cette raison, dès les premières étapes, nous avons trouvé un appui chez la majorité des parents et des enfants pour la mise en œuvre de notre proposition d'enseignement du français.

1.3.Diagnostic

Au cours des années 2018 et 2019, nous avons fait une évaluation curriculaire de l'école, en tenant compte la voix des différents acteurs éducatifs et les documents institutionnels. C'est pourquoi nous avons étudié le PEI, le programme d'études et le déroulement de la classe d'anglais comme la langue étrangère qui est incluse dans le programme, ainsi qu'un cours extrascolaire de français qui a été offert à la communauté, pendant le deuxième semestre de 2018. Ce processus nous a permis de présenter un panorama général et approfondi de l'enseignement des langues dans l'établissement.

Comme fruit de cet étagé, nous avons tiré certaines constatations telles que la désarticulation entre le modèle pédagogique proposé dans les documents officiels et la pratique pédagogique, car le curriculum officiel cherche un enseignement basé sur le constructivisme et l'approche communicative, mais il est évident la prépondérance d'une approche grammaticale et de l'apprentissage par cœur, ainsi que le manque d'utilisation de la langue dans des contextes réels. En conséquence, les enfants disposent d'une connaissance large des structures et du vocabulaire, mais ils ne sont pas sûrs de leur articulation dans une communication réelle ou dans l'improvisation en langue cible.

Un autre des inconvénients observés est lié à la création du curriculum en langue étrangère, puisque le programme d'anglais est basé sur des manuels qui sont modifiés annuellement, ce qui néglige la cohérence entre l'organisation horizontale et verticale du curriculum. En plus, il ignore le rapport indissociable entre langue et culture, en présentant cette dernière comme un contenu isolé ou en le limitant aux traditions d'un nombre réduit de pays. En ce qui concerne le cours de français, il y a une absence d'un curriculum officiel, car pendant l'activité extrascolaire, l'enseignante était libre de choisir le contenu et les stratégies qu'elle jugeait pertinentes, ce qui rend difficile le suivi des progrès et de la cohérence entre les niveaux, ainsi que la reprise du processus par un autre professeur. Nous présenterons ensuite les résultats détaillés de cette analyse, en les décomposant en trois sections : le PEI, le programme et la classe d'anglais et l'approche de la langue française grâce au cours extrascolaire.

1.3.1. Le projet éducatif institutionnel (PEI)

L'éducation, depuis ses origines, a été un outil pour libérer la pensée, transformer la société, combattre les inégalités et offrir de multiples choix de vie aux sujets. Cette idée est remarquée par plusieurs théoriciens comme Kant, qui la décrivait comme la possibilité de sortir de la minorité, c'est-à-dire de grandir moralement, intellectuellement et socialement. Rodríguez Rojo (1997) soutenait cette vision, ajoutant en outre que l'éducation est le moyen de développer la raison et la liberté, à partir du dialogue, de l'interaction et de l'expérience elle-même. De cette façon, les centres éducatifs doivent surpasser des savoirs techniques et déclaratifs, pour faire place à la formation d'un être humain intégral, qui voit dans l'école un espace pour renforcer sa sphère cognitive, communautaire, politique et morale. C'est le cas de l'école Jaime Quijano Caballero qui, à partir de son PEI, a promulgué la formation d'élèves autonomes et critiques, capables de s'autogouverner.

Comme on peut le voir dans la caractérisation de l'établissement, certains éléments tels que la mission, la vision, les objectifs, les valeurs institutionnelles et le profil de l'élève pointent vers une éducation conçue sur le constructivisme et la promotion de la pensée critique. Cette affirmation part de l'idée que les connaissances de toutes les matières soient applicables dans le contexte propre, conduisant à une transformation sociale et à la solution des problèmes au sein de la communauté. De même, l'école encourage le développement de la conscience critique, la participation démocratique et l'autonomie dans la prise de décisions prudentes, appuyées par le savoir (Grundy, 1987). Cependant, lorsque nous analysons le développement des classes, la construction du curriculum et la participation des enfants aux décisions institutionnelles, nous observons un écart important entre ce qui apparaît dans le document et sa mise en œuvre, tel qu'expliqué dans les lignes suivantes.

1.3.2. Le programme d'anglais

En ce qui concerne les dynamiques institutionnelles, il convient de mentionner que les enseignants d'anglais et les dirigeants sont chargés de construire le programme et de choisir le manuel qui sera traité dans chaque cours. De même, ils peuvent définir la méthodologie, les stratégies, les ressources et les formes d'évaluation. Par ailleurs, l'analyse du programme de langue a été développé grâce à l'application d'une liste de contrôle proposée par le gouvernorat de Meta et par le secrétariat de l'enseignement de Meta en 2015, afin de faire la révision des curriculums d'anglais de la région.

Nous avons choisi ce format, qui sera expliqué en détail au chapitre quatre, car il fait partie d'une série de « documents d'orientation pour la planification et le développement d'activités en classe à partir et avec la langue étrangère » (Gobernación del Meta et Secretaria de educación del Meta, 2015, p. 3). De cette façon, nous avons un document de référence avec une

perspective externe et objective, qui n'est pas seulement basée sur le regard du chercheur, mais qui aborde tous les éléments que doit contenir un programme en langue étrangère, sur la base des directives du MEN, à travers les normes, les compétences et les objectifs de l'enseignement. On remarque en particulier qu'il est facilement accessible et clair, puisque le texte détaille chacun des items que nous devons prendre en considération, en incluant une explication et une échelle d'évaluation.

À partir des résultats trouvés, nous avons identifié une série de difficultés structurelles, méthodologiques et didactiques, comme le montre le tableau 1. D'abord, il existe une identification claire de l'établissement, de la matière et du corps enseignant qui a participé à la préparation du programme, mais les dates de révision et de mises au niveau ne sont pas incluses, en se limitant à fixer la date à laquelle le document a été soumis à la direction. De cette manière, il est difficile de suivre les modifications et les contributions apportées par les enseignants, afin d'analyser leur impact ou d'avoir accès aux versions antérieures du programme pour faire un processus de comparaison. De même, chaque cours a un objectif d'apprentissage qui guide le choix des sujets et leur degré de difficulté, mais la plupart d'entre eux sont nettement linguistiques, laissant de côté l'approche communicative recherchée par l'institution.

En ce qui concerne le fondement du curriculum, il y a aussi quelques faiblesses. Par exemple, le document est basé sur toutes les lois et décrets proposés par le MEN pour orienter la création de programmes de bilinguisme, mais ces supports juridiques ne sont pas présentés de manière explicite dans la proposition. Par ailleurs, le fondement pédagogique reconnaît le constructivisme comme modèle éducatif, mais l'organisation des thèmes, les activités proposées et les processus d'évaluation sont davantage dirigés vers le comportementisme. En plus, le programme d'anglais ne comporte pas de section expliquant le pilier théorique ou les concepts clés qui

guident le cours, au niveau des styles d'apprentissage, de la méthodologie, du paradigme ou de l'approche. Alors que la proposition soit clairement basée sur un cadre théorique, il n'est pas explicite. Face au fondement didactique, la présence de différents matériaux et ressources comme le manuel, les supports technologiques, les exercices artistiques et sportifs sont évidents, mais il n'est pas clair comment ils se relient à la méthodologie et à l'approche constructiviste.

D'autre part, les professeurs effectuent annuellement un diagnostic sur la base des résultats obtenus par les enfants l'année précédente et de ce qu'ils observent pendant les premières semaines de classe. Ces informations déterminent l'orientation qu'il convient de donner à chaque cours et les sujets sur lesquels il faut approfondir. Toutefois, le processus n'a pas mis en commun avec les autres enseignants ni inclus dans le programme d'études, car les données reposent uniquement sur les grilles de classe qui sont partagées avec la coordinatrice. Ainsi, le diagnostic devient une exigence institutionnelle et les résultats recueillis ne restent qu'au sein du professeur, en gaspillant cette précieuse ressource qui servirait de support à la construction de stratégies pédagogiques communes et à l'établissement d'un lien entre les différents niveaux. De plus, en menant une réflexion partagée, il serait possible de surmonter les difficultés et d'améliorer le niveau de langue des élèves.

Il convient de souligner ici que l'analyse a révélé un haut niveau de conformité en matière de justification, de programme et d'organisation par niveaux et par périodes. Cela est dû au fait que l'introduction du document expose clairement les raisons qui ont motivé la création de la proposition, les objectifs de celle-ci, sa faisabilité et les impacts potentiels que l'on veut générer dans le contexte. Face à l'organisation et au séquençage du curriculum, nous constatons une structure qui est cohérente avec la connaissance de la matière, et, dont le contenu est en

rapport avec le titre de chaque catégorie et avec les exigences aux niveaux national et international.

De même, il est facile d'identifier le cours et le niveau d'exigence ou de profondeur avec lequel les sujets seront abordés (débutant, intermédiaire, avancé), puisque plusieurs d'entre eux sont répétés dans certains cours. En outre, tous les contenus sont répartis autour d'un ou deux axes thématiques par période, d'où découlent des sous-thèmes directement liés. Toutefois, il n'y a pas de sous-titres spécifiques à chaque bimestre puisque les dirigeants ont proposé, depuis 2016, que tous les programmes devaient inclure la liste de contenus pour l'année, mais sans le diviser par périodes, de sorte que l'enseignant eût la liberté de consacrer plus de temps ou de faire avancer les sujets selon les particularités de chaque groupe. De plus, les bimestres n'ont pas la même durée en raison des activités institutionnelles et des périodes de vacances, donc, il fallait profiter les espaces de classe en fonction du progrès des enfants, sans être limité par des divisions préétablies.

En matière de critères fondamentaux proposés par le MEN, le curriculum d'anglais respecte toutes les exigences, mais avec un niveau moyen. D'abord, il y a des critères de réussite qui répondent aux conditions de forme et de cohérence avec les thématiques, mais ils mettent l'accent sur les connaissances déclaratives plutôt que sur l'utilisation du savoir ou le développement des compétences de pensée critique. Ensuite, nous trouvons les normes nationales de base dans lesquelles apparaissent les cinq compétences linguistiques (écouter, lire, écrire, parler et faire un monologue) selon le niveau, mais il n'y a pas de lien évident avec les critères de réussite et les dynamiques de classe, notamment dans les habiletés de production.

Puis, nous devons parler des questions fondamentales qui n'apparaissent pas explicitement dans le document, malgré le fait que dans l'introduction le groupe enseignant

raconte les situations qui ont motivé la proposition et l'approche sélectionnée. Bien que le format institutionnel n'exige pas la formulation ponctuelle de questions, il est nécessaire de les inclure comme critère pour l'évaluation de la matière et pour les ajustements effectués à la fin de l'année. De même, il n'existe pas de fondement théorique et de bibliographie qui encourage la formulation des hypothèses ou la confrontation avec la réalité éducative.

Après, nous trouvons le contenu organisé par cours et par périodes, selon les directives nationales et internationales. Cependant, celui-ci se concentre davantage sur l'aspect formel de la langue et il dépende du manuel, produisant une déconnexion entre les différents niveaux. Ainsi, le choix de thèmes se fonde sur les lignes directrices proposées par les livres, qui deviennent la pierre angulaire du curriculum malgré le fait qu'ils sont modifiés chaque année, ce qui se traduit souvent par un manque de continuité. De cette façon, l'école a une dynamique similaire à celle décrite par Byram et Fleming (1998), selon laquelle il y a une tendance à séparer la langue des pays dont elle est parlée. Cette décision répond à l'importance consacrée à la grammaire et à la croyance que les aspects socioculturels sont un « arrière-plan ». Dans ce sens, nous avons trouvé que les sujets culturels et linguistiques n'étaient pas reliés d'une façon claire et que les thématiques sociales sont limitées aux niveaux supérieurs, ou elles sont incluses dans la dernière période scolaire comme une thématique isolée.

En plus, le matériel de travail apporte des références culturelles biaisées et limitées à un petit nombre de pays comme les États-Unis et l'Angleterre, en se concentrant sur les fêtes et les symboles, ainsi que sur les conversations fabriquées suivant un modèle. À cet égard, Cerezal (1999) indique que la plus partie des supports pour l'apprentissage de langues mettent l'accent sur la compétence linguistique et sur la présentation de situations de communication, ne comportant pas de contenu significatif par rapport aux compétences pragmatiques et

socioculturelles requises pour interagir efficacement. Il est donc naturel que le savoir sur la communauté anglophone soit présenté superficiellement, en montrant les symboles ou les activités qui sont bien connues dans le monde, ce qui renforce la formation de stéréotypes.

De cette manière, le savoir interculturel de la plus partie des élèves du secondaire se réduit à la géographie, aux lieux touristiques et à quelques célébrations. Ces dynamiques ne débouchent pas sur la connaissance d'autres peuples qui partagent la langue anglaise et il n'y a pas un dialogue et une réflexion approfondie sur l'altérité. Cela est préoccupant car l'approche sur la différence constitue un aspect très enrichissant pour les apprenants, parce qu'elle aide à mieux comprendre et valoriser l'autre, en plus de permettre le parallélisme avec l'entourage où l'apprenant vit.

Par ailleurs, l'aspect méthodologique du cours d'anglais révèle qu'il ne prend pas en compte le modèle constructiviste de l'école, mais qu'il dispose de stratégies pédagogiques et de différents outils pour renforcer l'apprentissage par cœur. Face à la transversalité, la conception et la révision du programme sont effectuées seulement par les professeurs d'anglais et il n'y a pas un espace de discussion et de convergence avec les enseignants des autres matières, pour obtenir le travail conjoint d'au moins tout le groupe de sciences humaines. De plus, la seule activité institutionnelle dirigée par la matière est l'*English day*.

En ce qui concerne le processus d'évaluation, nous trouvons une concordance avec le *système d'évaluation institutionnelle* (dorénavant SIE) en matière de pourcentages et de moments. En outre, l'institution réalise une auto-évaluation et une hétéro-évaluation de chaque enseignant à la fin de l'année scolaire, guidée par la coordinatrice, mais sans inclure les opinions des enfants. Néanmoins, ces processus reposent principalement sur l'aspect quantitatif et sur les pourcentages de réussite ou d'échec de la matière et des épreuves écrites.

Enfin, nous devons dire que malgré le fait que le PEI souligne l'importance du leadership et de la collaboration des apprenants dans les décisions éducatives et leur contribution au contexte, nous constatons qu'ils n'ont pas d'espaces de participation pour proposer des sujets qui peuvent être inclus, en fonction de leurs intérêts ou projets de vie. Aussi, les élèves ne sont pas consultés dans la définition des notes ou des formes d'évaluation, de sorte qu'ils ne disposent que d'une auto-évaluation à la fin de chaque bimestre correspondant à 10 points sur un total de 120, c'est-à-dire qu'ils peuvent évaluer 8 % de leur progrès. Cette situation n'est pas propre à la classe d'anglais, car toutes les matières ont la même dynamique, et même que les enseignants aient la faculté de déterminer d'autres formes d'évaluation ou de modifier, dans une certaine mesure, les pourcentages, rares sont les cas où la note et la révision dirigée par les enfants sont augmentées.

1.3.3. Le cours de langue étrangère (Anglais)

Afin d'établir une comparaison entre le curriculum officiel et le curriculum opérationnel, nous avons appliqué un questionnaire à trois des protagonistes du processus éducatif, car nous voulions connaître leurs recommandations sur le programme et sur le cours d'anglais. Depuis Grundy (1987), le curriculum est une construction sociale qui organise les pratiques éducatives des institutions et qui détermine les rôles et les responsabilités des acteurs, ce pour cela qu'il doit inclure leurs voix. Dans ce cas particulier, l'enquête s'adressait aux élèves, aux professeurs d'anglais et aux parents, en voie de confronter leurs points de vue sur les différents domaines du processus éducatif, et d'établir des similitudes et des divergences, dans le but de faire une mise en œuvre en accord avec l'opinion de la communauté.

Sous ce rapport, nous avons obtenu les perspectives de deux professeurs d'anglais qui ont travaillé à l'école depuis au moins 4 ans et qui ont participé aux processus de conception des

FICHE TECHNIQUE DES INDICATEURS DE MESURE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES								
DÉVELOPPEMENT								
PLANIFIER								
Nu méro	Composante	Description	Temps de réalisation	Objectif	Critères d'examen	Responsable de l'élaboration	Respon sable de la vérificati on	Niveaux de qualification
1.	Identification de l'institution	Il comprend des informations de base sur l'établissement et les enseignants chargés de concevoir le programme, grâce à l'utilisation des normes APA.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Identificati on	1. Nom 2. Adresse. 3. Numéro du noyau éducatif appartenant à la Municipalité 4. Nom et prénom des dirigeants. 5. Code DANE de l'institution 6. Résolution l'institution	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : il envisage en détail les informations qui permettent d'identifier ce qui fait partie d'un plan d'études articulé et cohérent stipuler avec le guide PEI 34 MEN (p. 102).
2.	Identification du domaine	Il contient des informations se référant au cycle propédeutique (classes de l'école maternelle à 1ère terminale. (Décret 1860 - art. 38 plan d'études).	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Séquence du processus éducatif.	1. Période scolaire 2. Niveaux où les différentes activités sont exercées. 3. Nom du responsable de la zone. 4. Noms des auteurs du plan. 5. Dates des modification apportées	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : Les informations concernant les niveaux sont complètes, mais l'identification du domaine ne montre pas les dates de révisions ou de mises à jour des documents.
3.	Adressage de la matière	Il comprend la mission et la vision de la matière	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé.	Articuler avec l'horizon institutionnel.	1. Mission. 2. Vision.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : La mission et la vision ne sont pas liées à ce qui est stipulé dans le PEI institutionnel, donc elles ne sont pas cohérentes selon le Guide 34.
4.	Objet d'étude du domaine	Identifie l'objet d'étude de la matière à partir de son impact. (Finalités de l'éducation et objectifs définis par la loi 115 de 1994).	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé.	Adaptation aux besoins et caractéristiques régionales	1. Méthodes didactiques pour les activités de formation. 2. Utilisation des lignes directrices du MEN	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : Elle existe et tend à s'améliorer parce qu'elle définit l'objet d'étude et reconnaît aussi son contexte en vue d'impliquer des méthodes pédagogiques favorisant les activités de formation..
5.	Cadre juridique	Il recueille les normes techniques qui aident à fonder la matière.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Utiliser les normes établies par le MEN	Mise en œuvre du guide n°22 cadre européen commun.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : Il existe et tend à s'améliorer car il définit l'objet d'étude et reconnaît également son contexte en vue d'impliquer des méthodes d'enseignement qui favorisent les activités de formation.
6.	Cadre pédagogique	Reconnaît le modèle pédagogique et	Pendant l'exécution du programme	Structure formée selon les	1. Composante linguistique.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et	Niveau moyen : Reconnaît d'emblée le modèle pédagogique et didactique de l'institution. Formellement

		didactique de l'établissement. (Guide 22).	d'études dans un format standardisé.	lignes directrices du domaine.	2. Composante pragmatique. 3. Composante sociolinguistique		coordinatrice)	structuré selon les normes et les lignes directrices du domaine.
7.	Cadre épistémologique	C'est le support théorique qui fonde la proposition curriculaire.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Approche pédagogique	1. Styles d'apprentissage 2. Méthodologie utilisée. 3. Paradigmes 4. Approches. 5. Tendances 6. Courants.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : Le support théorique est faible ou n'est pas cohérent avec la proposition curriculaire.
8.	Cadre didactique	Reconnaît la méthodologie applicable à chacun des domaines.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Utilisation des outils pédagogiques	1. Manuels 2. Laboratoires audiovisuels. 3. Informatique éducative. 4. Autres	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : La base didactique est faible ou peu reconnue.
FAIRE								
9.	Diagnostic	Une planification efficace doit être appuyée par une analyse ou un diagnostic de la situation.	Lors de la prise de décision dans le choix du type d'apprentissage à utiliser.	Problèmes d'apprentissage	Conclusion pratique ou résultat d'un processus d'observation, de collecte et de systématisation d'informations	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : La planification présente une analyse de situation ou un diagnostic de manière simple
10.	Justification	Elle définit à quoi sert le programme	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Définition	1. Pourquoi le programme ? 2. Proposer des arguments aux enseignants responsables du cours.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Il définit en détail la raison d'être du plan et sa viabilité dans le contexte Il est important de proposer des arguments et de mentionner pourquoi le plan doit être réalisé ?
11.	Programme	C'est une structure cohérente qui rend compte de la manière dont les enseignants abordent les connaissances du domaine.	Pendant l'exécution du programme au format standardisé.	Conception du programme	1. Existence de boîtes avec le contenu requis. 2. Cohérence avec le nom ou le titre de la catégorie.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Le curriculum existe et est cohérent.
12.	MC-Matière	Elle décrit la zone ou le sujet qui développe le maillage	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Description du domaine	Boîte avec le domaine	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : La présentation de la matière révèle l'importance de son identification à travers sa perspective.
13.	MC-Niveau par niveau	Identifie pour quelle année le programme est généré.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Description du niveau à travailler.	Boîte avec le niveau spécifique.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Il identifie clairement les niveaux d'apprentissage et décrit les niveaux de profondeur indiqués dans les normes de base des compétences, décrivant l'approche conceptuelle, attitudinale et procédurale.
14.	MC-Périodes	Identifie les informations des quatre périodes, selon le calendrier académique.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Description des quatre périodes.	Boîte avec la période de travail.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : Il y a 4 périodes selon le calendrier académique. Cependant, les axes thématiques ne sont pas clairement répartis par bimestres, car les directives de l'école

								proposaient l'avancement des sujets selon le temps prévu par chaque période. Cette décision est due au fait que certains bimestres sont plus longs que d'autres et, de plus, en fin d'année il y a plus d'activités institutionnelles qui réduisent les cours.
15.	MC-Indicateurs de réussite	Il prend comme référence les normes de base des compétences en anglais langue étrangère.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Aptitudes et compétences à acquérir dans chaque classe.	1. Application du MCE. 2. Application de la taxonomie de Bloom. 3. Capacités de réflexion 4. Intitulé du verbe infinitif. 5. Contenu conceptuel et comportemental. 6. Opération mentale ou contenu procédural.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : Il présente des indicateurs de performance faibles qui identifient rapidement les capacités de réflexion.
16.	MC-Questions de recherche	Définit largement les différentes connexions qui sont ouvertes en abordant un problème sous différents angles	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	L'enseignant, en tant qu'expert dans le domaine, effectue plusieurs sélections de type :	1. Concepts 2. Organisation et séquence des axes. 3. Organisation et séquence conceptuelles. 4. Questions directrices dans la séquence didactique.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : Les axes générateurs sont faibles, mais ils ne sont pas liés aux questions génératrices.
17.	MC-Lignes directrices	Il propose niveau par niveau les normes spécifiques du domaine.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Utiliser les cinq compétences en langues étrangères.	1. Écouter. 2. Lire. 3. Écrire 4. Parler. 5. Monologue.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : Les normes de domaine sont prises en compte et développées dans la proposition de développement du programme.
18.	MC-Contenu	Reconnaît le niveau de contenu par niveau et par période.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Identification	1. Division par niveaux. 2. Division par périodes.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : Il prend en compte de manière faible les niveaux d'apprentissage selon la taxonomie de Bloom, donc la planification ne décrit pas les niveaux de complexité et de formalisation des apprentissages
19.	Méthodologie	Le modèle didactique de l'établissement doit être intégré.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Inclure le modèle didactique. Inclure le modèle didactique.	Identification des ressources et des stratégies pédagogiques.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : Il ne prend pas en compte un modèle didactique, mais il a des stratégies pédagogiques pour l'apprentissage.
VERIFIER								
20.	Évaluation	Il doit être cohérent avec les normes, le contenu et la méthodologie des processus d'enseignement-apprentissage.	Pendant et après la vérification du programme d'études dans un format standardisé	Évaluer les performances des élèves.	Évaluation diagnostique. Évaluation du processus. Critères d'évaluation.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : L'évaluation est faible par rapport à ce qui est défini dans le SIE, elle ne définit pas spécifiquement des stratégies ou des critères.

21.	Bibliographie	Tout le matériel pouvant être utilisé pour le bon développement du contenu de chaque période est cité dans le document technique à la fois sur support physique et magnétique.	Pendant la vérification du programme d'études dans un format standardisé.	Bibliographie	Citez tout le contenu bibliographique avec les normes APA.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau bas : L'absence de bibliographie est évidente.
22.	Transversalité	Il présente des critères de transversalité des savoirs.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé.	Transversalité	Approche pédagogique basée sur les contenus et les projets.	Professeur de la matière (Anglais)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau bas : Il n'a pas de critères de transversalité, ni ne se concentre sur les relations entre l'équipe pédagogique ou la formation complète de l'élève

Tableau 1 : Liste de contrôle programme d'anglais, adaptée du modèle proposé par le Gouvernement et le Secrétariat du Meta (2015)

Programmes. Nous avons inclus aussi les élèves et parents de CM 2 et cinquième année, qui ont été sélectionnés selon quatre traits distinctifs : Premièrement, le nombre d'élèves dans les deux cours représentait environ 20 % de la population à laquelle on appliquerait la proposition. Deuxièmement, 80 % des enfants font partie de la communauté qui jante depuis l'école maternelle ou dès les premières années de l'école élémentaire, ce qui leur permettait de bien connaître le processus d'enseignement des langues. Troisièmement, ces groupes ont montré une grande collaboration et un grand intérêt pour toutes les dynamiques éducatives, ce qui a facilité la collecte de données. Finalement, les informations réunies ont été pertinentes puisque l'un des cours représentait la fin de l'école élémentaire et l'autre était le début de l'école secondaire selon l'organisation de l'établissement, car le sixième cours est un niveau de transition et de préparation aux nouvelles dynamiques et exigences.

Il faut dire que toutes les enquêtes comportaient un nombre similaire de questions liées aux mêmes axes thématiques, bien qu'elles variaient en complexité et en registre, reconnaissant l'âge et la proximité avec les répondants. De ce fait, nous avons créé un format écrit pour tous les participants, afin de faciliter la collecte et l'analyse ultérieure des données, mais la méthodologie d'application dans chaque cas était différente. Ainsi, les sondages des élèves ont été résolus en classe, en lisant chaque question à haute voix pour traiter les doutes qu'ils avaient, en vue d'éviter toute fausse information par l'incompréhension de l'instruction et d'assurer la participation de tous. Par ailleurs, les enquêtes adressées aux enseignants et aux parents ont été livrées afin qu'ils pussent les répondre pendant leur temps libre, en tenant compte des multiples occupations de cette population.

Ensuite, nous présentons les principales conclusions sur la base des données obtenues, mais la description détaillée des formulaires se trouve dans le troisième chapitre et ceux-ci

peuvent être vus dans les annexes 2, 3 et 4. Il faut remarquer que le questionnaire a été répondu par 100 % des professeurs d'anglais et par l'ensemble des élèves de CM 2 et cinquième année (40 enfants). Cependant, bien que le même nombre de formulaires aient été envoyés aux parents, seuls 26 d'entre eux ont été fournis. Tous les diagrammes des réponses se trouvent en annexe 5.

Pour commencer, les résultats de la première question, consultant les acteurs qui devraient participer à la construction du programme, nous montrent des points communs car tous s'accordent à dire que les gestionnaires principaux sont les enseignants, mais qu'ils devraient travailler conjointement avec les élèves, les dirigeants et les parents. Cette posture réaffirme la vision du curriculum comme une construction sociale qui intègre de multiples perspectives. Néanmoins, les parents exposent qu'ils devraient avoir plus de participation que les élèves, précisant qu'en raison de leur âge, les enfants ne voient pas très clairement quels sont les contenus que peuvent leur apporter dans l'apprentissage.

En revanche, les enfants déclarent que leur contribution doit être similaire à celle de l'enseignant et ils accordent à leurs parents la moindre ingérence, puisqu'ils affirment qu'il n'était pas partie au cours, ils ne connaissent pas leurs intérêts. Concernant les enseignants, aucun d'entre eux n'a approuvé la collaboration des parents à la construction du curriculum, en exposant des arguments similaires à ceux déjà cités par les apprenants. Un professeur a été le seul participant à proposer un acteur différent, un spécialiste en didactique des langues étrangères, parce que, depuis son avis, il est habilité à prendre ce type de décisions.

Néanmoins les réponses à la question 2 sur l'intention de participer à la construction du curriculum n'appuient pas ce premier regard. Bien qu'au début 21 % des parents aient déclaré qu'ils devraient avoir une plus grande collaboration, 62 % d'entre eux ont répondu qu'ils ne joueraient pas un rôle actif dans cette tâche. Il en va de même pour 24 % des élèves qui manifestent leur

faible désir de contribuer, en raison de leur niveau de langue ou parce que cette fonction doit être réservée à l'enseignant. Il est également important de souligner que certains parents aimeraient ouvrir des espaces pour se réunir et analyser le programme, le comparer à celui d'autres institutions et y apporter leurs connaissances. Elles attestent aussi leur intérêt et de leur préoccupation pour le processus des enfants et pour le renforcement de l'institution.

Par rapport aux apprenants, 76 % a déclaré qu'ils souhaiteraient proposer des thèmes à partir de leurs intérêts, pour que la classe soit plus attirante et qu'elle comprend de nouveaux savoirs. Mais la principale raison qu'ils ont donnée était la possibilité de s'exprimer, en s'appropriant le cours et leur développement. Cet aspect révèle leur désir d'être pris en compte, de valider leurs opinions et de les considérer comme des sujets de l'énonciation, orientés vers le dialogue et la différence (Ortega, 2012). Toutefois, cette idée contraste avec ce qu'affirment les enseignants, car ils disent que les enfants ne devraient pas participer, au moins qu'ils appartiennent aux niveaux supérieurs, parce que les plus jeunes n'ayant pas de facteur critique défini. Notre proposition ne partage pas cette perspective, car en s'appuyant sur l'expérience acquise, nous avons constaté que même les élèves les plus petits ou de niveaux débutants sont clairs sur ce qu'ils veulent savoir, en fonction de leur environnement, de leur projet de vie et de leurs besoins de communication. De plus, en incluant des sujets qui leur attachent, il sera plus facile de construire la connaissance, comme l'affirme Habermas (1987).

La troisième question nous donne un aperçu du rapprochement du programme, et 76 % des élèves expriment qu'ils le connaissent, grâce à l'échange d'idées pour chaque période et à la publication sur la plate-forme Edmodo au début de l'année scolaire. En revanche, 77 % des parents déclarent ne pas l'avoir lu, malgré le fait qu'ils ont accès aux mêmes informations contenues dans

la plate-forme, et qu'au début de chaque bimestre les axes thématiques, les objectifs et les formes d'évaluation sont copiés dans les cahiers.

La question 3 du formulaire des enseignants et la question 4 du format des parents et des apprenants portent directement sur les contenus les plus appropriés pour le programme. Les professeurs indiquent qu'ils aimeraient intégrer plus d'activités audiovisuelles liées au contexte et moins d'exercices grammaticaux. Cet aspect est tout à fait conforme aux opinions des parents qui ont également exprimé leur désir de renforcer la production et la compréhension orale, à travers des sujets du quotidien. Les enfants, quant à eux, déclarent qu'ils veulent joindre des thèmes liés à la musique, au cinéma et aux animaux, ainsi que faire des activités artistiques, sportives et culinaires en anglais, rechercher sur l'internet, faire des jeux en ligne et surtout interagir entre eux, pour qu'ils renforcent leur confiance et puissent parler en langue cible sans crainte de se tromper.

Toutes ces réponses soutiennent la perspective du constructivisme et de l'approche communicative, selon lesquels le contenu doit être lié au domaine social et doit avoir un impact sur celui-ci. En outre, nous percevons une insatisfaction générale avec l'accent mis sur les aspects formels et sur l'apprentissage de formules et de vocabulaire hors contexte. C'est pourquoi une solution viable pourrait être une nouvelle méthodologie plus pratique, comportant des défis et orientant vers les compétences de production.

En ce qui concerne la quatrième et la cinquième question liées aux formes d'évaluation, la plupart des parents et des enseignants sont d'accord avec une évaluation à plusieurs moments de la période. Ils indiquent que cette division permet de suivre le processus, de rechercher des stratégies pour corriger les difficultés et de vérifier la compréhension. Il est intéressant de remarquer qu'il n'y a pas de réponse définitive chez les enfants puisque 52 % pense que ce processus ne doit se faire qu'à la fin de la période, arguant qu'il est plus facile de faire un seul

test et qu'il ne faut pas se préparer aussi souvent. Ces opinions révèlent comment les apprenants ont construit l'imaginaire que les évaluations ont une connotation négative, parce qu'elles impliquent un effort cognitif supplémentaire et la pression d'avoir un bon résultat comme preuve de leurs apprentissages.

Toutefois, 48 % du groupe montre une préférence pour l'évaluation à divers moments du bimestre, car lors de la révision des tests, ils pourraient en apprendre plus et mémoriser moins d'informations, en ajoutant que parfois les épreuves écrites sont très longues et recueillent beaucoup de données. De plus, certains d'entre eux indiquent que si l'enseignant appliquerait les tests plus souvent, ils pourraient chercher des stratégies pour surmonter les difficultés.

La question 6 du formulaire des enfants et des parents et la question 5 et 7 du format des professeurs précisent les types d'activités auxquelles l'élève faudrait participer davantage. À cet égard, les parents conviennent qu'il devrait y avoir plus de moments d'auto-évaluation, d'explication des sujets, de proposition d'exemples et de révision vers l'enseignant et le cours. Les professeurs à son tour disent qu'ils devraient avoir plus d'influence sur la présentation des sujets et des exemples. Par contre, les apprenants aimeraient contribuer à la co-évaluation, à l'auto-évaluation et à l'évaluation de l'enseignant, car ils précisent que lorsque ces exercices ont été mis en œuvre, ils ont été intéressants et amusants.

Ces réponses sont assez enrichissantes pour le processus de conception curriculaire, car historiquement l'étape de l'évaluation a été considérée comme un élément transcendantal qui définit la quantité et la qualité des apprentissages, générant une lourde charge pour celui qui le présente. De plus, la majorité de la population estime qu'elle ne peut être effectuée que par un expert dans le domaine, afin que les résultats soient valides. Ainsi, pour les élèves et les parents, il est essentiel d'ouvrir des espaces où ils puissent réfléchir sur leur propre processus, et celui de

l'autre, de sorte qu'il ait des tâches de rétroaction multidirectionnelles, comme le proposent Chiva et al. (2016). C'est la première étape pour déterminer les facteurs qui favorisent ou entravent leur apprentissage et pour effectuer des corrections, dans un souci d'amélioration personnelle et collective.

Depuis les professeurs, il est paradoxal qu'ils n'optent pas pour d'autres formes d'évaluation moins structurées et qu'ils ne souhaitent pas accroître l'ingérence des apprenants dans le parcours. Ils ajoutent que ce type d'activités n'est pas fructueux dans la plupart des cas, parce que les enfants assument le processus sans objectivité et sérieux, et ils n'ont pas assez des critères pour évaluer justement l'autre, comme l'affirme l'une des participantes. De notre point de vue, cela ne doit pas être une contrainte dans le changement des rapports de pouvoir traditionnels qui régissent la salle de classe, parce que le partage des responsabilités ne diminuera pas l'importance du travail et de l'autorité de l'enseignant.

La huitième question vise à définir les préférences en matière d'activités pour introduire et évaluer des sujets, afin de choisir une méthodologie qui, tout en étant cohérente avec le programme, ait un impact réel sur la population. La plupart des enfants optent pour les jeux, les chansons et les activités artistiques et sportives en anglais, partant de l'idée que la mise en place de ces exercices briserait la routine, ils développeraient la créativité et la compréhension et ils apprendraient en faisant. Ces suggestions témoignent de l'importance du facteur affectif dans l'apprentissage, car il favorise la motivation et la prise de conscience des aspirations et de l'engagement personnel.

Par ailleurs, les enseignants optent pour des évaluations plus structurées fondées sur des exposés et des productions écrites, estimant que les activités ludiques n'offrent pas l'objectivité et le sérieux d'un examen formel. Cela réaffirme la position d'Ortega (2012) qui souligne le choc

entre les logiques de compréhension et d'interprétation. Ainsi, le monde social des élèves s'oppose aux codes culturels des enseignants, ce qui engendre un manque d'intérêt, dans la plupart des cas, en raison de la division selon les imaginaires individuels, dont ils relèguent les besoins de l'autre. Les parents affirment quant à eux que les activités les plus efficaces sont l'évaluation orale, les chansons et les jeux, ce qui est un peu plus lié aux perceptions des enfants.

La neuvième question qui porte sur la pertinence de la participation des élèves à la définition des pourcentages et à l'évaluation montre que 76 % d'entre eux sont d'accord avec cette affirmation, faisant valoir qu'ils pourraient donner leur avis sur le travail de leurs camarades et obtenir également une meilleure note. Cependant, 24 % ont opté pour le refus parce qu'ils pensent que c'est le travail de l'enseignant et qu'ils ne le feraient pas objectivement, car ils donneraient une meilleure note à leurs amis ou peut-être ils établiraient de grands pourcentages à des activités simples. Ces points mettent en évidence l'importance de l'enseignant en tant que guide dans les processus d'évaluation, afin qu'il les oriente sur l'importance de cette tâche et qu'il propose des critères préalables pour les préparer. En outre, l'inclusion de nouvelles formes d'évaluation exige la mise en contexte des objectifs, pour ne pas tomber dans l'erreur de passer de l'évaluation à des facteurs affectifs ou punitifs.

Par ailleurs, 54 % des parents disent que leurs enfants devraient augmenter la collaboration car ils se sentiraient plus intéressés et motivés, accroissant ainsi leur sentiment d'appartenance. Face à ce même point, les réponses pour l'interrogation 10 du format des professeurs sont divisées, puisque 50 % affirme que les enfants n'ont pas assez d'objectivité et de connaissances pour évaluer, et l'autre moitié exprime l'urgence d'impliquer l'élève à tous les stades du processus.

La dixième question consulte le groupe sur l'utilisation du manuel pour la classe d'anglais et 69 % des parents se disent d'accord puisqu'il assume le rôle de guide, de soutien et de complément pour le cours, bien que 31 % affirment qu'il ne devrait pas être utilisé parce que c'est cher et il y a d'autres types de supports plus interactifs. En revanche, 100 % des élèves considèrent que leur emploi est positif car il leur permet de mieux comprendre les sujets à travers des explications et des exemples, ainsi qu'il inclut des activités amusantes. Les enseignants défendent aussi son utilisation affirmant que le manuel gère un développement cohérent, en raison des études préalables qui ont été faites pour son élaboration.

Ces deux perspectives soulignent que malgré le manuel soit un soutien important pour le cours en raison de sa conception, le succès de cette ressource ne dépend pas uniquement de son intégration au programme, mais de la stratégie et des matériaux avec lesquels l'enseignant complète la présentation, c'est-à-dire que le livre ne peut pas être le pilier de la classe, mais il doit devenir un support. Néanmoins, les opinions des trois groupes sont un peu inquiétantes car il n'y a pas de véritable confiance dans l'enseignant comme que source fiable pour l'élaboration de programmes et de matériel didactique, ce qui exige la présence d'un autre plus compétent, par exemple les consultants ou les experts. Dans ce contexte, il est paradoxal puisque le professeur est la personne qui connaît le plus l'environnement et il peut donc mener des processus de recherche et de sélection des théories, modèles et approches éducatives qui s'adaptent au PEI.

D'autre part, dans l'enquête des élèves, nous avons inclus une question supplémentaire pour savoir s'ils aimeraient participer aux explications et proposer des exemples. En effet, 71 % du groupe a répondu de manière affirmative, en expliquant que, par le biais de la coopération, ils renforceraient les liens avec le savoir, ils pourraient parler avec le groupe et il améliorerait leur compréhension. Cependant, 29 % d'entre eux, qui ont opté pour l'option négative, a déclaré que

cette une tâche propre du professeur car leurs faibles connaissances en anglais pourraient déboucher sur une erreur. La première perspective est adaptée aux approches du constructivisme, selon lesquelles l'élève doit jouer un rôle actif à toutes les étapes du processus, cette qui s'oppose au modèle bancaire de l'éducation présenté par Paulo Freire, où il y a un sujet qui donne la connaissance (professeur) et une autre qui les reçoit (apprenants).

La dernière question sur le format des élèves et des parents visait à connaître les succès et les recommandations pour la classe d'anglais. Les parents ont déclaré qu'il était important d'augmenter l'intensité horaire, d'examiner le programme afin d'y inclure plusieurs thèmes et de renforcer la compréhension et la production orale. Certains d'entre eux ont estimé que le curriculum a travaillé des sujets pertinents et qu'ils ont été examinés en détail, en ajoutant que la classe était dynamique et créative. Cependant, une mère a dit qu'il fallait augmenter le travail écrit parce que le cahier n'était pas entièrement rempli.

Ce point de vue met à nu l'un des imaginaires populaires dans notre système éducatif et social où la quantité est traitée comme qualité, en minimisant d'autres types d'apprentissages et d'activités orales et interactives qui n'exigent pas de soutien écrit. Quant aux élèves, tous les commentaires étaient positifs, soulignant qu'ils ont aimé les sujets, la méthodologie, l'attitude, le traitement respectueux et les processus de rétroaction. Le groupe a exprimé leur désir d'inclure des jeux et des activités manuelles.

Parmi les conclusions formulées dans le cadre de l'analyse du programme et de la classe d'anglais figuraient : la différence entre la planification et l'acte éducatif, l'importance d'inclure distincts acteurs dans la prise de décisions transcendantales, l'urgence de changer la dynamique de la classe et le défi que nous devons relever lors de l'élaboration de ce nouveau curriculum en français. D'abord, nous voyons comment malgré le fait que l'école Jaime Quijano Caballero, à

partir de son PEI, a promulgué la formation d'apprenants autonomes et critiques, qui vont au-delà des connaissances techniques et déclaratives, il y a une forte influence des imaginaires traditionnels autour de la notion d'éducation. De cette manière, le rôle central dans la conception et la gestion de la classe est généralement entre les mains de l'enseignant, qui propose les sujets, se charge des explications, évalue et décide des pourcentages, promouvant ainsi une pédagogie orientée vers le behaviorisme.

Cependant, grâce aux enquêtes, nous pouvons affirmer qu'il est essentiel d'écouter l'autre et de le prendre comme un interlocuteur valable, en privilégiant le dialogue comme base du changement (Chiva et al, 2016). Actuellement, les systèmes éducatifs nationaux et les salles de classe ont un besoin urgent d'enseignants et d'élèves comme ceux décrit par Ortega (2012), qui sont prêts à créer des situations de dialogue, à intégrer l'école à l'environnement social, à analyser les différentes positions des sujets et à négocier leurs significations et leurs représentations culturelles.

Ainsi, en plus de révéler les croyances, les connaissances, les prétentions, les espoirs et les frustrations des personnes impliquées, nous offrons de nouveaux espaces, rôles et modes d'apprentissage. De ce fait, nous accorderons progressivement à l'élève la possibilité d'être autonome, actif et responsable et nous pourrions renforcer la coparticipation et la co-construction nécessaires à tout processus éducatif.

Néanmoins, ce n'est pas un processus simple car en enquêtant sur ce que pense l'autre, nous nous trouvons en dehors de notre zone de confort. En conséquence, il apparaît certains conflits internes et dans le milieu scolaire, parce que nous, comme enseignants et institution, ne sommes pas habitués à une activité d'évaluation à double sens et à la répartition des rôles. Mais si nous

rejetons tout type de responsabilité partagée, nous perdrons une source d'enrichissement externe et objective.

En ce qui concerne le processus de conception curriculaire partagée, il naît l'enjeu de trouver un juste milieu entre ce que les élèves veulent apprendre, ce que le contexte exige et ce que nous considérons comme pertinent. Cette réalité requiert une préparation préalable de l'enseignant, qui doit rechercher des activités et des formes d'évaluation qui n'entrent pas en conflit avec les dynamiques institutionnelles ou avec les représentations des parents et des apprenants, mais, au contraire, qui leur offrent de nouvelles perspectives sur l'acte éducatif. Cela démontrera progressivement les stéréotypes et les idées préétablies sur l'enseignement et l'apprentissage. De plus, les enfants comprendront que la classe est une construction collective, dans laquelle les responsabilités sont partagées et le non-respect de celles-ci, au-delà d'affecter la note, entraînera l'impossibilité d'y participer et ils seront simples spectateurs dans leur propre processus.

Pour conclure, dans le cas de la conception curriculaire en français, nous l'orienterons vers l'amélioration de la qualité pédagogique et le développement intégral de l'élève, en tant que sujet capable de participer à des activités démocratiques, de donner son avis avec arguments et de construire de l'expérience, laissant place à une élaboration coopérative et collaborative des connaissances (Chiva et al, 2016). Il est important de souligner qu'il ne suffit pas de générer de nouvelles pratiques, il ne suffit pas qu'elles soient agréables et participatives, car celles-ci doivent résulter de transformations profondes, d'autres dimensions individuelles, institutionnelles et sociales, ce qui demande du temps, de l'émancipation, de la compréhension, de l'engagement et de l'implication de tous.

1.3.4. Le cours extrascolaire de français

Au cours du second semestre 2018, l'école a proposé une classe extrascolaire de français, dans le cadre d'un projet appelé "*Party*" qui visait à renforcer les matières de base et à proposer de nouveaux espaces pour l'art, les langues et le sport. Ce cours était destiné aux élèves de tous niveaux et auquel ont participé 13 enfants âgés de 10 à 16 ans. C'était la première expérience institutionnelle avec la langue et, par conséquent, elle a été constituée comme le plan pilote de la recherche, afin de déterminer la réception du cours, les connaissances préalables au niveau culturel et les meilleures stratégies pour promouvoir l'apprentissage du FLE. Toutefois, il est important de préciser qu'étant un cours optionnel, il n'y avait pas de curriculum officiel, mais seulement une proposition initiale conçue par l'enseignante, avec les sujets et la méthodologie qui seraient couverts pendant le semestre. Nous présenterons ci-dessous le diagnostic du deuxième mois de classes qui a été consigné dans quatre journaux de bord figurant à l'annexe 7.

Selon les interactions qui ont eu lieu en classe, les enfants montrent qu'ils ne connaissent pas le mot francophonie, en faisant le lien avec des concepts tels que *son*, *microphone*, *franc* et dans quelques cas avec le *français*. Cependant, lorsque l'on a parlé de la langue française, ils ont l'imaginaire qu'elle est exclusive de la France, la reliant vaguement à d'autres pays comme le Canada, Haïti, le Guyana et certains territoires d'Afrique, mais les élèves ne les précisent pas. Le français est également attaché à d'autres pays anglophones comme la Nouvelle-Zélande, l'Australie et l'Angleterre, ainsi qu'à l'Italie. Cela est probablement dû au fait que les apprenants n'ont pas beaucoup de contact avec ces cultures et c'est pourquoi ils font des généralisations à partir des éléments qu'ils connaissent, comme en témoigne cette section du journal de bord 1 :

Quels sont les pays qui parlent le français ? » Los estudiantes responden en unísono: "En Francia". La docente dice « *Dans quels autres pays parle-t-on Français ?* » Los niños responden "En Canadá", "En esas islas que quedan al lado de Venezuela...ehh..."

Guayaba, Guayana, mmm Guyana diré”, “En Italia”. Frente a esta última respuesta la estudiante 6 interviene “Sofía no, allá hablan es italiano”. El estudiante 5 que es el mayor del grupo dice: “sé que en varios países de África hablan francés, pero no recuerdo sus nombres, también en Haití” Otras respuestas de los estudiantes más pequeños fueron Nueva Zelanda, Australia e Inglaterra.

Ce panorama renforce notre analyse du programme d’anglais, selon lequel il est nécessaire d’axer le curriculum sur la communication et la culture, car l’orientation en grammaire implique que les enfants apprennent le code mais sans établir des relations avec la communauté et les traditions qui lui donnent vie. De cette façon, ils ne créent pas un lien entre la langue et la culture, parce que quand nous demandons les idées qu’ils attachent au français, ils ont surgi des notions centrées uniquement sur la partie phonétique et sur la forme, comme on peut le voir dans l’extrait suivant du journal de bord 1 :

Qu'est-ce que vous pensez de la langue française ? ». Los niños responden “El sonido es muy chévere”, “la pronunciación es como exagerada”, “ellos entonan mucho la r”.

D’autre part, en analysant les échanges et commentaires des enfants en classe, nous pouvons affirmer que chaque élève, quel que soit son âge, a un certain nombre de stéréotypes et d’idées préconçues sur la langue et la culture étrangère avant de l’apprendre. Ces stéréotypes sont variés et ils portent principalement sur les habitants et leurs coutumes. Ils peuvent avoir une connotation positive, en tant qu’élément permettant la reconnaissance d’une communauté par rapport à d’autres semblables, mais ils peuvent aussi être négatives lorsqu’il s’agit de juger tous les membres d’un groupe sur la base d’une caractéristique dépourvue de support scientifique et qui vient généralement d’une appréciation personnelle.

De même, nous observons l’existence de stéréotypes au niveau mondial, car comme l’exprime une élève, la plupart des gens, des médias et des systèmes éducatifs ont créé l’idée que

l'anglais est la langue universelle. Cela conditionne l'apprentissage d'autres cultures parce que la majorité de la population considère que la maîtrise de cette langue est obligatoire et les personnes sont frustrées quand il rend difficile l'apprentissage. En effet, un pourcentage significatif des Colombiens ne cherche pas d'autres options qui pourraient mieux correspondre à leurs besoins ou à leurs projets de vie, à cause de l'accès limité à l'éducation bilingue :

La estudiante 2 responde: *“Porque nos han vendido la idea de que todo el mundo habla inglés y que si aprendemos inglés vamos a poder a hablar en todos los países. Pareciera que sólo existiera el inglés”*. (Journal de bord 1)

Il est important de souligner que les stéréotypes positifs ou négatifs constituent un obstacle à la construction de significations linguistiques et culturelles. Par conséquent, ils influencent l'interaction avec une personne native ou l'immersion dans un contexte endolingue, en raison d'une idée biaisée qui peut prédisposer le locuteur et son attitude face à l'altérité. En revanche, il peut se produire un phénomène inverse qui conduit à la surévaluation de l'autre et au mépris de sa propre langue et culture. Il en résulte des idées exagérées qui vendent la culture cible comme supérieure. C'est ce qui s'est produit avec le postulat que tous les Français sont des artistes, élégants et corrects ou que leur système de transport et leurs sites touristiques sont parfaits (voir journal de bord 1 et 3). Face à cette situation complexe, le travail de l'enseignant est de trouver un juste milieu entre le connu et l'inconnu, en montrant les avantages et les inconvénients des deux contextes et en expliquant que l'altérité n'est ni bonne ni mauvaise en soi, seulement différente.

De la même façon, l'expérience en classe nous a révélé que l'emploi de vidéos permet l'analyse d'éléments culturels tels que les gestes, l'espace intime, l'intonation et les règles de courtoisie qui sont très difficiles à expliquer hors du contexte ou par imitation. Par ailleurs, les discussions de groupe et la comparaison avec la culture maternelle peuvent être des stratégies

pertinentes pour étudier les coutumes d'un territoire, sans continuer à élargir les stéréotypes créés a priori, ou du moins pour les analyser. C'est le cas du journal de bord 1 où une apprenante compare le contenu de la vidéo avec les idées préconçues des Colombiens, soulignant que tous les pays sont victimes des stéréotypes.

En ce qui concerne les stratégies pour aborder la langue, nous croyons que la présentation inductive de la grammaire et des aspects abstraits de la langue, favorise la compréhension et la création d'hypothèses face au fonctionnement du système linguistique et culturel. Ces hypothèses sont de plus en plus affinées et répondent à un processus continu d'observation, de réflexion et de correction, grâce à la contextualisation des thématiques. Le développement de classes suivant cette stratégie encouragera les explications partagées et la construction conjointe de la signification, comme nous le voyons dans les extraits des journaux de bord 2 et 4 :

- « *Prof y como se diferencia para Ils con el verbo être que vimos la semana pasada? ¿Sonarían igual verdad?* » (Journal de bord 2)
- « *Profe se parece al español porque cada uno tiene una terminación diferente, por ejemplo, en Tu se le agrega -s* ». *Se completa la explicación con base en las primeras impresiones de los niños y sus hipótesis* » (Journal de bord 4)

L'un des avantages de cette stratégie globale est la co-construction du sens, puisque l'autre (le camarade ou le professeur) aide à déchiffrer les éléments inconnus et à reconnaître les réponses possibles. C'est par l'interaction que l'élève augmente également son vocabulaire et sa compétence de communication, car en s'exprimant spontanément en français, il doit combler les lacunes linguistiques pour compléter le message, tout comme il le ferait dans un contexte endolingue :

« Los estudiantes ayudaban a sus compañeros cuando se les olvidaba alguna estructura, e incluso surgieron correcciones y autocorrecciones del tipo: “*Recuerda que es elle porque*

es tu prima, no Il”, “*Elle est ma mère, diré mer porque la e no se pronuncia perdón* »
(Journal de bord 2)

Ainsi, le locuteur se concentre davantage sur la résolution de la situation problématique et il voit la langue non pas comme la fin, mais comme le moyen de surmonter le défi proposé. Ce diagnostic révèle aussi que le contraste avec d'autres langues, soit la langue maternelle, soit la langue étrangère (l'anglais) est l'un des moyens privilégiés pour améliorer la compétence sémantique. En conséquence, des conjectures correctes apparaissent, mais aussi des interférences, comme on le voit dans le passage du journal de bord 4 qui raconte une activité de traduction de la notion *Carte bleu* et de certains verbes du premier groupe, fréquemment utilisés.

« **Estudiante 3:** “*Porque empieza con C y termina en R como cantar*”

Estudiante 1: “*Pues yo lo relacioné con las porristas Cheer y pues ellas cantan y animan, pero no creí que nos fueras a poner un verbo como Animar, y pues entre los cuatro escogimos cantar*»

« Al preguntarles sobre la *Carte bleue*, la mayoría de ellos la relacionaron con una tarjeta que pedían para acceder al transporte público como la tarjeta tu llave, pero que allá no era verde sino azul. »

C'est pourquoi, même si la langue et la culture maternelle peuvent être un support aux premiers niveaux, il est important de lui donner une orientation adéquate, car il n'est pas toujours possible de s'appuyer sur la transparence linguistique pour établir le sens correct d'un message. Ainsi, l'apparition de faux-amis peut être un obstacle si elle n'est pas corrigée à temps, parce qu'elle conduit à des généralisations erronées qui se fossilisent dans le répertoire linguistique de l'apprenant.

Toutefois, il faut noter comment les enfants comprennent qu'il n'est pas nécessaire de connaître tout le vocabulaire d'une phrase, mais qu'à partir de mots-clés ils peuvent en déduire le sens global du discours oral ou écrit. Par ailleurs, l'utilisation d'images comme support dans les

guides et les explications, les gestes et le contexte socioculturel deviennent également des stratégies cognitives pour reconstruire l'intention communicative de l'interlocuteur et pour intégrer la nouvelle langue.

Certaines conclusions et recommandations de cette première évaluation nous montrent que la conception d'un programme d'études en français ne sera pas une tâche simple, puisqu'il faut combiner de nombreux éléments au sein de la classe, tels que les aspects formels et sociaux de la langue. De même, comme nous pouvons le voir dans les commentaires et les interactions qui ont surgi, il est nécessaire de choisir une approche qui s'éloigne de l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire hors contexte, mais qui se concentre sur la langue comme système de communication pour la vie quotidienne. Ainsi, le nouveau curriculum doit tenir compte des orientations nationales et institutionnelles en matière d'enseignement du français, et il doit prévoir des stratégies pour que les enfants apprennent à interagir dès le début, quel que soit leur niveau et leur âge. Cela exige l'inclusion des sujets tels que la communication non verbale ou comment faire appel à l'interlocuteur, éléments clefs d'un échange réel en langue maternelle et en langue cible.

Néanmoins, dans un contexte exolingue comme le nôtre, nous nous trouvons face à la méconnaissance de la francophonie, dans la plupart de la population, et à un faible savoir culturel qui repose sur des stéréotypes gaulois. Ces pensées peuvent être la conséquence du contact avec des médias, des manuels scolaires et des programmes d'enseignement qui font de la France le centre de la francophonie. Cette vision réductrice ignore l'importance d'autres pays qui parlent le français, soit comme langue officielle, soit comme langue seconde. Pour cette raison, il est impératif que notre programme inclue des traditions, des modes de vie et des espaces pour connaître des autres territoires qui partagent cette langue. Mais en plus, le cours doit montrer aux

élèves la richesse qui abrite la francophonie et l'importance d'apprendre la culture si nous voulons devenir des usagers compétents en langue cible, ce qui exige de nouvelles stratégies dynamiques comme l'approche fondée sur la tâche ou le travail coopératif.

De même, en tenant compte de l'âge des enfants, il faut recourir à des éléments visuels, à la communication non verbale, aux connaissances préalables et aux situations proches de leur réalité, surtout au niveau débutant. C'est pourquoi notre programme doit intégrer certains des sujets ou des stratégies qui sont traités dans la classe d'anglais langue étrangère, pour établir une interdisciplinarité qui facilite la compréhension de la nouvelle langue à travers un code et une culture qui leur sont plus familiers. En effet, ces outils permettent la construction de réseaux sémantiques entre le nouveau et le connu, de sorte qu'il y ait une intégration et une intériorisation des thèmes. De plus, nous encouragerons la certitude qu'il est possible d'apprendre le français, en travaillant les quatre habiletés langagières et la culture dès le début du processus.

1.4.Description du problème

L'enseignement de langues étrangères c'est l'une des principales préoccupations des écoles et des parents, qui cherchent des espaces pour que leurs enfants aient contact avec des nouvelles cultures et visions du monde, à partir de leur quotidien. De même, la plupart de gouvernements ont établi comme une priorité le développement de programmes efficaces de bilinguisme, qui permettent aux citoyens d'atteindre leurs objectifs personnels et qui aident le pays à relever les défis de la mondialisation. Pour cette raison, la loi 115 de 1994 a reconnu l'importance d'apprendre une langue cible, en tant que partie intégrante du processus.

En effet, les sciences humaines, l'espagnol et les langues étrangères sont devenus comme des matières obligatoires, et l'anglais a été établi en tant que sujet de base dans tous les programmes des écoles privées et publiques, en raison de « son rôle de langue pour les affaires et

le travail » (MEN, s.d-a). Toutefois, il n'est pas la seule langue qui est enseignée, puisque les institutions ont la liberté de choisir la quantité des langues cibles qu'elles veulent intégrer dans le curriculum, raison pour laquelle le français est l'option principale pour la majorité d'établissements qui veulent compléter leurs programmes trilingues. Cette situation est en grande partie conditionnée par le statut de la francophonie sur le plan mondial, car elle a 274 millions de locuteurs des cinq continents, et le français est la cinquième langue la plus parlée de la planète.

L'école Jaime Quijano Caballero n'ignore pas ce panorama et elle cherche l'amélioration continue des processus éducatifs, afin qu'ils soient cohérents avec la réalité nationale et mondiale, en renforçant l'approche en sciences humaines proposée par le PEI. De même, elle vise à se positionner comme l'une des meilleures institutions de la huitième localité, car un nombre réduit d'écoles dans le secteur sont bilingues et la quantité d'établissements gérant une autre langue différente de l'anglais est encore plus faible. D'autre part, le cours de français comme matière du curriculum contribuera à l'élargissement du capital culturel et cognitif des enfants, en tenant compte que la plupart des élèves appartiennent à la classe moyenne ou moyenne inférieure et seulement un petit pourcentage d'entre eux ont voyagé à l'étrangère. Pour toutes ces raisons, l'école a ouvert une opportunité pour que les enfants apprennent le français, qui jusqu'à présent n'était considéré que comme un programme extrascolaire et il n'avait pas un curriculum défini, comme il a été dit précédemment.

Malgré la bonne volonté exprimée par l'institution et par les professeurs, nous pouvons observer une série de difficultés tirées à partir de l'étude du programme du cours d'anglais, qui est la langue étrangère incluse dans le curriculum. En ce sens, l'enseignement se centre sur la grammaire et les aspects formels de la langue, mais il n'y a pas une promotion des stratégies de communication pour faire face aux situations réelles. En plus, il existe une connaissance partielle

ou une méconnaissance culturelle des pays anglophones. C'est l'aboutissement d'un curriculum axé sur les aspects linguistiques et sur le vocabulaire hors contexte, où il n'y a pas un lien évident entre les savoirs théoriques et leur usage dans la vie quotidienne.

Bien qu'il convienne de clarifier que cette démarche est propre de la plupart d'écoles du pays, puisque comme Kramsch (1993) l'affirme, la frontière entre langue et culture a gardé l'enseignement des langues dans les limites de la structure ou du fonctionnel, car la culture est considérée comme une cinquième compétence après la lecture, l'écriture, l'écoute et le discours. De cette manière, il naît une hiérarchie d'apprentissage qui commence par les aspects formels de la langue, plutôt que par son usage, en privilégiant les modèles linguistiques et les situations de communication fabriquées. Le résultat est qu'un pourcentage élevé des enfants n'envisage pas des possibilités d'utiliser l'anglais comme moyen de communication en dehors la salle de classe, parce que leur savoir linguistique se limite aux structures et phrases stéréotypées qui ne sont pas utiles dans les échanges spontanés, indépendamment du niveau de langue.

D'un autre côté, bien que l'approche pédagogique à l'école soit le constructivisme et le développement de la pensée critique, il y a une forte prévalence des activités behavioristes et une grande importance des résultats des examens institutionnels et de l'évaluation nationale ICFES. Ainsi, ils sont considérés comme la preuve principale de l'apprentissage et comme le meilleur argument pour faire une modification curriculaire ou stratégique au programme. Cette situation a eu une grande répercussion sur la cohérence entre le modèle pédagogique de l'école et les objectifs d'apprentissage du cours de langues, qui sont orientés vers un contexte de formation.

Dans cet ordre d'idées, nous pouvons noter que l'institution se concentre sur un seul des trois types de connaissances proposées par Ryle (1949) et Broudy (1977), *le savoir quoi*, qui porte sur la connaissance propositionnelle des faits, des concepts et des principes. Cependant, la

mise en place du programme néglige le développement du *savoir comment* ou l'ensemble des capacités, compétences et performances dans un domaine de la connaissance, et du *savoir avec*, compris comme le contexte permettant de percevoir, d'interpréter et de juger des situations spécifiques.

Le parcours suivi promeut un grand nombre d'activités fondées sur l'apprentissage par cœur et le savoir déclaratif, de sorte que la plupart des élèves développent l'habitude de traduire leurs idées et pensées de la langue maternelle à la langue étrangère, comme nous pouvons le voir dans le diagnostic. De même, ils transfèrent leurs valeurs culturelles et les dynamiques communicatives colombiennes, sans tenir compte du contexte et de l'importance des aspects non linguistiques dans la production et la compréhension du discours. Cette condition est problématique pour le projet du bilinguisme et pour l'approche par compétences, dont le but essentiel est de répondre aux besoins de communication dans des situations familiales et des contextes spécifiques.

En plus, cette démarche implique qu'il n'y ait pas un apprentissage significatif, car les élèves ne développent pas de processus consciencieux de compréhension, du raisonnement et de consolidation. Ce constat ressort du fait que les enfants apprennent des éléments, mais ils ne les utilisent pas avec une intention définie, en les stockant temporairement. Pour cette raison, au début d'une période ou de l'année scolaire, les apprenants disent qu'ils ne se souviennent plus des questions de base et c'est pourquoi il est nécessaire de les revoir. Cet échec est le résultat d'un manque de cohérence au niveau vertical dans le programme, parce qu'il n'y a pas des liens entre les composantes de chaque cours et de chaque niveau, de sorte que quelques sujets ne sont pas repris tout au long du processus.

En outre, nous n'avons pas mis en évidence le renforcement de réseaux sémantiques solides entre les connaissances antérieures et les nouveaux éléments, par le biais de la résolution des activités à des fins spécifiques, la prise des décisions et l'émission des opinions en dehors de la classe (Posner, 2005). Ici, il est intéressant de noter le cas où les apprenants qui ont une connaissance grammaticale assez large, avec des résultats élevés aux tests, ne peuvent pas suivre une conversation ordinaire, même s'ils ont des savoirs linguistiques, car ils n'ont pas développé l'habileté à les appliquer aux situations réelles.

C'est pourquoi, dès les niveaux initiaux, l'enseignant doit promouvoir l'inclusion progressive de mots et de phrases dans la communication en classe. Par exemple, il peut donner des consignes courtes et facilement compréhensibles soutenues par des éléments visuels, pour faciliter le sens du discours. En plus, le professeur peut encourager tout usage spontané de la langue par les enfants, même s'ils la combinent avec leur langue maternelle ou avec toute autre langue connue, pour construire un message significatif et pour transmettre ce qu'ils souhaitent. Ces tentatives improvisées révèlent une avancée dans la compétence de communication en langue cible et donnent une idée de la portée du projet. De cette façon, les enfants ne se sentiront pas gênés d'utiliser le français quel que soit leur niveau, et ils pourront renforcer leur interlangue, comme le montrent ces extraits tirés du journal de bord 3 (voir annexe 7) :

- **Enseignante :** « *Qu'est-ce que le coq ?* »
Elève : « C'est un pollo »
- **Élève 1:** « *Si prof, siempre que muestran películas de Paris en el techo aparece un coq de metal con los puntos cardinales* »

Par ailleurs, bien que le projet institutionnel cherche la promotion de l'autonomie et le leadership chez les élèves, nous avons observé la prédominance d'un rôle passif et la faible participation à certaines tâches comme la proposition d'exercices, la négociation de la démarche

de classe et l'évaluation, tel qu'il apparaît évident dans l'annexe 2. Du même coup, le programme d'études en langue cible n'est pas cohérent avec les objectifs d'apprentissage quijanistes, parce qu'il est constamment modifié en tenant compte du contenu du manuel pour la classe.

Néanmoins, il ne s'agit pas d'un problème strictement de l'école Jaime Quijano Caballero, comme en témoigne le Groupe Eleuterio Quintanilla (cité par Varón, 2009) : « les professeurs adaptent généralement leurs programmes, leurs objectifs, leurs contenus, leur méthodologie et même leur évaluation sur la base du manuel choisi » (1996, p. 16). De cette manière, nous avons constaté la prédominance de la démarche établie par les éditeurs dans les activités fondamentales comme la planification, la mise en place du cours et l'évaluation, en laissant de côté le contexte, le processus d'apprentissage préalable et le rôle de l'enseignant en tant que chercheur in situ.

En outre, il y a une prépondérance de l'utilisation de matériels éducatifs fabriqués et peu de temps consacré à l'analyse et à la discussion du contenu culturel ou des matériaux authentiques. Ce dernier aspect est également influencé par la conception de certains enseignants, selon laquelle il faut avoir une vaste connaissance linguistique et une vision très large du monde pour comprendre la culture. Par conséquent, il n'y a pas une ligne interculturelle évidente depuis les premiers cycles, et la composante sociale est destinée au niveau du secondaire, notamment pour le quatrième cycle, à savoir la première et seconde année. Ce qui est réaffirmé dans le curriculum dont les thèmes sont limités à la présentation d'un petit nombre des pays anglo-saxons comme les États-Unis et le Royaume-Uni, de sorte qu'il émerge une vision partielle du monde anglophone et la reproduction des stéréotypes sur l'altérité.

Ainsi, le savoir sur la langue et la culture étrangère de la plus partie des élèves au secondaire se rapporte avec la géographie, les symboles, la nourriture, la musique ou les vêtements typiques, mais il néglige des facteurs de la vie quotidienne, les relations entre les gens

et la courtoisie des pays étrangers. Dans le cas des élèves plus jeunes, ils ne possèdent pas une vaste connaissance de la culture et des stéréotypes, en raison de leur âge, le peu de contacts avec l'autre et l'organisation du curriculum d'histoire et de géographie qui sont orientées vers des thèmes nationaux dans l'enseignement au niveau primaire, comme en témoigne le journal du bord 2.

Il s'agit d'une situation qui se répète avec la francophonie, parce que les idées associées sont le fruit du contact avec des sources diverses comme la famille, les médias et la société. De cette manière, les apprenants ont une vision de la francophonie comme un synonyme de la France et surtout de Paris. En plus, il y a quelques images de la gastronomie, des monuments et des coutumes du peuple français tels que la Tour Eiffel, la baguette, le pull rayé, le béret, les parfums, la moustache, l'élégance, entre autres, qui malgré leur nature réductrice peuvent être considérées comme des stéréotypes positifs parce qu'ils permettent la reconnaissance d'un groupe humain.

Cependant, il y a d'autres images négatives comme le fait que les Français sont malpolis, qu'ils ne se douchent pas et c'est pourquoi ils utilisent des parfums, qu'ils mangent de « la nourriture étrange » et d'autres représentations considérées comme des préjugés. Ces idées que nous nous faisons d'un groupe en tant que vérité absolue ont une incidence négative sur le processus d'apprentissage, parce qu'elles peuvent conduire à des malentendus et à la discrimination envers une personne ou une communauté. Des exemples des idées préconçues sur les personnes vivant en France sont les extraits tirés du journal de bord 1 et 2 (voir annexe 7) :

- « *Que pensez-vous des Français ?* ». *Los estudiantes responden "Ellos siempre usan esos sombreritos ¿Cómo es que se llaman? Ahhh las boinas y camisas de rayas y un pantalón negro" "llevan un Baguette debajo del brazo y tienen un moustache" "la tour Eiffel es lo que uno más conoce sale en todas las películas" "Son como así (la*

estudiante levante el dedo meñique como gesto de elegancia) Elegantes” “Ellos son como correctos como rectos al actuar”, “comen espagueti”. (Journal de bord 1)

- *La estudiante 1 replica: “yo creo que son más elegantes y deben ser más caros, no creo que exista un almuerzo corriente por ejemplo” El estudiante 7 comenta: “yo creo que la comida es diferente porque según he visto comen ranas y estos animales que son babosos... emmm... como es que se llaman... caracoles”. La estudiante 12 interviene “si la comida debe ser diferente pero el principio debe ser el mismo y deben funcionar igual, pero sirven vino (La estudiante se ríe)”. (Journal de bord 2)*

Bien qu'il convienne de clarifier que cette connaissance stéréotypée n'est pas certainement propre aux élèves de l'école, mais c'est le résultat du peu de contact que la plupart des Colombiens ont avec les pays qui parlent le français et qui est limité aux moyens de communication tels que la télé, les films, la musique, la littérature et l'internet. Tout cela ne veut nullement dire que nous devons réduire le contact avec eux, car ils sont la meilleure façon d'établir un dialogue culturel avec l'autre dans d'un contexte endolingue, mais il faut jeter un regard nouveau. Ainsi, le l'enseignant doit devenir un médiateur entre l'apprenant et la langue cible, offrant des espaces de réflexion et de débat sur d'autres formes de vie et de pensée.

Il faut aussi que le professeur dépasse ses propres stéréotypes sur la culture cible pour offrir un regard critique, car sa tâche principale doit être « analyser les déformations, les filtres qui entravent ou limitent les perceptions des apprenants pour lever les blocages et la résistance à tout apprentissage et permettre un véritable accès au savoir » (Billiez, 1996 p. 402). Dans cet esprit, l'enseignant doit se concentrer sur l'interculturalité, qui peut être entendue comme la rencontre de l'autre, à travers trois éléments principaux : une image sociolinguistique selon un espace géographique ou un pays, une communauté de référence et une langue qui est partagée par ses membres. De cette manière, l'apprenant pourra faire une représentation simultanée de l'autre et de soi-même, comme l'exprime Auger (2003). Nous devons noter que l'intention de

l'approche interculturelle n'est pas d'imiter ou d'adopter les comportements du locuteur natif, mais de les comprendre.

Pour les raisons exposées ci-dessus, il est nécessaire que cette nouvelle classe de FLE soit basée sur un programme qui réponde aux besoins d'éducation culturelle présentés par le Ministère de l'éducation Nationale et par certaines organisations internationales telles que le Conseil de coopération culturelle du Conseil de l'Europe, qui établissent comme des buts principaux d'accroître « la coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie » et de « promouvoir la compréhension et tolérance mutuelles, le respect des identités et la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace » (2001, p.10.). De cette manière, l'approche du cours sera communicative et non seulement instrumentale, comme jusqu'à présent.

Dans cet ordre d'idées, il faut mettre en place un curriculum qui intègre la langue et la culture depuis le début du processus, sans importer le niveau ou l'âge des apprenants. Face à cette réalité, Jacobs (2002) rappelle que les élèves ont des expériences dans l'environnement qui doivent faire partie de ce qui est offert en classe, pour que l'apprentissage soit significatif. Par conséquent, les axes thématiques fondés sur la quotidienneté encourageront les discussions et le partage d'expériences sur les modes de vie propres et cibles, en contribuant à une plus grande tolérance de l'altérité et en permettant l'élargissement de la connaissance du monde. D'autre part, ils faciliteront l'introduction naturelle des coutumes et de l'histoire, tout en favorisant la résolution des doutes qui surgissent au moment de l'analyse, au nom d'une pensée critique. De cette façon, l'apprenant sera invité à sortir du contexte linguistique maternel pour concevoir la salle de classe comme une espace où il peut s'informer sur les pays francophones, à travers l'interaction avec l'enseignant, ses pairs et le matériel de classe.

C'est pourquoi nous proposons la création d'un programme en FLE pour toute l'institution (depuis CP jusqu'à terminale), en tenant compte du fait que pendant le diagnostic, nous comptons sur la participation active d'élèves de tous les niveaux. Ainsi, notre curriculum est une réponse aux besoins décrits ci-dessus, car sa conception vise au renforcement de la composante sociolinguistique, pragmatique et interculturelle, afin d'obtenir une véritable compétence de communication chez les apprenants qui suivent le processus tout au long de leur scolarité. La démarche promouvra la croissance personnelle, la capacité à devenir un citoyen du monde et l'usage du français dans et en dehors de la salle de classe. En plus, le programme sera lié aux objectifs du PEI institutionnelle dans la recherche de l'autonomie et du leadership, de sorte que l'enfant ait un rôle actif réalisant des tâches d'enquêteur et d'interrogeur sur la langue et la culture étrangère.

En outre, nous suggérons l'approche fondée sur la tâche comme stratégie didactique pour mettre en œuvre le programme. Cette décision vise à motiver l'emploi de toutes les ressources et les moyens disponibles, dans le but de poser des questions qui lui permettent d'aller au-delà de ce que la classe procure. L'apprenant partagera des responsabilités avec l'enseignant et il résoudra des tâches liées au quotidien, par le biais de ses propres analyses et réflexions. Par ailleurs, la sélection des stratégies et des matériaux garantira la cohérence et la progression entre les différents niveaux, ainsi que la gestion des compétences pour interagir spontanément, sans tomber dans des malentendus en raison de la méconnaissance des dynamiques du contexte ou du transfert des valeurs culturelles propres.

1.5.Question de recherche

Comment établir un curriculum en FLE qui intègre la composante linguistique, communicative et interculturelle dès le premier niveau de scolarité dans l'école Jaime Quijano Caballero, en tenant compte des valeurs institutionnelles d'autonomie et leadership ?

1.6.Justification

L'apprentissage d'au moins une langue étrangère apporte de nombreux avantages aux gens, car il leur permet d'accéder à différentes opportunités et de participer à la culture globale, répondant aux besoins de communication et d'interconnexion créés par la mondialisation. Ce pour cette raison qu'il ne suffit plus de connaître le code pour être un locuteur qualifié, mais il faut gérer les dynamiques sociales et culturelles dans lesquelles la langue est développée. Ainsi, la composante socioculturelle est devenue un élément-clé pour atteindre ce que les autorités nationales et internationales ont appelé *la communication interculturelle*. Selon le MEN (2017), cette communication permet que les acteurs sociaux puissent renforcer leur identité, qu'ils développent des compétences de base dans l'interaction en langue cible et qu'ils aient la même reconnaissance en tant qu'émetteurs et sources des messages.

Cependant, ce processus est un peu plus difficile dans un contexte endolingue comme le nôtre, car il n'offre pas assez de possibilités pour que les apprenants puissent interagir avec des locuteurs natifs et avoir un rapprochement culturel. En plus, les élèves ne sont pas plongés dans des situations de communication quotidiennes, et donc, la pratique de la langue est limitée aux environnements éducatifs. C'est la raison pour laquelle les institutions en charge ont une grande responsabilité dans la promotion du savoir et des stratégies d'usage, de sorte que les locuteurs non natifs comprennent les différences et les similitudes sur la façon dont les autres pensent et

perçoivent le monde, par le biais de l'interaction. Selon les propositions de Gardies (2003), le rôle de la langue va au-delà du moyen de communication, puisqu'elle entraîne des mécanismes pour apprendre la culture cible, pour la voir, la sentir et la valoriser. Cette nouvelle approche a gagné en pertinence dans le domaine pédagogique, en prenant une nouvelle dimension scientifique à travers *la didactique des langues-cultures*, qui guide la façon dans laquelle les professeurs peuvent inclure les deux composantes.

Néanmoins, la dynamique sociale actuelle exige l'application concrète de ces théories. De ce fait, les écoles sont appelées à dépasser la grammaire et l'accent culturel fondé sur la lecture, l'écoute et l'observation des symboles d'un petit nombre de pays, pour proposer un apprentissage inclusif. De même, les stratégies mises en place doivent être centrées sur l'élève et le développement des compétences pratiques pour interagir spontanément, de sorte qu'il ait des espaces de réflexion. Ainsi, le cours sera un moyen pour surpasser les idées préconçues sur la langue et la culture cible et pour que les apprenants puissent approfondir leur perspectif par rapport à la francophonie.

Pour cette raison, nous proposons la création d'un programme fondé sur la composante interculturelle, qui contribue à la construction du profil de l'élève qui jante et qui facilite le développement de la compétence de communication à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. De cette manière, le curriculum adopte la triade langue, culture et communication en vue de parvenir à un apprentissage significatif du français et de l'univers qui enferme la francophonie, car il est impossible de segmenter le code linguistique de la communauté qui lui donne sens. Cette décision fait suite à l'idée que la culture n'est pas une composante isolée, mais qu'elle apporte le contexte dans lequel la grammaire et le vocabulaire auront une signification.

En plus, nous suivons une perspective d'éducation pour la vie, qui nous conduit à choisir les thèmes du quotidien comme source principale pour la construction du curriculum. De ce fait, nous aborderons un langage courant qui correspond aux connaissances appropriées pour un niveau débutant ou A1, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (dorénavant CECRL). Ces regards sont cruciaux pour l'apprentissage, parce que la langue ne peut pas être apprise de manière décontextualisée et une véritable compréhension est le résultat du décodage des aspects formelles, paralinguistiques et sociaux qui font partie de tous les discours.

Par ailleurs, nous ne pouvons pas ignorer l'impact de la recherche pour l'école, d'où il résulterait que l'un des objectifs primordiaux soit le renforcement des valeurs institutionnelles telles que la pensée critique, le leadership et l'autonomie. Pour cette raison, la conception et la mise en œuvre de la proposition seront fondées sur le modèle constructiviste et la formation humaniste contenues dans le PEI, en assurant les *Droits linguistiques universels de chaque citoyen* présentés par l'Unesco en 2003. Dans cet ordre d'idées, le cours de français doit contribuer à une compréhension interculturelle qui promeuve des habiletés comme connaître, faire, être et vivre de manière concertée avec les autres.

En ce qui concerne les fondements méthodologiques, le curriculum sera basé sur l'intégration de normes nationales et internationales pour l'enseignement et l'évaluation de langues, sans oublier les lignes directrices du PEI et le parcours suivi dans la classe d'anglais. Tout ceci afin de veiller à ce que le cours de français soit conforme aux exigences sociales et éducatives du contexte, et qu'elle contribue au type de citoyen qui veut être formé, spécialement dans le développement d'un esprit réflexif par rapport à la différence et à la construction de l'identité en tant qu'individu.

Compte tenu de cet état de choses, l'enseignement de la composante interculturelle requiert un regard critique chez les enfants, de sorte qu'ils soient impliqués dans le processus, qu'ils mettent en question le savoir et qu'ils approfondissent leur réalité, en étudiant l'autre. Dans ce sens, nous avons choisi une approche basée sur la tâche parce qu'elle permet une réelle intégration de la compétence de communication, des compétences sociales et civiques, des compétences scientifiques et des compétences de base en sciences et technologies. D'après le MEN (2004), elles sont considérées comme les habiletés fondamentales que tous les enfants doivent développer lorsqu'ils traversent le système éducatif.

D'autre part, l'approche fondée sur la tâche comme stratégie de médiation entre le curriculum officiel et le curriculum opérationnel devienne la meilleure option pour renforcer le modèle de compétences proposé par le gouvernement national. En effet, les tâches facilitent la liaison entre le savoir et le savoir-faire, à travers l'emploi des connaissances linguistiques, communicatifs et sociaux avec un but déterminé. Ce qui aurait pour conséquence que l'apprenant soit en mesure de recevoir l'information, la comprendre, l'analyser et l'appliquer dans des situations futures, qui pourraient ne pas être liées à l'école. Ainsi, le français aurait en charge une double fonction : comme la clé pour comprendre le monde francophone, mais aussi comme l'outil pour faciliter l'approfondissement de la langue et culture maternelle. Cette vision interculturelle promouvra certaines valeurs telles que la tolérance, l'altérité, le respect et l'acceptation de l'autre, sans tomber dans la surestimation ou la stigmatisation des deux cultures.

C'est pourquoi la conception des tâches favorisera l'interdisciplinarité et les capacités individuelles de répondre à une situation spécifique, dans laquelle la langue soit utilisée de manière authentique et comme le moyen de relever un défi. Par ailleurs, les apprenants auront un rôle plus actif car ils résoudront les activités avec l'aide des camarades et de l'enseignante, en

devenant créateurs ou leaders, par le biais de la préparation des exercices, la négociation, l'analyse et la focalisation sur la situation présentée. Les tâches engageront aussi tous les élèves dans les activités de communication, afin que le professeur et eux-mêmes puissent suivre le processus, procéder à des ajustements et vérifier les progrès. Ainsi, la démarche sera centrée sur ce que les enfants font avec les savoirs linguistiques et culturels, peu importe le niveau, et non sur ce qu'ils ne savent pas.

1.7.Objectifs de recherche

1.7.1. Objectif général

- Proposer un curriculum en FLE fondé sur les composantes linguistique, communicative et interculturelle, répondant aux besoins et aux intérêts des apprenants, développant la compétence communicative et la compétence interculturelle propre du niveau A1 et qui renforce les valeurs institutionnelles.

1.7.2. Objectifs spécifiques

- Développer un processus d'évaluation du curriculum fondé sur des documents institutionnels, des normes nationales et internationales et des avis des principaux acteurs éducatifs de l'école Jaime Quijano Caballero.
- Élaborer un programme d'études basé sur des axes culturels et des fonctions langagières, qui favorisent l'approche à la francophonie, la réflexion sur la diversité culturelle et les objectifs institutionnels.
- Mettre à l'essai le programme d'études en vue d'analyser son efficacité et de procéder aux ajustements nécessaires.

- Évaluer la pertinence du curriculum en FLE dans le développement de la compétence de communication et la composante interculturelle chez les apprenants non francophones au niveau débutant et son impact sur le PEI.

1.8.Hypothèse

L'inclusion de la composante interculturelle dans le programme du FLE et la comparaison entre la culture propre et de l'autre, au sein de la classe, aident au développement de la pensée critique et au renforcement des valeurs d'identité, d'autonomie et de leadership qui sont fondamentales pour l'école. Il en est ainsi parce que l'interculturalité permet la liaison entre les nouveaux aspects de la francophonie, les savoirs préalables des apprenants et leur bagage culturel, ce que favorise l'apprentissage significatif. À cet égard, Charadeau (1995) indique que la rencontre avec l'altérité produit un paradoxe entre la découverte de l'autre et la remise en question du système de valeurs, de la vision du monde et de l'existence même, par le biais de la construction des stéréotypes. Cependant, lorsque les idées préconçues et l'ethnocentrisme sont franchis, les apprenants atteignent l'intercompréhension, grâce à l'effet miroir ou de regard mutuel portés sur les deux cultures. Cette affirmation est illustrée dans l'extrait suivant provient du journal de bord 1 (voir annexe 7) :

« No creo que sean así esa es como la imagen que han vendido de ellos, es como cuando en el mundo piensan que los colombianos vendemos drogas, y no es así, pero los extranjeros igual lo creen ». (Avis d'une élève lors d'une séance du cours extrascolaire du français)

Par ailleurs, de nombreuses études montrent que l'intégration de la langue et de la culture, à travers l'analyse de documents authentiques et de situations de communication réelles, est assez enrichissante pour tous les niveaux. Ceci parce que ces stratégies permettent de connaître la culture cible sans perdre l'identité, comme il est évident dans l'exemple mentionné. En effet, les

résultats de la recherche conduite par Lee Zoreda et al. (2006) montrent que le professeur peut recourir à la stratégie de comparaison pour établir des connexions plus profondes, empathiques et respectueuses, à travers une réflexion interne et externe. Ce premier contact avec la francophonie est très important pour augmenter la motivation dans l'apprentissage ou pour produire le rejet de cette langue, car les enfants apprécient qu'en dépit des différences culturelles, il y ait des traits qui peuvent être appris ou partagés, en cherchant l'épanouissement personnel et social.

De la même manière, au niveau débutant, la proximité qu'il y a entre le français et l'espagnol, en raison de leur origine latine, et le parallèle entre les traits culturels favorisent l'analyse inductive de la composante linguistique. Pour cette raison, notre démarche promeut la langue en contexte et l'approche aux éléments sociaux et paralinguistiques qui l'accompagnent et qui sont essentiels pour une interaction effective. Ainsi, ils trouveront la possibilité d'utiliser le code linguistique, dès le début du processus, en recourant à différents mécanismes. On citera à titre d'exemple l'intervention d'une apprenante pendant une activité de grammaire contenue dans le journal de bord 4 (voir annexe 7).

« Prof se parece al español porque cada uno tiene una terminación diferente, por ejemplo en Tu se le agrega -s ».

De cette façon, la personne acquiert une indépendance progressive et elle peut réfléchir ou diriger son processus vers *l'autonomie linguistique* qui est l'objectif principal de l'enseignement et l'apprentissage des langues cibles. Cette autonomie peut être comprise comme « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 » (Germain et Netten, 2004, p. 57). Toutefois, tenant compte que c'est le premier contact avec le français et que la durée du cours est deux heures par semaine, notre curriculum sera le début du chemin qui mène à une autonomie linguistique.

Par ailleurs, nous considérons que la construction partagée du curriculum en FLE et la participation de l'apprenant à tous les phases du processus produisent un impact significatif dans l'école. Elle est le résultat de prendre en compte les voix des principaux acteurs éducatifs dans le but d'avoir un horizon plus large sur les besoins, le contexte et les attentes de la population. À la lumière de Germain et Netten (2004), tout programme d'études doit être fondé sur les intérêts des apprenants, la situation de l'école, la mise en place des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique et un nombre minimal d'heures intensives.

De la même manière, le rôle active des enfants renforce la stimulation du sens d'appartenance au cours et l'autonomie. Cette idée est soutenue par Resnick et Klopfer (1989) dans leur théorie de *l'apprentissage cognitif*, qui montre comme « grâce à la participation aux communautés, on espère que les élèves réfléchissent constamment, qu'ils se considèrent comme capables de, et même obligés d'utiliser une analyse critique et de résoudre des problèmes » (p. 9). Cette perspective nous dirige vers la motivation intrinsèque et le plaisir d'apprendre produit par les tâches liées à la vie réelle et à la pratique contextualisée, comme il est évident dans l'extrait suivant du journal de bord 4 (voir annexe 7) :

« **Excuse-moi de vous déranger, parlez-vous l'anglais ?** /¿Discúlpeme por incomodarlo, habla usted inglés?. Pese a que no conocen el significado del verbo *déranger*, comentan que llegaron a esta respuesta por el contexto de la frase y porque consideran a los franceses como personas muy amables, y por ende deben incluir en sus discursos varias fórmulas de cortesía ».

Cette réponse est le résultat d'une activité de traduction en groupe, à partir de la présentation de phrases utilisées dans la rue, sans un travail préalable de vocabulaire. Pour cela, nous pouvons dire que les élèves seront motivés par le défi de résoudre la tâche et qu'ils développeront des habiletés d'observation et des processus de pensée, imperceptibles à l'œil nu.

CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE

Cette recherche vise à construire un plan d'études en FLE fondé sur l'interculturalité, pour les apprenants d'un niveau débutant, afin d'analyser le rôle de la culture dans le développement de la compétence de communication et des valeurs institutionnelles d'autonomie et de leadership. Pour cette raison, il est nécessaire d'examiner les principes théoriques qui ont orienté la mise en place de cette proposition curriculaire et les concepts sur lesquels repose l'étude, en commençant par le curriculum, ses différentes approches et composantes. Ensuite, nous trouverons la compétence de communication, afin d'avoir un support théorique qui guide la conception, l'application et l'évaluation du programme. Après, nous présenterons le concept d'interculturalité et son rôle dans l'enseignement des langues étrangères. La troisième notion est la francophonie, suivie par les valeurs qu'incarnent l'autonomie et leadership. Finalement, nous trouvons le cadre juridique.

2.1 Curriculum

Cette notion est un peu difficile à définir en raison de son caractère polysémique et des différents éléments auxquels elle est associée. Cependant, la perspective depuis laquelle le curriculum soit abordé définira la vision et le rôle de l'éducation dans chaque institution. Bien qu'il n'existe pas vraiment de consensus en ce qui concerne sa finalité comme but éducatif ou comme but pour l'avenir des apprenants, mais la plupart des postulats donnaient la préférence à s'entraîner pour la vie. Dans la section ci-après, nous essaierons de synthétiser les différentes positions qui ont émergé face à ce terme, en suivant la classification proposée par Pansza (1993).

Le curriculum comme contenu pédagogique

Gagné (1967) et Briggs (chez Pansza 1993) affirment que le curriculum est l'enchaînement d'unités de contenu ou de matières qui délimitent le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage dans une institution. Cette organisation fait de l'apprentissage un acte simple, dans lequel la maîtrise des compétences spécifiques dépend des unités précédentes. Ce panorama peut être complété par le postulat de Sperb (1973) qui montre comment les contenus que l'élève doit étudier et mémoriser ne peuvent se faire que sous la direction du professeur. En conséquence, nous constatons que le curriculum comme contenu conduit à une vision réductionniste de l'éducation, car la fonction de l'école se limite à la transmission des savoirs. De cette manière, le processus académique renforce les relations de pouvoir horizontales, la passivité des élèves et l'apprentissage par cœur comme.

Le curriculum comme un plan ou guide pour l'activité scolaire

Dans cette optique, le curriculum est un plan d'apprentissage qui met l'accent sur la construction d'un modèle idéal d'activité scolaire. Ainsi, les concepteurs doivent prendre des décisions responsables orientées vers trois axes : « la sélection et l'ordre des contenus, le choix des expériences d'apprentissage et les plans pour atteindre les conditions optimales pour qu'il y ait un apprentissage » (Taba, 1974, p. 73). Nous pouvons ajouter l'approche suggérée par Arnaz (1981), selon lequel le curriculum débouche sur un processus concret d'enseignement-apprentissage, grâce à la structuration anticipée de concepts, propositions et normes qui se traduisent en actions à organiser.

Cette approche a contribué de manière significative à la conception du curriculum, car elle met en évidence l'importance de fonder les programmes sur une théorie curriculaire. De

cette manière, ils auront un caractère scientifique, loin de l'empirisme et du sens commun qui prévalent en l'absence d'une base épistémologique définie. Néanmoins, un de ses handicaps est l'homogénéisation du processus qui laisse de côté l'individualité des apprenants, dans la poursuite de la formation de citoyens utiles pour la société.

Le curriculum comme une expérience

Cette perspective reflète l'importance de mettre l'accent sur ce qui se fait réellement en classe et non sur ce qui devrait être fait. Ainsi, le curriculum devient un élément actif et flexible, dont l'approche est le processus d'apprentissage et le contexte social qui exercent une influence sur l'école. Ceci va de pair avec notre proposition éducative qui se fonde sur les expériences, la situation institutionnelle, la connaissance interculturelle et le rôle actif de l'apprenant.

Pour trouver les origines de cette perspective, nous devons revenir aux idées de Dewey (chez Angulo, 1994) qui montrent l'importance de l'expérience dans l'apprentissage, par rapport à l'attitude passive des démarches traditionnelles. De cette façon, le curriculum constitue le moyen de transmission systématique du savoir culturel, et l'école est responsable de fournir les expériences dont les enfants ont besoin, en fonction de leur réalité et des objectifs d'apprentissage (Johnson, dans Pansza, 1993).

Par la suite, Pansza (1993) défend que le curriculum fait partie de la didactique, puis qu'il s'agit d'une série d'expériences d'apprentissage qui sont intentionnellement construites pour atteindre des connaissances souhaitées, et qui doivent être en relation avec des objectifs du système scolaire. Cependant, les expériences doivent être concrétisées par une **théorie curriculaire** qui contribue à lui donner un caractère structuré et qui groupe *la conception et l'action* liées à la réalité sociale et académique.

Il faut remarquer la composante politique du curriculum en raison de son impact sur la communauté, car avec la composante scientifique et académique, ils assurent la satisfaction des besoins éducatifs, ainsi que les moyens choisis pour mener à bien la formation d'un certain type d'apprenant (Pansza, 1993, p. 33). En plus, cette composante révèle une conception spécifique de l'être humain, de la science, du savoir, de l'apprentissage et de la société selon un moment spécifique et un groupe humain particulier.

D'autre part, Pansza (1993) note les objectifs implicites et explicites du curriculum : le premier fait référence au rôle reproducteur de l'idéologie dominante, parce qu'il tend à maintenir le statu quo, même s'il essaie d'apporter des changements sociaux. Tandis que le deuxième est lié aux objectifs d'apprentissage, lesquels déterminent les fonctions de conservation, de reproduction et de transmission exercées par l'école. Ces deux aspects sont fondamentaux pour fixer le niveau d'innovation d'une proposition curriculaire, car ils indiquent le potentiel de transformation par rapport aux conceptions sociales de l'éducation traditionnelle.

Pour conclure, il est important de souligner que l'un des avantages de cette vision est le caractère dynamique et vivant du curriculum et l'importance accordée aux acteurs, à savoir les professeurs et les élèves, dans le processus de conception. Ceci est essentiel parce qu'elle établit des traits particuliers en fonction du contexte et des besoins de la communauté. Cependant, il faut faire attention au juste milieu entre l'expérience et les fondements théoriques, pour éviter un empirisme excessif et un manque de cohérence entre ce qui est inclus dans les documents officiels et ce qui se fait dans la pratique éducative.

Le curriculum comme un système

Vu sous cet angle, le curriculum est un processus méthodique et linéaire composé d'éléments interdépendants, axés sur une série d'objectifs éducatifs préalablement définis.

Tanner et Tanner (1980) signalent que cet ensemble d'expériences guidées est formulé à travers la reconstruction systématique des connaissances, sous la direction de l'école et de la recherche didactique.

Entre les multiples nouveautés de cette vision, nous trouvons l'intégration des aspects éducatifs, culturels et sociaux qui touchent l'école et qui sont très importants pour notre recherche, puisqu'elle vise à développer une compétence de communication et interculturelle pour interagir dans des environnements réels. Néanmoins, le trait le plus intéressant de cette proposition est l'ajout de la composante culturelle en matière de connaissances, de valeurs, de coutumes et de croyances dans la construction curriculaire (Gonzalez, 1994). C'est ainsi que la culture donne au programme une touche politique et éducative, sous l'impulsion de divers secteurs sociaux dont les intérêts sont divers et contradictoires, parce que certains d'entre eux sont hégémoniques et dominants, tandis que les autres s'opposent à la domination. Cette affirmation vient de l'intention de produire un apprentissage significatif qui se traduit par des manières de penser, de sentir, d'évaluer et d'agir face aux problèmes complexes posés par la vie sociale d'un territoire spécifique.

D'un autre côté, l'organisation et les interrelations entre les composantes facilitent le travail judicieux dans la création et la mise en œuvre du curriculum. Cependant, cet aspect organisationnel pourrait être problématique parce qu'il exige la conception d'un programme très ambitieux et difficile à réaliser par le nombre d'axes qu'il touche et le peu de temps imparti pour le cours de français. De même, il y a une difficulté de matérialiser les réseaux complexes dessinés entre les composantes et les objectifs pédagogiques du cours, ainsi que la forte influence des facteurs politiques et communautaires, parce qu'ils limitent la place de l'enseignant et de l'institution, dans l'intérêt d'adapter le curriculum aux besoins du gouvernement.

Le curriculum comme une discipline

Sous cet angle, le curriculum n'est pas seulement un processus dynamique, mais il doit inclure une réflexion constante sur l'enseignement et l'apprentissage. Cela s'explique par le fait que le curriculum traduit une hypothèse éducative en pratique, afin de le réfuter ou l'appuyer. Bobbit (chez Angulo, 1994) définit cette notion comme le groupe d'expériences dirigé par l'école, qui essaye de développer des capacités qui sont nécessaires pour décider des questions de la vie d'adulte.

Stenhouse (1981) ajoute que c'est un projet collectif, intégré et flexible qui a une forte possibilité de se concrétiser à partir de pratiques institutionnelles spécifiques. Ce projet communique les principes fondamentaux et les caractéristiques de l'objectif pédagogique, de sorte qu'il y ait une discussion critique permanente, car la réflexion a des répercussions dans la pratique.

Cette perspective apporte de grands avantages pour l'éducation, en particulier dans le changement de paradigme du curriculum comme l'ensemble de matières ou comme le recueil de contenus qui doivent être couverts. Par ailleurs, elle révèle le rôle primordial de l'enseignant en tant que chercheur qui réfléchit de manière critique, au lieu d'accepter les éléments qui lui sont imposés. En ce qui concerne notre recherche, nous reprendrons la relation qu'elle établit entre les objectifs nationaux et institutionnels du bilinguisme, les attentes des élèves et la rétroaction continue, afin d'améliorer et d'atteindre les buts éducatifs fixés au départ.

Pour conclure sur ce point, il faut inclure la définition donnée par la loi générale d'éducation dans son article 76. Selon ce document, le curriculum est l'ensemble de critères, des programmes d'études, des méthodologies et des processus qui contribuent à la formation intégrale et à la construction de l'identité culturelle nationale, régionale et locale, y compris aussi

les ressources humaines, académiques et physiques pour mettre en œuvre les politiques et pour mener à bien le projet éducatif institutionnel.

En essayant de synthétiser cette conception, et aux fins de notre recherche, nous reconstruirons une définition du curriculum en tant que processus dynamique et actif qui contient les critères, les programmes, les méthodologies et les processus qui contribuent à la construction d'une identité nationale et individuelle et à la formation globale des apprenants. Ce processus vise à renforcer les capacités de chacun des acteurs par une réflexion constante et par l'échange d'expériences d'apprentissage entre les enseignants, les élèves et les institutions, en prenant en considération le contact avec l'autre dans l'environnement scolaire et le domaine social et émotionnel des élèves. De cette manière on peut assurer les objectifs communs, à travers un plan d'action construit ensemble.

2.1.1. Les bases du curriculum

Le curriculum ne se limite seulement au document écrit qu'une institution propose, mais il comprend l'action ou la praxis qui se déroule en classe et aussi les résultats de cette pratique. Pour cela, Vílchez (2004) affirme qu'il est impossible de parler du curriculum sans aborder la pédagogie, la didactique et la psychologie de l'apprentissage car ils sont les quatre disciplines auxquelles nous devons faire appel pour étudier tout phénomène éducatif. Cette organisation suit un ordre vertical, du plus général au plus concret, selon *le principe inclusif de complexité ascendante* (Vílchez, 2004, p.196) qui correspond à l'extension, la portée et les relations établies entre les quatre disciplines.

Chacune de ces disciplines appartient à des champs d'action et de réflexion différents, mais elles dépendent l'une de l'autre, de sorte que si l'un des composants est modifié, les autres sont impactées. Ainsi, le curriculum devient « le moyen par lequel la pédagogie est exprimée et

la didactique est le moyen par lequel le curriculum est exprimé » (Vílchez, 2004, p. 197). De cette manière, la conception du curriculum part d'une réflexion sur ce qu'il faut enseigner et ce qu'il faut apprendre, mais aussi elle demande une réflexion sur la façon de le faire, par le biais de la didactique, et l'impact produit sur les individus depuis la psychologie de l'apprentissage. Cette organisation peut expliquer pourquoi le curriculum est traditionnellement associé aux contenus, méthodes, finalités, pratiques, sujets, manuels, programme d'études, projets, planification, stratégies, rôles des acteurs, idéologies, contextes et d'autres éléments qui sont très variés et qui, dans certains cas, sont liés directement avec d'autres disciplines qui composent ce schéma.

2.1.2. Les niveaux de concrétion du curriculum

D'autre part, il est important souligner que le curriculum est composé de différents niveaux de concrétion qui définissent son impact dans des domaines divers. Vílchez (2004) établit quatre niveaux, tandis que Vargas (2020, a, b et c.) propose seulement trois niveaux, en laissant de côté la catégorie du *curriculum*, ce qui est primordial car la proposition de cette auteure est la plus répandue en Colombie. Toutefois, dans le but de rendre plus clairs ces notions, nous présentons une explication de chaque catégorie, en reprenant les approches de ces deux théories.

D'abord, il est le **macro-curriculum** lié au contexte, à la pédagogie et au profil de l'apprenant que chaque établissement souhaite former. Ce niveau comprend les politiques nationales telles que les lignes directrices, les normes éducatives et les droits d'apprentissage de base, ainsi que les politiques institutionnels comme la philosophie, les principes, les valeurs, la mission et la vision, entre autres (Vargas, 2020a). C'est pourquoi le macro-curriculum doit être ouvert et flexible, car il prend en compte les points de vue extérieurs, mais avec les ajustements requis par le contexte local, la communauté, l'école et les apprenants, ce qui établit l'essence ou

l'élément distinctif de chaque école. Sur ce point, Vargas (2020a) remarque l'importance de l'organisation et de la planification minutieuse du macro-curriculum, car il comporte des éléments anthropologiques, économiques, politiques et philosophiques qui déterminent ce que les gens doivent savoir et savoir-faire.

Ensuite, nous trouvons **le curriculum** qui englobe les programmes d'enseignement et d'apprentissage traditionnellement appelés *le programme d'études* (Vílchez, 2004). Le troisième niveau est **le méso-curriculum** qui se rapporte aux matières, lignes de recherche, axes transversaux et à l'interdisciplinarité. Il est considéré comme la structure intermédiaire qui facilite l'interconnexion entre le macro-curriculum et le micro-curriculum, car il permet d'organiser les savoirs proposés dans le curriculum officiel avec le curriculum opérationnel (Vargas, 2020b). De cette façon, il y a un renforcement du profil du diplômé en matière de compétences développées dans chaque matière. Le méso-curriculum offre une vue d'ensemble des différents éléments contextuels de l'institution tels que la pédagogie, la philosophie, la didactique, les lignes interdisciplinaires et la relation entre les domaines de connaissances, afin de faire de l'éducation une expérience de vie qui part de la communauté et qui favorise la recherche.

C'est la raison pour laquelle notre proposition a une phase diagnostique impliquant tous les acteurs de l'éducation et les documents nationaux et institutionnels. Ainsi, il y aura un programme d'études qui contribue non seulement aux objectifs de bilinguisme attendus par le gouvernement national et par l'école, mais aussi qui prendre en considération les voix des élèves, des parents et des enseignants sur ce qu'ils attendaient d'un cours de langues et ce qu'il était utile pour leur vie.

Enfin, il est **le micro-curriculum** associé aux unités curriculaires, aux pratiques pédagogiques, au rôle des apprenants et à la didactique, puisque ce qui se passe dans la salle de classe. Dans cette étape finale, les éléments du macro-curriculum et du méso-curriculum convergent et se matérialisent, pour qu'il y ait une cohérence entre le curriculum officiel, le curriculum opérationnel et le curriculum caché, comme l'exprime Vargas (2020c). De même, le micro-curriculum détermine les structures de planification dans les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, en tenant compte des compétences, des résultats des enfants, des critères d'évaluation et surtout, la contribution que chaque sujet apportera au profil du diplômé.

Ce processus est très important parce qu'il permet de modifier les pratiques du professeur, en encourageant davantage le travail coopératif et la simulation de situations de la vie quotidienne, afin que les élèves puissent les gérer plus facilement en dehors de l'école. Notre recherche suit ce même chemin, car elle vise à apporter des aspects culturels et communicatifs que l'on peut retrouver dans un environnement endolingue, et, en même temps, contribuer aux activités institutionnelles et au renforcement des valeurs d'autonomie et de leadership que l'école souhaite développer chez ses apprenants.

2.1.3. Les types de curriculum

George Posner (2005) signale l'existence de cinq types de curriculums qui sont présents dans tout processus d'éducation formelle, soit implicitement, soit explicitement, selon certaines connotations idéologiques et leur application dans la salle de classe. Le premier est **le curriculum officiel** ou celui qui opère et qui est décrit dans des documents formels. Il est explicite, visible et théorique car il doit fournir la base nécessaire pour la planification des leçons, l'évaluation faite par les professeurs, la supervision des processus d'enseignement et la révision de résultats par les directeurs.

Le deuxième est **le curriculum opérationnel** qui fait référence aux actions intentionnelles qui sont menées dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Il comprend d'une part le contenu et l'accent que l'enseignant lui donne et, d'autre part, les résultats ou les normes qui dépendent de l'élève. Ainsi, il y a un *programme d'enseignement* ou ce que le professeur fait réellement, en considérant le temps consacré aux sujets et les niveaux attendus, et un *programme évalué* selon ce que les apprenants perçoivent comme important grâce aux tests appliqués. Posner (2005) ajoute que ce curriculum est fortement influencé par les accords informels passés entre les élèves et les enseignants dans le cadre de l'interaction. En conséquence, il n'y a pas de concordance totale entre le programme officiel, le programme enseigné et le programme évalué car cela dépend de l'interprétation que les professeurs donnent aux documents officiels, en fonction de la dynamique de classe et de leurs connaissances, croyances et attitudes.

Le troisième type est **le curriculum caché** fortement lié aux normes et aux valeurs transmises dans une institution, même si elles ne sont pas ouvertement reconnues par les enseignants et les administrateurs. Il se caractérise par être pratique, implicite et sous-jacent, car il aborde des leçons de vie telles que les problèmes de genre, de classe, de race, d'autorité, de connaissances scolaires, de comportement approprié, de prise de décision, de différenciation entre le travail et le jeu et des savoirs légitimes, entre autres (Posner, 2005, p.14). C'est pourquoi il laisse une empreinte durable dans les élèves par rapport aux curriculums antérieurement nommés.

À la quatrième place se trouve **le curriculum nul** qui renvoie aux matières qui devraient figurer dans le programme mais qui ont été exclues. Cela exige que nous examinions la raison

pour laquelle les sujets aient été ignorés, puisque ces décisions révèlent des postulats implicites dans chaque programme, ainsi que l'impact de la culture sur l'organisation du curriculum.

Finalement, il est **le curriculum supplémentaire** ou les expériences scolaires planifiées en dehors du programme formel. Ce curriculum n'est pas écrit mais il est tacitement accepté, donc son caractère volontaire et la réponse qu'il apporte aux intérêts des apprenants le différencient du programme officiel. Le curriculum supplémentaire est plus significatif pour les élèves car les leçons qu'ils apprennent sont transférables à la vie quotidienne et sont développées dans des espaces sportifs, culturels et des loisirs.

2.1.4. Les perspectives théoriques du curriculum

Dans le cadre du développement curriculaire, Posner (2005) souligne l'existence de cinq approches qui répondent à un problème social donné et qui influencent la planification du programme. Ces approches dépendent des croyances et des hypothèses connues comme *philosophies* provenant d'une vision particulière des concepteurs du programme, et qui répondent aux questions suivantes :

- *Comment l'apprentissage se fait-il et comment est-il facilité ?*
 - *Quels objectifs sont précieux et comment devraient-ils être exprimés ?*
 - *Quels types de contenus sont les plus importants et comment devraient-ils être organisés pour l'enseignement ?*
 - *Comment évaluer les progrès de l'éducation ?*
 - *Quelle est la relation entre l'école et la société en général et comment devrait-elle être ?*
- (Posner, 2005, p. 46)

Nous donnerons un aperçu des deux des cinq perspectives, c'est-à-dire l'approche constructiviste et l'approche behavioriste. Cette décision répond par ailleurs à ce que la première démarche va de pair avec la perspective incluse dans le PEI de l'école et avec notre programme

d'études, et la deuxième est celle qui a été mise en évidence dans le cours d'anglais de l'institution, comme il a été démontré dans le processus de diagnostic.

La perspective behavioriste

Cette proposition est une réaction à l'inefficacité dans l'apprentissage et au manque d'attention accordée aux processus. Ses partisans ont affirmé que le curriculum basé sur le contenu était insuffisant parce qu'il laisse de côté les comportements observables ou ce que l'apprenant pouvait faire avec les savoirs. Cette approche a ses racines dans les idées d'Aristote, qui a reconnu l'importance des images et leur interrelation dans la mémoire de chaque personne.

Par la suite, Franklin Bobbit a posé les bases de la théorie curriculaire du behaviorisme qui n'était plus axé sur les matières scolaires, mais sur les activités fondamentales pour la vie en dehors de l'école. Ainsi, l'enseignement était vu comme un outil pour modeler le comportement (Posner, 2005) et le curriculum se focalisait sur les conditions d'apprentissage et la manière dont les comportements sont acquis, en tenant compte des objectifs préalablement identifiés par les concepteurs. Ces buts correspondent à ce que les diplômés étaient censés faire en termes mesurables.

En effet, les élèves savent, dès le début du processus, ce que l'on attend d'eux et ils peuvent vérifier les résultats par le système de récompenses et de punitions, selon leurs performances. Parallèlement, il existe une prédominance d'exercices fortement contrôlés par le professeur et par les méthodes d'enseignement explicites, à travers le développement d'activités orientées vers une attitude particulière et avec un produit défini, comme Posner (2005) l'explique. Cette dynamique aide à façonner les comportements et à garder le contrôle du groupe parce qu'il y a une atmosphère de productivité dans la classe, ce qui devienne un élément motivant.

Par rapport au contenu, il est organisé selon des facteurs comportementaux et des attitudes. Cependant, Posner ajoute que l'enseignement est inductif car il va du particulier au général, en passant par le développement des compétences les plus élémentaires ou des prérequis pour atteindre les comportements finaux, représentés par les objectifs. Tous ces éléments se retrouvent dans la planification et le déroulement du cours d'anglais à l'école Jaime Quijano Caballero, malgré l'orientation constructiviste du PEI, comme on peut le voir dans la section du diagnostic.

Cette organisation pourrait être associée à une fin neutre dans l'éducation, puisque les professeurs décident des objectifs auxquels ils appliqueront la méthode behavioriste. Malheureusement, ce n'est pas tout à fait le cas, parce qu'elle ne prend en considération que les capacités qui peuvent devenir des comportements observables, en négligeant la nature des faits et des concepts. Ceux-ci ayant un rôle secondaire lorsqu'ils deviennent des moyens d'enseigner ou d'apprendre des compétences.

Ainsi, le curriculum comprend une vision réductionniste des matières en tant que « groupe de comportements séparés - dénotés compétences, aptitudes ou processus - qui s'expriment sous la forme de comportements observables ou mesurables » (Posner, 2005 p. 109). C'est pourquoi le but de l'évaluation est d'examiner les performances à travers des critères soutenus par la technologie et par une rétroaction constante, afin d'assurer que tous les apprenants contrôlent les comportements nécessaires. Nous pouvons affirmer donc que l'objectif de l'évaluation n'est pas de classer les apprenants, comme dans les perspectives traditionnelles, mais de déterminer le succès du parcours éducatif, en partant du principe que tous peuvent développer les mêmes capacités académiques. Ce processus est complété par la pratique approfondie jusqu'à ce que les savoirs soient pleinement acquis.

Finalement, il faut dire que la planification minutieuse des objectifs et d'un itinéraire clair pour l'enseignement est peut-être la plus grande contribution de cette perspective. De cette façon, le curriculum est vu comme la destination finale des processus éducatifs et il permet aux enseignants de préparer, à l'avance, ce que les enfants doivent apprendre et, ainsi, ils peuvent concentrer leur pratique sur le développement des comportements fondamentaux pour la vie. Toutefois, cette vision ne semble pas pertinente pour le cours de français, puisqu'elle rejette les différents styles d'apprentissage et la théorie des intelligences multiples, ce qui transforme l'éducation en un processus homogène fondé sur un modèle de production de masse.

La perspective constructiviste

Pour les adeptes du constructivisme, il faut renoncer à l'apprentissage par cœur, car l'essentiel est le renforcement de la compréhension et du raisonnement chez les élèves. Sur cette base, l'esprit est assimilé à un site en construction, et pour cela il faut préparer un curriculum qui permette de bâtir leurs propres connaissances, en se fondant sur les savoirs préalables et les activités avec un but précis. Posner (2005) souligne que ce parcours fait en sorte que l'école soit plus motivante parce qu'il encourage la prise de décision, la résolution de problèmes et la liberté d'opinion.

Les origines de l'apprentissage par la découverte remontent au Platon qui a montré comment le savoir et les concepts restaient chez les élèves et l'enseignant devait les aider dans le discernement. D'autre part, Jean Piaget a donné une idée actualisée de l'éducation, car il considérait que l'apprentissage ne correspond pas à la transmission de savoir, mais qu'il est un processus de restructuration mentale. Ce processus se fonde sur les expériences, le contact avec le monde réel et l'influence des savoirs préalables qui sont uniques et inimitables (Posner, 2005). Une autre contribution de sa théorie est l'analyse des questions morales et des croyances chez les

enfants, par rapport aux phénomènes quotidiens, en remarquant la réflexion sur leur conception et comment elles diffèrent de celles exprimées par les adultes. Ainsi, les concepteurs et les enseignants comprendraient l'esprit des enfants et la valeur de la planification conjointe du curriculum, selon leur développement cognitif.

Le parcours du concret à l'abstrait est l'une des contributions les plus importantes de ce psychologue constructiviste à notre programme, parce qu'il nous facilitera l'assimilation des nouveaux savoirs. Ainsi, les enfants feront la liaison entre l'inconnu et les éléments de leur langue et culture maternelles ou avec leurs connaissances antérieures, pour générer des réseaux de plus en plus vastes. Pour cette raison, le curriculum en FLE vise à porter une séquence progressive de sujets linguistiques et culturels, en commençant par des situations familières ou concrètes qui débouchent sur les éléments complexes.

Quelques années après, Noam Chomsky s'est concentrée sur la structure du langage et son acquisition chez les jeunes enfants. Son travail a montré que le langage a besoin des structures innées permettant d'acquérir un système si complexe, en peu de temps, selon *l'aptitude* et *la performance* de chacun. Chomsky a défini la première notion comme l'existence de structures mentales et la compréhension des règles grammaticales, et le deuxième concept en tant que « des comportements observables comme le discours » (Posner, 2005 p. 66). L'inclusion de ces éléments a permis à la didactique de se concentrer sur la résolution de problèmes de langage et la planification de l'enseignement.

Cette vision a été complétée par David Ausubel et sa théorie des problèmes d'apprentissage, dont il résulte un terme fondamental pour les processus éducatifs actuels, **l'apprentissage significatif**. Sur cette base, l'apprentissage établit un lien entre les nouvelles connaissances et les précédentes, dans lesquelles nous trouvons les concepts et les croyances de

chaque apprenant. De cette manière, les nouveaux savoirs s'inscrivent dans les anciennes, en les conduisant à une reconfiguration qui les rend plus stables et complètes.

Bereiter et Scardamalia (chez Posner, 2005) complètent le concept de l'apprentissage significatif à travers son impact sur la réussite scolaire et la compréhension. Selon les auteurs, il est un excellent support pour que les enfants puissent résoudre des problèmes, effectuer des tâches difficiles et interpréter des idées abstraites. Par conséquent, il y avait un changement dans la conception des matières scolaires basé sur trois angles : comme un ensemble de connaissances auxquelles on pense, comme un moyen de raisonner et comme les outils disponibles pour réfléchir (Posner, 2005, p. 108). De cette façon, l'organisation curriculaire se fonde sur des éléments cognitifs tels que les concepts de classe supérieure qui comprennent d'autres plus spécifiques ; les formes visuelles, verbales, graphiques ou kinesthésiques pour représenter les notions ; et la disposition des événements qui facilitent la construction conceptuelle, ainsi que l'indique cet auteur.

La mise en œuvre d'un programme constructiviste présente de nombreux avantages pour le cours de langue étrangère, parce qu'elle favorise la motivation intrinsèque des enfants (Posner, 2005) et elle est en accord avec les objectifs éducatifs qui janistes. Cette approche facilite l'interaction, en assumant des rôles différents et en résolvant les difficultés avec leurs camarades. Comme résultat, nous attendons une large participation, une attitude de leadership et de tolérance qui leur permettent d'attendre le défi proposé pour la classe.

En plus, notre méthodologie centrée sur la tâche donne aux apprenants la possibilité de faire des activités authentiques proches à leurs problèmes quotidiens, en favorisant l'interaction, le soutien par les pairs et l'identification des difficultés d'apprentissage. De même, les tâches révèlent les talents et les connaissances préalables des enfants dans différents domaines, ainsi

que l'application de la langue étrangère dans leur contexte immédiat. Par ailleurs, l'éducation met l'accent sur la qualité et non sur la quantité, ce qui permet le travail détaillé sur les sujets et la réflexion des phénomènes linguistiques et culturels, par rapport à la mémorisation. Pour ceci, les examens seront basés sur la résolution de situations, en ajoutant d'autres éléments comme des questionnaires, des entretiens et des observations pour entendre la voix des élèves, comme ce fut le cas lors du diagnostic.

Néanmoins, Posner (2005) reconnaît certains désavantages qui peuvent entraver l'obtention de nos objectifs par rapport aux standards nationaux et institutionnels. La première difficulté est liée à la couverture, en raison de l'importance des connaissances antérieures, des expériences et du travail par projets qui exigent un temps de préparation considérable pour assurer leur réalisation. Ainsi, il y a peu de place pour le renforcement des tests standardisés comme l'examen de l'Icfes ou les tests de compétence en langue étrangère, qui deviennent des exigences dans le processus éducatif et qui permettront d'avancer dans leur projet de vie. C'est pourquoi il faut trouver un juste milieu entre les enjeux culturels et linguistiques dans la conception curriculaire, de telle sorte que la classe de français puisse avoir une incidence réelle sur les différents domaines de la vie des enfants.

Le deuxième aspect souligné par l'auteur est la gestion de la classe et l'effort de l'enseignant pour garantir la réussite du programme. Ceci est dû aux désordres liés au travail de groupe, au suivi personnalisé des résultats et à l'enjeu de concevoir des tâches innovantes pour chaque axe thématique. Ce dernier aspect peut occasionner la présentation de tâches ambiguës et risquées pour les apprenants, en raison des exigences de raisonnement ou du manque d'une démarche claire (Posner, 2005). Le dernier aspect est l'absence de motivation pour la classe ou la

perception des exercices comme un travail excessif et gaspilleuse, ce qui peut conduire à une sorte de résistance et de désintérêt susceptibles de nuire au bon développement du curriculum.

Pour conclure sur ce point, il faut ajouter que toutes les contributions de la perspective constructiviste se résument dans la création d'un *curriculum du raisonnement* (Resnick et Klopfer, 1989). Ce curriculum vise à combiner le raisonnement et le sens avec la connaissance et l'instruction, car l'apprentissage consiste à développer des structures de savoir, en opposition à l'enregistrement des informations. En conséquence, il y aura une intégration de la théorie cognitive, de l'enseignement et de la théorie curriculaire. En plus, ce modèle renforce les compétences, parce que les enfants sauront comment et quand réaliser une action et ils l'adapteront au contexte (Posner, 2005). De cette manière, le programme ne peut pas s'orienter vers la transmission de données mais il doit promouvoir l'interprétation et l'interdisciplinarité. C'est pourquoi, au sein de notre proposition, la composante interculturelle jouera un rôle clé, car elle montrera le français en termes linguistiques et pragmatiques, de sorte que les élèves peuvent adapter le discours aux situations envisageables dans un environnement endolingue.

2.2. La compétence de communication

Notre proposition pédagogique, basée sur le constructivisme, a pour but la création de réseaux de connaissances qui permettent aux apprenants de savoir quand et comment réaliser une action de communication. Cette orientation se rattache à ce que Habermas (1987) appelle *l'agir communicationnel*, une théorie philosophique qui considère le langage comme la manière de construire la pensée et qui exige des moyens verbaux et non verbaux. Elle comporte une série d'actions fondées sur les processus d'interaction sociale, orientés directement ou indirectement vers la compréhension mutuelle entre les sujets.

L'interaction constitue une relation interpersonnelle linguistique dans laquelle les gens utilisent la négociation, le consensus et la construction de significations par la présentation d'arguments. C'est pourquoi il est essentiel que l'élève non seulement connaisse les éléments formels de la langue, mais qu'il devienne un locuteur et un auditeur capable de gérer les prétentions à la validité universelle et les dynamiques culturelles particulières qui régissent les actes de langage.

Tout ce processus est incompatible avec la tendance des programmes traditionnels basés sur la collecte d'informations et la mécanisation des actions, puisque les savoirs ne sont pas statiques. Ce faisant, les enfants doivent adapter leur connaissance aux situations réelles qui ne sont pas toujours académiques et qui s'appuient sur la motivation et l'interaction sociale en classe. En d'autres termes, le cours de langues doit non seulement enseigner à communiquer efficacement, mais il doit fournir les bases d'une coexistence sociale, contribuant ainsi à atteindre la compétence de communication, qui est une notion fondamentale pour les objectifs de notre cours de français.

De même, le développement de cette habileté va de pair avec l'approche éducative par compétences, qui est appliquée en Colombie, puisqu'un apprenant devient un acteur social lorsqu'il est capable d'interagir activement en langue étrangère (Conseil de l'Europe, 2001). Ainsi, le locuteur doit mobiliser toutes les compétences dont il dispose pour répondre aux conditions variées et aux contraintes du contexte, par le biais de la production et la réception de textes relatifs à des domaines particuliers de la vie quotidienne. Ce processus implique aussi le choix des stratégies qu'il juge les plus appropriées, en fonction de la tâche à accomplir, ayant pour résultat un contrôle et une sécurité individuelle qui modifie ou renforce ses compétences.

En 1972, Dell Hymes a proposé la première définition de la compétence de communication comme «la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social » (Hymes, 1972, p. 278). Cette définition a été reformulée par Canale et Swain (1980), en déniaient le développement de la compétence grammaticale comme preuve ultime de la maîtrise de la langue cible, car la compétence de communication doit être comprise comme :

Les systèmes sous-jacents de savoir et de compétences nécessaires à la communication
[...] Le savoir fait référence ici à ce qu'on sait (consciemment ou inconsciemment) sur la langue et sur d'autres aspects liés à l'utilisation de la langue à des fins de communication; la compétence fait référence au degré auquel on peut se servir de manière satisfaisante de ce savoir dans une situation de communication réelle. (Canale & Swain, 1980, p. 5)

Quelques décennies plus tard, le Conseil de l'Europe (2001) a synthétisé une grande partie des définitions à travers le CECRL, en établissant la compétence de communication comme l'ensemble de ressources formelles dans la production et l'usage des messages significatifs. Ainsi, les individus augmentent leurs habiletés dans la dimension sociale afin d'adapter les messages selon des schémas sociaux d'interaction. Ce résultat est obtenu grâce à la fonction dynamique des sous composants de la compétence de communication, car tout processus d'apprentissage peut transformer les structures internes de l'esprit, au moyen de dimensions générales et spécifiques. Il est donc naturel que leur sélection, au sein du curriculum, requiert l'analyse de la dimension générale destinée au développement du niveau communicatif souhaite, et, de la dimension individuelle ou le renforcement des actions prises pour chaque élève pour communiquer effectivement.

En ce sens, la compréhension du système linguistique et culturel joue un rôle fondamental dans le renforcement des habiletés parce que l'élève doit « conférer une signification, non seulement en termes référentiels, sémantiques, de contenu de message, mais aussi, peut-être surtout en matière d'actes, d'activités illocutoire et perlocutoire de but » (Bautier-Castaing, 1983, p. 87). De cette façon, Puren (1988) ajoute que la compétence de communication est déterminante pour que l'apprenant agisse correctement dans des interactions similaires à celles d'un environnement endolingue, en analysant les besoins du contexte avant d'utiliser la langue cible.

Il existe plusieurs subdivisions autour de la compétence de communication, en raison de la nécessité de préciser les aspects spécifiques qu'un apprenant doit connaître pendant son processus d'apprentissage. Ces classifications englobent des aspects linguistiques, culturels, sociaux et pragmatiques qui influencent de manière significative la communication, mais certains d'entre eux mettent l'accent sur le développement d'habiletés qui mènent à la réflexion et à l'action. Pour cette raison, nous nous intéresserons à la du Conseil de l'Europe (2001), parce que les programmes institutionnels de formation bilingue en Colombie sont basés sur ce document.

Le CECRL (2001) considère que la compétence de communication comprend trois sous-composantes explicitées ci-après :

La compétence linguistique

La compétence linguistique fait référence à la connaissance consciente et inconsciente du lexique, de la phonétique et de la syntaxe, c'est-à-dire le savoir et le savoir-faire qui permettent à un locuteur de s'approprier et d'utiliser le système de la langue (Moirand, 1982). Cette compétence sépare les aspects linguistiques des traits sociolinguistiques et pragmatiques liés à son utilisation, parce qu'il ne s'agit pas de tenir compte de la qualité et de la précision des savoirs du locuteur, mais aussi de son organisation cognitive, du stockage dans la mémoire, de la

création des réseaux associatifs, de la disponibilité et de l'accessibilité aux connaissances (Conseil de l'Europe, 2001). Toutefois, la disposition des savoirs change d'une personne à l'autre, et il est même possible qu'il y ait des modifications internes dans l'esprit d'un même individu, par rapport aux différentes langues qu'il connaît. Il en est ainsi parce que l'organisation cognitive du vocabulaire et des structures linguistiques est influencée par la communauté ou l'environnement dans lesquels on acquiert et partage la langue. En outre, le CECRL établie que la compétence linguistique se décline en six sous-catégories :

1. **La compétence lexicale** comprend le savoir et la capacité à utiliser le vocabulaire, le lexique et la grammaire d'une langue.
2. **La compétence grammaticale** renvoie à la connaissance des ressources grammaticales de la langue cible et à la capacité de les utiliser.
3. **La compétence sémantique** est la maîtrise de la construction et de l'organisation du sens dans une production linguistique.
4. **La compétence phonologique** est liée à la perception et à la production des unités sonores de la langue et leur réalisation dans une situation définie. Ceci suppose d'inclure les phonèmes, la composition phonétique des mots et la prosodie de la phrase.
5. **La compétence orthographique** se rapporte aux textes écrits, notamment à la capacité des gens à distinguer et à créer les symboles de la langue.
6. **La compétence orthoépique** est de nature interprétative car elle aide à mieux comprendre l'implication de la langue écrite et parlée : L'écriture selon des conventions orthographiques et des signes de ponctuation, et l'oralité en accord avec la prononciation, le rythme et l'intonation. Cette compétence comprend également des habiletés procédurales telles que la recherche dans les dictionnaires ou d'autres sources

d'information et la capacité à résoudre les équivoques et les ambiguïtés dans un contexte communicatif définit.

La compétence pragmatique

La deuxième catégorie dans ce modèle est la compétence pragmatique, qui est connectée à l'emploi logique de la langue selon les fonctions langagières et les actes de parole. Ces fonctions sont étroitement liées au discours et à certains modèles d'échanges interactionnels réservés à des contextes spécifiques. En plus, elle exige la maîtrise de la cohérence et la cohésion des productions, des types et genres textuels et, des ressources argumentatives du locuteur, sans oublier la forte influence des environnements culturels sur son développement. Conformément aux dispositions du Conseil d'Europe (2001), il faut dire que la compétence pragmatique se subdivise en trois catégories :

1. **La compétence discursive** invoque la capacité d'un locuteur à organiser les phrases et leurs composantes de manière cohérente. Ceci suppose l'aptitude à structurer un plan pour produire un texte ou un discours selon son intention communicative.
2. **La compétence fonctionnelle** est relative à l'emploi du discours, oral et écrit, d'après les objectifs et les fonctions de communication particulières de l'utilisateur. Ebrahimi (2018) argumente que ces initiatives comprennent des tâches ponctuelles, comme donner et commander des informations, exprimer et découvrir des attitudes, suggérer, établir des relations sociales, structurer le discours, remédier à la communication, et d'autres exercices d'interaction spécifiques tels que décrire, commenter, exposer, raconter ou expliquer.
3. **La compétence de conception schématique** est la maîtrise des schémas interactionnels et transactionnels définissant les modèles d'échanges verbaux. Les schémas sont organisés en paires, selon les temps de parole et les rôles des participants dans

l'interaction. En guise d'exemple, nous citons les paires suivantes : question/ réponse ; déclaration / accord ou désaccord ; requête, excuses ou offre / acceptation ou refus ; et salutations ou toast/réponse.

La compétence sociolinguistique

Le modèle est complété avec la compétence sociolinguistique associée aux traits socioculturels d'usage de la langue. Certains de ces aspects sont les règles sociales d'interaction, de comportement et de politesse, ainsi que des conventions en matière d'âge, de genre, de statut social et des rituels de communication établis par chaque communauté. Cette compétence inclut aussi «la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (Moirand, 1982, p. 20). Pour cette raison, elle est indispensable que les locuteurs aient une communication efficace, en suivant les dynamiques culturelles qui sont modifiées par les groupes humains où la langue est employée, et qui peuvent conduire à la compréhension ou à l'incompréhension des échanges linguistiques

Même si le CECRL ne précise pas une répartition en diverses catégories, il souligne l'inclusion de cinq éléments socioculturels fondamentaux pour la communication, et qui sont motivés par cette compétence. Nous les définirons sur la base des approches du Conseil de l'Europe (2001) et de Tagliante (2005) :

1. Les **marqueurs des relations sociales** déterminent les conventions pour interagir dans une communauté, d'après certains paramètres comme le statut des interlocuteurs, la relation de proximité ou le registre du discours.
2. Les **règles de politesse**, déterminées par chaque culture, sont la source la plus populaire de malentendus interethniques si elles sont interprétées littéralement.

3. **La compréhension et la production d'expression de la sagesse populaire** telles que les proverbes, les expressions idiomatiques ou de croyances, les clichés, les valeurs, les graffitis entre autres. Ces phrases fixes ont un sens déterminé par l'usage que la communauté lui a donné et non par le sens littéral des mots.
4. **Les différences de registre** déterminées par la variété de la langue utilisée dans une situation communicative définie, dont la connaissance se développe progressivement. Ainsi, le contact du locuteur avec les différents types de texte facilitera le contrôle des registres officiel, formel, neutre, informel, familial et intime.
5. **Le dialecte et l'accent** propre de chaque communauté linguistique facilitent l'identification de caractéristiques sociales, géographiques, académiques et professionnelles du locuteur. Cette identification est le résultat de la sélection d'éléments lexicaux, grammaticaux, phonologiques, paralinguistiques et corporels dans son discours.

Signalons en guise de conclusion deux aspects fondamentaux : le premier est que le développement de ces compétences passe par la sélection de stratégies spécifiques directes et indirectes, auxquelles contribuent l'élève, l'enseignant et le groupe. En suivant les idées de Manchón (1993), les stratégies cognitives et de mémoire contribuent au développement de la compétence linguistique. Par ailleurs, les stratégies sociales et cognitives favorisent le renforcement des compétences sociolinguistiques et discursives, tandis que les stratégies de communication soutiennent les compétences fonctionnelles et de conception schématique.

Le deuxième aspect indique que l'analyse de ces modèles est fondamentale pour l'organisation du curriculum et la sélection des stratégies selon le contexte éducatif et institutionnel, car ils prennent en considération l'arrière-plan culturel de l'apprenant et la relation affective avec les savoirs et le contenu du cours. En plus, tous ces modèles soulignent

l'importance de concevoir un enseignement qui ne se concentre pas uniquement sur les aspects linguistiques, mais sur des traits socioculturels et sur l'usage réel de la langue. C'est pourquoi la conception du matériel et des activités en classe ne peut pas être développée de façon artificielle et décontextualisée, comme le soutiennent Kubin et Thompson (chez Puren 2010) et Ebrahimi (2018), parce que l'apprentissage d'une langue implique non seulement le décodage du message mais aussi l'interprétation des intentions du locuteur. De cette manière, il est nécessaire d'avoir une méthode de contextualisation, qui, dans notre cas, est l'approche par tâches expliquée plus loin, grâce auquel les enfants pourront utiliser le français, leurs connaissances du monde et tout ce qu'ils sachent sur la communication verbale et non verbale.

2.2.1. L'interlangue et la compétence de communication

Il est important de préciser que, dans les premiers stades de l'apprentissage, les enseignants et les concepteurs de programmes doivent tenir compte de l'interlangue de l'apprenant, car celle-ci démontre un renforcement de la compétence de communication. Cette notion (appelée en anglais *transitional competence*, *idiosyncratic dialect* ou *approximative system*) est comprise comme « la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue » (Vogel, Brohée et Confais, 1995, p. 19). Ceci s'explique par l'influence de la langue maternelle et de toute autre langue étrangère ou seconde que l'élève connaît. Ces auteurs soulignent cinq traits de l'interlangue qui l'impulsent et la déterminent :

1. La diversité et la variété car elle dépend à la fois des stratégies individuelles, des facteurs contextuels d'apprentissage et du type de tâche effectuée.
2. L'hétérogénéité, en raison de l'influence d'autres langues et de la multitude de sous-systèmes autonomes qui la composent.

3. L'instabilité, parce qu'elle n'existe que dans l'esprit de l'apprenant, et elle est définie par le degré de motivation et d'attention de la personne à un moment particulier de l'apprentissage.
4. Les contradictions qui surgissent lors de la confrontation des hypothèses variées sur le fonctionnement du nouveau système linguistique et culturel.
5. La subjectivité dans sa description par un tiers, puisqu'elle est un « système ouvert dont l'utilisateur lui-même est partie intégrante » (Vogel et al, 1995, p. 279).

Il faut dire que l'interlangue va de pair avec la théorie cognitive de l'apprentissage, parce qu'elle est un système linguistique transitoire, qui part d'une série d'hypothèses formulées par chaque élève sur le fonctionnement du nouveau code. En plus, cette évolution est le fruit d'une activité mentale et analytique qui dépend entièrement des capacités cognitives individuelles, et qui se concrétise par deux processus, comme Corder (cité par Puren, 1997) le souligne : l'assimilation ou l'intégration des caractéristiques de la langue cible au système linguistique existant, en produisant des généralisations sur le nouveau code, et, l'accommodation ou l'adaptation de l'interlangue aux nouvelles caractéristiques linguistiques, en suivant un processus de différenciation avec d'autres langues préalablement apprises.

Ainsi, l'analyse de cette notion sera essentielle pour la phase d'évaluation du programme, de la sélection de contenus et de la pertinence des stratégies d'enseignement retenues, car elle montre clairement la progression de l'apprentissage du français. Ce pourquoi, nous pourrions déterminer le succès du projet, en fonction de la disposition et des capacités individuelles des enfants, mais surtout, en fonction des méthodes et des conditions de l'enseignement qui influencent les réactions des apprenants vis-à-vis de la langue cible.

De la même manière, l'interlangue justifie notre perspective interculturelle et de contraste entre langue et culture maternelle et langue et culture cible, car elles génèrent un impact double, comme instrument de communication et d'expression, et comme moyen de structuration de la pensée et de la personnalité des enfants (Samba Traoré, 2001). Cette opinion est soutenue par Vogel et al. (1995) qui soulignent l'importance de la langue maternelle dans l'enseignement bilingue, en tant que réserve de savoirs linguistiques chez l'élève, pour comprendre les aspects universellement partagés et les traits métalinguistiques.

Cela est rendu possible grâce aux deux rôles joués par cette notion dans l'apprentissage et qui sont relevés par Vogel et al. (1995) : D'un part, l'interlangue devient un facilitateur et un accélérateur dans le processus d'apprentissage, réduisant les barrières imposées par l'asymétrie entre la compréhension et la production des apprenants, et, d'autre part, elle foment l'usage plus conscient de la langue maternelle, favorisant l'analyse des éléments grammaticaux ou culturels que les locuteurs natifs utilisent inconsciemment. Dans ce contexte, il y aura une consolidation de la compétence de communication en langue étrangère et en langue maternelle.

2.3. La composante interculturelle

Les sociétés contemporaines ont été marquées par un contact permanent avec d'autres groupes humains, de sorte qu'il est impossible d'affirmer qu'il existe des cultures pures. C'est pourquoi le gouvernement national a établi des plans qui permettent de relier l'unité et la différence, surtout dans le domaine éducatif, qui est la base de la formation personnelle et un moyen de transformer la société et les potentialités humaines. Ainsi, les politiques d'éducation bilingue du XXI^e siècle se sont concentrées sur trois piliers : la langue, la communication et la culture, afin que les élèves développent « leur capacité à comprendre d'autres cultures et à

parvenir à une communication plus efficace, tant dans leur langue maternelle que dans d'autres langues ». (MEN, 2005). Dans ce contexte, la perspective interculturelle apparaît comme l'une des meilleures options pour conjuguer les croyances et les savoirs locaux, nationaux, internationaux et universels dans un pluralisme inclusif.

C'est pourquoi l'approche interculturelle devienne un élément clé pour le cours de FLE, puisque l'apprentissage linguistique est à la fois un apprentissage culturel. Par ailleurs, elle permet une ouverture vers la diversité, une capacité à communiquer efficacement avec les étrangers et une valorisation de la culture propre et cible, toujours sur la base du respect et de l'équité sociale, comme le MEN (2005) et Walsh (2005) le reprennent. L'objectif de notre programme est de promouvoir des processus d'échanges actifs entre la culture colombienne et francophone et, dans ce paragraphe, nous voudrions expliquer brièvement le concept de culture et d'interculturalité, la différence entre la perspective interculturelle et multiculturelle, et, l'importance de cette approche dans l'éducation bilingue.

2.3.1. Définition de culture

Avant de nous aventurer dans l'approche interculturelle, il est important de définir la notion de culture car il n'est pas possible d'enseigner la langue en tant qu'ensemble de règles et de mots, mais il faut considérer sa dimension sociale. Comme l'a fait observer Abdallah-Pretceille (2011), une culture n'existe que si elle est vue et lue, et, elle ne fonctionne pas en dehors des individus, parce qu'ils l'actualisent à travers leurs discours, leurs actions et l'analyse des phénomènes sociaux. De cette manière, on évite le réductionnisme culturel, en reconnaissant les différentes visions du monde des locuteurs, parce qu'elle change d'un territoire à l'autre, même si la langue est partagée.

Au cours de l'histoire, ce concept a été défini sous différents angles selon le moment historique et social, mais toutes les versions convergent vers une même solution : Elle est la manière de vivre d'un groupe et met en évidence d'autres façons de faire, de penser et d'agir. Les définitions proposées jusqu'au milieu du XXe siècle relient cette notion à la civilisation, en poursuivant la formation d'un homme « honnête » grâce à la lecture des grands classiques qui diffusaient les valeurs universelles du « fonds commun d'humanité » (Durkheim dans Puren, 2009).

Dans la même veine, Brislin (cité par Kramsch, 1995) et Miquel et Sans (2004) l'expliquent comme un ensemble d'hypothèses de vie et d'éléments qui sont reconnus par le groupe social, consciemment ou inconsciemment, comme « bons » ou « véritables » et qui conditionnent les actions des individus. Ces conceptions, ne sont pas pertinentes pour le projet parce qu'elles présentent la culture comme un élément statique et hermétique qui ne favorise pas la co-construction des savoirs et des identités entre les peuples. En plus, elles promeuvent une approche descriptive du type structurel, et, nous cherchions une approche compréhensive et pragmatique de la francophonie, orientée vers un meilleur entendement de l'altérité.

C'est pourquoi nous préférons une définition plus dynamique, qui encourage la coexistence et le dialogue entre les différents modes de vie. Dans cette optique, Abdallah-Prétceille et Porcher (cités par Abdallah-Prétceille, 2008) présentent le concept comme une façon de classer la réalité, à travers la vision du monde construite tout au long de l'histoire d'un groupe humain, et qui se reflète dans la pensée, le sentiment et l'action de ses membres, de sorte qu'ils puissent agir dans des situations typiques. De cette manière, nous pouvons dire que le contact avec l'altérité implique non seulement la découverte d'une nouvelle classification de l'existence, mais aussi l'intégration de gens dans la société par un processus d'introspection.

Sur ce point, Puren (2005) et Gumperz et Bennett (1981) argumentent que la réflexion permet de surmonter les propres préjugés et les prédispositions linguistiques, pour comprendre l'expérience humaine dans la singularité et l'universalité. En effet, la composante culturelle en classe de langues privilège le savoir-dire, le savoir-faire et le savoir-être, ce qui permet « de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de se faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé » (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 9). Ainsi, l'apprentissage d'une langue facilite la construction de multiples identités qui cohabitent chez un même individu, car nous nous identifions tous à des éléments locaux, régionaux, nationaux et globaux, qui sont le résultat de diverses expériences et de la rencontre avec les autres.

Il convient en outre de noter que ce processus de transformation se déroule sur une double voie et qu'il n'est pas statique. Une telle affirmation suppose que la culture de chaque individu se restructure ou s'élargit à la découverte de l'autre, en apprenant de lui, en utilisant d'autres façons de classer la réalité et en comparant ses formes de vie avec les distinctes manières de voir le monde. Le résultat de ce parcours de changement long et complexe est le développement d'une compétence culturelle, que du point de vue d'Abdallah-Pretceille (2008) est conçue comme la capacité à s'orienter dans une culture étrangère, afin de la comprendre comme une action et non comme un objet figé et ossifié. Néanmoins, la consolidation de la compétence culturelle peut durer longtemps, par conséquent notre curriculum jettera les bases d'une formation progressive.

2.3.2. Vers une perspective interculturelle et non multiculturelle

Actuellement, les processus de mondialisation, les facilités de déplacement offertes aux individus, l'essor de la technologie et l'augmentation des migrations ont fait que nos

communautés soient marquées par l'hétérogénéité et la pluralité. Dès lors, les différents axes de la société, notamment l'éducation, ont orienté leur regard vers la diversité culturelle et son intégration dans la vie quotidienne, en encourageant des relations positives entre les peuples. Il en est résulté un certain nombre de termes pour désigner le contact entre les cultures, par exemple l'interculturalité et la multiculturalité. Ces concepts sont fréquemment utilisés comme synonymes, mais ils suggèrent deux points de vue sur la diversité et ils impliquent la mise en œuvre de différentes actions.

Depuis Auger (2003), Walsh (2005) et Abdallah-Pretceille (2011), la multiculturalité est un terme descriptif qui fait référence à la juxtaposition de communautés partageant un espace local, régional, national ou international spécifique, mais sans nécessairement établir des relations avec d'autres groupes. Ce contexte est typique de la société américaine et de certains pays d'Europe qui ont été touchés par la migration croissante de différents peuples, due à la violence et aux crises économiques et politiques propres au XIXe siècle. Dans ces territoires, les nationaux cohabitent avec des minorités ethniques, des immigrants et des minorités involontaires qui sont reconnus et intégrés dans certaines activités sociales, mais dans « la pratique sociale et politique, ils restent séparés, divisés et contraires » (Walsh, 2005, p. 6). En revanche, ces auteurs définissent l'interculturalité en tant que la conjonction de l'autre, c'est-à-dire la mise en relation, l'apprentissage et l'interaction entre les groupes sur le même territoire.

Dans le cadre d'une démarche de ce type, des relations complexes, des négociations et des échanges culturels sont générés afin de rechercher une égalité et une co-construction des représentations. Contrairement à la perspective multiculturelle, cette approche reconnaît non seulement la différence, mais aussi constitue la rencontre des asymétries sociales, économiques, politiques et de pouvoir comme moyen d'analyser et de modifier l'identité et l'altérité.

Abdallah-Pretceille (2011) exprime que ce processus facilite la révision de soi pour éviter le jeu de miroirs ou l'effet d'ombre, qui conduisent à la reproduction consciente ou inconsciente de stéréotypes, sans tenir compte de l'expérience et de la coexistence démocratique. En revanche, la perspective interculturelle promeut ce que Gardies (2003) a appelé des regards croisés, expliqués comment le coup d'œil que les individus portent entre les cultures, où l'acceptation de la différence est le résultat d'un processus si complexe « qui passe par la prise de conscience de l'ethnocentrisme intrinsèque de notre regard sur l'autre » (Ladmiral et Lipianski, 1989, p. 136). Cette vision est partagée par Walsh (2005) qui souligne le rôle critique, central et prospectif de l'interculturalité, car elle analyse les conditions sociales et institutionnelles qui empêchent que l'autre soit traité sur un pied d'égalité et que son identité, sa différence et sa capacité d'agir soient reconnues.

C'est la raison pour laquelle l'interculturalité encourage la création de réseaux intersubjectifs qui se nourrissent de connaissances, de valeurs et de traditions différentes, et qui permettent la construction d'espaces de rencontre et de dialogue entre les gens, les savoirs, le sens et les pratiques. À cet égard, il semble pertinent d'ajouter le parallèle qu'Abdallah-Pretceille (2011) établit entre la différence et la diversité, et le lien qui existe avec les termes évoqués ci-dessus.

La différence est associée au multiculturalisme puisqu'elle établit des frontières justifiant l'exclusion, par le biais d'un agent qui met en évidence l'altérité, sur la base d'une norme implicite ou un référent universel. De cette façon, le contact entre peuples n'explique pas « en quoi l'autre est différent, mais qu'il est différent » (Abdallah-Pretceille, 2011, p. 94). Par ailleurs, la diversité est la reconnaissance des singularités, afin d'éviter le réductionnisme culturel, mais en favorisant les rencontres d'autrui. Comme résultat du contact, on ne reste pas exactement le

même, et on ne se transforme pas en un autre (Denis et Matas, 1999). C'est pourquoi la diversité est associée à la perspective interculturelle, car elle ne nie pas le principe de la nature humaine et de l'universalité de la culture, bien qu'elle prise en compte la vision et l'interprétation des acteurs.

Conformément à ce qui précède, cette recherche a choisi la perspective interculturelle car son but est d'obtenir un équilibre entre l'universel et le singulier, raison pour laquelle notre curriculum met l'accent sur une réflexion critique des phénomènes culturels, de telle sorte qu'il n'y ait pas de sous-évaluation ou de surévaluation d'une culture par rapport à l'autre. En plus, nous cherchons l'enrichissement du capital culturel des élèves, qui à la lumière de Pierre Bourdieu (cité par Galisson et Puren, 1999), est l'ensemble des biens symboliques et des savoirs conscients et inconscients dans divers domaines, qui sont partagés avec le reste des membres du groupe et qui définissent temporairement leur identité culturelle. Ainsi, nos apprenants pourront se reconnaître comme des membres potentiels de la francophonie en tant qu'utilisateurs et diffuseurs dans le contexte colombien.

2.3.3. La composante interculturelle

La notion de l'interculturalité a ses origines au champ de la didactique de langues dans les années 70, quand il y avait un intérêt croissant pour l'altérité, mais seulement jusqu'aux années 1980 a pris une importance réelle dans l'éducation bilingue en Amérique latine, puisque les gouvernements ont reconnu qu'elle est indissociable de la construction identitaire. À cet égard, Homi Bhabha (1998) explique que le mot *inter* se réfère à un « troisième espace » ou un espace intermédiaire, où ils se rencontrent diverses cultures pour favoriser la traduction et la négociation des nouveaux éléments. De cette façon, il y a une compréhension et respect mutuels, mais il est possible de conserver certains traits d'eux-mêmes, sans dévaluer sa propre identité.

En effet, l'identité n'est pas quelque chose que les gens peuvent choisir, mais elle se bâtit à travers la négociation de significations et d'images avec d'autres membres de la société et, ainsi, le savoir est activé à l'intérieur de chacun (Hall, 1997). Il est donc possible de considérer qu'il n'y a pas de cultures pures ou statiques ni de frontières rigides entre les membres de différents peuples, parce que l'identité culturelle est un trait fluide, mobile et dialectique qui se caractérise par des moments d'ambivalence et de contradiction.

Sur ce point, Walsh (2005) remarque que les groupes humains conservent et reconstruisent une identité propre qui les distingue des autres communautés, malgré les multiples contacts qui peuvent s'établir en dehors de leur culture. Cette réalité constitue une résistance à la condition d'homogénéisation imposée par la mondialisation. Toutefois, l'identité suscite des conflits face à ce qui est différent et face aux paradigmes de vie que nous pensions avoir pleinement maîtrisées. Cette situation est liée à l'ethnocentrisme, qui est expliqué par Sumner (1996), comme une doctrine idéologique ou un style qui permet aux gens d'analyser le monde à partir de leur propre contexte, c'est-à-dire qu'ils peuvent déduire la réalité à partir des savoirs culturels construits par leur groupe social. À la suite de cette analyse, chaque peuple produit une série d'images ou de représentations de lui-même (auto-images) et de l'autre (hétéro images), comme Ladmiral et Lipiansky (1989) le signalent.

L'ethnocentrisme est un phénomène social, présent dans toutes les communautés, qui permet de renforcer le sentiment d'appartenance, la cohésion sociale et l'identité culturelle vers un espace géographique ou humain. Cependant, le principal problème de cette tendance idéologique est que le groupe ethnique se perçoit comme le plus important et sa culture maternelle devient le seul critère valable pour interpréter ou apprécier les coutumes, les habitudes et les valeurs d'autres groupes ou sociétés. Dans ce processus de surévaluation de la

culture maternelle, ils apparaissent des sentiments de supériorité, de rejet et d'exclusion envers toute personne qui ne fait pas partie de sa communauté.

C'est là que le principe d'interculturalité devient pertinent, parce qu'il a pour but la construction de relations positives et créatives conduisant à un enrichissement mutuel de tous les interlocuteurs, à travers la maîtrise des représentations croisées et le développement de compétences pour parler avec et agir sur, comme il est repris par Albó (1999) et Puren (2009). Néanmoins, cet enjeu social ne se résout pas seulement par la découverte de l'altérité ou par le « vivre ensemble », mais il exige un contact et un travail collectif qui se traduisent par la reconnaissance de la « dialectique entre l'identité et l'altérité, la similitude et la différence, [et] l'appartenance et la différence » (Guerrero, 1999).

Ce faisant, l'approche interculturelle vise à modifier le système de valeurs et les rapports avec la langue et culture cible, parce qu'elle « n'est pas seulement un moyen de s'exprimer, c'est aussi, c'est surtout une façon de voir et sentir » (Green, 1987, cité par Gardies, 2003 p. 87). Mais son rôle ne se limite pas à cela, puisque l'interculturalité est le principal outil pour surmonter les représentations et les stéréotypes envers les autres, même s'ils sont positifs ou négatifs.

À cet égard, Boyer (2001) définit les représentations comme des modalités d'appréhension et de décodage de la réalité, avec un caractère dynamique et inachevé dont leur rôle est de produire du sens et de construire l'autre. Ainsi, on s'immerge dans la didactique du même et de l'autre (Auger, 2003), où le même est la culture maternelle et l'autre est la culture cible.

C'est pourquoi le traitement que les enseignants et les concepteurs du programme réservent à ces représentations culturelles doit être prudent, car elles affectent directement l'image que l'on se fait de la langue, de ses locuteurs et de son espace géographique, selon des

critères d'appréciation économique, sociale, cultural, épistémique et affective. Ces derniers étant les déclencheurs de stéréotypes ou de préjugés, dont le renforcement à grande échelle peut favoriser des « relations harmonieuses ou conflictuelles entre les pays où on les parle » (Dabène, 1997 citée par Gardies, 2003, p. 103).

Ces représentations dépourvues d'une base scientifique, déterminent les attitudes des apprenants à l'égard de la langue, et parfois, elles conditionnent leur motivation à apprendre, comme Abric (1994), Alén Garabato (2003) et Jacquart (chez Alén Garabato, 2003) l'ont observé. Ainsi, il apparaît le phénomène connu sous le nom de statut informel de la langue (Dabène, dans Gardies, 2003), qui s'explique comme l'ensemble des images contenu dans le discours des membres d'un corps social, et qui s'oppose au statut formel accordé par les institutions. Cela se produit car la langue est le moyen d'accès à la culture pour la voir et l'apprécier, mais elle n'échappe pas à l'ethnocentrisme.

De ce fait, l'impression que les apprenants et la communauté en général ont de la langue cible est le produit « d'interférences entre images culturelles et images linguistiques (représentation de la grammaire de la langue cible, de certains traits phonétiques, etc.) » (Jacquart, 1997, p. 181), et pour cela la langue devienne l'un des principaux obstacles pour connaître les « identités culturelles différentes de la nôtre » (Ladmiral et Lipiansky, 1989, p.21). C'est pourquoi l'interprétation subjective des comportements peut interférer dans le déroulement des échanges linguistiques, et l'enjeu du cours de langues est non seulement apprendre à dire, mais aussi à se dire et surtout à dire avec, ainsi que Abdallah-Pretceille (2008) l'explique.

En effet, il faut adopter un regard critique sur les stéréotypes pour les dépasser et pour construire une compétence interculturelle, qui est notre objectif à long terme, car elle constitue un processus long et coûteux qui « ne fait pas nécessairement référence à la possession d'une

culture autre que la nôtre, mais à la conscience de ce qui la différencie de la nôtre » (Ciliberti, 2001, p. 139). C'est pourquoi notre programme se concentre sur l'inclusion d'une composante interculturelle, qui est un objectif plus réaliste, car elle jette les bases de la création d'une conscience interculturelle.

Cette notion est expliquée depuis le Conseil de l'Europe (2001) en tant que la connaissance, la perception et la compréhension de la relation qui existe entre le monde de la communauté d'origine et le monde de la communauté cible, afin de trouver des similitudes et des différences. De cette manière, l'élève acquiert une connaissance objective qui lui permet de comprendre la diversité régionale et sociale véhiculée par une même langue, et l'importance de la situer dans un contexte communicatif spécifique. En outre, le locuteur concevra qu'ainsi comme il perçoit d'autres cultures, sa culture maternelle est interprétée par le monde extérieur sous la forme de stéréotypes.

En plus, la composante interculturelle, en classe de langues, facilite le développement d'une série d'habiletés fondamentales pour devenir un locuteur compétent et capable d'interagir dans un monde multiculturel comme le nôtre. Denis et Matas (1999) notent les avantages qu'apporte cette approche : renforcer les compétences d'interaction avec l'autre. Percevoir et mettre en valeur les éléments culturels dans la communication, en fonction de la personnalité, du rôle social et de l'histoire personnelle. Et, découvrir des valeurs particulières de l'altérité, de son propre monde et du monde en général.

Ce parcours interculturel va de pair non seulement avec notre proposition, mais aussi avec les objectifs fixés par l'Organisation internationale de la francophonie (dorénavant l'OIF) pour les cours de FLE, car ils doivent prendre en compte la diversité culturelle et linguistique, de telle sorte qu'il y ait un dialogue entre les grands espaces linguistiques (hispanophone et

francophone dans notre cas). Mais cela n'est possible que si les enseignants et les concepteurs de programmes instaurent des alliances entre le français et les langues en usage au niveau international, régional, national et local.

Bien que la concrétisation de cette proposition soit complexe dans un contexte endolingue comme le nôtre, le cours de langue peut inclure différents matériaux, situations et documents authentiques permettant d'établir des liens entre la langue et la culture cible. À manière d'illustration, le MEN (2005) encourage l'utilisation des médias et des nouvelles technologies de l'information et de la communication comme la télévision éducative, l'internet et les plates-formes numériques.

2.3.4. L'éducation interculturelle dans le curriculum de FLE

La composante interculturelle est essentielle pour tout processus d'apprentissage des langues, en particulier aux niveaux initiaux, car elle évite l'apparition de l'acculturation ou la dévalorisation de la culture maternelle au profit de la culture cible. Dans les deux cas, il y a un contact régulier entre des groupes humains qui ont des attributs différents et qui s'influencent réciproquement, éventuellement l'une des deux cultures prenant le pas sur l'autre (Eduscol, 2018), d'où il résulte la dichotomie entre société dominante et société dominée et les jeux de pouvoir.

L'origine du processus d'acculturation est diverse et cela s'est produit tout au long de l'histoire de l'humanité en raison de multiples facteurs tels que la conquête et la domination coloniale, l'intégration territoriale ou sociale au sein de constructions impériales ou étatiques, la domination économique et linguistique, ou encore, plus récemment, la mise en tourisme d'un espace (Eduscol, 2018). Cependant, Courbot (2000) affirme que l'acculturation est réductionniste et presque simpliste, car elle ne réfléchit pas sur tous les phénomènes sociaux qui

accompagnent la rencontre entre deux communautés différentes, même si le degré d'influence est moindre selon le contexte dans lequel se produit l'échange.

C'est la raison pour laquelle il nous intéresse à analyser le processus de formation d'une interculturalité produite par le contact avec une culture cible. Ce processus suit une évolution similaire à celle de l'interlangue, car le savoir culturel se forge à partir des hypothèses provoquées par la découverte de nouvelles classifications de la réalité et des modes de vie d'autres groupes humains. L'application de ces hypothèses, à travers l'expérience partagée, nous permet de les vérifier ou de les rejeter afin de fonder une analyse provisoire des faits quotidiens, en les comparant constamment à la culture maternelle.

Néanmoins, l'évolution chez les apprenants est le résultat d'un environnement éducatif encourageant la communication interculturelle et favorisant des espaces d'échange d'expériences avec l'autre, en vue de réduire l'incompréhension qui surgit dans l'interaction verbale. De cette manière, les élèves prendraient conscience des filtres ethnosocioculturels (Gardies, 2003), et ils pourraient apprécier les nouveaux éléments au-delà du paradigme imposé par le groupe auquel ils appartiennent et qui constitue la norme pour chacun.

De cette métamorphose entre la culture d'origine et la culture cible naît la métacommunication, c'est-à-dire la capacité de percevoir une situation selon deux plans de références différents ayant leur propre logique interne (Baumgratz Gangl, 1993). Par ailleurs, en ce qui concerne la conception du curriculum avec un regard interculturel, Walsh (2005) affirme qu'il doit contempler les concepts, les thèmes et les problèmes d'enseignement sous différents angles culturels, pour que l'élève développe des compétences critiques et qu'il soit un leader actif dans la résolution de problèmes de la vie quotidienne, ce qui va de pair avec le PEI de l'établissement. Ainsi, l'inclusion de cette démarche vise à élargir chez les enfants le respect

mutuel, l'égalité et le plein développement de leurs capacités, au-delà des différences culturelles et sociales, pour atteindre les cinq objectifs de ce type d'éducation synthétisés par Walsh (2005) :

1. Renforcer et légitimer les identités culturelles des apprenants.
2. Promouvoir un environnement d'apprentissage qui favorise l'expression et la communication des enfants, à partir de leur propre identité et culture, afin qu'il y ait un enrichissement mutuel grâce aux expériences des autres et de la langue étrangère.
3. Développer des compétences de communication, de dialogue et d'interrelation.
4. Encourager une communication équitable entre les membres de la communauté, à savoir, les apprenants, les enseignants, les dirigeants et les parents, ainsi que des savoirs culturellement différents.
5. Contribuer à la recherche de l'équité sociale et de meilleures conditions de vie pour tous.

Il convient de signaler que le succès d'un programme de cette nature ne réside pas dans sa conception, mais il a besoin d'une stratégie de déploiement conforme aux objectifs fixés. C'est pourquoi Byram, Neuner et Zárate (1997) avertissent que pour encourager les différents types de savoir, il faut développer une progression centrée sur des traits pragmatiques, cognitifs et affectifs qui seront tous abordés dans la planification de notre cours de FLE. La dimension pragmatique met l'accent sur un apprentissage contextualisé, à partir de la présentation de situations quotidiennes et la résolution de problèmes amenant l'analyse des aspects culturels implicites, de sorte que l'élève acquière un agir culturel. La dimension cognitive, à son tour, cherche l'enrichissement des compétences pour concevoir la culture cible et la manière dont les locuteurs natifs émettent des réponses à des situations spécifiques.

En ce qui concerne la dimension affective, les élèves doivent être impliqués dans le processus d'apprentissage pour découvrir de nouvelles perspectives et pour redéfinir leur propre identité. Cet axe nécessite une « véritable pédagogie interculturelle mettant en scène enseignants et apprenants » (Gardies, 2003, p. 109). Cependant, il ne peut pas rester sur le plan réflexif, mais

il doit y avoir une appropriation des découvertes, étant entendu que les aspects culturels facilitent la communication dans un contexte endolingue. C'est à travers cette réflexion que les locuteurs comprendront que la langue est un vecteur de découverte de la culture cible mais qu'elle sert aussi à l'analyse du système culturel propre et à la déconstruction l'identité.

2.4. La francophonie

Le quatrième terme que nous aborderons dans cette section est la francophonie, qui est traditionnellement associée à la France. Cependant, il s'agit d'une vision réductionniste, puisqu'elle relègue la diversité de tous les peuples qui parlent cette langue, car comme Mme. Belaya (2020) l'a écrit « le français est francophone, mais la francophonie n'est pas française ». Par cette raison, nous ferons un parcours à travers ce terme polysémique dont la connotation change selon l'époque, le lieu du monde où le locuteur se trouve et la situation historique ou politique.

Le mot francophonie trouve ses racines en 1880, quand Onésime Reclus l'a désigné pour parler de la zone d'influence de la France sur le territoire africain pendant la période coloniale, dont l'intention était de mettre en évidence l'existence des peuples qui partagent cette langue hors du pays gaulois. En 1962, la notion a été réinventée par Léopold Senghor, au moment de la décolonisation, car son objectif était de promouvoir le patrimoine commun et de rassembler ces pays dans une nouvelle organisation intergouvernementale, permettant la solidarité et l'enrichissement mutuel par le dialogue des civilisations.

Quelques années après, la francophonie a été établie comme une organisation diplomatique, mais l'aspiration d'exalter l'unité dans la différence et de parvenir à la libération des peuples « de la peur de l'autre » (Belaya, 2020) par l'unité linguistique, n'a pas pu être

pleinement réalisée. Cela résultait des régionalismes, des luttes pour la reconnaissance des minorités et du désir d'obtenir une affirmation culturelle, en se démarquant de cette homogénéité qui réduit la francophonie à la France. C'est la raison pour laquelle l'OIF, créée en 1998 et qui compte 88 pays participants, est en chargée de promouvoir et de diffuser les cultures des États qui le composent et d'encourager la coopération entre eux.

Ainsi, elle organise divers événements afin d'inciter l'interculturalité comme les jeux de la francophonie, les joutes sportives et artistiques qui ont lieu tous les 4 ans pour démontrer le talent des jeunes. Il est aussi le Sommet de la Francophonie qui, depuis 1986, réunisse tous les chefs d'État pour définir « les orientations de la Francophonie dans un Cadre stratégique décennal de manière à assurer son rayonnement dans le monde » (OIF, s.d-b).

Cette notion de francophonie mondialisée est celle que nous voulons gérer dans notre programme d'études, parce qu'elle se détache des idées colonialistes et racistes, en vue de promouvoir les accords multilatéraux, la diversité culturelle, linguistique, historique, économique et sociale, et même l'universalisme, ainsi que l'affirme Saint-Germain (1997). En outre, compte tenu de l'importance de ces événements pour la communauté francophone, nous les utilisons en tant qu'axes thématiques dans plusieurs des niveaux, comme nous expliquerons ci-dessous, afin de renforcer la connaissance interculturelle des enfants.

Après avoir fait un rappel historique de l'évolution de la francophonie, il est nécessaire de clarifier la perspective conceptuelle que nous choisissons pour le plan d'étude. Cette notion est censée signifier « l'ensemble des personnes qui utilisent régulièrement le français, qu'il soit langue maternelle, langue d'usage, langue d'enseignement ou langue choisie par désir personnel » (Joubert, s.d.). Elles partagent un système de valeurs, dont l'objectif est de rendre visibles les croyances, l'histoire et l'importance des pays francophones. Ainsi, les locuteurs sont conscients

d'un espace linguistique commun au-delà des barrières géographiques, politiques, économiques et éducatives qui existent.

Par ailleurs, Provenzano (2006) établit la différence sémantique entre Francophonie et francophonie, en démontrant qu'elle se dote d'un « F » majuscule pour désigner le groupe de pays et instances officielles, membres de l'OIF, qui utilisent le français dans différents domaines et échanges politiques, académiques et sociaux. Ainsi, nous trouvons une perspective universaliste qui cherche « l'enrichissement mutuel et, surtout, [le] respect de la diversité » (Provenzano, 2006, p. 94). D'autre part, la francophonie, avec un « f » minuscule, est l'ensemble de peuples et locuteurs autour du monde qui parlent partiellement ou entièrement la langue française dans leur vie quotidienne. Au-delà des conceptions géographiques et linguistiques, cette approche inclut la culture, les valeurs, le sentiment d'appartenance et l'amour pour le français.

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons dire que la francophonie est envisagée sous deux angles contradictoires à première vue. Une telle affirmation suppose son désir de concilier, par le biais de l'union des peuples et communautés francophones, toutes les perspectives opposées, en particulier la métaphore spatiale de l'hexagonale du rayonnement, mais sans ignorer ou minimiser la dispersion, la diversité culturelle, politique et économique et les valeurs qui en sont à l'origine. C'est la raison pour laquelle le cours de langues doit traiter le français comme un vecteur qui permet l'appréhension des manifestations culturelles, et non sous l'angle de la mystique de la langue comme outil de communication international aux champs littéraire et culturel.

Ce dernier élément ou vision utopiste du français correspond concrètement à l'arrière-plan négatif qui explique Provenzano (2006), car il est associé à l'homogénéité ou à la

mondialisation gentille, perpétuant la supériorité économique, politique et littéraire typique du colonialisme. Ainsi, on encourage la domination et l'exploitation de territoires en dehors de France, sur la base d'une attitude de vénération au prestige de la langue française et au pays de la liberté, l'égalité et la fraternité.

2.4.1. La francophonie dans la classe de langues

Le français rassemble beaucoup de variétés linguistiques et culturelles et elle s'est enrichie de toutes les traditions des pays francophones. C'est pourquoi les locuteurs ne peuvent se limiter à apprendre une seule variété linguistique, car les dissemblances entre les dialectes et les cultures sont d'une telle amplitude qu'elles peuvent causer des problèmes de compréhension et de communication dans les contextes endolingues. Par conséquent, le cours de français doit apporter des variations linguistiques et culturelles qui motivent les apprenants à remarquer les différences stylistiques entre la France et celle d'autres pays. En effet, Denis signale que :

Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. (cité par Barrios Gomez, 2019, p. 9).

Le but de notre curriculum est de nous placer dans l'arrière-plan positif de la francophonie où elle est associée aux gens qui, bien qu'étant dans différents coins du monde, partagent un même esprit. Pour cette raison, il devrait non seulement couvrir les traditions de la France, mais également élargir la richesse d'autres communautés qui utilisent cette langue totalement ou partiellement dans leur vie quotidienne.

Le regard pluriculturel évitera aussi la prépondérance traditionnelle de la France, en particulier de Paris, comme le cœur de la communauté des francophones, en tenant compte que

les Français constituent actuellement un pourcentage beaucoup plus faible par rapport aux locuteurs africains, ainsi que Léger (1962), Belaya (2020) et Joubert (s.d.) le montrent. En conséquence, nous avons inclus comme axe thématique de chaque unité une tradition, une fête ou une situation quotidienne correspondant à un pays différent, afin de répondre à la diversité linguistique, géographique et culturelle de la francophonie.

Pour conclure sur ce point, l'OIF et Barrios Gómez (2019) remarquent un autre avantage de la francophonie dans le cours de langues, en tant qu'un aspect enrichissant pour l'esprit des élèves aux niveaux professionnel et personnel. Il en est ainsi parce que les connaissances de la culture cible sont un moyen d'accès au monde, de rencontrer l'autre, de voyager à l'étranger, mais surtout de devenir une personne tolérante et ouverte aux autres cultures. Néanmoins, en tenant compte que « chaque francophone est porteur d'un imaginaire et d'une identité singulière, qui enrichissent et nourrissent les échanges avec les francophones du monde entier » (OIF, s.d.-a), nous ne prétendons pas que nos apprenants soient capables de communiquer dans tous les contextes francophones, mais qu'ils aient les outils pour établir des liens avec les locuteurs et pour approfondir dans leurs coutumes.

2.5. Les valeurs institutionnelles d'autonomie et de leadership

2.5.1. L'autonomie

L'autonomie est devenue l'un des grands objectifs de l'éducation, car il n'est pas seulement prévu que l'apprenant soit autonome sur le plan linguistique, mais aussi qu'il prenne en main son processus d'apprentissage. Cependant, ce concept génère une certaine confusion en raison des multiples points de vue qui tentent d'expliquer un être autonome. C'est pourquoi nous clarifierons ce concept du point de vue géré par l'école Jaime Quijano Caballero, de ce que

d'autres auteurs entendent par autonomie et des caractéristiques que nous accorderons à un élève autonome.

De manière générale, nous pouvons définir l'autonomie en tant que « capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires » (Holec, 1979, p.31). Cette habileté axée sur l'apprentissage implique la discipline, la prise de décision, l'organisation du temps et d'efforts, la persévérance, la motivation et l'évaluation tout à long du processus, comme l'indique Arcúrio (cité par Santos et Cámara, 2010). Ainsi, un apprenant autonome pourra accéder par lui-même à un savoir, il le mettra en œuvre à travers un savoir-faire, et il élargira, par la pratique, des stratégies de savoir-agir dans son propre entourage.

Cependant, sur la base des idées de Benson (2001) et Sélézilo (2014), nous sommes arrivés à la conclusion que ces habiletés ne sont pas inhérentes aux gens, et pour cela, l'enseignant devra conseiller aux élèves d'établir des objectifs, des méthodes et des modalités d'apprentissage. Il devra montrer aussi la façon de cerner le contenu desdits apprentissages et de retenir les instruments d'évaluation de son progrès, en vue d'assurer le savoir apprendre. De cette manière, les apprenants renforceront leurs habiletés cognitives grâce à la prise de décision en classe.

Le PEI de l'école Jaime Quijano Caballero aborde l'autonomie du point de vue philosophique d'Emmanuel Kant qui la définit comme « la capacité de l'individu à se gouverner lui-même, de manière critique et en tenant compte des points de vue de son groupe social » (UNINCCA, 2020, P.57), afin de renforcer son champ intellectuel, moral et social. Pour l'institution, il est essentiel que les élèves soient autonomes dans ces trois domaines, car cela leur permettra de devenir des citoyens critiques et proactifs, capables de transformer leur environnement. Le document institutionnel explique ces champs comme suit.

En premier lieu, l'autonomie intellectuelle est la capacité de l'individu à connaître son potentiel cognitif et à le développer à travers la recherche, l'auto-évaluation et des opérations cognitives de base telle que la comparaison, l'observation, la classification, la critique et la résolution de problèmes proches de sa réalité. De la même manière, elle facilite le transfert, la synthèse, l'organisation et l'analyse des informations, afin que l'apprenant ait l'habileté de porter des jugements et de déterminer le niveau de réalité ou de fausseté d'une idée. Une telle démarche va de pair avec le développement de la pensée critique.

En deuxième lieu, l'autonomie morale est comprise comme la capacité d'émettre des jugements moraux et de prendre des décisions, en tenant compte du point de vue des autres, de l'effet des actes individuels et des principes de justice, d'honnêteté et de vie (UNINCCA, 2020). Ce trait est très important pour que l'élève évalue si ses actions ou celles de tiers sont correctes ou incorrectes, en fonction de leur impact social.

En dernier lieu, l'autonomie sociale fait référence à la faculté de se rapporter à soi-même, aux autres, à la nature et à l'entourage, selon des paramètres de respect et de coopération. De cette manière, on parvient à la construction d'engagements durables avec l'environnement familial, scolaire, social et mondial, afin que les élèves puissent négocier entre eux, au profit d'un intérêt commun. Ainsi, une personne autonome est celle qui formule ses buts personnels d'apprentissage et qui choisit les moments les plus appropriés pour acquérir, développer et appliquer les savoirs. Bien que l'objectif premier soit d'utiliser les stratégies qui lui semblent les plus satisfaisantes pour son processus.

Qu'entend-on par autonomie dans l'apprentissage ?

Dans cette section, nous présenterons quelques idées autour du concept d'autonomie, en tenant compte de la proposition de Bosh (2009), qui révèle cinq mythes interférant positivement

ou négativement le déroulement de cette habileté au sein de la classe de langues. Nous compléterons ces mythes avec les trois types d'autonomie déclarés par Puren (2010), car ce sont des propositions convergentes qui nous permettront de définir clairement ce que nous considérerons comme l'autonomie et que constituera la base pour présenter certains résultats de la recherche (voir tableau 2).

Tableau 2 : Relation entre les types d'autonomie et les mythes liés à ce concept

Les types d'autonomie (Puren, 2010)	Les mythes sur l'autonomie (Bosh, 2009)
1. L'autonomie comme synonyme d'indépendance	1. L'autonomie est équivalente à un travail indépendant, sans enseignant
	2. Un apprenant autonome travaille en solitaire
2. L'autonomie comme exercice actif de la responsabilité d'apprenant	3. Un apprenant est ou n'est pas autonome
3. L'autonomie comme capacité d'apprendre	4. L'autonomie est une nouvelle méthodologie
	5. L'enseignant ne doit pas intervenir ou prendre la responsabilité dans le processus d'apprentissage, mais il doit laisser les élèves le faire pour qu'ils soient autonomes

Source : Élaboration propre basé sur Bosh (2009) et Puren (2010)

Pour la plupart des gens, le mot autonomie renvoie au fait d'apprendre sans professeur, c'est-à-dire, une personne dont l'apprentissage ne dépend pas d'une classe ou d'un tuteur qui l'oriente. Toutefois, cette vision n'est pas tout à fait vraie, car, comme l'affirme Bosh (2009), il n'y a pas de lien direct entre l'indépendance et le développement effectif de l'autonomie. Ainsi, il y a des personnes qui, bien que se trouvent dans un processus d'apprentissage formel, ils développent un niveau d'autonomie considérable, par rapport aux autres qui apprennent par eux-mêmes. Nous pouvons donc affirmer que l'autonomie n'est pas directement proportionnelle au contexte dans lequel le processus apparaît, mais elle dépend fortement de l'attitude pour assumer des responsabilités, pour reconnaître les forces et les faiblesses, et surtout, pour apprendre à apprendre. La vision de Bosh est comparable au premier type d'autonomie présenté par Puren,

selon lequel il y a une relation directe entre cette notion et l'indépendance. Cependant, de ce point de vue, on considère que l'autonomie a été atteinte par l'élève de manière préalable et que celle-ci se reflétera dans le produit de ses apprentissages.

Le deuxième mythe manifesté par Bosh (2009) est l'association immédiate que nous faisons entre ce terme et le travail en solitaire. Néanmoins, l'apprenant autonome sait que pour avancer dans son processus, il doit s'appuyer non seulement sur ses ressources cognitives et ses compétences particulières, mais aussi sur les connaissances des autres, y compris ceux qui partagent le même niveau et ceux qui présentent un degré plus élevé ou encore inférieur. Par conséquent, il fera appel au support de l'enseignant, des collègues et d'autres sources auxquelles il puisse avoir accès, comme les outils sur le web, pour surmonter les tâches qui lui sont complexes, pour partager des responsabilités et pour obtenir des corrections au moment opportun. Donc, l'élève autonome est capable de gérer le travail de groupe et travail individuel basé sur une analyse préalable de la situation d'apprentissage.

La troisième idée d'autonomie présentée par Bosh est le trait de compétence absolue qui nous conduit à étiqueter les apprenants comme « autonomes » et « non autonomes ». Mais le concept d'autonomie achevée n'existe pas, parce que, en tant que compétence, il y a des niveaux de développement plus ou moins avancés en fonction des caractéristiques individuelles, du contexte et des préférences. De plus, les gens ne parviendront jamais à un état définitif d'autonomie, mais ils généreront différentes expressions d'indépendance et ils montreront des progrès grâce au soutien trouvé dans l'environnement d'apprentissage et dans leur personnalité.

Dans la même veine, Puren précise que le deuxième type d'autonomie relie cette habileté à l'exercice actif de la responsabilité de l'individu, car il est une personne capable de prendre des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres, à savoir, le

professeur et les camarades. De cette manière, la capacité à apprendre par lui-même vise à développer l'auto-direction du processus, en utilisant l'autonomie comme un outil pour l'obtenir, et en encourageant chacun à organiser sa propre expérience.

Depuis cette approche empiriste, nous considérons l'ensemble du processus dans lequel l'enseignant présente les dispositifs pour renforcer et entraîner l'autonomie, et il donne des conseils pour avancer dans le parcours. Il s'agit donc d'une orientation processus sur la participation active des apprenants à la conception de son programme d'apprentissage, assumant un rôle de producteur et d'utilisateur des matériaux et activités de classe. Toutefois, cette transformation n'est pas toujours réalisée de manière consciente, puisque l'élève peut apprendre à apprendre « par contrecoup, implicitement voire intuitivement » (Puren, 2010, p. 3).

Il faut préciser qu'un élève peut être autonome dans certaines matières et pas dans d'autres, compte tenu de sa relation affective avec les contenus, son âge, son style d'apprentissage et son projet de vie. Il serait donc irresponsable de notre part de porter des jugements sur le niveau de développement de l'autonomie des groupes, mais plutôt sur le chapitre des résultats, nous nous concentrerons sur la mise en évidence de quelques signes d'apprentissage autonome révélés au cours de l'enquête.

Le quatrième aspect est la conception de l'autonomie comme une nouvelle méthodologie d'enseignement, parce que cette notion renvoie plutôt à une évolution qui se révèle peu à peu chez les élèves, mais qui ne dépend pas directement des enseignants, dont le seul rôle est de stimuler le processus. Dans cet ordre d'idées, le professeur doit promouvoir un « enseignement centré sur l'apprentissage » (Nunan, 1997), de sorte que la conception des classes et du programme comprenne des objectifs complémentaires concernant le contenu de la langue et de la culture cibles, ainsi que d'autres relatifs au processus d'apprentissage. Cette approche est

fondamentale pour notre proposition, puisque l'élève aura les outils pour décider comment et ce qu'il veut apprendre.

Le dernier mythe révélé par cette chercheuse est l'idée que l'enseignant ne doit pas intervenir ou prendre l'initiative dans l'apprentissage, mais il doit laisser cette responsabilité aux élèves pour qu'ils deviennent autonomes. Bien que les méthodologies actuelles d'enseignement des langues placent les apprenants au centre, il est risqué de laisser toute la responsabilité et les décisions transcendantales du processus entre leurs mains, étant donné qu'ils ne sont pas tous prêts à assumer ce rôle ou qu'ils ont encore besoin d'un soutien en raison de leur âge. De cette manière, il n'est pas possible de mettre à l'écart l'enseignant, car il est chargé de guider ce processus si long et complexe, par la correction et la construction de ponts entre la connaissance et les instruments pour l'acquérir et l'appliquer.

Ces derniers mythes sont remis en question lors de l'analyse du troisième type d'autonomie proposé par Puren (2010), selon lequel elle est reliée à la capacité d'apprendre. Dans cette approche rationaliste les enseignants proposent des activités spécifiques d'autonomisation qui mènent à la réflexion « explicite et systématique sur les compétences mises en œuvre et à mettre en œuvre » (Puren, 2010, p. 4). Parmi les exemples d'activités qui peuvent être incluses, nous trouvons des exercices de découverte d'information et des espaces qui mènent à la pratique des contenus travaillés et à une réflexion ultérieure, pour aboutir à une situation expérimentale de découverte. Ce processus d'essai et erreur se met en place pour qu'ils soient conscients de l'auto-direction de l'apprentissage.

Pour ceci, nous pouvons affirmer que l'élève apprend explicitement et cognitivement, en organisant sa propre expérience, à travers l'auto-direction et le support d'autres, contrairement à la deuxième vision qui établissait l'autonomie comme le produit direct de la responsabilité de

l'élève. Ainsi, l'auto-direction devient l'un des résultats possibles de l'acquisition de l'autonomie et non la fin du processus, car le but principal ce que l'individu sache apprendre.

Face à cela, le savoir apprendre rassemble non seulement les décisions sur où et quand apprendre, c'est-à-dire être capable de prendre en charge le déroulement du programme, mais aussi la définition de ce qu'il va apprendre et comment il va apprendre. Tout dépend des besoins, du choix de supports, des modes de les utiliser, et de l'évaluation du processus, de sorte que l'élève ait les outils pour réfléchir sur les résultats atteints et la pertinence de ses décisions. Ce processus cyclique conduit au réajustement de quoi et comment apprendre pour générer un nouveau départ.

Comment promouvoir l'autonomie dans le cours de langues ?

Le caractère polysémique de l'autonomie place l'enseignant dans une position défavorable, quant au type de décisions et d'actions à prendre pour promouvoir cette capacité, surtout dans un environnement comme le nôtre dont les processus d'apprentissage visent à promouvoir un élève autonome. Devant ces constats inquiétants, Bosh (2009) propose deux façons d'atteindre cet objectif : Premièrement, créer les conditions et les contextes pour qu'il exerce son autonomie et qu'il soit plus facile d'assumer partiellement des responsabilités. Dans notre cas, nous avons opté pour une approche basée sur les micro-tâches et les tâches finales qui promeuvent l'autoapprentissage et la prise de décision, de sorte qu'ils développent non seulement des savoir-faire mais aussi des savoir-être, comme l'affirme Puren (2010).

Deuxièmement, le professeur doit encourager une formation et des outils pour apprendre à apprendre, dans et en dehors de la salle de classe. Pour ce faire, il doit promouvoir un dialogue pédagogique et stimuler la réflexion sur le processus et sur la langue en tant que système, de sorte qu'il y aura un espace de pensée critique par rapport à ce que l'élève apprend et comment il

l'apprend, tout en augmentant progressivement son autonomie. Ainsi, l'apprentissage du français doit inclure des moments d'autoapprentissage, d'auto-direction et d'autoévaluation.

Cette vision va de pair avec le PEI de l'école et avec les objectifs d'apprentissage de notre curriculum en français, mais comme le souligne l'auteur, le dialogue ne peut s'établir loin de la réalité des apprenants. Pour cette raison, le professeur et les concepteurs du curriculum doivent considérer leurs croyances sur la langue et la culture cible, en raison de la forte influence qu'elles exercent sur le choix des stratégies, des méthodes et des tâches d'apprentissage.

De plus, la comparaison constante avec le système linguistique et culturel propre augmentera la conscience linguistique et facilitera la compréhension d'éléments abstraits tels que la grammaire et certains codes de comportement. Ainsi, l'élève sera conscient que le contenu abordé dans le cours est seulement une petite partie de ce qu'il faut pour interagir en langue étrangère, et qu'il doit gérer son temps hors de la salle de classe pour apprendre les autres savoirs et compétences dont il a besoin.

2.5.2. Le leadership

La deuxième valeur institutionnelle est le leadership, qui jusqu'à il y a quelques décennies n'était considéré que dans la sphère des affaires et comme un synonyme de pouvoir. Par conséquent, il était une habileté propre aux adultes. Cependant, les nouveaux courants pédagogiques ont inclus cette capacité comme l'un des objectifs de l'éducation, dont le but doit être la promotion d'élèves proactifs, capables de changer leur réalité, dans et en dehors de l'école.

Le leadership est défini, depuis les idées de Leithwood (2012) et d'Ibarra (2015), comme l'exercice d'une influence qui part d'une réflexion préalable à l'action et d'un processus de transformation de l'esprit. En conséquence, les gens ont une croissance personnelle et une vision active sur des nouvelles façons de travailler, des nouvelles relations et des nouvelles manières de

se connecter et interagir avec d'autres personnes. En plus, le leadership augmente progressivement la capacité d'apprendre de l'expérience propre, de leurs pairs et d'autres leaders, comme le soulignent Spreitzer, McCall et Mahoney (1997). De cette manière, il est une habileté qui transcende la sphère personnelle, pour établir des réseaux avec d'autres membres de la communauté qui partagent les mêmes désirs, besoins et buts.

Il est donc naturel que le leadership ne soit pas considéré comme une qualité innée, mais qu'il pourrait également être soutenue par l'acquisition d'expériences et de compétences nécessaires pour se juger capable de surmonter des défis. L'école Jaime Quijano Caballero partage cette vision et c'est pourquoi elle le met en évidence comme l'un des piliers de l'éducation, dans la mesure où il vise à transformer des sujets passifs en des personnes qui appuient activement à la réalité nationale, régionale et locale. Dans cet ordre d'idées, l'éducation aura un double sens non seulement vers l'académique mais aussi vers le politique, car elle cherche la participation à la vie publique.

Le PEI souligne la relation intrinsèque qui existe entre l'homme et la société, et donc entre la société et la politique, puisque tous les individus se développent en communauté et chaque acte, lien ou phénomène auquel ils participent ont une incidence sur le développement de la société. Ainsi, un leader quijanista doit chercher l'orientation et la conduite de processus qui contribuent à l'amélioration du niveau de vie de la communauté, à travers des initiatives qui impactent son école, son quartier ou sa localité (UNINCCA, 2020).

C'est pourquoi, les classes doivent ouvrir des espaces de participation pour que les élèves se préparent à leur futur rôle de citoyens, tout en augmentant leur motivation à devenir des leaders dans la prise de décisions institutionnelles. Le but de ce processus est que les apprenants

contribuent de manière volontaire et consciente à la matérialisation du PEI et à l'évaluation du curriculum, tel qu'il est formulé dans notre proposition.

Malgré le développement de cette capacité dépend de certaines qualités individuelles, l'école vise à générer des attitudes de leadership chez tous les élèves, par la corrélation de plusieurs facteurs comme les paramètres sociaux et culturels dans lesquels l'action est insérée, la situation concrète, les caractéristiques contextuelles du groupe (des traits psychologiques, des besoins, des attentes et des objectifs) et les qualités de celui qui assume le rôle de leader (UNINCCA, 2020). Pour cela, le cours de français doit renforcer la capacité de résolution de problèmes, la fixation de buts d'apprentissage et des moyens de les atteindre, et la disposition à écouter les opinions des autres, avant de prendre des décisions qui ont une incidence sur le contexte.

2.6. Cadre juridique

L'élaboration d'un curriculum exige trois cadres qui déterminent sa conception, comme l'indiquent Pansza (1993), le gouvernorat de Meta et le secrétariat de l'enseignement de Meta (2015). Selon les deux postulats, nous devons engager un cadre juridique, un cadre théorique disciplinaire ou épistémologique et un cadre pédagogique, bien que la deuxième proposition comporte un quatrième axe qui est le cadre didactique. Toutes les composantes contribuent à la cohérence entre la création, la mise en œuvre et l'évaluation permanente du curriculum.

D'abord, *le cadre juridique*, présenté à la suite, comprend les lois ou normes pour légitimer le programme, conformément aux décrets établis par le MEN. D'autre part, *le cadre théorique* ou *épistémologique*, décrite dans la section précédente, montre « les différents paradigmes, approches, tendances, courants ou écoles » (Gobernación del Meta et Secretaría de educación del Meta, 2015, p 8.) qui guident l'application d'un cours. De cette manière, nous

pouvons expliciter les perspectives théoriques qui sous-tendent la proposition et à partir desquelles sont abordés la pédagogie, les styles d'apprentissage, les contraintes, les exigences méthodologiques et les techniques à prendre en compte lors des pratiques éducatives.

Par ailleurs, *le cadre pédagogique* révèle le modèle pédagogique et didactique de l'institution, ainsi que la conception de l'éducation, sa finalité, le processus d'enseignement et d'apprentissage, la relation établie entre le contenu et la méthode, et entre l'enseignement, la recherche et la diffusion. Ce cadre se fonde sur les normes et les lignes directrices proposées par le MEN et par l'école, mais il doit tenir compte aussi de la notion de compétence de communication et des informations contenues dans le CECRL.

Finalement, *le cadre didactique* reconnaît la méthodologie applicable au cours du français en ce qui concerne l'utilisation du matériel didactique, l'emploi de manuels ou de guides de travail, les laboratoires, les aides audiovisuelles, l'informatique pédagogique et tout autre moyen d'orienter l'action pédagogique (Gobernación del Meta et Secretaría de educación del Meta, 2015). Il faut souligner que les cadres pédagogique et didactique seront expliqués plus en détail dans le quatrième chapitre.

Pour passer au côté juridique du projet, on doit dire que notre programme d'études en français se fonde sur la loi générale d'éducation, sur le décret 1860 de 1994, le décret 230 de 2002, le décret 1290 de 2009, sur le guide 22 : Normes fondamentales des compétences en langues étrangères : Anglais, et, sur le PEI institutionnel. D'abord, nous devons préciser que cette proposition a pris en considération la définition de curriculum et de programme d'études qui sont reprises dans les articles 76 et 79 de la loi 115 de 1994, et qui sont complétées par les articles 02 et 03 du décret 230 de 2002. Ensuite, il faut remarquer l'article 5 de la loi 115 qui

définit les buts de l'éducation, lesquels sont pris en compte pour l'élaboration du plan d'études, notamment les paragraphes 3, 6, 7 et 9 :

3. La formation pour faciliter la participation de tous dans les décisions qui les concernent, par rapport à la vie économique, politique, administrative et culturelle de la Nation. [...]
6. L'étude et la compréhension critique de la culture nationale et de la diversité ethnique et culturelle du pays, en tant que fondement de l'unité nationale et de son identité.
7. L'accès au savoir, à la science, à la technique et aux autres biens et valeurs de la culture, l'encouragement de la recherche et l'incitation à la création artistique dans ses différentes manifestations [...]
9. Le développement des capacités critiques, réflexives et analytiques qui renforcent le progrès scientifique et technologique national, orientés vers l'amélioration culturelle et la qualité de vie de la population, vers la participation à la recherche de solutions alternatives pour les problèmes et vers le progrès social et économique du pays.

De la même manière, le programme de français est organisé selon les neuf niveaux d'instruction élémentaire qui sont proposés dans l'article 19 de la loi 115 de 1994. Cette classe fait partie aussi des domaines de contenus prévus par les articles 23 et 31 de cette loi. De plus, notre cours de français correspond à l'article 34 du décret 1860 de 1994 selon lequel les écoles pourront inclure, dans leur curriculum, des domaines fondamentaux nommés précédemment et d'autres matières pour atteindre les objectifs du PEI, « sans dépasser vingt pour cent des domaines établis dans le programme d'études ».

Il est important de souligner que les contenus, les buts et les compétences proposés par chaque classe tiennent compte des objectifs spécifiques pour l'éducation primaire et secondaire visées aux articles 21, 22 et 30 de la loi générale d'éducation et aux normes fondamentales des compétences en langues étrangères incluses dans le guide 22 du Ministère de l'éducation

nationale. Ces postulats sont compatibles avec les fins éducatives de l'institution, notamment les articles 21, 22 et 30 de la loi 115.

D'autre part, la conception du programme répond aux lignes directrices générales proposées par le Ministère d'éducation nationale, comme le prévoit l'article 78 de la loi 115 de 1994. Cependant, les contenus culturels et linguistiques, la planification d'activités et la progression entre les niveaux ont été définis par les enseignants, sous la surveillance des directeurs, en analysant la relation avec le contexte, le cours d'anglais et les buts de l'enseignement qu'ils ont considéré essentiels. Cette autonomie scolaire est appuyée par l'article 77 de la loi générale d'éducation selon lequel :

Les établissements d'enseignement formel jouissent d'une autonomie [...] pour intégrer des matières scolaires optatives à l'intérieur des domaines prévus par la loi, pour adapter certains domaines aux besoins et caractéristiques régionales, pour adopter des méthodes d'enseignement et pour organiser des activités de formation, culturelles et sportives.

En outre, il convient de remarquer que dans la mise en œuvre du programme, nous visons à renforcer l'apprentissage à partir des situations-problèmes qui facilitent la relation entre la connaissance et la réalité de l'apprenant. Ainsi, nous proposons un modèle fondé sur les compétences et la résolution de tâches, conformément au paragraphe 35 du décret 1860 du 5 août 1994. En ce qui concerne l'évaluation du cours de FLE et du programme d'études, nous prenons comme point de départ les articles 1 et 3 du décret 1290 de 2009 et le système d'évaluation de l'école contenu dans le PEI qui sera expliqué au quatrième chapitre.

Pour terminer, nous voudrions souligner la valeur du cadre juridique dans l'engrenage curriculaire, car il jette les bases d'une éducation cohérente et utile pour le contexte national, en établissant de principes communs aux institutions éducatives colombiennes. Bien que nous

souhaitions créer une proposition différente pour l'enseignement du français, basée sur l'autonomie institutionnelle, cela ne peut être séparé des paramètres que la société a établi pour mener le processus d'enseignement et d'apprentissage en accord avec le reste du pays. Cette cohérence permet au diplômé d'être intégrés avec succès aux autres niveaux en fin de parcours. C'est pourquoi les enseignants et les concepteurs doivent être à jour sur la législation et appuyer nos cours sur les standards, les DBA et autres documents indispensables à notre travail. Il en est ainsi, puisque les normes nous aident à nous situer dans le contexte actuel, selon les buts, droits et devoirs établis par le système éducatif.

Chapitre III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le but général de notre étude est la création, la mise en place et l'évaluation d'un curriculum en FLE fondé sur la composante interculturelle. De cette manière, nous pourrions non seulement développer la compétence de communication et les stratégies pour interagir efficacement en français, mais renforcer aussi les valeurs institutionnelles d'autonomie et de leadership chez les enfants. Pour cette raison, nous avons choisi une approche qualitative qui vise à vérifier une théorie curriculaire basée sur l'interculturalité, en analysant l'apprentissage dans un contexte exolingue. Dans ce chapitre nous présenterons quelques éléments méthodologiques comme le paradigme, l'approche, le type de recherche, les caractéristiques de la population, les instruments de collecte de données, les phases de la proposition et la méthodologie adoptée pour le traitement des données obtenues.

3.1.L'approche qualitative

L'approche qualitative est le plus populaire parmi les études en sciences humaines car elle facilite une recherche flexible et complète, par le biais d'un ensemble de pratiques interprétatives et matérielles qui rendent le monde visible (Denzin et Lincoln, 1994). L'accent mis sur l'ontologie (croyances personnelles sur la nature de la réalité) et l'épistémologie (nature de la connaissance) permet que le chercheur s'intègre au contexte ou au phénomène qu'il étudie. Nous le choisissons parce qu'il est adapté aux objectifs de notre proposition, surtout en ce qui concerne la compréhension de l'environnement social et culturel dans l'apprentissage des langues. Ainsi, la réalité est construite selon une vision holistique qui favorise l'analyse dans son ensemble, à travers la logique qui le structure, comme Yuni et Urbano (2014) le dissent.

En plus, elle s'avère utile pour le processus cyclique que nous proposons, car il permet l'élaboration et le pilotage de questions et d'hypothèses a priori et leur perfectionnement tout au

long de la recherche. De cette manière, nous pourrions réaliser un ajustement sur l'atteinte des objectifs proposés. Une autre raison pour son choix est qu'il produit des données descriptives (Taylor et Bogdan, 1987), basées sur les témoignages, les discours, les comportements des sujets et de l'entourage qui sont essentiels pour la recherche en sciences humaines.

À la lumière d'Hernandez, Fernández et Baptista (2010), et de Merriam et Tisdell (2015), l'approche qualitative a quatre caractéristiques qui l'identifient et que notre étude remplit. D'abord, cette recherche **se concentre sur le sens et la compréhension** puisque le but est de savoir comment les gens interprètent leurs expériences, comment ils bâtissent leur monde et quel sens ils attribuent à leurs pratiques. C'est pourquoi le chercheur utilise des techniques telles que l'observation, la revue documentaire, la discussion de groupe, l'évaluation d'expériences personnelles ou l'enregistrement d'histoires de vie, car l'essentiel est de comprendre le phénomène du point de vue des participants.

Sous cette prémisse, la relation qui est établie entre la langue et la culture tout au long de la proposition est congruente parce que les élèves pourront non seulement intégrer un nouveau code linguistique, mais aussi connaître l'environnement socioculturel qui lui donne vie et sens. En plus, ils pourront revoir leur propre système culturel et linguistique, en contribuant à la construction d'une compétence de communication. Cette compétence se développe individuellement sur la base du vécu, du contact avec l'autre et de l'interprétation que les apprenants font des nouvelles formes d'interaction.

La deuxième caractéristique est que **le chercheur devient un instrument primaire pour la collecte et l'analyse de données**, car il doit recourir à sa capacité de réponse immédiate, d'adaptation et d'anticipation aux événements inattendus. De même, grâce à la participation active dans le contexte, il établit des interactions basées sur la communication verbale et non

verbale, de sorte qu'il soit plus facile de traiter les données, de clarifier les doutes, de recueillir des informations et de confirmer, avec les participants, l'interprétation qu'il fait de certains événements observés. Dans notre cas, nous sommes chargés de sélectionner les instruments, les techniques, les catégories et les modèles pour l'analyse de l'information, en nous appuyant sur les élèves et le processus cyclique de l'étude.

Cependant, des auteurs comme Peshkin (1988) et Merriam et Tisdell (2015) soulignent que la composante humaine a certains inconvénients comme la subjectivité, qui ne doit pas être éliminée mais surveillée. En effet, elle peut devenir une vertu, en raison du caractère particulier qu'elle confère à chaque étude, en tant qu'outil pour aborder les attributs de l'environnement, si la subjectivité s'oriente vers le cadre théorique et les objectifs du projet. En conséquence, nous avons conduit la réflexion sur le contexte, sur nos pratiques pédagogiques et sur la composante interculturelle selon des fondements théoriques liés à la conception curriculaire, à l'enseignement des langues et à l'interculturalité. De la même manière, nous avons effectué un processus de diagnostic, de mise en œuvre, d'évaluation et de reformulation constante qui permet d'atteindre les buts éducatifs de la proposition.

Le troisième trait de la recherche quantitative est ***son processus inductif***, dont la fin est de formuler des concepts, des hypothèses ou des théories grâce aux informations obtenues. Ce processus part d'un cas particulier et concret pour aller vers l'abstraction et la généralité. Ainsi, le chercheur commence par analyser le monde social et, à partir de l'observation, peut générer une théorie de fond (Hernandez et al. 2010). Pour cela, nous avons recueilli des données dans les entretiens, la revue documentaire, les réflexions intuitives menées sur le terrain et d'autres méthodes choisies pour connaître le phénomène. Puis, nous les avons regroupés pour construire des notions qui répondent à une question ou à une théorie pédagogique. Les résultats obtenus

sont spécifiés dans des catégories qui font référence aux thèmes généraux ou aux typologies, qui se rapportent à un aspect remarquable de la pratique éducative.

Bien qu'il faille préciser que le travail ne part pas de zéro, parce qu'il prend comme base des aspects épistémologiques précédant la recherche. En conséquence, nous aurons une approche de renforcement parallèle dans lequel la théorie existante guide l'action, mais elle se nourrit aussi des résultats de l'enquête, par le biais de la découverte et le raffinement d'idées, comme l'expliquent Cuenya et Ruetti (2010). Dans notre cas, nous avons une série d'hypothèses de départ sur l'impact de l'approche interculturelle dans l'apprentissage du FLE et sur l'influence du contexte social dans la communication. Ces hypothèses seront vérifiées ou refusées tout au long de la recherche, de sorte que nos résultats contribueront à la consolidation de l'enseignement du français dans un environnement endolingue et au développement de la compétence de communication dans le cadre du programme de bilinguisme en Colombie.

La quatrième caractéristique est **la conception émergente et flexible** qui répond aux changements inattendus survenant dans les enquêtes, dont les sources principales sont des personnes et des phénomènes individuels, tels que l'apprentissage des langues. Face à cette réalité, Hernández et al (2010) affirment que des éléments tels que la question de recherche et les objectifs du départ ne sont pas statiques ni définis dans leur globalité. De plus, ils ajoutent que même si certaines hypothèses initiales sont établies, elles peuvent être restructurées au fur et à mesure que le parcours avance, bien que l'enquêteur connaisse préalablement l'environnement, comme c'est le cas ici.

Ce trait est fondamental pour notre projet, car étant la première expérience avec le français pour la population, il est probable que nous devons effectuer des ajustements sur la didactique, puisque l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas des phénomènes statiques et

prévisibles. Par ailleurs, bien qu'il faille préparer minutieusement ce qui se fera dans la salle de classe, les enseignants-chercheurs doivent être ouverts au changement, à faire face à des variables inconnues et à d'autres situations qui ne sont pas directement liées à l'école, mais qui affectent son développement, comme cela s'est produit avec la covid-19. Cette démarche permettra d'atteindre l'objectif de l'approche qualitative qui vise à reconstruire la réalité grâce aux réponses des acteurs, aux progrès théoriques et aux capacités individuelles d'enquête, en appréciant le phénomène dans son ensemble.

Le cinquième trait de l'approche qualitative fournit une ***description riche*** du contexte, des interactions, des comportements, des découvertes et d'autres sources qui permettent d'approfondir le phénomène, sans généraliser les résultats (Cuenya et Ruetti, 2010). Il est donc nécessaire d'évaluer le développement naturel de ce qui se passe dans l'environnement social (Hernandez et al, 2010), en incluant des extraits des documents, des journaux de bord et des témoignages des participants. Ces éléments contribuent à souligner la nature descriptive de la démarche et à partager les caractéristiques de l'entourage, en produisant une théorie substantielle et non une théorie formelle. Dans ce cas particulier, les quatre phases de la recherche ont été menées avec la participation de tous les acteurs éducatifs, pour qu'elle ne soit pas construite uniquement du point de vue du chercheur, mais qu'elle réponde à la dynamique d'une communauté, dont les résultats peuvent être appliqués à d'autres contextes.

Par rapport à la collecte de données, nous utiliserons certaines méthodes quantitatives dans notre enquête, malgré la polarisation qui existe entre la recherche qualitative et quantitative. Cette démarche du type mixte, concrétisée par la combinaison des techniques, est populaire dans les études sociologiques et éducatives parce qu'elle aide au regroupement de données qui « est en soi l'amorce d'une explication parce qu'il est introduction de sens, mais cette explication prendra elle-

même une forme supérieure à partir du moment où les regroupements seront mis en relation les uns avec les autres » (Laflamme, 2007, p. 147). Ainsi, nous ferons une description détaillée de la planification, exécution, évaluation et ajustement du curriculum pour garantir sa rigueur et la validité des résultats.

De ce fait, la méthode quantitative sera un support dans la première phase d'organisation et de classification des informations provenant des questionnaires, ainsi que dans l'étape d'évaluation et rétroaction du programme. Nous classerons donc les réponses en données statistiques suivant une démarche ordonnée et une analyse systématique, afin d'éviter que leur interprétation reste sur un plan subjectif ou sur les appréciations du chercheur. Par conséquent, nous pourrions comparer les catégories proposées, à travers l'élaboration d'échelles de mesure, pour établir la fréquence d'un phénomène, la prédominance de certaines habiletés ou attitudes chez les enfants et l'influence de l'interculturalité dans la compétence de communication en FLE. Cette conception en spirale donnera une vision objective du programme et des effets associés non sur le résultat des tâches ou les notes obtenues, mais sur le développement du cours, la cohérence avec le PEI et l'avancement des élèves dans des compétences associées.

3.2.Le paradigme constructiviste

Les paradigmes qui sont à la base de la recherche qualitative sont la théorie critique et le constructivisme, mais en gardant à l'esprit la fin de notre étude, nous avons opté pour le constructivisme. Cette décision répond par ailleurs à la cohérence avec les objectifs, la sélection des instruments de collecte de données et la démarche dans l'interprétation et diffusion des résultats. À la lumière de Guba et Lincoln (1994) et Hernandez, et al. (2010), ce paradigme vise à la compréhension et à la reconstruction de la réalité, car la connaissance est socialement bâtie. En plus, elle dépend des perceptions individuelles et de l'interaction des participants au processus

de recherche. Cependant, les auteurs soulignent qu'en raison de la forte influence du contexte à tous les stades, leurs résultats ne peuvent être généralisés parce qu'ils sont directement liés à l'environnement et à la durée de l'enquête.

D'autre part, cette approche tisse une position subjective entre le chercheur et l'objet de l'étude, en raison de deux facteurs : le premier montre que le travail de recherche n'ignore pas les valeurs personnelles, tandis que le deuxième indique que l'interaction constante entre l'investigateur et l'enquête conduit à la co-construction des résultats. Ainsi, le chercheur n'est pas un spectateur, mais il devient un membre très important dans le contexte, comme c'est le cas-là. Il convient de préciser que ce caractère subjectif n'enlève rien au sérieux de la recherche, puisque comme l'affirme Creswell (201), le constructivisme établit une théorie substantielle qui permet d'interpréter la subjectivité, les structures sociales, l'idéologie et les positions des acteurs.

À cet égard, Ramos (2015) remarque que ce paradigme n'essaie pas de contrôler, de prédire ou de transformer le monde, mais de le dévoiler à partir des constructions mentales des participants et de leurs multiples représentations. La position relativiste montre qu'il n'y a pas de réalités uniques et déterminées, mais des expressions qui sont le fruit de la perception individuelle, et donc il est nécessaire de considérer les différents scénarios qui se présentent dans le même contexte. Cette orientation soutient notre idée d'une approche interculturelle basée sur des situations quotidiennes et sur la comparaison constante entre la langue et la culture colombienne et francophone, de sorte que les apprenants puissent se rapprocher d'autres visions du monde. Cela amènera les enfants à s'écarter un peu de l'ethnocentrisme et des stéréotypes qu'ils ont bâtis par rapport à l'autre, et ainsi arriver à une appréciation de la diversité culturelle et de l'importance du savoir construit ensemble.

Par ailleurs, le constructivisme explique que l'usage de la langue étrangère est facilité par des conventions linguistiques et culturelles, ainsi que par des normes communautaires qui déterminent la vie de ses membres (Creswell, 2014). De cette façon, les locuteurs « accordent des significations dans des cadres de référence interprétatifs, fondés sur l'historicité, sur le culturel » (Gergen, cité par Ramos, 2015, p. 14) et sur leur propre expérience. Cette perspective est complétée par la position de Patton (2015) qui souligne l'importance du monde symbolique et du processus de réflexion dérivés de l'interaction, car ils aident la compréhension du comportement humain.

Ces notions sont toutes essentielles dans l'apprentissage des langues, parce que le curriculum ne se limitera pas uniquement à l'apprentissage du code linguistique, mais aussi au système de valeurs, aux codes de comportement, aux coutumes et aux rôles joués dans le contexte endolingue. Dans cette optique, nous jetterons les bases d'un savoir linguistique et culturel pour que l'élève fasse face à une communication efficace, en évitant des malentendus découlant du transfert de la culture maternelle à la culture cible.

3.3. La recherche action

Cette étude est basée sur la recherche-action car notre but est de transformer la réalité éducative de l'école Jaime Quijano Caballero, à partir la création d'un curriculum interculturel, qui, en plus de renforcer la compétence de communication en français, il favorise le développement de l'autonomie et leadership, afin que les élèves puissent agir positivement dans la communauté, comme le prévoit le PEI. Nous avons opté pour ce type de recherche puisqu'il est plus ajusté aux défis du monde et à l'évolution de l'éducation, en tenant compte du fait que le cours de langues doit « adopter de nouveaux modes relationnels et des types inédits d'interaction

» (Pourtois, Desmet et Humbeeck, 2013, p. 26). De cette manière, nous devons assurer la formation d'apprenants actifs, responsables et partenaires, par le biais d'une révision permanente des programmes d'études.

À cet égard, Latorre (2003) explique que la recherche-action éducative rassemble une série d'expériences réalisées par les enseignants afin d'améliorer leur travail professionnel et de modifier les programmes éducatifs, les systèmes de planification et même les politiques aux niveaux institutionnels, locaux ou nationaux. Il sera donc possible d'identifier les stratégies d'action qui sont mises en œuvre dans un contexte spécifique, pour avoir une réflexion et générer des connaissances scientifiques, qui facilitent la compréhension de la réalité et des systèmes sociaux (Roy et Prévost, 2013). Ces savoirs préliminaires émergent de la salle de classe et aident à connaître les situations découvertes sur le terrain. En plus, le parcours proposé renforce l'autonomie, la participation démocratique et la prise des décisions par tous les acteurs, caractéristiques qui constituent un des buts pédagogiques de l'école.

De cette façon, l'enquête va au-delà de l'interprétation d'un phénomène particulier, afin d'impliquer la population à tous les niveaux du processus, de sorte que « le chercheur et les participants décident des prochaines étapes pour trouver des solutions au problème » (Merriam et Tisdell, 2015, p. 49). C'est le résultat de la démarche communicationnelle, proposée par Habermas (1987), dont la finalité est d'examiner le sujet en tant qu'individu, en explorant ses finalités, motivations, valeurs, langage et culture. Cette approche explique aussi la relation qui existe entre les composantes singulières, particulières et universelles. À manière d'illustration, Pourtois et al. (2013) estiment que *la composante singulière* renvoie à la personne comme être unique et incomparable, tandis que *la composante particulière* rassemble les individus qui partagent leurs façons d'être, de penser et de juger. Les deux éléments débouchent sur la

composante universelle dont la finalité est l'établissement de lois et de noyaux de signification applicables à l'ensemble des sujets et à d'autres contextes.

Le rapport intersubjectif entre le chercheur, la population, et l'enquête sont bénéfiques pour tous, puisque l'enseignant améliore sa pratique éducative et la communauté progresse dans un domaine qu'elle considérait problématique, en atteignant également des objectifs personnels et communautaires. Dans notre cas, nous poursuivons la réalisation des buts institutionnels, professionnels et personnels propres et des enfants, par le biais de la création et la mise en œuvre du curriculum en français. En plus, nous souhaitons des effets qui aillent au-delà de l'intervention pédagogique pour provoquer un changement positif dans la communauté et dans le projet de vie des acteurs, à moyen et long terme.

Il faut remarquer que la recherche-action est un exercice réalisé depuis de nombreux siècles, mais seulement jusqu'aux années 40 a pris la rigueur scientifique. En 1946, Kurt Lewin a proposé le terme pour désigner les activités axées sur la recherche, l'action et la formation comme pivots du développement professionnel et communautaire. Ce modèle est connu comme *le triangle de Lewin*, dont les sommets doivent interagir tout le temps pour conduire à un processus de réflexion, en articulant les approches praxéologique et scientifique (Pourtois et al, 2013). En 1984, Kemmis, en plus de définir cette tâche comme un exercice concret et moral, affirme qu'il s'agit d'une science critique, puisqu'elle conduit à l'auto-réflexion de tous les participants pour « améliorer la rationalité et la justice de leurs propres pratiques sociales ou éducatives, la compréhension de celles-ci et les situations et institutions dans lesquelles ces pratiques s'exercent » (Kemmis, 1984). Cette analyse conduisant au perfectionnement des actions est soutenue par Latorre (2003) et Pourtois et al. (2013) qui ajoutent l'importance de l'enquête dans la conception

que les enseignants ont de leurs problèmes opérationnels, en devenant à la fois agents, acteurs et auteurs dans le procès.

Toutefois, ce rôle n'est plus facile car il doit trouver un juste milieu entre l'action et la réflexion sur l'action, en s'inscrivant sur un continuum de participation au contexte. Ainsi, l'enseignant-chercheur doit répondre aux exigences de l'environnement, promouvoir des idées et des actions visant à changer la situation, et, observer l'évolution de la démarche pour en tirer les connaissances qui en découlent. Ces tensions s'intensifient un peu plus dans notre cas, puisque nous analysons nos pratiques, nous exécutons une proposition et enfin nous évaluons l'impact du processus. Cette démarche implique une rupture des paradigmes sur « les façons de penser, d'agir, d'établir des relations, de se percevoir et de percevoir les autres » (Pourtois et al, 2013, p. 29). Il s'agit donc d'atteindre des objectifs de la rigueur scientifique et de la démocratisation du savoir, avec l'aide d'autres acteurs éducatifs en tant que co-chercheurs.

Par conséquent, les acteurs doivent participer à toutes les phases, en variant leur degré d'intervention. Par exemple, dans le diagnostic et l'identification de la situation problématique, le professeur choisit, en collaboration avec les acteurs, les actions pertinentes pour modifier les comportements et pour approfondir la compréhension d'un phénomène. Ultérieurement, ils auront des différents rôles dans les cycles indéterminés d'action et de réflexion qui composent notre parcours, et qui poursuivent la *prévision* et la *prédiction*. À cet égard, Pourtois et al. (2013) affirment que la première caractéristique est liée à l'agir et elle devient un instrument pour déchiffrer l'interaction et provoquer un changement, tandis que la prédiction est réalisée pour connaître et rendre l'action plus efficace.

Cette approche collaborative favorise une représentation partagée de l'apprentissage de langues dans un contexte endolingue, considérant qu'il est une manifestation qui dépend non

seulement des enfants et de leurs enseignants, mais aussi du système éducatif qui est à la base. De la même manière, nous pouvons renforcer le sentiment d'appartenance à la classe, à travers la co création d'un programme qui mobilisera l'énergie et l'intérêt de la majorité.

D'autre part, nous devons analyser les cinq traits de la recherche-action à la lumière de Latorre (2003), Roy et Prévost (2013) et Merriam et Tisdell (2015) et la manière dont nous les remplissons dans les différentes phases du projet. La première caractéristique est qu'elle *trouve son ancrage dans la nécessité d'agir* pour changer un problème pratique ou un besoin social préalablement identifié. Ainsi, le chercheur réfléchit sur les moyens pour parvenir aux fins de son enquête, en tenant compte des valeurs pédagogiques et institutionnelles du contexte et des actions spécifiques pour les matérialiser, sur la voie d'améliorer son rôle. Dans notre cas, nous avons déterminé l'urgence de modifier la dynamique de classe basée sur une approche grammaticale, car les enfants manquaient de connaissances culturelles et communicatives pour interagir efficacement en langue étrangère. Pour cela, nous avons suivi un processus de recherche systématique, orienté vers la praxis et la réflexion critique de notre agir professionnel et sur les valeurs qui façonnent l'enseignement.

La deuxième caractéristique est qu'elle adopte une *démarche cyclique et émergente* qui oriente les efforts du chercheur et des participants vers des actions, pour réformer leur procéder. Ces faits suivent une spirale introspective composée de quatre phrases reprises par Kuhne et Quigley (2015) : dans un premier temps, il y a une *phase de planification* au cours de laquelle les acteurs identifient une situation problématique et ils formulent un projet pour la résoudre. Ensuite, il y a une *action* ou une mise en œuvre de la phase préalable qui est expérimentée sur le terrain. Dans la troisième étape, le chercheur fait une *observation* des actions et leurs effets sur le

contexte. Finalement, l'investigateur *réfléchit* à ce qu'il faut faire dans le prochain cycle, en se fondant sur les résultats et les données précédemment collectées et analysées de façon critique.

Cette dernière phase, qui apparaît après la planification, est fondamentale car elle « permet d'explicitier les connaissances acquises, d'apprécier l'écart entre l'état actuel et la situation souhaitée, de réfléchir et planifier de nouvelles actions, d'agir à nouveau et de reprendre la réflexion pour susciter de nouveaux apprentissages » (Roy et Prévost, 2013, p.134). Nous pouvons affirmer donc que même si la recherche-action a quelques étapes à suivre, ce protocole et le cadre méthodologique sont flexibles. À propos de ce dernier, Roy et Prévost (2013) rappellent que les deux éléments doivent rester ouverts et être modifiés en fonction des résultats obtenus et des discussions entre les participants, pour obtenir des apprentissages inattendus dans chaque cycle de recherche.

Pour cette raison, notre projet suivra la spirale introspective de planification, d'action, d'observation et de réflexion dans chacun des quatre moments, expliqués plus en détail dans la section suivante. Néanmoins, la méthodologie proposée apporte des modifications ou des améliorations à n'importe quel stade, en fonction des connaissances acquises sur le terrain, des suggestions des apprenants et des particularités du contexte. Ainsi, nous pourrions atteindre les objectifs d'enseignement formulés au départ, et surtout faire en sorte que la proposition ait un impact positif sur la communauté éducative.

Le troisième trait de la recherche-action est qu'elle est *réalisée avec les gens plutôt que sur les gens*, car les personnes ne sont pas des objets d'étude mais ils deviennent des participants actifs. Dans le cadre d'une relation plus égalitaire et démocratique, ils assument le rôle de co-chercheurs dans la création des communautés autocritiques qui suscitent des sentiments d'appartenance au projet, en raison de l'amélioration du contexte et de la situation

d'apprentissage de la population. En conséquence, nous maintiendrons une communication symétrique qui donne confiance à tous les acteurs pour apporter leurs idées, pour évaluer la démarche et pour perfectionner le projet dans le domaine théorique, pratique et politique (Kemmis et McTaggart, 1988). De plus, nous aurons une interaction permanente avec les directives qui seront au courant des progrès de la recherche, de sorte que le savoir et les produits de la classe de français puissent être reliés aux autres dynamiques institutionnelles.

De cette façon, les étapes de notre enquête contribueront non seulement à la connaissance de lui-même, de l'institution et de l'apprentissage de langues dans un contexte endolingue, mais elles apporteront aussi des éléments dans l'encouragement du savoir-agir pour faire face à la vie quotidienne et à l'avenir, comme Pourtois et al. (2013) l'illustrent. En conséquence, les élèves et leurs familles seront motivés et investiront leur temps et leur énergie dans la construction curriculaire et dans l'accomplissement des objectifs individuels et collectifs. Cependant, même si tous auront une participation et une collaboration pendant les quatre étapes du projet, le degré de soutien variera selon le moment et le rôle qu'ils auront dans chacun d'eux.

Il faut souligner que le rapprochement avec les gens a un triple avantage, car les enfants ont accès à une nouvelle langue et culture, ce qui élargira leur vision du monde et la fixation de nouveaux objectifs à moyen et à long terme. D'autre part, la recherche contribuera à la didactique aux niveaux institutionnel et national, parce que les stratégies proposées peuvent être transposées à l'apprentissage d'autres langues ou adaptées au PEI d'un autre établissement, réalisant ainsi des transformations significatives pour l'environnement. Et finalement, la chercheuse utilisera les compétences, la capacité d'analyse et les expertises des enfants, de leurs parents et des autres enseignants dans la compréhension du problème et dans la reconnaissance

des actions les plus adéquates pour faire face au sujet enquêté, de sorte qu'il aura une collaboration dans les exercices proposés, en matière de ressources ou d'accompagnement.

La quatrième particularité de la recherche-action est *le degré de participation du chercheur* à la communauté avant de commencer l'étude. Cette caractéristique va de pair avec la précédente puisqu'elle vise à maintenir les interactions sociales et interpersonnelles, pour améliorer la vie sociale et émotionnelle de toutes les personnes qui collaborent (Merriam et Tisdell, 2015). Toutefois, les actions et le temps d'accueil dans le groupe sont déterminés, dans une certaine mesure, par la place du chercheur comme membre ou étranger à la communauté. Dans ce cas spécifique, nous faisons partie de l'institution depuis plusieurs années et nous analyserons certains aspects de notre enseignement, c'est pourquoi nous jouerons le rôle d'enseignante-chercheuse.

Cette position de parfaite initiée apporte plusieurs avantages parce qu'il n'est pas nécessaire de consacrer beaucoup de temps pour établir des liens de confiance et de communication. En outre, il est plus facile d'obtenir la participation des différents acteurs et de connaître les qualités de l'environnement. Cependant, la liaison avec l'entourage pose d'autres défis, puisque nous devons tester nos propres conceptions en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage. Dans ce processus, l'objectivité, le système de valeurs, la morale et les croyances du professeur entrent en jeu, d'où il résulterait que nous prenons la place d'un observateur « impartial » qui évalue comment les traits personnels et professionnels se manifestent dans les actions (Latorre, 2003). Néanmoins, elle peut être perçue comme une critique négative des processus développés par l'institution ou comme une tentative de remettre en question l'ordre établi.

En tout état de cause, la recherche sur un terrain particulier suppose un processus politique qui implique des changements affectant le contexte. Latorre (2003) note que le chercheur, en tant que membre du contexte, a la responsabilité morale de partager les résultats de la délibération avec ses collègues, ses élèves et ses supérieurs, et, par conséquent, il est incité à théoriser sa pratique en s'appuyant sur la réflexion. Comme nous l'avons dit précédemment, nous informerons régulièrement la communauté sur le parcours et les progrès du projet afin qu'ils puissent contribuer à sa construction, fournir une rétroaction et développer leur rôle de co-chercheurs.

Le dernier principe est que *les chercheurs collectent et analysent de multiples formes de données de manière systématique* au fur et à mesure que le processus se déroule. Cela implique l'enregistrement, l'organisation et la réflexion de nos propres jugements, réactions et impressions sur ce qui se passe dans la salle de classe. De même, ils décident le type de données à utiliser (approche qualitative ou quantitative) et les instruments de collecte de données les plus pertinents. Dans ce cas, nous avons opté pour une approche qualitative qui s'appuiera sur des données quantitatives, à certains moments, comme nous l'avons expliqué au paragraphe précédent. Par ailleurs, nous avons sélectionné différentes techniques de collecte de données telles que l'enquête, l'observation et l'analyse documentaire, en fonction des buts de chaque phase, mais en gardant toujours à l'esprit la vérification des hypothèses initiales et notre volonté d'améliorer les conditions d'apprentissage et la compétence de communication en français.

3.4. Cycle de recherche et étapes du projet

La recherche-action suggère une série de cycles que les enseignants-chercheurs doivent remplir pour intégrer l'action et la réflexion à chacune des étapes du projet. Ce processus suit une spirale dialectique (Latorre, 2003) qui, étant flexible et interactive, permet à l'investigateur et

aux participants de modifier, de renforcer ou de repenser n'importe quelle étape de l'étude, en fonction des progrès et des connaissances acquises sur le terrain. Il existe plusieurs représentations de ce parcours mais tous partagent des stades, puisque leur origine est le modèle matriciel proposé par Lewin.

Selon cet auteur, la recherche-action commence par une « idée générale » sur un phénomène et l'élaboration d'un plan d'action, reconnaissant les possibilités et les limites de la proposition. Chaque étape est ensuite exécutée, et, les résultats sont évalués à la lumière des informations recueillies, ce qui permet de planifier l'étape suivante. Tout ce processus peut s'organiser depuis trois axes : la spirale des cycles de recherche proposée par Lewin (1946), Kolb (1984) et Carr et Kemmis (1988), le modèle des cycles d'action réfléchi présenté par Lewin (1946) et Elliott (1993), et le modèle basé sur des spirales d'actions mutuellement fondées sur les besoins du contexte, les expériences et les objectifs de la recherche, tel que proposé Kemmis (1988), McKernan (1999) et Roy et Prévost (2013).

Dans ce cas précis, nous avons choisi les spirales d'action décrites par Roy et Prévost (2013), en raison de la flexibilité qu'elles offrent pour effectuer des ajustements, inclure les voix des participants, faire face à l'imprévu et modifier la méthodologie sur la base des données obtenues, afin d'améliorer la pratique pédagogique. Les quatre moments de notre recherche suivront des cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion, qui ne sont pas linéaires mais qui peuvent être exécutées en parallèle, car ils sont en interaction permanente. De cette manière, nous pouvons établir une dynamique qui intercale ces étapes selon les exigences du moment, en tenant compte que l'action et la réflexion se situent sur l'axe stratégique, tandis que la planification et l'observation se situent sur l'axe organisationnel, comme le précise

Kemmis (1989). Il sera donc possible de résoudre les problèmes découlant de l'enquête et de comprendre les pratiques qui ont lieu à l'école.

Ainsi, nous proposons une démarche qui a commencé par le diagnostic curriculaire (décrit au premier chapitre) pour mieux comprendre la situation d'apprentissage de langues à l'école. Après, nous avons tracé la feuille de route qui permet d'optimiser la problématique rencontrée, à travers la conception du programme d'études en FLE. Il est soigneusement conçu et contrôlé sur la base des directives internationales, nationales et institutionnelles afin de fournir des résultats les plus appropriés pour le contexte. Après, nous avons fait l'intervention qui s'appuie sur l'observation, la réflexion, l'analyse et l'évaluation de chaque période scolaire et de chaque tâche finale, dont les résultats seront organisés par des méthodes et des techniques appropriées. Pour terminer, l'appréciation du curriculum, sous plusieurs angles, facilitera la projection d'un nouveau cycle jusqu'à ce que nous considérons que la proposition soit suffisamment satisfaisante pour clore le projet.

Sur ce point, l'évaluation devient un élément-clé parce qu'elle permet l'identification des changements, la reconnaissance de la capacité d'agir des acteurs et la diffusion des leçons et du savoir obtenus en cours de route. En plus, elle débouche inévitablement sur une réflexion et une discussion tenant compte des appréciations de l'enseignante-chercheuse et des participants, dont l'enregistrement conduira à la reconstruction de la signification du phénomène et permettra la planification de la prochaine étape. Cependant, cette tâche doit s'appuyer aussi sur le cadre théorique, bâti au cours de la deuxième phase, car il produit un regard rétrospectif et une intention prospective, grâce à sa flexibilité dans la modification et l'élargissement de contenu au fur et à mesure que la recherche se succède. Il convient de préciser que même si toutes les étapes

de la recherche intègrent l'action, la réflexion et l'évaluation, elles diffèrent inévitablement des autres puisque la représentation de la réalité évolue dans le cours de l'étude.

À ce sujet, Pourtois et al. (2013) ont observé que la recherche-action forme un triptyque entre le pouvoir, le savoir et le vouloir, en délimitant incontestablement chacune des phases du projet. Ainsi, le désir de participation dans la résolution d'un problème implique l'exercice du *pouvoir*, qui se fonde sur le respect et la considération de l'autre. Cet acte entraîne aussi l'exécution d'une négociation et d'une contractualisation avec les acteurs de la communauté éducative, comme nous l'avons fait dans la phase de diagnostic.

Puis, il faut bâtir le projet conformément à la problématique, aux besoins de l'école et à la solution que nous avons trouvée, c'est-à-dire la création du programme de FLE basé sur l'interculturalité. Pendant cette étape, la chercheuse et le groupe construisent leur *savoir* à partir de la délibération et l'analyse des données trouvées au cours du diagnostic, ainsi que l'organisation du cadre théorique. Enfin, durant le troisième et quatrième étage, nous mettons en œuvre et évaluons le projet par rapport à sa puissance et à sa capacité de transformer l'environnement éducatif. Les deux étapes constituent le *vouloir agir* et elles seront développées en parallèle, car la révision permanente de l'action apporte les changements nécessaires pour que l'intervention remplisse son but.

Nous énonçons ensuite chacune des étapes réalisées au cours de l'intervention pédagogique, ainsi que les dates et les actions qui ont été menées à chaque stade, comme l'a décrit la figure 1. Dans chaque section du présent rapport, nous expliquerons le parcours général et les instruments de collecte de données applicables à chacun d'eux.

3.4.1. Première phase : Diagnostic et évaluation curriculaire

Cette phase a été exécutée au cours du second semestre 2018 et elle répond à l'un des objectifs de l'approche qualitative qui vise à éclaircir les questions sur ce qui se passe dans le contexte de travail et de vie du chercheur (Merriam et Tisdell, 2015). Pour cette raison, nous avons conduit une évaluation curriculaire institutionnelle dont les résultats ont permis d'identifier les problèmes spécifiques des processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'école et la cohérence qui existe entre le curriculum officiel et le curriculum opérationnel dans le cours de langue cible.

D'après les idées de Posner (2005), il faut analyser ce qui est décrit dans des documents formels et ce qu'il passe dans la salle de classe, parce que l'éducation est conditionnée par la dynamique des groupes et par l'interprétation donnée aux textes officiels, en fonction des connaissances et croyances des professeurs. Pour cela, nous avons commencé par une observation attentive et systématique du phénomène, puis nous avons réuni les perceptions des différents acteurs éducatifs, de sorte que nous avons eu deux sources primaires pour évaluer l'environnement et pour concevoir le programme de manière objective.

Tel que le montre la section *diagnostic* présenté au premier chapitre, le processus a commencé par la surveillance du cours d'anglais et de la classe extra-scolaire de français. Ces actions ont permis de faire un diagnostic initial sur *le micro-curriculum* (Vargas, 2020c), c'est-à-dire les unités curriculaire, les pratiques pédagogiques, l'orientation didactique et tous les autres phénomènes qui se produisent dans la classe. De cette manière, nous avons dressé un tableau de la situation d'apprentissage des langues étrangères à l'institution, en identifiant la méthodologie prédominante, l'approche choisie par les dirigeants et les enseignants, le rôle des participants,

l'usage de manuels et de matériels et certaines des difficultés qui étaient évidentes chez les enfants de différents âges.

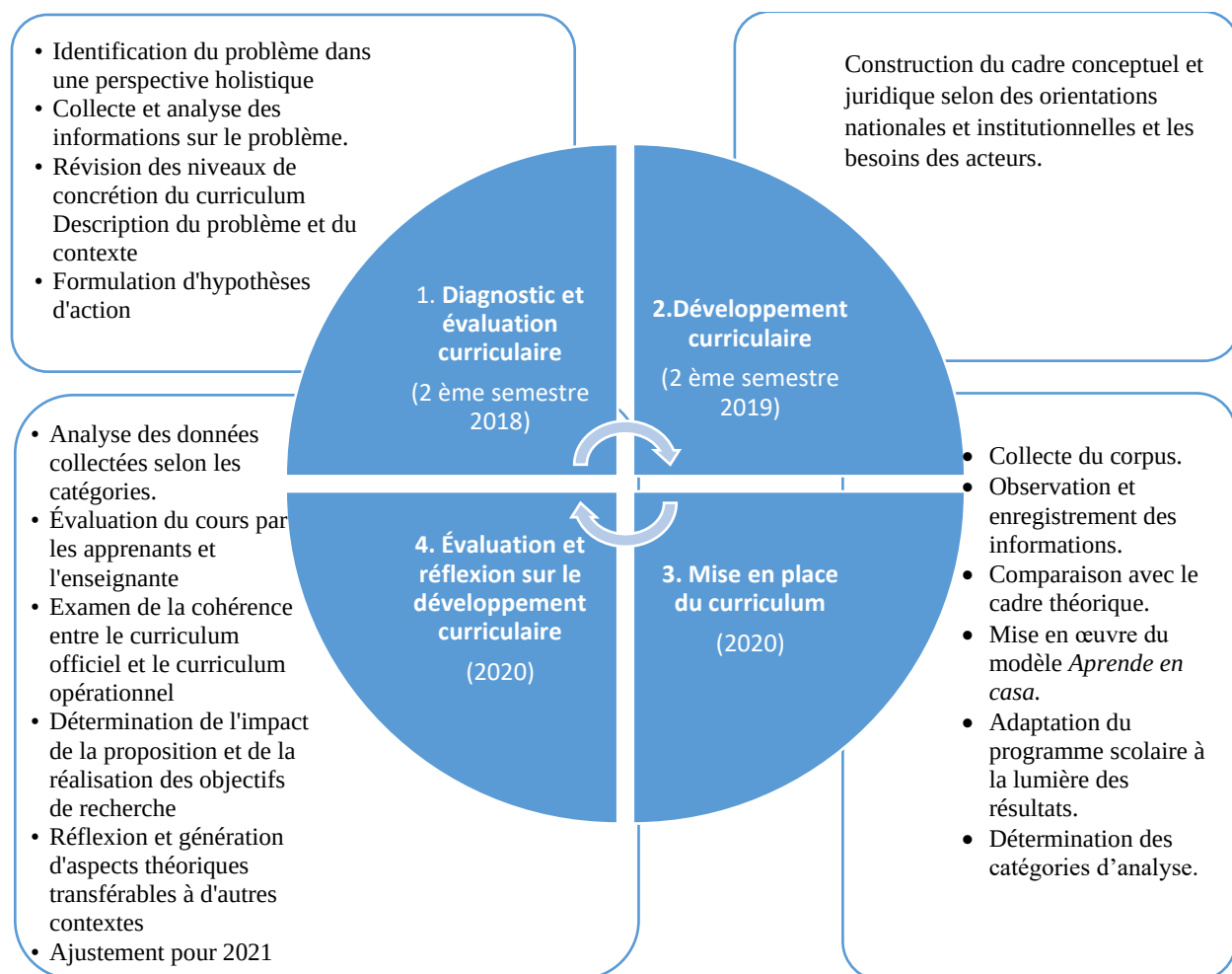


Figure 1 : Étapes du projet et leurs objectifs (élaboration propre)

Il faut dire que cette étape n'est pas facile car, selon les termes de Latorre (2003), elle suppose la révision et le changement de notre pratique dans le but de l'améliorer, mais face au fait que « nos valeurs pédagogiques peuvent être remises en cause et problématisées » (p. 40). Néanmoins, le processus d'évaluation curriculaire doit aller au-delà des avis des acteurs, pour inclure la révision des bases théoriques et pédagogiques qui sous-tendent le travail éducatif de

chaque école. C'est justement pour cela que dans un deuxième temps, nous avons examiné certains documents institutionnels tels que le PEI et le programme d'enseignement de l'anglais, à la lumière du CECRL et des papiers nationaux qui guident l'apprentissage.

Ces actions ont permis d'analyser les autres dimensions du curriculum, à savoir *le macro-curriculum*, *le curriculum* et *le méso-curriculum*. La première catégorie contient les principes fondamentaux de l'éducation aux niveaux national et international déterminant ce que les enfants doivent savoir et savoir-faire (Vargas, 2020a). Le curriculum, pour sa part, englobe les programmes d'enseignement et d'apprentissage pour chaque matière (Vílchez, 2004), tandis que le méso-curriculum est expliqué par Vargas (2020b) comme l'ensemble de la pédagogie, la philosophie, la didactique, les lignes inter et interdisciplinaires et la relation entre les domaines de connaissances. Cette démarche comparative est conforme à la recherche-action éducative qui établit une relation permanente entre la famille et l'école.

Pour conclure la première phase, nous avons fait la description du problème et du contexte particulier, ainsi que la formulation des hypothèses d'action qui pourraient le remédier. Tous ces éléments prouvent la situation éducative à l'école et les difficultés qui existent sur le plan de l'enseignement et l'apprentissage, parce qu'il y a un décalage entre le modèle pédagogique (constructivisme) et la dynamique de classe orientée vers la mémorisation et la grammaire (behaviorisme). En effet, les élèves ont des difficultés à établir des conversations improvisées et réelles dans une langue étrangère, et ils ne sont pas conscients de la culture, car on pense que le curriculum doit partir des éléments formels de la langue. C'est là précisément le point de départ à l'intervention et à l'évaluation finale de la proposition, parce que nous pourrions établir une comparaison entre les inconvénients rencontrés au cours du diagnostic et les

changements générés par notre programme d'études. Les résultats détaillés de cette étape initiale se trouvent dans le premier chapitre.

3.4.1.1. Instrument de collecte de données

L'approche qualitative fournit une variété d'instruments afin de recueillir des informations telles que des entretiens, des images, des observations, des récits de vie, entre autres. De cette façon, il est possible de décrire des situations problématiques et les significations construites par les acteurs pendant leur participation, ainsi que le fait remarquer Ruiz (2011). C'est pourquoi, nous avons opté pour différentes techniques de collecte de données qui facilitent la révision, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de la proposition.

Les techniques et ses instruments ont été intégrés à plus d'un moment, car la finalité de l'approche qualitative est de « décrire, décoder, traduire et accepter autrement la signification, et non la fréquence, de certains phénomènes plus ou moins naturels du monde social » (Van Maanen, 1979, p. 523). Nous expliquerons ensuite les outils de collecte d'information que nous avons utilisé à chaque étape (voir figure 2), pour obtenir efficacement les résultats de l'enquête, selon la finalité de la phase et sa cohérence avec le reste de la proposition.

La première étape correspond à l'évaluation curriculaire et au diagnostic de l'apprentissage des langues à l'école. C'est pourquoi nous avons déterminé les particularités du contexte, les forces, faiblesses et réussites du cours, la cohérence entre la classe de langue cible (anglais) et le PEI, ainsi que les attentes et besoins exprimés par la communauté. Ce faisant, la conception des instruments répond au désir de « comprendre la nature de l'environnement. - ce que signifie pour les participants d'être dans ce cadre, à quoi ressemble leur vie, ce qui se passe pour eux, quelle est leur signification, à quoi ressemble le monde dans ce cadre particulier » (Patton, 1985, p. 1).

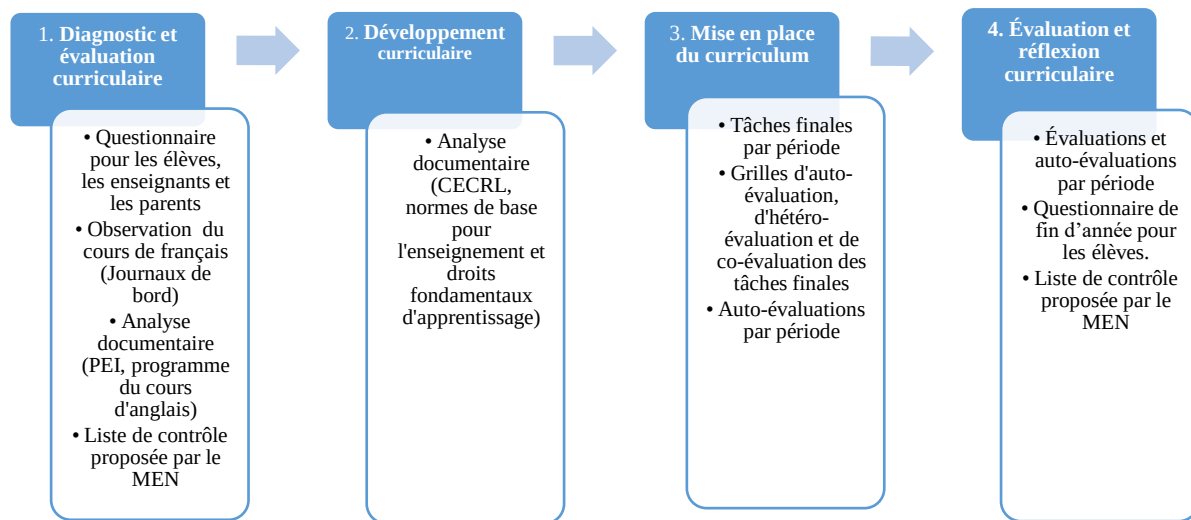


Figure 2 : Instrument de collecte de données par étapes (élaboration propre)

Tout cela dans le but de construire une proposition curriculaire pour l'enseignement du français qui soit conforme aux orientations nationales et institutionnelles, mais qui ait aussi un impact sur l'environnement éducatif et sur la vie des enfants.

Nous avons donc employé trois techniques de collecte de données et quatre d'instruments, afin de dresser un tableau complet de l'environnement, en tenant compte des voix des acteurs impliqués. Ces techniques mélangent des instruments fermés et ouverts, qui selon Anijovich (2009), peuvent être catégoriels ou narratifs. Dans le premier cas, ils contiennent un nombre fini de catégories ou d'unités d'observation prédéfinies, comme dans la liste de contrôle et des questionnaires appliqués. En revanche, les deuxièmes sont du type narratif, puisqu'ils permettent l'inclusion de nouvelles catégories et facilitent la capture d'un segment plus large du contexte, comme c'est le cas des journaux de bord et des questions ouvertes dans les enquêtes. Il nous semble pertinent d'avoir recours à ces procédures de manière simultanée pour faire une

interprétation holistique du phénomène (Merriam et Tisdell, 2015), pour faciliter la triangulation des données émergentes et pour obtenir des résultats substantiels.

L'enquête

D'abord, nous avons commencé par *l'enquête* qui est définie par Yuni et Urbano (2014) comme « la technique de collecte de données par interrogation de sujets, qui fournit des informations relatives au domaine de la réalité à étudier » (p. 65). Elle vient du contexte de la recherche quantitative et son but est d'obtenir des informations systématiques et ordonnées sur un phénomène, en tenant compte de l'opinion, des pensées, des sentiments, des attentes, des souhaits et des critiques sur un contexte spécifique. Cette technique de rapport personnel offre de multiples avantages pour notre recherche, tels que la possibilité d'établir une relation entre les variables quand on a la participation des grandes populations, ainsi que de donner des événements de première main directement au chercheur.

Dans notre cas, nous entendons trianguler l'opinion de différents acteurs éducatifs face à l'enseignement des langues, afin d'avoir une vision plus large et objective du problème et de formuler des buts curriculaires qui favorisent réellement la transformation de l'environnement. De même, en tant qu'instrument hautement structuré et dont les réponses sont fournies par écrit, l'organisation et la catégorisation des données sont facilitées, en s'appuyant sur des techniques statistiques et sur la possibilité de revoir les supports chaque fois que cela soit nécessaire. Nous avons eu ainsi un meilleur contrôle du type d'information collectée et du diagnostic de l'apprentissage des langues dans l'institution, sous l'angle que nous souhaitions investiguer.

Cependant, étant un outil au design prédéfini, nous risquons d'avoir une vision réductrice du contexte, car les possibilités d'ajouter des réponses alternatives sont faibles. De la même manière, certains auteurs comme Yuni et Urbano (2014) indiquent qu'il peut y avoir un précodage de la réalité, puisque le chercheur « fait entrer » le phénomène dans les catégories du

questionnaire. C'est pourquoi nous avons décidé de compléter la phase de diagnostic par d'autres techniques tels que l'observation et la revue documentaire, afin que nous ayons un regard holistique sur le problème.

En outre, l'enquête se matérialise par **le questionnaire**, qui est conçu comme un processus structuré de collectage d'informations, à travers la résolution d'une série prédéterminée de questions, comme Yuni et Urbano (2014) l'indiquent. La structuration préalable des interrogations permet la formulation équitable et séquentielle à tous les participants, en lui conférant un trait d'objectivité. Dans ce cas, nous avons appliqué des questionnaires à tous les membres de la communauté éducative, étant donné que l'approche qualitative souligne « l'importance de voir le monde du point de vue de ceux qui étaient rarement écoutés » (Bogdan et Biklen, dans Merriam et Tisdell, 2015, p. 6). Pour ce faire, notre but était de connaître leurs appréciations, représentations et suggestions vis-à-vis des différents domaines du processus éducatif, puis comparer leurs réponses, et fixer des divergences ou des points communs.

Au sujet de la conception de l'instrument, il est important de noter que le questionnaire destiné aux apprenants comportait 12 questions, tandis que celui des enseignants et des parents incluait 11 points (voir les annexes 2, 3 et 4). Ces enquêtes portent sur des catégories similaires, mais elles varient en termes d'écriture et de registre (formel pour les adultes et informel pour les enfants), selon l'âge des répondants et la relation établie avec la chercheuse. Nous optons pour poser un petit nombre de questions générales, afin de motiver la participation et de ne pas générer de fatigue à y répondre. C'est pourquoi, au sein d'une même question, plusieurs catégories préalablement déterminées pourraient être évaluées, parmi lesquelles figure la

situation particulière de l'apprentissage des langues, la révision des programmes et la participation aux activités institutionnelles.

Sur la base de ce qui précède, la création des formats a commencé par *l'opérationnalisation des variables* expliquée par Yuni et Urbano (2014) comme la concrétisation de chacun des thèmes que nous voulons évaluer, par le biais des questions qui soutiennent la construction d'une vue d'ensemble de la réalité à étudier. Ainsi, nous avons choisi cinq variables regroupées par ordre thématique, logique et psychologique, ce qui facilite la réponse et conduit à un niveau plus élevé de cohérence interne du questionnaire. La première catégorie est **la participation et le leadership** représentés par les points 1, 2, 6, 7, 9 et 11 du questionnaire des élèves, par les questions 1, 2, 6, 7 et 9 du format des parents et par les interrogations 1, 2, 6, 7 et 10 de l'enquête des enseignants. La deuxième catégorie correspond à **la construction et à la connaissance du curriculum**, et elle est incluse dans les questions 1, 2, 3 et 4 de tous les questionnaires.

D'autre part, la troisième idée à évaluer est **la relation et les rôles établis en classe** manifestée dans les questions 1, 2, 6, 7, 9 et 11 du questionnaire des apprenants, dans les points 1, 2, 6, 7 et 9 du format des parents et aux interrogations 1, 2, 5, 6, 7 et 10 de l'enquête des professeurs. La quatrième catégorie explore **la didactique et l'utilisation des ressources en classe** à travers les questions 4, 6, 7, 8, 10, 11 et 12 du questionnaire destiné aux élèves et aux parents, et, les questions 5, 8, 9 et 11 du format pour les enseignants. Le dernier aspect concerne **l'évaluation** qui est fondamentale pour tout processus curriculaire, et il est inclus dans les points 5, 6, 7, 8 et 9 du questionnaire des enfants et des parents et dans les questions 4, 5, 7, 8 et 10 du formulaire des professeurs.

Il faut dire que tous les formats contiennent un en-tête, afin d'identifier le rôle des participants et de connaître les informations de base telles que le nom, le cours et le type de lien avec l'établissement. De la même manière, nous incluons brièvement l'objectif de l'instrument, la contribution du participant à la réussite du projet, le traitement qui sera donné aux informations apportées et un remerciement pour la collaboration offerte. Après, nous trouvons la liste des questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées. Les premières interrogations ont pour but que les intervenants puissent mieux exprimer leur expérience dans l'apprentissage des langues à l'école, en partageant leurs suggestions pour la conception et l'évaluation du programme et en donnant une rétroaction des stratégies utilisées jusqu'à présent, sans être contraints par aucune perspective de la chercheuse. Pour cela, nous proposons les questions 4, 7 et 12 de la fiche de l'élève, les interrogations 3, 6 et 9 dans le questionnaire des parents et les questions 4, 7 et 11 dans le format destiné aux enseignants.

Par ailleurs, chaque formulaire a une seule question fermée dans laquelle nous avons défini préalablement des alternatives de réponses, de sorte que les participants aient une liberté de choix, mais en les orientant sur les aspects viables dans la mise en œuvre du programme. La question 5 dans l'enquête des enseignants et la question 6 dans le format des apprenants et des parents vise à obtenir des informations précises sur les stratégies et les formes d'évaluation qu'ils jugent les plus appropriées pour l'apprentissage. Ces réponses ont été analysées de manière statistique et avec le support de l'interprétation qualitative, afin d'avoir un parcours pour matérialiser la composante interculturelle et la perspective constructiviste, de sorte que nous contribuons aux besoins de l'institution et de la recherche.

Enfin, nous trouvons les questions semi-ouvertes qui transmettent des informations ponctuelles, mais, en laissant la liberté d'ajouter leurs points de vue, commentaires et

justifications, par le biais des sous-questions qui développent les idées des participants. D'après Creswell (2008), l'inclusion de mots interrogatifs tels que *comment*, *qui* et *quel* servent à explorer le contenu plus en profondeur (élargissement), ainsi qu'il est fait dans les points 1 et 8 des tous les questionnaires et dans la question 2 des formats adressés aux parents et professeurs. D'autre part, les mots *pourquoi* et *comment* demandent à la personne d'expliquer la réponse plus en détail (clarifier), comme on le voit aux interrogations 2, 3, 5, 9, 10 et 11 des enquêtes préparées pour les enfants, aux points 3, 5, 9 et 10 des formulaires destinés aux parents et aux questions 3, 7, 10 et 11 adressées aux enseignants.

En ce qui concerne la conduite de l'enquête, tous les questionnaires ont été gérés directement à l'aide d'un format physique, rédigé en espagnol, qui a été remis à chacun des participants. De cette façon, le répondant assume le rôle principal fournissant par écrit les réponses à l'enquêteur, qui se contente de soumettre le formulaire, de le livrer et finalement de le récupérer (Yuni et Urbano, 2014). Toutefois, le mode d'administration a changé en fonction de l'âge des participants et des facilités offertes par le contexte. C'est pourquoi les questionnaires ciblant les enfants ont été conduits personnellement et remplis à l'aide de la lecture partagée pendant un espace de classe. Cette démarche a facilité la compréhension de l'instrument de sorte qu'il eût une plus grande clarté des informations demandées.

De l'autre côté, les questionnaires adressés aux parents et aux enseignants ont été auto-administrés car ils ont été remis pour que les gens les remplissent à leur temps libre. Ce choix repose sur les multiples occupations de la population et sur l'impossibilité de les réunir dans un même espace. Face à cela, Yuni et Urbano (2014) soulignent certains risques tels que des questions incomprises ou sans réponses et un faible niveau de retour d'information au chercheur, comme ce fut le cas en l'occurrence. En vue de gérer ce problème, nous nous sommes concentrés

sur un design court et facile à comprendre, et nous avons donné un délai de 15 jours pour y répondre, sans négliger un suivi constant et un accompagnement pour dissiper les doutes.

L'observation

La deuxième technique que nous utilisons est l'observation du cours extrascolaire de français, parce qu'elle constitue l'environnement idéal pour l'immersion du chercheur dans le contexte. Selon Creswell (2008) et Merriam et Tisdell, (2015), c'est le processus de collecte d'informations ouvertes qui examine les personnes et les lieux dans le cadre naturel où le phénomène se produit, plutôt qu'à un endroit désigné pour la recherche. Cette technique représente une rencontre directe avec l'entourage, afin d'étudier le comportement des participants et les idées difficiles à verbaliser.

C'est l'une des principales raisons de son choix, car étant la première expérience des enfants avec le français, nous avons analysé leurs comportements, opinions, réactions et connaissances préalables sur la francophonie. De même, comme il s'agissait d'une classe extrascolaire, nous n'avions pas de programme d'études ni de parcours didactique défini par l'institution, et pour cela nous pouvions inclure divers exercices et approches, en vue de tester leur pertinence. L'observation a permis ainsi d'avoir une idée initiale de l'accueil que la langue aurait dans l'établissement et de déterminer les meilleures stratégies à l'effet de les intégrer dans notre curriculum. C'est pourquoi l'enregistrement minutieux de ce qui se passait dans la salle de classe est devenu un élément essentiel pendant le diagnostic et la conception du programme, constituant notre première phase pilote.

Il faut dire aussi que l'observation est une technique fréquemment employée dans la recherche éducative, parce que c'est une méthode de surveillance appliquée aux résultats des processus d'enseignement, ce qui facilite le suivi en direct de notre travail. De fait, elle nous offre l'opportunité de prendre de la distance sur les actions pour les donner du sens, et surtout,

pour devenir des étrangers dans notre quotidien, ainsi que Woods (1998) le montre. De cette manière, nous pourrions améliorer les points faibles des processus institutionnels et profiter des avantages du contexte, afin de générer une proposition curriculaire innovante et adaptée aux besoins de la population et de l'établissement.

Dans ce cas, nous jouons deux rôles en tant qu'enseignants et observateurs participants. Ce double rôle présente l'avantage de ne pas perturber l'activité naturelle du groupe, mais il était un défi puisque nous devions remettre en question nos propres comportements et décisions éducatives, pour identifier les échecs possibles. Face à cela, certains auteurs tels que Merriam et Tisdell (2015) affirment que l'enseignant observateur risque de perdre de vue quelques aspects du groupe ou de tomber dans la subjectivité. En plus, il exige d'avoir une bonne mémoire, une bonne capacité d'écoute et une attention particulière aux détails visuels, de façon qu'il puisse enregistrer des informations tout en orientant la classe. Pour prévenir ce type de situation, notre analyse est complétée par la perspective des participants aux autres instruments, car être membre de la communauté n'offre pas forcément le recul nécessaire à l'étude du phénomène.

En outre, l'observation fréquente et la remise en question d'un même phénomène permettent d'en clarifier la signification des objets, des attitudes, des modèles de comportement, des relations sociales et des événements (Merriam et Tisdell, 2015). Pour cette raison, nous avons consigné quatre classes correspondant au deuxième mois du cours, afin de nous concentrer sur des aspects spécifiques des participants et de constater les changements dans le rapprochement avec le français. Dans les multiples possibilités offertes par l'observation, nous avons opté pour les journaux de bord parce qu'ils facilitent le registre des faits particuliers, des réactions personnelles des acteurs et l'interaction entre eux.

À cet égard, Anijovich (2009) décrit le journal de bord comme un rapport personnel qui est utilisé pour recueillir des informations, en tenant compte de sa continuité et en incluant des notes confidentielles qui révèlent le processus d'observation effectué par le chercheur. Ces écrits sont une preuve des sentiments, réflexions, interprétations, hypothèses, explications et d'autres éléments issus des travaux *in situ*. Dans pareille éventualité, les données collectées étaient orientées vers le savoir culturel, les stéréotypes qu'ils avaient construits auparavant et leur initiation aux quatre compétences. Il convient de clarifier ici que les journaux de bord ont été remplis en langue maternelle parce que la plupart des interactions durant cette période initiale étaient en espagnol (voir l'annexe 7). De plus, ce format a été complété pendant la classe ou à la fin de la session, afin de ne pas oublier certains détails ou interventions significatives.

En ce qui concerne le format utilisé, sa conception est compatible avec les indications données par Anijovich (2009), Vásquez (2013) et Merrian et Tisdell (2015), qui nous invitent à inclure l'inscription des faits, un espace pour la réflexion et la métacognition et un autre pour les inférences. Il en résulte une « dialectique entre l'expérience et l'interprétation » (Vásquez, 2013, p. 119), qui permet de transférer les significations d'événements particuliers aux contextes plus larges. Parallèlement, nous pouvons établir des filtres personnels et théoriques qui servent de base à la description du problème, tout en facilitant le travail du lecteur et du chercheur lors de la triangulation des données.

Les journaux de bord proposés se composent de quatre parties, figurant à l'annexe 7. La première section est **l'en-tête** trouvé en haut et qui enregistre les informations essentielles sur l'environnement. Nous ajoutons une brève description de l'endroit au moyen de données telles que le lieu, le point central de l'observation, le nom de l'enquêtrice, le contexte du cours, la disposition physique de la salle de classe, le sujet de la session, les ressources et le matériel

utilisé. Il contient également des éléments temporaires tels que la date et l'heure de début et de fin de l'observation, ainsi que la description de la population étudiée en ce qui concerne le nombre, l'âge et le niveau de langue.

La première colonne en bas à gauche correspond à **l'enregistrement** ou la description chronologique des événements observés. Il détaille les interactions entre les participants, leur fréquence, la relation établie entre les activités et le temps approximatif de chacun. Nous avons décrit aussi les exercices qui, bien que non prévus, ont été mis en œuvre. Dans cette section, nous essayons de réduire au maximum les interprétations et les évaluations des situations, mais sans omettre le détail du récit qui doit aller au-delà des faits. Pour reprendre les mots de Geertz (cité par Vásquez, 2013), ces lignes doivent mettre en évidence les intentions, les contradictions et les réseaux de relations qui se construisent autour de tout processus humain, en incluant un aperçu de la situation et des participants. C'est la raison pour laquelle nous avons incorporé des extraits des conversations ainsi que les réactions observées chez les enfants.

La deuxième colonne située au centre du tableau est intitulée **la réflexion** puisqu'elle montre les pensées et les inférences tirées de l'intuition ou des faits qui émergent au cours de l'observation (Creswell, 2008). Ici nous trouvons des commentaires personnels, d'explications initiales, de spéculations et d'hypothèses émanant de la chercheuse, à partir des idées plus larges apprises des expériences. Cette partie est fondamentale pour la spirale de la recherche-action, parce que comme Schön (1987) l'indique, il doit toujours y avoir un approfondissement sur l'observation, en révélant une analyse et une interprétation préliminaire de l'environnement. Toutefois, cette réflexion doit être sélective selon les catégories et les comportements les plus pertinents pour le projet, afin que nous puissions gagner de temps et de ressources.

La dernière colonne à droite contient **les questions** qui se posent à la fin du cycle d'observation et de réflexion. Ces questions deviennent les hypothèses de départ ou les premières conjectures qui surgissent lors de la comparaison de la situation observée avec le cadre théorique ou avec les objectifs de recherche. À ce stade, nous prêtons une attention particulière aux mots ou aux attitudes clés qui peuvent nous montrer la connaissance de la francophonie, les éléments qu'ils considèrent comme fondamentaux dans leur processus d'apprentissage et les tâches qui étaient plus largement acceptées au sein du groupe. Dans cette section, nous avons analysé la signification symbolique et les connotations des interactions des élèves. De même, nous avons utilisé des codes de couleurs pour discriminer les informations perçues, les réflexions et les hypothèses auxquelles elles nous ont conduits, de sorte que la lecture soit plus rapide et que les résultats de cette phase, contenus dans la section diagnostic du premier chapitre, puissent être mieux interprétés.

L'analyse documentaire

La dernière technique retenue était l'analyse documentaire qui joue un rôle fondamental au sein de la recherche pédagogique, parce qu'elle permet de reconstruire une réalité déterminée, sans interférer ni modifier l'environnement. Elle exige que le chercheur s'instruise sur les conditions sociales, culturelles et historiques dans lesquels ces documents aient été produits et qu'il les complète avec d'autres techniques telles que l'observation et les enquêtes, pour avoir un diagnostic objectif de l'entourage. Ainsi, les textes tels que le programme d'anglais et le PEI ont un caractère non réactif, car ils ont été créés avant toute recherche, et par conséquent ils peuvent révéler des traits sur les dynamiques éducatives qui ne sont pas observables. C'est pourquoi leur analyse nous montre « des aspirations, des arrangements, des tensions, des relations et des

décisions » (Patton, 2015, p. 376) qui affectent directement le déroulement de la classe de langue et les choix pédagogiques que nous prenons consciemment et inconsciemment.

Selon Yuni et Urbano (2014), la revue documentaire permet un regard rétrospectif, actuel, et prospective de la situation qui fait l'objet de l'enquête. De cette façon, nous avons établi des relations diachroniques et synchrones entre les événements actuels et passés, pour faire une prévision complète et interprétative du phénomène. Ces trois points de vue se développent tout au long de la recherche grâce à l'application de la même technique aux différentes étapes : lors du diagnostic et de la construction du curriculum, nous avons obtenu un regard rétrospectif, en révisant les documents nationaux et institutionnels qui servent de base à la nouvelle proposition pédagogique. De cette manière, nous remplirons les deux buts soulignés par Yuni et Urbano (2014) : d'une part, encadrer la situation étudiée dans un moment historique et social, et d'autre part, faire une prévision et une interprétation de la réalité éducative actuelle, à la lumière des actes qui sont la cause des processus.

Dans la troisième phase, nous avons construit un regard synchrone sur le processus d'apprentissage du français, à travers la revue des productions des élèves recueillies tout au long de l'année scolaire. Il est donc possible de saisir les significations qui surviennent au cours de la proposition et de considérer la réalité d'un point de vue plus global et holistique. Enfin, l'analyse des formats d'évaluation collectés au cours des quatre périodes et du questionnaire final permet de projeter l'impact de la proposition pour les années à venir, ainsi que les ajustements nécessaires pour en assurer la continuité.

Au sujet des outils employés, nous avons utilisé une liste de contrôle proposée par le gouvernorat de Meta et par le secrétariat de l'enseignement de Meta, afin de faire la révision du programme d'anglais. Cette liste fait partie d'un projet préparé en 2015 pour donner les lignes

directrices dans la construction d'un curriculum en langue étrangère (anglais), et son but était de vérifier la conformité avec les directives nationales suivantes : « les principes et objectifs du PEI, le guide numéro 34 Guide d'amélioration institutionnelle de l'auto-évaluation, le plan d'amélioration du MEN et le guide numéro 22 normes de base des compétences en langues étrangères ». (Gobernación del Meta et secretaria de educación del Meta, 2015, p. 24). Nous avons choisi ce format car il est clair et objectif, et il combine des données qualitatives et quantitatives pour évaluer la pertinence d'un programme de langue cible. De la même manière, il explique étape par étape chacune des traits à prendre en compte pendant la révision documentaire. De ce fait, l'outil est essentiel pour la phase de diagnostic, parce qu'il permet de caractériser l'établissement, les acteurs du projet, les compétences et des standards en langue étrangère.

En ce qui concerne sa conception et sa structure, nous avons conservé le même format proposé par l'entité créatrice (voir le tableau 1 au premier chapitre). Il comportait 22 thèmes centraux de référence, devenant le minimum nécessaire à la réalisation et à l'exécution d'un programme articulé au sein de chaque institution. Cette liste de contrôle, réalisée en espagnol, correspond à un registre avec échelle d'estimation car en plus de compiler le respect ou non des composants établis pour la qualification et l'exécution de la proposition, elle comprend le niveau atteint par chacun. Les niveaux de qualification faible, moyen et élevé sont étayés par une brève description des conditions que le programme d'études doit remplir dans chacun des traits à évaluer, ce qui facilite grandement notre travail de révision curriculaire.

Le format commence par un en-tête dans lequel nous incluons les données générales de l'institution et les objectifs de la démarche. Par la suite, nous avons trouvé neuf colonnes correspondant au développement de l'analyse. Dans les premiers espaces, il apparaît des

informations d'identification telles que le nombre, le nom, la description et le temps d'exécution de chaque composant. Les colonnes suivantes présentent l'objectif, les critères de révision, le responsable de l'élaboration et la définition des catégories. La dernière colonne indique le niveau de qualification auquel se trouve les informations fournies, ainsi que les critères d'évaluation de la norme, étant donné que, par son caractère dichotomique, il accepte uniquement les réponses oui / non. Dans cet espace nous pouvons enregistrer une mesure quantitative par numérotation binaire « 0 n'est pas conforme et 1 est conforme » (Gobernación del Meta et secretaria de educación del Meta, 2015, p. 24). Les observations les plus pertinentes sont formulées à la fin du document.

3.4.2. Deuxième phase : Développement curriculaire

Cette étape a été menée au cours du second semestre 2019 en tant qu'action stratégique pour améliorer la dynamique de classe, pour changer les méthodes d'enseignement et pour augmenter la participation des agents éducatifs dans les processus curriculaires. Ce parcours est en harmonie avec le modèle constructiviste de l'école visant à satisfaire :

De nombreuses conditions méthodologiques telles que l'application de stratégies et de méthodes actives et expérientielles qui incluent l'exposition, l'observation, l'expérimentation, la pratique, le laboratoire, l'atelier, l'informatique éducative, l'étude personnelle et d'autres éléments qui contribuent à un meilleur développement cognitif, à une meilleure formation d'une capacité de critique, de réflexion et d'analyse chez l'apprenant. (UNINCCA, 2020, p. 27)

Dans cette perspective, le nouveau curriculum en FLE doit promouvoir un apprentissage basé sur la curiosité, la découverte, l'argumentation et l'expérimentation, par opposition à l'apprentissage par cœur. Tout ceci afin d'atteindre la connaissance, les habiletés, les valeurs et

les attitudes nécessaires pour interagir en langue étrangère. Par conséquent, nous avons déterminé notre programme comme le premier pas vers le développement de la compétence de communication et le savoir interculturel chez les élèves de première année du cours élémentaire au niveau terminal. Il faut dire que l'école dispose d'un total de 14 groupes à raison d'un cours par niveau, sauf pour 4^{ème} et 3^{ème} qui ont deux groupes. Nous concevons le programme pour tous les niveaux, depuis CP jusqu'à 1^{ère} terminale, mais nous le mettons en place en sept cours, depuis 5^{ème} jusqu'à 1^{ère} terminale, à cause de l'horaire de l'enseignante.

Ce processus de création est adapté au contexte institutionnel et aux caractéristiques propres des apprenants. Pour cela, nous partons des résultats obtenus lors de la première phase de diagnostic, en ce qui concerne les forces, les faiblesses, les possibilités et les menaces dans l'enseignement de langues, en tenant compte la voix de la communauté et le parcours éducatif au sein de l'institution. Comme nous l'avons indiqué au premier chapitre, les élèves n'ont encore développé une réelle compétence communicative dans la langue cible ni des connaissances culturelles suffisantes pour interagir dans des contextes réels.

En effet, il existe un décalage entre le modèle pédagogique et la dynamique de classe, parce que prévaut la priorité accordée à la grammaire, au behaviorisme, à l'apprentissage par cœur et aux résultats quantitatifs des examens, comme illustré dans le diagnostic. De même, on constate qu'il n'y a pas de curriculum en français et que le programme en anglais ne maintient pas la cohérence horizontale et verticale requise entre les périodes et les niveaux, en plus de se baser sur le contenu du manuel et non sur ce que le contexte éducatif exige. Cependant, comme points favorables, il convient de souligner le soutien des directeurs, des parents et des élèves pour la mise en place de la classe de français, ainsi que l'orientation du PEI vers le

constructivisme. Cette dernière privilégie l'application de l'approche par tâches et une orientation fondée sur l'interculturalité.

Après le diagnostic, nous avons effectué une revue documentaire pour construire le cadre conceptuel et juridique qui servent de soutien à la proposition, selon les orientations nationales et institutionnelles et les attentes des acteurs éducatifs. Ce parcours répond à l'établissement des « relations entre circonstances, contexte, intention et action » (Latorre, 2003, p. 46), c'est-à-dire l'union entre l'expérience, la théorie et la réflexion pour comprendre les conditions dans lesquelles le curriculum fonctionnera. Puis, nous avons organisé le programme autour d'éléments interculturels et linguistiques, dès les premiers cours, en vue de consolider le niveau de domaine A1 envisagé par le CECRL.

De cette façon, nous répondons non seulement aux exigences éducatives en matière d'enseignement des langues, mais nous faisons aussi une introduction aux règles de courtoisie, aux rôles des locuteurs et aux traits paralinguistiques de la communication. Ainsi, chaque bimestre prend comme axe central un aspect culturel tel que des situations de la vie quotidienne ou des festivités, dont le rôle est d'introduire des éléments plus abstraits comme la grammaire, le vocabulaire, la phonétique et les facteurs sociaux qui interviennent dans l'interaction.

En plus, nous établissons un parallèle avec la langue et la culture maternelle pour obtenir une approche interculturelle qui devienne une possibilité « de se former à la connaissance et à la pratique de sa propre culture, et conjointement, de la culture de l'autre » (Demorgon et Lipiansky, 1999, p.5). Cette nouvelle orientation curriculaire est une réponse à l'approche sur la grammaire, la mémorisation et la répétition de conversations fabriquées, comme cela se passe en classe d'anglais. Sur cette base, et en considérant que c'est le premier contact direct avec le français pour 96 % de la population, le programme fait une familiarisation avec la francophonie,

pendant la première et la deuxième période scolaire, à travers l'apprentissage du vocabulaire et d'expressions courtes liés à l'environnement familial, scolaire et social des élèves. Puis, la complexité augmente progressivement en fonction de l'âge des enfants, de leurs intérêts et leur degré de développement cognitif, ainsi que des normes nationales déterminées pour chaque niveau.

Il faut clarifier que l'organisation du curriculum associe la composante interculturelle avec la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique, dès le début, de sorte que les apprenants puissent analyser les comportements, la vision du monde, les symboles et la connaissance sociale pour interpréter l'expérience, comme Skierso (1991) et Snow (1996) (cités par Varón, 2009) l'affirment. À cet égard, Vargas (2008) remarque que la composante culturelle est fondamentale parce que l'apprentissage d'une langue cible doit aller au-delà de l'élargissement de compétences dans la gestion des structures linguistiques, pour arriver à la maîtrise des situations de communications courantes et des éléments non verbales trouvés dans un contexte endolingue.

En outre, notre programme suit un modèle en spirale de configuration du contenu (Posner, 2005), qui met l'accent sur la connexion des modules et la révision des sujets expliqués précédemment pendant le cours ou pendant les niveaux antérieurs. Ces réseaux de connaissances facilitent le renforcement de compétences de plus en plus complexes et l'amélioration de celles déjà existantes. Pour conclure, nous devons dire que cette étape de développement curriculaire est la pierre angulaire de la recherche, car elle fonde de manière critique la sélection des actions à observer, l'enregistrement de l'information qui servent de support à l'obtention de résultats et la proposition d'éléments pédagogiques transférables à d'autres contextes. L'explication détaillée de notre proposition curriculaire en FLE se trouve dans le quatrième chapitre.

3.4.2.1. Instrument de collecte de données

Au cours de cette deuxième phase, il était nécessaire de créer une base théorique et juridique large qui permettrait de générer une proposition cohérente au niveau pédagogique et institutionnel. Ainsi, l'analyse documentaire a été la technique la plus pertinente pour ce travail, car elle aide le chercheur à établir le sens des faits, à développer la compréhension et à établir des idées pertinentes pour les problèmes de recherche, comme Merriam et Tisdell (2015) le montrent. De cette façon, nous avons révisé des documents publics de nature différente tels que le PEI de l'école, le CECRL, les normes de base pour l'enseignement et les droits fondamentaux d'apprentissage établis par le MEN, parce qu'ils constituent le soutien théorique de toute proposition curriculaire.

Ces documents sont définis depuis Yuni et Urbano (2014) et Merriam et Tisdell (2015) comme les registres officiels et continus des activités d'une société, dont le but est d'être diffusé. L'un des traits fondamentaux est leur caractère légal et écrit, « qui vise à créditer une action engageant un sujet » (Yuni et Urbano, 2014, p. 101) et qui, à son tour, l'autorise pour générer un changement basé sur les libertés et les restrictions que le texte lui permet. Dans cette catégorie, nous pouvons trouver des programmes, des documents gouvernementaux, des comptes rendus de réunions, des rapports et des statistiques officielles en général, entre autres.

Pendant la création curriculaire, les supports publics ont des avantages tels qu'être une source première, car ils éclairent le sujet de recherche et ils s'intègrent dans le processus de construction inductive des catégories et du cadre théorique (Merriam et Tisdell, 2015). En plus, ils ont un caractère objectif et stable qui donne un regard descriptif de la situation éducative en Colombie et plus spécifiquement dans l'école Jaime Quijano Caballero. Ainsi, la lecture et la réflexion des informations trouvées, nous ont amené à confirmer ou écarter les hypothèses

initiales sur les contenus du programme et sur les stratégies pour l'enseignement du FLE dans un contexte endolingue. Enfin, ils deviennent un gisement d'information prête à l'emploi et facilement accessibles, puisque nous sommes arrivés à tous les documents originaux grâce à leur version numérique gratuite.

Néanmoins, Yuni et Urbano (2014) soulignent que l'un des principaux problèmes qui peut se poser à ce stade est l'interprétabilité, parce qu'il s'agit de produits symboliques réalisés a priori, en tenant compte de caractéristiques culturelles et historiques particulières. En conséquence, il y a une distance entre celui qui fait la lecture, celui qui la produit et le matériel en tant que tel, ce qui augmente la possibilité de multiples interprétations et altérations dans la signification symbolique. Pour cela, il s'avère crucial d'utiliser les compétences de lecture et d'intuition afin de les expliquer de la manière la plus proche de l'intention originale.

En matière du choix des documents, nous avons vérifié qu'ils respectaient tous les caractéristiques introduites par Yuni et Urbano (2014) pour déterminer leur pertinence et leur fiabilité. Premièrement, ils répondaient aux *critères d'authenticité* en provenant directement de leurs auteurs. Par rapport à la *crédibilité*, les quatre échantillons correspondent à des sources essentielles et véridiques pour la construction du programme en FLE. De même, ils remplissaient les *traits de représentativité* et *d'interprétation du sens*, puisqu'il était simple de déterminer la chronologie des matériaux et d'obtenir leur version complète la plus récente. Ainsi, nous avons réfléchi sur leurs possibilités et leurs limites, pour en tirer des déductions et des explications du sens de chaque document.

3.4.3. Troisième phase : Mise en place du curriculum

Cette troisième phase s'est déroulée au cours de l'année scolaire 2020 avec les élèves de la Quatrième à la Terminale. Dans un premier temps, l'école a autorisé un test pilote pendant 10

semaines pour voir la réception de la classe de français et sa relation avec les autres dynamiques éducatives. Toutefois, dû au bon accueil des enfants, des parents et des gestionnaires, ce cycle a été étendu au reste de l'année avec une intensité de 2 heures par semaine.

Tout au long de cette période, nous avons suivi les conseils de Latorre (2003), qui nous invite à faire une observation attentive des actions menées, des conditions dans lesquelles la proposition a lieu et des effets prévus et imprévus. Néanmoins, ce constant ne peut rester dans les impressions personnelles, mais il exige un enregistrement systématiquement des données obtenues, afin de consolider une base solide pour l'évaluation et la réflexion conduites dans la dernière étape. À ce stade, nous avons recueilli l'information provenant de diverses sources telles que les tâches finales de chaque période, les sessions portant sur des thèmes culturels ou linguistiques, les formats d'hétéro-évaluation, de co-évaluation et d'auto-évaluation, et, des discussions périodiques tous les deux mois où les enfants ont fait des suggestions, des propositions et des changements pour la classe de français.

La sélection des différentes situations à vérifier va de pair avec les idées de cet auteur, qui propose trois moments pour contrôler l'action et pour doter la recherche avec une rigueur scientifique : D'abord, il faut *observer* les actions pédagogiques (enseignante) et les actions d'apprentissage (élèves) sous différents angles, en vue de découvrir les changements générés dans leur pensée et leur pratique. Après, nous devons *demande*r aux personnes concernées leur point de vue, dans le cadre d'une critique dialectique permettant d'avoir d'autres perspectives lors de l'évaluation de la proposition. Et enfin, il faut *analyser* tout le matériel de référence pertinent pour l'enquête qui sert de preuve pour démontrer son impact.

Pendant ce stade, nous avons défini les catégories d'analyse des données et l'itinéraire que nous allions tracer pour la réflexion, à la lumière du cadre théorique précédemment construit.

De cette manière, nous précisons la portée de la recherche, la réalisation des objectifs et l'avancement du processus d'enseignement et d'apprentissage du français chez les enfants. En plus, la mise en place a promu les modifications nécessaires au curriculum, en fonction des résultats de chaque période et des points de vue des acteurs.

En ce qui concerne la matérialisation du programme, nous avons choisi une approche fondée sur la tâche car elle répond au paradigme constructiviste, selon lequel nous bâtissons les savoirs par le biais de l'expérience, des perceptions et des significations qui éveillent notre conscience (Husserl, 1913). Cet avis est partagé par le modèle pédagogique institutionnel qui promeut les pratiques basées sur une construction intérieure et continue suscitant des hypothèses et des concepts, de sorte qu'il ait une intégration des connaissances scientifiques, une formulation de questions et une application dans le monde réel (UNINCCA, 2020). Ainsi, la démarche du cours met l'accent sur l'élève et son processus d'apprentissage, en générant des espaces de participation et de rétroaction corrective aux différentes étapes.

À propos de ce dernier, Vargas (2008) affirme que les tâches et les projets ont gagné en popularité parce qu'ils permettent au professeur et aux élèves d'être des sujets actifs et de promouvoir la coresponsabilité, la communication, la compréhension et la négociation des significations dans tous les espaces de classe. De plus, ils facilitent le déploiement de la compétence de communication et du savoir interculturel, grâce à l'analyse inductive des faits linguistiques et culturels. En conséquence, il y aura un lien entre les nouveaux savoirs et les faits connus, d'où il pourrait émerger des réseaux sémantiques plus complexes et un niveau de réflexion culturelle approfondie qui évite la formation de stéréotypes ou de préjugés.

Cependant, la conception de chaque tâche constitue un travail soigné et de qualité parce qu'elles doivent être liées aux objectifs de la proposition, aux compétences à développer et à la

séquence du programme. C'est pourquoi, dès le début de la période, nous avons expliqué l'activité finale, les sujets qui pouvaient être inclus, les critères clefs dans l'évaluation et ce que nous attendions d'eux, en fonction de la proposition de l'enseignante et les contributions des élèves. Ainsi, la dynamique de la classe devienne un processus interactif et participatif à double sens.

Par ailleurs, il est essentiel de sauver les idées de Latorre (2003) par rapport à la mise en œuvre de l'enquête, car il souligne que même si l'action est contrôlée et projetée comme un changement pour le contexte, elle doit être ouverte aux transformations et aux contraintes qui surviennent. Cette idée est tout à fait pertinente, puisque malgré le fait que la recherche a commencé en personne au cours de la première période, comme prévu, l'état d'urgence sanitaire dérivé de la covid-19 a modifié le curriculum. De cette manière nous avons dû faire l'adaptation au modèle *Aprende en casa*, qui a guidé les trois périodes restantes.

La directive édictée par la présidence de la République et le ministère de la santé et de la protection sociale dans la résolution 385 du 12 mars 2020, aspirait à la protection et au soin de la vie de tous les citoyens, face à la propagation du Coronavirus. De ce fait, l'école a suivi toutes les indications du gouvernement national pour rechercher des méthodologies innovantes et flexibles, soutenues par l'utilisation des TICE dans le cadre de la nouvelle forme d'enseignement à distance. Ces modifications intempestives dans la vie et la routine des élèves nous ont invités à proposer des stratégies favorisant la connaissance de la matière scolaire, mais aussi en donnant de l'espoir aux enfants face à cette réalité mondiale. Ainsi, le cours de FLE devait appuyer :

Le développement des compétences qui sont les plus nécessaires [...] pour préserver la vie et motiver des apprentissages qui permettent de trouver, au milieu de cette situation, des

opportunités de grandir, d'apprendre, de garder leurs objectifs et de ressortir plus fort de cette épreuve. (Directiva No. 5 del 25 de marzo de 2020)

Ce panorama nous a conduit à réviser et assouplir les programmes scolaires, ce qui a entraîné une réduction de certains sujets linguistiques et culturels secondaires, l'adaptation des tâches finales et l'élimination des activités en groupe qui ont besoin d'un espace physique partagé. Néanmoins, ces changements ne pouvaient pas entraver la construction de savoirs conceptuels, procéduraux et comportementaux significatifs, qui étaient transférables aux contextes proches des enfants, car ce doit être la fin de l'éducation. De même, nous devons contribuer au développement de compétences qui ne sont pas directement liées à l'enseignement des langues mais qui faciliteraient leur apprentissage.

En raison de ce qui précède, la nouvelle version du programme préserve l'essence de l'approche interculturelle, la méthodologie fondée sur la tâche et l'apprentissage inductif des éléments linguistiques, en privilégiant l'éducation « par le savoir-faire et le savoir apprendre. » (Directiva No. 5 del 25 de marzo de 2020, p. 3). Il est important de souligner que le programme et son application correspondent à la période de pandémie qui a été vécue de mars 2020 à mi-septembre 2021. De cette façon, le programme et les résultats correspondent à la version des classes virtuelles qui impliquent plus de 80 % du cours. Les tâches finales soutiennent la démarche dans cette perspective, parce que leur but est l'analyse et l'interprétation de situations problématiques qui permettent de se rapprocher non seulement de la réalité de la francophonie, mais aussi de réfléchir sur leur quotidien. De cette manière, nous assurons les normes éducatives et des orientations pédagogiques institutionnelles pour attendre le niveau de compétence visé à chaque cours.

Il convient toutefois de souligner que les classes ont été organisées suivant les trois étapes du travail didactique proposées par l'école et pour la méthodologie *Aprende en casa* au niveau secondaire. Ces approches cherchent l'interaction de l'élève non seulement avec la francophonie, mais aussi l'établissement du contact avec le groupe, l'enseignante et les autres sources d'information dont il dispose. Ici, nous précisons la démarche du cours mais les étapes seront détaillées dans le quatrième chapitre.

D'abord, nous faisons *l'inspection du travail* ou le premier contact direct avec le sujet, en utilisant des déclencheurs tels que des vidéos, des situations ou des lectures. Après il faut conduire une *assimilation* dont l'objective est de construire le savoir à partir l'expérience et la compréhension du thème, par le biais de la mobilisation des éléments cognitifs et émotionnels chez l'apprenant. Le dernier pas est la *mise en place du savoir* où les élèves doivent utiliser leurs compétences antérieures et les aptitudes épanouies en classe, pour résoudre les défis proposés par l'enseignante. Ce parcours promeut un environnement favorable pour les valeurs institutionnelles, car nous avons dû explorer des stratégies pour que les enfants poursuivent leur processus sans partager un espace physique, mais en encourageant le développement progressif de leur autonomie.

3.4.3.1. Instrument de collecte de données

L'analyse documentaire

Au cours de la troisième et de la quatrième phase du projet, qui se sont déroulées en parallèle, nous avons recours à deux techniques de collecte de données complémentaires : la révision documentaire et l'enquête. La première est conçue par Yuni et Urbano (2014) comme une stratégie méthodologique de collecte d'informations, qui suppose de la part du chercheur de s'informer sur la réalité étudiée au moyen de documents de nature différente, tels que des guides, des textes, des produits réalisés par les élèves, des notes, le PEI, les manuels de convivialité, et

tout autre matériel qui circule dans la vie quotidienne de l'école (Vásquez 2013). Ces artefacts révèlent une forme de communication représentative pour l'environnement et pour les participants et facilitent la reconstruction du phénomène. Dans ce cas précis, les informations ont été recueillies grâce aux créations des apprenants sous la forme des tâches finales et des examens bimensuels.

La sélection de l'échantillon répond à la double condition qu'ils doivent remplir, selon l'approche de Vásquez (2013) : dans un premier temps, ces produits ne sont que des éléments recueillis par le chercheur tout au long de l'enquête, mais au fur et à mesure que le processus évolue, ils deviennent des signes qui apportent des indices dans la compréhension de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Ainsi, la revue documentaire porte un caractère d'exclusivité qui suscite un contenu informatif unique. Il faut souligner aussi que les documents ont été analysés à partir de multiples regards et registres, conformément à la recommandation de Marcel Mauss (1974) de consigner en détail chacun d'entre eux, en le décrivant et en le situant dans le cadre de la recherche. Cette tâche a été achevée dans la dernière phase de l'étude où nous les avons examinés à la lumière d'une grille qui mesure la cohérence avec le reste du projet.

Contrairement aux documents utilisés dans les phases précédentes qui ont été établis avant l'enquête, les productions des enfants et les examens conçus par l'enseignante ont le caractère de *documents générés*. Merriam et Tisdell (2015), soulignent que ces supports sont préparés par le chercheur ou par les participants, après le début de l'étude, et qu'ils sont très populaires dans la recherche pédagogique, car ils permettent de faire des ajustements didactiques en fonction des résultats obtenus et des recommandations des intervenants. Par ailleurs, les produits des élèves sont constitués aussi comme de *documents privés*, parce qu'ils sont créés

pour être partagés avec la sphère intime des personnes ou des institutions, en démontrant instantanément ce que l'auteur considère comme important et sa vision du monde (Yuni et Urbano, 2014 ; Merriam et Tisdell, 2015). Le reflet de la perspective personnelle des enfants, de leurs actions, expériences et croyances ce que la plupart des enquêtes qualitatives procurent.

De même, compte tenu de la dynamique virtuelle suivie en 2020, les tâches et les examens finaux peuvent être classés en *documents écrits et audiovisuels*. Yuni et Urbano (2014) expliquent les premiers comme ceux qui utilisent un système de symboles et de signes conventionnels pour exprimer des situations, des événements et des processus. Les documents audiovisuels, quant à eux, emploient le support des technologies afin d'enregistrer les faits et les progrès, grâce à l'inclusion d'images et de sons. Ces produits nous exigent l'usage des *méthodes visuelles* d'analyse, car elles aident à comprendre des nombreux types de matériel auditif et visuel qui peuvent être collectés et étudiés en ligne et dans des environnements physiques (Grady, 2008). Pour cette raison, les données obtenues ont la même validité mais ils sont considérés des *données dynamiques*.

Selon Marotzki, Holze et Verständing (2014), ces données sont le résultat de l'utilisation du web dans un contexte interactif, bien qu'ils laissent de côté la richesse émotionnelle propre à la communication en direct. C'est l'aboutissement de la médiation de l'ordinateur et des nouvelles technologies qui a un effet unique sur l'information transmise et recueillie. Malgré ces inconvénients, ils sont les plus employés dans la proposition car ils nous ont permis de recréer, dans une certaine mesure, l'interaction qui surgit dans une salle de classe ordinaire. Marshal et Rossman (2016) soutiennent cette affirmation indiquant que le matériel audiovisuel capture des activités et des événements au fur et à mesure qu'ils se produisent, y compris les comportements non verbaux tels que les expressions faciales, les gestes et les émotions. Ces éléments jouent un

rôle clé dans l'interaction en langue étrangère, en particulier au niveau initial où les carences linguistiques sont surmontées à l'aide de la communication non verbale pour transmettre ou expliquer le message.

L'enquête

Les données de cette phase seront également collectées par le biais de questionnaires représentés dans les auto-évaluations bimestrielles et dans les fiches d'hétéro-évaluation, de co-évaluation et d'auto-évaluation remplies pour les tâches finales. Ces formats ont été conçus comme des *registres catégoriels*, qui depuis Anijovich (2009) sont composés de catégories prédéfinies en vue d'enregistrer les faits. Ils se matérialisent à travers des grilles, des listes ou des échelles, afin de démontrer la présence ou l'absence d'un élément particulier, ainsi que l'intensité ou la fréquence avec laquelle il se produit.

Dans ce cas, nous avons opté pour les listes de contrôle parce qu'elles favorisent la reconnaissance des éléments requis dans le travail de l'apprenant et dans celui des autres. Ces caractéristiques ont été déterminées par *l'opérationnalisation des variables* qui concrétise en affirmations ou en indicateurs les aspects de la réalité étudiée (Yuni et Urbano, 2014). De cette façon, nous avons obtenu des réponses claires et honnêtes des participants, indépendamment de leur âge ou de leur niveau de langue. Nous avons inclus ainsi des traits linguistiques et culturels, le respect des consignes données pour le projet et la preuve de compétences individuelles telles que la recherche, la préparation, l'autonomie et la créativité (voir annexe 8). Cette révision a été complétée par un espace, dans la partie inférieure, où les enfants pouvaient donner une note de 1 à 5 sur leur travail ou le travail de leur camarade. En plus, ils pouvaient exprimer un commentaire personnel, étant donné que ces listes ne comportent pas d'appréciations qualitatives.

Bien que ces formats soient courts et faciles à remplir, leur objectif était d'encourager la réflexion chez les élèves pour que la révision des exercices ne restait pas dans le subjectivisme, la perception ou simplement comme une autre partie de la classe, mais qu'ils pussent donner un regard critique au processus. De cette façon, ils amélioreraient leur leadership et leur autocritique, en identifiant les forces, les faiblesses et les opportunités de la démarche. En plus, ils assumeraient des rôles différents en classe, comme la notation ou la proposition des activités, qui sont généralement gérés par les enseignants. Nous devons ajouter que l'utilisation des trois formes d'évaluation est inspirée par le désir d'établir une cohérence avec les objectifs de la proposition et par le besoin d'avoir un regard holistique du processus d'apprentissage, comme nous l'avons fait dans la première phase. Par conséquent, tous les formats contiennent la même structure et la même évaluation quantitative.

Ce parcours est le produit du paradigme constructiviste qui révèle l'apport de chaque groupe dans la co-construction de la réalité, en comparant ce que le chercheur perçoit et ce que les participants remarquent dans l'interaction. Les deux avis sont tout aussi pertinents et contribuent au bâtiment d'une nouvelle vision, de sorte que les résultats obtenus sont le fruit de l'immersion et de l'engagement de toutes les personnes concernées (Flores, 2004). En outre, l'examen conjoint de l'avancement dans l'apprentissage du français nous a permis d'éclairer les ajustements nécessaires, en matière de conception et de méthodologie, c'est-à-dire faire une évaluation des processus et pas seulement des résultats.

Par ailleurs, le format d'auto-évaluation du sujet correspond à une liste avec des échelles d'estimation, dont l'objectif était d'enquêter sur l'ensemble des caractéristiques, mais en indiquant leur fréquence d'apparition, comme Anijovich (2009) le précise. Dans ces listes, nous incluons des variantes temporelles telles que « toujours », « parfois » et « jamais », accompagnées de

visages représentant différentes émotions, afin de faciliter la compréhension, car les enfants ont effectué cet exercice chez eux (voir l'annexe 9). De plus, il convient de noter que l'institution et notre proposition poursuivent une évaluation globale, et c'est pourquoi nous avons incorporé des consignes qui soulignaient les progrès dans différents domaines tels que : l'engagement envers le processus, l'apprentissage de la langue et la culture francophone, l'avancement linguistique et le renforcement des valeurs comme la responsabilité, le respect, la ponctualité et la participation.

Pour finir, nous devons ajouter que les formats développés tout au long de l'année scolaire ont été établis les enfants avant leur application, afin que nous puissions expliquer le but de l'outil, écouter leurs appréciations et résoudre les doutes de vocabulaire puisque toutes les grilles ont été conçus en français. Nous avons maintenu la même dynamique au cours des quatre périodes scolaires, de sorte que les élèves s'habituent de plus en plus à l'évaluation comme une partie de la routine. Cela donnerait aussi de la rigueur scientifique aux résultats, car ceux-ci ne seraient pas influencés par des changements intempestifs dans la méthodologie, mais ils refléteraient fidèlement sa continuité.

3.4.4. Quatrième phase : Évaluation et réflexion sur le développement curriculaire

La dernière phase du projet comprend l'évaluation et la réflexion du curriculum menées parallèlement. Ceci s'explique parce qu'elles sont des tâches complémentaires et les résultats de l'évaluation sont transcendants pour l'ajustement de la proposition et l'amélioration de la dynamique éducative, en faveur des objectifs du processus. Ainsi, la finalité du quatrième stade est d'examiner les effets de l'intervention et la pertinence du curriculum chez les élèves, à travers l'analyse des résultats obtenus. Les données identifiées constituent la preuve ultime pour déterminer les changements, les avantages et les inconvénients détachés de la recherche.

Pendant cette étape, nous avons organisé les informations trouvées dans les évaluations bimensuelles et dans la révision des tâches finales, pour les analyser sur la base des catégories *a priori*, ou les traits prédéterminés par le cadre théorique, et les catégories *a posteriori* qui émergent au fur et à mesure que nous révisons l'information. À cette fin, nous avons utilisé des rubriques non seulement pour évaluer le travail des élèves, mais aussi dans l'intention de connaître leur opinion sur ce qui a été fait dans le cadre d'une *spirale autoréflexive* (Latorre, 2003). Cette dynamique répond au besoin de générer des espaces d'autoréflexion, d'auto-évaluation et d'autogestion chez les participants, conduisant à un apprentissage progressif fondé sur l'action.

La spirale autoréflexive a été effectuée à la fin de chaque période et consolidée avec un questionnaire final, pour tester l'impact de la classe et la cohérence méthodologique entre le curriculum officiel et le curriculum opérationnel. De même, nous avons repris la liste de contrôle utilisée au moment du diagnostic pour évaluer le programme d'anglais, afin de mesurer les effets de notre curriculum au même titre que la situation problématique qui a donné naissance à la recherche. Cet examen final du programme fournit des preuves sur le développement de la compétence de communication et des connaissances interculturelles chez les apprenants ainsi que leur contribution au renforcement du PEI quijaniste.

Il faut préciser que le processus d'analyse des données a commencé par la collecte, réduction et préparation d'informations pour les rendre compréhensibles, grâce au codage et à la catégorisation. Ensuite, nous avons procédé à la représentation, à la validation et à l'interprétation des éléments recueillis, selon le cadre théorique et méthodologique. De cette façon, nous avons extrait des significations et des preuves pertinentes qui mettraient en évidence les effets du programme d'études aux niveaux conceptuel et didactique. Cette réflexion conduit à la

théorisation des résultats. La démarche se termine par la présentation d'un rapport écrit qui montre les résultats du projet sur la base des buts et des hypothèses d'apprentissage formulées au cours de la première étape. Ce rapport peut donner aussi une idée de la façon dont d'autres enseignants puissent apprendre et appliquer la méthodologie dans des contextes similaires.

Toutes les étapes s'appuient sur les voix des acteurs dans le dessein de rendre compte de la portée réelle de cette proposition et pour fournir des résultats solides qui répondent, entre d'autres sujets, aux quatre critères de rigueur scientifique soulevés par Lincoln et Guba (citées par Latorre, 2003) : le premier critère est **la crédibilité** qui détermine si l'enquête a été effectuée de manière pertinente, garantissant l'identification et la description du problème avec précision. Pour assurer le respect de ces dispositions, nous avons prolongé le temps de mise en œuvre à une année scolaire, afin d'analyser l'impact du programme dans son ensemble et de suivre le processus normal que les enfants auraient dans n'importe quel domaine scolaire.

Cette stratégie s'est appuyée sur l'observation, l'enregistrement et la triangulation de la réalité éducative, en recueillant des récits et des impressions sur la francophonie. Latorre (2003) recommande que cette action soit menée sous différents angles pour les comparer, raison pour laquelle nous avons inclus tous les acteurs. De même, nous avons collecté du matériel de référence dans distincts formats, afin de faciliter la reconnaissance des éléments qui apparaissent à travers le temps et ceux qui sont constants dans le processus d'apprentissage du français.

Le deuxième critère réglementaire est **la transférabilité** révélant l'applicabilité des résultats à d'autres matières ou contextes éducatifs, qui doivent partager certains traits avec notre environnement. Pour ce faire, nous avons construit un cadre théorique et méthodologique détaillé qui permet de maximiser la quantité d'informations recueillies et d'analyser approfondie des situations rencontrées, en vue que d'autres chercheurs puissent comparer leur réalité éducative et

adapter la proposition, en fonction de ce qui est commun et de ce qui est spécifique. Cette tâche a été soutenue par la collecte exhaustive, extensive et méticuleuse d'informations qui favorisent le transfert des résultats.

Le troisième critère à prendre en compte est ***la dépendance***, car c'est « la stratégie qui traite de la cohérence des résultats » (Latorre, 2003, p. 94). À ce stade, il faut dire que chaque processus d'enseignement-apprentissage est unique, progressif et irremplaçable, et, qu'il dépend de différents facteurs individuels, émotionnels et contextuels. Cette réalité marque les différences entre les élèves et les cours, bien que le même programme et la même dynamique aient été suivis en classe. C'est pourquoi les résultats de notre recherche rendent compte de l'information qui est commune au processus et qui peut donc être cataloguée comme stable, mais ils montrent également les conditions changeantes du phénomène.

Enfin, il y a le critère de ***confirmabilité de l'information***, par lequel l'investigateur, les participants et les observateurs extérieurs peuvent interpréter les significations proposées et vérifier les conclusions produites. Face à cette réalité, nous avons essayé de maintenir une cohérence méthodologique tout au long de l'intervention et de clarifier les hypothèses épistémologiques qui ont déterminé la construction de la recherche, à partir de l'approche interculturelle comme axe central. En outre, les conclusions apportent des réponses aux questions soulevées dans la première partie, et ils mettent en évidence les changements intervenus dans les processus éducatifs et dans la dynamique curriculaire de l'établissement.

Il est important de garder à l'esprit que bien que nous rendions compte de l'impact de la proposition jusqu'en 2020, ce n'est pas un processus achevé. En effet, Latorre (2003) souligne que l'essence de la recherche en éducation est d'améliorer continuellement l'enseignement et l'apprentissage, jusqu'à nous obtenions des modifications significatives et une influence positive

sur la situation sociale. Ainsi, les registres, les résultats et les analyses obtenus au cours de cette année scolaire servent de base pour procéder aux transformations pertinentes aux niveaux curriculaire et didactique pendant l'année 2021, en commençant un nouveau cycle de recherche-action.

3.4.4.1. Instrument de collecte de données

Cette dernière phase est clé pour la recherche, parce qu'elle permet de reconnaître ce que les élèves ont appris et de prendre des décisions concernant la conception du programme et son impact sur les années à venir. De cette façon, nous pouvons légitimer notre proposition par rapport au curriculum opérationnel, à travers les preuves fournies par les enfants tout au long de l'année 2020. En plus, il sera possible d'établir les succès dans les stratégies didactiques, dans l'utilisation du matériel et dans le programme en tant que tel. Dans cette perspective, nous avons opté pour l'usage de l'enquête et de l'analyse documentaire qui apportent des données qualitatives et quantitatives en vue de vérifier la démarche et de redéfinir constamment l'exercice de planification. À ce stade, le regard des apprenants est un facteur fondamental, car ils sont les témoins directs du processus et des méthodes employées.

L'enquête

Nous avons utilisé la technique d'enquête en raison des multiples avantages de temps et de portée qu'elle nous offre, surtout concernant la sélection du questionnaire électronique, en nous servant de la plate-forme Google Formulaires. Grâce à sa diffusion facile, il a été possible de l'envoyer à 100 % des élèves, de sorte que l'information recueillie ait du sens, en sondant un pourcentage représentatif de la population. D'autre part, cette dynamique favorise la participation à l'évaluation finale du cours, même pour les apprenants les plus timides, et la collecte de données de qualité. Il en est ainsi parce que les élèves peuvent organiser leur temps, examiner les questions en détail et faire des corrections sans la pression de temps ou la présence

de l'enquêteur. En plus, et en suivant les indications de Creswell (2008), les questionnaires fournissent des informations utiles lorsque l'on ne peut pas observer directement les participants, comme dans notre cas, puisque 75 % des séances pendant 2020 ont été développées à distance.

Du même coup, cet outil permet de stocker le matériel de manière sécurisée, en regroupant les réponses à chaque question et en permettant un suivi de la participation au fur et à mesure de l'arrivée des répliques. De cette manière, la systématisation des questions fermées et semi-ouvertes et la construction des graphiques deviennent un processus plus simple et court, par rapport à la démarche de comptage manuel que nous avons effectué dans la première phase. Ainsi, il convient de relever que, si, certes, le questionnaire a été rédigé virtuellement, il remplissait les trois conditions de validité statistique proposées par Yuni et Urbano (2014) : le caractère écrit de l'information, la taille des populations auxquelles il s'adresse et la standardisation de la procédure, en assurant la possibilité de gagner des réponses claires et sincères qui deviennent plus tard des données scientifiques.

Pour cette raison, nous avons construit un format avec 13 interrogations adressées aux élèves et formulées en espagnol, pour qu'ils se soient concentrés sur le contenu de leurs réponses et qu'ils soient plus libres de s'exprimer, en évitant les limitations liées à la traduction des consignes ou des répliques dans la langue étrangère. En plus, la longueur du format et le temps de réponse étaient relativement courts, car nous avons répété le processus de transfert des variables théoriques mené dans la première phase. Donc, nous avons utilisé les quatre catégories prédéterminées, afin que les participants soient stimulés à fournir les informations dont nous avons besoin pour compléter l'évaluation, comme le montre l'annexe 10.

La première catégorie est le progrès dans l'apprentissage du français et le développement de la compétence de communication, contenus dans la troisième et la cinquième question.

Ensuite, il est la pertinence du programme et la relation entre le curriculum officiel et le curriculum opérationnel exprimées par la quatrième, la sixième, la huitième, la neuvième et la dixième interrogation. Après, nous trouvons l'interculturalité et le rapprochement avec le monde francophone qui sont abordés dans le septième point, tandis que les valeurs institutionnelles d'autonomie et de leadership sont consultées à travers la onzième, la douzième et la treizième question. Il faut dire que la formulation des interrogations doit être précise et claire, de sorte qu'il y ait une concordance entre la variable conceptuelle et la variable indicatrice dont nous voulons connaître la valeur empirique (Yuni et Urbano, 2014). De ce fait, les catégories ont été organisées du général au particulier dans l'intention de permettre un degré croissant de concentration et de ne pas générer de distractions en sautant entre les thèmes.

En ce qui concerne la structuration du format, il commence par un en-tête indiquant brièvement l'objectif de l'instrument, l'impact qu'il aura sur la classe, le traitement des réponses et les remerciements pour le temps consacré au cours. Par la suite, nous trouvons deux questions d'identification du répondant (nom et niveau) et puis il apparaît la liste des questions proposées. La plupart des interrogations sont fermées (points 3, 7, 8, 9 10, 11 et 12), compte tenu du volume d'informations reçues et de l'avantage qui offre la statistique en tant que procédure d'organisation, d'analyse et d'interprétation d'un grand nombre de données (Yuni et Urbano, 2014). Néanmoins, l'exploration a été complétée par un regard qualitatif à la treizième question afin de savoir « le pourquoi des choses et les interactions entre phénomènes, de conférer un sens aux liens qui ont été établis par la quantification » (Amyotte, 2002, p.14). Cette disposition favorise la découverte des résultats en fonction de nos catégories et du cadre théorique.

Il y a aussi des questions fermées avec de multiples options de réponse, par exemple les interrogations 4, 5 et 6, qui nous aident à l'analyse statistique du nombre de thèmes ou de fois

que les participants mentionnent un élément. Sur cette base, nous pouvons établir la pertinence de chacun des aspects didactiques et les renforcer pour la prochaine année scolaire. La treizième question, à son tour, correspond à une question ouverte dont l'objectif était de connaître les avis, suggestions, commentaires ou félicitations concernant le cours. Cette interrogation était fondamentale pour la phase évaluative, car elle fournit des informations qualitatives et la personne peut exprimer librement ses propres explications sur le sujet. Par conséquent, nous avons donné une indication générale qui ne conditionnait pas le type de réponse ni la longueur ou la forme du commentaire.

Enfin, il convienne de clarifier que le questionnaire était auto-administré puisque nous avons envoyé le lien aux participants, via la plate-forme edmodo, limitant notre travail à la révision et à l'analyse des données recueillies. Cependant, pour faire face à la difficulté de l'incompréhension rencontrée chez les enfants lorsqu'ils ne partagent pas un espace physique pour répondre aux questions, nous avons fait une présentation de l'instrument pour expliquer sa finalité et ce qui était prévu avec chaque question. La lecture partagée a été décisive parce qu'elle favorise un plus grand nombre de réponses pertinentes au projet. De même, nous avons planifié l'application pendant une semaine, afin d'obtenir la participation du plus grand nombre possible d'élèves, en considérant qu'il était la fin de l'année scolaire et qu'ils avaient plusieurs activités dans différentes matières. Par la suite, nous avons clôturé le questionnaire lorsque nous avons collecté les réponses de 107 élèves, représentant 50,7 % de la population.

L'analyse documentaire

Dans cette phase, nous avons utilisé les tâches finales, expliquées dans la section précédente, et la révision des résultats des examens écrits bimensuels. Ces tests sont une exigence institutionnelle pour toutes les matières puisqu'ils correspondent à 25 % ou 33 % de la note finale, selon les instructions de l'enseignant. Chaque examen a été réalisé au cours de la

dernière semaine de classe et il inclut 20 à 30 questions rassemblant les sujets abordés dans la période, de sorte que nous puissions faire un suivi de la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite, la grammaire et les connaissances interculturelles.

En ce qui concerne leur conception, nous avons incorporé les différents formats de questions autorisés sur la plate-forme Edmodo, qui est le moyen confirmé par l'école pour passer les examens. Parmi les options, il y a des questions à choix multiples avec une ou plusieurs bonnes réponses, des questions Vrai / Faux, remplir les blancs, joindre des images avec des phrases ou des mots, organiser des éléments et donner une réponse courte. Nous avons combiné ces interrogations avec des images, des sons ou des vidéos qui accompagnaient les instructions données en français, pour les rendre visuellement attrayantes et pour faciliter la compréhension des apprenants, sans traduire en espagnol. Ce parcours réduit les chances d'avoir des formats incomplets ou de mauvaises réponses en raison de l'incompréhension.

L'un des avantages du format numérique des évaluations est qu'il nous permet d'enregistrer et d'analyser 100 % d'entre elles, car la plate-forme edmodo fournit une statistique globale de l'examen. Ainsi, elle montre des résultats de la note moyenne, la valeur médiane de la note, la note maximale du groupe et la distribution des scores. De plus, nous trouvons un rapport accompagné de graphiques de chacune des questions, discriminant entre les réponses correctes, incorrectes ou partielles. Par rapport à la performance individuelle, il est possible de voir le score de chaque enfant, les bonnes et mauvaises réponses et le temps consacré à la réalisation du test. Ces données quantitatives sont très utiles pour avoir une vue d'ensemble de l'avancement des apprenants, en termes mesurables. L'information collectée doit être complétée par une analyse qualitative fondée sur les perceptions des acteurs et sur le cadre théorique et méthodologique construit.

Cependant, l'un des inconvénients c'est qu'en étant appliqué à distance, nous ne pouvons pas contrôler son développement, la disposition des enfants et l'emploi d'autres outils et aides qui ne sont pas autorisés dans une dynamique d'évaluation présentielle. C'est pourquoi, en plus de faire confiance à l'engagement et au sérieux des élèves, nous avons proposé les tâches finales qui ont été présentées une ou deux semaines avant l'épreuve écrite. Bien que les deux ressources partagent les thèmes de la période, les tâches avaient l'avantage d'être montrées en temps réel, de telle sorte qu'elles fournissaient des données plus objectives et proches de la progression des enfants. Les résultats obtenus à partir le savoir et la préparation préalable ont ensuite confronté au résultat des examens écrits.

Par ailleurs, la révision des tâches pendant la troisième étape a été complété par l'application d'une matrice d'analyse réalisée en français (voir l'annexe 6), dont le but était de passer en revue les activités menées au cours de l'année. Ce format comprend une brève description du niveau, de l'objectif de chaque tâche et du nom de l'évaluateur, ainsi qu'une liste de sept indicateurs qui montrent la pertinence de l'exercice et sa relation avec le reste du curriculum. Parmi les critères à évaluer, nous trouvons des aspects formels tels que la clarté dans la conception et la présentation, l'identification des aspects et du contenu à examiner, la compréhensibilité des procédures et des compétences nécessaires pour élaborer la tâche, la pertinence pour déterminer l'apprentissage communicatif et culturel des élèves, la relevance dans le renforcement de la planification, et, les difficultés découlant de sa mise en œuvre. Cette matrice demande une réponse de type oui ou non, pour enregistrer la présence ou l'absence de ces traits, mais elle comprend aussi une colonne pour donner des observations et pour élargir les réflexions qui ont surgi chez la chercheuse.

Finalement, le processus d'évaluation curriculaire est achevé par la revue globale du programme de FLE, en reprenant la liste de contrôle proposée par le gouvernorat de Meta et le secrétariat de l'enseignement de Meta (2015), que nous avons utilisée dans la première phase. De cette façon, il a été possible de déterminer si la conception et la mise en place de notre curriculum ont respecté les normes d'efficacité, de qualité et d'engagement contenues dans les 22 aspects à évaluer. Est-il besoin de rappeler que l'objectif principal de cet outil est d'analyser la concrétisation et l'articulation du programme de français, sur la base des indications nationales et institutionnelles. Ainsi, l'information trouvée au cours de la révision doit conduire à une réflexion en faveur de l'amélioration de la proposition curriculaire et de l'impact attendu.

3.5. Présentation du corpus

L'objectif de notre projet est la conception et la mise en œuvre d'un programme en français. En fait, le premier corpus correspond aux réponses des questionnaires de diagnostic destinés aux élèves, aux parents et aux professeurs de l'école. Son but était de connaître leurs opinions, suggestions et attentes face à l'enseignement des langues étrangères. Ces questionnaires ont été adressés à 40 élèves et leurs parents de CM2 et de cinquième année, qui représentent 20 % de l'échantillon à travailler, et à 100 % des enseignants d'anglais. Les réponses ont aidé à établir une vision globale du curriculum institutionnel, et, pour cela, ils contenaient des questions sur des sujets similaires mais dont la rédaction varie selon l'âge des enquêtés.

La deuxième partie de ce corpus est constituée de quatre journaux de bord élaborés pendant un mois, dans le cadre du programme extrascolaire de français développé en 2018. L'information trouvée a permis un premier regard sur les savoirs préalables des élèves par rapport à la langue et la culture francophone, aux stéréotypes et à la manière dont l'interculturalité pourrait être abordée dans la nouvelle proposition curriculaire.

Le second corpus est composé des productions des élèves tout au long de l'intervention. Ce recueil correspond aux tâches finales qu'ils devaient accomplir par période scolaire et leurs grilles d'auto-évaluation, de co-évaluation et d'hétéroévaluation. À partir de ces travaux, nous analyserons 30 % des tâches présentées dans chaque cours, compte tenu des parents et des enfants qui ont autorisé l'utilisation de leurs activités à des fins d'enquête. Ce processus vise à déterminer les résultats dans les axes proposés et les catégories émergentes de l'étude. Les produits sélectionnés comprennent différents formats tels que des présentations orales, des vidéos et des guides intégrant les thèmes linguistiques et culturels travaillés dans chaque unité.

Le troisième corpus a pour caractéristique principale de fournir les informations nécessaires en vue d'évaluer la pertinence du curriculum et l'avancement du processus d'apprentissage en français. Pour ce faire, nous avons tenu compte de 100 % des évaluations bimestrielles, des formulaires d'auto-évaluation par période et du questionnaire finale pour tester le cours. Cette enquête a été envoyée à tous les élèves et vise à recueillir des données sur l'impact de l'étude dans l'institution et dans le projet de vie des enfants. De la même manière, elle a facilité la révision de la pertinence et de la cohérence qu'ils ont perçue entre la proposition et ce qui a été fait en classe, en portant ouverte à la présentation des suggestions en faveur d'améliorer le curriculum. Par conséquent, la perspective des apprenants et les analyses de la chercheuse favorisent un processus de triangulation plus objectif.

Le corpus est complété par l'évaluation finale du curriculum faite par l'enseignante, grâce à la même liste de contrôle avec laquelle le diagnostic a été posé. Cet exercice a soutenu la vérification du respect des composantes établies dans le programme et leur adhésion au PEI, ainsi que l'accomplissement des objectifs d'apprentissage proposés au début de l'enquête.

CHAPITRE IV : CONCEPTION CURRICULAIRE

Le programme d'études de français a pour but le développement de la compétence de communication chez les élèves de l'école Jaime Quijano Caballero, par le biais d'une démarche adaptée au contexte institutionnel et aux caractéristiques propres des apprenants. Pour cette raison, le curriculum que nous allons présenter ci-dessous, est le résultat d'une analyse préliminaire qui a fourni des forces, des faiblesses, des possibilités et des menaces, décrits dans le diagnostic et la description du problème, en tenant compte la voix des acteurs éducatifs et le processus d'enseignement et apprentissage au sein de l'institution.

Cette première étape a résolu les trois questions initiales proposées par le Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES) de l'Université de Montréal (2010), pour connaître la situation d'enseignement afin de mieux la préparer. La première question *quelle est l'origine de l'introduction du cours dans le curriculum ?* a montré les motifs sous-jacents à la création de la classe de FLE et la relation qu'il doit entretenir avec le PEI, comme indiqué dans la section diagnostic et la description du problème. La deuxième interrogation *dans quel contexte le cours et le programme se préparent-ils ?* a mis en évidence les particularités de l'environnement et les arrangements institutionnels, indiqués dans la description de l'établissement et de la population. Et la dernière question *dans quelles conditions l'enseignement se fera-t-il ?* a souligné le meilleur parcours pour l'organisation du programme, le choix des activités et des supports, les stratégies d'enseignement-apprentissage et l'évaluation, en suivant une démarche cohérente entre le curriculum officiel et le curriculum opérationnel, comme expliqué ci-après.

Sur cette base, nous avons organisé le programme de sorte que les contenus, la progression, les cibles d'apprentissage, les outils de planification pédagogique et les réseaux entre les périodes et les cours soient conséquents et logiques. Ainsi, la proposition répond au

principe de *l'alignement pédagogique* qui survient « lorsque les objectifs d'apprentissage sont cohérents avec les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation » (Biggs, 1996). À cet égard, Magnan (2003) établit quatre critères pour mettre en évidence la cohésion horizontale et verticale du programme et qui sont matérialisés à travers les différentes composantes de notre format.

D'abord, *le quoi* est représenté par les buts d'apprentissage, le contenu et la description des exercices et de l'information travaillée dans la classe. Après, *le pourquoi* du cours inclut l'utilité et la pertinence du contenu, par le biais de la formulation de compétences et d'indicateurs de résultats. Ensuite, *le comment* englobe toutes les activités d'enseignement et d'apprentissage, les tâches finales par période, l'évaluation et les ressources utilisées. Enfin, *le quand* se fonde sur le calendrier des rencontres, selon le temps consacré chaque semaine.

Il est important de noter que le curriculum de FLE s'inscrit dans la même ligne du Programme national de renforcement des compétences en langues étrangères (2018-2022) du gouvernement national, dont l'objectif est de promouvoir le multilinguisme avec une approche fonctionnelle. Ce programme vise à renforcer quatre axes stratégiques, considérés par notre proposition, qui sont : la consolidation des pratiques pédagogiques, les environnements d'apprentissage innovants, les écosystèmes de bilinguisme et la banque de ressources et d'outils d'enseignement et d'apprentissage (MEN, 2019). Par ailleurs, les buts du cours sont étroitement liés à ce programme qui cherche le développement de la compétence de communication et dont les objectifs sont :

Renforcer l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères au niveau d'école maternelle, primaire et secondaire afin d'assurer une formation complète, le développement de compétences pour le citoyen mondial et du XXI^e siècle, et

l'encouragement d'opportunités culturelles, académiques, sociales et professionnelles selon les besoins des établissements d'enseignement et des régions. (MEN, s.d-b)

Un tel cadre permettra à l'école Jaime Quijano Caballero de garantir la préparation d'une personne capable de communiquer, d'interagir et de générer des opportunités pour l'avenir, en utilisant non seulement le français, mais les autres langues présentes dans le système éducatif telles que l'anglais et les langues autochtones, pour reconnaître la richesse multiculturelle de la Colombie. Dans cette perspective, l'approche interculturelle proposée contribuera à la formation d'un apprenant qui devienne un citoyen du monde, autonome dans l'apprentissage et habitué à partager avec des personnes venues des quatre coins du globe, soit en personne ou par le biais des différents canaux virtuels dont nous disposons.

Par ailleurs, il faut dire que notre cours est aligné avec les normes de base pour l'enseignement de langues étrangères et les droits fondamentaux d'apprentissage établis par le MEN dans le *Guide 22*. En plus, il vise à promouvoir la connaissance, les habiletés, les valeurs et les attitudes nécessaires pour acquérir les compétences du XXI^e siècle, grâce à la transversalité et la flexibilité de contenus, ainsi qu'au développement d'une évaluation et une rétroaction tout au long du processus. De cette manière, notre proposition est une réponse à l'approche sur la grammaire, à l'apprentissage par cœur et à la répétition de conversations fabriquées, comme on l'a vu pour d'autres processus.

En effet, le curriculum, dont la démarche n'est pas purement linguistique, vise également à reconnaître la culture cible dès les premiers niveaux et à analyser les comportements, la vision du monde, les symboles des pays qui partagent la langue et la connaissance sociale pour interpréter l'expérience, comme ils l'affirment Skierso (1991) et Snow (1996) (cités par Varón, 2009). Pour cela, nous relierons la grammaire, les situations de communications et les éléments

pragmatiques et non verbales, couramment trouvés dans un contexte endolingue, parce qu'ils ont une grande influence dans la compréhension et l'interaction en langue cible.

De même, nous favoriserons un rapprochement interculturel comprenant la francophonie et les situations de communications quotidiennes, car le cours est le premier contact pour 96 % de la population. Ainsi, la culture deviendra une fin du programme et non un simple contenu isolé grâce à la fonction émancipatrice, reconnue par Vargas (2007). L'auteur montre l'importance de la linguistique et de la culture au sein du curriculum, parce que la première est un élément transformateur de la conscience sur l'existence individuelle, qui permet de s'impliquer dans le processus, tandis que la deuxième est un déclencheur de la réflexion critique, dépassant la vision de culture comme un ensemble d'idées prédominantes d'un groupe social imposé en classe.

Ainsi, il y aura une transformation du curriculum et de l'acte pédagogique puisque l'apprenant connaîtra les thèmes (savoir) et il saura les utiliser et les interpréter de manière critique (savoir-faire). Par ailleurs, il cherchera des moyens d'apprendre et de surmonter les difficultés qui surgissent dans le processus, par le biais des stratégies pour atteindre ses objectifs linguistiques personnels (savoir apprendre). Finalement, il appliquera ces connaissances et compétences dans la vie quotidienne pour résoudre des problèmes, en tenant compte de la tolérance et du respect de la pluralité culturelle (savoir-être).

En outre, le savoir-être permettra le développement d'une compréhension de l'autre et de lui-même, en établissant des contacts directs avec la langue et la culture cible. Il facilitera aussi le renforcement de la réflexion et de la pensée critique, qui sont les buts principaux du PEI, et qui l'aideront à évaluer, à valoriser et à remettre en question leur culture maternelle, le rôle des individus dans une société et à être plus réceptif aux autres peuples. Cette perspective est

appuyée par Wigginton (1985, chez Posner 2005, p. 204), puisqu'il précise que si l'apprenant comprend la culture et sa signification, il sera un peu plus ouvert à l'interaction avec d'autres communautés, ce qui facilite son insertion en tant que citoyen du monde et membre actif du processus de mondialisation.

Toutefois, il faut dire que nous avons choisi une approche interculturelle car le cours de français veut prévenir l'imitation par cœur de comportements étrangers et leur reproduction inconsciente (processus d'acculturation), puisque l'objectif est la compréhension de la vision du monde et des modes de vie des autres communautés, par comparaison avec la réalité des apprenants. Au cours de la mise en œuvre du programme, l'enseignante ouvrira des espaces de dialogue et de réflexion constants, pour que son application ne soit pas empêchée par la surestimation de la langue et culture maternelles par rapport à l'étranger (ethnocentrisme). Aussi, elle faudra éviter l'extrême monoculturel décrit par Risager (1998), dans lequel il n'y a pas de dialogue interculturel, mais le cours se concentre spécifiquement sur le développement d'attitudes positives et admiratives envers la communauté étrangère, voyant l'élève comme un locuteur natif et le conduisant à renoncer à son identité personnelle et nationale

Dans les lignes ci-dessous, nous approfondirons la méthodologie, l'approche pédagogique, l'approche didactique et la conception du curriculum, en établissant une triade entre la théorie, la pratique et l'évaluation et en expliquant chacune des sections qui composent notre programme.

4.1.Méthodologie *Aprende en casa*

La version initiale de la proposition a été conçue pour être mise en œuvre de manière présentielle, comme prévu dans la phase de construction curriculaire. Au cours des deux premiers mois de 2020, nous avons lancé l'initiative, mais en mars, il était nécessaire de modifier

la méthodologie avec laquelle le cours continuerait, en raison de la pandémie de COVID-19. Sur la base de la résolution 385 du 12 mars 2020 émise par le gouvernement national, afin de prévenir et de contenir le risque épidémiologique associé à la pandémie, l'école Jaime Quijano Caballero a adopté la méthodologie *Aprende en casa*, en vue de garantir la continuité du processus éducatif à distance, mais sans négliger la qualité des apprentissages.

Cette nouvelle réalité, qui a modifié tous les domaines de notre vie, a constitué un défi pour le cours, car il a fallu assouplir les programmes et rechercher des stratégies pédagogiques alternatives, étant donné que la crise limite considérablement le développement du curriculum. De cette manière, nous avons opté par un curriculum flexible, défini par le Décret 1421 de 2017 comme un programme qui poursuit les mêmes objectifs généraux pour tous les élèves, mais qui offre différentes possibilités d'y accéder. Ainsi, il organise l'enseignement à partir de la diversité sociale, culturelle et des styles d'apprentissage de leurs enfants, en essayant de donner à chacun la possibilité d'apprendre et de participer.

C'est pourquoi la pandémie ne pouvait pas devenir une excuse pour négliger les processus d'enseignement, mais plutôt pour matérialiser le principe d'éducation de qualité exprimé au paragraphe 4 du Programme de Développement Durable à l'horizon 2030 (ONU, 2015). Selon ce postulat, l'éducation est une action qui transcende les espaces physiques de l'école, car tous les êtres humains ont la capacité innée d'apprendre à tous les moments de leur vie, peu importe le temps, l'espace, le support et les ressources.

Par conséquent, nous avons dû sélectionner quelques axes thématiques essentiels pour ne pas saturer les enfants et leurs familles, en tenant compte le processus de planification rétrospective proposé par Tomlinson et Mc Tighe (2007). Depuis les auteurs, nous devons commencer par les idées principales incluses dans les normes de base pour l'enseignement de

langues, puis nous devons identifier les résultats souhaités et les preuves d'apprentissage que nous évaluerons, selon les indicateurs de réussite.

Enfin, nous devons planifier les expériences, les environnements et les opportunités, en fonction du modèle *L'école secondaire active*. Ainsi, nous avons supprimé certains sujets secondaires, nous avons changé les formes de présentation des tâches finales, en favorisant l'utilisation de supports multimodaux versus des guides de travail, et nous avons opté pour des activités individuelles pouvant être réalisées avec les ressources disponibles à la maison. Néanmoins, nous avons continué avec l'approche par tâches, les rôles actifs des enseignants et des élèves, l'évaluation partagée et les relations horizontales entre les acteurs.

Ces décisions correspondent effectivement aux trois aspects clés de la pandémie : le premier est qu'il n'y avait plus d'espaces séparés pour étudier, travailler et vivre ensemble. Deuxièmement, un certain nombre de changements animiques, sociaux et économiques se sont produits au sein de la communauté, comme conséquence de l'isolement obligatoire. Troisièmement, des problèmes de connectivité ou le manque de ressources de certaines familles ont rendu difficile la poursuite des échanges quotidiens. Ces circonstances nous ont amenés à modifier le programme en fonction de l'adaptation des enfants, de la réduction des temps de rencontre synchrones et du caractère stratégique et intégrateur de la langue.

Partant, les axes thématiques et les tâches qui ont été inclus dans la version définitive du programme répondent aux critères de sélection proposés par le MEN (2020) :

- Choix de thèmes appropriés, stratégiques et possibles à traiter avec des méthodologies simples et des langages proches des familles, puisque le tutorat familial ne peut pas remplacer le rôle de l'école et de l'enseignant.
- Reconnaissance des avantages et des limites de l'autonomie de chaque enfant pour suivre sa démarche avec engagement et sérieux.

- Application d'exercices de contextualisation et d'intégration selon les dynamiques du foyer et d'autogestion de la santé. Cela exige des délais de livraison prudents et conformes aux routines des enfants et au niveau d'exigence correspondant à leur âge.
- Motivation et renforcement des capacités, de l'expérience de la vie, des connaissances préalables et du bagage culturels pour contribuer à la réalisation des objectifs personnels, à travers le cours
- Facilité d'accès aux ressources économiques et technologiques pour le développement des activités, compte tenu des exigences de temps et d'argent qui peuvent survenir dans les familles avec plus d'un enfant
- Renforcement du dialogue, du contact avec les autres et du suivi continu à travers les médias.
- Reconnaissance et utilisation des compétences dans différents domaines pour construire le projet de vie, malgré les circonstances actuelles.

Malgré tous les bouleversements qui ont affecté le quotidien de l'éducation, la méthodologie *Aprende en casa* s'est avérée pertinente pour plusieurs des objectifs initiaux du projet et pour la consolidation des valeurs institutionnelles d'autonomie et de leadership, qui devaient être assumées par tous les participants. Parallèlement, le but de cette approche est de renforcer la triade famille, école et apprenants, de sorte qu'il y ait un rapprochement, une croissance et un apprentissage commun (MEN, 2020). Cette perspective va de pair avec les deux phases précédentes du projet, au cours desquelles les points de vue des principaux acteurs ont été intégrés, afin de générer une coresponsabilité et un sentiment d'appartenance à l'école. De même, il faut dire que les compétences, les normes et les indicateurs de résultats initiaux sont restés intacts. C'est pourquoi notre curriculum pourrait parfaitement s'adapter à une salle de classe régulière, avec certaines modifications dans la présentation et l'évaluation. De cette manière, la portée du projet ne se limite pas aux environnements virtuels d'apprentissage.

4.1.1. Modèle d'école secondaire active

La méthodologie *Aprende en casa* a proposé trois modèles d'éducation flexible selon le niveau des enfants. Ainsi, pour l'école primaire il y a la proposition *Voyager à travers la connaissance*, pour l'école secondaire nous trouvons le *modèle d'école secondaire active* et pour le lycée elle a proposé *la boîte à outils en route vers l'université*. Nous avons opté pour le *modèle d'école secondaire active* afin d'organiser les cours de Cinquième à Première terminale, en raison du niveau de langue des apprenants et de la cohérence avec le modèle pédagogique de l'école fondé sur le constructiviste et l'apprentissage significatif.

Il convient de préciser que cette proposition n'a pas été établie uniquement pour couvrir l'éducation en temps de pandémie, mais qu'elle a été mise en œuvre depuis 2012 dans les zones rurales et urbaines marginales, en vue de réduire les écarts et de leur maintenir dans le système éducatif. Conformément aux approches du MEN (2012), le modèle favorise l'apprentissage par le savoir-faire et le savoir apprendre, en orientant les activités vers le développement du processus qui intègrent les savoirs conceptuels, procéduraux et comportementaux. Tout cela dans le but de renforcer les habiletés nécessaires pour répondre aux normes de base et aux compétences de chaque cours.

4.2.Le modèle pédagogique

Le modèle pédagogique institutionnel et la proposition *d'école secondaire active* promeuvent une structuration de la classe et des leçons depuis trois moments, qui étaient conformes à l'approche basée sur la tâche. Il faut dire que les trois phases n'ont pas été réalisées dans toutes les classes, mais plutôt organisées selon la fiche pédagogique conçue pour chaque tâche. Ainsi, il y avait des séances qui comprenaient deux des moments ou qui étaient consacrées uniquement à l'introduction et au contact avec la thématique linguistique ou culturelle. D'autres

rencontres se sont concentrées sur la construction de connaissances significatives par la pratique, et les sessions restantes ont été axées sur l'application du savoir à des situations spécifiques avec un but précis, c'est-à-dire l'élaboration et la présentation des tâches finales. Nous expliquerons chaque étape depuis les postulats du PEI quijaniste et du MEN (2012).

D'abord, il faut faire ***l'inspection du travail*** dont les apprenants ont une première approche du sujet, à travers des actions préalables telles que la présentation de situations, de textes, de matériel graphique et d'activités. De cette façon, nous ne nous limitons pas à motiver les enfants, mais nous leur offrons la possibilité de valoriser les savoirs les plus pertinents pour le contexte. Au sein de notre proposition, il s'agit d'un moment crucial puisqu'il permet d'enquêter sur les connaissances préalables des élèves face à la langue et culture francophones, à travers des situations familières qui favorisent la démarche interculturelle que nous explorons.

Ensuite, nous trouvons ***l'assimilation*** qui facilite la construction du savoir de base, à travers des expériences d'apprentissage. Cette étape s'appuie sur des lectures et des diverses activités cognitives pour simplifier la compréhension des contenus (Directiva No. 5 del 25 de marzo de 2020). Les sujets ont été soigneusement conçus dans la phase précédente, en fonction du développement cognitif des enfants et leur niveau, en considérant non seulement le degré de complexité mais aussi la langue et la forme de présentation. De cette façon, les contenus ne seront plus des savoirs par cœur mais des compétences pour la vie, soutenues par les ressources sélectionnées par les acteurs en voie d'améliorer la formation des réseaux sémantiques du savoir.

Le processus finit avec la ***mise en place du savoir*** visant à travailler sur les compétences développées par chaque unité thématique ou période scolaire. Pour ce faire, nous avons créé des tâches intermédiaires et finales qui confrontent l'apprenant à une situation de communication

réelle, pour qu'il puisse recréer des contextes similaires aux endolingues et apprécier l'utilisation des sujets de la classe. Les tâches présentées « incitent les élèves à appliquer les contenus conceptuels, procéduraux et comportementaux qui, sous la direction pédagogique et didactique, recueillent les processus proposés tout au long de la séquence didactique » (MEN, 2012, p. 29). Ainsi, les résultats obtenus révèlent si les enfants ont atteint un apprentissage significatif qui intègre la connaissance et la réalité, ou, s'il sera nécessaire d'adapter et de revoir l'approche adoptée.

4.3. L'approche fondée sur la tâche

Puis, nous trouvons l'approche fondée sur la tâche qui a été la méthodologie choisie pour donner vie au programme, en raison de l'accent mis sur l'enfant et sur son processus d'apprentissage, ainsi qu'au rapport étroit qui existe avec le constructivisme. À cet égard, Resnick et Klopfer (1989) affirment qu'on « espère que les élèves pensent tout le temps, qu'ils se considèrent capables, et même obligés, de s'engager dans une analyse critique et dans la résolution de problèmes » (cité par Posner, 2005, p.124). Pareille affirmation témoigne de l'occasion qu'il a d'affronter des situations et des connaissances nouvelles, de les interpréter, de les accepter ou de les refuser, à travers ses savoirs et ceux de leurs pairs.

Ce regard s'inscrit traditionnellement dans la perspective actionnelle, puisque les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches, qui ne sont pas seulement langagières, dans un contexte défini et réel et à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CECRL, 2001, p. 15). Néanmoins, bien que notre programme suive les lignes directrices de l'approche communicative proposée par le gouvernement et l'institution, nous avons opté pour cette stratégie en raison des nombreux avantages qu'elle présente pour les élèves et pour un processus d'apprentissage dynamique. À la suite de ce choix, les enfants sont censés

acquérir une motivation intrinsèque qui découle du défi que représente la tâche et du désir d'en savoir un peu plus sur la francophonie.

Selon Vargas (2008), les tâches permettent à l'enseignant et aux élèves d'être des sujets actifs favorisant le respect, la participation et la coresponsabilité. Elles sont des activités motivantes qui invitent l'apprenant à s'impliquer dans la classe et à utiliser toutes ses compétences dans un mini-projet lié au quotidien. En plus, cette approche a plusieurs d'avantages pour le PEI et les objectifs d'apprentissage du cours tels que :

Proposer une autre façon d'enseigner [et d'apprendre...], plus motivante, plus variée, plus concrète ; conjuguer logique de l'action et apprentissage ; développer l'autonomie et la responsabilité des élèves, tant au niveau de la conception que de la conduite, la réalisation et l'évaluation du projet et développer la solidarité entre les élèves au travail de groupe : tout projet pédagogique a une dimension collective essentielle. (Puren, 2015, p. 20)

Par conséquent, les tâches se tournent vers une stratégie pour s'attaquer à des problèmes simples, référés à l'environnement immédiat, dans lequel l'apprenant collecte des informations à partir de différentes sources comme le cours et la recherche autonome. Ces données sont transformées, résumées, analysées et présentées sous la forme requise par la tâche, grâce à la formulation des conclusions et des solutions possibles au défi proposé. De la même façon, l'accomplissement des challenges implique l'usage des compétences langagières, « cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). C'est ainsi que le processus et les buts atteints sont évalués et que le cours accroît son impact, car le français facilite l'intégration de l'élève dans une autre communauté linguistique, de sorte que l'aspect culturel devienne l'un des éléments les plus importants dans ce parcours.

Dans le monde pédagogique, on retrouve différentes définitions et classifications de la tâche, mais dans notre cas, nous avons repris la précision de Coste (2009), qui l'explique comme une action menée à bien avec un début, un achèvement clair, des prérequis pour sa matérialisation et des résultats constatables dans un entourage défini. C'est pourquoi les tâches favorisent l'analyse et l'interprétation de diverses situations problématiques, et, elles permettent à l'élève de se rapprocher de sa réalité et de le confronter à la culture étrangère, de manière à donner sens aux contenus proposés.

Ainsi, nous attendons la relation entre l'école et la société décrite par Puren (2005), car les tâches ont lieu dans la salle de classe, qui est l'espace où les enfants renforcent les différents domaines langagiers (agir d'apprentissage), mais elles sont fondées sur le domaine de réalisation d'actions sociales réelles (agir d'usage). En d'autres termes, les activités du cours deviennent des actions communicatives et elles acquièrent une pleine signification dans l'école. Nous profitons aussi cette homologie soulignée par Puren (2015), parce que le cours, peu importe s'il est virtuel ou en direct, suppose l'environnement propice pour que les apprenants soient des acteurs sociaux et pour qu'ils travaillent en équipe en vue d'obtenir le but commun d'apprendre français.

Par ailleurs, dans le contexte de l'enquête en cours, nous avons opté pour la division des tâches proposée par Nissen (2011), en raison de l'ordre de complexité croissante qu'elle propose et qui est pertinent pour l'avancement de chacune des unités thématiques. Selon cet auteur, il existe trois types de tâches : les mono-tâches, le projet intégrant une ou plusieurs tâches et le curriculum scénarisé. En premier lieu, ils sont les *mono-tâches* qui sont axées sur une série d'objectifs ou des compétences limitée. Ces activités sont proposées par l'enseignant et, dans notre cas, elles ont été élaborées comme des travaux intermédiaires en une ou plusieurs séances,

afin de préparer l'élève et de lui donner les moyens et les connaissances nécessaires pour mener à bien la tâche finale de la période.

Au sein des mono-tâches, nous trouvons *les activités* ou *les tâches pédagogiques* de tout processus éducatif formel. Depuis le CECR (2001), ces exercices sont éloignés de la vie réelle car leur but c'est faire communiquer pour apprendre à communiquer en LE, raison pour laquelle elles se concentrent sur le renforcement des quatre habiletés langagières ou sur un entraînement cognitif applicable ultérieurement. Par ailleurs, ces travaux peuvent être ouverts ou fermés, comme les exercices d'application linguistique ou les examens finaux. Toutefois, ces activités intermédiaires ne nuisent pas à la stratégie du cours, parce qu'elles servent à préparer les enfants dans les aspects linguistiques et culturels nécessaires pour la réalisation de chaque tâche, malgré le fait qu'ils ne visent pas directement son accomplissement.

En deuxième lieu, nous repérons le *projet intégrant une ou plusieurs tâches*, où nous plaçons les tâches finales du cours. Nissen (2011) accentue que cet exercice réunit des objectifs culturels, communicatifs et pragmatiques, et qu'il exige une participation plus active des élèves à toutes les phases du processus. En plus, elles comportent une série de sous-tâches ou étapes pour leur déroulement, raison pour laquelle elles s'appellent aussi des *tâches complexes*. Ces tâches se différencient des précédentes car elles préparent l'élève aux situations auxquelles il pourra être confronté dans le futur. Il est donc naturel que nous ayons sélectionné des domaines de la vie scolaire et familiale, dans lesquels il pourra s'inscrire et développer des interactions avec une finalité définie.

En ce qui concerne les conditions de création et mise en œuvre, nous devons clarifier que l'idée principale de la tâche a été proposée par l'enseignante en début de période, selon les besoins que nous avons détectés dans le contexte et dans chaque cours, mais cette proposition a

été complétée ou modifiée pendant l'échange d'idées avec le groupe, grâce à la contribution des enfants. Tout en tenant compte de la cohérence méthodologique donnée par la logique entre les activités et les compétences à renforcer, tel que mentionné dans Nissen (2011). En outre, bien que nous ayons partagé quelques indications générales pour la présentation, les élèves étaient libres de l'exécuter selon leurs critères et leur créativité, en plus de compléter les informations de la classe par des enquêtes autonomes.

En troisième lieu, il est *la suite de tâches scénarisée* ou *curriculum scénarisé*, correspondant à un projet à long terme, cela peut être un semestre ou une année, qui englobe la réalisation de différents défis qui s'enchaînent. Toutefois, nous ne mettons pas au point cette catégorie pendant projet, en raison de la durée du parcours, de l'âge des enfants, des conditions de pratique dérivées de la pandémie, et, du niveau culturel et linguistique initial de la population.

D'autre part, il est important de souligner que lors du choix d'une tâche finale pour chaque période, qui rassemble les thèmes linguistiques, communicatifs et culturels abordés, nous avons besoin d'un cadre pour la conception de chaque fiche pédagogique, afin qu'elle soit cohérente et qui contribue aux objectifs d'apprentissage. Ce modèle en six étapes proposé par Estaire & Zanón (1990), résumé dans la figure 3, suit un parcours du général au particulier et il intègre les buts, le contenu, la méthodologie et l'évaluation, en plaçant la tâche comme axe central de l'apprentissage.

Dans un premier temps, nous devons *choisir le sujet ou le domaine d'intérêt de l'unité*, selon les désirs, les besoins, les caractéristiques et le contexte des apprenants. Ensuite, nous devons *spécifier des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels de l'unité*, pour favoriser l'utilisation des quatre habiletés langagières, conformément à l'âge et à l'intention de l'activité. Ce moment est décisif pour la réussite de la tâche et de l'apprentissage, et ses résultats sont

évidents dans les deux phases suivantes. Par conséquent, Estaire & Zanón (1990) recommandent que chaque tâche ait un objectif général et d'autres spécifiques qui révèlent le contexte institutionnel, les buts de chaque mono-tâche ou exercice intermédiaire et les fins liés aux normes de base et aux droits fondamentaux d'apprentissage.

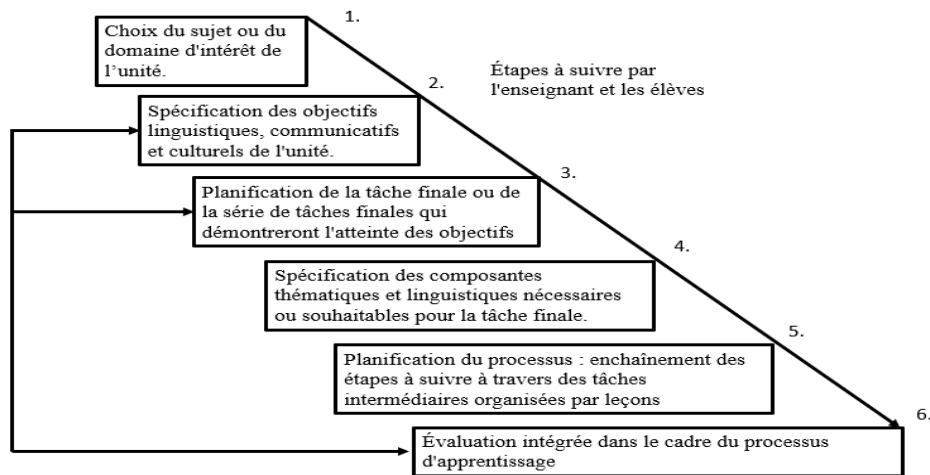


Figure 3 : Cadre de programmation d'une unité didactique par tâches (en intégrant les objectifs, le contenu, la méthodologie et l'évaluation) selon Estaire & Zanón, (1990)

La troisième étape est *la planification de la tâche finale ou de la série de tâches finales*, dans laquelle nous déterminons le déroulement du projet et sa différence avec d'autres propositions pédagogiques, puisque toutes les décisions et actions qui seront prises découleront du défi final. À ce stade, nous avons choisi les étapes et le contenu qui forment le parcours de la période. Estaire et Zanón (2010) soulignent que le concepteur doit répondre aux questions suivantes pour démontrer l'apprentissage et la capacité de l'élève à faire une action concrète avec le français : *quelles tâches peuvent démontrer la réalisation des buts spécifiés pour l'unité ? Et comment les objectifs peuvent-ils se traduire concrètement à travers les tâches que nous réaliserons à la fin de l'unité ?*

À l'effet de résoudre ces interrogations de manière pertinente, nous avons recours au *principe de l'intégration* défini par Vogel et al (1995) comme « l'interdépendance, l'imbrication, la coordination de plusieurs éléments de niveaux hétérogènes dans un ensemble cohérent, qui correspond au sens originel de constitution d'un tout » (p. 129). Cet ensemble d'actions concrètes a besoin d'une planification minutieuse de notre part, en vue d'assurer l'harmonie entre toutes les composantes divergentes nécessaires pour compléter le défi. Ainsi, pour que la tâche soit efficace, elle doit satisfaire aux critères de cohérence, de synergie et d'efficacité afin que les connaissances soient assimilées.

C'est pourquoi nous avons voulu que les tâches partagent certaines caractéristiques avec d'autres matières ou événements institutionnels, avec des traditions colombiennes ou avec des situations familières, dans le dessein de profiter des connaissances antérieures, des transferts et des apprentissages parallèles de la langue et de la culture maternelle et cible comme le propose Roulet (1980). De même, chaque tâche a réuni le plus grand nombre d'éléments linguistiques et culturels, axés sur un objectif commun, conformément au principe *d'intégration didactique*. Selon les approches de Puren (2004), la tâche doit comprendre des phases qui renforcent les compétences de compréhension et de production, ainsi que des contenus grammaticaux, lexicaux, phonétiques et culturels, de sorte qu'il y a un passage d'une perspective réceptive à une perspective interactive.

Le quatrième moment est *la spécification des composantes thématiques et linguistiques nécessaires ou souhaitables*. Cet ordre implique une rupture avec les modèles curriculaires traditionnels où les savoirs sont déterminés a priori et puis leur application. Ainsi, les auteurs renforcent que les contenus inclus sont le résultat de l'analyse du point d'arrivée de l'unité. Par conséquent, les sujets et les connaissances nécessaires en termes de grammaire, lexique,

phonétique et culture sont insérés en fonction du domaine d'intérêt dans lequel la tâche est encadrée. Cette organisation est évidente dans les sous-thèmes que nous intégrons pour chaque période et que l'on peut voir dans le programme du français à la fin du présent chapitre.

Ensuite, nous devons *planifier le processus en organisant et en séquençant les tâches et les leçons*, grâce au matériel développé dans les étapes précédentes. Ici, l'enseignant détermine le contenu, les supports, les sujets des séances, les procédures et les exercices intermédiaires pour chacune des classes bimestrielles. Ce moment de planification permet d'avoir une vision panoramique du travail réel en classe car la cohérence du cours est réglée (Estaire & Zanón, 2010). Ainsi, chaque rencontre et chaque tâche intermédiaire constitueraient un pas en avant vers la réalisation de la tâche finale.

Par conséquent, nous avons soigneusement planifié l'organisation du programme et des rencontres, en vue qu'ils soient ordonnés autour des objectifs d'apprentissage proposés et qu'il y ait un chemin clair vers la réalisation du défi final. C'est la raison pour laquelle les unités thématiques et la conception de chaque tâche répondent aux questions énoncées par Breen (1987) : Qui fait quoi, avec qui, sur quoi, avec quelles ressources, moyens ou supports, quand, pour combien de temps, comment et avec quel objectif pédagogique. Les décisions antérieures facilitent une meilleure disposition du travail car nous avons obtenu un changement dans la dynamique du cours, en s'interrogeant sur les finalités avant son exécution.

La dernière étape est *l'évaluation intégrée dans le cadre du processus d'apprentissage*. Estaire & Zanón (1990) remarquent ici deux éléments fondamentaux que nous avons développés tout au long de la proposition, la négociation et l'évaluation conjointe. Cette orientation va de pair avec les finalités du PEI et de la recherche, puisqu'elle dépasse les limites réductionnistes de l'évaluation des résultats, qui est courante dans les autres espaces d'enseignement des langues au

sein de l'institution. C'est pourquoi, nous avons opté pour une évaluation partagée à travers des stratégies telles que l'auto-évaluation, l'hétéroévaluation et la co-évaluation (voir annexe 8), qui révèlent notre désir de vérifier non seulement le produit, mais la réalisation du travail. En plus, les critères incluent des aspects communicatifs, d'agir social et d'implication personnelle. Ce parcours respect les recommandations des auteurs qui invitent l'élève à être un sujet actif.

Ainsi, l'enfant peut examiner son travail individuel, sa performance en tant que membre de la classe, le travail de ses camarades, le travail de l'enseignant, la pertinence des stratégies et du matériel utilisé, les résultats de la classe et son engagement pendant l'année scolaire. De plus, l'évaluation a apporté d'autres avantages tels que fournir des informations pour la reformulation des tâches et des classes futures, en plus de favoriser les ajustements du curriculum et l'inclusion d'autres dynamiques pédagogiques utiles selon le contexte et l'avancement des groupes. De cette façon, nous réalisons un travail conjoint dans l'adaptation et la performance du programme et du cours.

En ce qui le concerne l'exécution des tâches dans la salle de classe, nous avons suivi les trois étapes conçues par Nissen (2011). En premier lieu, on trouve *la préparation des apprentissages*, qui inclut la mise en situation du sujet et la présentation de la tâche. À ce moment-là, le professeur se charge de fournir les outils essentiels pour accomplir le défi et pour s'assurer que le groupe les maîtrise, en plus d'expliquer les aspects techniques et cognitifs nécessaires à sa réalisation.

Pour cette raison, au début de chaque période et au cours des semaines qui ont précédé la mise en commun, nous avons expliqué les consignes, les buts, le produit attendu, les critères d'évaluation contenus dans les grilles, la durée approximative de la présentation, des exemples et des outils numériques qu'ils pourraient éventuellement utiliser. Nous avons proposé aussi des

activités complémentaires ou des sous-tâches pour que les enfants puissent résoudre leurs doutes et commencer le travail d'équipe. Bien que ce processus semble un peu épuisant, il remplit les objectifs d'autonomie mis en évidence par Nissen (2011), car le cours met à disposition les moyens pour que l'apprenant puisse accomplir la tâche et qu'il ait de liberté de choix.

En second lieu, il est *la réalisation des apprentissages* qui correspond aux différents moments de la matérialisation de la tâche, que ce soit individuellement et collectivement. En dernier lieu, il est *l'intégration des apprentissages* par le biais de la rétroaction et l'objectivation partagée. De cette manière, l'élève prend conscience des stratégies cognitives et métacognitives qu'il a employé ou celles qu'il devrait utiliser à l'avenir pour que les tâches soient effectives et efficaces. Au cours de cette étape, les enfants font l'autoévaluation et la co-évaluation afin de générer une réflexion et un réinvestissement, si nécessaire.

De cette manière, l'expérience éducative réunira plusieurs des « composantes notionnelles » proposées par Puren (2022) comme la communication authentique et spontanée, le vécu, les aspects affectifs et émotionnels, le plaisir d'apprendre, la confiance, la convivialité, la reconnaissance de l'autre, la créativité et les relations interpersonnelles. En plus, chaque tâche profitera l'intercompréhension de langues et cultures par le biais des potentialités pédagogiques provoquées par un processus de comparaison. Ainsi, nous attendrons une *didactique intégrée*, dans laquelle les enfants consolident leur formation linguistique en FLE, leurs processus métacognitifs et leur savoir sur le respect de la diversité linguistique et culturelle.

4.4. Didactique

La mise en œuvre du curriculum en FLE promeut la pédagogie multimodale, qui depuis Neveu (2019) est la combinaison de plusieurs moyens de formation pour que l'élève puisse apprendre dans les meilleures conditions possibles, en matière de lieux, de temps, de supports et

d'outils numériques. Cette décision est soutenue aussi par le fait que l'institution a acquis plusieurs équipements technologiques pour faciliter le processus éducatif, ce qui détermine l'approche technologique du cours par la disponibilité des ressources (Posner, 2005). En conséquence, dès la conception du curriculum, nous envisageons l'inclusion des TICE dans les différents moments de la classe, car nous sommes plongés dans la mondialisation et cela nous permet de nous rapprocher des cultures francophones, en laissant de côté les barrières de temps et d'espace.

À la lumière de Jourdain (2014), la formation multimodale se fonde sur quatre piliers (voir figure 4) que nous avons inclus dans la proposition à des degrés divers, en tenant compte le modèle *Aprende en casa*. Cependant, ces moyens peuvent être adoptés dans des environnements physiques ou virtuels d'apprentissage, si le pourcentage d'utilisation est modifié en fonction de la dynamique de classe et de la cohérence avec le reste du cours. L'auteur indique que le premier élément correspond aux *lieux* physiques comme la salle de classe avec l'enseignant ou à l'extérieur du centre de formation chez soi, dans un espace public ou numérique. Pendant ces deux années, nous avons profité les différentes espaces à tous les niveaux.

La deuxième composante fait appel aux *situations d'apprentissage* guidées par un professeur soit en face à face ou à distance. Néanmoins, l'enfant peut aussi travailler en groupe, en présence et à distance, avec le support de camarades ou par l'interaction avec des personnes-ressources comme les experts et les tuteurs. Jourdain (2014) remarque que les élèves peuvent également apprendre seuls à l'aide du matériel didactique élaboré par l'enseignant ou par les concepteurs. Pour cette raison, nous avons inclus une évaluation partagée (auto-évaluation, co-évaluation et hétéro-évaluation) qui rendait compte de chacune des situations d'apprentissage.

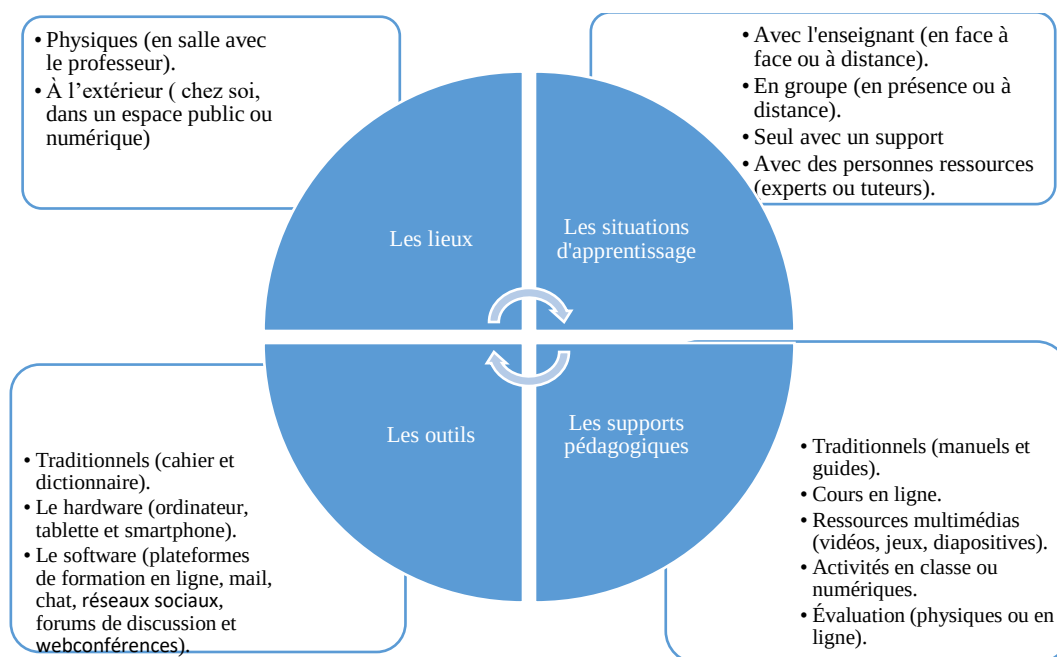


Figure 4 : Éléments constitutifs d'une formation multimodale fondée sur la classification faite par Jourdain (2014). Élaboration propre

Le troisième facteur pour prendre en considération sont *les supports pédagogiques* tels que les manuels ou les guides de travail, les cours en ligne, les ressources multimédias comme les vidéos, les jeux, les diapositives, les activités en classe ou numériques et les exercices d'évaluation soit physiques ou soit en ligne, fournies dans les paragraphes ci-après. Le dernier aspect sont *les outils* traditionnels comme le cahier et le dictionnaire, l'ordinateur, la tablette, le smartphone, le mail, le chat, les réseaux sociaux, les forums de discussion, les supports de webconférence et le software qui englobe les plateformes de formation en ligne. Il faut dire que la plupart des enfants possèdent des appareils mobiles, qui jouent un rôle essentiel dans leur vie, surtout en temps de pandémie, puisqu'ils ont pu continuer le cours. C'est pourquoi nous avons consacré un certain temps sur la gestion des technologies pour l'apprentissage dans le cours du français.

Pour conclure, nous devons souligner que la pédagogie multimodale présente d'autres avantages pour le curriculum comme la compréhension des fonctions communicatives de base qu'une personne doit gérer au niveau A1. De cette manière, le professeur peut montrer les dynamiques dans des situations telles que saluer, se présenter, s'excuser, remercier, exprimer accord, désaccord et goût, décrire, raconter des faits, faire des demandes, s'excuser et demander des instructions, entre autres.

En plus, ces documents appuient la compression orale à partir de distincts accents, l'imitation de la prononciation et de certains traits paralinguistiques comme l'intonation et les cadences, selon l'intention du locuteur. Cette réalité favorise grandement l'enseignement, car expliciter des éléments culturels ou les rendre évidents pour l'élève est très complexe. Dans ce cas, au lieu de forcer l'analyse de la francophonie, nous laissons qu'elle s'écoule facilement pour que chaque enfant a la possibilité de réfléchir individuellement, de générer des hypothèses et puis d'en discuter avec la classe.

4.5. Evaluation

L'évaluation est un outil pédagogique qui permet de recueillir des informations sur la progression du processus d'apprentissage, en mettant en évidence les points forts, les capacités et les aspects à améliorer, tant chez les élèves que chez les enseignants. Nous avons choisi une évaluation formative qui aide les enfants « à se situer par rapport aux compétences et aux objectifs visés, à développer leur autonomie et à apprendre de leurs erreurs » (CEFES, 2010, p. 6). L'évaluation du cours se fonde aussi sur les buts présentés dans l'article 3 du décret 1290 de 2009 :

Article 3. *Les objectifs de l'évaluation institutionnelle des apprenants.* [...] 1. Identifier les caractéristiques personnelles, les intérêts, les rythmes de développement et les styles

d'apprentissage de l'élève pour évaluer son progrès. 2. Fournir des informations de base pour consolider ou pour réorienter les processus éducatifs liés au développement intégral de l'apprenant. 3. Donner des renseignements détaillés permettant la mise en œuvre de stratégies pédagogiques pour soutenir les élèves qui ont des faiblesses et des performances supérieures dans leur processus de formation. 4. Déterminer la promotion des apprenants. 5. Retour des informations pour l'ajustement et la mise en œuvre du plan d'amélioration institutionnelle.

Ce type de démarche est très utile en vue de réaliser les buts du cours, car elle favorise un environnement collaboratif, plutôt que de compétition, et les enfants sont formés au sein d'une culture essai-erreur, où les difficultés deviennent une opportunité pour l'apprentissage, grâce aux rétroactions personnalisées et groupales. Selon CEFES (2010), l'évaluation formative et la rétroaction à plusieurs moments du cours ont pour effet d'encourager l'engagement, la persévérance et la réussite de la classe. En plus, les données obtenues servent à prendre des décisions et à procéder aux ajustements nécessaires pour obtenir les résultats souhaités et pour choisir les lignes directrices, le matériel et les stratégies d'enseignement.

Dans ce paragraphe, nous expliquerons les formes d'évaluation quantitative et qualitative sur lesquelles se fonde la proposition, en prenant comme base le Système institutionnel d'évaluation et de promotion de l'apprentissage (dorénavant SIE) de l'école Jaime Quijano Caballero et les indications nationales dans le cadre du modèle *Aprende en casa*. Il est important de souligner que notre stratégie d'évaluation se concentre sur la réalisation d'un apprentissage significatif, qui rend compte de la capacité à acquérir de nouvelles informations, à les analyser et à les appliquer de manière critique au sein du contexte éducatif et social.

Par ailleurs, au milieu d'un programme d'études basé sur les compétences, il n'est pas suffisant l'obtention d'une note qui mesure le savoir de l'apprenant, malgré le fait qu'au cours du processus, il recevra une ponctuation de 0 à 120 points, en fonction de ses performances et de

l'engagement en faveur du sujet. En conséquence, nous avons inclus un aspect qualitatif qui met en valeur les habiletés, le progrès et les opportunités d'apprentissage attestées tout au long de la période, comme il est indiqué dans le PEI institutionnel. Dans cette orientation, l'évaluation permet le développement de compétences de base, qui doivent répondre à des aspects de la réalité sociale de leur environnement, surtout pendant la contingence actuelle, dans laquelle il est essentiel de tenir compte des rythmes d'apprentissage et des opportunités dont disposent les apprenants.

À travers les tâches finales et l'examen bimestriel, les élèves ont appliqué les habiletés cognitives, procédurales, interpersonnelles et professionnelles de manière consciente et responsable. D'abord, nous trouvons les habiletés cognitives qui inspectent le traitement des notions fondamentales travaillées au cours de la période, afin de résoudre des problématiques et de construire continuellement le savoir. Ensuite ils sont les compétences procédurales qui examinent l'utilisation des techniques et des stratégies opérationnelles pour enquêter, sélectionner et classer les informations pertinentes, en les comparant et en vérifiant leur degré de véracité et de pertinence.

Puis, nous apprécions les compétences interpersonnelles qui évoquent l'attitude ou la disposition de l'élève à interagir avec les autres, générant des liens et des espaces démocratiques, d'une manière qui renforce la tolérance, le respect et la capacité de réflexion. Enfin, les compétences professionnelles réunissent les habiletés et les attitudes qui sont appliquées pour apporter des solutions aux problèmes dans le domaine du travail et qui débouchent sur des résultats spécifiques et sur la réalisation d'objectifs, par la créativité et l'innovation.

D'autre part, il faut dire que le système d'évaluation de l'institution est adopté conformément à la résolution SIE émise par le Conseil de direction de l'école en

novembre 2012. Ces dispositions se fondent sur l'article 67 de la Constitution nationale, les articles 8 et 11 du décret 1290 de 2009 et sur les articles 8 et 11 du décret 1290 de 2009. Ainsi, il y a une évaluation individuelle et sommative tout au long des quatre périodes scolaires, au cours desquelles il est possible d'obtenir une note maximale de 120 points, grâce à un suivi constant et à l'étendue des buts du cours. À la fin de l'année scolaire, une cinquième note est remportée selon les pourcentages de chaque bimestre qui se répartissent comme suit : 20 % pour la première et troisième période et 30 % pour la deuxième et quatrième période. Il convient en effet de souligner qu'il existe des directives établies par l'institution pour mener à bien l'évaluation, mais l'enseignant peut recourir à différents moyens pour examiner le processus et modifier les pourcentages qu'il accorde à chaque activité, à condition qu'ils soient conformes aux dispositions du SIE. Nous présentons ci-dessous un tableau avec les descripteurs pour chaque niveau, l'évaluation quantitative et la conversion à l'échelle nationale.

Tableau 2: Échelle d'évaluation de l'école Jaime Quijano Caballero

Niveaux de performance	Description	Valeur numérique	Valeur numérique selon l'échelle nationale	Taux de réussite
Performance supérieure	Réalisation des objectifs de formation de base énoncés dans le programme scolaire à un niveau exceptionnel, en termes d'indicateurs de réussite.	De 107 à 120 points	De 9 à 10	Entre 90 % et 100 %
Performance élevée	Réalisation des objectifs de formation de base exprimés dans le programme (en termes d'indicateurs de réussite) à un niveau élevé ou moyen.	De 95 à 106 points	De 8 à 9	Entre 80 % et 89 %
Performance de base	Réalisation des objectifs de formation de base énoncés dans le programme (en termes d'indicateurs de réussite) à un niveau moyen ou acceptable.	De 84 à 94 points	De 6 à 8	Entre 65 % y 79 %
Faible performance	Non-respect des objectifs fondamentaux de formation énoncés dans le programme scolaire en termes d'indicateurs de réussite.	De 1 à 83 points	De 1 à 6	Moins de 64 %

Élaboration propre basée sur les informations du PEI (UNINCCA, 2020)

Il est important d'ajouter que, conformément aux dispositions institutionnelles et au *Modèle d'école secondaire active* que nous appliquons, toutes les matières doivent orienter le processus d'évaluation vers quatre critères fondamentaux, afin de privilégier l'apprentissage par le savoir-faire et le savoir-apprendre. De cette façon, les activités du cours ont combiné les savoirs conceptuels, procéduraux et comportementales qui conduisent l'élève à atteindre le niveau de compétence considéré pour chaque cours, par le biais de la réflexion, la pensée critique et l'analyse de sa réalité. Les quatre axes que nous avons pris en compte pour l'évaluation globale sont :

1. **Aspect cognitif** : Ils rassemblent les compétences orientées vers le savoir, à partir de thèmes significatifs pour les apprenants.
2. **Aspect procédural** : Il est lié au savoir-faire ou à la mise en œuvre d'un ensemble d'actions ordonné, visant à atteindre un but. Cet aspect intègre également les projets transversaux institutionnels comme les sorties pédagogiques et la célébration de la journée de la langue, que nous exposerons plus loin.
3. **Aspect comportemental** : Il s'agit du savoir- être au quotidien, par l'évaluation des choix disponibles et l'application des compétences civiques qui contribuent à être de meilleurs citoyens dans tous les domaines de la vie, à la lumière des principes du PEI.
4. **Auto-évaluation** : Cette forme d'évaluation correspond à la révision faite par l'élève de son développement et de la portée de son processus d'apprentissage et de coexistence, par rapport aux objectifs préalablement fixés par le cours et par lui-même. Ce parcours doit tenir compte des résultats, de la réalité de l'enfant, ses aptitudes, ses carences et ses fixations, sans susciter de la culpabilité, mais dans le but de reconsidérer et de chercher des alternatives pour sa démarche, en acceptant toutes ses facettes en tant qu'apprenant

(UNINCCA 2020). Depuis le SIE, l'attribution de points pour cette activité sera de maximum 10 par période. Cependant, compte tenu de l'autonomie de l'enseignant dans la modification de certains pourcentages, nous avons augmenté le nombre d'activités d'auto-évaluation pour qu'elles correspondent à 20 ou 30 points par bimestre.

Cette décision répond au besoin que nous avons de former les apprenants à l'auto-évaluation et que cette opinion soit prise en compte par le professeur (Puren, Bertocchini et Costanzo, 1999). Ces espaces motivent l'autoréflexion et la vérification des connaissances et des comportements individuels, mais ils ont été guidés au moyen de rubriques pour la performance bimensuelle (voir annexe 9) et pour les tâches finales (voir annexe 8). Le résultat escompté est que l'élève assimile et réfléchisse à son apprentissage, de telle sorte qu'il propose des actions qui lui permettent d'améliorer et de surmonter les difficultés, en plus de reconnaître ses acquis et ses capacités comme déclencheurs dans l'apprentissage du français.

Nous complétons ces critères avec l'hétéro-évaluation et la co-évaluation à plusieurs moments du cours, en répondant aux directives établies dans l'article 3 du décret 1290 de 2009. Cette perspective est également liée à l'approche holistique de l'apprentissage, selon laquelle il s'agit d'un phénomène problématologique, alors il apparaît essentiel que celle-ci interroge la réalité vécue par les acteurs par des voies multiples (Pourtois, Desmet, & Lahaye, 2006). C'est pourquoi l'évaluation doit être une activité à laquelle participent tous les acteurs, par des critères définis, car en plus d'aider à construire un jugement critique et de renforcer les liens entre école et collectivité, elle encourage la réorientation du cours et des processus de rétroaction, en devenant des *dossiers ouverts*, comme indiqué par Vargas (2008).

Pendant cette démarche, l'hétéroévaluation s'instaure comme un dialogue entre l'enseignant et l'élève pour mesurer la portée et les réalisations surtout dans le savoir-faire. Il en

résulte des recommandations ponctuelles qui nous permettent d'avancer dans l'atteinte des objectifs et qui se traduisent par un jugement qualitatif et quantitatif. Le processus exige que l'enseignante et l'apprenant soient prêts à rectifier, à élargir et à changer ce qui n'a pas été positif, afin d'adapter la proposition aux besoins du contexte. L'hétéro-évaluation a été conduite par le professeur tout au long de l'année, mais aussi par les élèves à la fin de la période et à la fin de l'année scolaire (voir annexe 10). Ainsi, nous avons disposé des places pour qu'ils expriment leurs commentaires et suggestions concernant le cours, puisque comme Puren (2010) le dit, il faut développer chez les apprenants les capacités à prendre en charge la définition, le déroulement et l'évaluation du programme.

D'autre part, le parcours a été complété par la co-évaluation ou la réflexion avec le groupe, dans laquelle les pairs interagissent entre eux, pour donner leur avis sur le processus et partager leurs appréciations devant le travail de l'autre, toujours basés sur l'objectivité, la cordialité et le respect. En tant que membres du groupe, tous se sont formés à identifier certaines forces et faiblesses de leurs camarades, de telle sorte qu'ils trouveraient des stratégies pour améliorer. Cette activité est fondamentale pour la classe, parce qu'elle contribue au développement des habiletés d'analyse, d'argumentation, d'expression des avis et à la réflexion sur ce qu'il a été appris.

À cet égard, Puren (2010) propose des moyens pour augmenter progressivement l'autonomie dans le cours de langue cible, qui vont de pair avec ces formes d'évaluation globale et avec le PEI. De ce fait, nous devons renforcer la capacité d'apprendre et de s'évaluer en tant qu'élève ainsi que de prendre conscience de la nature et de l'importance des rôles d'apprenant, de co-apprenant et d'enseignant autour du processus. Par ailleurs, le cours doit promouvoir le degré d'implication personnelle pendant l'année scolaire, par rapport aux objectifs, aux activités et à

l'évaluation qui doivent être partagés par les enfants et par le professeur, comme cela se passe dans cette proposition.

Néanmoins, il convient de clarifier ici que les registres d'évaluation ouverts sont des processus si sensibles qui oscillent entre les limites de l'objectivité et des affections personnelles. C'est pourquoi ils ont besoin de la définition de critères de révision clairs pour tous les membres, afin d'obtenir des résultats fiables et de rendre compte des progrès accomplis et des difficultés rencontrées.

Ainsi, nous avons géré les mêmes rubriques pour tous les acteurs, qui répondent aux conditions pour le développement des compétences, sur la base des buts du décret 1290 de 2009. En plus, avant la présentation des tâches et de l'examen final, nous avons mis en commun les formats, ce qui donne l'occasion de découvrir les critères et les savoirs linguistiques et culturelles attendus. À la fin de l'activité, nous avons partagé les observations faites, de façon que les enfants aient une vision globale de leur travail et que les résultats servent d'entrée vérifiable pour les buts, les stratégies et les processus de suivi dans le cours du français.

De cette manière, la rubrique devient un outil précieux pour la recherche, car elle permet de préciser les catégories d'évaluation en fonction du degré d'appropriation des apprentissages attendus, en détaillant l'importance de chaque trait sur la note quantitative et les niveaux de performance possibles (voir annexes 8 et 9). Nous prenons les indications du CEFES (2010) dans la proposition des critères qui doivent « être pertinents au regard des apprentissages visés, indépendants les uns des autres et peu nombreux » (p. 8). D'autre part, le Secrétariat de l'éducation (2020) affirme qu'il existe deux types de rubriques : une globale qui permet d'évaluer les réussites de l'apprenant sans décomposer les aspects qui correspondent au processus, et une autre analytique qui identifie le savoir attendu selon un descripteur indiquant la performance.

Dans notre cas, nous avons opté pour une rubrique globale en raison de son format simple et qui peut être complété sans l'accompagnement permanent de l'enseignant.

En ce qui concerne l'évaluation quantitative de la classe de FLE, nous avons fait une division dans tous les cours, selon les aspects que nous présenterons ci-dessous, qui ont été négociés et approuvés avec les apprenants avant le début de la période :

- **Tâche finale** : 30 points
- **Évaluation finale** : 30 points
- **Autoévaluation de la période** : 10 points
- **Participation en classe** : 20 points
- **Activités en classe (concours, jeux et devoirs)** : 30 à 40 points

Ces exercices ont été choisis conformément aux objectifs de la recherche, selon les niveaux de formation et les dimensions de développement social, affectif et cognitif des apprenants, qui sont contenus dans les normes de base et dans le PEI. Ces instruments doivent être intégrés selon l'intention de l'activité évaluative et les caractéristiques des élèves. Par conséquent, nous avons recouru à différents formats tels que des vidéos, des présentations orales, des examens finaux, des jeux, des guides, et des activités en classe qui étaient étroitement liés aux thèmes communicatifs et culturels du cours et aux compétences à développer.

Par exemple, des évaluations bimestrielles et les jeux en ligne ont permis la révision de la compréhension théorique et de la grammaire qui sont attachées au savoir. Par contre, les micro tâches, des exercices en classe, les discussions et les compétences portent sur l'application de la connaissance, c'est-à-dire le savoir-faire. Les tâches finales, à son tour, souhaitent des capacités cognitives de niveau supérieur telles qu'analyser, évaluer, synthétiser, communiquer et créer par rapport à la langue et la culture cible (CEFES, 2010). Ce dernier niveau est lié au savoir-agir, car

il mesure non seulement le niveau de contrôle des apprentissages mais aussi la réflexion et la justification des actions des enfants par rapport au défi proposé.

Cependant, nous aurions dû assouplir les activités de révision, en tenant compte des nouveaux scénarios d'apprentissage à distance, car les enfants devaient avancer de manière autonome dans leur processus, sans l'accompagnement direct du professeur. C'est pourquoi les formes d'évaluation globale et les rubriques apparaissent comme des méthodes adéquates pour établir des critères clairs et pour faciliter la détection de stratégies métacognitives. Ainsi, les enfants ont pu identifier et réfléchir sur ce qu'ils apprennent, comment ils l'apprennent, quelles sont leurs forces et leurs difficultés et quelles sont leurs méthodes éducatives, tel qu'il est souligné par le Secrétariat à l'éducation de Bogotá (2020). En outre, le suivi continu a permis aux élèves de sentir l'accompagnement de l'école et de déterminer s'ils ont accompli les apprentissages souhaités.

4.6. Structure du programme d'études de français

Nous structurons le programme d'études selon le format établi par l'école pour toutes les matières, nous pouvons voir le format dans l'annexe 1 à la fin de ce document. Ce document commence par l'introduction, la justification et les objectifs d'apprentissage, qui en plus de favoriser la connaissance du domaine, ils ont renforcé la mission et la vision institutionnelle. Par la suite, nous trouvons la présentation de la matière et du groupe enseignant qui a participé à la proposition, ainsi que les dates d'élaboration et de modification. Ensuite, il apparaît le programme comme tel, divisé par cours et par ordre croissant.

Chaque niveau commence par un en-tête dans lequel se trouvent les données d'identification de l'institution comme le nom, le blason de l'école et de l'Université INCCA, le code DANE, la résolution de l'établissement selon les niveaux éducatifs et le NIT. Après, il

apparaît la projection de la matière par le biais des informations comme le nom du domaine, le sujet, le cours et le but pour chaque niveau fondé sur les compétences et l'usage de la langue. Ce dernier sert de norme générale pour reconnaître ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire à la fin du cours, en termes de compétence communicative. Ensuite, il est un tableau à cinq colonnes, dont le contenu sera expliqué en détail dans les lignes suivantes. Les éléments que nous trouvons sont les axes thématiques, les normes de base pour l'enseignement de langues étrangères procurées par le MEN, les accomplissements, les indicateurs de résultats et les compétences.

Il est important d'indiquer que cette distribution institutionnelle répond à tous les critères de développement qu'un plan d'études doit atteindre, selon Rivera (2010) :

- Respecter la législation éducative en vigueur
- Respecter les buts de l'éducation et les objectifs par niveau d'enseignement formel, cycle, année et domaine ou matière.
- Disposer des paramètres officiels de formation ou des référents de qualité pédagogique : lignes directrices du curriculum et normes de compétences de base.
- Répondre aux prescriptions fixées par les directives du système institutionnel d'évaluation et de promotion conformément au décret 1290 de 2009.
- Démontrer l'articulation avec le modèle pédagogique de référence institutionnel.

La première colonne contient **les axes thématiques** par cours. Depuis Latorre Ariño (2017), ils se réfèrent à l'ensemble des connaissances d'une discipline, des procédures, des capacités, des compétences, des valeurs et des attitudes, qui doivent être acquises au sein des différents domaines académiques dans le dessein d'atteindre les objectifs espérés. Cependant, les thèmes ne peuvent pas être constitués comme une liste de contenus choisis au hasard ou seulement pour couvrir un grand nombre de sujets, comme cela se produit dans une base de données, car ils relient le développement des compétences avec des nouveaux savoirs. C'est

pourquoi, dans la sélection et la hiérarchisation des thématiques, nous respectons la cohérence verticale et horizontale entre les cours et les niveaux que Posner (2005) recommande. Cela permet de suivre un fil conducteur et une consolidation des contenus, qui se traduira par un apprentissage significatif. Nous éviterons donc qu'il y ait un apprentissage temporaire de sujets déconnectés les uns des autres.

Selon l'auteur, la dimension verticale fait référence aux prérequis et à la continuité qui existe dans le programme, grâce à la séquence de contenus, de compétences et de concepts qui recherchent une éducation efficace, à travers laquelle de nouveaux sujets sont intégrés à ceux précédemment connus. Néanmoins, il convient de préciser que l'enseignante disposait d'une autonomie complète pour choisir les thèmes, en fonction du contexte socioculturel de l'établissement, des caractéristiques de la population, des objectifs du projet et des faiblesses et forces détectées tout au long du diagnostic.

D'autre part, la dimension horizontale est liée à l'interdisciplinarité et à l'impact du cours de français dans l'institution, puisqu'elle met l'accent sur la coordination entre les sujets des différentes matières, afin qu'ils se complètent les uns les autres. De cette façon, nous avons recherché la cohérence et la pertinence du contenu, matérialisé par la réalisation de projets et la résolution de problèmes qui combinent la thématique de différentes disciplines. En pareil cas, nous avons considéré les normes de base pour l'enseignement de l'anglais proposées par le MEN et nous avons fait une analyse du programme de cette classe, à l'effet d'établir quelques liens entre les thèmes et les activités qui sont menées dans le cadre de l'enseignement de langues étrangères au sein de l'établissement.

À chaque cours, on trouve quatre axes thématiques correspondant à chacune des périodes scolaires. Ceux-ci peuvent être identifiés comme les titres en caractères gras en haut de la liste.

Après, ils sont des contenus linguistiques, grammaticaux, géographiques et culturels, ainsi que les différentes capacités communicatives et culturelles que nous visons à développer tout au long de la période, et qui sont adaptés au niveau A1. Il est important de garder à l'esprit que, à cause de notre approche interculturelle, le titre de chaque axe thématique correspond à un jour férié, à un événement quotidien ou à un site géographique dans un pays francophone, d'où ils émergent des sous-thèmes communicatifs et culturels, conformément aux normes, aux compétences et surtout à la réalisation de la tâche finale.

Par ailleurs, la perspective interculturelle va de pair avec la démarche du guide 22 (MEN, 2006), qui met en lumière comment l'apprentissage d'une langue va au-delà de la connaissance d'un code isolé, et pour cette raison, les élèves doivent avoir des réelles opportunités pour qu'ils comprennent et interprètent leur réalité. Ainsi, toutes les situations d'apprentissage sont encadrées dans des contextes proches tels que la famille, l'école, la ville et les fêtes traditionnelles, de sorte que les nouveaux savoirs linguistiques et culturels soient facilement compris. De la même manière, les élèves peuvent formuler des hypothèses à partir de leurs connaissances antérieures et analyser les comportements culturels, les règles de courtoisie et les codes gérés par la francophonie, car ils sont des éléments très difficiles à verbaliser ou à intégrer naturellement dans les cours. Cette stratégie permet que les enfants établissent un parallèle entre leur culture et la culture de l'autre, de telle manière qu'ils élargissent leur vision du monde, leurs compétences sociales et la capacité à connaître le monde francophone.

En ce qui concerne le traitement de la grammaire, qui est l'un des problèmes les plus critiques au sein de la conception curriculaire, nous nous concentrons sur des exercices pratiques afin que l'élève, surtout au secondaire, parvienne à une analyse de la structure, du fonctionnement et de l'application des règles linguistiques. Plus tard, il utilisera ces règles pour

comprendre celles qui sont inconnues, et ainsi l'appréhension de la langue française, non sera plus une liste de structures mémorisées pendant une épreuve, mais elle sera le fruit d'une réflexion autonome et d'un travail coopératif avec les autres membres de la classe. En ce sens, la composante grammaticale devienne un axe fondamental pendant l'apprentissage mais elle n'est pas le pivot du programme.

La grammaire est travaillée de manière inductive et progressive, en commençant par la présentation de quelques exemples et phrases quotidiennes suivies par des espaces de créativité linguistique. Tout ceci afin de provoquer chez les élèves la formulation de questions, la génération d'hypothèses et la déduction de règles par l'observation et la vérification avec le soutien de l'enseignante et des pairs. Posner (2005) souligne que dans le cadre d'un curriculum basé sur la méthode scientifique ou sur une méthode de résolution de problèmes comme le nôtre, le professeur peut proposer des expériences avec des objets ou des idées guidées, avant d'amener l'enfant à généraliser une règle.

De ce fait, le processus part de l'individuel par le biais des exemples vers la norme générale. Il est en effet normal que puisqu'il s'agisse d'un niveau débutant, l'autonomie des enfants soit animée par le professeur et par des ressources numériques et physiques, ainsi que par l'utilisation de leur langue maternelle et d'autres langues comme l'anglais, d'une manière qu'ils peuvent satisfaire leurs besoins communicatifs et résoudre les tâches proposées. En conséquence, l'emploi de ces stratégies au sein de la classe sera autorisé et la grammaire sera abordée de manière transversale avec des contenus culturels.

Il ne s'agit pas non plus d'une liste fermée de sujets par période, puisque l'idée est qu'il y a des thèmes qui émergent des réflexions faites par les apprenants lors de l'observation des matériaux proposés, des questions dans leur esprit et des généralisations qui se présentent grâce à

l'utilisation du français. Bien que certains éléments de base soient nommés à l'intérieur du programme, le but du cours est d'inclure d'autres thématiques nécessaires au développement des habiletés de production orale et écrite, au cours des exercices comme la préparation de dialogues ou de textes courts. De telle façon, en fonction du besoin et de l'intention communicative des enfants, nous pourrions expliquer le contenu dans un environnement défini et spontané, tout comme cela surgit pendant une interaction en dehors de l'école.

De plus, la grammaire ne se concentrera pas uniquement sur l'apprentissage de structures linguistiques ou de règles préétablies, mais elle sera contextualisée et appliquée dans des situations proches. Ce parcours rendra la langue plus attrayante et les enfants comprendront qu'elle est d'un moyen réel de communication. Ainsi, les traits tels que la ponctuation, les accents, les connecteurs logiques et la conjugaison des verbes seront présentés progressivement, car l'objectif principal est de développer la communication et la culture, et la grammaire se constitue comme un élément d'aide.

Il convient de noter que, bien que dans les différents cours, nous retrouvons des sujets similaires suite au parcours séquentiel de la spirale d'apprentissage, le niveau de profondeur avec lequel ils seront abordés est distinct. Ceci en tenant compte de la complexité qui augmente selon l'âge et le niveau, ce qui conduit à des défis croissants et cohérents avec le développement cognitif des enfants. Cette considération joue un rôle clé à l'intérieur du programme d'études et de la planification de la classe, puisque les activités, les travaux finaux, les indicateurs de réussite et les compétences iront de pair avec ce que l'élève peut faire et comment il peut utiliser le français pendant les situations qu'il gère. Ainsi, le cours les invite à progresser et à se fixer des objectifs toujours plus larges.

Pour conclure, nous devons préciser que la liste des contenus présentée ci-dessous correspond à la deuxième version adaptée après la pandémie, dans laquelle certains sujets ont été réduits, compte tenu des nouvelles dynamiques pédagogiques et du temps des rencontres synchrones. Cependant, nous avons continué avec cette version dans les années suivantes du cours, car le premier programme était trop vaste et ambitieux selon le temps réel des rencontres et la pratique requise en vue de consolider les connaissances. Par conséquent, nous privilégions la qualité et non la quantité.

D'autre part, la deuxième colonne du tableau comprend **les normes de base pour l'enseignement de langues étrangères**. Une norme s'entend comme un critère clair et public qui permet d'identifier si un élève, un cours et un établissement ont répondu aux attentes de base en matière de qualité et d'apprentissage. Parmi les langues cibles, les normes montrent l'élargissement progressif des connaissances qu'un enfant doit renforcer à la fin d'une période ou d'une année scolaire, en s'appuyant sur le développement des compétences linguistiques, du savoir général dans d'autres domaines, des capacités cognitives et du niveau de la langue maternelle selon l'âge. C'est pourquoi, au sein du plan d'études, nous les interconnectons soigneusement, conformément au dessin en spirale, qui reprend les standards à différents moments de l'année et du cycle. Mais, elles se complexifient au fur et à mesure que l'apprenant avance dans son parcours scolaire.

Ainsi, le choix des normes a une influence directe sur la rédaction des compétences, des objectifs et des axes thématiques qui font partie du programme. À cet égard, Posner (2005) indique qu'elles nous aident à définir le contenu du cours, à comprendre le fonctionnement des disciplines et à orienter le curriculum vers de nouvelles perspectives, afin que les élèves puissent utiliser les connaissances dans des situations hors classe. Cette relation est due au lien qui existe

entre la planification et l'application dans l'acte éducatif, puisque l'école est l'espace où on se connecte avec la langue et la culture cibles et où apprend à communiquer efficacement en dehors de la salle de classe, par l'appropriation des savoirs.

Il faut clarifier que nous avons travaillé avec les normes de base proposées par l'enseignement de l'anglais, compte tenu du fait que cette langue est obligatoire dans tout le système éducatif colombien. De cette façon, *le Guide 22* devient un cadre législatif qui oriente les décisions pédagogiques vers la réalité nationale et les objectifs du plan national de bilinguisme, présenté dans le document *Vision Colombie 2019*. En plus, cette guide constitue une orientation fondamentale pour que les professeurs, les dirigeants et les autres membres de la communauté éducative sachent quel type d'habiletés langagières un élève doit développer lors de son passage par l'enseignement formel et le niveau de langue attendu selon le CECR.

De telle manière, le cours de français ne peut pas ignorer la relation école-société et la responsabilité que nous avons d'articuler la classe avec la préparation de « citoyens [...] compétents dans la communication [...] de manière à ce qu'ils soient capables d'insérer le pays dans les processus de communication, dans l'économie mondiale et dans l'ouverture culturelle, avec des critères internationalement comparables ». (MEN, 2006, p. 6). C'est ainsi que les niveaux d'apprentissage et de performance découlant de cette recherche peuvent être équivalents aux objectifs gouvernementaux et aux niveaux proposés par le CECR, afin que la population se prépare à être certifiée ou à appliquer ce qui a été appris dans leurs buts personnels et professionnels.

Par ailleurs, *le guide 22* décrit les connaissances, les habiletés et les caractéristiques que les enfants doivent démontrer conformément au développement progressif de la compétence communicative, en faisant appel aux trois sous-compétences que nous avons expliqués dans le

cadre théorique. En premier lieu, il y a la *compétence linguistique* qui fait référence à la capacité d'utiliser les ressources formelles de la langue pendant la formulation de messages avec une intention et un sens défini. C'est pourquoi le curriculum doit favoriser l'application du savoir lexical, phonétique, syntaxique, orthographique et grammatical dans des contextes clairs.

Deuxièmement, on retrouve la *compétence pragmatique* qui renvoie à l'usage fonctionnel des savoirs linguistiques, par le biais de la compétence discursive et fonctionnelle. Enfin, nous trouvons la *compétence sociolinguistique* qui atteste d'une connaissance des conditions sociales et culturelles implicites à l'emploi de la langue, c'est-à-dire des règles de courtoisie, des différents registres et des principes qui régissent les interactions à l'intérieur de la communauté étrangère.

En outre, au cœur de notre plan d'études, les normes de base ont été soigneusement sélectionnées pour apporter une progression et une cohérence dans la dimension verticale et horizontale, de sorte que nous pourrions cristalliser ce qu'un apprenant est capable de faire à la fin d'un cours. De la même manière, plusieurs d'entre elles sont répétées pendant les périodes et les niveaux, préservant notre modèle en spirale, puisque les compétences n'apparaissent pas soudainement à un moment précis du cours et les habiletés ne doivent pas cesser de fonctionner lorsqu'elles sont atteintes (MEN, 2006). Au contraire, le curriculum doit veiller à renforcer et à approfondir les capacités, car le savoir ne peut pas être décortiqué, et le processus doit viser à attendre des apprentissages globaux et significatifs. C'est la raison pour laquelle ces standards comprennent des compétences de compréhension telles que l'écoute et la lecture, et des compétences de production telles que l'écriture et l'usage de la langue dans les monologues et dans la conversation avec d'autres locuteurs.

Néanmoins, nous devons clarifier que le programme contient quelques modifications concernant les verbes qui apparaissent dans le guide 22 du MEN, en tenant compte du fait que

chaque groupe correspond à deux ou trois cours qui composent le cycle. De plus, les normes visent à préparer les enfants en vue de démontrer un niveau de compétence B1 à la fin de Première Terminale, ce qui est impossible dans notre projet, car il s'agit de la première expérience en français. De cette manière, le document autorise l'établissement et les enseignants à ajuster les standards à l'âge et au niveau cognitif des élèves, si le processus commence à un moment plus avancé. Parallèlement, nous ne divisons pas la liste des normes en fonction des cours de chaque étage, car plusieurs d'entre elles sont pertinentes pour différents points de la démarche. En outre, elles doivent être atteintes de manière globale et progressive, à des degrés de complexité graduels.

Par conséquent, nous avons changé les verbes dans les niveaux initiaux de chaque cycle selon l'ordre croissant proposé par la taxonomie de Bloom et par l'organisation des cours : premier cycle (CP à CE2), deuxième cycle (CM1 et CM2), troisième cycle (6ème et 5ème), quatrième cycle (4ème et 3ème) et cinquième cycle (2nde et 1ère terminale). Cependant, nous maintenons les standards du document dans le dernier cours du cycle, car elles montrent ce que l'élève doit savoir et savoir-faire à la fin du niveau, en matière de compétence de communication. Pour conclure, il faut dire que les normes de base sont étroitement liées à l'évaluation partagée que nous mettons en place tout au long du curriculum, puisque leur développement implique une participation active et consciente des apprenants et le suivi permanent de leur progression, qui doit être claire pour tous les acteurs.

D'autre part, nous trouvons les accomplissements et les indicateurs de réussite dans les colonnes trois et quatre respectivement. En l'occurrence, nous présenterons ces traits en parallèle car ils sont interdépendants et les décisions prises dans un cas affectent directement l'élargissement de l'autre élément. Selon le MEN (s.d-c), un accomplissement éducatif est ce que

l'on attend d'obtenir au cours du processus de formation de l'élève, c'est-à-dire quelque chose de prévu, de recherché, vers lequel l'action pédagogique est orientée. Ils vont de pair avec les compétences et les objectifs proposés dans le document, car ils révèlent les nouvelles habiletés que l'apprenant pourra développer pendant le cours de FLE.

Dans la rédaction des accomplissements par période, nous avons pris en compte les trois sources citées à l'intérieur du document *Série d'orientations curriculaires* (MEN, s.d-b). Au début, le programme doit être clair sur la situation réelle colombienne, en promouvant la créativité et la formulation d'objectifs significatifs aux niveaux personnel et communautaire. En plus, le cours doit impulser l'utilisation prudente et éthique des connaissances, pour que les enfants devenant des leaders positifs, tel que recherché par le PEI quijaniste. Ensuite, il faut tenir compte du besoin créé par le monde en évolution, car l'école doit encourager la formation de citoyens intégraux au niveau familial, culturel et social. Ainsi, nous devons profiter l'appui des avancées technologiques et scientifiques, pour examiner en profondeur les stratégies visant à atteindre le plein développement dans toutes les sphères de la population.

Enfin, le cours doit inclure les intérêts, les besoins et les attentes des élèves, des parents et de l'établissement. Ces éléments ont été détectés au début de la proposition lors du diagnostic et ils sont complétés avec l'évaluation finale de la recherche, afin de procéder aux ajustements curriculaires correspondants. Le MEN souligne qu'il s'agit peut-être d'un des points-clés de la réussite scolaire, puisque les plus grandes chances de succès sont liées aux objectifs personnels, à la formation aux valeurs, à la capacité de vivre ensemble et à l'aptitude d'apprendre. De cette manière, nous calculons une grande cohérence entre ces buts et les stratégies proposées basées sur l'interculturalité, le respect de la différence, l'apprentissage significatif et le travail coopératif dans les différentes fonctions de la classe.

Par ailleurs, nous avons organisé les accomplissements de chaque niveau en fonction des connaissances déclaratives, procédurales et attitudinales spécifiés par Coll et al (1994). Les premiers constituent le cadre fondamental des disciplines selon l'acquisition des données, des faits, des concepts, des lois et des principes pertinents de la matière. Ces connaissances se divisent en savoir factuel et conceptuel, en relation avec l'apprentissage mécanique et l'abstraction respectivement. Ainsi, les *connaissances factuelles* impliquent le traitement d'informations littérales telles que le vocabulaire, les événements et les faits de la francophonie. C'est pourquoi, dans les objectifs, nous utilisons des verbes comme *définir*, *énoncer* et *identifier*, car ils favorisent un type d'apprentissage répétitif qui doit être évalué par cœur.

Bien que notre objectif pointe vers un apprentissage significatif, nous ne pouvons pas ignorer l'importance de la mémoire parmi tout processus éducatif « parce que dans chaque discipline académique, il existe un ensemble de concepts et de données qui doivent être connus sur la mémoire globale et significative, car ils servent de base et lien pour comprendre d'autres connaissances plus complexes » (Marino Latorre, 2017, p. 3). Par conséquent, nous incluons quelques accomplissements liés à cette compétence, puisque le savoir déclaratif est une étape obligatoire dans l'apprentissage des langues.

Les *connaissances conceptuelles*, à son tour, recherchent une compréhension plus complète et profonde des idées, des lois, des systèmes conceptuels, des principes généraux, des concepts, des explications et des axiomes qui composent une discipline, comme le montre Marino Latorre (2017). Dans le cas des langues étrangères, cet aspect est étroitement lié à la grammaire et aux règles culturelles, puisque nous voulons que les élèves non seulement mémorisent les normes, mais aussi qu'ils extraient les significations globales et qu'ils identifient les caractéristiques déterminantes qui composent le système profond de la francophonie.

De cette façon, l'apprentissage est expérientiel et l'évaluation doit rendre compte de la compréhension des notions, de l'exemplification et de l'application conceptuelle à la résolution de problèmes, comme le recommande l'auteur. Dans cet ordre d'idées, les indicateurs de réussite sont associés à la réalisation des tâches finales et de l'épreuve écrite de la période, par le biais des mots tels *qu'analyser, interpréter, illustrer et relier*. Ces verbes recherchent l'abstraction et la construction du sens de manière personnelle, en tenant compte des processus mentaux et des connaissances antérieures. Ainsi, les enfants obtiendront un apprentissage progressif et à long terme parce qu'ils établiront des réseaux sémantiques entre les informations nouvelles et les structures déjà établies chez eux.

Le deuxième groupe d'accomplissements est lié aux *contenus procéduraux* ou au savoir-faire. L'application de diverses opérations en vue d'atteindre une fin, facilite l'acquisition d'informations et leur traitement pour produire des connaissances, à travers la pratique, la planification séquentielle des procédures et l'usage de la langue et la culture en contexte. De cette manière, l'apprentissage procédural est verbalisé au moyen des actions qui indiquent des compétences cognitives et manuelles telles *qu'analyser, synthétiser, interpréter, déduire, organiser, classer, argumenter, élaborer, créer, appliquer, comparer, démontrer, décrire, produire, représenter, expliquer, exposer, formuler, identifier, reconnaître* ou *relier*.

À ce stade, les procédures jouent un rôle déterminant, puisqu'il s'agit d'un ensemble d'actions ordonnées et orientées vers l'atteinte d'un certain but (Coll et al., 1994). C'est pourquoi la classe de français a favorisé l'assimilation du contenu, en répétant des modèles qui renforcent les compétences et qui facilitent l'appréhension des sujets plus complexes. Ainsi, les indicateurs de réussite vont de pair avec le modèle constructiviste de l'école et avec les relations horizontales que nous proposons dans le curriculum. Sur ce point, Mariño Latorre (2017) recommande que

l'enseignant effectue un transfert progressif du contrôle et de la responsabilité pendant l'utilisation de la langue et des rôles tels que l'explication ou l'évaluation, grâce à une participation guidée et avec un soutien continu du professeur qui petit à petit peu se réduit, à mesure que l'élève gère la procédure.

Finalement, on retrouve les indicateurs qui évaluent *les contenus attitudinaux*. Selon Mariño Latorre (2017) ces accomplissements réunissent des valeurs et des attitudes, dont les premiers sont des qualités d'objets, de situations ou de personnes qui les rendent précieux et qui génèrent un impact sur les êtres humains. Ainsi, les valeurs sont stables car elles sont partagées par la plupart des membres d'un groupe et elles peuvent être appliquées et interprétées au niveau individuel, social, éthique ou moral, religieux et transcendantal, en raison de la composante affective, cognitive et comportementale qui englobent.

D'autre part, les attitudes sont définies comme des tendances ou des prédispositions acquises et relativement durables à évaluer un objet, une personne, un événement ou une situation d'une certaine manière et à agir conformément à cette évaluation, à l'intérieur d'un contexte immédiat (Coll, C., et al. 1994). Elles sont des représentations durables et stables qui impliquent des processus émotionnels et cognitifs, dans le dessein de produire des habitudes grâce à leur intériorisation. Comme les valeurs, elles découlent d'informations, de connaissances et d'expériences qui sont différents d'un sujet à l'autre. Pour cette raison, elles peuvent évoluer de manière imprévisible, en accumulant ou en intégrant des pratiques ou des connaissances du groupe et de la culture étrangère.

Ce type d'accomplissement a une orientation subjective en raison de la composante affective qui le régit. Toutefois, ils ne peuvent pas être laissés de côté dans l'évaluation du cours et de la démarche des enfants, puisque l'attitude assure que l'élève soit motivé en classe et qui

s'approprier son apprentissage. En conséquence, nous avons utilisé des verbes tels *qu'accepter les suggestions, accepter les différences, analyser, s'autoréguler, collaborer, partager, coopérer, accomplir des tâches, montrer de l'intérêt, participer, respecter les autres, valoriser les autres et être tolérant.*

Quant au thème des **indicateurs de résultats**, incorporés à la quatrième colonne, nous pouvons dire qu'ils sont des phrases pour déterminer ce que les élèves doivent savoir sur la langue et la culture, et aussi ce qu'ils sont censés en faire en termes de communication. Selon le MEN (s.d-c) ils sont définis comme « des symptômes, des indications, des signes, des traits ou des ensembles de traits, des données et informations perceptibles, qui, confrontés au but envisagé, nous donnent des preuves significatives de progrès vers la réalisation des objectifs. ». Pour cette raison, nos indicateurs de performance vont de pair avec les axes thématiques et les compétences à travailler, puisqu'ils matérialisent ce que l'apprenant sait, peut exprimer et comprendre.

De cette façon, ils jouent un rôle fondamental pendant l'évaluation des enfants et du cours, car ils sont des moyens de vérifier et d'autoréguler les résultats du processus éducatif. Cette démarche implique une analyse et une interprétation des indicateurs, en tenant compte des indices, des preuves et des commentaires de tous les acteurs impliqués. Néanmoins, l'évaluation a combiné le point de vue de la chercheuse avec le cadre pédagogique et théorique, de sorte qu'il y ait un résultat objectif sur l'apprentissage des élèves. Ainsi, nous espérons que d'après les produits et des particularités du contexte, nous puissions ajuster la proposition.

Par ailleurs, dans les indicateurs de réussite, nous incluons des domaines pragmatiques liés à la compétence sociolinguistique, puisque nous voulons que les enfants acquièrent des savoirs sur l'utilisation fonctionnelle de la langue dedans un contexte spécifique. De cette

manière, nous attendons la recommandation du MEN pour joindre les aspects de la connaissance du système linguistique et les aspects culturels dans le curriculum. En plus, au cœur de tous les niveaux nous avons incorporé la plupart des éléments curriculaires explicités par le document *Série de directives curriculaires langues étrangères* comme la communication, la culture, le système linguistique, les liens entre les communautés, les comparaisons, les stratégies d'interaction, les styles d'apprentissage, les stratégies de pensée critique, les méthodes d'apprentissage, l'interdisciplinarité et la technologie.

Depuis le MEN, tous ces traits peuvent être répartis en 5 champs généraux que nous avons contemplés, parce que nous recherchons un développement intégral des apprenants. D'abord, le *champ de la communication* englobe la présentation des stratégies pour maîtriser le nouveau code, pour se familiariser avec la communauté cible et pour prendre conscience de l'interaction entre langue et culture au sein de la société. Dans ce cas, nous avons employé des verbes qui indiquent des opérations de base, selon le niveau de langue et la connaissance de la francophonie. Cette situation est principalement due aux limites imposées par ces traits dans l'interprétation, la verbalisation et l'application des savoirs.

Les tâches intermédiaires et finales et les discussions en classe sont l'occasion idéale pour que « les élèves développent consciemment des stratégies efficaces pour lire, écouter, parler, écrire, apprécier et analyser les cultures » (MEN, s.d-a. p. 31). De cette façon, les enfants apprennent par l'expérience et ils encouragent les quatre compétences linguistiques.

Le deuxième champ est *la culture* qui permet de comprendre l'altérité dans les termes de la communauté cible, par le biais de l'échange d'informations avec d'autres cultures, en utilisant le français comme moyen de communication. De ce fait, les outils technologiques et les compétences liées aux médias sont essentiels, car ils sont le canal le plus simple pour établir un

lien avec la francophonie. La formulation des acquis et des indicateurs de réussite que nous avons élaborés cherche à résoudre la rupture entre la composante grammaticale et la composante pragmatique, puisque malgré le niveau, nous tentons de promouvoir l'usage de la langue de manière spontanée et cohérente, en employant toutes les ressources dont ils disposent. Pour cette raison, les indicateurs visent à découvrir ce que l'élève réfléchisse sur d'autres visions du monde, modes de vie et comportements, afin qu'à l'avenir, il puisse être correctement inséré dans une communauté endolingue.

En troisième lieu, nous trouvons *les connexions* qui se réfèrent à la relation avec d'autres disciplines du programme et à l'acquisition de contenus à travers la comparaison des systèmes linguistiques et culturels. Selon le MEN, la transversalité permet aux enfants d'accéder plus largement à l'information et d'augmenter leur sensibilité au savoir et au savoir-faire. Pour cette raison, le cours de français doit favoriser l'approfondissement dans des matières différentes, il doit transformer les savoirs déclaratifs en savoirs applicables et il doit enrichir les informations transmises, afin que les élèves génèrent des intérêts qui dépassent la classe et qu'ils apprennent à apprendre. Ainsi, les indicateurs de réussite et les thèmes sont liés à une partie du contenu en anglais, aux éléments du cours de sciences humaines et aux objectifs du PEI.

Le quatrième aspect à considérer sont *les comparaisons*, à travers lesquels les apprenants découvrent les différents systèmes linguistiques et culturels. Au sujet de l'interculturelle, le document national souligne que lorsqu'un élève se connecte à un nouveau code et à la manière dont ses locuteurs expriment des significations selon leur culture, les enfants acquièrent une intuition sur la nature du langage, des concepts, des fonctions de communication et de la complexité des interactions entre langue et culture. Cet objectif va de pair avec l'approche interculturelle que nous proposons, dans laquelle la langue et la culture maternelles

seront utilisées comme supports pour comprendre la francophonie et l'assimiler, en plus de générer un esprit critique et une tolérance à la différence.

Le dernier aspect concerne *les communautés* et la nécessité pour les Colombiens de s'intégrer dans des groupes multilingues, à l'intérieur et à l'extérieur du pays, ce qui exige la maîtrise d'au moins une deuxième langue. C'est la raison pour laquelle la classe de langue fournit des ressources en faveur de la formation des élèves autonomes et capables d'assumer leur parcours académique, comme le recherchent les valeurs institutionnelles. Dans cet ordre d'idées, au sein des accomplissements et de leurs indicateurs, nous incorporons non seulement des éléments linguistiques, mais des aspects pragmatiques et sémantiques, car l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à une liste de mots et de règles isolés.

Cependant, il convient de préciser que, étant la première expérience des enfants avec le français, les contenus et les tâches finales pointent vers le développement d'indicateurs de réussite qui sont liés aux fonctions démonstratives, explicatives et narratives du discours. Ainsi, nous trouverons des verbes qui font référence aux processus de base de la pensée et du langage à tous les niveaux. Mais nous espérons que dans les années à venir et dans la continuité du programme, les cours de la 3ème à la 1ère terminale maîtriseront les fonctions analytiques et argumentatives à un niveau basique.

La dernière colonne contient **les compétences** ou des opérations mentales complexes qui doivent pointer vers les exigences professionnelles et d'éducation sollicitées à la sortie de l'école. Elles ont plusieurs définitions, mais il apparaît opportun l'explication fait par Legendre (2005), qui les présente comme :

Les capacités à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés, et d'attitudes afin d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une

activité, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue de l'accès à des études ultérieures. (p. 248)

Au sein de tout processus éducatif, les compétences sont fondamentales puisqu'elles permettent un développement efficace afin que les élèves puissent résoudre des problèmes, prendre des décisions et s'épanouir pleinement. Dans cet ordre d'idées, ces traits, étant des aptitudes socio-pragmatiques, ne sont qu'un cadre général pour guider le cours, mais ils ne peuvent pas être homogénéisés, car les habiletés sont atteintes progressivement et individuellement, même si tous les apprenants sont plongés à l'intérieur des mêmes situations de socialisation et du même contexte d'apprentissage dynamique. De cette manière, notre curriculum cible un nombre restreint de compétences, en tenant compte des recommandations de Roy-Mercier (2010), la complexité de la démarche et le temps nécessaire à sa consolidation. Ce processus est un peu exigeant car il a besoin de placer le groupe à plusieurs reprises dans des environnements similaires, de faire une évaluation et une rétroaction permanentes et de fournir des espaces de dialogue et d'analyse avec les élèves.

D'autre part, au sein de l'éducation colombienne, le cours de français ne peut ignorer l'impact social que les compétences doivent avoir sur la vie des enfants et sur leur entourage. Ainsi, nous contribuerons à la réalisation des piliers de l'enseignement au XXI^e siècle, énoncés par la Commission internationale sur l'éducation dans le rapport intitulé *L'Education: un trésor est caché dedans* (1999). Selon cette organisation, l'éducation doit garantir l'apprentissage pour connaître, pour faire, pour vivre ensemble et pour être. De cette manière, chaque compétence et tâche finale visent à démontrer quatre types d'aptitudes. Dans un premier temps, les *savoirs déclaratifs* doivent être attestés grâce à l'apprentissage formel, à la connaissance du monde, aux

valeurs, aux mœurs du groupe social et à l'expérience avec la francophonie. Ce savoir est essentiel car, au-delà de la démonstration des progrès linguistiques, il intervient pendant le développement de l'interculturalité.

Dans un second temps, il faut rechercher l'amplification *de compétences et d'aptitudes pratiques* employables dans des domaines professionnels, sportifs et de loisirs, ainsi que des *compétences interculturelles* qui permettent d'entrer en rapport avec les autres, de manière sensible et en dépassant les idées stéréotypées. Nous avons inclus également *la connaissance personnelle* ou l'ensemble des caractéristiques et des attitudes qui définissent la personnalité d'un individu et qui affectent la façon dont nous nous percevons et percevons les autres. Ces aspects démontrent également les motivations, les valeurs et le désir d'entrer en relation avec les gens.

Enfin, le quatrième trait correspond aux *habiletés d'apprentissage* qui révèlent la prédisposition à découvrir l'altérité, en termes linguistiques et culturels, de sorte que l'élève soit conscient du fonctionnement du code, des schémas sociaux, des méthodes d'apprentissage et des stratégies heuristiques dont il a besoin afin d'atteindre ses objectifs personnels. Dans de nombreuses occasions, les professeurs mettent l'accent sur l'intériorisation du contenu qui rendent compte du savoir chez les enfants, mais nous laissons de côté le facteur affectif. Cependant, il s'agit d'un constituant fondamental pour la classe, car la compétence de communication a deux versants, un versant cognitif et un versant affectif (Roy-Mercier, 2010). Ce dernier prédispose l'apprenant à acquérir la langue cible et le motive à poursuivre sa démarche.

C'est pourquoi, les compétences que nous formulons incluent les aspects linguistiques, discursifs, sociolinguistiques, socioculturels et stratégiques nécessaires au développement de la compétence communicative en français (Hymes, 1966). Ces éléments permettent de passer des

savoirs proprement dits aux savoirs enseignables, c'est-à-dire que le programme doit viser des compétences telles que l'utilisation du savoir et du savoir-faire en contexte, préparant l'enfant à agir au sein de la société, comme le montre Rivera (2010).

Parallèlement, le curriculum promeut la recherche autonome et la révision des documents authentiques par groupes ou individuellement, de sorte que les élèves puissent communiquer avec les autres en français, sous prétexte de résoudre les tâches et micro-tâches présentées. Ce concept met clairement en évidence l'importance d'inclure un niveau intra-individuel et interindividuel au sein de la rédaction des compétences que nous avons créées. Depuis Beltrán (chez Aguirre Raya, 2005), le premier étage rend compte de la faculté humaine d'apprendre et d'utiliser une langue étrangère dans le cadre de la compétence linguistique, tandis que la seconde renvoie à la compétence communicative, à l'interaction sociale et à l'apprentissage du français, en vue de s'exprimer par l'écrit et par l'oral dans la vie quotidienne.

Ainsi, dans chaque compétence, on trouvera trois ressources à mobiliser qui deviendront évidentes tout au long du cours, mais surtout lors de la réalisation des tâches finales : des connaissances sur la matière (savoir) qui mettent en évidence une série de compétences et capacités (savoir-faire) que l'élève applique au sein d'un environnement spécifique, selon ses attitudes et ses valeurs (savoir être). C'est pourquoi les tâches finales, les axes thématiques, l'évaluation et le développement des classes favorisent des espaces de participation active et d'application des connaissances, afin qu'il y ait une relation directe entre le savoir et le savoir-faire, en respectant des stratégies didactiques dans lesquelles l'enseignement communicatif est encadré.

Dans cet ordre d'idées, l'approche fondée sur la tâche devienne une stratégie pertinente pour mettre en œuvre et évaluer les habiletés, car « c'est la situation-problème inédite qui rend

nécessaire l'adaptation sociocognitive – l'apprentissage, autrement dit – et c'est la possibilité de résoudre les problèmes d'une situation inédite qui constitue la pierre de touche d'une compétence » (Dumortier, 2006, p. 10). Par conséquent, les enfants doivent être préparés à trouver des solutions à des difficultés simples, par le biais du contenu du cours de français, dans des moments d'interaction, de transfert et de mobilisation des connaissances. De cette façon, la réalisation des tâches sera l'occasion pour enrichir et consolider leur savoir, de sorte qu'ils puissent participer à des contextes spécifiques, comme le recommande le gouvernement et le secrétariat d'éducation du Meta (2015).

Cette perspective révèle également l'importance de contempler la *situation sociale de référence* en vue de renforcer « l'environnement social dans lequel on prépare l'élève à agir en langue-culture étrangère » (Puren, 2015, p.19), car nous vivons dans une communauté multilingue et multiculturelle. De cette manière, les activités en classe et les tâches ne peuvent se référer uniquement aux connaissances linguistiques, mais elles doivent considérer aussi d'autres éléments liés au processus d'apprentissage. À cet égard, Beltrán (chez Aguirre Raya, 2005) souligne que les apprenants doivent remplir les finalités de l'interaction, c'est-à-dire atteindre l'intention communicative, conformément aux codes sociaux de la communauté cible, en matière de cohérence et de pertinence. Le cours a donc proposé des espaces pour que l'élève assume tous les rôles requis par un contexte endolingue comme locuteur, auditeur, écrivain et lecteur compétent, en produisant des discours conformes à la situation et au degré de formalité demandé.

Pour conclure, il faut dire que nous avons inclus aussi certaines compétences interculturelles, en considérant la nature dialogique de l'enseignement et la relation indissoluble qui existe entre la langue et la communauté dans laquelle elle prend vie. Néanmoins, il est

évident que les résultats obtenus au cours de la première année du curriculum ne seront pas très vastes, car ils seront plutôt liés à la composante interculturelle.

Cet aspect devienne la première étape du déploiement de la compétence interculturelle, qui est comprise comme "le processus par lequel une personne développe des compétences dans de multiples systèmes, schémas de perception, de pensée et d'action, c'est-à-dire dans différentes cultures" (García et al, 1999). Pour cette raison, il est important de garder à l'esprit qu'il s'agit d'une démarche qui demande du temps et du contact avec la communauté cible, dont nous entendons jeter les bases et ressembler la francophonie. Par conséquent, notre programme s'intéresse sur le fait que chaque être humain a la possibilité d'appartenir à des cultures différentes, et pour cela, il faut favoriser des espaces d'analyse critique et de discussion sur de multiples contenus linguistiques et culturelles, qui servent d'approche à l'intérieur d'un contexte exolingue comme le Colombien.

CHAPITRE V : L'ÉVALUATION CURRICULAIRE DU COURS DE FRANÇAIS

L'évaluation du cours de français se déroule tout au long de l'année, notamment à la fin de chaque période, après la discussion de notes et l'explication des thèmes. Les enfants ont pu donner leurs commentaires et proposer des changements dans la dynamique ou dans les tâches finales. Cette activité est conforme à la proposition de Puren (2010), selon laquelle un curriculum constructiviste doit promouvoir chez les élèves l'habileté de prendre en charge la définition, le déroulement et l'évaluation du programme. En plus, nous avons suivi un processus d'évaluation à 360° tant pour les apprenants que pour le cours, car il couvre tous les aspects et les acteurs impliqués dans le développement du curriculum. Ce modèle est très courant dans les écoles, parce qu'il fournit les informations nécessaires pour évaluer les performances et les compétences des enseignants et des élèves, comme prévu dans le modèle Colombien basé sur les compétences.

D'après les approches de Jiménez Galán, González Ramírez, et Hernández Jaime (2010), l'analyse et la mise en scène des données, après la rétroaction, élèvent la qualité pédagogique et elles améliorent l'enseignement et l'apprentissage. De la même manière, l'évaluation à 360° ne se concentre pas uniquement sur les résultats, mais elle valorise les processus, les activités et les produits. Cependant, les auteurs insistent sur l'importance de combiner diverses sources d'information et de recueillir les voix des agents impliqués : l'enseignant, les enfants et les dirigeants, dans ce cas. Ainsi, nous assurons des résultats efficaces par le biais d'un système d'évaluation complet, qui permet une rétroaction et une connexion entre tous les participants, comme le montre la figure 5.

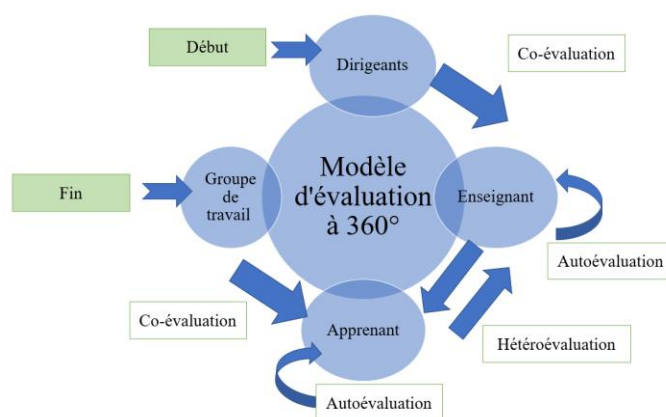


Figure 5 : Modèle d'évaluation à 360° du processus d'enseignement-apprentissage, fondé sur la proposition de Jimenez Galán et al. (2010)

Par ailleurs, le modèle à 360° est similaire au processus d'évaluation du curriculum que nous effectuons dans le cours d'anglais lors du diagnostic, car nous voulons donner un regard objectif sur la révision du programme, en suivant les paramètres qui ont donné lieu à l'ensemble du projet. Pour cette raison, nous allons maintenant présenter les résultats obtenus de l'évaluation curriculaire du cours de français sous trois angles : l'analyse du programme basé sur le même format que nous avons appliqué pour le programme anglais, et, qui a été conçu par le Gouvernement et le Secrétariat du Meta (2015).

La deuxième partie correspond à l'évaluation du cours, à travers un format créé pour que les élèves réalisent l'hétéro-évaluation, à la fin de l'année scolaire. Il est important de souligner que, dans ce cas, nous n'avons pas inclus directement les parents, car les nouvelles conditions imposées par la pandémie nous ont empêchés d'établir un lien direct avec tous. Nous terminerons le chapitre avec les résultats statistiques ou des notes obtenues dans la matière, tout au long de l'année scolaire, puisque ces critères sont pris en compte par les dirigeants pour exécuter l'évaluation de chaque cours.

5.1. Le programme de français

Le premier instrument que nous utilisons pour évaluer le curriculum en français est la même liste de contrôle appliquée lors du diagnostic pour la classe d'anglais. Cette décision est due à la nécessité de suivre un parcours ordonné et objectif, dans lequel nous pouvons comparer l'avancement de notre proposition et la solution aux difficultés du contexte que nous avons trouvé lors du diagnostic. De plus, cet instrument nous a permis de vérifier la cohérence et la conformité de notre proposition avec les orientations nationales et institutionnelles, à savoir les principes du PEI, le guide n°34 d'amélioration institutionnelle dans l'auto-évaluation au plan d'amélioration du MEN et le Guide n° 22 Normes de base de compétence en langues étrangères. Ce fait ne peut pas être perdu de vue, car l'école est plongée dans un contexte social et le but est de renforcer les compétences dès le cours de français, afin que les élèves puissent s'insérer plus facilement dans la vie professionnelle et scolaire.

Ensuite, nous trouverons le tableau 3 qui comprend le format, accompagné de l'analyse à laquelle nous sommes arrivés à partir des résultats. Le curriculum de français atteint un haut niveau de qualification dans les trois premiers aspects, selon le gouvernement et le secrétariat d'éducation du Meta (2015), puisqu'il y a une identification claire de l'établissement comme le nom, l'adresse, le code DANE, le numéro de la résolution et le nom de l'équipe des professeurs et de dirigeants qui ont participé à la préparation et révision du programme, comme est stipulé par *le Guide 34*. De même, au début du format, il y a une présentation de la matière, du domaine auquel elle appartient et des niveaux auxquels elle s'adresse, à l'exception que l'école maternelle, qui n'est pas incluse dans la proposition conformément à l'horaire et aux dynamiques de travail des enfants.

À ce stade, il est important de souligner que dans notre programme, nous stipulons les dates d'élaboration et de révision faites au cours de ces années. Malgré le fait que le format que nous présentons à l'intérieur du document correspond à la version du 2020 et 2021 dans le cadre du projet *Aprende en casa*, actuellement, il y a un autre programme pour l'année 2022, avec les modifications nécessaires pour le retour à l'enseignement présentiel. De cette façon, nous résolvons la difficulté de suivi trouvée dans le diagnostic, afin que l'équipe des enseignants puisse examiner et comparer les modifications apportées. De plus, nous nous assurons que si le processus est assumé par un autre professeur, il y aurait une continuité et qu'il pourrait connaître les progrès du programme, en reprenant ou en supprimant les éléments qu'il juge pertinents.

L'intention de cette proposition est qu'elle fonctionne indépendamment des acteurs qui ont participé à sa création (enseignante et élèves), de telle sorte qu'elle se transforme en un projet institutionnel. Pour cette raison, nous avons conçu un format détaillé et clair qui révèle l'itinéraire que nous avons suivi et les objectifs du curriculum, qui vont de pair avec la mission, la vision et le profil du diplômé quijaniste, visant la formation de citoyens respectueux, tolérants et déterminés. De cette façon, l'un des aspects pour évaluer la pertinence du programme d'études est l'impact qu'il a sur le développement des valeurs institutionnelles d'autonomie, de leadership et de pensée critique, comme nous nous décrirons plus tard.

Le quatrième aspect, lié à l'objet d'étude de la matière, se situe également dans une note élevée grâce à l'inclusion des buts progressifs au niveau pédagogique, linguistique, communicatif, culturel, institutionnel et personnel qui sont basés sur les besoins et les caractéristiques du contexte, ainsi que sur les exigences nationales envisagées dans la loi 115. C'est pourquoi nous sommes allés au-delà de l'approche purement grammaticale qu'avait l'école,

pour inscrire l'enseignement des langues étrangères dans un domaine plus large, dont l'apprentissage révélerait l'approche communicative cherché par l'école.

En ce qui concerne le cadre juridique, la proposition contient une section qui reconnaît et définit les lois qui fondent le curriculum, selon les indications du MEN, comme la loi 115, le décret 1860 de 1994, le décret 230 de 2002, le décret 1290 de 2009, le Guide 22 et la Guide 34. De cette façon, nous avons corrigé la faiblesse du programme d'anglais, qui malgré la prise en compte de toutes les exigences légales, il ne les a pas capturées dans le document. Nous avons donc décidé de souligner les extraits des documents qui nous ont guidés dans la conception du programme.

Par rapport au fondement pédagogique, la conception, l'application et le dessin des tâches ont été orientées vers le modèle pédagogique constructiviste et l'approche communicative. Ainsi, elles visent au renforcement de la compréhension et du raisonnement, en considérant les savoirs préalables et les activités avec un but précis. En plus, le curriculum réunit la composante linguistique, pragmatique et sociolinguistique, laissant de côté la difficulté persistante de l'école, où la grammaire et les aspects formels de la langue constituent le centre du processus.

Il y a aussi un renforcement des compétences car les indicateurs de réussite et les accomplissements visent la réalisation des activités authentiques, proches à la réalité des enfants. Néanmoins, ils essayent d'englober les aspects formels de la langue et la préparation initiale pour les tests standardisés, par le biais du travail dans les quatre compétences langagières, qui sont si nécessaires dans la vie académique et professionnelle des enfants. De cette manière, nous pouvons dire que notre programme s'inscrit dans un curriculum du raisonnement, comme il est proposé par Resnick et Klopfer (1989), puisque notre objectif est le développement des structures du savoir, la réflexion sur des phénomènes linguistiques et culturels, la prise de

décision, la résolution de problèmes et la liberté d'opinion, en opposition à l'enregistrement des informations qui se trouve pendant le diagnostic.

Face au développement de la composante théorique, la proposition s'appuie sur un cadre large qui rassemble la revue des concepts et stratégies proposées par divers auteurs, afin de trouver un juste milieu entre nos idées et ce qui a été procuré dans le domaine pédagogique. Dans cette section qui est explicite au cœur du document, nous avons présenté l'approche fondée sur la tâche, la compétence de communication, le constructivisme, des notions telles que la francophonie, l'interculturelle et les valeurs institutionnelles d'autonomie et leadership. En conséquence, la révision curriculaire a été un peu longue, mais elle nous a donné une idée pour ne pas tomber dans un empirisme débordant, en connaissant les expériences d'autres professeurs et en apportant au projet un caractère scientifique, à travers le lien entre la théorie et la pratique, deux éléments fondamentaux dans la construction du curriculum.

Finalement, il est évident le rôle joué par l'approche basée sur les tâches et la composante interculturelle, en tant que stratégies didactiques pour la matérialisation du curriculum. Cela se traduit par la formulation de compétences et d'accomplissements. En outre, dans la plupart des cas, le rôle du matériel authentique au sein des classes et des autres ressources est clarifié. Cependant, les outils utilisés comme les manuels, les vidéos ou les sites sur l'Internet ne sont pas directement reflétés, car le format institutionnel ne l'autorise pas. C'est pourquoi, comme dans les autres cadres, nous obtenons une note élevée.

D'autre part, il est important de dire que le curriculum était basé sur un exercice de diagnostic minutieux qui a été mené pendant six mois, afin d'aborder différents axes tels que l'enseignement des langues étrangères dans l'établissement, l'accueil du français, les stratégies d'enseignement possibles et les avis des principaux acteurs impliqués dans le processus, comme

indiqué dans le premier chapitre. Ce processus a également impliqué l'observation, la collecte et la systématisation des informations, qui ont été partagées avec les dirigeants, lors de la demande d'autorisation pour le cours de français et de la présentation de la proposition formelle.

C'est pourquoi nous avons obtenu une note élevée dans cet aspect, puisque le processus de diagnostic n'est pas resté au sein de l'enseignant, mais il a été analysé, diffusé et inclus dans le programme, d'une manière plus résumée que celle qui repose dans le document. Ainsi, les professeurs qui se rejoignent au projet pourront découvrir les origines et les progrès du plan d'études. Sur la base de ces résultats, nous avons non seulement pu ajuster la proposition aux besoins du contexte, mais nous avons contribué à la révision du cours d'anglais et à la manière dont les langues étaient enseignées à l'école. En conséquence, le groupe des sciences humaines a procédé apporter quelques ajustements au programme et il a proposé la construction de stratégies pédagogiques communes, en vue d'améliorer le niveau des élèves.

Comme dans le programme d'anglais, nous avons obtenu un haut niveau de conformité en matière de justification, car le document expose clairement le quoi, le pourquoi et le comment du programme, ainsi que sa viabilité dans le contexte quijaniste. De plus, nous avons clairement énoncé l'impact que nous voulions générer et la relation qu'il entretient avec le PEI de l'école. Par rapport au programme et à l'organisation par niveaux, nous avons accompli les exigences faites par le MEN, parce que le curriculum montre une séquence progressive de sujets linguistiques et culturels, en commençant par des situations familières ou concrètes qui débouchent sur les éléments complexes, tel que proposé par l'approche constructiviste.

Chaque cours comporte quatre axes thématiques qui correspondent à une fête, une tradition ou un lieu francophone, d'où il émerge le contenu linguistique, communicatif et culturel approprié au niveau. Cette organisation part d'une perspective d'apprentissage significatif, qui se

base sur des éléments cognitifs tels que les concepts de classe supérieure suivis par d'autres plus spécifiques, en exposant la cohérence qui existe entre le titre de la catégorie, les sous-thèmes et le contenu recommande pour la matière.

Ainsi, le programme identifie clairement chaque cours et les niveaux d'approfondissement selon l'âge, car il y a des sujets qui sont répétés entre les cours, mais qui sont plus avancés dans les niveaux supérieurs. Cette décision répond aux lignes directrices de l'école et à la théorie de création curriculaire constructiviste exposée par Posner (2005), selon lesquelles le curriculum doit préparer aux gens pour savoir comment et quand réaliser une action et pour s'adapter au contexte. De cette façon, le programme a trois niveaux d'approfondissement : débutant, intermédiaire et avancé, en tenant compte du développement cognitif des élèves, leurs connaissances antérieures et la relation avec les normes de base pour l'enseignement de langues.

Néanmoins, nous avons obtenu une note moyenne dans la division par périodes, car bien qu'il y ait quatre axes thématiques pour chaque cours, qui équivaldraient aux quatre périodes scolaires, il n'y a pas des sous-titres spécifiques à chaque bimestre, comme c'est arrivé avec le programme anglais. Cette décision est due au fait que les dirigeants de l'école proposaient l'avancement des sujets, en fonction du temps que chaque période, prévoyant qu'il y a des bimestres plus longs que d'autres et, en plus, à la fin de l'année il y a plus d'activités institutionnelles qui réduisent le temps de classes. En conséquence, il n'y a pas des divisions préétablies qui conditionnent l'autonomie de l'enseignant et qui superposent le travail des thèmes au rythme des groupes.

Par rapport aux indicateurs de réussite, notre format obtient une note élevée car ils sont créés selon les normes de base proposées par le MEN, les exigences du CECR pour le niveau A1

et la démarche progressive montrée par la taxonomie de Bloom. Nous pouvons dire qu'ils sont bien formulés, parce qu'ils clarifient les capacités de réflexion qu'ils sont censés développer, en surmontant les difficultés du renforcement des connaissances déclaratives. En plus, ils sont liés aux thèmes offerts, mais en trouvant un juste milieu entre les enjeux culturels et linguistiques, de telle manière que nous puissions évaluer le savoir, savoir-faire, le savoir-être et le savoir apprendre.

En ce qui concerne aux normes nationales de base, le registre a été satisfaisant parce que le plan propose, niveau par niveau, les normes spécifiques du domaine, concernant les cinq compétences linguistiques indiquées par le MEN, à savoir l'écoute, la lecture, l'écriture, la conversation et le monologue. Contrairement aux difficultés rencontrées dans le diagnostic, nous cherchons à ce que celles-ci aient un rapport direct avec les sujets, les compétences, les indicateurs de réussite et, surtout, avec ce qui s'est passé dans la classe.

Cependant, dans les cours supérieurs, nous avons modifié certains des verbes contenus dans les normes, en tenant compte qu'il s'agit de la première expérience d'apprentissage et qu'une éducation progressive exige l'adaptation des normes, surtout aux niveaux de première et seconde terminale. Cette tâche demande aux concepteurs d'être très clairs sur le fait qu'on ne peut pas s'attaquer aux résultats en fonction de l'âge des enfants et de ce qui est indiqué dans les documents nationaux, mais il faut considérer le temps d'exposition à la francophonie. Ainsi, on ne peut pas exiger le développement de compétences cognitives supérieures en langue étrangère, lorsque l'élève n'a pas eu le suivi ou le temps nécessaire pour les démontrer.

D'une autre côte, nous trouvons les questions fondamentales qui sont reliées aux différentes hypothèses et questions qui se sont posées après le diagnostic et la révision documentaire. Ces conjectures et ce qui se passait dans la classe, nous ont permis d'établir des

liens entre les notions fondamentales à travailler, la séquence en spirale à suivre et la manière dont nous pouvions aborder les problèmes et les tâches au sein du cours, en considérant plusieurs perspectives et en reliant les éléments théoriques à la pratique. Malgré tout cela, nous avons obtenu une note moyenne car les questions ne sont pas explicitées dans le document, puisque le format ne l'autorise pas, et nous n'avons pas trouvé de section dans laquelle les inclure naturellement. Toutefois, elles ont été considérées comme des critères pour l'évaluation et pour les ajustements effectués pendant l'année scolaire.

Au regard du contenu, nous devons dire qu'il est clairement organisé par cours, selon un niveau d'apprentissage progressif qui est lié aux normes et aux compétences recherchées par le curriculum, y compris les niveaux de complexité qui ont été mentionnés aux lignes précédentes. Afin de corriger l'approche basée sur la grammaire propre à l'institution, nous utilisons l'approche interculturelle comme axe du projet, à travers la présentation de fêtes, de traditions et de situations communes à la plupart des gens, de telle sorte qu'il n'y a pas une déconnexion entre la langue et les pays où elle est parlée.

C'est pourquoi, la composante interculturelle montre le français en termes linguistiques et pragmatiques, afin que les locuteurs puissent adapter le contenu aux situations propres d'un environnement endolingue. Ainsi, les enfants peuvent utiliser la langue dès le début, par le biais des situations où il doit improviser, exprimer ses idées avec les ressources dont il dispose et adapter les expressions abordées en classe, pour répondre à une nouvelle situation de communication.

De cette façon, on évite de tomber dans une approche réductionniste de la francophonie, puisque nous avons inclus des pays des quatre coins du globe, pour briser le paradigme de la plus partie des élèves qui j'aurais dit, selon lequel la francophonie est le synonyme de la France. Nous

avons opté pour des thèmes communicatifs et culturels familiers, dans les contextes les plus proches des enfants, tels que la famille, l'école et le quartier, afin qu'ils puissent atteindre l'intercompréhension, à travers et la formulation de comparaisons entre ce qu'il passe dans la langue maternelle et les mêmes situations dans la langue étrangère.

Cette stratégie est une réponse au modèle pédagogique constructiviste qui promeut la liaison entre l'inconnu, les traits de la langue et la culture maternelle, et les savoirs préalables, comme le meilleur chemin pour assurer l'apprentissage significatif et la formation de réseaux sémantiques complexes. En plus, les sujets et l'approche fondée sur la tâche favorisent le dialogue et la réflexion approfondie sur l'altérité. Par conséquent, le curriculum comporte des thématiques qui renforcent les compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles requises pour interagir efficacement, depuis le début et à tous les niveaux.

Il faut dire aussi, que la sélection du contenu est née de et pour le cours, en prenant comme point de départ les besoins, les intérêts et les objectifs de la communauté et non le manuel qui est proposé par un tiers. Ce support ne laisse pas beaucoup de liberté à l'enseignant pour choisir les sujets qui, selon ses critères, peuvent être plus utiles pour les enfants. Contrairement au programme d'anglais, nous avons sélectionné d'abord les thèmes et les buts du curriculum et, sur la base de ceux-ci, nous avons déterminé les supports appropriés à cette fin. Nous ne devons pas perdre de vue que les ressources sont des aides méthodologiques conçues a priori, et pour cela ils ne peuvent pas devenir l'axe central d'une proposition pédagogique personnalisé.

Cette démarche est un peu plus pratique pour les institutions, car il n'y a pas un risque de couper la continuité et de créer un nouveau programme si les matériaux sont modifiés. C'est pourquoi nous pouvons affirmer que notre proposition fonctionne indépendamment des supports

choisis par l'enseignant et qu'il ne s'agit pas d'un carcan qui le conditionne à suivre un parcours prédéfini, puisque l'enseignant est libre d'apporter des modifications didactiques, en fonction de leur expérience, leurs goûts et ce qu'il observe en classe.

Par ailleurs, l'aspect méthodologique du cours de français révèle un haut degré d'épanouissement du modèle pédagogique constructiviste et leur relation avec l'approche fondée sur les tâches, en opposition au modèle behavioriste détecté dans le cours d'anglais. Cette affirmation est certes valable, car les tâches nous ont permis de passer d'un apprentissage centré sur les matières à un apprentissage centré sur l'élève.

Notre orientation méthodologique soutient la dimension sociale de l'apprentissage, puisqu'elle renforce la relation traditionnelle entre l'enseignant et l'élève, tout comme cela s'est produit dans les paradigmes éducatifs dominants au début et au milieu du XXe siècle, mais elle crée des nouvelles relations entre pairs et un lien entre l'enfant et la francophonie. Le but de cette connexion était que le français deviendrait une matière plus du programme, mais que l'élève pouvait l'intégrer dans sa vie et l'utiliser comme un moyen d'atteindre ses objectifs académiques et personnels.

Les tâches, les discussions et les exercices en groupe ont permis d'émerger des significations partagées au niveau linguistique et culturel, ainsi que d'analyser les traits qui sont propres à une communauté spécifique. Ces aspects sont très difficiles à verbaliser par l'enseignante, car ils ont besoin d'un degré élevé d'observation et d'interprétation individuelle de la part de l'élève, mais ils sont fondamentaux pour déterminer le succès communicatif d'un locuteur non natif dans un contexte endolingue.

C'est pourquoi, au sein du programme, il y a une prédilection pour les matériaux authentiques, les déclencheurs de production tels que les jeux et les chansons, et pour les sites

qui proposent des expériences significatives comme les visites virtuelles. De cette façon, nous avons trouvé un juste milieu et une concordance entre les sujets, les matériaux et les stratégies d'évaluation appliquées.

Les supports ont résolu ainsi le défi de présenter la langue et la culture en contexte, ils ont impliqué l'apprenant dans des situations réelles qui lui sont familières et qui l'ont donc conduit à la formulation et à la vérification d'hypothèses, en plus de mettre en évidence les éléments non verbaux qui influencent l'interaction. Cependant, l'une des contributions les plus notables de la méthodologie choisie est qu'elle a renforcé la production chez les élèves, une compétence très complexe à acquérir au niveau initial, en plus de générer un cadre permettant de voir ce qu'il doit faire avec la francophonie dans les situations futures.

En ce qui concerne l'évaluation, qui est l'un des points les plus critiques de tout processus éducatif, nous avons obtenu une note élevée, car nous avons développé un parcours cohérent qui associe la théorie à la pratique. Ainsi, l'évaluation procédurale a répondu aux normes de base, au contenu et à la méthodologie d'un processus conformément au constructivisme et à l'apprentissage significatif. En plus, il y a une concordance avec les propositions de l'article 67 de la Constitution nationale, les articles 8 et 11 du décret 1290 de 2009 et des articles 8 et 11 du décret 1290 de 2009, ainsi qu'avec les exigences du PEI quijaniste.

Pour cette raison, le professeur a fait une évaluation formative et sommative à différents moments du processus et chaque élève a obtenu un concept qualitatif qui montre la progression, les forces, les faiblesses, les compétences développés et les recommandations pour le reste de l'année scolaire, comme indiqué par l'article 3 du décret 1290 et par CEFES (2010). Cette appréciation s'est traduite par une note quantitative comprise entre 0 et 120 points, selon les exigences nationales et institutionnelles.

Il est important de souligner que nous n'avons pas évalué seulement les résultats, car la révision serait orientée vers l'évaluation behavioriste qui prépare les apprenants à acquérir une compétence prédéterminée par tous, ignorant le processus qu'il a développé et les avancées qui pourraient être réalisées pendant la démarche, quelle que soit la note, comme cela a été mis en évidence dans le cours d'anglais. Au contraire, la proposition curriculaire et le parcours des enfants ont été revus depuis le début du projet : nous avons commencé par le diagnostic. Puis, nous avons appliqué une révision des processus pendant tout le cycle, qui nous a permis de prendre des décisions et de faire des ajustements, au fur et à mesure que la proposition est avancée, pour qu'elle soit pertinente et efficace. Le parcours a conclu avec une évaluation finale, dont les résultats seront expliqués en profondeur dans la section suivante, mais qui a permis d'établir la pertinence du projet, de vérifier le respect des objectifs et d'apporter les changements nécessaires pour l'année suivante.

À ce stade, nous devons préciser que les processus d'évaluation des enfants et de l'enseignante ont été appuyés sur la formulation de critères clairs et applicables à tous les acteurs, ainsi que par la réalisation de formats standardisés qui nous ont permis d'orienter la composante subjective implicite dans l'évaluation. Pour cette raison, le dessin des rubriques d'auto-évaluation, de co-évaluation et d'hétéro-évaluation est similaire, de telle sorte que le cours favoriserait l'interaction, le soutien par les pairs et l'identification des difficultés d'apprentissage, tel qu'il est voulu par l'article 3 du décret 1290 de 2009.

En plus, les critères correspondent aux axes thématiques et aux compétences propres de chaque niveau, afin de favoriser une évaluation plus juste et plus consciente, qui montre les progrès, qui facilite une meilleure connaissance de soi et qui établit des objectifs personnels différents de ceux du cours. De cette manière, avant de commencer les périodes et la révision des

activités telles que les tâches finales ou les épreuves écrites, nous avons discuté avec les élèves des stratégies et des références que nous prendrions en compte pour tester la performance de chacun, par le biais des rubriques qui intégraient l'évaluation formative et sommative.

Par conséquent, les formats sont devenus une sorte de carnet d'apprentissage, puisqu'ils révélaient ce que l'élève pouvait faire ou exprimer en français, selon ses connaissances linguistiques, communicatives et sociales. Mais ils ont inclus aussi la réflexion sur d'autres compétences extérieures à la classe qui l'ont aidé dans le processus, ainsi que des facteurs personnels tels que la responsabilité, l'engagement, l'intérêt et l'autonomie de chaque enfant, et qui a eu un impact direct sur la note de l'activité ou du cours.

Ainsi, nous avons renforcé le développement des trois stratégies métacognitives mises en évidence par le MEN (s. d. b) : la première stratégie est la concentration de l'attention et la mise en relation des nouvelles informations avec les connaissances antérieures. Cette tactique a apparu en classe et dans les discussions de groupe, à la fois aux niveaux linguistique et culturel. Cependant, elle revêtait une importance particulière lors de la préparation des tâches et des épreuves écrites, dans lesquelles les apprenants ont dû utiliser le contenu, au sein des situations inconnues et de manière autonome.

Les stratégies restantes sont développées en parallèle et elles correspondent à la détermination d'objectifs personnels et collectifs, et, à l'évaluation des apprentissages ou l'autocontrôle. Ces compétences peuvent surgir à tout moment, mais elles sont valorisées surtout en début et en fin de période, puisque chaque enfant a eu la possibilité de réfléchir sur ce qu'il a fait et sur les difficultés rencontrées, selon son avis et celle des autres. Par ailleurs, dès le début, il a été projeté vers la tâche finale et ce qu'il voulait présenter comme produit, avant même sa réalisation.

De plus, plusieurs élèves de différents cours ont téléchargé certaines applications comme *Duolingo* ou *TV5MONDE* pour pratiquer et améliorer leur niveau. De cette façon, on a vu une avancée dans la culture évaluative de la communauté quijaniste, car avant l'application de notre curriculum, les élèves qui ont perdu une matière, demandaient un travail supplémentaire pour élever le score. Mais, ils ne se préoccupaient pas vraiment de surmonter leurs difficultés d'apprentissage, puisque le but ultime était la note. C'est pourquoi nous ne pouvons pas ignorer la promotion des stratégies métacognitives au sein du curriculum, car elles permettent de faire le suivi des apprentissages, au niveau personnel et collectif, grâce à l'organisation, la planification et l'évaluation minutieuse et cohérente, comme nous essayons de le faire.

Notre proposition d'évaluation partagée est conforme aux directrices institutionnelles, mais nous avons profité l'autonomie dont nous disposons pour accroître la participation des élèves et pour établir d'autres formes de révision. En conséquence, nous avons corrigé certains des comportements constatés pendant le diagnostic, puisque l'auto-évaluation ne correspondait qu'à 8 % de la note finale et elle n'était réalisée qu'en fin de la période. De plus, il n'était pas très courant de trouver des exercices de co-évaluation, bien que le PEI fasse la promotion d'une révision répartie.

D'autre part, nous avons conduit une évaluation du cours et de l'enseignante qui a inclus les apprenants, afin d'engager la classe dans une dynamique d'évaluation partagée : il y avait une auto-évaluation, réalisée par l'enseignant avec l'appui du format proposé par le gouvernement du Meta et l'analyse des données, selon les aspects théoriques et méthodologiques. Il y a aussi une co-évaluation menée par la coordinatrice et le directeur, à partir des opinions de la communauté, les résultats quantitatifs et les pourcentages de réussite ou d'échec du cours, comme on le fait traditionnellement. Finalement, il y a un aspect innovant par rapport aux processus évaluatifs des

matières qui janistes, car nous avons conduit l'hétéro-évaluation développée par les apprenants, où ils ont pu donner leurs recommandations, suggestions et contributions pour améliorer le cours.

Cet espace de participation a été si enrichissant, même si au début les élèves étaient réticents à faire l'exercice, car c'était la première fois qu'ils le faisaient. En plus, ils avaient un peu peur de la réponse du professeur par rapport aux opinions présentées, mais la collaboration des élèves a été supérieure aux attentes, comme il sera expliqué aux lignes suivantes. Tous les enfants, qui ont complété l'exercice, ont formulé des commentaires positifs et ils ont exposé leurs suggestions de manière respectueuse et objective, en présentant des arguments en faveur et en se basant sur leurs expériences. En plus, nous avons reçu des données pour réorienter le processus éducatif en 2021, en vue d'attendre un développement intégral de l'apprenant.

De cette manière, nous répondons au rôle de l'évaluation en tant que des dossiers ouverts (Vargas, 2008), dans lesquels la révision est conduite par tous les acteurs, depuis une série de critères définis, un jugement critique et les processus constants de rétroaction. Le résultat souhaité, et qui nous avons obtenu, est la réorientations du cours selon un regard démocratique qui renforce la triade entre l'école, le savoir et les apprenants. La démarche a procuré donc un sentiment d'appartenance au cours, qui devient une sorte de communauté, où nous devons tous travailler pour atteindre des objectifs personnels et collectifs.

Il est une montre claire de comment la culture de l'évaluation n'est pas quelque chose qui surgit soudainement, mais elle nécessite une préparation et une orientation préalable, ainsi qu'une responsabilisation individuelle pour accepter la critique et pour examiner la performance d'autrui, d'un point de vue objectif. De cette façon, l'évaluation devient un moyen pour renforcer

l'autonomie, la pensée critique, la tolérance et le respect chez les élèves et les enseignants, comme le propose le PEI.

Notre évaluation a rempli ainsi les cinq objectifs mis en évidence par Baird (1997) : D'abord, il a amélioré les supports pédagogiques, car les résultats de chaque période et les processus d'autoréflexion de ce qui s'est passé dans la classe nous ont autorisé à identifier si la démarche, les activités et les ressources étaient vraiment utiles pour les besoins de chaque groupe. Ensuite, nous avons renforcé l'apprentissage, grâce à l'analyse des données obtenues, notamment dans les épreuves écrites et dans les tâches, puisque nous avons déterminé ce que l'élève sait et ce qu'il ne sait pas. De cette façon, nous avons repris certains sujets ou exercices pour clarifier les doutes et pour pratiquer, afin de nous assurer que les apprenants atteignent leurs buts.

Cette condition va de pair avec le troisième objectif, qui vise à déterminer le degré d'assimilation et de maîtrise des contenus, aux niveaux individuel et collectif, afin de contrôler le respect des acquis et des compétences proposés. Le parcours a établi aussi certains critères ou normes de développement pour le curriculum, qui nous ont conduits à des ajustements, en fonction du temps et des conditions d'apprentissage chez les enfants. C'était vraiment pertinent en raison de la pandémie et des nouvelles formes d'éducation.

En conséquence, nous avons modifié certaines des tâches en matière de performance et de formes de livraison et nous avons supprimé des sujets secondaires qui n'étaient pas aussi pertinents pour le programme. Un autre changement significatif a été liée au registre d'information dans les cahiers, en optant pour des mots-clés, des phrases courtes et des schémas qui condensaient le contenu, laissant plus de place aux exercices de production et d'analyse de la francophonie. Cette décision est également due au fait que la proposition initiale était très

ambitieuse et elle serait conduite en raison de deux heures par semaine. Toutefois, il n'était pas sain pour l'enfant d'être assis devant un écran pendant une période prolongée, alors les réunions ont été conduites par un maximum de 80 minutes.

Le temps restant était consacré à la prise de notes ou à des exercices pratiques, mais les élèves pouvaient choisir s'ils les faisaient maintenant ou après une pause active. Toutes ces modifications nous ont permis d'atteindre l'objectif ultime qui est l'amélioration de l'enseignement et nous avons analysé si la dynamique proposée a été pertinente au niveau de la planification, de l'organisation et de la mise en œuvre.

En ce qui concerne la bibliographie, nous incluons une longue liste de références physiques et numériques relative aux lois, notions, stratégies pédagogiques et recommandations pour l'enseignement du français. Tout au long du document, on peut trouver des citations directes et indirectes avec des normes APA, qui ne se limitent pas au fondement pédagogique ou épistémologique de la proposition, mais qui ont une incidence directe sur la composante didactique et sur la sélection des supports pédagogiques. Ainsi, il est évident que la théorie est un élément fondamental dans la planification du cours, et pour cela il mérite une note élevée. Contrairement à ce qui s'est passé dans le programme d'anglais, nous finissons le plan d'études avec une liste des principaux auteurs consultés.

Finalement, nous avons obtenu une notation élevée par rapport à la transversalité puisque notre proposition fait des liens directs avec certains des sujets abordés dans le programme d'anglais, ainsi que des aspects des sciences humaines, des arts et du domaine technologique, qui sont nécessaires pour compléter les tâches et pour entrer en contact avec le monde francophone. C'est pourquoi le plan d'études ne s'est pas orienté vers la transmission de données mais vers l'interdisciplinarité. Ainsi, grâce aux tâches, les élèves ont renforcé leur compétence

communicative, leur connaissance du monde et d'autres capacités personnelles, telles que promues par des théories d'apprentissage significatif comme les intelligences multiples et les différents styles d'apprentissage.

Nous devons confesser, en toute sincérité, que nous étions très sceptiques en ce qui concerne l'impact du cours sur la dynamique scolaire, compte tenu de deux faits : le projet pilote n'a été approuvé que pour 11 sessions au départ, correspondant au premier bimestre scolaire. Par ailleurs, nous avons dû adopter le modèle *Aprende en casa*, en raison de la pandémie qui a commencé en mars. Cependant, ces obstacles se sont convertis en déclencheurs qui ont donné plus de visibilité au sein de la communauté éducative, puisque, dans les classes, nous avons vu certains parents qui nous accompagnaient, dans l'intention de surveiller leurs enfants ou simplement pour apprendre la langue.

Apprenant 35: *« profe su clase es realmente increíble, divertida y lo más importante es que al final aprendemos demasiado, siendo honesto profe me sorprendió la manera tan entretenida en que se dictaron las clases superando por mucho las clases que tuvimos presenciales. felices fiestas profe ».*

Apprenat 105: *« me encantó este año a pesar de que estuvieramos de forma virtual fue muy divertido y aprendi bastante »*

Il était également courant que les frères, les sœurs ou les cousins des élèves appartenant à d'autres cours ou à d'autres écoles soient présents aux réunions. Ils participaient à la dynamique par le biais de la réponse des questions, les exercices de prononciation et la réalisation des jeux proposés. De plus, lors des réunions de parents, certains d'entre eux ont dit à l'enseignante qu'ils aimaient beaucoup la dynamique gérée, car ils ont appris avec leurs enfants ou ils ont repris des processus qu'ils avaient abandonnés il y a quelque temps.

En ce qui concerne l'impact institutionnel, il convient de préciser qu'au mois d'avril 2020, la première sortie pédagogique était prévue, selon le calendrier institutionnel, mais en raison de

l'isolement obligatoire, l'idée initiale a dû être repensée. Ainsi, les enseignants et les dirigeants ont proposé une visite virtuelle au *Musée du Louvre* et un atelier par cycles, en rapport avec ce qui était apprécié dans ce lieu et qui fallait résoudre en famille (voir annexe 11). Le guide a été conçu par le directeur, la coordinatrice et le professeur de français, et il a donné de la visibilité à un espace francophone. En plus, l'exercice a permis et d'atteindre la transversalité du sujet avec une activité institutionnelle traditionnellement organisée par les sciences sociales, les sciences naturelles et l'éducation physique et sportive, qui sont les points forts de l'école.

Cette même situation s'est répétée au cours de la troisième période de 2021, où l'enseignement virtuel était toujours maintenu. L'école a organisé une autre sortie virtuelle au bâtiment *Tour 13*, sous la direction du professeur d'arts plastiques, pour aborder la question des graffitis de contenu social. La journée a été divisée en deux moments : dans la première partie, les enseignants ont projeté une vidéo réalisée pour l'institution et une explication sur l'art de rue dans *la Comuna 13* à Medellín. Au cours de la deuxième partie, les élèves devaient faire une visite virtuelle de la structure située dans le XIII^e arrondissement de Paris, qui montre des graffitis, des portraits, des collages et d'autres performances créées par des artistes de différents pays et avec des concepts artistiques innovants, qui renvoient à divers courants et moments historiques. Après la visite, les élèves devaient choisir leur salle préférée et réaliser une œuvre plastique qui fut ensuite exposée en classe d'art (voir annexe 12).

Les sorties pédagogiques sont un exemple clair d'interculturalité, qui ont renforcé notre idée de comprendre l'altérité à partir de l'analyse de notre culture et de la culture cible. Elles ont promu l'occasion de lire, d'enquêter et d'apprendre sur les communautés et les lieux, en intégrant diverses matières telles que l'art, l'histoire, la géographie et l'espagnol, entre autres. Les guides et le contenu des sorties ont été repris plus tard dans le cours du français, en vue d'élargir les

thèmes proposés, d'introduire certains sujets, comme les sites de la ville ou les couleurs, et de proposer des discussions qui motiveraient les élèves à en savoir plus sur la Francophonie.

Nous soulignons ces deux exercices qui, à partir d'autres matières, ont été enrichissants pour le curriculum, car ils ont renforcé la capacité réflexive à trouver des traits communs et des différences culturelles, ainsi qu'à enquêter de manière autonome sur la francophonie, sans que cela soit évident et sous d'autres perspectives. Ces résultats témoignent clairement des bénéfices que la transversalité apporte à l'école, puisque les matières s'enrichissent sur une double voie. En plus, le travail d'équipe des professeurs se cristallise autour des apports des divers champs et des idées novatrices que nous pouvons avoir en écoutant nos collègues.

D'autre part, en octobre 2020, on a célébré **la première journée institutionnelle de la langue**, un espace qui a remplacé la traditionnelle *English day* pour inclure également la *Journée de la francophonie*. Cette activité, qui, en raison de la contingence de la santé publique, devait se faire virtuellement, comprenait le travail effectué tout au long de l'année scolaire au cœur des classes d'anglais et de français. La journée a été diffusée sur les réseaux sociaux de l'institution et elle a reçu de nombreux commentaires positifs de la part d'enfants, de parents, d'autres membres de la famille, d'anciens élèves et d'autres membres de la communauté quijaniste.

La deuxième version de la **journée de la langue** a eu lieu le 30 avril 2021, mais dans ce cas, l'espagnol a également été inclus comme langue maternelle. L'événement comprenait des présentations de tous les cours en espagnol, anglais et français et elle a été effectuée à distance. Cette journée s'est conclue par un concours d'œufs de Pâques organisé par l'enseignante de français.

Cette activité a été planifiée tout au long du mois d'avril, période pendant laquelle les élèves de la 5^{ème} à la 1^{ère} terminale ont décoré leurs œufs selon un thème libre, ils lui ont donné

un nom en français et ils ont envoyé une photographie de l'œuf, rassemblant 137 produits. Plus tard, nous avons organisé un questionnaire électronique sur la plate-forme *Google Formulaires*, qui a séparé les travaux des enfants par cours et par trois catégories : des personnages, décoration et couleurs et nature. Cette division a pour but faire une sélection plus juste, au sein d'une telle variété de styles. Il est important de souligner que nous n'écrivons pas les noms des élèves, mais uniquement les noms des œufs, afin d'éviter tout biais dans le vote.

Le lien du formulaire a été publié sur les réseaux sociaux de l'école, auxquels les apprenants de tous les niveaux, les parents, la famille, les professeurs, les anciens élèves et les autres membres de la communauté ont eu accès, comme on peut le voir en annexe 13. Cette activité a été bien accueillie, recevant 221 réponses, parmi lesquelles les gagnants dans chaque catégorie ont émergé. Lors des rencontres de la semaine suivante, nous avons partagé les résultats avec les élèves et nous avons félicité les gagnants. Les enfants étaient très enthousiastes et ils ont déclaré qu'ils avaient vraiment aimé l'activité, soulignant le travail de leurs camarades d'autres niveaux et en indiquant que plusieurs parents avaient participé au vote.

Les activités peuvent être consultées dans les liens suivants, en soulignant que nous avons l'autorisation des enfants, des parents et des dirigeants d'école pour la diffusion du matériel dans le cadre de ce travail de recherche :

- Première journée des langues : <https://youtu.be/q9uAyJ3pKLk>
- Deuxième journée des langues :
<https://www.youtube.com/watch?v=AIEi4glFIpo&t=3151s>
- Concours du plus bel œuf de pâques
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc06yAdgv_WoyXwVDBTrhkPwnnqDdRMABdPNPSjTSMcmyOJvw/viewform

Grâce à l'excellent accueil que la classe a reçu des apprenants, de leurs parents et des dirigeants, le cours a été étendu à toute l'année scolaire. En 2021, le français a été mis en place comme matière obligatoire dans le programme de la 5ème à la 1ère terminale en tant que seconde langue étrangère enseignée et avec une note distincte de la qualification du cours d'anglais. En 2022, cette matière a été ajoutée aux niveaux de 6ème et CM2. L'école envisage pour 2023 l'autorisation de l'université INCCA pour recruter un autre enseignant afin de que tous les niveaux, à l'exception de l'école maternelle, apprennent le français.

Ainsi, l'intégration des matières au sein de la réalité scolaire nous montre qu'il est possible de se détacher de l'idée que chaque matière est une île et qu'elles ne doivent travailler qu'à atteindre les objectifs de leur propre programme. Il en est ainsi parce que l'éducation ne doit pas être une compétition pour obtenir une reconnaissance ou les meilleurs résultats, mais elle doit être une construction collective en faveur des apprenants et de l'avenir de l'établissement. On peut dire alors que notre cours a impacté l'institution, mais cela n'aurait pas été possible sans le soutien des autres enseignants et dirigeants, qui se sont intéressés à la proposition et qui ont nourri l'espace de classe de leurs domaines.

Pour conclure, il est important de préciser que l'interdisciplinarité a permis aux élèves de faire un usage réel de la langue et de la culture francophone à l'extérieur de l'espace scolaire. Par ailleurs, ils ont pu découvrir différentes possibilités académiques et personnelles auxquelles ils peuvent accéder grâce à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Mais, en plus, ils ont compris qu'apprendre le français est un moyen pour renforcer leur connaissance du monde et leur savoir culturel, ainsi qu'il donne la possibilité de se reconnaître et de réfléchir sur leur propre communauté.

FICHE TECHNIQUE DES INDICATEURS DE MESURE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES								
DÉVELOPPEMENT								
PLANIFIER								
Nu méro	Composante	Description	Temps de réalisation	Objectif	Critères d'examen	Responsable de l'élaboration	Responsable de la vérification	Niveaux de qualification
1.	Identification de l'institution	Il comprend des informations de base sur l'établissement et les enseignants chargés de concevoir le programme, grâce à l'utilisation des normes APA.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Identification	Nom Adresse. Numéro du noyau éducatif appartenant à la Municipalité Nom et prénom des dirigeants. Code DANE de l'institution Résolution l'institution	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : il fournit des informations détaillées qui permettent d'identifier ce qui fait partie d'un plan d'études articulé et cohérent stipulé avec le guide PEI 34 MEN (p. 102).
2.	Identification du domaine	Il contient des informations se référant au cycle propédeutique (classes de l'école maternelle à 1ère terminale. (Décret 1860 - art. 38 plan d'études).	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Séquence du processus éducatif.	Période scolaire Niveaux où les différentes activités sont exercées. Nom du responsable de la zone. Noms des auteurs du plan. Dates des modification apportées	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : les informations sur l'équipe d'enseignement sont complètes, montrant l'engagement des auteurs du plan et les dates constantes de sa formulation, indiquant l'efficacité du travail d'équipe.
3.	Adressage de la matière	Il comprend la mission et la vision de la matière	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé.	Articuler avec l'horizon institutionnel.	Mission. Vision.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Les aspects liés à la mission et à la vision et au renforcement de leur sentiment d'appartenance sont périodiquement évalués et des mesures appropriées sont mises en place pour favoriser l'orientation.
4.	Objet d'étude du domaine	Identifie l'objet d'étude de la matière à partir de son impact. (Finalités de l'éducation et objectifs définis par la loi 115 de 1994).	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé.	Adaptation aux besoins et caractéristiques régionales	Méthodes didactiques pour les activités de formation. Utilisation des lignes directrices du MEN	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Décrit en détail l'objet d'étude de la matière à partir de son champ d'application, en s'adaptant aux besoins et caractéristiques régionaux et aux méthodes d'enseignement qui favorisent les activités de formation dans le cadre des lignes directrices établies par le MEN (Finalités de l'éducation et objectifs définis par la loi 115 de 1994).
5.	Cadre juridique	Il recueille les normes techniques qui aident à fonder la matière.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Utiliser les normes établies par le MEN	Mise en œuvre du guide n°22 cadre européen commun.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Reconnaît et définit clairement les normes techniques qui contribuent à fonder le domaine défini et adopté par le MEN à partir de la loi générale sur l'éducation, du guide 22 et du cadre de référence pour les langues étrangères.

6.	Cadre pédagogique	Reconnaît le modèle pédagogique et didactique de l'établissement. (Guide 22).	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé.	Structure formée selon les lignes directrices du domaine.	Composante linguistique. Composante pragmatique. Composante sociolinguistique	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Reconnaît et définit clairement les normes techniques qui contribuent à fonder le domaine défini et adopté par le MEN à partir de la loi générale sur l'éducation, du guide 22 et du cadre de référence pour les langues étrangères.
7.	Cadre épistémologique	C'est le support théorique qui fonde la proposition curriculaire.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Approche pédagogique	Styles d'apprentissage Méthodologie utilisée. Paradigmes Approches. Tendances Courants.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Le soutien théorique est reconnu et important.
8.	Cadre didactique	Reconnaît la méthodologie applicable à chacun des domaines.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Utilisation des outils pédagogiques	Manuels Laboratoires audiovisuels. Informatique éducative. 4. Autres	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : La base didactique est reconnue et importante pour l'exercice de planification.
FAIRE								
9.	Diagnostic	Une planification efficace doit être appuyée par une analyse ou un diagnostic de la situation.	Lors de la prise de décision dans le choix du type d'apprentissage à utiliser.	Problèmes d'apprentissage	Conclusion pratique ou résultat d'un processus d'observation, de collecte et de systématisation d'informations	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Cette planification est efficace parce qu'elle est basée sur une analyse ou un diagnostic de la situation.
10.	Justification	Elle définit à quoi sert le programme	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Définition	Pourquoi le programme ? . Proposer des arguments aux enseignants responsables du cours.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Il définit en détail la raison du programme et sa faisabilité dans le contexte, il est important de proposer des arguments et de mentionner pourquoi nous souhaitons réaliser le programme ?
11.	Programme	C'est une structure cohérente qui rend compte de la manière dont les enseignants abordent les connaissances du domaine.	Pendant l'exécution du programme au format standardisé.	Conception du programme	Existence de boîtes avec le contenu requis. Cohérence avec le nom ou le titre de la catégorie.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Le curriculum existe et est cohérent.
12.	MC-Matière	Elle décrit la zone ou le sujet qui développe le maillage	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Description du domaine	Boîte avec le domaine	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : La présentation du programme révèle l'importance de son identification à travers sa perspective.
13.	MC-Niveau par niveau	Identifie pour quelle année le programme est généré.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Description du niveau à travailler.	Boîte avec le niveau spécifique.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : il identifie clairement les niveaux d'apprentissage et décrit les niveaux de profondeur indiqués dans les normes de base des compétences, décrivant l'approche conceptuelle, attitudinale et procédurale.

14.	MC-Périodes	Identifie les informations des quatre périodes, selon le calendrier académique.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Description des quatre périodes.	Boîte avec la période de travail.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : Il y a au départ les 4 périodes selon le calendrier académique. Cependant, les axes thématiques ne sont pas clairement répartis par bimestres, car les directives de l'école proposaient l'avancement des sujets selon le temps prévu par chaque période. Cette décision est due au fait que certains bimestres sont plus longs que d'autres et, de plus, en fin d'année il y a plus d'activités institutionnelles qui réduisent les cours.
15.	MC-Indicateurs de réussite	Il prend comme référence les normes de base des compétences en anglais langue étrangère.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Aptitudes et compétences à acquérir dans chaque classe.	Application du MCE. Application de la taxonomie de Bloom. Capacités de réflexion Intitulé du verbe infinitif. Contenu conceptuel et comportemental. Opération mentale ou contenu procédural.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Les indicateurs de performance sont bien formulés, identifiant explicitement les capacités de réflexion..
16.	MC-Questions de recherche	Définit largement les différentes connexions qui sont ouvertes en abordant un problème sous différents angles	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	L'enseignant, en tant qu'expert dans le domaine, effectue plusieurs sélections de type :	Concepts Organisation et séquence des axes. Organisation et séquence conceptuelles. Questions directrices dans la séquence didactique.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau moyen : Les axes générateurs définissent largement les différentes connexions qui s'ouvrent lorsque l'on aborde un problème sous différents angles et concepts du domaine. Cependant, ils ne sont pas explicités dans le document, puisque le format ne l'autorise pas.
17.	MC-Lignes directrices	Il propose niveau par niveau les normes spécifiques du domaine.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Utiliser les cinq compétences en langues étrangères.	Écouter. Lire. Écrire. Parler. Monologue.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : la planification est basée sur les normes de compétences de base et reconnaît les normes spécifiques à chaque domaine dans chacune des cinq compétences en langues étrangères : écouter, lire, écrire, monologue et parler. Cependant, dans les cours supérieurs, certaines normes ont été modifiées, compte tenu du fait qu'il s'agit de la première expérience d'apprentissage pour tous les étudiants.
18.	MC-Contenu	Reconnaît le niveau de contenu par niveau et par période.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé	Identification	Division par niveaux. Division par périodes.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Démontre les niveaux d'apprentissage selon la taxonomie de Bloom, donc la planification décrit les niveaux de complexité et de formalisation de l'apprentissage.
19.	Méthodologie	Le modèle didactique de l'établissement doit être intégré.	Pendant l'exécution du programme	Inclure le modèle didactique.	Identification des ressources et des stratégies pédagogiques.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Il a un modèle didactique défini qui a des stratégies pédagogiques pour l'apprentissage.

			d'études dans un format standardisé	Inclure le modèle didactique.				
VERIFIER								
20.	Évaluation	Il doit être cohérent avec les normes, le contenu et la méthodologie des processus d'enseignement-apprentissage.	Pendant et après la vérification du programme d'études dans un format standardisé	Évaluer les performances des élèves.	Évaluation diagnostique. Évaluation du processus. Critères d'évaluation.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : L'évaluation est conforme à ce qui est défini dans le SIE, et définit spécifiquement des stratégies et des critères, utilise des rubriques et intègre une évaluation formative et sommative
21.	Bibliographie	Tout le matériel pouvant être utilisé pour le bon développement du contenu de chaque période est cité dans le document technique à la fois sur support physique et magnétique.	Pendant la vérification du programme d'études dans un format standardisé.	Bibliographie	Citer tout le contenu bibliographique avec les normes APA.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : La bibliographie est un exercice fondamental dans l'élaboration de la planification.
22.	Transversalité	Il présente des critères de transversalité des savoirs.	Pendant l'exécution du programme d'études dans un format standardisé.	Transversalité	Approche pédagogique basée sur les contenus et les projets.	Professeur de la matière (Français)	Dirigeants (Directeur et coordinatrice)	Niveau élevé : Il présente des critères de savoirs transversaux avec une pédagogie par le contenu ou par les tâche .

Tableau 3 : Liste de contrôle programme de français, adaptée du modèle proposé par le Gouvernement et le Secrétariat du Meta (2015)

5.2. Le cours de français

En deuxième lieu, nous avons fait une évaluation finale du cours, dans la semaine de clôture de l'année scolaire, à travers le remplissage d'un questionnaire électronique trouvé dans la plate-forme *Google Formulaires*. Il faut dire que le format a été envoyé à tous les élèves de 5^{ème} à 1^{ère} terminale, à travers la plateforme *Edmodo*, et ils l'ont volontairement rempli. Avant la matérialisation de l'exercice, le formulaire a été projeté dans la classe et nous avons expliqué l'importance d'exprimer honnêtement leurs opinions, car de cette façon nous pourrions améliorer l'année prochaine.

De la même manière, nous leur rappelons qu'il n'y aurait aucune conséquence négative s'ils extériorisaient un désaccord avec ce qui a été fait en classe, puisque les notes avaient déjà été envoyées. Nous avons discuté aussi qu'en tant qu'enseignants, nous devons être évalués et recevoir une rétroaction, parce que les êtres humains sont plongés dans un processus permanent d'apprentissage. La plupart des élèves présents à la réunion de zoom ont accepté de faire cette activité et ils ont même indiqué qu'ils n'avaient jamais eu l'occasion d'évaluer les professeurs, c'était donc une nouvelle expérience pour eux. Après une semaine, le formulaire a été fermé, obtenant 107 réponses correspondant à 51 % des participants. Tous les graphiques de l'enquête sont en annexe 10.

Dans la première partie de l'enquête, il y avait le titre, les remerciements et l'objectif attendu en espagnol, pour faciliter l'expression des enfants. La première et deuxième question correspondaient à des données d'identification telles que le nom et le cours. La troisième question, de sa part, indiquait l'opinion sur l'état d'avancement du processus de français, en obtenant 96,3 % de réponses favorables (voir diagramme 27). Le pourcentage est assez significatif puisque la classe a favorisé la confiance en soi-même, grâce à l'évaluation de chacun

des processus et des produits, la participation et les commentaires qualitatifs qui ont émergé à la fin des périodes.

Il s'agit d'un facteur fondamental dans l'apprentissage des langues, comme l'affirment Brown (1995) et le MEN (s. d. b) car les enfants renforcent l'estime de soi et leur sécurité, en montrant leurs réussites et les compétences qu'ils ont acquises. De cette façon, la majorité de la population considère qu'elle a appris et que c'est le résultat d'un parcours sérieux, responsable, engagé et constant, qui génère des fruits différents chez chaque personne, mais cela n'enlève rien à sa valeur. De plus, les réponses révèlent que le savoir-être s'est consolidé et le curriculum avait brouillé un peu la croyance qu'à la fin de l'année tous les élèves réussissaient le cours, quelle que soit leur performance, car au-delà de la note ou du taux d'approbation, l'aspect clé du processus était l'apprentissage acquis, tel qu'exprimé par les élèves, lorsqu'on les a demandés ce qu'ils avaient aimé le plus dans les cours :

Apprenant 50: *Profe personalmente que me permitieras participar más en clase ya que así se aprende mejor sin importar la nota.*

Apprenant 27: *Profe. A mí me gusto lo poco que aprendí del francés... Pero la verdad no comprendo muchas cosas y eso aveces (sic.) se me complica... En si me gustaron todas las clases... Ninguna queja. :) (sic.)*

La deuxième question interroge les élèves sur les sujets qu'ils souhaitaient inclure dans le cours, leur donnant la possibilité de choisir plusieurs options. Les réponses obtenues par ordre décroissant sont : vocabulaire, expression orale, culture, grammaire et préparation aux examens internationaux (voir diagramme 28). Cette sélection démontre l'intérêt qu'ont les apprenants à acquérir des outils pour produire des messages en français, tels que des exercices de vocabulaire et d'interaction. C'est pourquoi nous considérons pertinent l'approche que nous avons donnée au cours, orientée vers la présentation de la langue en contexte, l'interculturalité, l'utilisation du

français en situations réelles et dans la majorité des occasions possibles. Cela implique le développement d'un environnement dans lequel l'élève intervient dans les explications, pose des questions, résout des doutes et dialogue avec ses camarades.

Cependant, les aspects formels de la langue et la préparation pour la réalisation des tests ne sont pas très populaires, comme c'était le cas dans le diagnostic. Les enfants ont complété ce point de vue avec des arguments tels que la manque d'opportunités de production et la monotonie des séances. De plus, ils estiment que les objectifs d'apprentissage sont restreints et que les occasions d'utiliser le français sont rares, donc ils ne se sentiraient pas motivés à apprendre. Cette valorisation va de pair avec les orientations curriculaires procurées par le MEN (s. d, b.), puisque l'objectif principal de l'enseignement n'est pas d'exemplifier le fonctionnement des structures grammaticales, mais de réaliser des actions en langue cible.

Cela ne signifie pas que nous devons laisser de côté les aspects formels, car ils sont fondamentaux dans l'apprentissage. Par conséquent, nous les incluons dans notre proposition avec une approche différente. Ainsi, la grammaire n'est pas travaillée à travers l'introduction d'une règle et quelques exercices d'application, mais elle s'inscrit dans une situation contextuelle, à partir de laquelle des hypothèses sont nées et des explications ont été construites ensemble. De cette façon, nous avons abordé la grammaire de manière cachée, et pour cette raison, les enfants n'étaient pas débordés en pensant qu'ils devaient mémoriser une série de normes et, ensuite, compléter mécaniquement les guides. Donc, ils ont progressé dans la compétence linguistique, en utilisant le français pour communiquer activement.

Dans le dessein de pallier les difficultés liées à la préparation d'examens internationaux, nous suivons les recommandations du MEN pour profiter le facteur ludique des méthodologies interactives, telles que l'approche par tâches, puisque « la création d'un contexte partagé par tous,

permet aux élèves d'ancrer significativement les nouveaux éléments avec les éléments qu'ils maîtrisent déjà » (MEN, s.d.b. P, 15). C'est pourquoi nous utilisons des plateformes plus dynamiques comme *Kahoot*, *Quizizz* ou *TV5 monde*, afin que les enfants puissent s'entraîner à ces compétences, mais sans se stresser.

Les trois questions suivantes visaient à évaluer la pertinence de la méthodologie et des ressources utilisées tout au long de l'année scolaire, afin d'apporter les ajustements pertinents au niveau didactique et d'augmenter les outils qui leur semblaient les plus adéquats. Par rapport aux habiletés qu'ils aimeraient renforcer en classe, les réponses les plus fréquentes étaient l'expression orale, l'écoute, l'écriture et la lecture, et les aspects avec le pourcentage le plus faible étaient la grammaire et l'interculturalité (voir diagramme 29). Ces données renforcent ce qui a été trouvé à la question précédente et révèlent l'intérêt qu'ont les élèves à comprendre et à communiquer des messages complètes en français.

En plus, pendant les séances, les enfants ont déclaré qu'ils rencontraient plus de difficultés à développer l'oralité, car s'habituer à la prononciation et au rythme de n'importe quelle langue est très compliqué. Ils ont ajouté que parler le français exige de la confiance, de la pratique et de l'interaction avec d'autres, pour vaincre la peur de se tromper. Cela implique que nous devons poursuivre l'approche communicative, orientée vers des situations réelles, afin que l'enfant soit préparé à faire face à des interactions imprévisibles, comme cela se produit dans la vie quotidienne. D'autre part, il faut augmenter les exercices de compréhension et de production, notamment à l'écrit, puisque nous n'avons pas favorisé beaucoup d'espaces de lecture et d'écriture, par rapport aux exercices d'expression orale et d'écoute développés, comme l'a souligné l'un des élèves :

Apprenant 24: *Todo me parece muy bien, solo me gustaría aprender a escribir el francés por párrafos (sic.) o algo así.*

Par ailleurs, il faut souligner la place occupée par l'interculturalité. Bien que le pourcentage obtenu ne soit pas faible, on voit comment les élèves ne comprennent pas pleinement le rôle de la culture dans la communication. Toutefois, la composante interculturelle est un projet à long terme, qui a besoin de la transformation des paradigmes communs au sein de la société et un contact continu avec le monde francophone. Cette réflexion implique que pour les années à venir, nous devons inclure davantage de textes et de vidéos qui échangent des informations sur divers domaines, dans le dessein de renforcer l'interculturalité, car elle apporte de multiples privilèges au programme et au processus des enfants, tels qu'ils se sont manifestés pendant la classe et à la fin du formulaire :

Apprenant 92 : *referente a la clase de francés me llamo mucho la atención las diferentes culturas y costumbres que se manejaban en varios países, me gustó mucho ver ese tipo de temas y otros, las exposiciones, los juegos y las presentaciones estuvieron muy chéveres y gracias a eso pude entender más el francés y he mejorado un poco a la hora de hablarlo ya que se me dificultaba, gracias profe por enseñarnos y explicarnos tan bien estos idiomas ya que en un futuro nos van a servir (sic.).*

Avoir des contacts avec d'autres communautés a suscité un grand intérêt chez les apprenants et des discussions très intéressantes, mais il faut continuer avec la pratique conjointe de la communication et la culture, jusqu'à ce que les élèves intériorisent l'importance des aspects socioculturels dans l'apprentissage. Ces réponses ne doivent pas nous décourager, parce que le développement curriculaire est un processus qui ne se termine pas. Nous devons donc profiter le potentiel de croissance significatif du travail coopératif, dans le seul but d'atteindre les objectifs d'apprentissage aux niveaux éducatif et personnel.

La quatrième question, qui interroge sur les activités que les élèves ont préféré en classe, donne lieu aux réponses suivantes dans l'ordre progressif : jeux en ligne, concours, explications,

ateliers, expositions, réalisation de vidéos, guides et dramatisations (voir diagramme 30). Tous ces exercices se sont déroulés pendant l'année et certains d'entre eux ont servi d'activités évaluatives ou de présentation des tâches finales.

Les réponses renforcent ce qui a été vu dans les questions précédentes, puisque les enfants veulent apprendre par la participation et l'action. C'est pourquoi le programme et les supports ont été conçus en fonction des trois axes proposés par le MEN (s. d, b.) correspondant aux besoins ludiques, besoins d'expression et besoins de découverte de soi-même et du monde.

Cet ordre s'accorde parfaitement avec le pourcentage de réponses à chacun des traits soulevés : les apprenants mettent en premier lieu les activités récréatives, qui leur permettent de socialiser avec les autres et de construire des connaissances ensemble. Puis, il apparaît la participation à des explications, des ateliers et des présentations orales, qui s'orientent davantage vers la production individuelle. Au dernier lieu, on a le manuel et les vidéos, qui sont les principaux moyens utilisés pour découvrir et connaître l'autre. Cette analyse est complétée par les opinions des élèves :

Apprenant 17 : *Que no allan tanto (sic.) talleres y libro ya que eso nos da menos aprendizaje en cambio con actividades que nos diviertan es más fácil y más didáctico para todos.*

Apprenant 107 : *No darle tanta importancia a los talleres, y más bien realizar más exposiciones y demás que mejoran nuestra pronunciación y demás.*

Les données recueillies sont essentielles, car nous ne connaissons pas les goûts de nos élèves, et nous proposons des activités qu'ils n'aiment pas ou qui n'ont pas d'impact significatif sur le processus, simplement parce qu'elles ne correspondent pas à leurs intérêts. Par exemple, au début, nous avions l'idée que lorsqu'on travaillait avec des adolescents, ils n'avaient plus envie de jouer. Pour cette raison, nous nous sommes concentrés sur des activités structurées, comme les

guides, qui n'étaient pas très attirants. Mais en y incluant petit à petit des exercices récréatifs, nous nous sommes rendu compte de leur signification parce que les élèves les réclamaient pendant les cours.

Par ailleurs, comme tâche finale de la première période, les enfants ont fait une dramatisation dans laquelle ils se présentaient, soit dans un contexte formel, soit dans un contexte informel. Bien que la plupart des élèves aient complété l'exercice, certains d'entre eux ne se sont pas sentis à l'aise d'en parler. Jusqu'à la fin de l'année, nous avons vérifié que la plupart des apprenants n'aimaient pas ce type d'activités liées au théâtre, comme il est expliqué par un élève à la fin du questionnaire : « *Si me gustó la clase pero hacer videos si me dio fue pena :v (sic.)* ». C'est pourquoi, pour l'année suivante, nous avons dû repenser la tâche finale de la première période et éviter les activités de personnification.

Ces situations, en plus de nous montrer les succès et les erreurs de la proposition, nous invitent à dialoguer plus souvent avec l'autre et à ne pas rester uniquement avec notre perception. C'est pourquoi, depuis le deuxième semestre 2021, nous avons continué avec les exercices ludiques et les ressources numériques, malgré le fait que nous sommes revenus à l'enseignement en direct, puisque ce sont des éléments que les enfants apprécient vraiment et avec lesquels ils apprennent en faisant. Cet avis est partagé par certains élèves, comme on peut le voir ci-dessous :

Apprenant 30 : *Me gustó mucho la temática de que no fuera solo teoría si no que había varias actividades por hacer y eso me ayudó a comprender más sobre el tema hablado.*

Nous pouvons donc affirmer que la construction d'un curriculum partagé développe non seulement la tolérance, le respect, le leadership et l'appréciation de l'autre chez les enfants, mais aussi chez les enseignants.

La cinquième question abordait le domaine interculturel, à travers l'opinion des apprenants par rapport à leur apprentissage sur la culture et les traditions des pays francophones,

et, 94,4 % des personnes répondent positivement (voir diagramme 31). Ce pourcentage appuie notre approche interculturelle, puisque nous essayons d'intégrer des éléments linguistiques, pragmatiques et culturels tout au long de l'année. Cette décision obéit aux lignes directrices du MEN (s. d, b.), qui précisent comment les locuteurs ne pourront pas avoir une véritable maîtrise du français, tant qu'ils ne contrôleront pas les contextes culturels dans lesquels la langue se développe.

De plus, la composante culturelle suscite l'intérêt pour l'autre et elle établit des réseaux sémantiques plus complexes. Mais, peut-être, la plus grande contribution de notre orientation est l'apprentissage des coutumes, des valeurs, des croyances et des attitudes propres d'autres peuples, car ils sont essentiels pour communiquer efficacement dans des langues étrangères. Néanmoins, il faut générer une relation affective entre l'élève et la francophonie, pour qu'elle soit attirante et qui les motive à poursuivre le contact avec la culture cible. Par conséquent, nous avons employé des activités ludiques et des aides telles que des costumes ou des chansons liées aux axes thématiques. Ces ressources ont motivé l'apprentissage et l'intégration des nouveaux sujets, comme le montrent les commentaires des enfants à la fin de l'enquête :

Apprenant 72 : *Profe pues primero que todo quiero felicitarte por esmerarte tanto en las clases, en serio se veía que tenía muy bien planificada la clase un ejemplo claro es cuando en una ocasión te vestiste de francesa porque ese día íbamos a ver temas relacionados, o sea son detalles que hacen de tu clase una experiencia muy chévere y también nos entendías demasiado cuando nos daba pena o algo así todo eso profe es admirable.*

Apprenant 90 : *En lo personal me han encantado las clases en especial francés ya siento que es algo diferente y la profe lo ha llevado del mejor modo, las clases son divertidas y activas además vemos pequeños detalles que hacen la diferencia como por ejemplo nos enseñan sobre la cultura creo que la clase esta perfecta.*

La sixième et la septième question interrogeaient sur la pertinence de la méthodologie et des exercices dans l'apprentissage, avec 98,1 % et 96,3 % des réponses positives respectivement (voir diagrammes 32 et 33). Par contre, la huitième interrogation a consulté si les enfants ont aimé le cours de français, et 94,4 % d'entre eux ont répondu affirmativement (voir diagramme 34). Ces réponses ont été complétées par quelques éléments qu'ils ont qualifiés de fructueuse comme la méthodologie, les stratégies pour améliorer la compréhension, la dynamique de la classe, la participation, la manière d'enseigner, l'effort dans la préparation, l'attitude de l'enseignante, la sélection des sujets, les exercices proposés, le rapport avec la culture, les ressources et l'intérêt pour promouvoir la motivation chez eux.

Par ailleurs, ils ont énoncé des suggestions pour la mise en œuvre du curriculum comme mettre plus d'accent sur la prononciation et la participation, traiter d'aspects grammaticaux, proposer plus de travail autonome et enseigner des techniques pour résoudre des tests. Nous prenons en compte tous ces avis pour améliorer le programme et pour obtenir des apprentissages significatifs, selon les objectifs du cours et des enfants.

La plupart des élèves ont souligné qu'ils avaient aimé la méthodologie et qu'ils espéraient sa continuité à long terme du programme. Cette décision est due au fait qu'au-delà du plaisir en classe, ils considèrent avoir appris et compris plus facilement les sujets. Ces réflexions montrent que nous avons rempli une grande partie des objectifs proposés, parce que nous voulions que les enfants apprennent, qu'ils aiment la classe et qu'ils progressent dans leur parcours.

Toutefois, nous avons un peu peur d'inclure autant d'activités ludiques et culturelles, en plus de réaliser les tâches qui prenaient deux ou trois séances. Cela tenait notamment à notre désir de ne pas ralentir l'avancement des thèmes ou à la perte de l'horizon curriculaire, en

s'attachant davantage à offrir une expérience agréable qu'à favoriser l'apprentissage du français. Les avis des enfants nous rassurent parce qu'ils perçoivent un équilibre entre la méthodologie, le contenu et la pratique :

Apprenant 2 : *La verdad me parece que la metodología para enseñar es muy buena, ya siempre entendía cualquier tema que se estuviera viendo uwu (sic).*

Apprenant 16 : *Profesora, me gustaron sus clases, sentí que aprendí un poco más de idiomas y con sus actividades me motivaba, espero que sigamos el otro año con francés que quiero seguir aprendiendo junto a usted. Y que me encanto su metodología y la forma de controlar la clase pese a esta pandemia y otras situaciones, gracias por su paciencia y comprensión, aprendo mucho con usted profesora :) (sic).*

Nous voulons souligner certaines des réponses que les enfants ont soulevé à la fin du questionnaire, car ils ont indiqué leur accord avec le changement au sein des dynamiques proposés pour le cours de langues, par rapport à celles des années précédentes. Ils ont argué une amélioration de l'apprentissage grâce à la nouvelle méthodologie :

Apprenant 9 : *Las clases mejoraron mucho este año gracias a las actividades didácticas, y aprendí demasiado de francés y me gustaría seguir con el idioma.*

Apprenant 50 : *la verdad a mi todo me gusto por que la profesora este año implemento una clase que antes no se había visto y la verdad todo a (sic.) sido muy entretenido y muy bien explicado.*

Il est extrêmement gratifiant de constater comment les difficultés détectées au cours du diagnostic, et qui ont donné vie à ce projet, ont été largement corrigées. De plus, nous avons compris comment l'analyse de nos propres pratiques dans une perspective objective peut apporter des changements significatifs pour tous. Bien qu'au début, il n'était pas facile de jeter un regard critique sur notre travail, car le cours d'anglais analysé est également conduit par nous, l'évaluation partagée nous a montré nos progrès en tant qu'enseignants et concepteurs.

Par ailleurs, la modification de l'orientation, des stratégies et du matériel de classe a été fructueuse, même si parfois nous étions méfiants pour les réaliser. Ces changements ont généré un impact sur l'apprentissage significatif des élèves, qui est le but ultime de l'éducation.

Cependant, la réflexion sur soi-même et la transformation des pratiques n'est pas un chemin que l'on peut suivre seul, puisque c'est à travers l'avis et les suggestions des autres que nous pouvons questionner nos pratiques et construire des stratégies partagées.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons affirmer que si une grande partie des élèves perçoivent une avancée dans leurs apprentissages grâce à cette expérience, l'enseignante a été l'une des plus avantagées, puisqu'elle a enrichi ses connaissances au niveau pédagogique, linguistique et de recherche. Mais surtout, elle a amélioré son savoir-être, par le développement de compétences d'écoute et de connexion avec l'autre, réaffirmant que la classe n'est pas faite par le professeur, mais qu'elle est un projet qui se construit ensemble.

La neuvième question cherchait à connaître l'opinion des élèves concernant le développement de leur autonomie dans l'apprentissage des langues, grâce à la dynamique de classe. Ainsi, 96,3 % ont déclaré une perception de progrès dans cette compétence (voir diagramme 35). Cela implique que les enfants ont assumé des responsabilités, qu'ils ont reconnu leurs forces et les faiblesses, mais surtout, qu'ils ont renforcé des habiletés pour apprendre à apprendre, avec le soutien de l'enseignante et des pairs. Leur perspective est très enrichissante non seulement pour le cours, mais aussi pour l'institution, car les écoles ont très bons projets éducatifs, mais il est difficile de les cristalliser et encore plus qu'ils soient évidents pour la communauté.

L'autonomie, au-delà d'être une valeur quijaniste, est nécessaire à l'apprentissage des langues car les enfants ont pu accéder par lui-même à un savoir, par le biais de la recherche.

Puis, ils l'ont appliqué à une activité spécifique ou à la résolution de problèmes, ce qui révèle un savoir-faire. Cette pratique et la réflexion sur l'action ont conduit à la création des stratégies qui montrent une habileté liée au savoir-agir. À cet égard un enfant a dit :

Apprenant 103: *Es una clase muy diferente a las otras y esto hace que nos cause intriga y ganas de aprender por nosotros mismos, gracias profe por su ayuda en todo y es una muy buena maestra con muchísimas cosas buenas.*

Les dynamiques de classe remettent en cause la croyance selon laquelle l'autonomie est synonyme de travailler seul ou qu'il s'agit d'une capacité innée. Cette compétence n'est pas réservée à un groupe spécifique, bien qu'elle puisse se consolider plus facilement chez certaines élèves que chez d'autres. Mais, si le cours suit un processus de participation, de choix et de discussion avec l'autre, elle peut porter des fruits chez tous les apprenants. Ce résultat dépend aussi de la position assumée par l'enseignant.

Dans notre cas, nous sommes devenus des conseillers et guides pendant la réflexion. Ceci comporte le partage des stratégies, des objectifs collectifs, des espaces d'interaction et de rétroaction sur l'apprentissage et d'instruments pour analyser le parcours des élèves. Néanmoins, l'autonomie implique que nous ne pouvons pas imposer ces ressources à l'élève, mais plutôt offrir une large gamme de possibilités pour qu'il choisisse ce qui lui convient, tout comme cela s'est fait à la réalisation des tâches.

La dixième question nous donne un aperçu sur la portée du cours de langue dans la vie et le futur des enfants. Tous les participants sont convenus de ratifier l'impact positif que la classe a eu pour eux, comme le montrent le schéma 26 et le commentaire d'un des enfants :

Apprenant 56: *Me gustó mucho la clase y ver francés ya que es una lengua que me interesa para mi futuro*

Il faut recorder que l'une des finalités du modèle par compétences est l'école comme préparation à la vie, c'est pourquoi le curriculum de français doit viser à fournir les outils nécessaires pour que les élèves puissent s'intégrer efficacement dans une société multilingue et multiculturelle, en plus de dominer certains types de situations présentes à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Dans cette recherche du développement intégral, nous avons axé le cours sur des situations communicatives et culturelles proches, qui les prépareront à affronter des interactions dans le domaine familial, personnel et scolaire.

De la même manière, il ne faut pas oublier que le programme doit tisser des liens entre l'individu et les savoirs, qu'il doit renforcer les relations sociales et qu'il doit proposer des expériences de vie variées, basées sur l'interaction et la compréhension, comme le recommande le MEN (s. d. b.). En effet, nous considérons qu'il est essentiel que le cours de français, au-delà des connaissances spécifiques, contribue aux projets académiques, professionnels et personnels des élèves.

En plus, il est fondamental que nous, en tant qu'enseignants, puissions les guider vers ce qu'ils veulent faire au futur. L'achèvement de l'école devienne un moment plein de doutes et de grandes décisions, c'est pourquoi les enfants se tournent vers l'école et les professeurs pour les accompagner dans cette étape transcendante. Cependant, à travers leurs commentaires, nous pouvons voir comment nous avons atteint, dans une certaine mesure, ce but.

Apprenant 22: *La profesora es una de las mejores profesoras que tuve durante todo mi bachillerato, siempre se preocupa por sus estudiantes y hace todo por que (sic.) ellos aprendan, intenta realizar las clases lo más dinámicas y entretenidas posibles. Realmente se preocupó por perfilarnos hacia nuestro futuro guiándonos mediante consejos, es una excelente docente y una gran persona, la cual creo que a más de uno dejará marcado, incluyéndome. No tengo ninguna recomendación ya que sus clases en mi opinión son magníficas y solo espero que nunca cambie eso. Muchas gracias por todo profe<3.*

Apprenant 33: *Fue una de las mejores profesoras que me dictó clase, es usted una excelente maestra y una excelente persona!!, muchas gracias por darme bases tan buenas!!, usted me inspiro a estudiar idiomas y psicología, MUCHAS GRACIAS ENSERIO!<3 (sic.)*

La onzième question consulte la volonté des élèves de poursuivre le cours l'année suivante, et elle a obtenu une réponse affirmative de 86,9 % (voir diagramme 37). Il ne s'agit pas d'une situation nouvelle, puisque à la fin de la première période, plus de 80 % des apprenants ont consulté la possibilité d'étendre le cours durant toute l'année, car ils les trouvaient intéressantes et ils aimaient beaucoup la langue. Ces réponses sont un exemple clair de la motivation intrinsèque des enfants et de leur curiosité pour apprendre de nouvelles choses :

Apprenant 8: *Que fue genial la temática de este año y quiero seguir viendo francés.*

Apprenant 99: *Muy buen trabajo profe, me encantaron las clases nunca había visto francés en ningún colegio y ahora quiero verlo siempre.*

Dans certains cas, l'éducation se focalise plus sur l'aspect cognitif que sur le champ émotionnel, laissant de côté le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage. C'est pourquoi des auteurs comme Bruner (1975, chez Posner, 2005), Halliday (1978) et Krashen (1981) recommandent la création d'une atmosphère de confiance qui réduit le filtre affectif, afin que le niveau de motivation et d'intérêt soit maximisé. Dans notre cas, nous nous sommes concentrés sur la promotion d'un environnement agréable, basé sur la participation, le dialogue, le respect, la communication horizontale et la répartition des rôles, dans lequel chaque élève pouvait s'exprimer, être créatif et renforcer son autonomie, comme en témoigne le commentaire suivant :

Apprenant 40: *Muchas gracias profe por haber hecho de las clases un lugar más cómodo y más didáctico, por tenernos tanta y paciencia y sobre todo por cada uno de los consejos profe.*

La décision d'adopter une nouvelle matière par plaisir et non par obligation est très gratifiante pour nous. Ainsi, nous attribuons une grande partie de l'accueil positif à l'environnement que nous avons construit, à la manière dont ils sont entrés en contact avec la francophonie et à l'établissement d'une proximité entre l'élève, l'enseignant et le savoir, au-delà des barrières imposées par la virtualité. À cet égard, un enfant a dit :

Apprenant 14: *Me gusta mucho lo que es referente a las clases de la profesora me encanta como explica como da a entender los temas, la motivación que genera a cada persona para seguir y como es agradable estar con ella y compartir, es una persona que quiero mucho y muy importante para mí proceso académico.*

La dernière question était la seule question ouverte, car elle était destinée à fournir un espace aux enfants pour présenter leurs recommandations, commentaires ou félicitations concernant le cours. Les réponses ont été incluses tout au long de ce chapitre pour étayer nos analyses. La plupart des participants ont laissé des notes très positives, soulignant les forces du projet, les choses à améliorer et quelques suggestions de ce qui pourrait être fait l'année suivante. De plus, ils ont écrit des signes de gratitude et d'affection pour l'enseignante, en particulier les apprenants de 1^{ère} terminale. C'était un moment de grande émotion parce qu'ils ont exprimé l'impact que notre travail et les langues cibles ont généré dans leur vie.

Un point très important que nous voulons indiquer est que les élèves se sont sentis en confiance et libres d'exprimer leurs opinions. Bien que leur position ne soit pas conforme à la dynamique du cours, ils ont respectueusement partagé leurs avis. Par exemple, une apprenante a déclaré qu'elle n'aimait pas le cours et qu'elle préférait que ce temps soit consacré à renforcer le cours d'anglais. Un autre élève a dit qu'il n'était pas d'accord avec certaines dynamiques et avec la participation volontaire :

Apprenant 10 : *Pues no es por ser mala onda, se (sic.) que era para su tesis profe pero pues es feo ver un tema porque te toca mas no porque quieres aprenderlo, desde mi punto de vista las clases de francés debieron cancelarlas y reforzar más inglés, no me gusto musho (sic.) este año por el francés.*

Apprenant 15 : *el francés es muy difícil.*

Apprenant 82 : *Cambiar la metodología de cursos mayores, ser más fuerte con ellos, diapositivas y participación voluntaria no funciona, poner que hagan guías y socializar forzadamente en clase si funciona.*

Tous les commentaires, indépendamment de la position, sont très positifs, parce qu’aucun processus n’est parfait. Le point de vue des autres acteurs nous a donné les outils pour améliorer le cours et pour assurer le bien-être de nos apprenants. De plus, au sein d’une culture de l’évaluation, nous avons tous besoins d’être examinés et de recevoir une rétroaction efficace, conduisant à une profonde réflexion sur notre environnement éducatif.

Pour conclure, nous voulons dire que les résultats de cette enquête ont été partagés avec le directeur et la coordinatrice, qui ont donné leur aval pour continuer le projet. Par ailleurs, les commissions scolaires ont examiné ces données, les commentaires des parents et l’élaboration du programme. Sur la base de cette analyse, ils ont décidé de modifier le PEI, afin d’inclure le français comme matière obligatoire à tous les niveaux de secondaire.

5.3. Les statistiques des cours de français

Pour commencer, il est important de préciser que notre projet suit une approche qualitative et que la plupart des données collectées sont de ce type. Cependant, nous ne pouvons pas ignorer le SIE, le processus de vérification interne de l’école et l’éducation Colombienne fondée sur les compétences. Ces modèles ont besoin d’une évaluation à travers des aspects qualitatifs et quantitatifs, afin de générer des statistiques et de faciliter le processus de

transfert des apprenants vers d'autres institutions, sur la base d'un système national qui est compris et interprété par tous.

Par conséquent, nous avons choisi d'étayer l'évaluation curriculaire avec les pourcentages d'approbation et de décrochage par cours, qui sont présentés dans les tableaux 6 à 10 contenus en annexe 20. Ces données sont vérifiées par les dirigeants à la fin de l'année, dans le cadre de la co-évaluation du cours, de telle sorte que l'équipe enseignante apporte les ajustements nécessaires, en faveur de la qualité du PEI.

Dans ces tableaux, nous distinguons les données par niveau et par période, en fonction des résultats des deux principales activités d'évaluation, à savoir l'examen bimestriel et la tâche finale, ainsi que la note finale du cours. Tout cela afin de suivre le processus et de déterminer s'il y a eu des progrès en matière de résultats, parce qu'ils sont très importants pour les indices de qualité des écoles et nous ne pouvons pas les ignorer. En plus, les observations qualitatives et quantitatives ont déterminé la promotion des apprenants. Il est ainsi car l'évaluation est devenue un moyen pour connaître l'autre, pour écouter ses opinions et pour identifier les rythmes d'enseignement et d'apprentissage.

De manière générale, on observe qu'il y a un taux de perte très faible qui ne dépasse 34 % dans aucun cours, ce qui révèle un travail engagé et un apprentissage significatif, puisque l'évaluation des enfants se fait de manière holistique. Ces chiffres acquièrent une pertinence au sein du programme, puisque la note ne correspond pas seulement à des connaissances déclaratives ou à des comportements observables mesurés à partir d'un seul instrument, comme l'indique Santos (1998). Au contraire, cette révision intègre les trois aspects mise en évidence par le MEN (s, d, b.): le champ cognitif qui englobe l'aptitude et l'intelligence, à travers l'examen des savoirs déclaratifs et procéduraux. Le champ affectif, soit l'attitude, la motivation et la

personnalité des élèves et qui peut être enfermé dans le savoir-être. Enfin, nous considérons d'autres variables individuelles qui interfèrent dans le processus, telles que l'âge, le contexte et les stratégies d'apprentissage démontrées.

Le premier aspect enregistré dans les tableaux est l'épreuve écrite, une exigence institutionnelle pour toutes les matières. En raison de la pandémie, elle a été élaborée via la plateforme *Edmodo* et elle comportait entre 25 et 30 questions, qui rassemblaient tout le contenu et les compétences abordés pendant la période, sauf la production orale, qui était revue grâce aux tâches finales. Les résultats obtenus à partir l'instrument sont assez variés, puisque l'on trouve le pourcentage d'approbation le plus haut et le plus bas de toutes les données. Cependant, nous avons constaté que le taux de perte le plus élevé est apparu au cours du deuxième et du quatrième bimestre.

Au regard des données, nous avons pu mettre en évidence deux situations pouvant conduire à la perte de l'examen. Dans la plupart des cas, nous avons constaté que les enfants ont échoué le test car ils l'ont résolu en 10 ou 15 minutes, comme le montre la plateforme *Edmodo*. Cette ressource, en plus d'illustrer les graphiques des réponses correctes et incorrectes au niveau individuel et du groupe, elle révèle des données telles que l'heure de début, l'heure de fin et le temps de développement. C'est pourquoi une épreuve résolue en moins de 20 minutes ne démontre pas un exercice judicieux, étant donné qu'il a fallu au moins 30 minutes pour lire et interpréter les questions, ainsi qu'un temps de réflexion suffisant pour mener l'auto-évaluation.

C'est l'un des inconvénients de l'enseignement à distance, car les professeurs ne peuvent pas contrôler l'entourage dans lequel se déroule le test. Ainsi, il est impossible d'éviter l'aide de tiers et de vérifier que les élèves se concentrent pour faire leur mieux afin de compléter l'évaluation. Mais la difficulté la plus marquée que nous trouvons est l'explication des points et la

résolution des doutes. Bien que nous ayons utilisé des stratégies telles que la communication par messages internes pendant le test ou l'inclusion d'exercices d'application plutôt que la reproduction de modèles prédéterminés, celles-ci sont insuffisantes pour s'occuper de tous les apprenants. Ceci est particulièrement pertinent avec les enfants qui n'ont pas encore consolidé leur autonomie et, pour cela, ils ont besoin d'une surveillance permanente.

De la même manière, il y avait d'autres facteurs comme la défaillance de la connexion Internet et l'absence aux séances. Dans le premier cas, les tests se sont fermés avant que les enfants aient terminé ou certaines des réponses n'aient pas été enregistrées. Ils étaient stressés et, à plusieurs occasions, ils ont dû refaire l'épreuve. Dans le deuxième cas, la plupart des élèves qui ont échoué les examens, n'avaient pas une présence constante aux cours, malgré le fait que nous avons cherché différentes stratégies pour augmenter la participation et pour aider les apprenants qui avaient des difficultés personnelles.

En ce qui concerne la deuxième activité évaluative qui correspond à la présentation des tâches finales, les résultats indiquent une faible performance pendant la deuxième période, mais ce pourcentage ne dépasse pas 25 %. Ces résultats sont assez enrichissants pour le curriculum, puisque la tâche constitue la forme d'application du contenu la plus complète et elle donne l'occasion aux élèves de créer, en utilisant le français.

C'est aussi l'instrument d'évaluation le plus objectif, puisque la note correspond à l'appréciation de tous les acteurs, basée sur l'examen de trois aspects : des compétences cognitives liées au savoir et à la sélection des thèmes significatifs pour chaque élève. Les compétences procédurales orientées vers le savoir-faire, et qui permettent d'analyser le plan pour résoudre le défi proposé. La dernière compétence correspond aux aspects comportementaux ou au savoir-être. C'est pourquoi la note révèle également le niveau d'engagement, de préparation et

de responsabilité dans l'activité. Par conséquent, les enfants qui ont échoué la note, l'ont fait parce qu'ils n'ont pas terminé la tâche, malgré les multiples options de livraison offertes.

Pendant toutes les périodes, il y a eu une meilleure performance et attitude de la part des enfants envers les tâches finales qu'envers l'examen final, malgré le fait qu'ils soient habitués aux tests formels. Lors des processus de rétroaction qui ont suivi les tâches, les élèves ont indiqué qu'en dépit du temps de préparation et des nerfs liés à la mise en commun, ils avaient apprécié l'activité et ils étaient motivés pour parler en français, peu importe le niveau de langue. De plus, ils ont utilisé leurs compétences, leurs connaissances antérieures et leurs intérêts pour cristalliser les projets. Les apprenants ont également exprimé leur goût pour la présentation des travaux des autres, ainsi que pour la possibilité de donner leur avis et de recevoir des suggestions.

C'est principalement parce que les motivations des enfants à apprendre recherchent des résultats instantanés. À cet égard, Pluckrose (chez Dunn, 1983) prévient que les enfants et les jeunes sont des créatures du moment, qui travaillent mieux et avec plus de succès lorsque les objectifs sont clairs, facilement compréhensibles et immédiats. C'est pourquoi, dès le cours, nous avons favorisé des activités qui rendent évidents les progrès des élèves, qui les ont incités à poursuivre leur apprentissage, qui ont généré la pratique réelle de la langue et qui ont montré le français comme un moyen de satisfaire leurs besoins communicatifs et de parler d'eux-mêmes.

Bien qu'on ne puisse pas séparer les tests formels du cours de français, puisque les élèves devront les passer tout au long de la vie, il est important que l'évaluation prenne d'autres formes moins structurées. Elle doit profiter des connaissances antérieures, faire participer les enfants cognitivement, émotionnellement et efficacement dans l'apprentissage et privilégier des espaces de communication marqués par la transmission, la compréhension et la négociation des significations linguistiques et culturelles, tout comme nous avons essayé de le faire. Ce type

d'exercices génère un impact durable sur le groupe, sans que l'évaluation implique seulement une note qui mesure la démarche. Il est le résultat de la mise en commun des apprentissages et de la réflexion sur l'atteinte des buts personnels et collectifs.

Concernant les taux de perte de la matière, nous voyons que ceux-ci ne dépassent pas 19 % et ils sont principalement le résultat des facteurs mis en évidence dans les catégories précédentes : absence injustifiée, faible participation et manque d'engagement et de ponctualité avec la livraison des activités. De plus, il convient de préciser que dans la plupart des cours, les pertes correspondaient aux mêmes élèves tout au long de l'année, en raison des motifs personnels, des situations dérivées de la pandémie ou simplement du manque de constance dans le processus.

Cependant, si nous analysons le contexte dans lequel le projet s'est déroulé et le chaos mondial généré par la covid-19, ces résultats sont assez significatifs, et nous montrent comment le taux élevé d'approbation, à tous les niveaux, est le fruit de notre évaluation procédurale. Comme il apparaît au quatrième chapitre, la note finale correspond à des exercices très variés tels que des jeux, des concours, des activités en classe, la participation et des instruments d'évaluation différenciée. Ces outils montrent le parcours de chaque élève selon les degrés de formation, le contexte et les dimensions social, affectif et cognitif des apprenants, et pas seulement le résultat final, tel qu'il apparaît au PEI.

Ce n'est un secret pour personne que le cerveau fonctionne de différentes manières, et donc les gens créatifs ou ayant une pensée plus expressive, n'excellent pas dans les tests standardisés, car ils ne leur donnent pas l'espace pour manifester leurs connaissances sans être classés dans une série de réponses prédéterminées. Mais ils sont très talentueux pour les exercices artistiques ou imaginatifs.

Au contraire, il y a des gens dont la pensée est plus concrète et logique. C'est pourquoi les examens et les exercices écrits ou de raisonnement sont faciles à résoudre, alors qu'ils peuvent se sentir peu à l'aise lors d'une présentation ou de la création d'un produit. Par conséquent, nous essayons de trouver un juste milieu entre la pensée concrète et la créativité, car il ne serait pas juste de donner la priorité à l'une ou l'autre. En effet, les enfants qui ne peuvent pas s'y adapter pleinement, ils recevraient une mauvaise note, donnant lieu à la fausse croyance qu'ils ne sont pas bons dans la matière ou qu'ils n'ont pas appris, puisque nous sommes plongés dans une société où les notations ont une importance significative.

Ainsi, les résultats des examens ont été complétés par des tâches et des exercices en classe. Ces travaux ont été réalisés en direct et dans des situations communicatives où ils ont dû utiliser la langue spontanément. De la même manière, nous avons corrigé les erreurs, détecté les difficultés et renforcé les explications, afin d'assurer la compréhension des sujets, comme cela se fait dans un environnement réel. En plus, ces activités ont résolu le problème de l'usage de l'Internet comme support non autorisé, qui aurait pu être employé pendant l'examen.

D'autre part, il faut noter que répondre aux particularités de chaque élève est un très grand défi, et, on peut se risquer à dire que c'est presque impossible, en raison du temps que cela demande. Toutefois, en promouvant l'évaluation du processus, nous pouvons résoudre cette exigence dans une certaine mesure. Il est possible aussi de fournir des espaces de rétroaction qui se concentrent sur les différentes façons d'apprendre et ainsi éviter la frustration.

Par conséquent, nous avons inclus un aspect qualitatif qui met en valeur les habiletés, le progrès et les opportunités d'apprentissage attestées tout au long de la période, comme il est indiqué au PEI. À l'intérieur de cette orientation, l'évaluation permet le développement de compétences de base, qui doivent répondre aux aspects de la réalité sociale, surtout pendant la

contingence actuelle, dans laquelle il est essentiel de tenir compte des rythmes d'apprentissage et des opportunités dont disposent les apprenants.

Nous voulons souligner que le pourcentage le plus élevé d'échecs aux tâches et aux examens s'est produit dans la deuxième et la quatrième période, ce qui répond aux situations suivantes : notre modèle curriculaire en spirale augmente progressivement le niveau d'exigence, atteignant son point culminant en quatrième période. En effet, nous avons proposé des contenus culturels et linguistiques qui ont besoin d'une analyse approfondie et des relations sémantiques complexes entre le nouveau savoir et les connaissances préalables.

Par ailleurs, la deuxième période a constitué une transition entre l'éducation présentielle et la réalité virtuelle, ainsi que le point le plus complexe de l'isolement obligatoire. Pour cette raison, plusieurs d'entre eux n'ont pas participé au cours et les parents ont exprimé leur préoccupation car les enfants montraient des signes de dépression, d'anxiété et même d'agressivité.

En outre, les familles ont été touchées par la covid 19 au niveau économique ou sanitaire, et nous avons dû recourir à d'autres types d'évaluations et de stratégies qui permettraient aux élèves de retrouver l'espoir et de ne pas s'inquiéter par des difficultés scolaires. Cela ne veut pas dire que nous avons fait une évaluation subjective ou que les enfants ont été approuvés sans renforcer les compétences attendues, mais plutôt que nous avons changé les critères et les formes de révision, en les rendant plus dynamiques. Nous avons valorisé également la progression de chaque apprenant, selon ses particularités.

Il est contradictoire que le pourcentage de perte de la matière soit plus faible dans la deuxième et la quatrième période, par rapport aux tâches et aux évaluations finales, mais il est le résultat des travaux de récupération qui constituaient l'une des exigences institutionnelles.

Cependant, nous voulions qu'il ne s'agisse pas des guides remplis uniquement pour la note, mais plutôt d'exercices d'application permettant la compréhension et l'utilisation des connaissances linguistiques et culturelles, en particulier pour ceux qui n'avaient pas suivi les cours.

Le développement des ateliers a été complété en trois parties : d'abord, le groupe a examiné les principaux sujets de la période et tous les élèves ont participé, afin de résoudre les doutes. Plus tard, nous avons envoyé le guide et nous avons révisé les réponses des apprenants. Dans la troisième classe, nous avons évalué l'atelier par le biais des activités moins structurées comme une roulette de jeu ou les plateformes *kahoot* et *quizziz*, qui incluaient des sujets similaires à ceux de la guide, mais qui nécessitaient l'analyse de la connaissance conceptuelle et procédurale. Puis, nous avons demandé une explication pour chaque réponse. Ainsi, il a été possible de déterminer si les élèves avaient compris ou s'ils avaient fait l'atelier comme une exigence.

Nous nous sommes vus obligés d'organiser nos maisons, nos horaires et nos familles à la dynamique du travail et de l'école. Cela a généré de grandes difficultés au début, car les enfants étaient confus avec les liens et les heures d'entrée aux rencontres, il y avait des défaillances de connexion à l'Internet, leurs équipements électroniques ont échoué, il y avait des interruptions des membres de la famille ou de l'environnement, et, beaucoup d'entre eux ont changé leurs horaires de sommeil. Par ailleurs, les familles devaient partager un téléphone portable ou un ordinateur pour le télétravail et les études, et les élèves ne pouvaient parfois pas entrer en classe.

L'enseignante n'a pas fait exception, puisqu'elle a dû apprendre à gérer les classes à distance et à assouplir le cours et l'évaluation. Elle a géré aussi des difficultés personnelles telles que des échecs de connexion, l'entrée dans la mauvaise réunion, elle n'a pas envoyé le lien d'accès ou elle a été interrompue par sa famille, qui n'avait pas l'habitude de partager l'espace

familial et de travail. Cette nouvelle réalité comporte aussi la préparation pour l'utilisation des TICE, la recherche des matériaux authentiques tels que des jeux, des vidéos et des plateformes que nous pouvions intégrer dans les cours. Néanmoins, les moyens utilisés devaient être conviviaux et facilement accessibles par tous.

Au sein des classes, il faut réfléchir à ce qui se passe aux niveaux communautaire et personnel, de telle sorte que nous puissions contribuer à la qualité de vie des enfants. Comprendre et se connecter avec la situation devient très important pour les élèves, comme on peut le voir ci-dessous :

Apprenant 65 : *Gracias profe por el esfuerzo y trabajo que realizaste durante este año, ya que fue algo complejo para todos nosotros.*

Apprenant 104: *Profe, enserio (sic.) muchas gracias por todo, gracias por ser tan dedicada en cada una de tus clases, gracias por tener la paciencia para soportarnos los días que no hacíamos mucho caso, gracias por cada consejo, por cada ayuda; yo llegué a once solo sabiendo la presentación personal y un poco de presente simple, pero gracias a ti, aprendí y avance considerablemente tanto en inglés como en francés.*

Les données trouvées tout au long de cette analyse nous permettent d'affirmer que notre programme répond largement aux exigences nationales et institutionnelles, en raison du processus minutieux de diagnostic et de conception qui ont précédé la proposition, et qui nous ont permis de penser un programme à partir de contexte et pour le contexte. De la même manière, nous avons pu corriger plusieurs des difficultés structurelles, méthodologiques et didactiques trouvées dans le programme d'anglais.

Les résultats nous autorisent à dire que ce curriculum est cohérent, qu'il répond à une grande partie des besoins éducatifs, qu'il a un caractère inclusif convenant à tous les enfants, et qu'il entretient une relation entre la dimension horizontale et verticale du savoir. Néanmoins, ce

n'est pas un travail fini et d'autres ajustements sont encore nécessaires pour permettre au projet d'attendre un véritable développement de la compétence communicative et interculturelle dans les années à venir.

Il ne faut pas perdre de vue qu'une proposition curriculaire doit être flexible et ouverte aux changements qui surviennent, car, bien que nous ayons déjà eu une séquence planifiée, nous avons dû repartir de zéro sur certains aspects et effectuer un diagnostic rapide dans le mois d'avril et de mai 2020. De cette manière, le diagnostic et la mise en œuvre ont été fusionnés, générant les adaptations didactiques comme la réduction des thèmes secondaires, de temps de réunion et de ressources qui permettraient d'interagir et de promouvoir l'utilisation du français chez eux, considérant qu'une classe purement théorique devant un écran ne serait pas du tout efficace pour les enfants.

Par ailleurs, en partant d'une réalité précise, le projet a généré un impact durable sur l'institution, il a impliqué tous les acteurs et il s'est inscrit naturellement dans la dynamique scolaire. Ainsi, les propositions d'innovation pédagogique ne doivent pas être appliquées à partir de l'imposition ou du point de vue d'une seule personne, mais elles doivent plutôt montrer, avec des résultats, l'importance de s'engager dans l'éducation, de s'approprier le processus et de libérer les matières de cet hermétisme qui les empêche d'établir de véritables liens avec la vie institutionnelle et quotidienne. C'est pourquoi les résultats nous montrent que l'innovation n'est pas seulement une tâche pour les enseignants ou les dirigeants, qui peuvent la proposer, mais sans négliger le soutien constant des parents et des élèves, qui sont au centre de notre travail.

CHAPITRE VI : ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présentera les résultats de notre proposition curriculaire qui s'appuient sur l'analyse des documents institutionnels, les productions des élèves et les processus d'évaluation mis en place tout au long de l'année. Bien que nous ayons obtenu plusieurs résultats que nous voudrions capturer dans le document, nous nous concentrerons principalement sur cinq catégories qui sont étroitement liées aux objectifs du programme d'études et à l'approche au niveau didactiques et institutionnel. Ces catégories sont : la compétence de communication, l'interculturalité, l'autonomie, le leadership et la pertinence de la tâche comme stratégie didactique. Il est important de souligner que dans le cadre du modèle *Aprende en casa*, nous trouvons une catégorie émergente liée à l'impact des TICE dans le processus d'enseignement des langues, ce qui clôturera la section.

6.1. La compétence de communication

L'un des principaux défis des cours de langues est le développement des stratégies permettant aux apprenants d'acquérir la compétence de communication, conformément aux normes institutionnelles, nationales et internationales. Depuis Dumontier (2006) la compétence de communication c'est « la capacité de mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes inhérents à une situation de communication (au moins partiellement) nouvelle, apparentée à une classe de situations de communication familière à l'agent » (p.11). Cette va de pair avec les lignes directrices pour l'enseignement des langues étrangères, qui indiquent comment la réussite de la communication ne se mesure pas en termes de la consolidation grammaticale, mais il faut valoriser plutôt la capacité à partager un message et la fluidité pour parler en français. Ces traits sont essentiels pour déterminer le succès de la proposition dans le cadre d'un niveau A1. Tout au long de cette section, nous décrirons les stratégies de

communication établies par les élèves, les erreurs au niveau linguistique et l'intégration de la langue cible dans leur vie quotidienne, par le biais des exemples spontanés.

Nous voulons commencer cette analyse par une approche de la grammaire, car c'est l'une des plus grandes difficultés que nous rencontrons dans l'enseignement des langues et qui a donné lieu à ce projet, car nous voulions nous détacher de l'apprentissage par cœur. Dans ce cas, nous avons promu un apprentissage heuristique lié à l'art de la découverte et de la recherche (MEN, 2006), et qui vise à comprendre le système linguistique. Ainsi, nous avons trouvé de multiples exemples de la réflexion autonome que les enfants ont conduite pour déchiffrer le fonctionnement de la langue, grâce à la réflexion sur le matériel et à la formulation d'hypothèses.

Tout au long des cours, nous avons abordé l'orthographe, la conjugaison de verbes, les accords entre les sujets et les adjectifs, la formation du féminin, masculin et pluriel, et, des comportements typiques des francophones, même s'ils n'étaient pas prévus. Les sujets émergeraient naturellement des questions des élèves et de leurs besoins communicatifs. En effet, après le contact avec des textes, des vidéos, des exemples ou des explications qui abordent une situation de communication spécifique, les apprenants ont exprimé des hypothèses, et leur vérification a cédé le pas à d'autres aspects plus avancés qui n'étaient pas déterminés pour le niveau ou pour le moment de la période.

Un exemple clair de cela s'est produit dans les premières séances avec la 3ème année, pendant la présentation d'une bande dessinée liée aux salutations formelles et informelles. À ce moment, une fille a levé la main pour demander si en français, comme en espagnol, on parle de *tu* et de *vous*, puisqu'elle interprétait que dans les situations formelles il y avait le mot *Vous* et les verbes finissaient par *Ez*, alors que dans les situations informelles il apparaissait le mot *Tu* et le verbe finissait par *S*, comme cela s'est passé en espagnol.

Cette hypothèse est un exemple de la façon dont les élèves utilisent leur langue maternelle pour comprendre le nouveau code grâce à des stratégies telles que le transfert. Ainsi, nous corroborons comment, aux niveaux initiaux, nous devons considérer la langue maternelle comme une ressource précieuse qui facilite l'accès à la langue cible (MEN, s, d, b.). Dans ce cas, cette stratégie a été enrichissante, puisque nous avons avancé sur le sujet *tutoiement et vouvoiement* qui était envisagé pour les séances ultérieures, et nous avons fait une brève introduction de la conjugaison des verbes du premier groupe au présent simple.

Une autre situation remarquable a été produite pendant la description physique avec 1^{ère} année. Nous avons montré une vidéo pour introduire le sujet, en décrivant un homme, une femme et des enfants, mais sans préciser les règles de formation du genre et nombre. Après, les élèves ont participé pour savoir si, en français, les mots féminins finissaient par *E* et les pluriels par *S*, comme en espagnol. L'enseignante a confirmé les hypothèses et elle a étendu l'explication. Puis, un autre apprenant est intervenu, en disant que le français ressemblait plus à l'espagnol, puisqu'en anglais les adjectifs étaient les mêmes pour le masculin, le féminin et le pluriel.

Le groupe a également indiqué que la terminaison féminine pourrait expliquer pourquoi les Colombiens adaptent les mots avec un *E* à la fin, en vue d'imiter les sons du français. Ainsi, ils étaient conscients du phénomène de la surgénéralisation, c'est-à-dire l'application sans distinction d'une règle qu'on connaît, même si elle n'est pas toujours correcte. Un autre élève a dit que le fait d'ajouter une *E* à des mots en espagnol n'était pas aussi bizarre. Il a expliqué que cette stratégie a été utile pour lui et ses camarades quand qu'ils ne connaissaient pas un terme, et que dans la plupart des cas, cela a fonctionné.

En effet, le groupe a établi une comparaison entre deux phénomènes opposés, la surgénéralisation et le transfert, soulignant les avantages et les inconvénients de chacun. Toute

cette discussion est un exemple du solide niveau d'analyse du système linguistique que les élèves ont atteint, et comment l'apprentissage ne se limite plus à la mémorisation des règles données par l'enseignante. De cette façon, l'explication découle des apprenants et de leurs réflexions, trouvant des manières plus faciles de comprendre la grammaire et de générer des réseaux sémantiques qui facilitent l'intégration du français.

Le troisième exemple a émergé pendant la mise en commun de la tâche finale de la 1ère terminale. Les élèves devaient exposer le portrait d'un personnage célèbre provenant d'un pays francophone, bien que certains d'entre eux aient choisi des personnes d'autres pays, selon leurs préférences. Les présentations étaient très variées, y compris des chanteurs, des athlètes, des footballeurs, des acteurs et des écrivains qu'ils aimaient. Cependant, ce qui a retenu notre attention, c'est que les enfants ont changé les temps verbaux pour parler de personnages déjà décédés, comme Jeanne d'Arc, Bob Marley et Frédéric Chopin (voir annexe 16). Malgré le fait que nous n'avions pas travaillé sur le passé, ils ont cherché par eux-mêmes, afin de donner des informations cohérentes et en accord avec la situation des personnages.

Les élèves ont utilisé l'imparfait et le passé composé, au sein de la présentation orale et des supports écrits, avec une bonne conjugaison et prononciation. De cette façon, nous apprécions comment les apprenants ont renforcé leur compétence grammaticale et sémantique. Ces habiletés sont nécessaires car elles permettent l'usage des ressources grammaticales de la langue cible dans la construction et l'organisation d'un discours significatif.

En plus, les produits révèlent l'analyse qu'ils font avant d'énoncer un message, en tenant compte de leur intention communicative et du contexte, ce qui les amène à rechercher les bonnes structures pour le transmettre. Cette vision s'oppose totalement à certaines des difficultés rencontrées pendant le diagnostic, où les élèves utilisaient indifféremment les modèles

linguistiques travaillés en classe, même s'ils n'avaient pas de sens. Cette problématique était le fruit d'un manque de réflexion conjointe sur le fonctionnement de la langue et de la culture.

À tous les niveaux, nous remarquons des généralisations sur la grammaire qui s'exprimaient à travers des questions et des interventions. Cette démarche nous autorise à dire que le cours a proposé un apprentissage inductif de la langue, conformément aux recommandations du MEN (s. d, b) qui exhorte les programmes à ne pas se focaliser sur les aspects formels, afin que les élèves aient la possibilité d'acquérir la langue de manière naturelle et spontanée, comme ils l'ont fait avec l'espagnol.

Ainsi, il n'est pas rare de trouver des analyses qui anticipent ou complètent l'explication de l'enseignante, comme cela était le cas en 2020. Les remarques des enfants sont un peu plus synthétiques pour le reste des camarades, en raison du lien qu'ils établissaient avec des éléments proches de leur réalité et qui s'adaptent à la vision du monde du groupe. Il s'agit donc d'un exemple clair de l'hypothèse cognitive proposée par Vogel (1995), selon laquelle l'apprentissage d'une langue est une activité mentale individuelle, qui varie en fonction des capacités cognitives de l'élève et de la formulation d'hypothèses successives sur le fonctionnement du système linguistique et socioculturel.

Le deuxième aspect que nous voulons souligner dans cette section est la progression des habiletés langagières et les stratégies cognitives et métacognitives démontrées par les apprenants, compte tenu du niveau de langage espéré. Après l'analyse des productions et des interactions qui ont émergé dans le cadre du projet, nous pouvons dire que plus de 80 % des élèves ont atteint une grande partie des objectifs de communication correspondant au niveau A1. De façon générale, 80 % des productions démontrent une large appropriation des concepts culturels et linguistiques abordés à chaque période, ce qui est appréciable puisqu'il s'agit de leur première

expérience avec le français. Les présentations et les interactions comprenaient des phrases complètes et cohérentes avec une intention communicative définie. De même, ils ont réutilisé les contenus travaillés, en adaptant le vocabulaire et les structures selon le message et les exigences de la tâche, sans les utiliser de façon aveugle comme c'était le cas auparavant.

Concernant l'écoute et la lecture, 70 % des enfants ont globalement compris le message des documents courts et des vidéos liés à la vie quotidienne, à savoir l'école, la famille et le quartier. Par contre, l'expression orale et écrite a eu un plus grand développement, puisque 80 % des phrases construites étaient simples mais compréhensibles. Elles ont suivi la structure sujet, verbe et complément, partant généralement de la traduction de la langue maternelle vers la langue étrangère.

À mesure que le processus a évolué, les élèves ont complexifié leur discours en incluant des connecteurs logiques. Par exemple, dans la tâche de la quatrième période qui correspondait à l'élaboration d'une recette en français, les apprenants de 5^{ème} et 4^{ème} ont utilisé des expressions d'ordre telles que *maintenant, pendant, après, alors, ensuite, puis, lorsque, jusqu'à, continuez, petit à petit, plus de, finalement et à la fin*, en vue de présenter les étapes de la recette de manière logique et claire pour le public.

Un cas similaire a été trouvé au 3^{ème} où les enfants ont inclus des connecteurs logiques pour partager la routine. Les mots les plus utilisés pour suivre la séquence d'événements ont été *d'abord, puis, pendant, vers, environ, après, enfin, plus tard et pour finir*. En ce qui concerne le concours de talents organisé avec les élèves de 2^{ème} (voir annexe 19), ils ont non seulement inclus de connecteurs logiques, mais des phrases complètes pour relier les différents partis de la tâche comme la présentation personnelle, les matériaux requis et la montre du talent. Ainsi, on a trouvé

des expressions telles que *Je vous présente, pour cela, pour ceci, maintenant et un échantillon des photos.*

En termes généraux, nous pouvons dire que notre curriculum répondait aux trois compétences globales qu'un élève doit acquérir pour être au niveau A1, telles que proposées par le CECR. Ensuite, nous décrirons chacune des habiletés et les exemples qui nous permettent d'affirmer leur développement au sein de la proposition.

1. *Ils peuvent comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.*

Il est important de noter que dans les compétences de compréhension, les enfants ont trouvé des stratégies globales pour interpréter un message selon le contexte et en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures. Pendant les rencontres, nous n'avons pas présenté directement la règle, mais nous avons proposé des déclencheurs qui ont encouragé le développement de méthodes heuristiques. De cette manière, les élèves ont utilisé la créativité et la logique pour déduire le sens général des mots et des phrases. Ils ont produit aussi des hypothèses sur la signification des éléments inconnus par l'assimilation avec le savoir préalable en espagnol ou en anglais, et ils ont déduit l'intention du message à travers le contexte communicatif dans lequel la conversation ou le texte a été inséré.

2. *Ils peuvent se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc.– et peut répondre au même type de questions.*

Face à ce trait, les élèves de la 6^{ème} à la 1^{ère} terminale peuvent se présenter, à travers des informations basiques comme le nom, l'âge, la date de naissance, la nationalité, l'adresse, le courrier électronique, le numéro de téléphone, les goûts et les intérêts, la description de certains

traits physiques ou de personnalité, entre autres. La plupart des enfants ont été capables d'adapter leur performance aux contextes formels et informels, en formulant des phrases complètes et significatives, en plus de suivre la courtoisie dans l'usage du tutoiement et vouvoiement, des salutations adéquates et des expressions corporelles selon la situation. Nous avons apprécié ces habiletés grâce à la réalisation de la première tâche (dramatisation avec un camarade au sein d'une situation formelle ou informelle) et du guide pour la première période.

Cependant, les instruments et les autres exercices conduits ont révélé la difficulté à introduire une autre personne, notamment dans l'utilisation des pronoms sujets, des adjectifs possessifs, et la différence de genre entre *il* et *elle*. C'est pourquoi, en 2021, nous avons réorganisé les activités de classe et la tâche finale, avec l'intention de faire une révision de la présentation personnelle. Mais cette fois, nous nous sommes concentrés sur l'introduction d'autres personnes, à savoir des amis, des proches ou des célébrités, afin de surmonter cette difficulté. Au cours de la deuxième année du projet, nous avons constaté une amélioration dans cette habileté, et les enfants ont pu présenter une troisième personne avec succès, bien qu'il y eût certaines confusions dans la prononciation.

3. Ils peuvent communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Il est important de souligner que, dans 80 % des cas, les apprenants ont eu recours aux cinq stratégies de communication proposées par Manchón (1993). Ces méthodes rendent l'interaction possible, malgré les lacunes linguistiques typiques du déséquilibre entre les objectifs de communication et la connaissance limitée de la langue cible. En premier lieu, ils sont apparus *des stratégies de réduction de contenu* par la construction de structures simples (sujet, verbe et objet) ou l'utilisation de mots isolés. Les annexes 15, 16, 17, 18 ainsi que les vidéos de la

Journée des langues révèlent quelques exemples. En effet, la plupart d'entre eux ont créé des phrases courtes, s'arrêtant entre l'une et l'autre, car ils n'utilisaient pas de connecteurs, bien qu'avec le temps cela se soit amélioré.

De même, si les apprenants ne connaissaient pas la structure appropriée pour répondre à une question, ils ont énoncé des mots simples en français. Par exemple, quand nous avons demandé quelle était leur matière préférée et celle qu'ils n'aimaient pas, et pourquoi, la plupart des enfants ont omis les verbes, produisant des réponses du type : « *espagnol parce que ... ennuyeux* », « *français parce que... intéressant* », « *anglais parce que ... j'aime* » « *EPS parce que... les sports* », et « *elle... nationalité... française* ».

En second lieu, nous trouvons *les stratégies d'expansion*, qui s'expriment par une pause momentanée de la conversation, mais elles sont le fruit de l'effort pour transmettre un message complet à l'aide d'autres outils. Les enfants ont recouru à des supports humains tels que leurs pairs ou l'enseignante, et à des ressources en ligne pour produire des phrases en accord avec le contexte. Les expressions construites donnaient un ton plus naturel à leurs discours, de telle sorte qu'ils puissent se connecter avec l'interlocuteur. Voici quelques exemples des énoncés qu'ils ont recherché par eux-mêmes et qui se sont avérés pertinents pour la situation :

- **La recette 5^{ème} et 4^{ème} année** : « *cuire à feu doux* », « *rendez un peu plus esthétique* » et « *mettre le chocolat au bain-marie* ».
- **La routine 3^{ème} année** : « *cela dépend du jour* » et « *soit pour regarder la télé soit pour dormir* ».
- **Le passeport linguistique 1^{ère} année** : « *j'espère que vous aimez la vidéo* ».
- **Le concours de talents 2^{ème} année** : « *facile à faire* », « *c'est le résultat final* », « *je vous présente* » et « *nous pouvons apprécier* ».

Troisièmement, les enfants ont démontré *des stratégies basées sur d'autres connaissances* qui rendent la communication possible, malgré des lacunes ou des limitations du langage. Les apprenants ont recouru à la mimique, au dessin, à la gestuelle et à l'imitation des sons pour se faire comprendre, surtout dans la mise en commun des tâches, car ils savaient que la clarté du message était l'un des traits à évaluer. D'autre part, au cours de l'interaction spontanée et les présentations orales, les élèves ont appliqué diverses stratégies pour montrer leur incompréhension et pour obtenir la correction de l'interlocuteur. Certains des moyens les plus courants étaient la formulation des expressions comme « *Je ne sais pas* », « *Je ne comprends pas* » ou « *Répétez s'il vous plait* », l'utilisation de silences prolongés ou d'onomatopées, et, l'expression d'un geste pour extérioriser leur sentiment. Le résultat a été la répétition ou reformulation du message de manière plus simple.

La quatrième stratégie pointée par l'auteur repose sur *le soutien de la langue maternelle et d'autres langues* pour dépasser les limites de la parole et de l'écriture. De cette façon, il était fréquent de trouver des phrases qui contenaient deux ou plusieurs langues, à savoir l'espagnol et l'anglais : « *ajoutez le agua* », « *couper le beicon* », « *nous mélangeons la gélatine avec la leche* », « *nous ajoutons l'arequipe* », « *coupez le paper* », « *pour éviter les burbujás* », « *elle porte une robe light bleu* » et « *nous ajoutons water et mezclamos* ».

Les traductions littérales ou les calques d'autres langues étaient également récurrents. Les phrases suivantes illustrent ce phénomène : « *prendre onzes* » et « *je bois une collation* » pour « *prendre une collation* », « *Ligue de légendes* » pour « *League of Legends* », « *faire un mandat* » pour « *faire une course* », « *je fais des corvées* » pour « *je fais mes devoirs* », « *je regarde la télé avec my family* » pour « *je regarde la télé avec ma famille* » et « *je petit-déjeuner* » pour « *je prends le petit-déjeuner* ».

Concernant l'écriture et la prononciation, nous avons observé une interférence non seulement de l'espagnol comme langue maternelle, mais aussi de l'anglais comme la langue étrangère qu'ils ont apprise tout au long de leur parcours scolaire. Certains des mots les plus fréquemment prononcés en anglais sont : *preparation, butter, tomato, attention, chocolate, hamburger, six, nationality, television, exercise, coffee, table* et *lemon*. Par rapport à l'influence de l'espagnol, la prononciation des lettres telles que E, Z, R, T, S et X à la fin des mots était une constante, puisque les élèves n'avaient pas complètement intériorisé que, contrairement à leur langue maternelle, l'écriture et la prononciation en français varient parfois.

Les dernières stratégies utilisées sont basées sur *l'interlangue*, ce qui est normal, surtout dans les premiers niveaux, puisque les langues « se développent par étapes prévisibles et les stratégies d'acquisition de l'une et de l'autre sont similaires, surtout lorsque les locuteurs participent à des situations spontanées de communication » (MEN, 2006, p. 29). Au sein de ce groupe, on retrouve les surgénéralisations du français qui conduisent à la formation de néologismes à partir des règles et des connaissances acquises tout au long du processus. Par exemple : *cucharé* pour *cuillère*, *cuchillé* pour *couteau*, *ultimé* pour *dernier*, *plate* pour *plat*, *celluler* pour *téléphone portable* et *quarté* pour *quart*.

De la même manière, les apprenants ont utilisé de la périphrase quand ils ne connaissaient pas un terme. Certaines phrases illustratives sont : « *il travaille dans l'hôpital* » pour désigner un *médecin*, ou, « *faire cuisiner dans le four* » pour l'action de *cuire au four*. Ils ont fait appel aussi à la sélection de termes sémantiquement proches, bien qu'appliqués dans des catégories ou des contextes différents : « *je suis Colombie* », « *voir la télé* » et « *il est football* ».

Néanmoins, ces déformations ou erreurs linguistiques ne doivent pas être considérées comme des défauts irrémédiables, parce qu'elles révèlent des processus cognitifs et

métacognitifs chez les enfants, qui leur ont permis d'atteindre un apprentissage significatif. De cette façon, ils ont conceptualisé et créé des réseaux sémantiques, par le biais de l'intégration entre les connaissances antérieures et les nouveaux sujets abordés. Néanmoins, le plus remarquable, à notre avis, est la volonté de construire un discours avec cohérence et cohésion. Ainsi, la plupart d'entre eux ont cherché des solutions rapides aux problèmes d'interaction, comme c'est arrivé dans une situation réelle, où le but ultime était la compréhension, quel que soit le niveau de langue.

Cette ouverture à l'erreur n'implique pas qu'il faille ignorer les fautes des élèves, en vue d'éviter la démotivation, car il est essentiel que les enseignants fassent la correction au moment où l'erreur survient ou qu'ils réfutent les hypothèses qui surgissent chez eux. Ainsi, le manque de rétroaction lors de la formation de l'interlangue conduira à la fossilisation des fautes, nous éloignant des normes, des objectifs et des compétences qui sont énoncés dans le programme.

De plus, si les enseignants n'exigent pas une amélioration des aspects formels de la langue, en tant que facteur clé d'une communication efficace, le progrès et les performances stagneront, ralentissant le potentiel d'apprentissage des élèves. Dans cet ordre d'idées, nous recommandons aux professeurs d'adopter une attitude cordiale et d'expliquer la raison de l'erreur, en soulignant la tentative faite par l'enfant pour comprendre la règle et en montrant que toutes les questions et hypothèses qui se posent sont précieuses, car elles révèlent la capacité d'analyse à laquelle le groupe est parvenu.

Les élèves ne sont pas étrangers à cette problématique, et malgré le fait qu'ils trouvent que le français est facile à apprendre, ils sont conscients du chemin à parcourir. Grâce aux processus d'auto-évaluation, de co-évaluation et d'hétéro-évaluation, ils ont reconnu non seulement leurs progrès mais aussi leurs limites. De cette façon, les enfants ont établi des

stratégies pour surmonter leurs difficultés. Ci-dessous, nous trouvons des commentaires partagés dans l'évaluation finale du cours :

Apprenant 80 : « Muy buenas clases profe, nos salimos de lo habitual y eso me gusto mucho, tal vez no aprendí mucho en francés porque tengo más marcado el inglés pero aun así me gusto, muchas gracias por todo :D (sic.) »

Apprenant 102 : «Profe. A mí me gusto lo poco que aprendí del francés. Pero la verdad no comprendo muchas cosas y eso aveces (sic.) se me complica... En si me gustaron todas las clases »

De cette manière, nous vérifions qu'un programme qui ne se concentre pas uniquement sur les aspects formels est essentiel, car comme le dit Manchón (1993), la motivation du locuteur augmentera s'il sait que, pour communiquer, il n'est pas nécessaire que sa production orale soit parfaite. Cette perspective est partagée par plusieurs élèves qui, tout au long de l'année, ont exprimé leur goût pour la classe. En plus, ils ont affirmé qu'ils perçoivent un progrès dans l'apprentissage, puisqu'ils peuvent utiliser le français à travers la formation de phrases simples. À propos de cela, l'un des enfants a dit :

Apprenant 17 : « pues en general las clases de francés nos han servido mucho gracias que varios hemos querido aprender idiomas diferentes al inglés y gracias a este año de francés ya uno se puede defender con algunas palabras del vocabulario »

Il faut dire que, à tous les niveaux, les productions des élèves ont mis en évidence une consolidation ou au moins un avancement sur les cinq habiletés langagières proposées par le CERC. Cela en dépit du fait que plusieurs des interactions en classe ont été préparés à l'avance, ce qui démontre que l'aspect clé dans l'apprentissage est la relation du contenu avec les environnements proches. De cette façon, les élèves se préparent pour faire face aux situations communicatives quotidiennes, sans risque de se tromper et en établant des stratégies pour se faire comprendre et pour demander de l'aide.

Ce comportement est courant chez les petits enfants qui, en raison de leur âge, se caractérisent par leur spontanéité. Cependant, l'attitude change à l'adolescence, où la timidité augmente et la pertinence de l'opinion de l'autre détermine la performance. Pour cette raison, il est enrichissant que nos apprenants aient vaincu la timidité et qu'ils aient pris le risque d'utiliser le français spontanément, en se concentrant sur le sens plutôt que sur la forme. Ainsi, la promotion d'un environnement de confiance et de participation active, est essentielle pour que l'élève développe progressivement sa compétence de communication, même s'il ne gère pas tous les éléments.

D'un point de vue formel, notre curriculum s'est approché du temps moyen nécessaire pour atteindre le niveau A1. Depuis l'Association des organismes certificateurs en Europe (ALTE), une personne doit accomplir entre 90 et 100 heures d'enseignement guidé pour accéder au premier niveau du CECR. Dans notre cas, chaque cours avait une intensité d'environ 80 heures par an, ce qui place les élèves au niveau A1, mais il serait irresponsable de dire que tous ont atteint les critères proposés, car il reste encore plusieurs aspects à renforcer dans les quatre habiletés langagières. Face à cette situation, l'ALTE indique que le temps proposé n'est pas qu'une guide, parce que toutes les personnes développent la langue de manière différente.

Par conséquent, en 2021 nous avons renforcé certains contenus de base, ainsi que la production et la compréhension en français. De plus, étant donné que ce processus ne s'est pas déroulé dans un espace physique, il a été nécessaire de faire un diagnostic pour déterminer les forces et les faiblesses de chacun des groupes, parce qu'il faudra plus de temps pour atteindre les compétences à certains niveaux qu'à d'autres.

Pour clore cette section, il faut dire que les enfants ont atteint différents niveaux d'abstraction en utilisant les deux types de compétences présentées par Puren (1997) : la première

compétence est l'assimilation ou l'intégration de la langue cible dans le système linguistique existant, en le comparant avec le fonctionnement de l'espagnol ou de l'anglais. La deuxième habileté est l'accommodation ou l'adaptation aux nouvelles caractéristiques linguistiques et culturelles du français. Chez 60 % des élèves, nous avons perçu un avancement dans la prononciation, le ton de la voix, l'écriture des lettres et des accents propres au français, l'autocorrection dans l'articulation des chaînes sonores et l'imitation des traditions typiques de la francophonie. Cependant, un nombre considérable d'erreurs d'orthographe et de prononciation persistaient, principalement la prononciation des lettres comme S, R, E, T et Z à la fin des mots, et la confusion dans la conjugaison des verbes réguliers pour la première et la troisième personne du pluriel.

Cela ne devrait pas être une raison pour considérer que la méthodologie n'était pas efficace, mais plutôt une motivation pour inclure plus d'exercices de production orale, pour établir constamment des stratégies qui étaient utiles, comme l'écriture des lettres qui ne se prononcent pas dans une couleur différente et pour présenter plus de matériel d'entrée, afin que les réseaux sémantiques des enfants soient restructurés et qu'ils puissent assimiler la règle. C'est un fait qu'au-delà des explications de l'enseignante, la pratique est le meilleur moyen pour consolider l'apprentissage. Pour preuve, pendant le second semestre, il y avait plusieurs autocorrections et corrections des camarades, qui ont été spontanées, ce qui éclaire la solution progressive de cette difficulté.

En ce qui concerne l'intégration du français dans la vie quotidienne des apprenants, il y a de nombreux exemples qui sont apparus tout au long de l'année, mais nous nous concentrerons sur quatre situations sélectionnées en raison de leur impact dans et en dehors de l'école. Le premier cas est survenu en 4^{ème} et 5^{ème} année, parce que depuis les premières séances où nous

avons appris comment saluer et prendre congé, il a été commun que les enfants saluent leurs enseignantes et leurs parents en français, et certains d'entre eux ont même expliqué aux adultes la signification et la prononciation correcte des mots.

Par ailleurs, lorsqu'ils rencontrent l'enseignante de français dans les couloirs ou en début de journée, ils ne la saluent plus en espagnol, mais avec des expressions comme *salut*, *bonjour* ou *cou cou*, cette dernière a été la plus retenue, en raison de sa prononciation. Si le professeur leur répondait en espagnol, ils insistaient jusqu'à ce qu'ils parviennent à l'expression en français. D'autre part, quand le professeur confondait la classe et les saluait en anglais, certains élèves disaient : « No profe, hoy no es *hello* sino *salut* porque nos toca francés ». Ces situations étaient assez intéressantes, car elles constituaient une correction masquée envers l'enseignante, en utilisant la langue étrangère et en reprenant le rôle d'un locuteur compétent, qui lui permet de questionner l'autre et d'apporter des corrections, ce qui est un signe clair de confiance en eux-mêmes.

Une autre situation où les élèves ont utilisé spontanément le français est lors de la justification des auto-évaluations développées en fin de période. Cet exercice a été mené en même temps que l'épreuve écrite et il faut dire que l'examen a réuni les contenus d'anglais et de français, en raison des dispositions institutionnelles et des horaires fixés pour la semaine d'examens. Ainsi, la dernière question de l'épreuve les invitait à donner une note de 1 à 5 points pour chaque matière et à présenter des arguments pour la justifier, en tenant compte de leur engagement, ponctualité, responsabilité et intérêt pendant la période scolaire.

De plus, nous avons donné la possibilité de répondre en espagnol, anglais ou français. Nous trouvons assez gratifiant que, dans chaque groupe, au moins 5 personnes aient choisi le français comme moyen pour communiquer (voir annexe 14), malgré deux facteurs : elle était la

langue avec laquelle ils avaient eu le moins de contact. De même, les élèves ont fait un effort pour s'exprimer en français, malgré la fatigue mentale causée par le passage d'un test en deux langues, et par l'évaluation des autres matières qu'ils ont dû compléter le même jour. Face à cette situation, il était beaucoup plus facile de répondre en espagnol ou en anglais, dont le niveau de connaissance était plus élevé.

La troisième situation s'est produite au cours d'une conversation informelle avec certaines des filles, pendant que le groupe faisait les cartes de la Saint-Valentin (voir annexe 18). L'enseignante a demandé à l'élève si elle donnerait la lettre à son petit ami. Elle a répondu : « No profe es para mi mejor amiga, porque con el chico mmm (...) c'est fini ». Le groupe a ri et elles ont changé de sujet. Cette réponse spontanée est un bel exemple de l'intégration que les apprenants ont faite du français dans leur vie et de la façon dont ils comprennent les différents usages d'une expression. Dans ce cas, l'apprenante voit dans le français une manière de répondre à la question de l'interlocuteur avec humour, mais sans entrer dans les détails, en remplissant son objectif communicatif d'éluder la question.

La dernière situation concerne l'utilisation des réseaux sociaux, puisque depuis le début du cours, les élèves ont publié plusieurs photos ou vidéos accompagnées de phrases en français. De plus, ils ont écrit des messages à leurs proches ou leurs amis dans cette langue. Nous avons connu de cette situation, car les enfants ont partagé avec nous les textes pour savoir s'ils étaient correctement écrits ou s'ils expriment ce qu'ils veulent dire. De même, lors de l'anniversaire de l'enseignante, elle a reçu plusieurs messages de félicitations écrits par eux, dans lesquels ils ont combiné l'espagnol, l'anglais et le français pour construire un message complet.

Ces échantillons d'interaction spontanée sont les plus précieux pour le projet, car au-delà des connaissances déclaratives et des phrases apprises à des fins pédagogiques, comme ce peut

être le cas pendant la présentation de tâches ou d'examens, le français acquiert, dans une certaine mesure, le caractère d'une langue naturelle, expliquée par le MEN (s, d.b) comme celle et qui sert de moyen de communication entre les personnes dans les échanges quotidiens.

6.2. L'interculturalité

La deuxième catégorie que nous avons proposée est l'interculturalité, en tant qu'axe central de notre curriculum. Cette approche visait à présenter le code dans un contexte et à rapprocher les élèves de la francophonie. De cette manière, notre objectif était que l'enfant utilise la langue pour connaître, comprendre et réfléchir sur le concept de culture, par le biais de la confrontation entre sa communauté et les autres peuples. À travers des contrastes avec la langue étudiée, les élèves ont développé une compréhension de leur propre langue et culture et ils ont découvert qu'il existe de multiples façons de voir le monde. Dans ce processus, l'enfant est censé faire une démarche similaire à la méthode scientifique, mais en appliquant la découverte de modèles, les prédictions, les hypothèses et l'analyse des similitudes pour réinterpréter son propre code culturel et le code cible.

Toutefois, l'appréciation des traits interculturels est un véritable défi pour les enseignants, car il existe de nombreuses particularités difficiles à verbaliser, et la tâche devient plus complexe si nous n'appartenons pas à la culture enseignée. C'est pourquoi nous avons recouru à la projection de matériel authentique, afin que les élèves aient un apprentissage plus expérientiel, qui stimule une réflexion approfondie, grâce à la logique et aux cinq sens. Cependant, en vue de maximiser les avantages des médias, nous avons favorisé la mise en commun des analyses et des explications sur les aspects culturels, pour que les enfants parviennent à les intégrer dans leurs discours.

Ce dernier fait constitue un autre défi majeur, car l'idée n'est pas que les élèves tombent dans un phénomène d'acculturation à partir duquel la propre identité disparaissait, ou qu'il y ait une imitation par cœur des traits culturels. Donc, notre objectif était de faire comprendre l'importance de la culture dans la communication, parce que les aspects socioculturels varient selon les communautés et ils peuvent générer des blocages ou des incompréhensions entre les locuteurs.

Un échantillon de cette incorporation s'est produit lors de la tâche de la première période, qui était la seule effectuée en personne. Dans ce cas, 75 % des élèves ont correctement intégré des éléments non verbaux et certains comportements discutés en classe, tels que la distance sociale, saluer à deux, trois ou quatre bisous, et l'utilisation de tutoiement et vouvoiement selon le contexte. Cela expose une compréhension, une préparation et une incorporation de la culture cible comme un élément-clé de la communication.

Par ailleurs, le cours a favorisé la restructuration de certains stéréotypes ou visions réductionnistes des pays francophones. En premier lieu, il y a une déstructuration du mythe selon lequel la francophonie est synonyme de France. Au début de l'année, tous les élèves s'accordaient à dire que ce pays était le seul endroit où l'on parlait français et ils liaient la langue aux mauvais territoires comme l'Italie ou l'Angleterre.

Toutefois, au fur et à mesure du cours, ils sont entrés en contact avec d'autres pays et ils ont recherché diverses données qu'ils ont partagées avec le groupe. Un exemple remarquable de cette ouverture sur le monde francophone s'est produit lors de la tâche de deuxième période, dans laquelle les enfants devaient créer leur passeport et exposer 5 lieux francophones qu'ils voulaient visiter, en décrivant diverses caractéristiques. Dans les vidéos réalisées, nous avons trouvé une

variété de pays, des informations étonnantes, des images et d'autres éléments qui reflétaient une enquête et un intérêt à connaître l'autre.

De même, lors du concours de talents, les enfants de 2^{ème} année devaient faire leur présentation personnelle mais ils devaient adopter une nationalité, en fonction des pays participant aux Jeux de la Francophonie (voir annexe 19). Dans ce cas, tout le monde n'a pas opté pour la France, mais ils ont inclus d'autres endroits comme la Belgique, le Canada, le Maroc, le Qatar, le Vietnam et la Suisse. Cela révèle une relation affective avec ces pays, car leur élection les a insérés temporairement dans la communauté francophone.

En revanche, avec le soutien des visites guidées, nous avons modifié légèrement la vision que certains élèves avaient des territoires. Par exemple, ils pensaient qu'au Canada ils ne parlaient que l'anglais et que le paysage se limitait aux lacs et aux montagnes. Après la visite virtuelle, ils ont été surpris par les beautés naturelles, mais aussi par les villes et sites touristiques à découvrir, exprimant leur intention de se rendre dans ce pays.

En outre, nous avons vérifié la théorie de l'altérité proposée par Charadeau (1995) et Lee Zoreda et al. (2006), qui exposent comment la découverte de l'autre et la comparaison avec la culture maternelle permet d'établir des liens plus profonds et plus empathiques avec la francophonie. Les résultats de l'enquête montrent que les stéréotypes ont été reformulés peu à peu, et que les apprenants se sont montrés plus sceptiques à croire ce qui se dit sur l'autre. Ainsi, ils ont inspecté les idées préconçues, en posant des questions à l'enseignante ou en recherchant de manière autonome les données sur l'Internet. Ces moments de réflexion ont fait comprendre que, malgré les différences, il existe des traits communs et que tous les peuples sont victimes de préjugés, c'est pourquoi nous ne devons pas promouvoir les jugements.

Certains des exemples les plus remarquables se sont produits lors de la célébration du 14 juillet puisque, au-delà d'aborder l'histoire, les symboles et les traditions nationales, nous nous sommes attachés à démystifier certaines des croyances préconçues sur les Français. Après le visionnage d'une vidéo comprenant de nombreux clichés sur les habitants, qui étaient présentés comme des vérités absolues, les élèves devaient décider lesquels de ces comportements ils considéraient comme vrais et lesquels étaient faux. La confirmation des clichés était plus fréquente chez les enfants les plus jeunes, ainsi que le signalement de certains stéréotypes comme les vêtements, l'hygiène personnelle, et l'idée que tout le monde boit du vin et mange de la baguette. Ils ont fondé leurs opinions sur la base du contenu partagé aux médias.

Cependant, dans les cours supérieurs, des réflexions plus profondes ont surgi. Les apprenants ont dit qu'il n'était pas correct d'établir une particularité comme un trait dominant de tout un peuple. Ils ont ajouté que si nous croirions à ces clichés, d'autres personnes pourraient également généraliser les Colombiens, à partir de films ou de romans, qui se concentrent sur la drogue et la violence, alors que la réalité du pays est complètement différente.

Il est important de souligner que tous les niveaux étaient réticents avec la cuisine française, notamment avec les grenouilles, les escargots et les fromages, portant des jugements a priori. Toutefois, nous leur expliquons que la nourriture est un reflet de la culture, et qu'aux quatre coins du monde les gens mangent des choses qui peuvent nous sembler étranges, mais il serait erroné de les disqualifier. À ce stade, certains élèves ont dit que leurs amis étrangers ressentaient une répugnance devant des plats typiques colombiens tels que le chocolat au fromage, l'aguadepanela au fromage, le changua, les tamales, le capybara, l'ajiaco et les fourmis. Les enfants ont exprimé leur mécontentement face aux jugements, parce qu'ils ne se sont pas donné l'occasion de goûter ces plats.

Une situation similaire s'est produite dans la dernière séance avec la célébration de Noël, au cours de laquelle nous avons parlé de certaines coutumes dans les pays francophones. Lorsque les enfants ont exprimé leur surprise face aux traditions, nous rappelions que pour d'autres pays, nos coutumes telles que les « agüeros » étaient bizarres, même si pour nous, il s'agit des comportements normaux. De plus, nous avons dit que chaque ville célébrait les festivités selon sa croyance religieuse et les activités les plus gratifiantes pour les habitants. Par exemple, en Colombie, nous avons la neuvaine de la naissance du Christ, qui peut sembler étrange aux musulmans, aux juifs et aux orthodoxes.

C'est à partir de l'empathie et de la réflexion sur l'autre, que les élèves ont pu mieux comprendre le fonctionnement de leur propre langue et culture et donc générer des compétences procédurales, par le biais de la recherche et la vérification des informations, en considérant leur degré de véracité et leur pertinence. Ils ont renforcé aussi des compétences interpersonnelles qui évoquent la disposition de l'apprenant à interagir avec les autres, grâce à la construction d'espaces démocratiques où chacun peut être entendu. Dans ce cas, comme il n'y a pas de contact direct avec la francophonie, nous profitons de l'utilisation des ressources technologiques pour générer un dialogue entre la culture maternelle et la culture étrangère, de manière que les enfants puissent se mettre à la place de l'autre, avant de générer des stéréotypes.

De même, l'approche basée sur les tâches, privilégie trois des quatre enjeux actuels d'une éducation culturelle (Puren, 2022). Dans les premières activités, les élèves se sont informés sur les autres, par voie des documents authentiques et des discussions en classe, de sorte que les compétences compréhensives et métaculturelles ont été renforcées. Dans cette phase, l'enseignante a eu un rôle un peu plus actif, puisque c'est lui qui sélectionne le matériel, qui favorise la discussion et qui aide à confirmer ou infirmer les hypothèses. Puis, le cours a promu

la rencontre de l'altérité par le biais de l'interaction avec la francophonie, à partir des médias et la recherche autonome. Après, la résolution des tâches a permis l'agir avec les autres et la consolidation des compétences co-langagière et co-culturelle. De cette manière, nous avons contribué à la pensée critique et à la formation des citoyens déterminés à construire une société avec les autres.

En effet, les tâches ont donné lieu à un élargissement des connaissances sur la francophonie, grâce à l'inclusion, dans 60 % des travaux, de pays, personnages, sports et repas différents de ceux abordés dans les séances. De même, dans les présentations réalisées, nous voyons une utilisation adéquate d'expressions telles que « *voilà* », « *c'est délicieux* » et « *bon appétit* » pour montrer le résultat final de la préparation. En plus, les apprenants ont inclus spontanément l'expression *Voilà* quand ils ont fini un exercice, en indiquant qu'il est difficile de trouver un équivalent en espagnol, parce que nous n'avons pas un seul mot qui réponde à cette intention. Par conséquent, ils ont choisi d'utiliser l'expression française car, selon eux, elle sonnait « plus jolie ».

Par ailleurs, en 4^{ème} année lorsqu'on a parlé des restaurants et de la nourriture, un élève a demandé le sens de *Sacrebleu*, puisqu'il l'avait entendu dans un épisode des Simpson quand il était prononcé par un serveur français. L'enseignante a expliqué la signification et d'autres camarades ont également cherché sur l'internet pour compléter la discussion, en concluant qu'il s'agissait d'une phrase utilisée pour exprimer la surprise, la colère et l'admiration. En plus, les enfants ont trouvé intéressante la prononciation et, dès lors, ils l'utilisaient en classe et à d'autres moments pour manifester leur insatisfaction quand quelque chose ne se passait pas comme prévu. Par exemple, lors de la présentation de la tâche de quatrième période, une élève n'a pas pu

ouvrir le fichier power point et son ordinateur a redémarré. Donc, elle a dit spontanément « *sacrebleu !* » en essayant de dénouer cette impasse.

Un cas similaire s'est produit en 2^{ème}, quand un élève a demandé quel était le sens de l'expression *Touché*, puisqu'elle était fréquente dans de nombreux films. Un camarade a pris la parole et il a expliqué qu'il s'agissait d'une expression utilisée pendant un conflit, quand une personne disait un bon argument et l'interlocuteur perdre ses mots. En conséquence, la première personne a gagné la discussion. Le professeur a complété l'explication en disant que cela venait de l'escrime et correspondait au moment où un adversaire touche l'autre avec son épée et il obtient un point en faveur, ceci étant une analogie avec le cas du conflit planté par l'apprenant. À partir de ce moment, certains élèves l'ont intégré à leur répertoire lexical pour parler entre eux.

En raison du succès du contraste entre la culture maternelle et la culture cible, et des analyses profondes que l'interculturalité a évoqué chez les enfants, nous avons choisi de transférer cette approche au plan linguistique, de telle sorte que notre curriculum est basé sur une sorte d'approche « interlinguistique ». Les connaissances culturelles deviennent donc un support pour favoriser l'analyse inductive de la grammaire et des traits communicatives, grâce à l'observation de phrases en contexte et à l'émergence de généralisations sur la francophonie.

Ainsi, nous avons vérifié qu'il n'est pas interdit l'usage de l'espagnol et l'anglais comme supports dans les premières étapes de l'apprentissage. À cet égard, Puren (2010) indique que nous devons profiter de l'apprentissage parallèle dans toutes les langues, afin que les connaissances antérieures et la vision du monde favorisent la compréhension du nouveau code, par le transfert de stratégies cognitives d'une langue à l'autre, générant des réseaux sémantiques solides. Nous avons corroboré cette hypothèse grâce aux éléments universels que partagent les cultures et aux tactiques de communication propres de tout locuteur natif ou étranger. Ces

universaux linguistiques ont été identifiés et appliqués par les enfants, comme nous l'avons révélé à travers les exemples décrits.

Pour conclure, il faut dire que les résultats du processus d'évaluation finale montrent que 94,4 % des enfants ont établi une relation positive avec le monde francophone. Les enfants ont vraiment aimé découvrir la musique, la culture, les sites touristiques et l'histoire d'autres villes. Cette curiosité les a conduits à des recherches autonomes de données sur ce qui avait été vu en classe, renforçant ainsi la motivation intrinsèque à apprendre.

6.3. L'autonomie

D'autre part, nous devons aborder les résultats trouvés dans l'autonomie en tant que valeur institutionnelle et facteur clé dans l'apprentissage de langues. Selon les éléments mentionnés dans le PEI et le postulat d'Arcúrio (chez Santos et Cámara, 2010), l'autonomie est une véritable conquête qui se consolide avec la maturité, la croissance et l'intimité. Tout au long de la recherche, nous apprécions que la majorité des apprenants aient manifesté des comportements autonomes par rapport à la communication en français, à la prise de décision au sein du cours et à l'utilisation de la technologie.

Comme nous l'avons déjà dit, la pandémie a été un moment critique qui a changé divers aspects de nos vies, mais elle a enrichi considérablement ce projet. Dans les conditions de l'enseignement à distance, l'autonomie était une compétence nécessaire qu'il fallait renforcer pour s'adapter aux nouvelles formes d'apprentissage. Par conséquent, ils devaient assumer la gestion de leur processus, car ils ne partageaient pas un espace physique avec l'enseignante et le reste de camarades, et plusieurs d'entre eux n'avaient pas l'accompagnement constant de leurs parents. Ainsi, le succès des tâches finales, des examens et des processus d'évaluation dépendait de leur engagement, leur participation, leur esprit de recherche et la confiance en eux-mêmes.

C'est pourquoi les résultats qualitatifs et quantitatifs présentés tout à long de ce chapitre, nous autorisent à dire que plus de 80 % des enfants ont surmonté les nouveaux défis scolaires, personnels et émotionnels qui se sont posés depuis mars 2020 et qui se sont prolongées pendant plus d'un an. Par exemple, à de nombreuses occasions, les élèves ont demandé une opportunité pour corriger leur travail, spécialement l'évaluation finale et les tâches, même s'ils n'ont pas reçu de note supplémentaire. C'est un signe clair du développement d'une motivation intrinsèque pour l'apprentissage et de l'impact de l'évaluation dans les dynamiques de classe, car les corrections ont suivi les recommandations faites par leurs pairs et par l'enseignante, ainsi que l'autoréflexion menée à partir des productions des autres.

De la même manière, nous apprécions qu'un nombre considérable d'apprenants qui, au départ, se méfiaient de leurs capacités de compréhension et de production en français, aient acquis de la confiance en eux-mêmes. En conséquence, ils ont présenté des projets très créatifs et avec un niveau de langue conforme à ce qui était proposé dans le programme d'études. Cela a renforcé aussi le leadership, puisqu'ils ont compris que chaque processus est différent et que nous avons tous des points forts dans certaines compétences plus que dans d'autres. Néanmoins, ils ne pouvaient pas mesurer leur apprentissage par une note ou en comparant les résultats de ses camarades avec ses réussites.

Par contre, les enfants qui avaient obtenu des performances faibles ou basiques, ont fait remarquer à l'enseignante qu'ils seraient plus responsables et constants. Certains d'entre eux se sont engagés à ne pas manquer les rencontres et à augmenter leur participation, en dépit de leur timidité ou leur peur de parler en public. En effet, une grande partie des élèves qui ont pris des engagements les ont remplis, et, cela se traduit par de faibles taux de perte tout au long de l'année.

En ce qui concerne les processus d'auto-évaluation, d'hétéroévaluation et de co-évaluation, nous avons constaté des résultats remarquables, parce que les valeurs telles que l'objectivité et l'honnêteté ont prévalu. Cette affirmation repose sur le fait que peu d'enfants ont placé leur performance à un niveau supérieur à celui que leur travail méritait, compte tenu de la qualité attendue et des consignes données. Mais, ils reconnaissaient également avec la note, qu'ils avaient apporté un grand soin à leurs productions. La situation s'est répétée dans le co-évaluation, car tout au long de l'année, ils devaient évaluer différents camarades. Indépendamment de leur degré de sympathie, ils ont essayé d'examiner les travaux au-delà des émotions.

Nous sommes autorisés à l'affirmer, grâce à la comparaison des trois formats, puisque les notes étaient similaires et la différence n'excédait pas deux points. Les grilles remplies à tous les niveaux comportaient aussi des commentaires pour justifier l'évaluation quantitative, et lorsque les tâches étaient présentées, ils donnaient des commentaires positifs et des aspects pour améliorer, par rapport à leur travail et celui des camarades (voir annexe 14). Ceci prouve l'importance de définir des critères clairs pour chaque activité.

De la même manière, les élèves ont accepté les commentaires de leurs pairs, qui se sont toujours caractérisés par des recommandations respectueuses et cohérentes avec la situation, de sorte qu'il n'y a jamais eu de problèmes entre eux, car nous avons conduit de véritables processus de réflexion, depuis des perspectives distinctes. Néanmoins, il faut noter que les élèves se sont montrés plus critiques envers leurs propres productions que par rapport à celles des camarades, révélant la prédominance d'une empathie qui nous invite à évaluer l'autre sans le blesser.

En effet, nous pouvons affirmer qu'une grande partie des apprenants ont construit un nouveau paradigme autour de l'éducation, dans lequel la note n'est pas primordiale mais la

connaissance et l'impact qu'elle peut avoir sur leur vie. Il y a eu aussi une ouverture vers l'expression et la réception d'opinions, cessant de considérer ce processus comme un jugement ou une exigence du cours, mais comme un élément d'enrichissement propre.

De cette façon, l'évaluation est devenue une activité qui aide à reconnaître les propres progrès et ceux des camarades. C'est le résultat d'une démarche fondée sur le tutorat et l'accompagnement constant du professeur avant, pendant et après les activités de vérification. Mais ils sont nécessaires aussi d'autres ressources comme la définition de critères clairs, la gestion et la explication des rubriques et les processus de rétroaction collective et individuelle.

Par rapport à l'autonomie linguistique, il faut ajouter qu'ils résolvaient peu à peu les doutes qui surgissaient au contact de la langue et de la culture francophone, en formulant des hypothèses et en les vérifiant par la suite. Au départ, les soucis qui survenaient dans leur esprit étaient directement consultés avec l'enseignante lors des rencontres ou ils attendaient la semaine suivante pour corroborer leurs hypothèses. Cependant, au cours du second semestre de 2020, nous avons constaté des progrès en matière d'autonomie, car les élèves ont cherché sur l'internet les réponses à leurs questions. Puis, ils ont partagé les résultats en classe, en vue de vérifier si leurs recherches étaient fiables. Cette situation était vraiment enrichissante pour le groupe et pour l'enseignante, car il y avait des faits historiques, culturels et linguistiques que le professeur ne connaissait pas et qui étaient évoqués par les enfants.

De même, lors de présentations orales ou d'interactions en classe, les élèves apportaient des corrections grammaticales et phonétiques, parallèlement à leurs propres productions, à travers des expressions telles que « pardon », « je me suis trompé », « c'est ne pas ça », qui étaient suivies du mot ou de la structure appropriée. C'est un exemple clair de la façon dont les enfants ont intériorisé le système linguistique, mais aussi comment ils autocontrôlent leurs

productions, afin de s'assurer qu'elles soient cohérentes et qu'elles respectent les exigences formelles de la langue.

De plus, ils ont utilisé des dictionnaires en ligne tels que *Wordreference* ou encore *le traducteur google* pour vérifier le sens ou la prononciation de mots inconnus, sans demander directement au professeur. Ces ressources servaient également à compléter le message à transmettre, lorsqu'une certaine structure était inconnue. Bien que ces recherches aient ralenti la fluidité de la conversation et qu'il ait fallu attendre un peu que les élèves finissent l'activité, nous ne le considérons pas comme un obstacle, car ce sont des mécanismes qu'ils conçoivent eux-mêmes afin de surmonter leur manque de connaissances linguistiques. Ils doivent apprendre à les utiliser efficacement, ce qui ne vient qu'avec la pratique.

Ces stratégies ont démontré qu'il est possible de favoriser le développement progressif de l'autonomie, de telle sorte que l'apprentissage soit plus rapide, plus agréable et transférable à des situations qui se présentent en dehors de la salle de classe. Elles ont constaté aussi les arguments de Benson (2001) et Sélézilo (2014), qui expliquent cette notion comme une compétence à renforcer avec le soutien des autres, et non comme un trait inhérent aux personnes. Il est important de mettre l'attention sur le fait que les enfants sont des êtres en formation, et pour cela ils ont besoin d'une guide pour acquérir des connaissances et des habiletés pour la vie.

Nous ne pouvons donc pas commettre l'erreur de considérer un processus autonome comme synonyme de travail en solitaire, et ainsi nous détacher de nos responsabilités d'enseignants. Toutefois, les méthodologies d'éducation partagée diminuent progressivement la responsabilité du professeur en tant que directeur exclusif de l'ensemble du processus, puisque chaque personne a quelque chose à enseigner et quelque chose à apprendre, peu importe son rôle et son âge.

De cette façon, nous avons appuyé la formulation de buts, les modalités d'apprentissage, l'application du contenu et les formes d'évaluation, afin de renforcer le savoir apprendre. Ainsi, l'élève a été conscient qu'il devait prendre ses objectifs en main et compléter son apprentissage en dehors de l'école, car le contenu et la pratique en classe ne suffisent pas à consolider la compétence de communication, et par conséquent, ils ont progressivement accru leur participation aux décisions de cours et à la sélection de leurs propres stratégies d'étude.

Toutes les situations décrites sont un exemple de la façon dont nous pouvons contribuer à l'autonomie des apprenants, par le biais des ressources numériques, du matériel authentique, des relations horizontales de pouvoir et des approches fondées sur l'action, en raison de l'âge et du niveau de langue des apprenants. Cependant, cela ne sera possible si le curriculum n'inclut pas des moments d'autoapprentissage, d'auto-direction et d'autoévaluation, comme Sélézilo (2014) l'indique et comment nous essayons de le faire. En conséquence, les élèves ont donné plusieurs signes d'autonomie à travers l'autocorrection des productions orales et écrites, la recherche de supports électroniques et humains pour surmonter les obstacles dans la transmission des messages et la réalisation des tâches, la révision objective des produits et la demande d'espaces pour les améliorer, peu importe la note finale.

6.4.Leadership

La deuxième valeur institutionnelle que nous avons voulu renforcer était le leadership. Cette décision se fonde sur son importance pour l'apprentissage de langues et sur l'impact que les apprenants doivent générer dans leur communauté pendant l'étape scolaire et quand ils terminent leurs études. Depuis le PEI institutionnel et les idées de Leithwood (2012) et d'Ibarra (2015), tous les espaces académiques doivent promouvoir la transformation des sujets passifs en sujets actifs qui proposent des nouvelles stratégies pour apprendre, pour interagir et pour changer

la réalité. Néanmoins, cette action doit être le fruit d'une réflexion préalable et du renforcement de la responsabilité sociale.

Bien que le chemin vers le leadership soit long et qu'il ne dépende pas uniquement de l'individu ou de l'école, nous nous sommes rapprochés de la consolidation de cette compétence. Ensuite, nous présenterons certains des exemples de leadership qui ont émergé dans le cadre du curriculum et qui s'orientent vers deux sphères : le leadership dans le cours et le leadership dans la famille.

Par rapport au leadership dans le cours du français, il est à noter que les enfants ont toujours été au centre de la démarche et que nous avons ouvert des nombreux espaces pour qu'ils puissent intervenir dans la construction et l'amélioration du curriculum. Par exemple, en une occasion les élèves de la première terminale ont demandé l'opportunité d'apprendre la chanson *Joyeux anniversaire* pour surprendre un camarade le jour de son 18e anniversaire. Après cette date, le groupe a poursuivi la tradition de chanter cette chanson aux enfants qui fêtaient leur anniversaire. En raison de l'intérêt suscité chez les élèves et du fait que cette idée est née d'eux-mêmes, nous l'avons reproduite dans les autres cours, en l'incluant comme thème culturel de la première période.

En plus, les niveaux de 4^{ème} et 1^{ère} ont proposé quelques chansons de différents genres qui pouvaient être travaillées en classe, car ils les trouvaient belles au niveau des paroles ou du rythme. Les élèves ont énoncé des chansons que le professeur ne connaissait pas mais qu'ils les avaient apprises pendant leur temps libre. Parfois, ils partageaient le lien de YouTube dans le chat de la classe et si nous finissions rapidement le thème de la séance, ils diffusaient la vidéo sur l'écran et nous essayions de la chanter ensemble, en respectant ceux qui n'ont pas voulu allumer

le micro. Certaines des chansons proposées par eux étaient : Balance Ton Quoi (Angèle), La vie en rose (ZAZ), Leçon de Vie (Carpe Diem), Vie d'artiste (Keny Arkana) et Dernière dans (Kyo).

De même, tous les cours ont eu une participation très active à la sélection des ressources virtuelles, qui étaient assez pertinentes dans le cadre de l'enseignement à distance, mais que nous développerons plus en détail dans la section intitulée *L'impact des TICE dans le processus d'enseignement des langues*. Ainsi, les élèves ont reconnu que malgré leur âge et leur niveau de langue, ils sont des sujets capables d'enseigner, d'apprendre, de corriger, d'évaluer et interagir en français.

En ce qui concerne le leadership dans la famille, il faut dire qu'au début de 2021, les élèves de 5ème ont commencé le cours, mais curieusement, plusieurs d'entre eux ont salué ou se sont présentés en français, en formulant des expressions complètes telles que « *Bonjour madame* », « *Salut prof* », « *Au revoir* » et « *Je m'appelle* ». Cela a attiré l'attention de l'enseignante, car ils n'avaient pas eu cette classe en 2020, en raison de la disposition institutionnelle. Lorsqu'elle leur a demandé où ils avaient appris le français, la plupart d'entre eux ont répondu que c'était grâce à leurs frères et sœurs qui étaient aux niveaux supérieurs.

Ces événements se répétaient tout au long de l'année, au fur et à mesure que leurs proches les guidaient dans certains sujets ou les soutenaient dans l'accomplissement des tâches finales. En plus, beaucoup d'entre eux ont fait ensemble des tâches qui réunissaient les indications des deux niveaux, comme cela s'est produit lors de la décoration de l'œuf de Pâques, la préparation de la recette de la crêpe et dans la présentation orale sur le personnage célèbre.

Une situation similaire s'est présentée en 2022 avec les niveaux de 6ème et de CM2 qui ont entamé leur parcours dans le français. Les enfants se sont également appuyés sur leurs frères et sœurs pour pratiquer les sujets et certains d'entre eux ont même exprimé leur enthousiasme à

l'idée d'avancer dans le processus. Ils ont partagé des phrases telles que : « *Mira profe que ayer saludé a mi hermano en francés y ya dentro de poco voy a poder hablar como él* » ou « *Profe mira que mi mamá dice que si estudiamos mucho nos va a llevar a Paris cuando cumpla 15* ». Ces conditions impliquent des facteurs affectifs et cognitifs et elles mettent en évidence comment les élèves ont développé une confiance en eux-mêmes et comment ils ont perçu leurs propres améliorations. C'est pourquoi ils considèrent que leur niveau de langue, au-delà de ce qu'ils ne connaissent pas, les autorise à se mettre de l'autre côté, non comme apprenants mais comme enseignants.

En effet, les compétences ne naissent pas spontanément mais elles sont le résultat d'une pratique constante, qui se traduit par des comportements à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Dans ce cas, notre projet a partiellement contribué à l'une des finalités institutionnelles du profil de l'apprenant : « Les élèves qui janistes doivent être des gestionnaires d'un développement responsable, éthique et moral qui motivent des modifications dans eux-mêmes, dans leurs familles et dans la communauté en général » (Unincca, 2020, p. 57). Ainsi, les enfants plus âgés ont assumé des rôles de leadership lors de l'enseignement de la langue et de l'appui du processus de leur famille.

La consolidation de cette capacité peut être le résultat de la répartition des rôles que nous avons assumés tout au long de l'année, dans lesquels les enfants ont collaboré à l'évaluation, aux explications et à la prise de décision. Ceci en accord avec la vision de l'école, qui considère la participation et la prise de décision comme le meilleur moyen de développer leur futur rôle de citoyens.

Les actions des apprenants confirment les approches de Spreitzer, et al. (1997), qui mettent en évidence l'impact que le leadership devrait avoir sur le domaine social de l'individu.

De cette manière, un leader transcende sa sphère personnelle, pour établir des liens avec d'autres gens qui partagent les mêmes désirs, besoins et buts. Ainsi, plusieurs élèves se perçoivent comme des êtres capables de transformer leur environnement immédiat, en l'occurrence leur famille et l'école, à partir des actions quotidiennes. Ils deviennent volontairement un modèle et une référence dans l'apprentissage d'une autre personne, comme c'est généralement le cas avec la vision que les élèves ont de l'enseignant.

6.5. Pertinence de l'approche fondé sur la tâche

Les tâches sont un exercice d'évaluation tout à fait adapté à l'approche communicative de l'école, et elles deviennent le meilleur moyen d'adapter un programme, non seulement aux besoins individuels mais aussi aux exigences du contexte. Ainsi, elles permettent de générer une évaluation globale selon des facteurs cognitifs, procéduraux et comportementaux, comme l'a souligné Latorre Ariño (2017).

Dans cet ordre d'idées, la conception de chaque tâche et des formats d'évaluation impliquait des éléments cognitifs liés aux savoirs particuliers sur la francophonie, au niveau linguistique et culturel. Par conséquent, nous avons revu des traits spécifiques tels que la prononciation, la grammaire et l'utilisation des thèmes de la période, mais sans les orienter vers un apprentissage par cœur, mais plutôt vers la reconnaissance du sens et l'application du contenu à des situations spécifiques. De cette manière, il a été possible de mettre en évidence les représentations mentales et les réseaux sémantiques chez les élèves.

De même, la réalisation de la tâche impliquait l'exécution d'actions ou d'opérations dans lesquelles l'apprenant était libre de consulter d'autres sources, de demander de l'aide ou de recourir aux compétences dans des domaines différents de l'apprentissage des langues, afin de résoudre le défi. À ce stade, le cours a donné l'autonomie de prendre des décisions et d'établir un

plan d'action, en fonction des objectifs personnels et des buts de la période. C'est pourquoi certains des éléments à évaluer portaient sur la préparation et l'exécution de la tâche, selon des exigences minimales.

Enfin, chaque activité a évalué un certain contenu attitudinal attaché au niveau d'engagement, de responsabilité et d'intérêt manifesté envers la tâche. Les traits à l'intérieur de ce domaine se référaient aux aspects affectifs et comportementaux, qui étaient mis en évidence par la présentation devant le public. Les facteurs attitudinaux sont fondamentaux, car ils étaient directement reliés à la motivation envers le cours et envers leur propre processus d'apprentissage.

Un exemple de l'impact de la flexibilité de la tâche est lié à l'élève avec syndrome de Down de 5^{ème} année. Cet apprenant nécessite une adaptation du programme, laquelle se fait avec le soutien de la *Corporación Síndrome de Down*. Face à ce cas, nous avons dû lui faire un examen final différencié, qui ne reprendrait qu'une partie des sujets abordés pendant la période et qui devait être interactif. Ce fait gênait l'enfant, puisqu'il voulait résoudre la même épreuve que ses camarades. Par contre, dans le cas des tâches, il n'était pas nécessaire de les modifier et l'élève présentait les mêmes activités que les autres. En plus, il participait activement aux processus d'évaluation, avec le soutien constant de ses parents et de l'enseignante.

Il est important de souligner que les tâches réalisées, avec sa famille, étaient de grande qualité au niveau de la conception mais aussi au niveau linguistique. Nous pouvons voir que l'enfant sache ce qu'il disait puisqu'il pointait les objets qui correspondaient à leur discours. Cette performance exclut la possibilité de l'apprentissage par cœur d'un texte, pour mener à bien le défi. Une tâche présentée par lui est visible à la minute 55 de la vidéo de la *Journée des langues* (<https://www.youtube.com/watch?v=q9uAyJ3pKLk&t=2243s>).

De plus, il a reçu la reconnaissance des autres professeurs et des pairs qui ont souligné le travail accompli. Ces commentaires ont été positifs pour lui, en raison de la satisfaction de partager leur travail avec le groupe, sans être différencié. Cela a atténué aussi le découragement produit par l'éloignement de ses amis et des enseignants. Compte tenu des multiples défis auxquels nous devons faire face lorsque nous essayons de répondre aux besoins de populations diverses, il ne faut pas oublier que le but de l'éducation inclusive n'est pas de souligner la différence mais plutôt de démontrer que nous sommes tous capables d'atteindre le même objectif, mais en utilisant des stratégies et des chemins distincts. Ce fait est également requis par les enfants dotés de capacités différentes, qui ne veulent pas bénéficier d'un traitement spécial ou être relégués de la dynamique de classe.

Ces formes d'évaluation inclusive sont assez utiles pour le contexte scolaire actuel, puisque pour 2022, le cours de français a cinq enfants avec le syndrome de Down, un garçon autiste, un élève avec une paralysie cérébrale et une fille à mobilité réduite. Ces situations nous ont amené à rechercher davantage des stratégies pour répondre à leurs besoins éducatifs, sans les exclure, et d'examiner objectivement leurs productions, dans la recherche de l'apprentissage du français, selon leur capacités. Ainsi, les tâches ont été établies comme un moyen efficace pour gérer la situation et elles pourraient être reproduites dans d'autres matières.

En ce qui concerne la conception des tâches, on peut dire que même si certaines d'entre elles ont suscité plus d'intérêt et de motivation chez les élèves, toutes les activités ont attendu les objectifs fixés dès la création du programme. Le format que nous avons établi pour déterminer la pertinence de ces défis au sein du curriculum et leur impact sur l'apprentissage significatif, a montré que toutes les tâches répondaient aux exigences minimales suivantes : Énoncé clair des critères et attitudes à évaluer, présentation des instructions pour la mise en œuvre, identification

des procédures et compétences nécessaires, exploration des apprentissages communicatifs, linguistiques et culturels, reconnaissance du plan d'action et de l'intérêt des élèves et analyse de son impact dans le renforcement du curriculum.

De plus, dans la dernière partie du format, nous puissions enregistrer les difficultés rencontrées tout au long de chaque tâche, en vue de générer des modifications pour l'année suivante. Par exemple, en ce qui concerne la dramatisation des salutations effectuées en première période, nous recommandons d'éviter ce type d'exercices théâtraux, car ils ne sont pas appréciés par la majorité. En revanche, il faut rechercher une manière plus dynamique de présenter la description des cinq pays francophones que les apprenants souhaitaient connaître, dans la construction du passeport linguistique. Il est ainsi car la plupart des vidéos étaient très similaires par rapport aux aspects géographiques et culturels montrés, et il n'y avait pas beaucoup de place pour la créativité linguistique.

Un autre cas s'est produit avec l'élaboration du portrait d'un personnage célèbre. Il est suggéré de ne pas établir que la personne décrite soit francophone ou fameuse, mais plutôt laisser que les enfants choisissent le personnage, en fonction de leurs goûts et intérêts, puisque plusieurs d'eux voulaient décrire leurs amis ou leurs proches, mais la tâche ne le permettait pas. Quant à l'élaboration des recettes, nous pouvons recréer la fête des cuisinières pour que chaque élève apporte sa préparation, organise un stand et explique comment il a fait le plat. De plus, on peut organiser un concours culinaire par catégories, comme c'est le cas en Guadeloupe.

Enfin, le concours de talent développé en 2ème année dans le cadre des *jeux de la Francophonie*, peut être implanté dans plus de classes, puisque les apprenants se sentent très motivés pour présenter leurs talents, ainsi que pour apprécier les habiletés des autres et échanger des expériences. Cette tâche offre la possibilité d'évaluer plusieurs contenus et d'engager tous les

élèves, à partir de ce qu'ils font bien. C'est pourquoi, pour la journée des langues, nous pouvons recréer une version des jeux de la francophonie incluant toute l'école, en vue d'organiser une compétition dans les domaines artistique, sportif et musical.

Cette analyse a également montré que les enfants se sentent plus motivés par des activités de production dans lesquelles ils peuvent parler d'eux, de leur environnement et de leurs goûts. Ainsi, chacune des tâches proposées était encadrée dans une situation communicative spécifique qui les préparait à affronter des contextes quotidiens auxquels ils peuvent être confrontés dans leur vie personnelle ou professionnelle. C'est pourquoi des tâches telles que la description de leur artiste préféré, la préparation de leur plat favori, la présentation de leur famille, le spectacle de talents ou leur routine (voir annexe 15 y 19), étaient plus significatives que l'exposé d'un pays francophone ou la recreation d'une situation pour se présenter.

Ainsi, nous avons vu comment les élèves se sont attachés tout particulièrement à faire des projets plus créatifs, si c'est un sujet qui les intéresse. En effet, ils ont exploré le vocabulaire et les structures pour compléter le message à transmettre, ils ont cherché d'autres ressources ou lieux pour enregistrer leurs présentations, et même, ils ont impliqué leurs parents, frères et sœurs, grands-parents et amis dans la réalisation des tâches, comme on peut le voir dans les vidéos des activités. En outre, ils ont inclus plus d'éléments que ceux demandés par l'enseignante et les productions ont été beaucoup plus élaborés.

À ce stade, nous discernons comment la classe de français est un espace qui, au-delà de montrer ce que les élèves ont appris, a constitué un moment de créativité et d'expression, dans lequel les enfants ont partagé sur eux-mêmes et ils ont obtenu une reconnaissance de l'entourage. À travers la réalisation des tâches, le groupe et l'enseignante ont pu découvrir les talents cachés, ils ont appris les uns des autres, ils se sont rapprochés un peu de la dynamique familiale et des

goûts des camarades, et, ils se sont reconnus en tant que sujets compétents, capables de produire et d'évaluer.

C'est pourquoi nous recommandons largement les tâches et les projets qui sont liés aux contextes proches de l'élève et qui le stimulent à créer. Une telle affirmation venant du fait que le partage d'informations personnelles les motive à faire de leur mieux, et, les enfants timides peuvent se faire connaître et exprimer sa pensée dans le cadre d'un travail scolaire. De plus, cette stratégie est très utile avec les adolescents qui, en raison de leur âge et de la pression du groupe, sont hermétiques à participer, à parler sur leur vie et à montrer leur plein potentiel. Mais il est possible de parvenir à un équilibre entre la personnalité des apprenants et les attentes du cours.

D'autre part, il est courant qu'en classe, les enfants se concentrent davantage sur la réception d'informations que sur le fait d'être entendus et de pouvoir s'exprimer librement, alors que l'enseignant est celui qui parle et dirige le rôle éducatif. Parfois, nous négligeons le besoin de communication exigé par les groupes, dans le souci d'assurer le contenu et les objectifs éducatifs. Cependant, en changeant un peu les rôles et en laissant de la place à la communication horizontale, nous ouvrons des portes inestimables pour le programme.

En premier lieu, les enfants ont consolidé des liens affectifs plus profonds avec la francophonie et le savoir, par le biais de l'expérience éducative générée par la tâche et par la reconnaissance de leurs pairs et de l'enseignante. À l'égard du professeur, cette stratégie nous a permis d'analyser les préférences des apprenants et d'adapter les contenus et les activités, en reconnaissant que les groupes ne sont pas homogènes, mais que chaque individu a des besoins, des motivations, des intérêts et des difficultés particuliers (MEN, s. d. b.). L'exercice est tellement enrichissant, qu'à travers les défis, nous avons identifié les talents et les préférences de

certaines élèves que nous connaissions depuis plus de 5 ans, mais nous n'avions pas promu un espace pour savoir ce qu'ils pensent et ce qui les intéresse.

En deuxième lieu, les compétences individuelles ont été assez utiles, car les élèves ont appuyé l'inclusion des supports technologiques adaptables au cours, car ils sont beaucoup plus qualifiés que nous dans ce domaine. Par ailleurs, certains apprenants particulièrement talentueux dans le domaine numérique ont collaboré à l'édition et à la projection du matériel pour la journée de la langue. Dans ce cas, la participation a été volontaire et sans implication d'une note, révélant comment ils aiment se sentir partie du processus et être reconnus par leurs habiletés.

En tant qu'enseignants et concepteurs du programme, nous ne devons pas perdre de vue que la finalité de l'éducation n'est pas seulement de nourrir l'aspect cognitif et de favoriser la formation d'élèves capables de s'exprimer parfaitement en français. Nous sommes appelés à contribuer au renforcement de la sphère émotionnelle et sociale des enfants, surtout dans un moment aussi complexe en matière de santé émotionnelle, comme celui que nous vivons. C'est pourquoi les tâches ou les projets sont un moyen facile de rencontrer et de se connecter avec l'autre, sans que cela implique autant de temps de la part du professeur.

Par rapport à son impact dans l'évaluation, il faut dire que les tâches, étant un instrument d'évaluation ouvert et flexible, laissent une grande liberté à l'enfant pour développer le défi en fonction de ses capacités, de ses possibilités et de ses intérêts, sans rechercher l'homogénéité des résultats. Ce type de stratégies actives invite aux apprenants à être créatifs au niveau linguistique, à rechercher et à faire appel de leur imagination pour réutiliser le contenu du cours. De même, les exercices permanents d'auto-évaluation, d'hétéro et de co-évaluation ont contribué à la formation d'une vision critique de leur propre processus, identifiant les forces, les faiblesses et les opportunités.

Toutefois, nous devons préciser que bien que l'idée générale des tâches ait été prédéterminée par l'enseignante, compte tenu du développement du programme, des apprentissages attendus et des paramètres généraux d'élaboration, les enfants ont fait des ajustements ou des recommandations face à la proposition. En conséquence, l'évaluation ne s'est pas concentrée sur la production finale, mais sur tout le parcours, les conditions de sa réalisation et l'engagement démontré par l'apprenant. De cette façon, le cours intégré des objectifs d'apprentissage, les compétences en langue et culture françaises, les capacités individuelles et la confiance en eux-mêmes.

Ainsi, notre évaluation partagée a permis le renforcement de trois des cinq stratégies requises pour un apprentissage significatif et pour le développement de l'autonomie, telles que proposées par le MEN (s, d, b). En premier lieu, les enfants ont mis en place des stratégies métacognitives qui permettent la surveillance de leurs apprentissages en participant à l'organisation, à la planification et à l'évaluation du cours et de leurs productions. De même, ils ont établi des stratégies affectives pour contrôler leurs attitudes, leurs motivations et leur attitude, en particulier chez les enfants timides, ceux qui n'étaient pas constants avec le cours, ceux qui avaient eu de mauvaises expériences dans l'apprentissage des langues ou qui n'avaient pas confiance en leur capacité. La plupart des élèves ont également intégré une série de stratégies sociales qui découlent de l'interaction avec les autres. Pour cette raison, ils étaient plus fréquents lors de la présentation et de l'évaluation des tâches.

Pour conclure, nous voulons remarquer la nature flexible de cette stratégie, parce qu'elle a été facilement adaptable à la nouvelle dynamique éducative, aux temps familiaux pendant la pandémie et à l'interaction avec l'appui de moyens technologiques, sans que cela n'affecte la qualité du travail espéré, la santé de la communauté ou le but du curriculum. Ainsi, le cours de

français a largement répondu aux attentes formulées par le guide 22, dans lequel il exhorte les établissements à promouvoir des expériences et des défis significatifs qui font de l'apprentissage des langues un espace créatif et enrichissant.

6.6. L'impact des TICE dans le processus d'enseignement des langues

Actuellement, les relations croissantes entre les pays, les facilités de passage aux frontières et l'essor des différents supports de communication en temps réel, imposent à l'école la préparation des apprenants au développement d'une capacité multimédia. Cette compétence favorise l'accès aux nouvelles connaissances et ressources qui ont modifié la manière d'apprendre. Historiquement, les nouvelles technologies et l'enseignement des langues ont été intimement liés. Cependant, depuis 2020 et en raison de la pandémie, cette relation a pris une grande importance, grâce à l'intégration de la compétence numérique comme un des buts fondamentaux de l'éducation virtuelle.

C'est pourquoi, tant les enfants que les enseignants, doivent renforcer leurs compétences numériques et parvenir ainsi à une intégration sociale et culturelle complète. L'un des avantages de ce type d'enseignement est qu'il change le paradigme du XXe siècle, dans lequel le professeur était la principale, et parfois, la seule source d'information au niveau linguistique et culturel. En plus, il sélectionnait le matériel pour le cours et l'élève l'a reçu pour le développer, selon les instructions données.

Par contre, au cœur des approches modernes, le professeur devient un médiateur entre les connaissances et l'apprenant, en guidant son processus, par le biais de l'explication détaillée des outils et des stratégies qui peuvent être utilisés pour dissiper les doutes et pour construire le savoir. Mais, c'est l'élève qui décide quelles ressources lui semblent pertinentes et quel usage il va en faire, selon son contexte et les défis qu'il rencontre. D'après Puren (2001), l'internet donne

l'opportunité pour que les apprenants choisissent les matériaux qu'ils jugent pertinents, dans le but de compléter la tâche.

En revanche, le MEN (s, d. b) stipule que pour être compétent à l'âge de l'information, les gens doivent trouver leur propre chemin, à travers de multiples sources et médias. Mais il précise que ces compétences sont plus faciles à construire en coopération, avec le soutien des pairs, des enseignants et des moyens d'information et de communication disponibles. Nous pouvons attester cette dernière affirmation parce que, au sein du modèle *Aprende en casa*, le renforcement des compétences numériques était le résultat du contact avec l'autre, comme nous l'expliquerons dans les lignes suivantes.

Un cas remarquable s'est produit en 3^{ème} année lorsque les élèves ont présenté leur routine. L'indication initiale était de faire une bande dessinée, d'au moins 10 vignettes, dans lesquelles ils racontaient ce qu'ils ont fait pendant la journée, en réutilisant le contenu de la classe. La forme de livraison était libre et ils pouvaient le faire à la main ou en employant un programme tel que *Storyboard* ou *Power point*. Dans les rencontres suivantes, les enfants ont partagé avec le groupe d'autres outils avec lesquels ils pouvaient faire le travail, comme *Pixton* ou *Genially* (voir annexe 15). Ces ressources constituaient un nouvel espace pour l'enseignante, alors ils ont fait une brève explication sur le fonctionnement pour les gens qui voudrait les inclure dans la tâche.

Cette même situation a été identifiée en 1^{ère} terminale, avec la tâche du portrait d'un personnage célèbre, puisque plusieurs filles ont fait leur présentation, en utilisant la plateforme Canva. Ce site web est très interactif et il offre une interface conviviale pour faire les présentations (voir annexe 16). L'enseignante, qui jusqu'à présent ignorait cette ressource, l'a intégrée dans le cours, grâce à l'explication et aux produits des élèves.

D'autre part, tous les niveaux ont intégré des éditeurs vidéo que les enfants utilisaient pour faire des *tik toks* ou pour télécharger de contenu sur leurs réseaux sociaux dans la réalisation des tâches, en attribuant une fonction pédagogique aux outils de loisirs. C'est l'un des principaux défis de l'école à l'ère des communications. De cette façon, nous voyons comment l'éducation est un parcours d'apprentissage à double sens, dans lequel nous pouvons soutenir les compétences de chacun pour renforcer les nôtres.

Un autre exemple est survenu dans la préparation de *la Journée de la Francophonie*, car les élèves de 4^{ème} et 1^{ère} terminale ont proposé l'utilisation de plateformes telles que *Twitch* et *Livestream* pour la projection des vidéos. Ils ont argumenté, depuis leur expérience avec les jeux vidéo, que ces sites étaient plus efficaces que le traditionnel Facebook live, qui, bien qu'utilisé pour des événements institutionnels, présentait de nombreux défauts techniques et ce n'était pas agréable pour le public, comme ils l'ont déclaré. Conformément à ces recommandations, nous avons cherché une autre plateforme de diffusion en direct, connectée aux réseaux sociaux de l'école. Toutefois, comme nous ne sommes pas des experts en ce domaine, nous nous sommes appuyés sur quelques enfants qui avaient des solides capacités numériques. Il convient de préciser ici qu'ils ont travaillé sans attendre une note, mais pour la satisfaction d'une divulgation adéquate de leur travail.

Toutes les situations décrites sont un exemple de la façon dont les élèves ne se limitaient pas aux ressources travaillées en classe, mais ils proposaient des outils numériques qui pouvaient parfaitement s'intégrer à la dynamique éducative, comme des sites sur l'internet, des jeux en français et du matériel audiovisuel comme des chansons ou des vidéos. Cette nouvelle réalité ne doit pas être considérée comme un inconvénient, car lors de la recherche, nous avons guidé les

classes, nous avons répondu aux doutes des enfants et nous avons présenté certaines ressources en ligne pour apprendre le français, qui pourraient être utilisés dans d'autres domaines.

De même, nous avons promu des espaces pour discuter des avantages et des inconvénients de certains outils tels que les traducteurs en ligne ou les sources non fiables sur l'Internet. La mise en commun avec l'autre, à savoir les camarades et l'enseignante, en plus de démystifier certaines croyances des élèves, leur ont permis d'éveiller progressivement une curiosité pour la recherche et de mettre de côté ce regard naïf de se fier à tout ce qui apparaît sur la toile. Ainsi, une grande partie des apprenants ont développé un filtre pour reconnaître les sources et les informations fiables, surtout dans les niveaux supérieurs.

Cependant, de nombreux auteurs s'opposent à l'utilisation du multimédia, en raison des difficultés qu'ils rencontrent lors de *la scénarisation pédagogique* ou le déroulement du programme par rapport au contenu, aux stratégies et au matériel de classe. Par exemple, Reinhardt (2009) affirme qu'une formation à l'auto-évaluation se fait de manière optimale dans le cadre d'un enseignement présentiel. Toutefois, les résultats de notre recherche mettent en question cette prémisse. Bien que l'éducation en face à face présente de multiples avantages, il est possible de progresser et de préparer les enfants à assumer des rôles d'évaluation par le biais de canaux virtuels.

Dans des situations aussi extrêmes que la pandémie, nous avons dû assumer d'autres conceptions sur ce que signifient l'enseignement et l'apprentissage. Il doit considérer aussi les liens étroits entre la perspective centrée sur la tâche et le recours à Internet qui remarque Nissen (2011), car en plus de construire une démarche cohérente, elle facilite la recherche des informations nécessaires pour accomplir le défi ou pour agir ensemble en vue de sa réalisation. La mise en place du curriculum en FLE nous a montré que le succès d'un processus, au-delà d'un

espace partagé, réside dans la communication et les relations affectives qui sont établies entre l'élève, l'enseignant et le savoir.

Un autre avantage des canaux virtuels est la diffusion active des travaux des apprenants. Il est ainsi parce que les tâches n'étaient pas seulement partagées avec l'enseignante, mais elles ont été expliquées devant un public. À cet égard, Freinet (citée par Nissen, 2011) remarque qu'il est important pour la motivation de l'apprenant que ses productions soient visibles par d'autres personnes que le professeur. Ainsi, la révision et la rétroaction viendraient de différents points de vue, qui peuvent inclure les parents et les autres membres de la communauté éducative.

Ce résultat était particulièrement remarquable pendant la période de pandémie, où les enfants ont été soumis à un isolement obligatoire qui les séparait de leurs amis et de leur famille. Cependant, grâce à la présentation des produits à différents moments de l'année, comme le concours de Pâques, la fête de la Chandeleur et la Journée de la Francophonie, leurs grands-parents, leurs oncles et leurs cousins, avec qui ils avaient passé plusieurs mois sans se rencontrer, ont connu les progrès accomplis à l'intérieur de la classe de FLE, à travers les réseaux sociaux de l'institution (voir annexes 13 et 17).

Ceci a emballé les familles, qui ont laissé des commentaires très positifs sur Facebook, Instagram et YouTube, montrant l'impact que nous pouvons avoir en tant qu'école. De plus, à partir de notre travail nous avons contribué, dans une certaine mesure, au bien-être émotionnel de la communauté. En effet, la classe a impliqué les parents, les grands-parents, les frères et les sœurs qui ont aidé à l'élaboration de chacune des tâches, que ce soit dans la préparation des recettes, l'édition des vidéos, l'achat du matériel ou le partage du produit final en famille.

C'est grâce à la technologie que nous avons établi de nouvelles formes de communication avec les enfants et leurs familles, en élargissant les canaux pour répondre aux questions. Cette

transformation a été très utile même pendant le retour à l'enseignement présentiel, car il promeut l'échange des informations inattendues, par exemple, quand il y a des doutes et des situations particulières, ou quand le professeur oublie de partager un message institutionnel. De plus, nous avons résolu, dans une large mesure, la difficulté des rencontres en face à face entre les parents et l'enseignante, facilitant un suivi constant des processus de leurs enfants et la réduction des mauvais résultats.

Nous devons dire que l'usage de matériels et de tâches impliquant des canaux multimodaux stimule la compréhension de la langue étrangère et il renforce la confiance, même chez les élèves timides. Ces supports démontrent qu'il est possible de déchiffrer une langue quels que soit le niveau et le temps d'apprentissage, s'ils font appel à leurs cinq sens, leurs connaissances préalables et leur capacité d'analyse. Malgré nos doutes initiaux sur l'adaptation à la virtualité, l'inclusion des TICE a fourni une perspective différente sur le savoir apprendre, car elle a encouragé la recherche de supports de la part des apprenants et du professeur.

Pour conclure, l'utilisation d'outils numériques, en plus de motiver et de générer des espaces de discussion, favorise le développement naturel de l'autonomie et du leadership, en raison du désir d'amélioration et d'apprentissage, et non comme une simple imposition du cours, puisque cela ne conduirait pas à la consolidation d'une véritable compétence pour la vie.

Ainsi, les outils numériques ont promu des nouvelles stratégies éducatives, l'échange d'expériences et la diffusion des connaissances, en invitant le reste de la communauté à s'insérer dans le cours du français. Les apprenants ont également pu démontrer d'autres habiletés qui ne sont pas directement liées à l'apprentissage des langues, mais qui ont contribué au plein développement des enfants, comme l'éducation colombienne le veut.

CONCLUSIONS

Cette recherche concernant la création d'un curriculum en FLE destiné aux apprenants débutants et qui se fonde sur la composante interculturelle avait un objectif principal : créer un programme qui répond aux besoins, aux attentes et aux intérêts des enfants, selon un processus de révision curriculaire et un diagnostic du contexte spécifique, fait qui nous a donné l'occasion de rendre compte de la mise en œuvre du curriculum et l'impact sur l'apprentissage des élèves et sur l'institution.

Nous trouvons que la création d'un curriculum qui implique la majorité des membres de la communauté ne devrait pas générer d'insécurité chez les professeurs ou dans l'institution, puisqu'elle confère de multiples avantages. C'est d'abord l'occasion de favoriser une réflexion approfondie sur les nécessités de nos élèves, d'écouter leurs opinions et leurs intérêts, d'ouvrir des places pour la négociation et la modification des rôles traditionnels de la classe. De cette manière, nous pourrions transformer notre cours en un espace démocratique avec des relations de pouvoir horizontales, médiatisées par le dialogue et l'échange de points de vue. Ces dynamiques se traduisent par le renforcement de l'autonomie, du leadership et de la prise de responsabilité des enfants, quel que soit leur âge ou leur niveau de langue. Ces valeurs, au-delà de faire partie du PEI, sont nécessaires à l'apprentissage des langues et à la vie des citoyens du XXI^e siècle, puisque la société nous invite à donner notre avis, à gérer et à agir en fonction des exigences du monde.

Du côté des enseignants, ce type d'endroits partagés de préparation et d'évaluation, deviennent un outil d'auto-analyse de notre travail. C'est pourquoi, périodiquement, nous devons faire une réflexion consciencieuse sur la raison de ce qui se passe pendant les classes, sur la nécessité d'adapter les objectifs pédagogiques au contexte dans lequel nous sommes plongés,

d'inclure de nouvelles méthodologies et outils qui s'adaptent à la réalité des enfants, entre autres. En plus, l'évaluation à différents moments de la période signifie que les enseignants et les élèves sont formés à la culture de l'évaluation, si nécessaire au sein de la société, pour relever les défis du XXI^e siècle.

Dans ce cas, les acteurs percevaient l'examen non pas comme un exercice punitif ou dont seul le résultat importe, mais plutôt comme une opportunité d'améliorer et de générer des ajustements du point de vue de l'autre. Quant aux enseignants, cela nous donne l'opportunité d'être sur l'autre rive pour d'être évalués par nos élèves, en connaissant leurs recommandations et idées, ce qui est assez enrichissant pour le programme. Cette activité nous a permis de surmonter l'un des défis auxquels nous sommes confrontés quotidiennement pendant la planification de la classe. En effet, nous devons rechercher des exercices divers et innovantes, mais parfois nous manquons d'idées. Nous pouvons donc nous soutenir dans les enfants et combiner toutes les opinions qu'ils ont, en profitant des privilèges du travail d'équipe, et en démontrant que le cours est construit par et pour tous.

En plus, cela nous a libérés de la peur d'être évalués, de recevoir des critiques et de penser que nous perdrons le respect du groupe, en leur donnant la possibilité de s'exprimer. Ceci tient au fait qu'il n'est pas facile de traiter des suggestions dans un contexte où le rôle évaluatif est généralement entre les mains du professeur, en plus de gérer l'anxiété de ne pas savoir quel type de commentaires nous trouverions, et s'ils peuvent remettre en cause notre travail. Cependant, ce projet nous a montrés comment, en habituant les élèves à l'évaluation formative, ils développent des compétences pour exposer leurs points de vue avec tact et de manière respectueuse, ainsi que pour proposer une rétroaction qui n'est pas une critique mais un conseil.

Tandis que l'évalué (professeur et camarades) accepte l'appréciation non pas comme un affront à son travail mais comme une opportunité d'obtenir des commentaires objectifs, d'être mis en valeur dans ses réussites et d'améliorer pour les occasions futures. De plus, les enfants ont pris confiance afin de dire ce qu'ils avaient aimé et ce qu'ils n'avaient pas aimé du cours, sans craindre de représailles de la part de l'enseignante ou sans risque d'affectation de leur note. De cette façon, plus de 60 % des apprenants ont volontairement participé à l'évaluation finale du cours, remplissant tous les aspects du formulaire et ils ont exposé respectueusement leurs suggestions.

C'est pourquoi, il faut s'éloigner de la vision du professeur comme un « je-sais-tout » qui doit garder le contrôle des décisions fondamentales au sein de l'éducation, telles que la proposition de la démarche pédagogique et l'évaluation. C'est à partir de cette recherche que nous avons compris que tous les membres de la communauté, peu importe leur position et leur âge, ont des contributions précieuses dans la construction de l'école comme une micro-société et qu'en tant qu'agents éducatifs, nous avons le devoir de leur fournir des espaces pour élever leurs voix. C'est ainsi que nous avons pu jeter les bases de relations de pouvoir horizontales, dans lesquelles chaque membre de l'équipe est tout aussi important que les autres, et, où chacun peut enseigner et apprendre de sa réalité.

En conformité avec ce résultat, nous devons dire que le développement d'un cours partagé n'enlève rien à la valeur du travail de l'enseignant, mais au contraire, il nous permet d'apprendre, d'enquêter et de générer un sentiment d'appartenance et d'autonomie. Ainsi, la classe de langue n'est pas seulement un espace généré par l'institution où les élèves doivent assister, mais elle leur appartient. Par conséquent, nous avons atteint une transversalité et une éducation à la vie, puisque la dynamique du curriculum a permis aux enfants de renforcer

différentes compétences linguistiques et d'autres habiletés nécessaires pour vivre en société. Par exemple, la négociation, le dialogue, l'évaluation de l'autre, l'acceptation de la critique constructive, la création d'objectifs personnels et collectifs, l'importance du travail d'équipe, l'acceptation des erreurs et l'établissement de plans d'amélioration.

Un autre avantage dérivant du projet est l'efficacité de la conception curriculaire en spirale basée sur l'interculturalité, car elle a produit un impact durable sur la communauté et sur l'intégration des savoirs. Cela est dû au fait qu'il y a une articulation soignée entre les périodes et les niveaux, en plus que les thèmes sont repris tout au long de l'année et pendant les tâches finales de chaque bimestre. De cette façon, il est évident l'apprentissage significatif en raison de la révision, la réutilisation et la consolidation du contenu, par opposition à l'apprentissage par cœur exercé pour les épreuves écrites.

Sur la base des résultats de l'évaluation menée par l'enseignant et par les enfants tout au long de l'année, nous avons apporté des ajustements à certains sujets secondaires des cours où la mise en œuvre a été effectuée. Nous avons également modifié quelques formes de présentation des tâches finales, et nous avons reconsidéré certaines compétences ou indicateurs de réussite qui n'ont pas pu être entièrement atteints, en raison de la pandémie ou du temps du cours, raison pour laquelle ils devaient être repris l'année suivante. Cependant, nous avons gardé ce qui est au cœur de la proposition initiale, car les résultats obtenus et qui ont été exposés dans la section précédente, nous montrent que le curriculum a été efficace et qu'il a accompli une grande partie des objectifs au niveau pédagogique, didactique, communicatif, interculturel et affectif présentés au cours du premier chapitre.

Ce succès s'est accompagné d'une interdisciplinarité et d'un impact sur la dynamique scolaire, avec la présence d'activités institutionnelles telles que les sorties pédagogiques

virtuelles au *Musée du Louvre* et au bâtiment *Tour 13* dans la classe d'art. Il y a eu aussi d'autres changements grâce à notre projet comme l'organisation de *la Journée de la Francophonie* qui a été ajoutée au traditionnel *English day* et l'approbation de la classe de français au cours des trois dernières années. De cette façon, nous corroborons la proposition de Germain et Netten (2004) selon laquelle la prise en compte des voix des participants génère un horizon plus large et un impact durable sur la population.

Ainsi, un projet pilote qui n'était autorisé que pour une seule période scolaire a fini par être mis en œuvre tout au long de l'année et le français est devenu une matière obligatoire dans le programme, à partir de CM2. Cette décision a résulté non seulement de l'approbation des directives, mais aussi des parents et des élèves, qui, étant impliqués dans l'ensemble du processus, ont vu les progrès réalisés, et, par le biais de leur participation à la rétroaction du cours, ils ont choisi la continuité des activités. En plus, certains d'entre eux ont déclaré que cette initiative était due aux bénéfices que le cours représentait pour les élèves et à la contribution que le français offrait à leur projet de vie.

En outre, les résultats indiquent que la mise en œuvre d'un curriculum basé sur l'interculturalité permet de matérialiser, dès les niveaux initiaux, ce que Puren (2010) appelle l'intégration didactique, c'est-à-dire le travail parallèle d'éléments linguistiques, grammaticaux, phonétiques, lexicaux, culturels, orthographiques, ainsi que les quatre compétences linguistiques. Cela contribue au renforcement de la confiance pour utiliser le français dans des situations proches, tel que proposé dans le niveau A1 du CECR et tel qu'attendu par les élèves, lorsqu'ils ont entamé la démarche.

Néanmoins, nous devons dire que bien que le développement de la compétence interculturelle ne soit pas évident, puisqu'il implique un processus de contact avec la

francophonie de plus d'un an, nous avons réussi la relation indissoluble entre langue et culture, ainsi qu'un renforcement de l'identité culturelle et linguistique des apprenants. En effet, les groupes ont été confrontés à des moments de réflexion sur les dynamiques sociales et les rituels communicatifs des différents pays francophones. De cette façon, les préjugés initiaux ont été analysés à partir d'un parcours de recherche autonome sur la culture cible, qui a été partagé avec les camarades et qui a généralement conduit à un contraste avec la culture propre. Cela constitue la première étape à l'égard de l'élargissement d'une identité interculturelle, qui est comprise comme le contact établi avec l'autre, pour comprendre, valoriser et apprendre de lui.

Il convient d'ajouter que les espaces de discussion et de remise en question des systèmes culturels, propres et étrangers, ont permis aux enfants d'aborder la pensée critique sans tomber dans l'ethnocentrisme ou l'acculturation, mais plutôt ils ont considéré la culture comme un élément motivant dans l'apprentissage. En conséquence, les élèves ont exprimé, en tant que conclusions des séances, qu'il y avait différents modes de vie et que même si les traditions des autres peuples nous semblaient étonnantes, nos comportements devaient également être inhabituels aux autres, en donnant des exemples d'aliments ou d'actions exclusives de la Colombie. Par ailleurs, nous n'avons pas perçu que les apprenants arrivaient à une admiration débordante de la francophonie, en la considérant comme supérieure ou en perdant leur identité.

De la même manière, face au défi d'entrer en contact avec une culture étrangère dans un contexte endolingue comme le nôtre, la pandémie nous a ouvert un monde de possibilités grâce au virage stratégique vers la technologie comme moyen de connexion. C'est ainsi que nous avons cherché du matériel sur la toile, pour que les enfants voyagent et découvrent d'autres endroits du monde et qu'ils ont ainsi pu se familiariser avec la francophonie. De cette façon nous avons reconnu la valeur des multiples ressources disponibles à portée de clic, car le matériel

authentique met la langue en contexte et il amène les élèves à analyser non seulement le système linguistique, mais aussi les normes culturelles qui régissent le français.

Par ailleurs, les activités culturelles qui se sont déroulées en classe comme Pâques, la Chandeleur ou la fête de Noël, où nous avons recréé certaines traditions de divers pays, ont été bien accueillies et elles ont augmenté la participation de tous, en particulier des élèves qui interviennent peu dans les rencontres. La culture est donc une bonne alternative en faveur du développement des compétences axées sur le savoir-être, qui constituent vraiment un défi pour les enseignants, en raison de la composante subjective qui les entoure, en plus de montrer des résultats dans le renforcement des valeurs institutionnelles d'autonomie et de leadership. Ainsi, la culture comme axe central des apprentissages constitue un moyen d'établir des liens affectifs avec la francophonie, de sortir de la routine et de permettre aux enfants de consolider leurs habiletés personnelles et sociales.

D'un autre côté, l'approche basée sur la tâche, à cause de sa flexibilité et de sa facilité d'application, convient à tous les âges et à tous les niveaux de langue, car elle permet d'adapter n'importe quel matériel et thème aux besoins d'un groupe particulier. Il en est ainsi parce que cette démarche ne vise pas à la régulation des compétences, même qu'elle établit un guide pour le cours, car elle permet plutôt à chaque enfant de progresser plus facilement à son rythme et de relever le défi avec les outils à leur disposition, en démontrant une motivation intrinsèque liée au plaisir d'apprendre et non à la compétition en faveur d'une note finale.

Cette situation est similaire à ce qui se passerait au sein d'un environnement communicatif réel, où chaque locuteur a une performance différente, bien qu'il soit plongé dans la même situation ou qu'il ait la même intention communicative. Ceci est dû au caractère subjectif de la communication en tant qu'activité humaine, qui empêche que deux interactions se

produisent au même titre qu'autres, à cause de l'intégration des particularités de l'interlocuteur et de ses compétences individuelles. Ces résultats nous autorisent à nous incliner vers l'hypothèse *d'apprentissage cognitif* partagée par Resnick et Klopfer (1989) qui montrent comment la participation en classe conduit à la réflexion et à la confiance en leur capacité à résoudre les problèmes de la vie quotidienne.

En effet, les apprenants peuvent compléter la tâche en fonction de leur disposition et intérêts, même les enfants avec syndrome de Down, avec des problèmes cognitifs ou avec de trouble déficitaire de l'attention, tels qu'ils ont été décrits au cœur des résultats. C'est l'un des principaux défis que nous devons relever en tant que professeurs et en tant qu'institution, puisque notre mission est de faire un curriculum inclusif qui réponde à la diversité de la classe, mais qui assure un minimum d'apprentissage pour tous. Ainsi, nous avons fourni un espace d'enseignement partagé, dans lequel tous les élèves ont accès à la même information et participation, en vue qu'ils l'intègrent et l'utilisent selon leurs habiletés.

De plus, les tâches ont apporté un cadre d'évaluation plus large, puisque nous n'avons pas valorisé seulement le résultat ou l'homogénéisation des savoirs, mais nous avons estimé la démarche. En conséquence, il y avait une dynamique objective et adaptée à chacun, ce qui nous a permis de faire les ajustements curriculaires pertinents et d'établir des rubriques différenciées, sans qu'elles soient évidentes pour les autres. Ces formes d'évaluation non standardisées ont fourni les outils et les moments pour que chaque enfant vérifie sa progression, sans se comparer à celle des autres, malgré le fait que le cours ait une note quantitative. De cette façon, l'élève a pu établir de nouveaux plans d'action, à partir ses besoins et objectifs personnels.

En ce qui concerne la compétence de communication, elle a été favorisée par deux facteurs : le travail d'équipe et l'utilisation du français dès le début de l'apprentissage. En premier

lieu, les discussions de groupe, les espaces de participation et l'analyse de documents au sein des classes nous ont permis de combiner la logique des acteurs pour découvrir les règles culturelles et linguistiques, à travers la formulation d'hypothèses et leur corroboration ultérieure. Cette activité rend l'apprentissage plus motivant, puisque les élèves connaissent la francophonie par découverte et ils étaient très contents de voir qu'ils avaient raison dans leurs réflexions, en faisant des commentaires du type « *je suis bilingue* », « *je suis très intelligent* » ou « *je connais beaucoup de français* ».

En deuxième lieu, l'emploi de la langue depuis la première séance, soit oralement soit par écrit, avec un but et un sens précis, nous a permis d'étayer la théorie d'autonomie linguistique progressive présentée par Germain et Netten (2004). Les auteurs soulignent que les apprenants doivent prendre des initiatives langagières avec spontanéité lors d'une situation authentique de communication. Cependant, il est important de garder à l'esprit que les interventions des élèves ne seront pas toujours correctes au niveau grammatical ou de prononciation, puisqu'ils sont au milieu d'un processus de construction de l'interlangue, qui doit être comprise comme un stade intermédiaire dans l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue cible.

Au fil des cours, nous avons perçu comment les espaces de promotion du français ont progressivement forgé une interlangue chez les enfants, qui peu à peu s'est installée et elle a donné la confiance nécessaire pour utiliser le code personnellement et spontanément. Comme tout processus d'apprentissage qui se construit pas à pas, au départ, nous devions fournir une série de phrases prédéterminées, afin que les enfants puissent connaître le français. En plus, nous avons inclus plusieurs documents d'entrée tels que des vidéos, des chansons ou des lectures qui aident l'élève à structurer progressivement son système linguistique et culturel, selon la logique qu'il trouve et les hypothèses par rapport au fonctionnement de la langue.

Cette étape s'est accompagnée d'une rétroaction assertive dans laquelle les erreurs ont été subtilement corrigées, en privilégiant la découverte des fautes par eux-mêmes, en vue de ne pas décourager la collaboration et les interventions en langue cible. De plus, nous avons permis aux apprenants de compléter le message avec des éléments non verbaux, avec une autre langue comme l'anglais ou l'espagnol ou avec le soutien du professeur, de façon qu'ils puissent communiquer naturellement comme ils le feraient au cœur d'un environnement réel.

De cette façon, ils ont transféré l'usage du français dans d'autres domaines de leur vie, dont les exemples les plus remarquables sont apparus lors de la rédaction de messages d'anniversaire ou de lettres à leur famille, leurs amis ou leurs petits amis, car ils consultaient l'enseignante, en dehors de la salle de classe, pour savoir si ce qu'ils avaient écrit était correct. De même, les élèves ont partagé avec le professeur quelques publications comme photos ou vidéos qu'ils ont mises sur leurs réseaux sociaux, et qui ont été accompagnées de phrases en français, à l'égard de corroborer le sens et la pertinence grammaticale.

D'autre part, l'expérience dans les classes et les avantages de l'approche interculturelle nous ont conduits à transférer cette comparaison au domaine linguistique, laissant de côté le rejet de la langue maternelle pendant le cours de langue étrangère. Ce constat s'expliquait par le fait que pendant la plupart des discussions en classe sur les aspects grammaticaux ou phonétiques, les enfants ont utilisé la proximité entre le français et l'espagnol pour faire des analyses inductives de la composante linguistique, pour comprendre le message global d'un document, pour formuler des hypothèses et pour participer pendant les rencontres.

Ainsi, l'espagnol est devenu un support aux niveaux initiaux pour construire des réseaux sémantiques entre le nouveau et le connu, ce qui donne l'opportunité aux apprenants d'intégrer le français dans leur vie. Cela est dû au fait qu'il existe une relation constante entre les nouveaux

éléments, les connaissances antérieures et le contexte culturel de chaque personne qui conduisent à un apprentissage significatif et à une compréhension mutuelle. Toutefois, nous devons garder à l'esprit qu'il n'est pas correct que la langue maternelle soit le moyen de communication dedans les séances et que les élèves doivent être exposés au plus grand nombre de situations en français, en vue de renforcer la compétence de communication.

Une dernière remarque que nous voulons partager est que malgré les multiples difficultés qui peuvent survenir en cours de route, les bénéfices apportés par la construction curriculaire conjointe sur le plan personnel et institutionnel sont incalculables. D'abord, ces exercices qui impliquent la révision de nos pratiques, des objectifs pédagogiques individuels et collectifs, ainsi que l'analyse de documents, deviennent l'occasion de nous mettre à jour théoriquement, législativement et didactiquement.

Ensuite, nous devons dire que la conception curriculaire est un moyen de faire face aux impositions de programmes conçus par des tiers, qui ne se sont pas familiarisés avec les vraies salles de classe en Colombie. Aujourd'hui, la plupart des professeurs étaient préoccupés par la reproduction de modèles qui ne répondent pas à notre réalité, car ils incluent des thèmes et une approche distante des objectifs des enfants et axés sur des matériaux ou des situations si éloignés de notre entourage. Cependant, en tant que concepteurs de notre propre programme, nous pouvons démontrer que les enseignants sont aussi des chercheurs et la source primaire de ce qui se passe dans les écoles colombiennes.

Néanmoins, il faudra prévoir l'occasion de cristalliser les actions quotidiennes qui passent inaperçues ou que nous faisons inconsciemment, telles que la collecte et l'analyse d'informations, la détection de difficultés d'apprentissage individuelles et collectives, et les ajustements que nous apportons en fonction du diagnostic. Il est temps de rendre visible tout ce que nous avons

accompli dans le domaine de l'éducation, de partager avec nos collègues les acquis et les erreurs des cours, de nous évaluer, de nous déconstruire et de proposer un enseignement des langues étrangères qui part de la salle de classe. De cette manière, il sera plus évident que nous devrions exercer une influence accrue sur les décisions institutionnelles et gouvernementales.

De plus, au sortir de la zone de confort et du rôle des dirigeants, les professeurs ont la chance d'écouter la communauté, de remettre en question ce que nous faisons et de reprendre la motivation d'enseigner, qui s'éloigne dû à la routine. Mais surtout, cet exercice nous permet de relever de nouveaux défis, d'apprendre à nous connaître et de reconnaître l'autre, à savoir les élèves, les collègues et les parents, comme des interlocuteurs valables qui nous enseignent et qui nous aident à construire l'école comme un lieu d'apprentissage mutuel.

Pour conclure, il faut dire que la création curriculaire est une tâche inachevée qui nécessite un engagement et une mise en relation constante de tous les acteurs. Ce processus nous appelle à reconstruire les salles de classe, à nous impliquer pleinement et à créer des liens avec le savoir. C'est une occasion parfaite de transformer l'éducation colombienne, de modifier notre réalité à partir de nos actions et, surtout, d'impulser le plaisir d'apprendre. Ce dernier facteur reflète certaines réalisations concrètes que nous souhaitons diffuser, et qui vont au-delà de la compétence communicative : la motivation, l'élargissement de la vision du monde et le goût pour la francophonie. Ainsi, un pourcentage important d'enfants a déclaré qu'ils appréciaient l'opportunité de connaître d'autres cultures et que cela les avait amenés à repenser leurs projets personnels. Les apprenants ont considéré qu'il est possible d'aller au-delà de leurs propres attentes, qu'il y a d'autres pays où ils peuvent étudier ou travailler et donc le français est un moyen de parvenir à leurs fins.

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

La conception d'un curriculum en langue étrangère n'est pas une tâche facile, parce qu'elle a besoin d'un travail rigoureux de diagnostic et d'analyse du contexte national et institutionnel. Par ailleurs, nous devons définir des objectifs clairs pour chaque compétence à atteindre, depuis les intérêts des élèves. Cependant, il est très important de sélectionner le contenu en tenant compte des temps et des âges de la population, car comme cela a été apprécié dans la phase de mise en œuvre, la version initiale était très large et il faut faire une réduction considérable pour l'adapter au nombre des leçons par période, de telle sorte que nous puissions contribuer aux objectifs fixés.

Nous venons d'exposer un processus de recherche qui se base sur la création, la mise en place et la révision d'un programme en FLE, qui avait pour but de rendre compte des progrès accomplis dans la composante linguistique, communicative et interculturelle chez les enfants débutants. De cette façon, nous avons démontré qu'il est possible d'aborder la composante interculturelle dès un niveau initial, car c'est un élément qui facilite la compréhension et la signification de la langue, contribuant également à développer la compétence communicative.

Ces résultats sont liés à la recherche d'Aguirre Garzón (2018), qui met en évidence les avantages de l'intégration de la langue et la culture à l'intérieur de la salle de classe, en obtenant un apprentissage significatif et une utilisation légitime du code, comme cela se produit dans l'approche basée sur les tâches. Cette stratégie donne un sens à l'apprentissage et elle renforce le leadership et l'autonomie, des valeurs nécessaires pour relever les défis de chaque période. De la même manière, nous vérifions les arguments de l'enquête conduite par Manaa (2009) qui montre les privilèges du contact entre deux systèmes linguistiques, à savoir le français et l'arabe,

puisque'il favorise la connexion entre les cultures, dont la connaissance permet au locuteur étranger d'éviter les malentendus et les blocages, en plus de clarifier les situations conflictuelles.

Pour les raisons exposées ci-dessus, nous considérons que cette étude peut s'élargir à partir de quatre voies de recherche. La première voie consisterait à mettre en œuvre le curriculum dans un autre établissement ou dans l'enseignement d'une langue comme l'anglais, même si le document fait partie d'un contexte spécifique. L'adaptation est possible puisque le programme tient compte des exigences nationales et internationales par rapport à l'enseignement des langues cibles, qui sont génériques et qui ne sont pas écrites en faveur d'une langue spécifique. De plus, le plan d'études intègre soigneusement les éléments sémantiques, syntaxiques, pragmatiques et culturels de la francophonie pertinents pour un locuteur de n'importe quelle langue et qui correspondent à l'âge et au niveau cognitif d'un enfant colombien moyen.

Pareillement, nous avons déterminé une série de besoins, de buts et de projets de vie à partir du diagnostic fait au cours de la première phase. Ces traits sont partagés par la majorité des apprenants du pays qui vivent au sein d'un contexte urbain de classe moyenne. Néanmoins, l'ajustement puisse devenir un peu plus complexe dans un environnement rural, où les écoles n'ont pas l'infrastructure et les ressources pour inclure des documents authentiques ou pour séparer les enfants par âge. La réalité nationale nous montre qu'il existe des endroits où un enseignant s'occupe des élèves de différents niveaux à l'intérieur de la même salle de classe.

En conséquence, nous recommandons aux professeurs qui souhaitent poursuivre notre projet de commencer par un processus de diagnostic. Cette étape conduit à l'adaptation de certains composants tels que l'organisation thématique, la conception du programme en spirale, les tâches données et les compétences et indicateurs des réussites les plus appropriés, en fonction des apprentissages antérieurs et des particularités de l'école. De cette manière, le programme

pourrait être ajusté à d'autres écoles en Colombie, à des instituts d'éducation non formelle et même à des pays qui parlent l'espagnol comme langue maternelle ou qui partagent le modèle basé sur les compétences.

Par ailleurs, nous proposons comme une deuxième voie l'analyse contrastive entre les résultats obtenus pendant 2020 dans le cadre du modèle « *Aprende en casa* » et les résultats qui pourront être attestés à la fin de l'année 2022 avec le retour à l'enseignement présentiel. Néanmoins, nous considérons que pour avoir un exercice fiable, il faut utiliser le même programme avec les ajustements adéquats qui sont effectués à la fin de chaque année scolaire, mais en conservant leur essence première lors du contenu, des tâches finales, de l'évaluation et de l'utilisation de matériaux authentiques. De cette façon, nous pourrions mettre en évidence les avantages et les inconvénients de chacune des modalités de classe, par rapport au développement de la compétence communicative, de l'apprentissage significatif et des progrès dans la composante interculturelle.

Cette discussion a pris plus de force ces derniers mois et nous ne pouvons pas la laisser de côté, car l'une des conséquences de la pandémie est que nous devons accepter un modèle hybride de classes qui n'est pas près de disparaître. C'est pourquoi les professeurs doivent élargir la recherche pour exploiter les apprentissages qui ont émergé en cette période de crise, et, pour associer les forces de l'enseignement à distance et de l'enseignement en personne. De plus, il serait intéressant que cette recherche soit menée dans une période plus longue, afin de rendre compte de manière plus objective de l'élargissement des compétences communicatives et interculturelles. Nous devons toutefois nous rappeler qu'il s'agit d'un processus évolutif et dynamique qui s'enrichit au fil du temps et qu'il ne sera pas possible d'évaluer une compétence en une année.

La troisième voie serait le développement de cette proposition dans un contexte d'apprentissage inversé, dont la langue maternelle soit le français et la langue étrangère l'espagnol, afin de renforcer la relation entre les deux cultures. De cette façon, les chercheurs pourraient faire une analyse comparative des résultats, en réfléchissant à la pertinence des sujets et des tâches proposés. De plus, cette recherche permettrait la révision de la relation interculturelle que les apprenants francophones établiraient avec les peuples hispanophones, ainsi que la déconstruction des imaginaires avec lesquels ils commencent et terminent le processus.

La dernière voie que nous proposons est l'application du programme chez les apprenants de l'école primaire, notamment au niveau de la préparation des tâches et des responsabilités partagées dans la conception et l'évaluation du cours. Nous n'ignorons pas les fortes capacités d'analyse et d'autocritique des jeunes enfants, puisque l'expérience d'enseignement nous a montrés qu'avec l'orientation et la formation nécessaire, les élèves réalisent des évaluations objectives et enrichissantes. Toutefois, il est nécessaire de déterminer le type de déclencheurs, le matériel, les tâches pertinentes et le rôle que le professeur doit assumer, selon le stade de développement cognitif du groupe, afin d'obtenir un épanouissement progressif de l'autonomie et du leadership, sachant qu'à un jeune âge, les élèves sont encore très dépendants des adultes responsables.

Nous croyons qu'il est possible de générer ce type de comportement chez les petits enfants et, par conséquent, nous espérons que de futures recherches, conduites par nous ou par un autre chercheur, pourront éclairer la manière de mener à bien ce processus à l'école primaire. Ainsi, la pensée critique et la réflexion seront deux capacités promues dès un âge précoce, avec des résultats beaucoup plus significatifs que ceux obtenus lorsque l'on limite l'exercice à des élèves plus âgés.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbou, A. (1980) « La didactique de troisième génération. Des hypothèses au projet » et
« Approche ethno-méthodologique des échanges langagiers. En situation de face-à-face
». Dans Abbou, A, coord., *Études de linguistique appliquée* no. 37, Janvier-Mars,
Communication sociale et didactique des langues étrangères, Paris, Didier Érudition.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de
l'altérité*. Congrès international, année européenne du dialogue interculturel,
communiquer avec les langues-cultures, Thessalonique. Disponible en ligne :
<https://frl.web.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et
universalisme. *LING VA RVMARENA*, (2), 91-101. Disponible en ligne :
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>
- Abric, J.C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans : Abric, J.C.
(Ed). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, puf, pp. 12-35.
- Addine, F. (2000). Enfoques y modelos curriculares. Disponible en ligne :
<https://docplayer.es/20740308-Enfoques-y-modelos-curriculares-fatima-addine-fernandez-2000-que-es-un-enfoque-curricular.html>
- Aguirre Raya, D. A. (2005). *Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional*.
Educación médica superior, 19 (3).
- Albó, X. (1999). *Iguals aunque diferentes*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y Cipca.
- Alén Garabato, M. (2003). Les représentations interculturelles et les images des langues romanes
en milieu étudiant espagnol (Galicien). Dans Alén Garabato, M. Auger, N. Gardies, P. &

- Kotul, E. (Ed.) *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : Enquêtes et analyses* (pp. 9-33). Paris : L'Harmattan.
- Amyotte, L. (2002) *Méthodes quantitatives*. Québec : ERPI.
- Angulo, J. F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum? In J. F. Angulo Rasco, & N. Blanco, *Teoría y desarrollo del curriculum* (págs. 17-29). Malaga: Aljibe.
- Anijovich, R. (2009). La observación: educar la mirada para significar la complejidad. Dans G. Cappelletti, S. Mora, & M. J. Sabelli (Eds.), *Transitar la formación pedagógica* (pp. 59–82). Buenos Aires: Paidós.
- Arnaz, José. (1981). *La planificación curricular* (segunda edición). Editorial Trillas. México.
- Auger, N. (2003) Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union Européenne. Dans Alén Grabato, M. Auger, N. Gardies, P. & Kotul, E. (Ed.) *Les representations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquetes et analyses* (pp. 34-71) Paris : L'Harmattan.
- Baird, B. (1997). *Performance assessment for science teachers*. Disponible en ligne : www.usoe.k12.ut.us/science/Perform/past1.html
- Barrios Gómez, E. (2019). *La francophonie en cours de FLE* (tesis de maestria). Universidad de Jaén, Jaen, España.
- Baumgratz-Gangl, G. (1993): *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette.
- Bautier-Castaing, É. (1983). Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquence de l'échec scolaire ?. Dans *Langages*, 14^e année, n°59. Conduites langagières et sociolinguistiques scolaire, sous la direction de Frédéric François . pp. 9-24. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_59_1852

- Belaya, C. (2020). *Le français et les Français*. Lecture.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Essex. Pearson Education Ltd.
- Bhabha, H. (1998). *El Lugar de la Cultura*. Buenos Aires : Manantial.
- Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher éducation, 32 (3), pp 347- 364. Disponible en ligne : <http://www.jstor.org/stable/3448076>
- Billiez, D. (1996) Langues de si, langues voisines : représentations entrecroisées. *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, pp 401-410
- Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3(3-4), 333-340. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.123.0333>
- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. Dans: Candlin, C. y D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Broudy, H. (1977) Types of knowledge and purposes of education. Dans: Anderson, R. C, Spiro, R. J & Montage, W.E. (Eds.) *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, H.D. (1995). *Principles of language learning teaching*. Englewood cliffs: NJ: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J.S. (1975). From communication to language. A psychological perspective. *Cognition*, 3(3). 255-287.
- Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge University Press.

- Byram, M. Neuner, G. et Zarate, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Canale, M. & Swain, M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, (1), pp. 1-47. Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/profile/MerrillSwain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf
- Carretero, M. (1998). Constructivismo “monamour”. Dans M. Carretero et al. *Debates constructivistas*. Buenos Aires, AIQUE. p.38.
- CEFES (2010). *Guide d'élaboration d'un plan de cours*. Université de Montréal, Centre d'études et de formation de l'enseignement supérieur. Disponible en ligne : http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/index.htm
- Cerezal, F. (1999). *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés*. Alcalá: Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá
- Charadeau, P. (1995) « *Regard croisés* », *Perceptions interculturelles France-Mexique*. Paris : Didier érudition.
- Chiva, O et al (2016). *El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica*. RIDAS, Revista Iberoamericana de aprendizaje Servicio, 2, pág. 70-94
- Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R. & Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94. DOI10.1344/RIDAS2016.2.4
- Ciliberti, A. (2001). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia

- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. & Valls, E. (1994). *Los contenidos de la Reforma*. Madrid, España: Santillana.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1999). *L'Education: un trésor est caché dedans; rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (2.^a ed.). UNESCO.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. Disponible en ligne : https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Conseil de L'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. In Rosen (dir.). pp. 15-24. DOI : 10.3138/cmlr.66.4.499
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Courbot, C, (2000) De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. Petite histoire d'un terme connoté, Dans *Hypothèses*, (3), pp. 121–129.
- Creswell, J. (2008). Collecting qualitative data. Dans: *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*" (3.^a ed., pp. 212–241). Pearson.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Fourth Edition*. California: SAGE Publications.

- Cuenya, L., & Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (2), 271- 277.
- Demorgon, J. & Lipiansky, E.M. (1999). *Guide de l'interculturelle en formation*, Paris : Retz.
- Denis, M. y Matas, M. (1999): Para una didáctica del componente cultural en ELE. Dans *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Cuadernos Tiempo Libre. Col. Expolingua, pp. 87-95.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Directiva No. 5 del 25 de marzo de 2020 [Ministerio de educación nacional]. *Anexo 3: Sector educativo al servicio de la vida: juntos para existir, convivir y aprender. Orientaciones para la adquisición y reproducción de recursos y material para apoyar la implementación de la educación y trabajo académico en casa, durante la emergencia sanitaria por COVID -19*. Marzo 25 de 2020. Ministerio de educación nacional.
- Dumortier, J.-L. (2006). À propos des tâches-problèmes de communication. Dans : *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXI, n°1, juin, pp. 9-21.
- Dunn, O. (1983). *Beginning English with young children*. Londres : Mcmillan.
- Ebrahimi, A. (2018) L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.
- Eduscol. (2018). Acculturation. Dans *Géo confluencers*. Disponible en ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/acculturation>
- Elliot, J. (1983). A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence. Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies*, n. 15.

- Estaire, S. & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7.
- Estaire, S. & Zanón, J. (2010). Significado y sentido en el enfoque comunicativo. El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *Monográficos marcoELE*. 11.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista digital universitaria*, 5(1), 2-9.
- Gagné, R. (1967), Investigación del currículo y la promoción del aprendizaje, México, Interamericana.
- Galisson, R. et Puren, C. (1999), *La formation en questions*. Paris : CLE International.
- García, F. J., Pulido, R. A., et Montes, A. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En F.J. García, & A. Granados (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47–80). Trotta.
- Gardies, P. (2003) Les représentations interculturelles de futures enseignants de FLE. Dans Alén Grabato, M. Auger, N. Gardies, P. & Kotul, E. (Ed.) *Les representations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquetes et analyses* (pp. 34-71) Paris : L'Harmattan.
- Germain, C. & Netten J. (2004). *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS*. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 7, 1, décembre 2004, pp. 55-69. Disponible en ligne : http://alsic.ustrasbg.fr/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.htm
- Gobernación del Meta & Secretaria de educación del Meta. (2015). *Lineamientos para la construcción de un plan de área en lengua extranjera inglés* (N.º 2). Office English.

Disponible en ligne : <https://es.slideshare.net/MesaTecnicaOfficeEnglish/lineamientos-para-la-construccion-de-un-plan-de-rea-en-lengua-extranjera-ingls-56184362>

Grady, J. (2008). Visual Research at the Crossroads. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). Disponible en ligne : <https://doi.org/10.17169/fqs-9.3.1173>

Grundy, S (1987). *Producto o praxis del currículo*. Ediciones Morata. Madrid, España.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. Dans Denzin, N. & Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage.

Guerrero, P. (1999). Reflexiones sobre la interculturalidad. Quito: Ediciones ABYA-YALA.

Gumperz, J. & Bennet, A. (1981): *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.

Hall, S. (1997). Old and new identities, old and new ethnicities. Dans A. King, Culture, globalization and the world system (3rd ed., pp. 41-68). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Halliday, M. (1978). *Language As Social Semiotic*. Londres : Edward Arnold.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

Husserl, E. (1913). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. FCE. México. 1986.

- Hymes, D. (1966). Two types of linguistic relativity. Dans Bright, W. (ed.). *Sociolinguistics*. The Hague : Mouton. pp. 114–158. OCLC 2164408
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dans J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp 269-285. Disponible en ligne : <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Ibarra, H. (2015). *Act like a leader, think like a leader*. Boston (Massachusetts) : Harvard Business Review Press.
- Jacobs, H. H. (2002). *The growing need for interdisciplinary curriculum content*. Disponible en ligne : <http://www.ascd.org/readingroom/books/jacobs89book.html>
- Jiménez Galán, Y., González Ramírez, M. & Hernández Jaime, J. (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10(53),43-53. ISSN: 1665-2673. Disponible en ligne : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420770003>
- Joubert, J. (s.d.) Francophonie. *Encyclopædia Universalis* (1st ed.). Disponible en ligne : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/francophonie/>
- Jourdain, C. (2014, 30 juillet). *Formation Multimodale. De quoi parle-t-on ?* Communotic. Disponible en ligne : <https://communotic.normandie.fr/formation-multimodale-de-quoi-parle-t-on>
- Kemmis, S. (1984): *Point-by-point guide to action research*. Victoria. Deakin University.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción, Dans, T. Husen, et T.N. Postlethwaite (Eds.) *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, pp. 3330-3337. Barcelona. VicensVives/MEC.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Éds). (1988). *The action research planner* (3e éd.). Geelong, Australia : Deakin University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, E. (1995). La composante culturelle dans la didactique des langues. Dans : *Le Français dans le Monde, Recherche et applications, numéro spécial*, (pp. 55-69).
- Krashen, S.A. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.
- Kuhne, G. & Quigley, B. (2015). Understanding and using action research in practice settings. En J. Pappas & J. Jerman (Ed.), *New directions for adult and continuing education* (Vol. 148, pp. 23–40). Jossey-Bass.
- Ladmiral, J. & Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Laflamme, S. (2007, septembre). Analyses qualitatives et quantitatives : deux visions, une même science. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 3(1). Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/npss/2007-v3-n1-npss2912/602467ar/>
- Latorre Ariño, M. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (1.^a ed.). Graó.
- Latorre, Ariño, M. (2017) *Contenidos declarativos (factuales, conceptuales), procedimentales y actitudinales*. Lima: Universidad Marcelino Champagnat. Disponible en ligne : http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/58_Contentidos%20declarativos%20procedimentales%20y%20actitudinales.pdf
- Lee Zoreda, Margaret, & Vivaldo Lima, Javier, & Flores Revilla, María Teresa, & Caballero Robles, Teresita del Rosario, & Calderón Rosas, María Teresa (2006). Directrices para el

- diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI. *REencuentro*. Análisis de Problemas Universitarios, (47),17-22. ISSN: 0188-168X. Disponible en ligne : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004703>.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Léger, J-M. (1962). Une responsabilité commune. *Esprit* (1940-), (311 (11)), 564-571.
- Disponible en ligne: <http://www.jstor.org/stable/24258949>
- Leithwood, K. (2012). *Le Cadre de leadership de l'Ontario : une discussion relative aux fondements de la recherche*. Toronto (Ontario) : Institut de leadership en éducation.
- Disponible en ligne : https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4414/9677/0529/CLO_2012_une_discussion_au_sujet_de_la_recherche_vFINALE_26_octobre.pdf
- Manchón, R. (1993). La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas Dans L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, 1993. Disponible en ligne : https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_manchon.pdf
- Marotzki, W., Holze, J. & Verständig, D. (2014). Analysing virtual data. In *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 450-464). SAGE Publications Ltd. Disponible en ligne : <https://www.doi.org/10.4135/9781446282243>
- Mauss, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Istmo
- Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. (2015). « Chapter one : What is qualitative research ? », « Chapter two : Six common qualitative research designs » Dans *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th Ed.) San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ministère de l'Europe et des affaires étrangères (2018). *Journée internationale de la Francophonie (20 mars 2018) – Semaine de la langue française et de la Francophonie (17-25 mars 2018)*. Disponible en ligne : <https://franceoea.org/journee-internationale-de-la-francophonie-20-mars-2018-semaine-de-la-langue>
- Ministerio de educación nacional. (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Altablero No. 37*. Disponible en ligne : <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de educación nacional. (2006). *Serie Guías N° 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Disponible en ligne : <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/115174:Guia-No-22-Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguas-Extranjeras-Ingles>
- Ministerio de educación nacional. (2012). *Secundaria activa: Manual de implementación*. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media. Disponible en ligne : https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Secundaria_Activa/Guias_Docente/Manual%20de%20Implementacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Lineamientos curriculares idiomas extranjeros*. Disponible en ligne : http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf
- Ministerio de educación nacional. (2019). *El gobierno nacional avanza con las acciones encaminadas a la formación y el fortalecimiento de competencias de los docentes de inglés*. Mineduación. Disponible en ligne : https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article387867.html?_noredirect=1https://www.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilin gue/86689

- Ministerio de educación nacional. (2020). *Sector educativo al servicio de la vida: Juntos para existir, convivir y aprender*. Aprender digital. Disponible en ligne :
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (s.d.a) *Lengua Extranjera*. Disponible en ligne :
https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (s.d.b). *Serie lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros*
 Disponible en ligne : https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.d.c). *Glosario : indicadores de logros curriculares*.
 Disponible en ligne : <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79404.html>
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural : un ingrediente más en las clases de lengua. *Redele : Revista Electrónica De Didáctica Español Lengua Extranjera.*, (0), 1-13. Disponible en ligne : <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72261>
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Neveu, P. (2019, 7 février). *Pédagogie Multimodale ou Multimodalité en formation*. Signos.
 Disponible en ligne : <https://signos.fr/news/pedagogie-multimodale-multimodalite-formation/>
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic* [En ligne], Vol. 14. Disponible en ligne :
<http://journals.openedition.org/alsic/2344>. DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>.
- Nunan, D. (1997). Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. Dans P. Benson, & P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192-203). London: Longman

- Organisation internationale de la Francophonie. (s.d-a). *Diversité linguistique*. Disponible en ligne : <https://www.francophonie.org/diversite-linguistique-79>
- Organisation internationale de la Francophonie. (s.d-b). *Le Sommet*. Disponible en ligne : <https://www.francophonie.org/le-sommet-84>
- Ortega, P. (2012). Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Espacios en Blanco. Revista de educación*, 22. Disponible en ligne : <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804005.pdf>
- Pansza, M. (1993). *Pedagogía y currículo*. México, D.F.: Gernika.
- Patton, M. Q. (1985). Quality in qualitative research: Methodological principles and recent developments. Invited address to Division J of the American Educational Research Association, Chicago.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peshkin, A. (1988). Understanding complexity: A gift of qualitative inquiry. *Anthropology & Education Quarterly*, 19(4), 416–424. <https://doi.org/10.1525/aeq.1988.19.4.05x0919i>
- Portafolio (2019). Nivel de inglés de Colombia, uno de los más bajos de América Latina. Portafolio. Disponible en ligne : <https://www.portafolio.co/economia/nivel-de-ingles-de-colombia-uno-de-los-mas-bajos-de-america-latina-535494>
- Posner, G. (2005) *Análisis del currículo*. México D.F: Mcgraw-Hill
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Humbeeck, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches qualitatives*, 15. Disponible en ligne : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Pourtois-et-al.pdf

- Pourtois, J.- P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 169-200). Paris : Colin.
- Provenzano, F. (2006). La "francophonie" : définitions et usages. *Quaderni*, 62 (Hiver 2006-2007). *Le thanatopouvoir : politiques de la mort*, 93-102. Doi : <https://doi.org/10.3406/quad.2006.1707>
- Puren, C. (1997). Compte-rendu de lecture : VOGEL Klauss, L'interlangue, la langue de l'apprenant. Dans : *Les Langues Modernes* (2), 71-73. Paris, APLV. Disponible en ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1997e/>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris. Nathan. CLE International. Collection DLE.
- Puren, C. (2001). De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches. Dans *Didactique de l'espagnol (1) : langue, culture et stratégies de formation – Actes des "Journées angevines"* mars 1999-mai 2000. Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire, n° 4, mai. pp. 31-34. Disponible en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001m>
- Puren, C. (2004). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». *Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF)*. École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004.
- Puren, C. (2005). Présentation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4(4), 389-393. <https://doi.org/10.3917/ela.140.0389>

- Puren, C. (2009). Variations sur le thème de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères. Dans : *Les Langues Modernes* (janvier 2009), pp. 1-34 Paris, APLV.
Disponible en ligne : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>
- Puren, C. (2010). *L’autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer*. Disponible en ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010f/>
- Puren, C. (2015). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l’enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. En Vigneron, D., D. Vandewoude & C. Pineira-Tresmontant (Eds.), *L’enseignement-apprentissage des langues étrangères à l’heure du CECRL* (pp. 13–34). Artois Presses Université. Disponible en ligne : <https://books.openedition.org/apu/7068>
- Puren, C. (2022). *Les enjeux actuels d’une éducation langagière et culturelle à un monde multilingue et multicultural*. Disponible en ligne : <http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/052/>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. psicol*, 23(1). Disponible en ligne : http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Reinhardt, C. (2009). *Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l’enseignement/apprentissage par les tâches*. Dans Rosen (dir.). pp. 45-53.
- Resnick, L.B. & Klopfer, L.E. (1989) *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. 1989 ASCD Yearbook. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Disponible en ligne : <https://eric.ed.gov/?id=ED328871>

- Risager, K. (1998). Language Teaching and the Process of European Integration. Dans M. Byram & M. Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography* (pp. 242-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivera, M. J. E. (2010). *Cómo diseñar planes de estudio*. Editorial magisterio.
- Rodríguez Rojo, (1997). *Pedagogía crítica y didáctica crítica. Hacia una didáctica crítica*. Editorial La Muralla S.A. Madrid
- Roy-Mercier, S. (2010). *La compétence en classe de français*. Revue des écrits. Disponible en ligne : https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=974
- Roy, M., & Prévost, P. (2013a). La recherche-action : Origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2). Disponible en ligne : [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32\(2\)/32-2-roy-prevost.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(2)/32-2-roy-prevost.pdf)
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes - vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Credif.
- Ruiz, M. (2011). *Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa, México*. Universidad Autónoma de Sinaloa. Disponible en ligne : <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/bibliografia.html>
- Ryle, G. (1949) *The concept of mind*. New York: Barnes & Noble.
- Saint-Germain, M. (1997). Review of [« La francophonie », Que sais-je? 3e édition mise à jour de Xavier Deniau, Paris, Presses universitaires de France, 1995, 128 p.] *Politique et Sociétés*, 16(3), 170–174. <https://doi.org/10.7202/040093ar>

- Samba, T. (2001). La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif ». Dans *Monographies Innodata*, 6, UNESCO, BIE, Genève, Suisse.
- Disponible en ligne : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/innodata/inno06f.pdf
- Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, R. & Cámara, M. (2010). *Autonomy in distance learning: Reflections over the learner's role*. Rio de Janeiro.
- Schön, D. (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de educación de Bogotá. (2020). *¿Cómo evaluar cuando se Aprende en Casa? Guía de orientación para docentes*. Red académica. Disponible en ligne : <https://www.redacademica.edu.co/file/27183/download?token=f8vM4Tal>
- Sélézilo, A. (2014). Autonomie d'apprentissage du FLE et langue d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine. *Synergies Chine* (9), pp. 85-97.
- Disponible en ligne : <https://www.gerflint.fr/Base/Chine9/Selezilo.pdf>
- Senghor, L. S. (1962) Le français, langue de culture. *Esprit* (1940-), (311 (11)), 561-912.
- Disponible en ligne: <https://esprit.presse.fr/article/senghor-leopold-sedar/le-francais-langue-de-culture-32919>
- Sperb, D. (1973) *El Currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje*. Editorial Kapelusz. Argentina.
- Spreitzer, G. M., McCall, M. W., & Mahoney, J. D. (1997). Early Identification of International Executive Potential. *Journal of Applied Psychology*, 82(1), pp. 6-29.

- Stenhouse, L. (1981) *Investigación y desarrollo del curriculum*, Primera edición, Editorial Morata, España.
- Sumner, W. G. (1996). Folkways. Dans *Dover Encyclopedia of Cultural Anthropology* (404). New York: Henry Holt
- Taba, H. (1974) *Elaboración del currículo*. Editorial Troquel. Buenos Aires. Argentina
- Tagliante, C. (2005). *L’Evaluation Et Le Cadre Europeen (Techniques de classe)*. CLE International Paris.
- Tanner, D. y Tanner, L. (1980). *Curriculum Development. Theory into Practice*. New York, Macmillan.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomlinson, C. & McTighe, J. (2007). *Integrando: comprensión por diseño + enseñanza basada en la diferenciación*. Buenos Aires : Paidós.
- UNESCO (2003) *L’Education dans un monde multilingue: document cadre de l’UNESCO*. Disponible en ligne : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_fre
- UNESCO. (2015) *Education pour tous 2000-2015: progrès et enjeux; rapport mondial de suivi sur l’EPT, 2015*. UNESCO: Francia. Disponible en ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232433>
- Universidad Incca de Colombia. (2020). *Proyecto educativo institucional colegio Jaime Quijano Caballero*. Bogotá.
- Van Maanen, J. (1979). Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A Preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526. doi:10.2307/2392358

- Vargas, G. [Magisterio TV]. (16 de julio de 2020 a). *Niveles de concreción curricular*
“*Macrocurrículo*” [Archivo de video]. Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=tByIN31nek&list=RDCMUC7Wq05AH7Dg7TRMaIDJAGaw&index=2>
- Vargas, G. [Magisterio TV]. (16 de julio de 2020 b). *Niveles de concreción curricular*
“*Mesocurrículo*” [Archivo de video]. Disponible en ligne :
https://www.youtube.com/watch?v=nSP_UwxVbXI&feature=youtu.be
- Vargas, G. [Magisterio TV]. (21 de julio de 2020 c). *Niveles de concreción curricular*
“*Microcurrículo*” [Archivo de video]. Disponible en ligne :
https://www.youtube.com/watch?list=RDCMUC7Wq05AH7Dg7TRMaIDJAGaw&v=qK-e_tsjvg&feature=emb_rel_end
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por Competencias*. México: ANFEI
- Vargas, N. A. (2001). *Currículo emancipatorio y enseñanza de lenguas extranjeras, ¿ficción o realidad?* Disponible en ligne : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3295405>
- Varón, M. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, 22(1). Disponible en ligne : <https://www.redalyc.org/pdf/219/21912427004.pdf>
- Vásquez, F. (2013). “In situ y «A posteriori». Consideraciones sobre el diario de campo. En *El quehacer docente* (pp. 115–126). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Vílchez, N. G. (2004) Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 6 (2), 194-208. Disponible en ligne : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6436492.pdf>

Vogel, K. Brohée, J-M & Confais, J-P. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Presses universitaires du Mirail.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona : Paidós Ibérica.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2* (2.^a ed., Vol. 2). Brujas.

Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la educación* (pp. 4-7). Lima: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Disponible en ligne https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

ANNEXES

Annexe 1 : Programme d'études du cours de FLE



UNIDAD ACADÉMICA COLEGIO JAIME QUIJANO CABALLERO
Aprobación Oficial No. 053 de Enero 12 de 2005 para Preescolar, Básica Primaria y secundaria,
y 08-0476 de Marzo 23 de 2010 para Media Académica NIT. 860011285-1



DOMAINE : Sciences humaines		MATIÈRE : Français		COURS : CP
OBJECTIF GÉNÉRAL	Comprendre des expressions courtes en français sur la famille, l'école, les amis et les loisirs.			
AXES THÉMATIQUES	NORMES DE BASE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES	ACCOMPLISSEMENTS	INDICATEURS DE RÉSULTATS	COMPETENCES
1. Salut mes amis ! -Les salutations selon les moments de la journée -Exprimer les émotions -Expressions : Comment ça va ?, Je suis ____, Il / Elle est _____ -La présentation personnelle -Les nombres de 1 à 10 -Les couleurs -Des expressions : Je m'appelle / J'ai ____ ans / J'étude à l'école ____ / j'habite à ____ / -Ma couleur préférée est le ____ 1.2. Tâche finale : Ma carte d'identité Avec l'aide de ton professeur, remplis ta carte d'identité et colle une photo. Ensuite, montre ton travail devant tes camarades. 2.1 T'choupi à l'école -Ma salle de classe - Des personnes à l'école : Le professeur, le garçon, la fille, les élèves	ÉCOUTER Je reconnais quand ils me parlent en anglais et je réagis verbalement et non verbalement. Je comprends des chansons et des comptines, et je le montre avec des gestes et des mouvements. Je suis la séquence d'une histoire courte appuyée par des images LIRE • J'identifie des mots apparentés sur des sujets qui sont familiers.	-Reconnaître les salutations pour différents moments de la journée. -Identifier les nombres de 1 à 10 -Exposer des émotions et des sentiments, basés sur des images et des situations. -Reconnaître les mots courts et les phrases liées à leur environnement -Identifier le vocabulaire lié aux jouets et activités de Noël.	Savoir -L'apprenant différence les salutations selon le moment de la journée -L'élève apprend des chansons en français -L'élève reconnaît les couleurs et les objets de la salle de classe -L'élève relie les notions en français aux objets et personnes de son environnement -L'apprenant dessine sa maison et les chambres, en la décrivant devant les camarades. Savoir-Faire -L'apprenant exprime ses opinions et identifie les	-Répondre à des questions simples en français par rapport aux informations personnelles et aux émotions -Réagir verbalement et non verbalement lorsqu'on lui parle en français, en produisant une réponse selon le contexte. -S'exprimer avec des phrases courtes et des mots simples en français, dans des situations de communication

-Les objets de la salle de classe -Dans ma trousse il y a... Les articles indéfinis un/ une Des expressions : - De quelle couleur est ___ ? Il/elle est + couleur / C'est un/une ___; 1.4 Les consignes de classe 2.2. Tâche finale : Dans mon sac à dos il y a... Garde tes fournitures à ton sac-à-dos. Montrez-les quand l'enseignant prononce la phrase "Simon dit". Ensuite, vous devez dire la couleur de chacun de vos objets. 3.1. Un goûter a la campagne -Des animaux de ferme -Des objets à la ferme et vocabulaire liée au paysage -Les aliments et les boissons -Les articles La/ le / les -Faire un pique-nique en France et en Colombie 3.2. La Chandeleur -Vocabulaire et symboles -La recette des crêpes -Comptine pour la Chandeleur 3.3. Tâche finale : Le pique-nique quijaniste Avec l'aide de vos parents, préparez la recette de la crêpe en suivant les étapes indiquées par l'enseignant. Apportez vos crêpes et d'autres aliments que vous souhaitez partager lors du pique-nique de l'école. Pendant le pique-nique, vous devez dire les ingrédients de votre plat en français. 4,1. Chez moi! -Les parties de la maison	- Je suis la séquence d'une histoire simple Je reconnais et suis des instructions simples, si elles sont illustrées. ÉCRIRE - J'écris des informations personnelles dans des formats simples - Je copie et transcris des mots que je comprends et que j'utilise fréquemment en classe. S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU - J'exprime mes sentiments et mes humeurs. - Je mentionne ce que j'aime et ce que je n'aime pas. J'utilise des gestes et des mouvements du corps pour mieux me faire comprendre. PRENDRE PART A UNE CONVERSATION - Je réponds aux salutations	-Reconnaître et utiliser des phrases courtes liées à l'environnement scolaire -Exprimer ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas, en utilisant les expressions vues en classe -Déterminer le vocabulaire lié à la nourriture et aux boissons. -Identifier les animaux de la ferme -Comprendre une histoire courte basée sur les images -Nommez les éléments de la ferme -Comprendre une recette en français, en s'appuyant sur des images. -Identifier le vocabulaire propre des différentes célébrations francophones -Compléter des formats simples avec l'information	émotions des autres, en s'appuyant sur les images et les gestes du visage. -L'élève parle de soi-même et ses goûts. -L'élève crée des phrases simples décrivant ses fournitures scolaires -L'élève utilise les nombres de 1 à 10 pour rendre compte d'objets et de situations dans son environnement. -L'apprenant prépare une recette de crêpes avec l'aide de sa famille et partage ses résultats avec le groupe. -L'élève comprend et exprime des commandes simples pour communiquer en classe -L'élève fait des descriptions de paysages et de lieux en s'appuyant sur des images -L'élève établit les différences et les similitudes entre les aliments et les traditions d'un pique-nique en France et d'un pique-nique en Colombie -L'élève met en relation les mots en français avec les chambres de la maison, grâce au support des images.	réelles à l'intérieur de la classe. -Participer à des activités culturelles et récréatives en utilisant le français pour communiquer avec ses camarades et son enseignante.

-Décrire ta maison -Histoire : Boucle d'or et les 3 ours 4.2. La fête de Noël -Les jouets -Les jouets des enfants du monde -Mon jouet favori est _____ -Chants de Noël -Vocabulaire 4.3. La tâche finale : La lettre au Père Noël Complétez le format de la lettre au Père Noël avec les jouets que vous souhaitez pour Noël. Faites un dessin, puis partagez votre lettre avec le groupe	-Je réponds aux questions sur les personnes, les objets et les lieux qui m'entourent. -Je participe activement aux jeux de mots et aux comptines.	personnelle et les atteints	-L'élève rend compte des principaux faits d'une histoire, en s'appuyant par des images. -L'élève participe à un pique-nique scolaire lié à la fête de la Chandeleur et identifie les éléments liés à la nourriture Savoir-être -L'élève fait preuve d'intérêt et de responsabilité dans les activités proposées. L'élève perçoit sa progression dans l'apprentissage comme un facteur de motivation et le manifeste	

DOMAINE : Sciences humaines	MATIÈRE : Français	COURS : 5ème
OBJECTIF GÉNÉRAL	Donner et suivre des instructions, des recommandations et des suggestions sur des thèmes liés au contexte immédiat.	

AXES THÉMATIQUES	NORMES DE BASE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES	ACCOMPLISSEMENTS	INDICATEURS DE RÉSULTATS	COMPÉTENCES
1. Salut ! -Salutations formelles et informelles. -Comment ça va -Le langage corporel -Se présenter (Questions et réponses) -L'alphabet -Les nombres de 0 à 20 -Les numéros de téléphone -Exprimer les opinions et raisons (J'adore, J'aime, Je n'aime pas, Je déteste) -La ville Antique de Baalbek : https://fr.euronews.com/2021/04/11/liban-une-application-propose-des-visites-virtuelles-du-site-de-baalbek 1.2. Tâche finale : Carte d'identité scolaire Complétez l'information dans la carte d'identité. Avec un camarade, recréez une situation où vous vous présentez à un autre camarade que vous venez de rencontrer au Liban. 2. Une journée dans une école africaine -Les fournitures scolaires -La communauté scolaire (métiers)	ÉCOUTER - Je comprends et respecte des instructions précises lorsqu'elles sont présentées clairement et avec un vocabulaire connu. -J'identifie le thème général et les détails pertinents dans les conversations, les informations radio ou les présentations orales. -Je comprends des messages courts et simples liés à mon environnement et à mes intérêts personnels et académiques. LIRE - Je comprends les instructions écrites pour mener à bien les activités quotidiennes, personnelles et académiques	- Reconnaître les différentes formes de salutations et de courtoisie typiques de la francophonie. -Exprimer ses préférences envers les matières scolaires, argumentant son opinion. -Comprendre les différents pays, salutations et nationalités en français. -Utiliser les expressions (J'aime, j'adore, je préfère, je n'aime pas, je déteste) pour exprimer les goûts et les préférences.	Savoir -L'apprenant reconnaît les salutations pour différents moments de la journée. L'élève identifie les salutations dans différentes langues et le langage non verbal qui les accompagne Faire un plan de l'école et repérer les lieux et les personnes qui y travaillent L'élève met en relation les pays francophones avec le drapeau, la nationalité, les habitudes éducatives et la situation géographique. L'apprenant épèle son nom et prénom et il partage son numéro de téléphone, en suivant les structures	-Mener une conversation simple sur la présentation de lui-même dans un contexte spécifique -Analysez les routines éducatives dans différentes parties du monde, en concevant la différence comme une source d'apprentissage. -Faites des choix alimentaires sains en classant les portions en français, -Partager une recette

-Les français dans la salle de classe -Les matières scolaires -Les nombres de 10 à 70 -Les espaces dans l'école -Les fournitures scolaires -Le mobilier scolaire -Les prépositions de lieu -Négation -L'horaire scolaire -L'heure -Les jours de la semaine -Connaissons Congo : https://explore.org/livecams/african-wildlife/gorilla-forest-corridor 2.2. La chandeleur -C'est quoi la Chandeleur ? -Symboles et vocabulaire -Les traditions. -Vive la chandeleur Nous faisons des crêpes. -Introduction du vocabulaire pour faire la cuisine -Les parts une recette 2.3 Tâche finale : Carte de voyage Créez votre carte de voyage sous forme physique ou virtuelle. Dans ce support vous devez inclure au moins 5 pays francophones que vous souhaitez connaître. Il est important d'inclure des images de phrases complètes sur le nom, le lieu, la nationalité, les types d'école et des faits curieux liés à l'éducation. Préparer le matériel de la mise en commun. 3. Allez au supermarché - La pyramide alimentaire -Quels sont vos habitudes alimentaires ? -Les horaires de repas au tour du monde - Poser des questions	- J'identifie dans des textes simples, des éléments culturels tels que les coutumes et les fêtes -Je lis et comprends des textes authentiques et simples sur des événements spécifiques associés à des traditions culturelles que je connais (anniversaires, Noël, etc.). ÉCRIRE -Je remplis des informations personnelles de base dans des formats et des documents simples. -Je décris, avec des phrases courtes, des personnes, des lieux, des objets ou des événements liés à des sujets et des situations qui me sont familiers - J'écris des messages courts à différentes fins liés à des situations, des objets ou des personnes dans mon environnement immédiat. S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU -Je donne des consignes orales simples en situation scolaire, familiale et proche	-Reconnaître les bonnes et les mauvaises habitudes, en organisant des listes de courses et des menus sains, avec le soutien du français -Faire un plan de l'école et repérer les lieux et les personnes qui y travaillent -Reconnaître le vocabulaire, l'origine et les traditions des différentes célébrations. -S'initier à la francophonie par le biais de la technologie	travaillées L'élève apprend des chansons en français Savoir-Faire L'élève comprend et exprime des commandes simples pour communiquer en classe L'apprenant répond aux questions de base sur leurs informations personnelles et leurs préférences, en utilisant les expressions et les règles socioculturelles étudiées - L'élève utilise les nombres de 1 à 1000 pour donner des informations sur lui-même et son environnement immédiat. L'apprenant écrit des informations personnelles de base dans des formats prédéfinis. -L'élève classe les aliments selon la pyramide alimentaire. L'élève rédige une liste de courses en tenant compte des quantités. -L'élève montre des signes progressifs d'intégration de la communication non verbale et de l'interculturalité dans ses performances et ses activités en classe	propre, en présentant les ingrédients, les mesures, les ustensiles et la procédure en français -Utilisez les ressources humaines et numériques disponibles pour résoudre les défis proposés dans le cadre de l'apprentissage des langues.

- La liste de courses - La pyramide alimentaire Les devises de quelques pays francophones Expressions pour faire des achats : Je voudrais/ Donnez-moi / C'est combien ? C'est 3.2. La fête de Noël -Qui porte les cadeaux de Noël dans le monde ? -Les symboles - Le repas de Noël aux pays francophones -Chants de Noël 3.3 Tâche finale Choisissez un pays francophone et préparez un menu pour l'un des repas du jour. Votre recette doit inclure les ingrédients, les quantités, les ustensiles et les étapes. Vous devez également indiquer l'heure à laquelle vous mangez et le pays d'origine.	-Je fais des comparaisons entre des personnages, des lieux et des objets. -Je décris par des phrases simples une personne, un lieu ou un objet qui me sont familiers bien que, si nécessaire, je me fie à des notes ou à mon professeur PRENDRE PART A UNE CONVERSATION - Je participe à des situations de communication quotidiennes telles que demander des faveurs, m'excuser et remercier. Je pose des questions simples sur des sujets qui me sont familiers en s'appuyant sur les gestes et la répétition. J'utilise des codes non verbaux comme la gestuelle et l'intonation, entre autres.		-L'élève reconnaît les bonnes et les mauvaises habitudes, en organisant des listes de courses et des menus sains, avec le soutien du français -L'élève prépare une recette de cuisine et la partage avec ses camarades. -L'élève utilise la technologie pour s'initier à la francophonie. Savoir-être -L'élève utilise le français comme moyen de communication, malgré les difficultés au niveau linguistique, et il recourt à différents mécanismes comme le langage non verbal, les images, l'interlangue et sa connaissance du monde pour se faire comprendre.	

DOMAINE : Sciences humaines	MATIÈRE : Français	COURS : 4ème
OBJECTIF GÉNÉRAL	Comprendre les instructions relatives aux activités de la classe, de l'école et de la communauté et les exprimer sous forme orale et écrite pour remarquer la compréhension.	

AXES THÉMATIQUES	NORMES DE BASE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES	ACCOMPLISSEMENT S	INDICATEURS DE RÉSULTATS	COMPETENCES
1. Le forum des associations - Salutations formelles et informelles. - Comment ça va - Le titre des personnes. - Le langage corporel - Français dans la salle de classe - Se présenter (Questions et réponses) - L'alphabet - Les nombres de 0 à 30 - Dire les dates - La chanson : Joyeux anniversaire - Les numéros de téléphone en français - L'adresse mél - Les loisirs - Exprimer les préférences J'aime / Je n'aime pas	ÉCOUTER -J'utilise ma connaissance générale du monde pour comprendre ce que j'entends - Je suis les consignes données en classe pour mener à bien les activités académiques. -Je fais preuve d'une attitude respectueuse et tolérante lorsque j'écoute les autres. LIRE -Je peux extraire des informations générales et spécifiques d'un texte court rédigé dans un langage simple	- Illustrer les salutations et la politesse, en créant des contextes formels et informels en classe. -Écrire une carte de Saint Valentin en français pour un être cher -Comprendre les différents pays et nationalités en français. -Faire le lien entre le type de vêtement et les différentes saisons, mois et occasions. -Reconnaître les mesures, ustensiles et aliments nécessaires à une recette	Savoir -L'apprenant reconnaît les différentes formes de salutation et les approprier au quotidienne. -L'élève apprend les lettres de l'alphabet en les comparant aux sons de sa langue maternelle -L'élève connaît les nombres de 1 à 1 000 000 et les signes de ponctuation, en appliquant dans des situations précises -L'élève met en relation les pays francophones avec le drapeau, la nationalité, les plats typiques et la situation géographique. -L'apprenant est capable de référencer et de communiquer les dates et heures en français	- Utiliser correctement les formules de courtoisie et les structures linguistiques en français, pour se présenter et entrer en contact avec les autres -Reconnaître les traits culturels et les stéréotypes de la culture propre et la culture cible, afin d'identifier leur degré de véracité. -Produire des messages courts à l'oral ou à l'écrit en adaptant les modèles vus en classe à leurs intentions communicatives et au contexte.
1.2. La Saint-Valentin -C'est quoi la Saint Valentin ? -Vocabulaire. - Comment fête-t-on la Saint Valentin en France ?				

-Mots d'amitié et d'amour. -La carte de Saint Valentin 1.3 Tâche finale : Inscrivez-vous au Forum des associations Faites l'inscription pour une activité culturelle, artistique ou sportive du forum. Avec un camarade, recréez une situation où vous vous présentez à un autre participant que vous venez de rencontrer. 2. La Semaine de la mode de Paris -Pays et nationalités -Les saisons -Les couleurs (masculin, féminin et pluriel) -Les vêtements Les tenues pour différentes occasions -Présent simple des verbes du premier groupe -La négation -Décrire les vêtements -Expressions : Qu'est-ce qu'on porte quand... / Il porte, Elle porte/ Oui, il/elle porte... / Non, il/elle ne porte pas de -Est-ce que vous connaissez Paris ? https://es.parisinfo.com/donde-salir-por-paris/info/guias/paris-con-visitas-virtuales 2.3. Le 14 juillet -Origine et histoire -Les traditions -Les symboles de la France - Les clichés sur les Français 2.3 : Tâche finale : Le défilé de mode Créez un magazine ou une vidéo où vous	-J'interprète les instructions écrites pour mener à bien les activités quotidiennes, personnelles et académiques -J'identifie des éléments culturels présents dans des textes simples ÉCRIRE -Je remplis correctement les formulaires avec les informations personnelles. Je parle, avec des phrases courtes, des personnes, des lieux, des objets ou des événements liés à des sujets et des situations qui me sont familiers -J'écris des messages courts à différents fins liés à des situations, des objets ou des personnes dans mon environnement immédiat. S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU -Je donne des consignes orales simples en	-Reporter des actions liées à la préparation des recettes -Apprendre les aliments, les ustensiles, les actions les quantités et les contenants pour préparer une recette. -Appliquer les bons comportements et formules de courtoisie pour se rendre au restaurant -Comparer l'origine, les repas et les traditions des célébrations francophones avec les festivités en Colombie -Découvrir les modes de vie et les sites représentatives des pays francophones -Identifier les signes non verbaux et les comportements culturels qui accompagnent la communication.	-L'élève identifie les couleurs et les vêtements en français et les utilise dans les activités de classe. - L'élève apprend des chansons en français - L'apprenant reconnaît les parties d'un menu Savoir-Faire -L'élève comprend et exprime des commandes simples pour communiquer en classe -L'élève rédige une lettre de la Saint-Valentin en adaptant les modèles vus en classe à ses intentions communicatives -L'élève exprime les activités de temps libre et les relier à leur vie familiale et scolaire. -L'apprenant remplit des informations personnelles dans des formats simples -L'apprenant peut parler de ses goûts et intérêts -L'élève différencie les saisons climatiques et compare le climat tropical au climat continental. -L'élève compare les plats de différents pays en exprimant ses préférences -L'élève identifie les devises des différents pays. -L'apprenant utilise des expressions appropriées pour commander de la nourriture dans un restaurant	-Décrire des tenues et parler de ses vêtements selon la saison, le lieu et l'occasion. -Partager une recette propre, en présentant les ingrédients, les mesures, les ustensiles et la procédure en français. -Faire face à des situations quotidiennes en français, comme aller au restaurant, utiliser d'autres ressources comme l'interlangue et la communication non verbale -Enquêter de manière autonome afin de résoudre les défis de classe et les préoccupations personnelles. -Utilisez les ressources humaines et numériques disponibles pour résoudre les défis proposés dans le cadre de l'apprentissage des langues. -Employer les habiletés d'organisation, de planification, de créativité et d'utilisation du temps pour résoudre les défis du cours.

présentez cinq tenues pour différentes occasions. Décrivez les caractéristiques des vêtements, leurs couleurs, le climat ou le pays dans lequel ils peuvent être portés et la nationalité des modèles. 3. 1. La fête des cuisinières -Les aliments -La nourriture -Les ustensiles -Les quantités et les contenants -Les parties d'une recette -Faire la cuisine : l'impératif -Les recettes de la Francophonie 3.2. Au restaurant -Les commandes au restaurant - Le menu français (Entrées, plats et desserts) -Les nombres après 100 -Les prix et les devises dans le monde -Les pays -Voyage Guadeloupe : https://www.timographie360.fr/nos-realisations/guadeloupe-89 3.3. La fête de Noël -Qui porte les cadeaux de Noël dans le monde ? -Les symboles - Le repas de Noël aux pays francophones -Chants de Noël 3.4. Tâche finale Préparez la meilleure recette de votre famille pour participer à la fête des cuisiniers. Votre présentation doit inclure les ingrédients, les quantités, les ustensiles et les étapes.	situation scolaire, familiale et proche -Je fais des descriptions simples sur divers problèmes quotidiens dans mon environnement. -J'utilise un plan pour présenter des sujets liés au programme PRENDRE PART A UNE CONVERSATION -Je participe à une conversation lorsque mon interlocuteur me laisse le temps de réfléchir à mes réponses. -J'utilise un langage formel ou informel dans des jeux de rôle improvisés, selon le contexte - Je fais preuve de la reconnaissance des éléments de la culture étrangère et je les relie à ma culture.		-L'élève établit un parallèle entre les traditions culinaires des pays francophones et les siennes. -L'élève prépare une recette de cuisine et la partage avec ses camarades. -L'apprenant participe à un festival gastronomique. -L'élève montre des signes progressifs d'intégration de la communication non verbale et de l'interculturalité dans ses performances et ses activités en classe Savoir-être -L'élève utilise le français comme moyen de communication, malgré les difficultés au niveau linguistique, et il recourt à différents mécanismes comme le langage non verbal, les images, l'interlangue et sa connaissance du monde pour se faire comprendre. -L'élève apprend des chansons en français -L'élève fait preuve d'intérêt et de responsabilité dans les activités proposées. -L'élève conduit des processus d'évaluation partagés qui lui permettent d'identifier objectivement ses réussites et les aspects à améliorer. -L'apprenant reconnaît ses progrès et ceux des autres, en assumant une attitude de respect et d'appartenance au cours. -L'élève utilise la technologie pour s'initier à la francophonie	-Établir une relation positive avec la francophonie et l'apprentissage des langues, fondée sur le respect, la tolérance et l'autonomie - Évaluer les progrès individuels et collectifs, à travers des suggestions et des stratégies partagées qui permettent d'atteindre les objectifs du cours.

DOMAINE : Sciences humaines	MATIÈRE : Français	COURS : 3ème
OBJECTIF GÉNÉRAL	Décrire les caractéristiques de base des personnes, des choses et des lieux trouvés dans son école, sa ville ou sa communauté en utilisant des expressions et des phrases courtes	

AXES THÉMATIQUES	NORMES DE BASE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES	ACCOMPLISSEMENTS	INDICATEURS DE RÉSULTATS	COMPETENCES
1.1 Aller au Qatar 2022 - Salutations formelles et informelles. - Comment ça va - Tutoiement et vouvoiement - Le titre des personnes. - Le langage corporel - Français dans la salle de classe - Se présenter (Questions et réponses) - L'alphabet - Les noms et les prénoms francophones - Les nombres de 0 à 20 - Les numéros de téléphone en Français - L'adresse mél - Les stades de la coupe du monde Qatar 2022 : https://youtu.be/HLn5gQVTV70	ÉCOUTER -Je comprends ce que l'enseignant et mes camarades de classe me disent dans les interactions quotidiennes en classe, sans avoir besoin de répétition -J'identifie des informations clés dans des conversations courtes tirées de la vie réelle, si elles sont accompagnées d'images.	- Sélectionner les salutations et la courtoisie appropriées au contexte. -Confronter l'origine et les traditions des célébrations francophones avec les festivités en Colombie -Exprimer la profession que l'on souhaite exercer en utilisant certaines structures à l'avenir -Associer le nom de certains endroits, des parties de la maison et les meubles en tenant compte de leur description. -Comprendre les différents	Savoir -L'élève apprend les lettres de l'alphabet, établissant les différences phonétiques avec la langue maternelle -L'apprenant identifie la différence entre le tutoiement et vouvoiement selon le contexte -L'élève identifie les nombres de 1 à 1 000 000 et les signes de ponctuation en les appliquant dans des situations précises -Consolider le vocabulaire concernant les activités de quelques métiers -L'élève reconnaît l'usage et la conjugaison du présent simple et des verbes pronominaux et les irréguliers être, avoir et aller.	-Recréez une situation de communication formelle ou informelle à présenter, en utilisant des ressources linguistiques et pragmatiques pertinentes -S'exprimer sur les plans, les rêves et les objectifs personnels en utilisant les expressions de l'avenir en français. -Reconnaître et partager les particularités des logements au tour du monde, au sein des transactions de vente -Faire de courtes
1.2. Tâche finale : Gagnez un voyage à la finale de la coupe du Monde FIFA 2022 au Qatar	-Je reconnais le but des différents types de textes que mes camarades présentent en classe			
Remplissez le formulaire avec vos données				

personnelles pour participer au concours. Avec un partenaire, recréez une situation où vous vous présentez à un spectateur du stade que vous venez de rencontrer. 2. 1. Un quartier Québécois -Où est-ce que tu travailles ? Présente simple des verbes du premier groupe -Les lieux de la ville -Le verbe aller -Les articles définis et indéfinis Qui-Est-ce ? Devinez le métier -Les métiers (féminin, masculin et invariables) -Le verbes être -Les expression du futur -Les adjectifs descriptifs Les nombres de 20 à 60 -Découvrons Québec https://www.quebec-cite.com/fr/videos-quebec/realite-virtuelle 2.2 Tâche finale : Le travail de mes rêves Choisissez un travail que vous aimeriez faire. Énumérez les avantages et les inconvénients et ajoutez des détails tels que le nom de métier, le lieu de travail et les vêtements. 3.1. Habitants du monde -Les maisons traditionnelles du monde -Les cinq continents -Les pays et les nationalités -La maison -Les partis de la maison -Le mobilier et les appareils -Le verbe avoir -Les devinettes sur la maison -Les adjectifs descriptifs -Chanson joyeux anniversaire. 3.2 Le 14 juillet	LIRE -Je peux comprendre de courtes descriptions de personnes, de lieux et d'actions familiales. -Je peux extraire des informations générales et spécifiques d'un court texte rédigé dans un langage simple. -J'identifie des éléments culturels présents dans des textes simples ÉCRIRE -Je remplis correctement les formulaires avec les informations personnelles -Je produis des textes simples avec différentes fonctions (décrire, raconter, argumenter) sur des sujets personnels et ceux liés à d'autres sujets -J'écris des histoires courtes sur des expériences personnelles et des événements autour de moi. S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU	pays et nationalités en français -Faire des comparaisons entre les logements en Colombie et dans d'autres pays. -Identifier les usages et les indications linguistiques des articles et les adjectifs -Étiqueter les parties de la maison et les meubles, à l'aide d'images. -Partager la routine quotidienne avec la classe -Reconnaître les fonctions du présent simple pour parler des événements quotidiens, des routines et des préférences. -Découvrir les modes de vie et les sites représentatifs des pays francophones -Associer les signes non verbaux et les comportements culturels à la communication en français.	-Identifier les différents moments de la journée et les actions présentes à chacun -L'élève apprend des chansons en français Savoir-Faire -L'élève reconnaît les différentes formes de salutation et les applique dans leur vie quotidienne -L'élève comprend et exprime des commandes simples pour communiquer en classe -L'élève remplit un formulaire avec son information personnelle, en suivant le modèle de la culture étrangère -L'élève montre des signes progressifs d'intégration de la communication non verbale et de l'interculturalité dans ses performances et ses activités en classe -L'élève comprend les indications d'un itinéraire -L'apprenant reconnaît et utilise des expressions faisant référence à différents métiers. -L'élève crée et comprend des devinettes sur des personnes et des objets qu'il connaît, à partir de la description de traits physiques. -L'élève reconnaît l'emplacement des chambres et des objets dans la maison, grâce à l'utilisation d'adjectifs de lieu. -L'élève met en relation les pays francophones avec le drapeau, la nationalité, les maisons et la situation	présentations en français, à l'oral et à l'écrit, sur les habitudes et les routines, en adaptant leur langage pour qu'il soit clair et pertinent à la situation. -Exprimer différentes activités qu'ils font tout au long de la journée, en adaptant leur langage pour qu'il soit clair et pertinent à la situation. -Reconnaître les traits culturels et les stéréotypes de la culture propre et la culture cible, afin d'identifier leur degré de véracité. -Enquêter de manière autonome afin de résoudre les défis de classe et les préoccupations personnelles. -Appliquer les ressources technologiques utilisées dans le temps libre aux activités pédagogiques -Cristalliser les habiletés d'organisation, de planification, de créativité et d'utilisation du temps pour résoudre les défis du cours.

-Origine et histoire -Les traditions -Les symboles de la France - Les clichés sur les Français 3.3 Tâche finale : Maisons à vendre Réalisez une affiche publicitaire vendant 3 maisons de différentes parties du monde. L'affiche doit comprendre la localisation, la description des chambres, les caractéristiques de l'espace (adjectifs descriptifs), le prix et les meubles ou éléments supplémentaires qui seraient intéressants pour un acheteur. 4. 1. La journée de Sylvie -Les moments de la journée -Dire l'heure formelle et informelle -Les moments de la journée -Le présent simple des verbes -ER -Les loisirs - La journée quotidienne en France et en Colombie (faits amusants) -Les adverbes de fréquence -La négation (ne...pas) -L'interrogation -Des verbes réguliers et des verbes pronominaux 4.2. La fête de Noël -Qui porte les cadeaux de Noël dans le monde ? -Les symboles - Les traditions du monde francophone -Chants de Noël 4.3 Tâche finale Faites une bande dessinée expliquant votre routine et vos loisirs pendant la journée. Préparez la présentation orale.	-Je raconte des histoires courtes reliant mes idées de manière appropriée. -Je fais des présentations courtes et préparées sur des sujets quotidiens et personnels. -Je décris avec des phrases simples ma routine quotidienne et celle des autres. PRENDRE PART A UNE CONVERSATION -Je prends des risques pour participer à une conversation avec mes camarades de classe et mon professeur. -Je compte sur ma connaissance générale du monde pour participer à une conversation. -Je démontre l'analyse des éléments de la culture étrangère et je les relie à ma culture.		géographique. -L'apprenant est capable de référencer et de communiquer les dates et heures en français -L'élève décrit en français son quotidien et ses loisirs, en utilisant les verbes pronominaux et les adverbes de fréquence. -L'élève établit des comparaisons entre ses modes de vie et des comportements des francophones -L'apprenant utilise la technologie pour entrer en contact avec le monde francophone. Savoir-être -L'élève utilise le français comme moyen de communication, malgré les difficultés au niveau linguistique, et il recourt à différents mécanismes comme le langage non verbal, les images, l'interlangue et sa connaissance du monde pour se faire comprendre. -L'élève fait preuve d'intérêt et de responsabilité dans les activités proposées. -L'élève conduit des processus d'évaluation partagés qui lui permettent d'identifier objectivement ses réussites et les aspects à améliorer. - L'apprenant analyse et valorise ses progrès et ceux des autres, en adoptant une attitude de respect et un sentiment d'appartenance au cours.	-Établir une relation positive avec la francophonie et l'apprentissage des langues, fondée sur le respect, la tolérance et l'autonomie. - Évaluer les progrès individuels et collectifs, à travers des suggestions et des stratégies partagées qui permettent d'atteindre les objectifs du cours.

DOMAINE : Sciences humaines	MATIÈRE : Français	COURS : 2nde
OBJECTIF GÉNÉRAL	Échangez des informations sur des sujets généraux, par le biais de conversations simples, de dialogues et de jeux de rôle.	

AXES THÉMATIQUES	NORMES DE BASE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES	ACCOMPLISSEMENTS	INDICATEURS DE RÉSULTATS	COMPETENCES
1. Erasmus + France - Salutations formelles et informelles. - Comment ça va - Tutoiement et vouvoiement - Le titre des personnes. - Le langage corporel - Français dans la salle de classe - Se présenter (Questions et réponses) - L'alphabet - Les noms et les prénoms francophones - Les nombres de 0 à 20 - Les numéros de téléphone en français - L'adresse mél - Découvrons Lyon : https://www.blog-in-lyon.fr/visite-virtuelle/index.html 1.2 Tâche finale : Inscrivez-vous au Programme Erasmus à Lyon Complétez votre profil pour s'inscrire au	ÉCOUTER -J'utilise des images et des informations du contexte de l'interaction pour mieux comprendre ce que j'entends -J'identifie les personnes, les situations, les lieux et le sujet dans des conversations simples -Je m'appuie sur langage corporel et gestuel du locuteur pour mieux comprendre ce qu'il dit LIRE	- Combiner les salutations et la courtoisie dans le discours quotidien, selon les exigences de la situation communicative -Reconnaître les différents types de famille au tour du monde. -Parler de soi-même, de sa famille et de l'entourage éducatif. -Référencer et de communiquer les dates et heures en français	Savoir -L'élève apprend les lettres de l'alphabet, en analysant les différences phonétiques avec sa langue maternelle. -L'élève reconnaît les nombres de 1 à 1 000 000 et les signes de ponctuation, en les appliquant dans des situations précises. -L'apprenant liste les jours de la semaine, les mois de l'année et les saisons. -L'apprenant comprend les prépositions de lieu, en les utilisant dans des situations de communication réelles. -L'élève reconnaît l'usage et la conjugaison du présent simple et des verbes irréguliers être, avoir, aller et pouvoir.	-Recréer des situations de communication formelles et informelles à se présenter, selon les règles socioculturelles de la francophonie -Fournir des informations personnelles à des fins spécifiques, en utilisant des structures linguistiques en français, la communication non verbale et la courtoisie appropriées au contexte. -Décrire la composition de sa famille et les caractéristiques des

programme. Avec un camarade, recréez une situation où vous présentez à un autre étudiant que vous venez de rencontrer.	-J'identifie des mots-clés dans un texte qui me permettent d'en comprendre le sens général	-Comprendre de courts textes oraux et écrits sur les sports et les événements culturels, en identifiant le vocabulaire clé et les structures grammaticales.	-L'élève met en relation les pays francophones avec le drapeau, la nationalité, les sports et la situation géographique.	membres, à travers des images, des organigrammes et des phrases courtes en français.
2.La famille Bélier			-L'élève apprend des chansons en français	
-Les types de famille -Mon arbre généalogique -Décrire la famille -Les pronoms Il/ Elle/ Nous / Ils / Elles -Les adjectifs possessifs -Les verbes Être et Avoir Les adjectifs descriptifs -Les nombres de 20 à 60 -Mon anniversaire -Dire la date -Les mois de l'année et les jours de semaine -Chanson Joyeux anniversaire	-J'identifie des éléments culturels présents dans des textes simples ÉCRIRE -Je remplis correctement les formulaires avec les informations personnelles -Je planifie, révise et corrige mes écrits avec l'aide de mes camarades et de l'enseignant -Je compare, par des textes courts, moi, ma famille, mes amis, mon environnement ou des faits qui me sont familiers.	-Comprendre les différents pays et nationalités en français. -Exprimer les préférences sportives à l'aide de verbes jouer et faire. -Comprendre la différence entre les structures comparatives et superlatives et leurs contextes d'usage -Interpréter l'importance du langage corporel et de la culture comme éléments clés de la communication. -Découvrir les modes de vie et les sites représentatifs des pays francophones -Établir les similitudes et les différences culturelles entre les célébrations francophones et les célébrations	Savoir-Faire L'élève identifie des salutations et des expressions pour la présentation personnelle et les utilise dans le contexte. -L'élève comprend et exprime des commandes simples pour communiquer en classe. -L'apprenant établit la différence entre le tutoiement et vouvoiement et l'applique à des situations spécifiques. -L'élève remplit un formulaire avec son information personnelle, conformément aux exigences de la situation communicative. -L'apprenant illustre les relations familiales les plus proches, à travers l'élaboration d'un arbre généalogique et un album de famille. -L'apprenant décrit sa famille et son entourage proche par le biais des adjectifs descriptifs et du présent simple. -L'apprenant partage les dates les plus importantes pour lui et sa famille à la suite des normes linguistiques et pragmatiques en français. -L'élève montre des signes progressifs d'intégration de la communication non verbale et de l'interculturalité dans ses performances et ses activités en classe.	-Interagir avec les camarades et l'enseignant, en utilisant un langage simple en français, afin de partager leur opinion sur des questions liées aux lieux et aux personnes de la francophonie. -Reconnaître les capacités et les talents personnels et les faire connaître à la communauté, à travers des phrases en français et des échantillons artistiques -Appliquer les ressources technologiques utilisées dans le temps libre aux activités pédagogiques -Cristalliser les habiletés d'organisation, de planification, de créativité et d'utilisation du temps pour résoudre les défis du cours. -Assumer une attitude critique vis-à-vis de l'altérité, en reconnaissant la différence comme un
2.2. Tâche finale : Mon album de famille Faites un album de famille, physique ou virtuel, dans lequel vous décrivez au moins 10 membres de votre famille. N'oubliez pas d'inclure des images et des phrases sur la date d'anniversaire, leur apparence physique ou leur personnalité.				
3. Les Jeux Olympiques d'hiver				
-Les saisons -La météo - Les sports -Les verbes de mouvement -Le verbe Jouer versus Faire -Présent simple des verbes du premier groupe -Les pays et les nationalités (féminin, masculin et pluriel) -Les couleurs des drapeaux -Les nombres de 60 à 99	S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU Je fais des présentations orales sur des sujets qui m'intéressent et liés au curriculum scolaire.			
3.1 Le 14 juillet -Origine et histoire -Les traditions				

-Les symboles de la France - Les clichés sur les Français 3.2. Tâche finale : Je suis un athlète olympique Choisissez 3 pays qui vous aimeriez représenter aux Jeux Olympiques d'hiver. Préparez une description de chacun, y compris des informations telles que la nationalité, le climat, les couleurs du drapeau, la position géographique, les sports les plus populaires et des faits amusants. 4. Les Jeux de la Francophonie -Qu'est-ce que la francophonie ? -Parler de soi -Vocabulaire sur les loisirs et les arts -À la découverte des talents -Le verbe pouvoir -Négation et l'interrogation (je peux, je ne peux pas) -Le comparatif et le superlatif -Les adjectifs descriptifs (Féminin, masculin et pluriel) -Les adjectifs irréguliers. - Les nombres après 100 4.1. La fête de Noël -Qui porte les cadeaux de Noël dans le monde ? -Les symboles - Les traditions du monde francophone -Chants de Noël 4.2 Tâche finale : Le concours de talents Préparez un spectacle de talents comprenant votre présentation personnelle, le matériel utilisé et une brève description du talent. Choisissez votre nationalité selon le pays que vous souhaitez représenter aux Jeux de la Francophonie	-J'utilise des éléments métalinguistiques tels que les gestes et l'intonation pour rendre ce que je dis plus compréhensible -Je compare les modes de vie de personnes francophones avec ma culture, en m'appuyant sur des textes écrits et oraux étudiés précédemment PRENDRE PART A UNE CONVERSATION - Je réponds à des questions simples en tenant compte de mon interlocuteur et du contexte -Je fais appel à mes connaissances antérieures et mon interlangue pour participer à une conversation -J'utilise une prononciation intelligible pour parvenir à une communication efficace	colombiennes	-L'élève fait la comparaison entre les saisons en Colombie et les saisons en Europe. -L'apprenant utilise la technologie pour entrer en contact avec le monde francophone. -L'élève applique des structures comparatives et superlatives aux résultats des compétitions et des concours. -L'apprenant prépare un concours de talents dans lequel il présente ses compétences en utilisant la langue étrangère. Savoir-être -L'élève s'initie à la culture francophone par le biais de sports, d'activités artistiques et d'événements culturels. -L'élève utilise le français comme moyen de communication, malgré les difficultés au niveau linguistique, et il recourt à différents mécanismes comme le langage non verbal, les images, l'interlangue et sa connaissance du monde pour se faire comprendre. -L'élève fait preuve d'intérêt et de responsabilité dans les activités proposées. -L'élève conduit des processus d'évaluation partagés qui lui permettent d'identifier objectivement ses réussites et les aspects à améliorer. -L'apprenant analyse et valorise ses progrès et ceux des autres, en adoptant une attitude de respect et un sentiment d'appartenance au cours.	élément enrichissant pour l'apprentissage. -Transférer les connaissances du cours de français à des situations spécifiques de la vie quotidienne -Renforcer la capacité de recherche pour promouvoir l'apprentissage des langues et résoudre les doutes qui surgissent dans l'esprit

DOMAINE : Sciences humaines	MATIÈRE : Français	COURS : 1ère
OBJECTIF GÉNÉRAL	Participer à de courtes conversations fournissant des informations sur lui-même ainsi que sur des personnes, des lieux et des événements familiers en utilisant des phrases simples et des phrases préalablement mémorisées	

AXES THÉMATIQUES	NORMES DE BASE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES	ACCOMPLISSEMENTS	INDICATEURS DE RÉSULTATS	COMPÉTENCES
1.1. Erasmus Belgica - Salutations formelles et informelles. - Comment ça va ? - Tutoiement et vouvoiement - Le titre des personnes. - Le langage corporel - Français dans la salle de classe - Se présenter (Questions et réponses) - L'alphabet - Les noms et les prénoms francophones - Les nombres de 0 à 20 - Les numéros de téléphone en français - L'adresse mél - Découvrons Bruges (Street view)	ÉCOUTER -J'utilise des images et des informations du contexte de l'interaction pour mieux comprendre ce que j'entends. -Je comprends le sens général d'un texte oral même si je ne comprends pas toutes ses parties -J'utilise des stratégies adaptées à l'objectif et au type de texte (Activation des connaissances antérieures, soutien dans le langage corporel et gestuel, utilisation d'images) pour	- Intégrer les salutations et les formules de courtoisie, selon qu'il convient dans toutes les situations de communication rencontrées -Lister les principaux lieux de la ville et les professions, en suivant les structures linguistiques appropriées -Localiser un lieu sur une carte, en suivant des instructions -Comparer un quartier colombien et un	Savoir -L'élève apprend les lettres de l'alphabet, en analysant les différences phonétiques avec sa langue maternelle -L'élève peut répondre à des informations sur différentes célébrations. -L'élève reconnaît les signes de ponctuation et les nombres de 1 à 1 000 000 et les applique dans des situations précises -L'apprenant comprend les prépositions de lieu, en les utilisant dans des situations de communication réelles -L'élève reconnaît l'usage et la conjugaison du présent simple et des verbes irréguliers être, avoir et aller	-Fournir des informations personnelles à des fins spécifiques, en utilisant des structures linguistiques en français, la communication non verbale et la courtoisie appropriées au contexte. -Développer des habiletés pour interagir avec des personnes connues et inconnues dans différents contextes académiques, scolaires et informels, par le biais de la langue française.
La Saint-Valentin -C'est quoi la Saint-Valentin ? -Vocabulaire. -La Saint-Valentin dans le monde. -Expression d'amitié et d'amour.				

-La carte de Saint Valentin. -Chanson Joyeux anniversaire Tâche finale : Inscrivez-vous au Programme Erasmus Belgica Complétez votre profil pour s'inscrire au programme. Avec un camarade, recréez une situation où vous vous présentez à un autre apprenant que vous venez de rencontrer. 2.1 Le Quartier Parisien -Les lieux de la ville -Les métiers -Mon quartier -Present simple des verbes du premier groupe -Le verbe être et aller -Lire un plan Indiquer / Demander un itinéraire -Les directions -Les nombres de 20 à 69 Expressions : Dans mon quartier il y a..., Dans mon quartier il y a, Il n'y a pas..., J'habite à un petit / grand quartier, Mon quartier s'appelle Nous allons à Paris https://www.360cities.net/search?utf8=%E2%9C%93&query=paris 2.2 Tâche finale : Carte touristique de Paris Faites un plan de Paris, en plaçant les lieux que vous aimez le plus. Ensuite, travaillez avec une camarade. Donnez-lui les indications pour aller à trois endroits. Devinez les sites choisis par votre camarade. 3.1. Le sommet de la francophonie - Qu'est-ce que la francophonie ? -Les continents -Les pays, les nationalités et les langues -Les couleurs des drapeaux (masculin, féminin)	comprendre ce que j'entends LIRE -J'identifie des mots- clés dans un texte qui me permettent d'en comprendre le sens général -Je fais des déductions à partir d'informations contenues dans un texte -J'identifie les valeurs des autres cultures et cela me permet de construire mon interprétation de leur identité ÉCRIRE -Je remplis correctement les formulaires avec les informations personnelles -Je produis des messages courts à différentes fins, liés à des situations, des objets ou des personnes dans mon environnement immédiat. -J'exprime, avec des phrases courtes, mon avis sur des personnes, des lieux, des objets ou des événements liés à des sujets et des situations	quartier en France. -Rendre compte de la description physique et émotionnelle des personnes par le biais du portrait et des images. -Analyser les similitudes et les différences culturelles entre les célébrations francophones et les célébrations colombiennes -Découvrir les modes de vie et les sites représentatifs des pays francophones -Parler sur l'importance du langage corporel et de la culture comme éléments-clés de la communication.	-L'apprenant identifie les professions et les relie à son lieu de travail -L'élève présente les drapeaux du monde, en utilisant les couleurs et les règles de grammaire de manière appropriée. -L'élève identifie des parties du visage et des adjectifs pour décrire l'apparence physique -L'élève apprend des chansons en français -L'apprenant oppose le climat européen au climat colombien Savoir-Faire -L'élève identifie les salutations et les expressions formelles et informelles et les utilise pour communiquer. -L'élève comprend et exprime des commandes simples pour communiquer en classe -L'apprenant établit la différence entre le tutoiement et vouvoiement et l'applique à des situations spécifiques -L'élève répond à des questions relatives à lui-même, à sa famille et à son environnement. -L'élève rédige une lettre de la Saint-Valentin en adaptant les modèles vus en classe à ses intentions communicatives -L'élève remplit un formulaire avec son information personnelle, conformément aux exigences de la situation communicative. -L'élève comprend et exprime des commandes simples pour communiquer en classe -L'élève est capable de parler et de donner des	-Indiquer et demander un itinéraire en français, afin de se situer spatialement dans un contexte touristique. -Parler de soi-même et de l'autre en français, en reconnaissant ses particularités, ses goûts, ses intérêts et les caractéristiques qui le rendent unique. -Appliquer les ressources technologiques utilisées dans le temps libre aux activités pédagogiques -Cristalliser les habiletés d'organisation, de planification, de créativité et d'utilisation du temps pour résoudre les défis du cours. -Transférer les connaissances du cours de français à des situations spécifiques de la vie quotidienne -Assumer une attitude critique vis-à-vis de l'altérité, en reconnaissant la différence comme un élément enrichissant

et pluriel) -Le climat continental versus le climat tropical -Décrire la météo -Les nombres de 70 à 99 3.2. Le 14 juillet -Origine et histoire -Les traditions -Les symboles de la France - Les clichés sur les Français 3.2 Tâche finale : La Conférence des chefs d'État Choisissez 5 pays francophones qui vous aimeriez représenter à la Conférence des chefs d'État. Préparez une description de chacun, y compris des informations telles que la position géographique, la langue, le climat, la nationalité, les lieux touristiques et des faits amusants. 4. Le portrait -Parties du visage -Les adjectifs qualifiants (Accord en genre et en nombre) -Verbe être et avoir -La description physique -Qui Est-ce? : Les devinettes -Mon portrait -Le portrait physique des francophones célèbres -La négation -L'interrogation -Les nombres après 100 4.1. La fête de Noël -Qui porte les cadeaux de Noël dans le monde ? -Les symboles - Les traditions du monde francophone -Chants de Noël	qui me sont familiers. S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU -J'utilise des stratégies telles que la paraphrase, la réduction et l'interlangue pour compenser les difficultés de communication. -Je prépare des présentations orales sur des sujets qui m'intéressent et liés au curriculum scolaire. -Je donne mon avis sur les modes de vie de personnes francophones, en m'appuyant sur des textes écrits et oraux étudiés précédemment PRENDRE PART A UNE CONVERSATION -J'utilise une prononciation intelligible pour parvenir à une communication efficace -Je réponds à des questions simples en tenant compte de mon interlocuteur et du contexte -Je participe spontanément à des	informations sur son quartier à l'aide d'une carte. -L'élève fournit des directions pour aller d'un endroit à un autre, en s'appuyant sur une carte et des mouvements corporels. -L'apprenant établit un parallèle entre un quartier parisien et son quartier, en analysant les aspects culturels -L'élève crée et comprend des devinettes sur des personnes qu'il connaît, à partir de la description de caractéristiques physiques. - L'apprenant parle de personnes célèbres de différents pays -L'apprenant dresse un portrait d'une autre personne et un autoportrait à la française -L'élève montre des signes progressifs d'intégration de la communication non verbale et de l'interculturalité dans ses performances et ses activités en classe -L'élève utilise la technologie pour entrer en contact avec le monde francophone Savoir-être -L'élève utilise le français comme moyen de communication, malgré les difficultés au niveau linguistique, et il recourt à différents mécanismes comme le langage non verbal, les images, l'interlangue et sa connaissance du monde pour se faire comprendre. -L'élève fait preuve d'intérêt et de responsabilité dans les activités proposées.	pour l'apprentissage. -Faire preuve d'autonomie et leadership dans les processus éducatifs individuels, du groupe et les décisions institutionnelles. -Renforcer la capacité de recherche pour promouvoir l'apprentissage des langues et résoudre les doutes qui surgissent dans l'esprit

4.2 Tâche finale : Le portrait Choisissez un personnage francophone célèbre et présentez son portrait physique ainsi que les choses qu'il ou elle aime.	conversations sur des sujets qui m'intéressent en utilisant des ressources non verbales et l'interlangue		-L'élève conduit des processus d'évaluation partagés qui lui permettent d'identifier objectivement ses réussites et les aspects à améliorer. -L'apprenant analyse et valorise ses progrès et ceux des autres, en adoptant une attitude de respect et un sentiment d'appartenance au cours.	

Annexe 2 : Questionnaire adressé aux apprenants

NOMBRE: _____ GRADO: _____

ENCUESTA ESTUDIANTES

La siguiente encuesta tiene como fin conocer tus opiniones y sugerencias para mejorar la clase de inglés. Por ello, te agradecemos responder todas las preguntas y contarnos lo que te gustó o te gustaría hacer con respecto a las actividades, explicaciones y a la evaluación. Tus opiniones son muy importantes para el colegio y tus respuestas solo serán utilizadas para ajustar la clase en el año 2019 y como soporte para un trabajo de investigación hecho por la docente. Si tienes alguna pregunta o no comprendes el cuestionario, no dudes en decirle a la profesora. Muchas gracias por tu tiempo.

1. **¿Quiénes deberían escoger los temas para la clase de inglés? (puedes marcar varias opciones)**

- a) Rector y coordinador
- b) Docentes
- c) Estudiantes
- d) Padres de familia
- e) Otros ¿Quién? _____

2. **¿Te gustaría proponer temas para incluir en la clase de inglés?**

- a) Si
- b) No

¿Por qué? _____

3. **¿Conoces el programa de inglés para el año 2018? ¿Cómo lo conociste?**

- a) Si _____
- b) No

4. **¿Qué temas o actividades te gustaría incluir en el programa de inglés? ¿Por qué?**

5. **¿Qué tipo de evaluación te parece mejor para la clase?**

- a) Evaluación al final de cada periodo
- b) Evaluación en varios momentos del periodo

¿Por qué? _____

6. **¿En qué tipo de actividades desearías participar más para proponerlas y calificarlas? (Puedes marcar varias opciones)**

- a) Autoevaluación
- b) Evaluación final del periodo
- c) Evaluar a un compañero durante algunas actividades
- d) Evaluar al docente al finalizar el año o periodo
- e) Evaluar la materia de inglés
- f) Explicación de los temas

g) Proposición de ejemplos y actividades

7. **¿En qué tipo de actividades de la pregunta anterior, consideras que tienes poca participación? ¿Por qué?**

8. **¿Qué tipo de ejercicios te parece mejor para trabajar los temas? (Puedes marcar varias opciones)**

- a) Evaluación escrita
- b) Evaluación oral
- c) Juegos
- d) Exposiciones
- e) Actividades artísticas o deportivas en inglés
- f) Canciones
- g) Representaciones (ej: obras de teatro)
- h) Otra ¿Cuál? _____

9. **¿Te parece importante que puedas participar en la definición de puntos para algunas actividades?**

- a) Si
- b) No

¿Por qué? _____

10. **¿Consideras bueno el uso de libro de texto para la clase de inglés?**

- a) Si
- b) No

¿Por qué? _____

11. **¿Te gusta participar en las explicaciones y dar ejemplos de los temas?**

- a) Si
- b) No

¿Por qué? _____

12. **¿Qué te ha gustado la clase de inglés de este año y cuáles recomendaciones darías?**

Annexe 3 : Questionnaire adressé aux enseignants d'anglais et ses graphiques de résultats

NOMBRE _____

ENCUESTA DOCENTES DE INGLÉS

La siguiente encuesta se realiza con el fin de conocer su opinión y sugerencias sobre la planeación, evaluación y desarrollo de la clase de inglés. Las respuestas serán usadas como soporte para la elaboración de un trabajo de investigación de la Maestría de enseñanza de lenguas que está cursando la docente. Agradezco de antemano su atención y colaboración

1. ¿Quiénes considera que deberían participar en la construcción del programa para el curso de inglés? (puede elegir varias opciones)

- a) Directivos (Rector coordinador)
- b) Docentes
- c) Estudiantes
- d) Padres de familia
- e) Otros ¿Quién? _____

2. ¿Le gustaría que los estudiantes y padres participaran en la construcción de programa de inglés?

- a) Si
- b) No

¿Cómo? _____

3. ¿Qué contenidos le gustaría incluir en el programa de inglés? ¿Por qué?

4. ¿Qué tipo de evaluación le parece más adecuada para la clase?

- a) Evaluación al final de cada periodo
- b) Evaluación periódica en varios momentos del bimestre

¿Por qué? _____

5. ¿En qué tipo de actividades considera pertinente que participen los estudiantes, en cuanto a diseño y calificación? (Puede escoger varias opciones)

- a) Autoevaluación
- b) Evaluación final del periodo
- c) Evaluar a un compañero durante algunas actividades
- d) Evaluar al docente al finalizar el año o periodo
- e) Evaluar la materia de inglés
- f) Explicación de los temas
- g) Proposición de ejemplos y actividades

6. ¿En qué tipo de actividades de la pregunta anterior, considera que los estudiantes deben tener mayor participación? ¿Por qué?

7. ¿Considera que los estudiantes deben tener mayor participación en la evaluación?

- a) Si

b) No

¿Por qué? _____

8. **¿Qué tipo de ejercicios considera más apropiados para trabajar los contenidos? (Puede escoger varias opciones)**

- a) Evaluación escrita
- b) Evaluación oral
- c) Juegos
- d) Exposiciones
- e) Actividades artísticas o deportivas en inglés
- f) Canciones
- g) Representaciones (ej: obras de teatro)
- h) Otra ¿Cuál? _____

9. **Nombre tres de las actividades mencionadas anteriormente, a las cuales les da mayor relevancia en sus clases a la hora de evaluar**

10. **¿Considera pertinente que los estudiantes participen en la definición de porcentajes de las notas o los puntos para algunas actividades?**

- a) Si
- b) No

¿Por qué? _____

11. **¿Considera pertinente el uso de libro de texto para la clase de inglés?**

- a) Si
- b) No

¿Por qué? _____

Annexe 4 : Questionnaire adressé aux parents et ses graphiques de résultats

NOMBRE: _____ **GRADO:** _____

ENCUESTA PADRES DE FAMILIA Y ACUDIENES

La siguiente encuesta se realiza con el fin de conocer su opinión y sugerencias sobre la planeación, evaluación y desarrollo de la clase de inglés. Las respuestas serán usadas como soporte para la elaboración de un trabajo de investigación de la Maestría de enseñanza de lenguas que está cursando la docente. De manera muy cordial le solicito diligenciar el formulario completo, pues sus opiniones serán tenidas en cuenta para la planeación de la clase de inglés del año 2019. Agradezco de antemano su atención y colaboración

1. ¿Quiénes considera que deberían participar en la construcción del programa para el curso de inglés? (puede elegir varias opciones)

- a. Directivos (Rector coordinador)
- b. Docentes
- c. Estudiantes
- d. Padres de familia
- e. Otros ¿Quién? _____

2. ¿Le gustaría participar en la construcción de programa de inglés?

- a. Si
- b. No

¿Cómo? _____

3. ¿Conoce el programa de inglés para el año 2018? Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo lo conoció?

- a. Si _____
- b. No

4. ¿Qué contenidos le gustaría incluir en el programa de inglés? ¿Por qué?

5. ¿Qué tipo de evaluación le parece más pertinente para la clase?

- a. Evaluación al final de cada periodo
- b. Evaluación periódica en varios momentos del bimestre

¿Por qué? _____

6. ¿En qué tipo de actividades considera pertinente que participen los estudiantes, en cuanto a diseño y calificación? (Puede escoger varias opciones)

- a. Autoevaluación
- b. Evaluación final del periodo
- c. Evaluar a un compañero durante algunas actividades
- d. Evaluar al docente al finalizar el año o periodo
- e. Evaluar la materia de inglés
- f. Explicación de los temas
- g. Proposición de ejemplos y actividades

7. ¿En qué tipo de actividades de la pregunta anterior, considera que los estudiantes deben tener mayor participación? ¿Por qué?

8. ¿Qué tipo de ejercicios considera más apropiados para trabajar los contenidos? (Puede escoger varias opciones)

- a. Evaluación escrita
- b. Evaluación oral
- c. Juegos
- d. Exposiciones
- e. Actividades artísticas o deportivas en inglés
- f. Canciones

g. Representaciones (ej: obras de teatro)

h. Otra ¿Cuál? _____

9. ¿Considera pertinente que los estudiantes participen en la definición de porcentajes de las notas o los puntos para algunas actividades?

a. Si

b. No

¿Por qué? _____

10. ¿Considera pertinente el uso de libro de texto para la clase de inglés?

a. Si

b. No

¿Por qué? _____

11. ¿Qué aciertos y recomendaciones le daría a la clase de inglés durante el año 2018?

Annexe 5 : Résultats des enquêtes

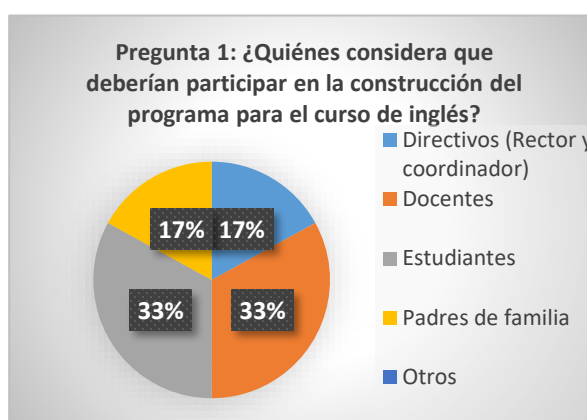
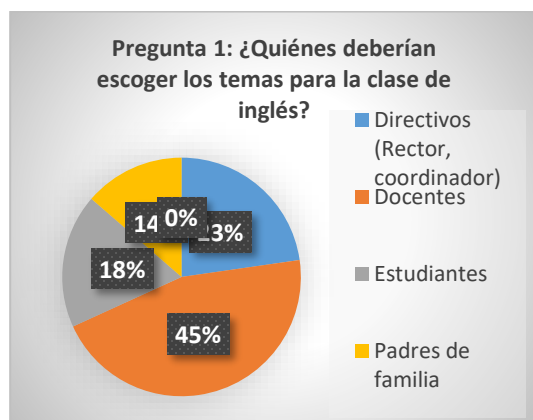


Diagramme 1 : Questionnaire des élèves Diagramme 2 : Questionnaire des enseignants

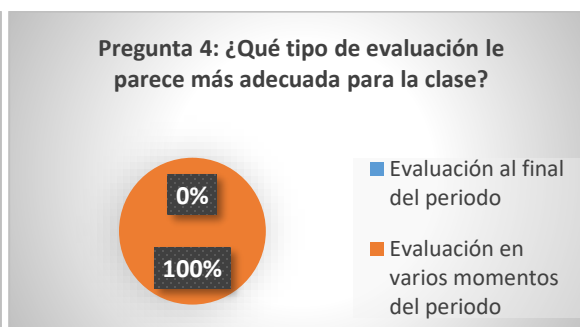
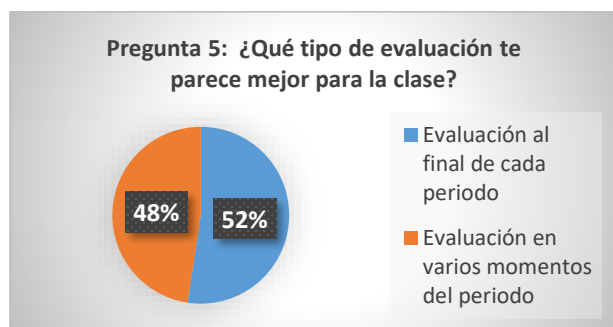


Diagramme 9 : Questionnaire des élèves

Diagramme 10 : Questionnaire des enseignants

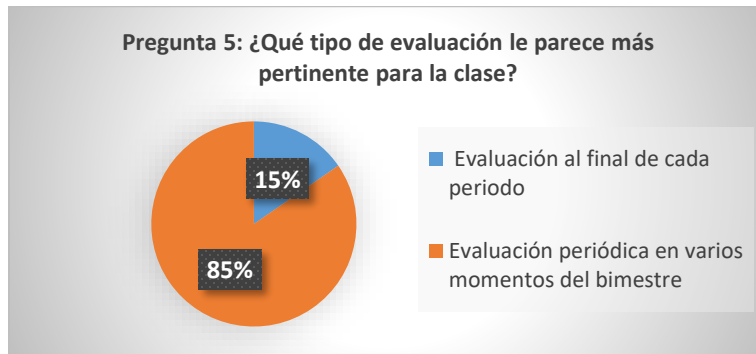


Diagramme 11 : Questionnaire des parents

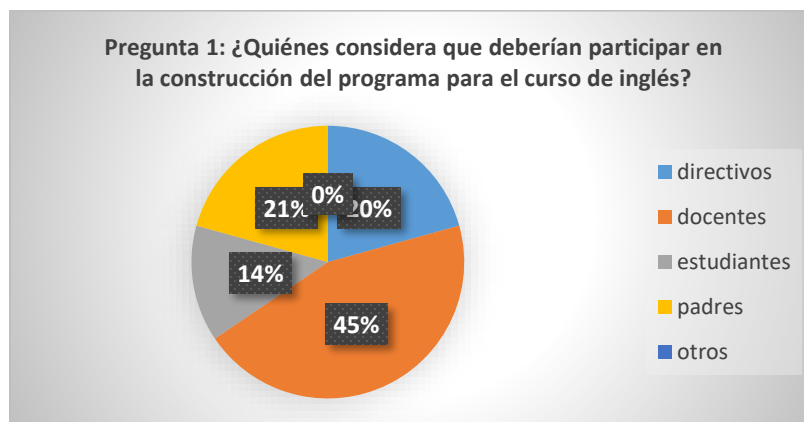
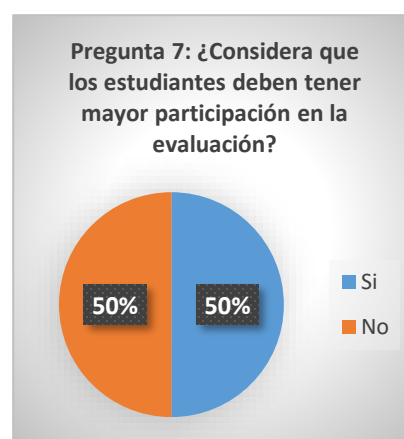
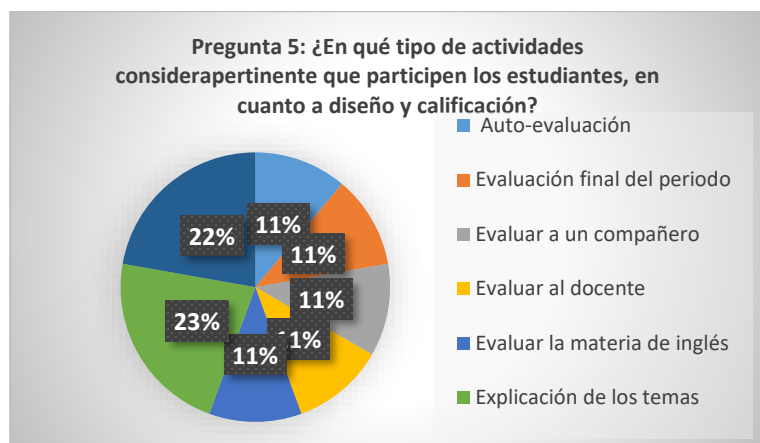


Diagramme 3 : Questionnaire des parents



Diagramme 12 : Questionnaire des élèves



Diagrammes 13 et 14 : Questionnaire des enseignants

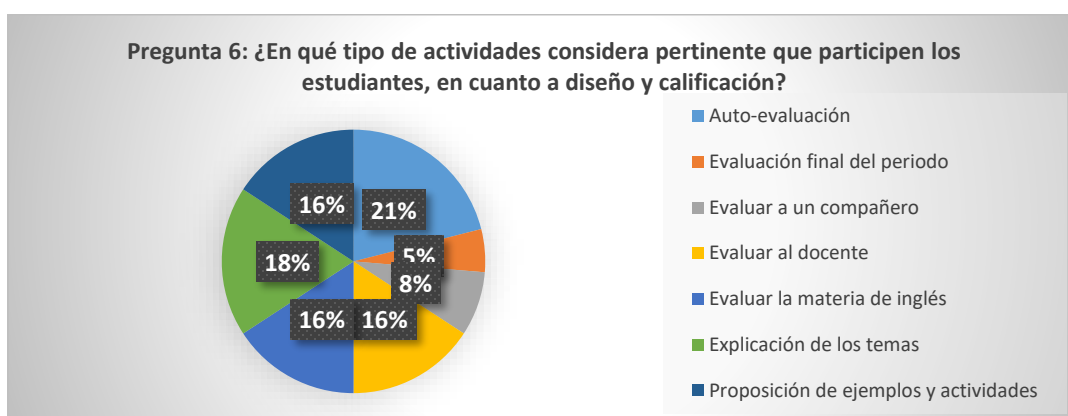


Diagramme 15 : Questionnaire des parents

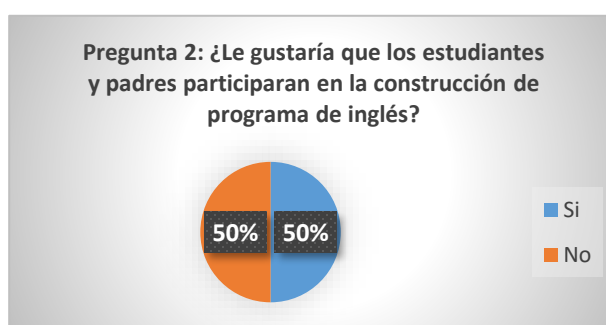
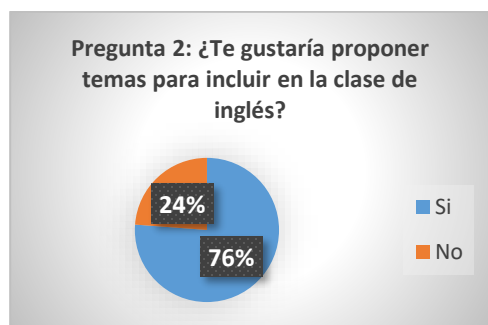


Diagramme 4 : Questionnaire des élèves

Diagramme 5 : Questionnaire des enseignants

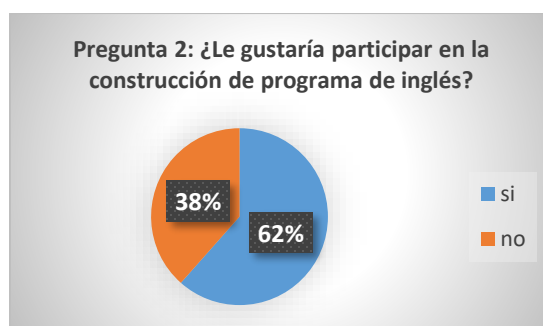


Diagramme 6 : Questionnaire des parents

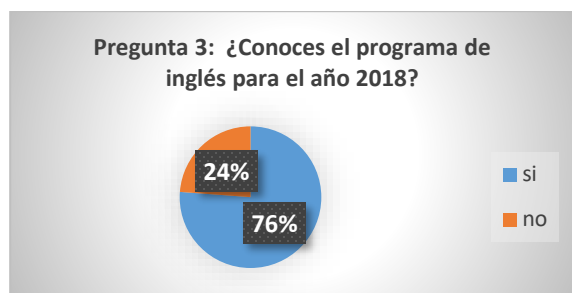


Diagramme 7 : Questionnaire des apprenants

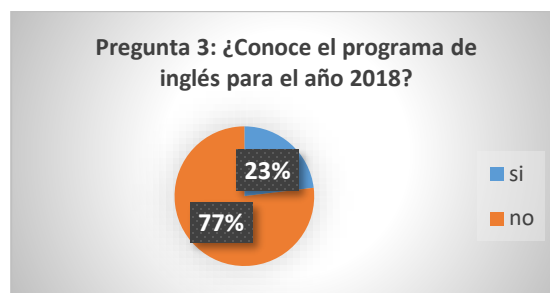


Diagramme 8 : Questionnaire des parents

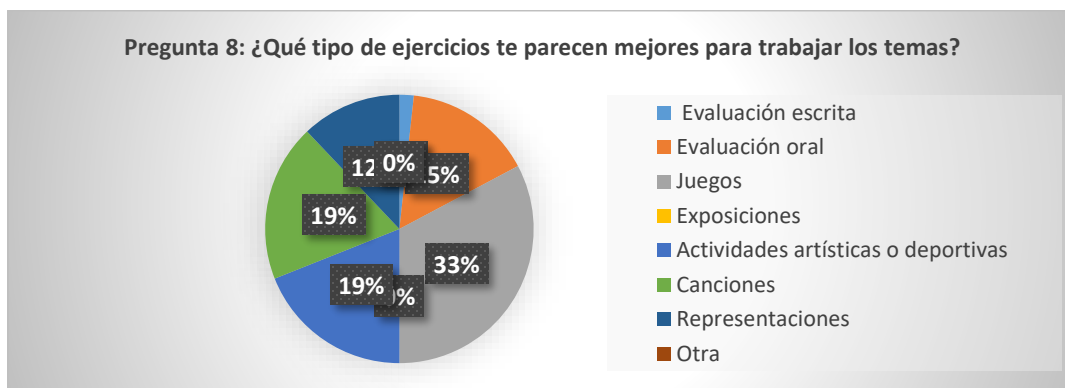


Diagramme 16 : Questionnaire des élèves

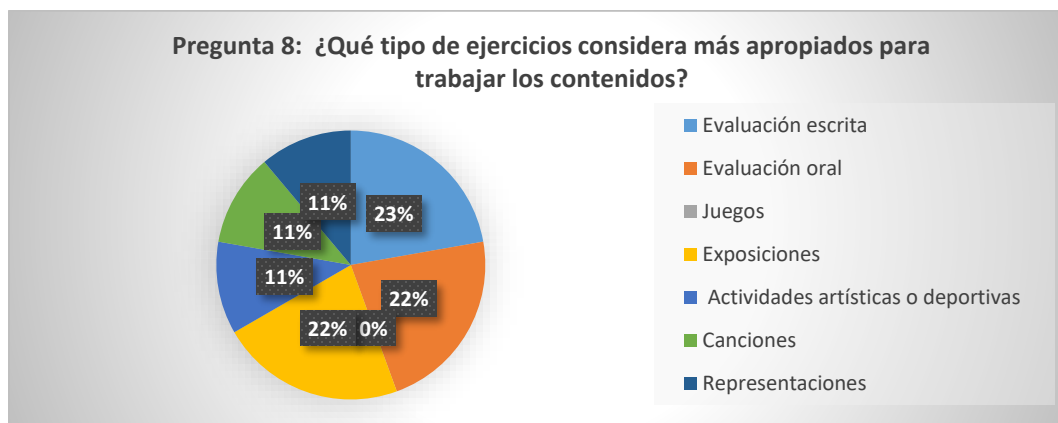


Diagramme 17 : Questionnaire des enseignants

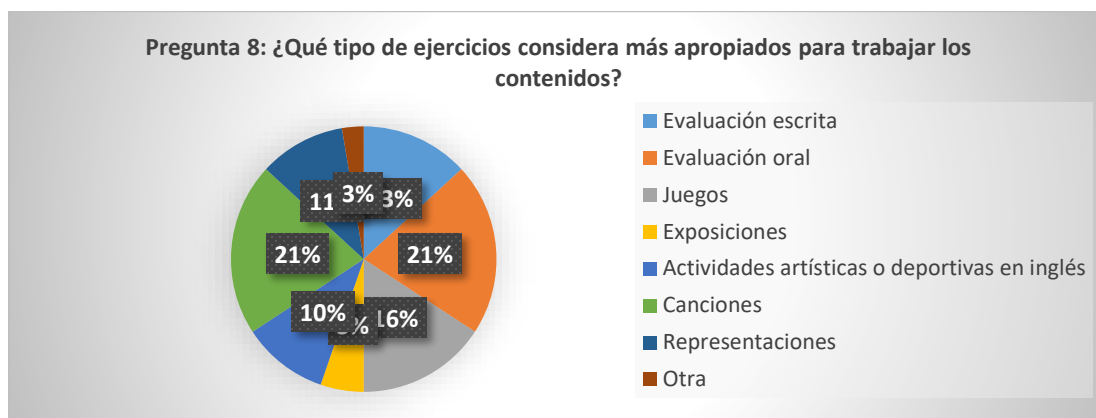


Diagramme 18 : Questionnaire des parents

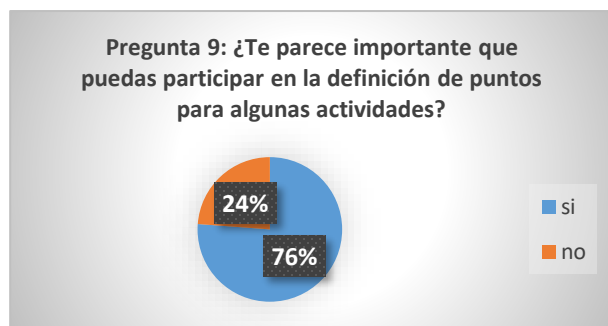


Diagramme 19 : Questionnaire des élèves

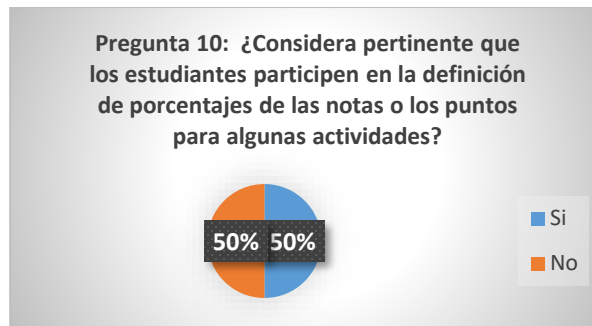


Diagramme 20 : Questionnaire des enseignants

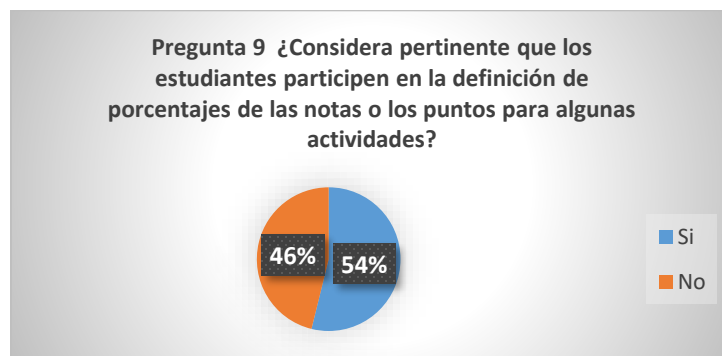


Diagramme 21 : Questionnaire des parents

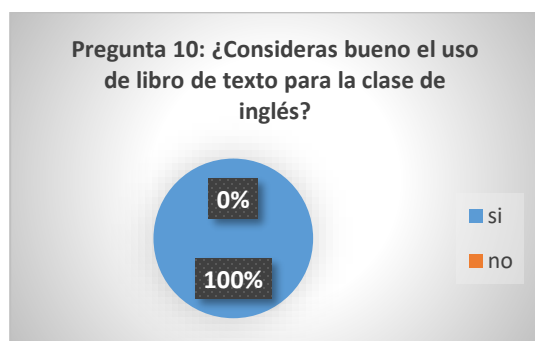


Diagramme 22 : Questionnaire des élèves

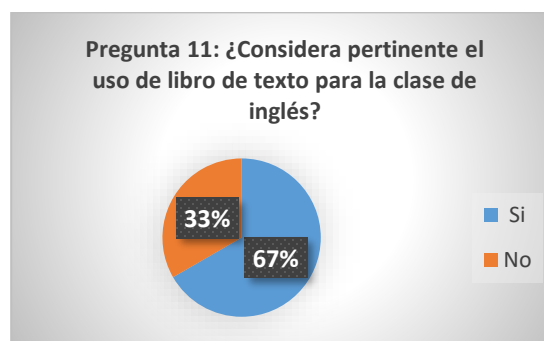


Diagramme 23 : Questionnaire des enseignants

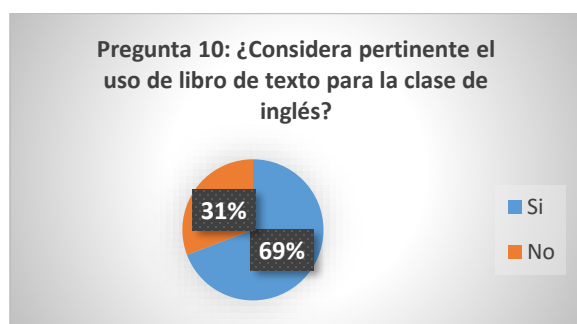


Diagramme 24 : Questionnaire des parents

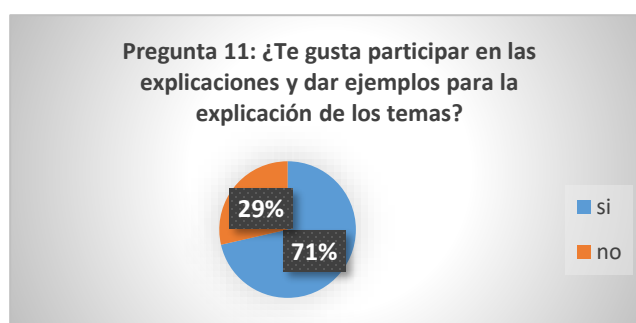


Diagramme 25 : Questionnaire des élèves

Annexe 6 : Matrice d'analyse pour évaluer les tâches finales et tables de résultats quantitatives de l'année 2020

Nom de la tâche :		Niveau :	Période scolaire :
Objectif :		Examineur :	
	Oui	Non	Observations
Elle énonce clairement critères et les attitudes à évaluer.			
Elle contient des instructions claires			
Elle identifie clairement les procédures et les compétences à utiliser.			
Elle favorise l'identification des apprentissages communicatifs et linguistiques chez les apprenants			
Elle favorise l'intégration de la composante interculturelle chez les apprenants			
Elle sert d'instrument pour renforcer la planification.			
Elle présente des difficultés, lesquelles ?			

Annexe 7 : Journaux de bord

Diario de Campo 1				
Investigador: Sylvana Salazar	Lugar: Colegio privado Jaime Quijano Caballero	Población observada: 10 estudiantes entre 10 y 16 años, 7 niñas y 3 niños. Nivel inicial.	Contexto: Clase extracurricular, elegida por los estudiantes. Sin calificaciones ni reportes.	Fecha: Agosto 21 de 2018
Foco investigativo: Acercamiento a la francofonía y conocimiento cultural		Tema sesión: La francofonía y la lengua francesa	Hora inicio: 2:00 pm	Hora finalización: 3:55 pm
Disposición del salón: Organización en mesa redonda, decidida por los niños quienes tienen la libertad de elegir el lugar que prefieran.			Recursos y materiales: Televisor, guías, cuadernos, tablero y videos en lengua francesa	
Registro		Reflexión		Interrogantes
La clase da inicio a las 2:00 pm. Esta es la cuarta clase de francés para seis de los estudiantes y la segunda para los cuatro restantes. Es importante aclarar que ninguno de estos estudiantes sabe francés y que eligieron esta clase de manera voluntaria, como actividad extracurricular. Los estudiantes llegan al salón y se organizan. Cuando se sientan observan el tablero en el cual se encuentra escrito un cuadro con las siguientes palabras: <i>Francophonie, Français (Langue), pays francophones, les Français</i>. La estudiante 2 pide permiso para ir a secretaría y esperamos a que regrese para dar inicio a la clase. Durante este periodo los niños hablan entre ellos y se preguntan: “¿qué haremos con esas palabras?”. La estudiante 1 pregunta: “Profe, ¿Qué vamos a hacer hoy?”. La estudiante 2 regresa y la docente le pregunta al grupo: « <i>Qu'est-ce que ce la francophonie pour vous?</i> ». Los niños realizan caras de desconcierto y el estudiante 3 dice: “<i>je ne sais pas</i>”. Frente a esta respuesta, la docente reformula la pregunta: « <i>Quelles idées vous viennent à l'esprit si vous entendez le mot Francophonie?</i> » Como la pregunta es un poco complicada la docente debe recurrir a la mímica y a la traducción de ciertas palabras para que comprendan la pregunta. Los estudiantes responden en español: “<i>Me suena a franquicia</i>”, “<i>eso es como de música por lo de phonie</i>”. Posteriormente, la docente pregunta «<i>Quels sont les pays qui parlent le français ?</i> » Los estudiantes responden en unísono: “En Francia”. La docente dice « <i>Dans quels autres pays parle-t-on français?</i> ». Los niños		- Los estudiantes no conocen la palabra francofonía pues tienen el imaginario de que el francés se habla únicamente en Francia. Además, no establecen la relación indisoluble que existe entre lengua y cultura. Este descuido en los elementos sociales puede generar un impacto negativo en el uso real del idioma y en la construcción de significados. De igual forma, podemos apreciar como la francofonía sigue siendo algo desconocido para la mayoría de colombianos, por causa del poco contacto que establecemos con ella. Esto se debe en gran medida a que los medios de comunicación, los libros de texto y los programas de enseñanza ponen todo el acento en el aprendizaje del idioma como código, y dejan la cultura en un segundo plano o como un rasgo exclusivo para aquellos que cuentan con un dominio lingüístico elevado. A este hecho se une el enfoque que brindan la mayoría de materiales educativos, al mostrar a Francia como sinónimo de francofonía, desconociendo la existencia e importancia de otros países que también hablan francés, ya sea como idioma oficial o como segunda lengua. - En el grupo hay una estudiante que confunde la lengua y la cultura francesa con la italiana y los niños más		¿Qué estrategias debemos utilizar los docentes para acercar a los estudiantes colombianos al concepto de Francofonía y a la cultura de los países que hablan francés? ¿Qué tipo de contenidos hace falta incluir en los programas de FLE y de otras asignaturas como geografía o literatura, para dar a conocer la diversidad cultural de los países de habla francesa? ¿Qué rol le otorga el currículo al contenido cultural en la clase de lengua extranjera?

responden “En Canadá”, “En esas islas que quedan al lado de Venezuela...ehh... Guayaba, Guayana, mmm Guyana diré”, “En Italia”. Frente a esta última respuesta la estudiante 6 interviene “Sofía no, allá hablan es italiano”. El estudiante 5 que el mayor del grupo dice: “sé que en varios países de África que hablan francés, pero no recuerdo sus nombres, también en Haití” Otras respuestas de los estudiantes más pequeños fueron Nueva Zelanda, Australia e Inglaterra.

A continuación, se realiza la tercera pregunta: « Qu’est- ce que vous pensez de la langue française? ». Los niños responden “El sonido es muy chévere”, “la pronunciación es como exagerada”, “ellos entonan mucho la r”.

Finalmente, se les pregunta: « Que pensez-vous des Français? ». Los estudiantes responden “Ellos siempre usan esos sombreritos ¿Cómo es que se llaman? Ahhh las boinas y camisas de rayas y un pantalón negro” “llevan un Baguette debajo del brazo y tienen un moustache” “la tour Eiffel es lo que uno más conoce sale en todas las películas” “Son como así (la estudiante levante el dedo meñique como gesto de elegancia) Elegantes” “Ellos son como correctos como rectos al actuar”, “comen espagueti”. Esta discusión toma aproximadamente 25 minutos.

Posteriormente, se visualiza un video que muestra los principales estereotipos que se tienen sobre la cultura francesa, el video se llama Cliché! versión française y se encuentra en el link <https://www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTTrQ> . Luego de esto los niños quedaron un poco sorprendidos y preguntaron si era verdad que los meseros y los taxistas eran groseros, que si todos los días comían ancas de rana y caracoles y si todas las mujeres no se depilaban. La docente les pregunta cuáles ideas comparten del contenido del video. Los estudiantes responden: “Qué los franceses no se bañan y por eso usan perfumes finos y que se visten como te dijimos antes”, “que todos son artistas o escritores”.

La profesora le pregunta al grupo: « Est-ce que vous croyez que les Français sont comme ça? ». La estudiante 2 responde: “No creo que sean así esa es como la imagen que han vendido de ellos, es como cuando en el mundo piensan que los colombianos vendemos drogas, y no es así, pero los extranjeros igual lo creen”. La profesora pregunta « Qu’est que ce un stéréotype? » La estudiante 1 responde: “Eso fue lo

pequeños confunden los países de habla inglesa con los de habla francesa. Esto se debe posiblemente a que no tienen mucho contacto con estas culturas y por eso realizan generalizaciones a partir de los elementos que conocen. Además, las intervenciones de los estudiantes refuerzan nuestro análisis preliminar del impacto del plan de estudios de inglés basado en los aspectos lingüísticos, que conlleva a que los chicos aprendan el código pero que no creen relaciones semánticas con la comunidad y las tradiciones que le dan vida. Una posible consecuencia de esta desconexión es el surgimiento de malos entendidos o que no haya una adaptación fácil a un contexto endolingüe, por causa del poco contacto con la cultura del otro.

3. Los estudiantes no le atribuyen características culturales a la lengua francesa, pues cuando se les pide que manifiesten las ideas que instintivamente relacionan, expresan rasgos centrados únicamente en la parte fonética y en aspectos lingüísticos.
4. Los estereotipos se crean o transmiten gracias a los medios de comunicación, al cine y a la literatura, pues se privilegia una determinada concepción de una comunidad, que se divulga al resto del mundo. Este tipo de ideas tienen una parte positiva y otra negativa, ya que le atribuye ciertos rasgos que facilitan su identificación y recordación a nivel mundial, pero a su vez, estas ideas preconcebidas se pueden considerar como premisas verdaderas, generando concepciones erróneas sobre todos los miembros de un grupo humano. En clase de lengua extranjera, los docentes debemos ser muy cuidadosos con el manejo que le damos a los estereotipos, ya que algunos de ellos como el tipo de ropa o el bigote, no tienen una carga negativa importante. Sin embargo, otros como la descripción de una población en términos de desaseada, con poco cuidado personal o cuya

4. ¿Qué papel cumplen los estereotipos en el conocimiento de una cultura? ¿Son positivos o negativos?
5. ¿Cómo podemos incluir en la clase de FLE contenido cultural sin caer en las generalizaciones y en la transmisión de estereotipos culturales?
6. ¿Qué criterios debemos tener en cuenta para seleccionar y trabajar el material en clase?
7. ¿Cuál es la pertinencia de un enfoque intercultural en el abordaje de los estereotipos y del tratamiento objetivo de la cultura extranjera?
8. ¿Hasta qué punto es favorable el uso de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras dentro de la clase de francés y qué rol se le debe dar a la interlengua?

que vimos hoy en sociales (se ríe un poco con su compañera), son las ideas que se tienen de algo o alguien y las personas creen que así es todo el grupo"

La profesora coincide con la definición de estereotipo y les explica que no todas las personas que viven en Francia son como se expuso en el video, pues sí se bañan pero deben ahorrar agua porque su costo es muy elevado. De igual forma, les explica que no siempre comen pan baguette, queso, ranas y caracoles, sino que esos son algunos de sus platos representativos, pero que de hecho a cocina francesa es muy variada y es una de las más reconocidas a nivel mundial. Ella comenta que fue declarada patrimonio cultural inmaterial de la Unesco en 2016. Así mismo, añade que la moda francesa es muy versátil y que las personas cambian de atuendos según sus gustos y las estaciones del año, tal como hacemos en Colombia. En este punto, la profesora aclara que este tipo de ideas preconcebidas son comunes en todo el mundo y que por ejemplo gran parte de los extranjeros creen que en Colombia todos los territorios son cálidos, cercanos al mar y que usamos ropa vaporosa. Los niños se ríen y uno de ellos interviene diciendo "eso toca no creer en todo lo que dicen sino viajar para conocer a la gente, porque que tal uno con pantaloneta en Tunja". Posteriormente, la profesora presenta un video sobre la francofonía llamado *Le français dans le monde* y que se puede encontrar en la dirección: https://www.youtube.com/watch?v=K6KniRMNS_A. Se les pide a los niños que presten atención a la información. Posteriormente, ella repite pregunta « *Qu'est-ce que ce la francophonie?* » El estudiante 8 responde: *"son los países donde se habla francés"*. Luego se les dice « *Dans quels pays parle-t-on en Français?* ». Los estudiantes responden: en Argelia, Marruecos, África, Congo, Madagascar, Egipto, Haití. Frente a esta respuesta, **le profesora les cuestiona sobre la estrategia que usaron para entender el video si todo estaba en francés.** El estudiante 5 responde: *"Por las banderitas profe"*. La estudiante 1 interviene diciendo: *"Profe yo no sabía que en todos esos países hablaban francés, yo pensaba que sólo en Francia"*. La estudiante 9 dice: *"Profe nunca me imaginé que las personas que más hablaban en francés vivieran en África"* El estudiante 3 dice *"Si profe yo pensé que allá hablaban inglés o africano"*. La docente cuestiona si sabían de la existencia de más países francófonos en el mundo. Los estudiantes dicen que no. **La profesora les pregunta por**

gastronomía es "extraña" por el simple hecho de ser diferente, son bastante peligrosos ya que generan en los estudiantes una cierta repulsión hacia los integrantes de una comunidad. Así mismo, se puede llegar a una sobrevaloración del otro, generando ideas exageradas que venden la cultura extranjera como superior, tal y como ocurre con la premisa de que todos los franceses son artistas, elegantes y correctos. Es importante resaltar que los estereotipos positivos o negativos constituyen un obstáculo para que los estudiantes construyan significados lingüísticos y culturales. Además, interfieren cuando deban interactuar con un hablante nativo o en un contexto endolingüe, debido a las ideas parcializadas que lo pueden predisponer. Es por esto, que nuestra propuesta curricular debe contar con una fase de preparación y selección de materiales auténticos y fabricados, así como un cuidadoso tratamiento de los mismo, pero a partir de estas observaciones se infiere que las discusiones en grupo y la comparación con la cultura materna pueden ser estrategias pertinentes para estudiar las costumbres de un territorio, sin seguir expandiendo los estereotipos creados a priori o al menos para que se aborden desde la reflexión.

5. En los niveles iniciales, es importante favorecer la inclusión paulatina de palabras y frases en la comunicación en clase, comenzando con indicaciones cortas que sean fácilmente comprensibles y animando cualquier intento de usar el idioma de manera espontánea, así lo combinen con su lengua materna o con cualquier otra lengua que conozcan para construir un mensaje con sentido. Estas muestras revelan un avance en la competencia comunicativa y darán luces sobre el alcance del proyecto. De esta forma, los estudiantes no se sentirán cohibidos para usar el francés independientemente de su nivel y podrán fortalecer su interlengua.

9. ¿Qué estrategias se pueden llevar al aula de clases para que los estudiantes analicen de manera crítica los contenidos culturales que se presentan en documentos audiovisuales y libros?
10. ¿Cómo desarrollar clases de lengua extranjera sin caer en el error de sobrevalorar o subvalorar otras lenguas y culturas?
11. ¿En qué medida la participación de los actores educativos en la construcción y evaluación curricular favorece la creación de planes de estudio en lengua extranjera que sean acordes con las necesidades y expectativas de contexto?
12. ¿De qué manera podemos integrar la lengua y cultura materna y los saberes previos como soporte para la creación de redes semánticas que

qué creen que pasa esto. La estudiante 2 responde: *“Porque nos han vendido la idea de que todo el mundo habla inglés y que si aprendemos inglés vamos a poder a hablar en todos los países. Pareciera que sólo existiera el inglés”*. Se termina la discusión al completar la primera hora de clase.

En el segundo bloque se da paso al contenido lingüístico a través del tema de la familia, el verbo *être* y el verbo *avoir*. En un principio los estudiantes no comprenden muy bien el uso del *être*, con respecto a su doble significado de Ser y Estar. Luego de mostrarles varios ejemplos relacionados con ellos y sus familias, la estudiante 1 interviene diciendo: *“eso es igual que en inglés con el To be, cierto profe”*, y partir de allí la mayoría evidenció un mejor entendimiento, lo que se materializó en la construcción de ejemplos y en la resolución de las guías de manera correcta en el 86% de los casos. Frente al tema de la familia, la docente muestra el video *La famille - L'arbre généalogique pour enfants - Vocabulaire - Papa, maman, frère, grands-parents* que se encuentra en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=dw-05yO2hn4>. Gracias a que este video está acompañado de imágenes y de un árbol genealógico, no fue necesario hacer la traducción de las palabras al español, lo que agilizó la actividad, ya que la profesora solo se enfocó en la pronunciación y en la explicación de algunos signos que son distintos al español como *l'accent grave* y el uso de las estructuras *Il est, elle est, nous sommes y Je suis* con base en la información presentada. En un primer momento, los niños no comprendían el uso de este nuevo acento, e incluso se sentían inquietos con dichas reglas. El estudiante 8 interviene diciendo: *“Profe, el francés es complicado, cómo así que hay 13 vocales, cómo nos las vamos a aprender todas”* La profesora les indica que esto es cuestión de práctica y que con el tiempo las manejarán perfectamente, además mostró otros ejemplos ligados a la vocal E, para que discriminaran la diferencia fonética. Los estudiantes se fueron calmando un poco y el tema se clarificó, pero deberá reforzarse en las siguientes sesiones.

En la guía de trabajo, se presentan algunas preguntas de comprensión sobre el video, con respecto a la relaciones y nombres de los personajes, cuyo propósito era practicar el verbo *être* y el vocabulario abordado. Los estudiantes trabajaron por parejas organizadas por ellos mismos, y al finalizar se hizo la socialización y retroalimentación

6. Los estudiantes son conscientes de que no todo lo que se presenta en los videos sobre el aspecto cultural es verdadero, ya que todos los países son víctimas de los estereotipos. Esto se evidencia en el ejemplo de la estudiante frente a las ideas preconcebidas de los colombianos. Así mismo, se aprecia como existen estereotipos a nivel mundial, pues como lo expresa la estudiante 2, la mayoría de personas, medios de comunicación y sistemas educativos han creado la idea de que el inglés es el idioma universal y por ende una lengua superior a las demás. Esto condiciona el aprendizaje de otros idiomas y culturas porque el grueso de la población considera obligatorio el manejo de dicha lengua y se frustran cuando se les dificulta. Unido a esto, las oportunidades más reducidas para aprender otros idiomas en el país conllevan a que un porcentaje significativo no busca otras opciones que quizá le resulten más acordes a sus necesidades o proyectos de vida.
7. Es importante tener en cuenta las metas individuales de los niños y encaminar el currículo en francés para que aporte a sus proyectos de vida, pues gran parte de ellos han manifestado que desean viajar alrededor del mundo y estudiar o trabajar en otros países. Esto nos invita a promover una serie de competencias no solo a nivel comunicativo, sino también estratégicas y tecnológicas que les permitan integrarse a un contexto endolingüe y fortalecer el aprendizaje autónomo.
8. En los primeros niveles de enseñanza de una lengua extranjera es fundamental recurrir a elementos visuales, al conocimiento del mundo de los niños y a situaciones o temas que les resulten familiares. De esta manera motivaremos la comprensión y los animaremos a pensar que es posible aprender el francés y trabajar

conecten los elementos nuevos y los conocidos?

13. ¿Es pertinente establecer situaciones cotidianas y elementos culturales como ejes temáticos del curso de francés en todos los niveles educativos?
14. ¿Cómo lograr la interdisciplinariedad del currículo de FLE con la clase de inglés y con otras materias o actividades escolares, de manera que se refuerce la comprensión y el impacto de la propuesta más allá del aula de clases?
15. ¿De qué manera se puede trabajar la competencia lingüística de manera contextualizada, con el fin de que los estudiantes no se desmotiven o se agobien con la gramática, sino que puedan dominarla progresivamente?
16. ¿Cómo lograr un equilibrio entre los

del ejercicio, pidiéndoles que leyeran en voz alta sus respuestas. En la mayoría de los casos, pese a que las respuestas eran correctas, se observa que aún pronuncian la E al final de palabras como *elle, mère, père y frère* o la S final en *parents* o *grand-parents*. La docente opta por corregir de manera indirecta al concluir el ejercicio, mediante la repetición de las palabras, subiendo el tono de la voz en la terminación y recordándoles la regla de pronunciación. Este ejercicio toma aproximadamente 20 minutos.

En la última parte de la guía, se encontraba un formato de árbol familia, el cual inicialmente estaba planteado para diligenciarse con la información del video, pero al llegar a esta página, la estudiante 4 interviene diciendo: “Profe, cierto que aquí vamos a hacer nuestro árbol”. La docente indica la consigna del ejercicio, pero al ver que los compañeros secundan la propuesta de hacer el árbol familiar, se cambia el plan inicial por la idea de la estudiante. Al finalizar dicha tarea, la profesora organiza las parejas de sustentación, de manera que no trabajaran con sus amigos o con los compañeros de curso, sino que más bien se diera una organización de estudiantes mayores con estudiantes menores. Los niños presentaron sus familias en francés, mientras la profesora pasaba por cada grupo con el fin de revisar las presentaciones orales. Los estudiantes ayudaban a sus compañeros cuando se les olvidaba alguna estructura, e incluso surgieron correcciones y autocorrecciones del tipo: “Recuerda que es elle porque es tu prima, no il”, “Elle est ma mère, diré mer porque la e no se pronuncia perdón” Esta actividad tomó 25 minutos en su realización. El verbo avoir no alcanzó a trabajarse y se dejó para la siguiente clase. A las 3:55 pm se les pide a los niños que recojan sus cosas y organicen el salón y se da por finalizada la sesión.

las 4 habilidades junto con la cultura, desde el comienzo del proceso.

9. La presentación de la gramática y de los aspectos abstractos de la lengua de manera inductiva favorecerá la comprensión y la creación de hipótesis frente al funcionamiento de la francofonía. Esto será el resultado de la contextualización de la lengua, lo que a su vez fomentará las explicaciones compartidas y la reflexión. De esta forma, los niños verán el nuevo código como una forma de interacción en su vida cotidiana.
10. La metodología que se elija para materializar el currículo debe ser dinámica y propiciar la participación de los estudiantes en todas las fases del proceso, con el fin de aprovechar su capacidad de análisis y sus ideas en la planeación y ejecución de ejercicios. De igual forma, se deben manejar relaciones comunicativas horizontales, en las cuales el docente brinde la confianza para dar sugerencias, evaluaciones y opiniones del curso de francés. Estos aportes permitirán hacer los ajustes requeridos en pro de los objetivos de aprendizaje a nivel individual y colectivo. Por esta razón, la planeación de clase debe estar abierta a modificaciones en función de lo que se observa y de lo que planteen los estudiantes.
11. En el desarrollo de las clases, es necesario considerar un solo tema gramatical y proponer varios ejemplos y ejercicios de práctica, ya que, al abarcar bastante contenido, los estudiantes tienden a confundirse o no logran la integración esperada.

contenidos culturales y lingüísticos, para que los estudiantes puedan desarrollarlos paralelamente y sin que se descuide alguna de las competencias?

17. ¿Cómo podemos compartir responsabilidades dentro del aula con los estudiantes y en qué tipo de actividades podrían tener más participación?
18. ¿Qué tipo de metodología es la más pertinente para dar vida al currículo, integrando la autonomía en el aprendizaje y el trabajo cooperativo?
19. ¿Qué criterios de selección de contenidos deben tenerse en cuenta para construir el plan de estudios, en función de las necesidades de la población y de la intensidad horaria?

Diario de Campo 2

Investigador: Sylvana Salazar	Lugar: Colegio privado Jaime Quijano Caballero	Población observada: 13 estudiantes entre 10 y 16 años, 8 niñas y 5 niños. Nivel inicial.	Contexto: Clase extracurricular, elegida por los estudiantes. Sin calificaciones ni reportes.	Fecha: Agosto 28 de 2018
Foco investigativo: Acercamiento a la lengua y cultura francófonas.		Tema sesión: El verbo Avoir, los pronombres y frases básicas para interactuar en un restaurante.	Hora inicio: 2:00 pm	Hora finalización: 2:57 pm
Disposición del salón: Mesa redonda organizada por los niños y concentrada en un solo punto del salón (parte delantera a la derecha)			Recursos y materiales: Televisor, guías, cuadernos, tablero, fichas, videos y audios en francés.	

Registro	Reflexión	Interrogantes
La quinta clase para el grupo da inicio a las 2:00 pm. Los estudiantes están un poco inquietos pues tienen un evento deportivo a las 3:00 de la tarde, por lo cual la sesión se reduce a una hora. Para comenzar se les pregunta el significado del verbo <i>Avoir</i>, el estudiante 3 responde: “<i>Es tener, prof</i>”. Se les pide que observen el video <i>Verbe avoir FLE</i>, que se encuentra en la dirección https://www.youtube.com/watch?v=fXJtXmkgRXQ y la profesora da la siguiente indicación: « <i>Faites attention à la conjugaison du verbe avoir pour chaque personne au singulier et au pluriel</i> ». Al finalizar, los niños conjugan y pronuncian adecuadamente el verbo según la persona, menos para <i>Tu as</i> y <i>Ils/ Elles ont</i>, en los cuales articulan las últimas letras. En este caso, la estudiante 2 pregunta: <i>¿Prof y como se diferencia para Ils con el verbo être que vimos la semana pasada? ¿Sonarían igual verdad?</i> La profesora les explica que hay una distinción en la pronunciación y que <i>Ils ont</i> suena como si hubiera una <i>Z (Ilzont)</i>, mientras que en <i>Ils sont</i> se debe realizar el sonido de la <i>S (Il sont)</i>. Con el fin de reforzar esta regla, se le pide a cada uno leer en voz alta el verbo seleccionado para verificar su comprensión o hacer la corrección. A continuación, se pone un audio con varias frases que contienen el verbo <i>avoir</i>. Los estudiantes tienen una hoja con las oraciones escritas e ilustradas, y a medida que van	1. <u>Los estudiantes recuerdan bien las temáticas pese a haber una diferencia de 8 días entre cada clase. De igual forma, hacen inferencias sobre el sistema lingüístico y fonético, ya que son conscientes que debe haber algún tipo de rasgo que distinga un verbo del otro, con el fin de evitar malos entendidos en una conversación. Al desarrollar la interlengua y reflexionar con mayor profundidad sobre el francés, se dan cuenta que tanto la escritura como la correcta pronunciación deben manejarse para tener una interacción efectiva y lograr una interpretación adecuada de lo que el interlocutor transmite. Se aprecia además como los estudiantes formulan hipótesis sobre el sistema lingüístico de manera autónoma, al tener el tiempo de analizar el material sin que haya una intervención directa de la profesora.</u> 2. <u>Se debe buscar una estrategia para favorecer la correcta pronunciación del idioma desde los niveles iniciales, con el fin de evitar la fosilización de errores.</u> 3. <u>Poco a poco se ve la integración de palabras de uso cotidiano en la comunicación espontánea en lengua extranjera, las cuales se emplean de manera instintiva y adecuada, según su intención comunicativa y siguiendo un orden coherente en el mensaje a transmitir</u> 4. <u>En los niveles iniciales resulta fundamental recurrir a soportes orales y escritos, así como fomentar la relación imagen palabra, para que los estudiantes comprendan con mayor facilidad los mensajes y establezcan relaciones semánticas entre los elementos conocidos y el nuevo vocabulario. De igual forma, el trabajar la oralidad con su correspondiente transcripción propicia la relación</u>	1. <u>¿Sería pertinente un enfoque centrado en la acción con el fin de proponer pequeños retos a los estudiantes y lograr un cierto nivel de autonomía en la clase?</u> 2. <u>¿De qué manera se pueden conectar los temas lingüísticos y culturales para que los estudiantes practiquen las cuatro habilidades y desarrollen sus competencias?</u> 3. <u>¿Qué tipo de recursos y estrategias se pueden llevar al aula para proveer un adecuado input lingüístico en francés, de manera que se produzca un output en lengua extranjera?</u> 4. <u>¿Cuáles criterios de selección de material didáctico debemos tener en cuenta para facilitar la comprensión y lograr una verdadera interiorización de la lengua extranjera?</u> 5. <u>¿Qué tipo de materiales auténticos o fabricados favorecen la competencia</u>

sonando, se detiene la grabación para que ellos repitan y hagan preguntas sobre el vocabulario desconocido como: *cadeau, mardi, santé, réponse, cours, cheveux, copine y voiture*. En algunos casos, la profesora da la respuesta mostrándoles una ficha con la imagen correspondiente, pero en otros casos les decía: « *Regardez l'image!* » y de acuerdo con la ilustración de cada oración descifraban el significado del término desconocido. Dicho ejercicio tarda 20 minutos.

Posteriormente, se realizó una actividad individual de aplicación en la que debían completar frases de la familia utilizando el verbo *avoir*. Cuando terminan, cada uno lee una oración y se les ayuda con la pronunciación y las palabras desconocidas, evitando el uso del español y privilegiando las imágenes y la mímica. En la segunda parte de la sesión, se muestran frases básicas para interactuar en un restaurante. En primer lugar, se les pregunta « *Comment sont-ils [restaurants] en France?* » El estudiante 10 responde: “*Yo creo que son iguales a los de acá, sirven comida y deben haber de todas clases*” La estudiante 1 replica: “*yo creo que son más elegantes y deben ser más caros, no creo que exista un almuerzo corriente por ejemplo*” El estudiante 7 comenta: “*yo creo que la comida es diferente porque según he visto comen ranas y estos animales que son babosos... emmm... como es que se llaman... caracoles*”. La estudiante 12 interviene “*si la comida debe ser diferente pero el principio debe ser el mismo y deben funcionar igual, pero sirven vino* (La estudiante se ríe)”. El grupo visualiza el video *Au Restaurant - French Dialogue with Subtitles* <https://www.youtube.com/watch?v=uLLbsMXYGal>, en el que una pareja que va a un restaurante tradicional pide un plato y un postre. Al finalizar se les pregunta que les llamó la atención y responden que les pareció mucho más elegante el lugar y la forma en la que se visten los

entre escritura y pronunciación, la cual resulta un poco compleja al principio, ya que varias palabras cambian drásticamente en su relación grafía- fonema. Podemos inferir, además, que el uso de documentos relacionados con temas cotidianos puede ayudarnos a introducir nuevo vocabulario sin que resulte forzado o recargado para los chicos.

5. Durante el proceso de construcción de significado en lengua extranjera, se debe recurrir a imágenes, gestos, a la lengua materna y otras lenguas que conozcan, ya que estos soportes permiten la construcción de redes semánticas entre lo nuevo y lo conocido, de manera que haya una integración e interiorización de las temáticas. De igual forma, se deben promover las habilidades interpretativas y de inferencia de sentido de manera global y no mediante la traducción palabra por palabra. Así, los niños se acostumbrarán a identificar el mensaje principal y establecerán filtros para reconocer la intención comunicativa del interlocutor, aunque no entiendan todas las palabras de un discurso.
6. La presentación de temas de la vida cotidiana propicia discusiones y el compartir experiencias sobre las formas de vida de otros y de nosotros mismos. Dichos espacios también facilitan la comparación y análisis del sistema cultural propio, con el fin de establecer semejanzas y divergencias. Esto contribuirá a que haya más tolerancia por la alteridad y a que los chicos amplíen su conocimiento del mundo. Por otra parte, los ejes temáticos basados en situaciones conocidas permiten la introducción natural de las formas de vida de distintas comunidades, de sus costumbres y su historia, al tiempo que posibilitan la resolución de las dudas que surgen en el momento del análisis.
7. Las dinámicas de clase revelan cómo los estudiantes hacen uso de todos los recursos y estrategias que tiene a su disposición para establecer el sentido de frases y palabras que no conocen. Esto se evidencia con la formulación de hipótesis que luego se comprueban o refutan con ayuda de la docente, las cuales provienen del análisis del contexto y de los rasgos no verbales que acompañan la interacción. Se aprecia además el soporte que dan unos a otros y la interdisciplinariedad que traen a colación para comprender las indicaciones o el material que se presenta. Así mismo, recurren a su conocimiento del mundo y a las experiencias

pragmática y facilitan la construcción de sentido por parte del estudiante?

6. ¿Qué estrategias debemos implementar para abordar el significado de frases y palabras en distintos contextos de uso y sus correspondientes excepciones?
7. ¿Cómo organizar el currículo con base en temas de la vida cotidiana, de manera progresiva e integrando los diferentes aspectos lingüísticos, culturales y comunicativos requeridos para un nivel A1?
8. ¿Qué orientación se le debe dar al currículo con base en los conocimientos y las preferencias de los estudiantes para seleccionar el material y el contenido que se incluya?
9. ¿Qué rol juega la lengua y cultura materna y las otras lenguas extranjeras que conocen en la reconstrucción de sentido y de identidad cultural en clase de FLE? ¿Es positivo o negativo? ¿Debería evitarse o más bien debería aprovecharse en ciertos casos?
10. ¿Cómo usar la transparencia lingüística con el español y otras lenguas extranjeras para favorecer la comprensión y la construcción de redes semánticas?

meseros, además dijeron que el servicio es más cortés, así como la forma en la que se dirigen los clientes. En la última parte de la clase, se le pide a cada niño que lea una frase relacionada con los restaurantes, las cuales están escritas en el tablero. Para ello, deben prestar atención a la pronunciación y deducir un posible significado. <u>La mayoría de oraciones fueron traducidas correctamente, pues conocían ciertas palabras, y otras las habían visto en el video. Algunos niños manifiestan que sacaron el significado gracias a la similitud con el español.</u> Sin embargo, esto condujo a que realizaran traducciones erróneas en frases como <i>L'addition, s'il-vous-plaît</i>, pues los estudiantes pensaron que se trataba de pedir un postre u otro plato "adicional". Con respecto a la oración <i>Excusez-moi, où sont les toilettes s'il vous plaît</i> dos estudiantes que son hermanos dijeron: <u>Estudiante 10 "Cierta que esa palabra se parece a Toilet en inglés". Estudiante 2: "uyy si Prof cuando estuvimos en EEUU había muchas palabras, que toilet, bathroom, restroom y WC, es bien complicado, aquí solo existe el baño, sea en un lugar público o privado"</u> La docente les explica que Toilet viene del francés toilet y además hace un paréntesis para establecer la distinción que establecen los angloparlantes entre los términos nombrados. <u>Antes de finalizar la sesión, se les pregunta a los niños con que temas desean continuar y ellos responden que quieren ver el presente, los verbos y los animales.</u> A las 2:57 pm se da por finalizada la sesión.	previas para realizar la tarea y comprender el francés por sí mismos, antes de traducir o pedir ayuda a la profesora. 8. <u>Pese a que la lengua y la cultura maternas pueden ser un soporte en los primeros niveles, es importante darle una orientación adecuada pues no siempre se puede confiar en la transparencia lingüística entre estos dos idiomas para establecer el significado correcto de un mensaje. La aparición de <i>Faux-amis</i> puede ser perjudicial si no se corrige a tiempo, ya que conlleva a generalizaciones erróneas que se fosilizan en el repertorio lingüístico del aprendiz.</u> 9. <u>Cada estudiante tiene una serie de estereotipos e ideas preconcebidas sobre la lengua y la cultura extranjera antes de aprenderla. Estos estereotipos son variados y se centran principalmente en los habitantes y sus costumbres, porque son el resultado del contacto con fuentes diversas como la familia, los medios de comunicación, la sociedad y la escuela. La mayoría de ellos son de conocimiento general y permiten hacerse una imagen de la cultura representada. Sin embargo, los estudiantes más pequeños poseen pocos estereotipos, pues por su edad no han tenido la oportunidad de conocer sobre otras culturas y en clases como historia y geografía se abordan temas nacionales. Es por esto, que, a la hora de discutir, los estudiantes más grandes son quienes participan con mayor frecuencia.</u> 10. <u>Pese a que en un primer momento los estudiantes se muestran tímidos al preguntarles lo que desean ver o la manera en que desean trabajar, pues no es algo que comúnmente se haga en las clases, poco a poco van manifestando sus deseos. La participación en la toma de decisiones simples pero fundamentales para su proceso, los hace sentir como una parte importante del grupo y les invita a reflexionar sobre las estrategias que consideran más importantes, según sus objetivos personales.</u>	11. <u>¿Qué ejercicios se deben implementar para evitar la presencia de falsos connados que interfieran en la comprensión y transmisión de mensajes?</u> 12. <u>¿Cómo se pueden conjugar las distintas visiones y estereotipos que traen los estudiantes, para que se conviertan en una fuente de motivación y reconocimiento del otro y que propicien el uso de la lengua extranjera, sin caer en prejuicios o en la sobrevaloración?</u> 13. <u>¿Es posible hacer discusiones basadas en la cultura extranjera con los estudiantes pequeños, teniendo en cuenta su poco contacto con la francofonía? ¿Sería una ventaja o un elemento distractor para el currículo?</u> 14. <u>¿Qué beneficios puede traer el aportar ideas y asumir un rol más activo en clase? ¿Fortalecerá la motivación y el sentido de pertenencia por el curso?</u>

Diario de Campo 3				
Investigador: Sylvana Salazar	Lugar: Colegio privado Jaime Quijano Caballero	Población observada: 12 estudiantes entre 10 y 16 años, 8 niñas y 4 niños. Nivel inicial.	Contexto: Clase extracurricular, elegida por los estudiantes. Sin calificaciones ni reportes.	Fecha: Septiembre 04 de 2018

Foco investigativo: Acercamiento a la lengua y cultura francófonas.	Tema sesión: Los animales y frases básicas para interactuar en un hotel y en una estación del tren o metro.	Hora inicio: 2:00 pm	Hora finalización: 3:55 pm
Disposición del salón: Los estudiantes se organizan de manera dispar, conservando la forma en la que el salón estaba arreglado. Los niños se ubican en la parte de atrás y las niñas en la parte delantera, cerca al escritorio de la profesora.		Recursos y materiales: Televisor, guías, cuadernos, tablero, fichas y videos en francés.	
Registro	Reflexión	Interrogantes	
La sexta clase da inicio a las 2:00 pm, después de que los niños se organizan. Para comenzar, se les explica que hoy se abordará el tema de los animales y se continuará con las expresiones básicas para interactuar en distintos contextos, tal y como lo habían propuesto en la clase anterior. Se presenta el video <i>La ferme de Papy Henri</i> que se puede encontrar en el enlace https://www.youtube.com/watch?v=8-AHDhQgdDM. Para este ejercicio, la docente dio la siguiente indicación: « <i>Faites attention au vocabulaire et à la prononciation des animaux de la ferme</i> » Al finalizar el video el estudiante 10 expresa: “<i>Cierto prof que esa canción es la versión en francés de Old Mc Donald had a farm</i>”. La estudiante 9 dice: “<i>Parece que todos los idiomas tienen una versión de esa canción menos nosotros, que feo eso</i>”. Posteriormente, se les pide que digan el vocabulario que recuerdan y responden con una correcta pronunciación y traducción: La vache, le moutons, le chat, le chien. La profesora les pregunta: « Qu’est-ce que le coq? » Pero ninguno de ellos recuerda su significado, así que ella hace un dibujo en el tablero y uno de los estudiantes interviene “Cest un pollo”. La profesora dice « Le coq est le père du poulet » Los niños responden: “Es un gallo”. La docente les explica que <i>Le coq gaulois</i> es uno de los símbolos de Francia y es muy importante para ellos, también introduce un poco de su historia y su significado en francés, apoyándose en imágenes y gestos. La estudiante 1 replica: “<i>Si prof, siempre que muestran películas de París en el techo aparece un coq de metal con los puntos cardinales</i>” El estudiante 4 dice: “<i>ahh ya prof de razón que le coq aparece en la marca de ropa francesa le coq sportif, cerca a Piccolo hay una tienda de esas</i>” A continuación, la docente les entrega una guía en la que aparecen los tipos de animales (domestiques, sauvages et de la ferme) con algunos ejemplos y acompañados de dibujos. Los estudiantes leen el vocabulario y practican la pronunciación, identificando fácilmente cada animal, especialmente aquellos que tienen parecido con el español o el inglés, a excepción de <i>Le Canard</i>, al que tradujeron como canario por su similitud con la lengua materna y porque en el dibujo, el pato se parecía a un	1. Los estudiantes recurren a referentes de otras culturas y lenguas para entrar al mundo de la francofonía, que resulta desconocido. Sin embargo, en ocasiones este tipo de conocimiento se convierte en un obstáculo o interferencia que conlleva a confusiones en la construcción del sentido, malos entendidos en la interacción y posibles fosilizaciones de errores. Por lo tanto, se debe brindar una constante orientación en la formulación de hipótesis. 2. Los espacios de participación favorecen la expresión de puntos de vista y reflexiones sobre temáticas cercanas o llamativas. Una de las ventajas es que surge la co-construcción de sentido ya que el otro (compañero) ayuda a descifrar los elementos desconocidos y a reconocer posibles respuestas. Es a través de la interacción que los estudiantes también incrementan su vocabulario y su competencia comunicativa, pues al hablar espontáneamente en francés deben subsanar las carencias lingüísticas, reformular las frases, apoyarse en gestos y solicitar la ayuda del interlocutor (profesor o camaradas) para completar el mensaje, tal y como se haría en un contexto endolingüe. En este caso, el estudiante se centra más en resolver la tarea o situación problemática y ve el idioma no como el fin, sino como el medio para superar el reto propuesto. Vale la pena añadir, que los ejercicios de comunicación real resultan significativos para la construcción de sentido y para abordar la	1. ¿Qué rol se le debe dar a la lengua y cultura materna o extranjera (inglés) en los primeros niveles de aprendizaje? 2. ¿Cómo identificar cuando la transparencia lingüística es favorable y cuando es perjudicial para el proceso? 3. ¿Es pertinente escoger un enfoque basado en la acción o un enfoque por tareas para fomentar la motivación, la participación y la autonomía en el aprendizaje? 4. ¿Qué tipo de contenidos deben aparecer en los programas de FLE y de otras asignaturas como geografía o literatura, para dar a conocer la diversidad	

pájaro. Como actividad se les propone formar grupos de 2 o 3 personas y resolver unas adivinanzas. Todos los estudiantes las solucionaron, aunque no conocieran todas las palabras incluidas, porque se apoyaron en la relación con la imagen y la comprensión de los elementos clave en cada frase. Los niños preguntaban en francés como se decían algunos términos nuevos como el sapo, la abeja, el caracol, el canguro y el ratón. Al abordar dichos conceptos, se llegaron a referencias gastronómicas vistas anteriormente o que ellos conocían. La estudiante 2 dice: *“Cierta prof que allá [en Francia] comen ancas de rana y caracoles”* Los demás hacen cara de desagrado.

En otros casos, pese a no conocer el vocabulario, realizaban hipótesis con base en la lengua materna no sólo para traducir la palabra sino también para pronunciarla correctamente, por ejemplo, al omitir la E final en *zèbre, girafe, single, et crocodile*. En el caso de la palabra *Lion*, la pronunciaron como en inglés. Cuando las estrategias no daban resultado, recurrían al apoyo de la docente. Esta actividad tomó 20 minutos. A continuación, se hizo un ejercicio de mímica en el que el grupo debía adivinar el animal que el compañero estuviera representando. Todos se muestran muy interesados por el juego y no desean terminarlo, pero después de dos rondas, se debe continuar con las temáticas.

En la segunda parte de la sesión, se trabaja la cultura mediante frases básicas para interactuar en ciertos contextos. Antes de comenzar, la profesora dice: *« Comment est-ce que vous imaginez les hôtels à la France? »*

La estudiante 1 responde: *“Yo creo que son como los hoteles de todo el mundo, y debe haber las mismas cadenas Hilton, Sheraton y así”*

El estudiante 3 dice: *“Deben ser parecidos, pero más elegantes y más grandes y los empleados se deben vestir como en las películas”*

La estudiante 12 interviene: *“Pues la verdad yo no puedo decir como los imagino, porque nunca me he quedado en un hotel grande”*

Luego de la discusión, se visualiza un video llamado *À l'hôtel* que se encuentra en el enlace

<https://www.youtube.com/watch?v=geyHn8Ai6NM&t=32s> y que muestra a una persona haciendo la reserva y accediendo al hotel. En la interacción entre los personajes, se usan distintas frases para hacer una reservación, cancelarla, preguntar sobre los servicios y la calidad del hotel, entre otros. Luego de esto, los niños manifiestan lo que entendieron:

Estudiante 1: *“Manejan como un espacio personal más distante y son muy formales. Las frases son largas y son muy amables y decentes en el trato”*

Estudiante 10: *“y no prof eso está super demorado, cuando fuimos a Estados Unidos solo se pedía la reserva, se daba el nombre, se mostraba*

gramática desde perspectivas menos estructuradas.

3. Al igual que en la sesión anterior, la docente privilegia el conocimiento de la cultura francesa por ser la que mejor conoce y la que los estudiantes identifican con más facilidad. Sin embargo, dicha elección pone a la francofonía como sinónimo de Francia, desconociendo la pluralidad de países que comparten esta lengua y apoyando el estereotipo de la superioridad francesa sobre otras comunidades francoparlantes, así como la promoción del eurocentrismo. Este enfoque puede afectar la construcción del componente intercultural y las representaciones de los estudiantes.

4. Se evidencia como el cine, la televisión, el mercado y la historia resultan fuentes más significativas en la construcción y transmisión de estereotipos que la propia educación. Esto se debe a que están presentes en todos los ámbitos de la vida y el estudiante no debe propiciar el contacto porque simplemente están ahí. Estos estereotipos e imágenes que se venden sobre una cultura y una lengua resultan positivos, pues permiten el rápido reconocimiento de un país y de su gente, además facilitan la recordación del vocabulario, como se aprecia en el caso del coq. Sin embargo, en otros casos, dichas simplificaciones son negativas, ya que venden unas ideas erróneas de las costumbres y creencias, menospreciando la diferencia o considerándola como algo inapropiado, así como lo afirmaron en el caso de la gastronomía. Pero los comentarios de los niños también revelan la otra cara de la moneda, una sobrevaloración de la francofonía y de las comunidades europeas con respecto a la cultura colombiana. Este nuevo conocimiento y las idealizaciones que genera, conducen en ciertos casos a que se menosprecie la lengua y cultura propia, cayendo en el error de crear imaginarios de superioridad y perfección, tal

cultural de los países francófonos?

5. ¿Cómo desarrollar un currículo verdaderamente intercultural, que no se enfoque en un número reducido de países, y cuyo propósito sea evitar la sobrevaloración o subvaloración cultural?

6. ¿Qué rol se le da al contenido cultural en la clase de lengua extranjera?

7. ¿Cómo aprovechar las nuevas tecnologías para potenciar la competencia cultural y comunicativa, mediante el acercamiento del estudiante a la francofonía, de manera crítica y reflexiva?

8. ¿De qué manera incluir la interculturalidad en clase de FLE, sin caer en la transmisión de estereotipos ni en la visión parcializada de comunidad con respecto a la otra?

la tarjeta de crédito y ya entregaban las llaves. Aquí hablan y preguntan mucho, allá los servicios y el lugar se leían en el folleto o mapa del hotel" Lo docente les explica que existen hoteles muy elegantes como el que se muestra, y que cuentan con varios servicios, pero que también hay algunos más económicos como pensiones, muy populares entre la gente joven o aquellos que no disponen de un gran presupuesto para viajar. Se comparten algunas facilidades para desplazarse dentro de Europa y otros tipos de acomodaciones que pueden utilizar en el momento que estén en el territorio.

En el tablero se consignan frases básicas y el grupo debe inferir el significado y la correcta pronunciación. Los estudiantes realizan esta actividad sin mayor dificultad pues las oraciones contienen palabras que ya conocen o cuyo significado es fácil de extraer, gracias a la similitud con la lengua materna (*J'ai fait une réservation au nom de... je viens de...*) o con el inglés (*excuse moi*).

Se repite el proceso con *La gare*. En un primer momento, los chicos expresan que no creen que sean similares las estaciones del tren o metro franceses, con respecto a las estaciones de Transmilenio colombianas. Estudiante 3: *"yo no creo que sean iguales y con ese mal servicio, allá deben ser más organizadas y limpias"*

Estudiante 4: *"En Francia el transporte sea el metro o el tren si deben ser cumplidos. Yo he visto en las películas que hay relojes y llegan a la hora que dice, no como aquí que dicen 2 minutos y llega a los 10"*.

Se presenta un video sobre la situación de compra y venta de unos tiquetes de tren entre dos ciudades, llamado *Dialogue FLE (VOST) à la gare acheter un billet de train*, que está en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=VYGc1YBI2Ms>. Los niños dicen que les gustó este video pues abordaba una situación real y que no se notaba actuada como algunos de los materiales que se vieron antes. Además, resaltaron que los elementos que capturaron su atención fueron:

Estudiante 2: *"Prof me llamó la atención que de una vez tengan planeado el día y la hora de regreso y que paguen de una vez los dos tiquetes"*

Al preguntarles sobre la *Carte bleue*, la mayoría de ellos la relacionaron con una tarjeta que pedían para acceder al transporte público como la tarjeta *tu llave*, pero que allá no era verde sino azul. De igual forma, manifestaron que el diálogo entre las personas es bastante largo y cordial, a diferencia de la situación Bogotana.

Estudiante 5: *"No prof aquí a veces no se saluda, solo se pide el pasaje y ya, además casi siempre o los clientes o los que atienden están bravos o de afán"*

Estudiante 1: *"Si Sofia, pero mira que en Medellín es diferente, allá son más amables y el transporte no es lento ni caótico como aquí"*

y como sucedió en el caso del Transmilenio y el metro. Frente a este complejo panorama, la labor del docente es buscar un equilibrio entre lo conocido y lo desconocido, mostrando ventajas y desventajas de ambos contextos y explicando que la alteridad no es buena ni mala, solo diferente.

- Los niños han entendido que no es necesario conocer todo el vocabulario presente en una frase, sino que con base en palabras claves pueden inferir el sentido global de la oración, bien sea oral o escrita. Además, el uso de dibujos como apoyo en las guías y explicaciones, los gestos, el contexto sociocultural, la formulación de hipótesis y la relación con la lengua materna y con otras lenguas extranjeras como el inglés, siguen siendo las estrategias cognitivas preferidas para construir el sentido e integrar el nuevo idioma.
- Dentro de las dinámicas de clase es importante incluir actividades lúdicas y artísticas que inviten al uso espontáneo de la lengua, así como al fortalecimiento de otras habilidades y talentos en los estudiantes.
- Es importante crear un plan de estudios que retome las temáticas a lo largo del año y que mantenga una conexión con los demás niveles. Dicha organización permitirá que los niños logren una integración a largo plazo y no simplemente que memoricen el contenido temporalmente.
- Los estudiantes reconocen la importancia de trabajar materiales auténticos, por lo que se hace indispensable seleccionar cuidadosamente distintos registros y extractos de películas, series, canciones, dibujos animados y demás soportes que no hayan sido creados con fines netamente educativos. Estos materiales los acercarán a la realidad de la comunidad extranjera.

- ¿Qué estrategias se pueden proponer para que los estudiantes aborden temas lingüísticos desde una perspectiva menos estructurada, que desemboque en el refuerzo de la competencia semántica, de la autonomía y del análisis personal o grupal?
- ¿De qué manera se puede establecer un hilo conductor interno en el plan de estudio de cada curso y su conexión con los demás niveles, para que haya una reutilización de los ejes temáticos y surjan redes semánticas en los niños?
- ¿Cómo encontrar un equilibrio entre los materiales auténticos y fabricados en la implementación curricular?
- ¿Cuál es la mejor estrategia para abordar los materiales audiovisuales auténticos, de manera que se puedan

Frente a estas intervenciones, la profesora explica en francés, con la ayuda de la mímica e imágenes de apoyo, que en Europa las personas comúnmente se desplazan por tren y que los costos de estos viajes son relativamente menores a los que hay en nuestro país. De igual manera, se les comenta que hay construcciones muy importantes que permiten recorrer distancias largas en poco tiempo como el Eurotúnel. Antes de finalizar la sesión, se les pregunta a los estudiantes qué temas desean ver para el siguiente martes y ellos manifiestan que quieren trabajar los verbos y el presente simple. A las 3:55 pm, se termina la clase y los niños dejan organizado el salón.	9. <u>El uso de videos posibilita que los niños analicen elementos culturales como los gestos, el espacio personal, la entonación y las reglas de cortesía que son muy difíciles de explicar fuera de contexto y por imitación. El manejo e integración de estos elementos son fundamentales a la hora de interactuar en un contexto endolingüe o con un hablante nativo fuera del aula de clases.</u> 10. <u>Es importante promover el aprendizaje inductivo de la lengua y fomentar la capacidad de análisis e interpretación que requieren para usar el francés en su vida cotidiana</u>	explicar los elementos verbales y no verbales de la comunicación? 13. <u>¿Qué otro tipo de actividades fomentan el análisis inductivo de la lengua y cultura para evitar la monotonía en clase?</u>

Diario de Campo 4

Investigador: Sylvana Salazar	Lugar: Colegio privado Jaime Quijano Caballero	Población observada: 8 estudiantes entre 10 y 16 años, 3 niñas y 5 niños. Nivel inicial.	Contexto: Clase extracurricular, elegida por los estudiantes. Sin calificaciones ni reportes.	Fecha: Septiembre 19 de 2018
Foco investigativo: Acercamiento a la lengua y cultura francófonas.		Tema sesión: Los verbos del primer grupo en presente simple y frases básicas para interactuar en la calle	Hora inicio: 2:20 pm	Hora finalización: 4:00 pm
Disposición del salón: Los estudiantes se organizan libremente en filas, pues dos de los compañeros están de viaje y otros tres se encuentran participando en la semana de la ciencia.			Recursos y materiales: Televisor, guías, cuadernos, tablero, fichas y videos en francés.	
Registro		Reflexión		Interrogantes
La séptima clase de francés da inicio a las 2:20 pm, con la indicación de que formen dos grupos y trabajen una guía con 24 verbos. La mayoría de ellos ya se habían abordado en las sesiones anteriores, a través de lecturas o ejercicio de producción. Se les pidió que encontraran el significado de al menos 15 acciones, y así ganarían un premio. <u>Los niños se reparten las hojas, dejándole a los estudiantes mayores la lista con más palabras y se aprecia como en ambos grupos se forman subgrupos de trabajo.</u> Luego de cinco minutos el grupo 1 indica que terminó y entrega la guía, así que se hace la revisión, <u>encontrando 15 respuestas correctas: dessiner, travailler, manger, aimer, téléphoner, aimer, chercher, voyager, regarder, laver, parler, chanter, marcher, danser, avancer.</u> De igual forma, entregan ocho sin responder pues afirman que no		1. <u>El trabajo cooperativo, la toma de decisiones y la repartición de responsabilidades por parte de los estudiantes, sin intervención directa de la profesora, resulta bastante provechoso para que asuman un rol activo y exploten sus habilidades personales o grupales. Además, esta estrategia favorece la búsqueda de mecanismos para enfrentar los desafíos que se presentan en clase.</u> 2. <u>Se evidencia que, al avanzar en el aprendizaje del francés, los procesos cognitivos se</u>		1. <u>¿De qué manera se pueden implementar las mono tareas y tareas finales en la clase de FLE, como mecanismo para favorecer la competencia comunicativa y estratégica?</u>

lograron descifrar su significado: Pleuver, Jeter, Appeler, répéter, lever, acheter, Jouer y trouver. Al preguntarles por qué dejaron estos verbos en blanco si algunos de ellos eran parecidos al español y otros ya se habían trabajado en varias ocasiones, los estudiantes respondieron:

Estudiante 1: *“No prof la verdad yo no relacioné Appeler con je m’appelle, pensé que era otra cosa”*

Estudiante 2: *“Prof yo le dije a él [estudiante 3] que répéter era repetir, pero no me hizo caso dijo que eso era muy obvio y que no era la respuesta”*

Estudiante 9: *“No prof yo pensé que Lever era que te habías equivocado y habías puesto dos veces el mismo verbo [en referencia a laver] y por eso no pusimos nada”*

Así mismo, realizaron la traducción equivocada de un verbo: Chercher que pusieron como cantar. Al preguntarles el motivo de su selección ellos dijeron:

Estudiante 3: *“Porque empieza con C y termina en R como cantar”*

Estudiante 1: *“Pues yo lo relacioné con las porristas Cheer y pues ellas cantan y animan, pero no creí que nos fueras a poner un verbo como Animar, y pues entre los cuatro escogimos cantar”*

Posteriormente, se explica el significado de las palabras faltantes y de las que estaban equivocadas. Esta actividad toma 15 minutos.

Durante la segunda parte, se explicó la formación y uso del presente simple, enfocándonos solamente en los verbos del primer grupo. Se les entregó una hoja con varias acciones conjugadas y se les pidió analizar que tenían en común y como creían que se formaba el presente simple.

El estudiante 7 dijo: *“Profe se parece al español porque cada uno tiene una terminación diferente, por ejemplo, en Tu se le agrega –s”*. Se completa la explicación con base en las primeras impresiones de los niños y sus hipótesis.

Al concluir, realizan unos ejercicios de selección múltiple para practica el tema. Cada oración estaba acompañada con dibujos que aclaraban el género y número requerido en la conjugación, con el fin de facilitar la inferencia del sentido. En este punto, una de las estudiantes pregunta cuál es el significado de *On* y como se conjuga. La docente les explica que es un pronombre impersonal que se conjuga como *Il* y *Elle* y da ejemplos. Sin embargo, para ellos resultó un poco complejo, pues no lograron conectarlo con un referente en español o inglés.

Posteriormente, se les pide que escojan un verbo y realice una frase teniendo en cuenta algo que hagan en su cotidianidad. Algunas de las oraciones fueron:

Estudiante 1: *J’aime a Esteban ayy no pardon J’aime a Enrique (se ríe de manera nerviosa)*

Estudiante 7: *Je parle coréen*

Estudiante 2: *Je et Samuel jouons football tout le jours*

Estudiante 3: *Je regarde la télé avec mon frère.*

Estudiante 9: *Nous mangons empanadas.*

complejizan y los niños van dejando progresivamente el uso de la lógica y de la comparación con lo conocido. Así, los instintos y la percepción de los sentidos pasan a un segundo plano, optando por analizar el sistema cultural y lingüístico de una manera más abstracta, lo que redundo en hipótesis cada vez más elaboradas y que responden a un proceso continuo de observación, reflexión y corrección. Sin embargo, el desarrollo de la clase indica que la contrastación con otras lenguas, bien sea la materna o la extranjera (inglés) sigue siendo uno de los procedimientos predilectos para mejorar su competencia semántica, generando conjeturas acertadas como en el caso de los primeros verbos, pero también produciendo interferencias tal y como ocurrió con *chanter*. Frente a este panorama, es importante que los docentes promovamos la combinación de ambas estrategias y fortalezcamos las destrezas para determinar el grado de validez de sus suposiciones, sin desecharlas antes de analizarlas concienzudamente, como se evidenció en el caso de Répéter

3. La introducción de temas lingüísticos mediante la observación y análisis de material, sin la intervención de la profesora, resulta bastante enriquecedor pues refuerza el sentido crítico y reflexivo que persigue la institución. Esto es el resultado de la movilización de los conocimientos previos, la lógica y la lectura del contexto, en aras de la comprensión. De igual forma, se dinamiza la clase evitando la rutina y dándole un enfoque más participativo.
4. La planeación y actividades propuestas deben ser flexibles y dar un espacio para resolver las dudas que surjan en los niños, a lo largo de la clase. Es por esto, que, aunque haya un plan de estudios que debe cumplirse, la implementación debe incluir los intereses y reflexiones de los

2. ¿Hasta qué punto se debe favorecer el uso de elementos lingüísticos y culturales externos al FLE y las percepciones de los estudiantes como estrategias cognitivas en la reconstrucción de sentido?
3. ¿Qué tipo de materiales y dinámicas pueden ser útiles para promover la reflexión y la investigación de la francofonía, de manera que los niños se involucren en varias fases del proceso?
4. ¿Cómo distribuir el tiempo para abordar las temáticas establecidas, dejando un margen para incluir las propuestas de los estudiantes y así apoyar el saber-aprender?
5. ¿Qué papel cumplen los materiales y

Se realizan las correcciones respectivas de gramática y pronunciación y se explican algunas excepciones en las conjugaciones de los verbos terminados en *ger, cer, oyer, uyer* y de otros como *acheter, lever, jeter, appele y renouveler*. Esta dinámica tarda aproximadamente 40 minutos.

Luego de esto, se retoma el enfoque cultural con frases básicas para interactuar en la calle, mediante la pregunta « *Qu'est-ce que vous pensez des parisiens* »

El estudiante 3 responde: “*¿Los parisiens son los que viven en Paris, cierto?*”

La docente responde *Oui*.

El estudiante 7 añade: “*son elegantes, no son confianzudos, mantienen más espacio personal no deben llegar diciendo como “Que hubo veci” como aquí. Como es que se dice... más polite”*.

La estudiante 2 dice: “*Son reservados y educados, pero no les gusta el inglés.*”

Después, se visualiza un video llamado *Ce que les touristes pensent des parisiens*, disponible en el siguiente enlace

<https://www.youtube.com/watch?v=nuTntvJxoLU>. Este video está en inglés con subtítulos en francés, y su contenido revela las ideas de varios turistas sobre los habitantes, la comida, la calle, el carácter y el comportamiento de los parisinos. Se les interroga sobre aquello que no conocían o lo que les llamó la atención.

La estudiante 1 responde: “*La verdad no creí que fueran agresivos y que se creyeran tan superiores por el idioma, así como de mirar sobre el hombro, además me sorprendió cuando la señora decía que los hombres eran hot, hot (se ríe)*”

El estudiante 3 afirma: “*yo pensé que eso de que olían mal o eran sucios era una mentira, así como lo que dicen de nosotros de las drogas, pero parece que es así*”

En este punto, la docente les explica en francés, que, aunque algunas cosas si son ciertas y se pueden aplicar a un porcentaje de la población, no se pueden generalizar porque no todas las personas somos iguales, por ejemplo, no todos los costeños son perezosos ni todos los caleños bailan salsa. La profesora también les explica que algunos de los parisinos no se bañan o toman baños más cortos porque el agua es muy costosa y escasa, pero que hay personas que se bañan y otras que no, como en cualquier parte del mundo.

Para finalizar la clase, se analiza la pronunciación y significado de frases básicas contenidas en el tablero y se les pide que emitan una posible traducción, a partir de sus conocimientos previos y de lo que se vio en el video. Todos los estudiantes participan, y el 80% de las intervenciones fueron correctas en significado y pronunciación. La profesora corrige aquellas que tienen errores, dando pistas para construir el significado adecuado. Cabe resaltar que les resultaba más sencillo descubrir el significado al escuchar la palabra de manera

estudiantes, con el fin de promover el saber-aprender.

5. Se aprecia como los medios de comunicación y el material incluido en clase de FLE influyen la imagen que construye el estudiante sobre la francofonía y sus miembros. Es por esto, que debemos revisar cuidadosamente cualquier tipo de soporte que vayamos a incluir, previendo las posibles reacciones en el espectador, así como su influencia en la visión de cultural que deseamos construir en clase. No obstante, las reflexiones de los niños pueden tomar rumbos inesperados, dependiendo de su conocimiento de mundo e interpretación, por lo cual la labor del docente debe ser la promoción de espacios de discusión y resolución de dudas. De esta forma, se podrá lidiar con la generación de estereotipos como verdades absolutas y con la propiciación de prejuicios que conlleven al rechazo del otro o a la desmotivación en el aprendizaje.
6. La docente les da un manejo diferenciado a los estereotipos, sin rechazarlos totalmente, pero haciéndoles ver que no se pueden categorizar al 100% de los habitantes de un lugar con base en una idea particular.
7. Pese a que existen estereotipos, los estudiantes tienen una cierta consciencia del carácter erróneo de estas representaciones, pues las comparan con sus experiencias o con las ideas que se promueven de los colombianos. A partir de esta reflexión, comprenden que dichas generalizaciones y exageraciones no pueden ser aplicados a todos los miembros de una cultura porque ellos tampoco se identifican con la imagen que venden de su comunidad.
8. La interacción con el otro, bien sea el docente o los compañeros, se constituye como un factor

documentos que se incluyen en clase de FLE en el afianzamiento y transmisión de estereotipos culturales y lingüísticos?

6. ¿Qué tipo de estrategias debe usar el docente para evitar la transmisión ingenua de estereotipos y propiciar el pensamiento reflexivo con el fin de que el estudiante cree sus propias representaciones a partir de la experiencia?
7. ¿Cómo puede conjugar el docente su visión y experiencia personal con otros puntos de vista más amplios y objetivos?
8. ¿Cuáles actividades y competencias se deben incluir en el currículo de lengua extranjera para alcanzar el nivel A1 en todos los cursos?

oral que solo al leerlas. Algunas traducciones interesantes que surgen de la actividad son:

Excuse-moi de vous déranger, parlez-vous l'anglais?: ¿Discúlpeme por incomodarlo, habla usted inglés?: Pese a que no conocen el significado del verbo *déranger*, comentan que llegaron a esta respuesta por el contexto de la frase y porque consideran a los franceses como personas muy amables, y por ende deben incluir en sus discursos varias fórmulas de cortesía.

Où est la gare?: ¿Dónde está el garaje?: Al preguntarles por qué llegaron a esta conclusión, los estudiantes dijeron que esta palabra se parecía a *garaje* (español) y *garage* (inglés). No obstante, este término ya se había visto en la clase anterior.

Antes de concluir, se les pregunta a los estudiantes que temas desean ver para la siguiente sesión y responden que lo que falta del presente simple, las preposiciones y los días de la semana. A las 4:00 pm se concluye la clase.

fundamental en la construcción de significados. Es gracias al discurso y a los rasgos paralingüísticos que el estudiante identifica elementos que pasan desapercibidos en un texto escrito. De igual forma, se aprecia como la discusión de temas que les son familiares o les resultan interesantes, motivan la construcción de enunciados con sentido completo y con una intención comunicativa definida. Esto redundo en el fortalecimiento de la competencia comunicativa, a través del aprendizaje de nuevo vocabulario y estructuras gramaticales, así como el incremento progresivo de la autonomía y del espíritu investigativo. De esta manera, la atención se focaliza en la tarea propuesta y no en el idioma.

Annexe 8 : Fiches d'hétéro-évaluation, de co-évaluation et d'auto-évaluation remplies pour les tâches finales

Le Portrait

Aspect	Oui	Non
Prononciation et usage du français		
Présentation générale du personnage (Nom, nationalité, ville, âge)		
Description physique		
Qu'est-ce qu'il/elle aime?		
Créativité		
Clarté		
Préparation		
	Note 1-5	
Observations:		

Ma routine

Aspect	Oui	Non
Prononciation et usage du français		
Présentation générale de la routine (Je + verbe + l'heure)		
Créativité		
Clarté		
Préparation		
	Note 1-5	
Observations:		

Le concours de talents

Aspect	Oui	Non
Prononciation et usage du français		
Présentation générale de la vidéo (Nom et âge, nationalité, des matériaux et des éléments, l'échantillon du talent)		
Créativité		
Clarté		
Préparation		
	Note 1-5	
Observations:		

Ma recette

Aspect	Oui	Non
Prononciation et usage du français		
Présentation générale de la recette (Nom et pays d'origine, quantité des personnes, ingrédients, Le temps de préparation, Les ustensiles, les étapes)		
Créativité		
Clarté		
Préparation		
	Note 1-5	
Observations:		

Annexe 9 : Fiches d'auto-évaluation bimensuelle

L'AUTOÉVALUATION DU FLE

MON COMPORTEMENT	TOUJOURS 	PARFOIS 	JAMAIS 
Je suis respectueux envers le cours et les autres			
Je suis les consignes de ma professeure			
Je travaille sérieusement			
J'aime apprendre la langue française et la culture francophone			
Je peux dire quelques mots et des phrases courtes en français			
Je fais mes travaux en classe et chez moi			
Je participe dans la classe			
Je remets mes travaux à temps et complètes			

Annexe 10 : Questionnaire adressé aux apprenants pour évaluer le cours de français et les graphiques

Evaluación clase de Francés

Por favor diligencia este formulario para evaluar a tu profesora y a la clase. La información que proporcionas será utilizada para mejorar las clases y tu proceso para el año 2021, además solo será usada con fines educativos e investigativos.

***Obligatorio**

1. Nombre *

2. Curso *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 7
☐ 8
☐ 8A
☐ 9
☐ 9A
☐ 10
☐ 11

3. Consideras que aprendiste y avanzaste en francés *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

4. De las siguientes opciones indica cuales son los temas que prefieres para la clase (puedes seleccionar varias opciones) *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Gramática
☐ vocabulario
☐ cultura
☐ preparación para exámenes internacionales
☐ exposiciones o ejercicios de expresión oral

5. De las siguientes opciones indica cuales son las habilidades que te gustaría reforzar en clase (puedes seleccionar varias opciones) *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ habla
- ☐ escritura
- ☐ lectura
- ☐ escucha
- ☐ comprensión intercultural
- ☐ gramática

6. De las siguientes actividades indica cuales son las que más te gusta hacer en clase (puedes seleccionar varias opciones) *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ talleres
- ☐ libro
- ☐ explicaciones
- ☐ exposiciones
- ☐ competencias
- ☐ juegos en clase y online (ej, kahoot)
- ☐ grabar videos
- ☐ dramatizaciones

7. Crees que aprendiste sobre la cultura y tradiciones de los países francófonos *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No

8. Consideras que las actividades y talleres de este año fueron buenos para tu aprendizaje *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No

9. Crees que la metodología y las clases son apropiadas y te sirven *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

10. Te gustó la clase de francés *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

11. Crees que mejoraste tu autonomía y aprendiste idiomas por tu cuenta gracias a las actividades de clase *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

12. Crees que la clase es útil para tu vida y tu futuro *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

13. quisieras seguir viendo francés el otro año *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

14. Deja tus recomendaciones o comentarios para la profesora *

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Curso
107 respuestas

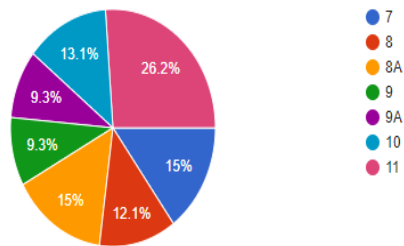


Diagramme 26 : Réponses données par niveaux

Consideras que aprendiste y avanzaste en francés
107 respuestas

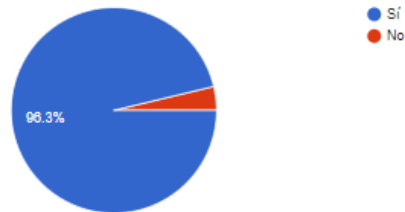


Diagramme 27 : Réponses à la première question du formulaire d'hétéro-évaluation du cours

De las siguientes opciones indica cuales son los temas que prefieres para la clase (puedes seleccionar varias opciones)
107 respuestas

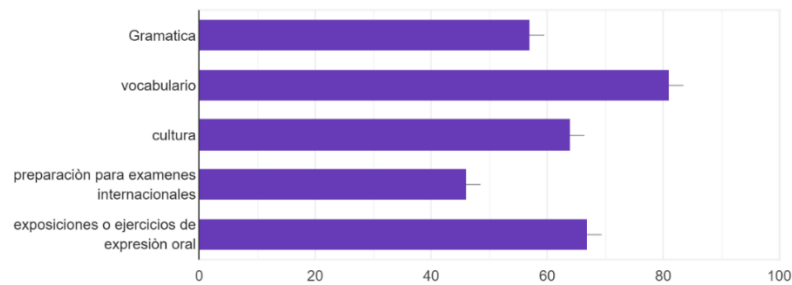


Diagramme 28 : Réponses à la deuxième question du formulaire d'hétéro-évaluation du cours

De las siguientes opciones indica cuales son las habilidades que te gustaria reforzar en clase (puedes seleccionar varias opciones)

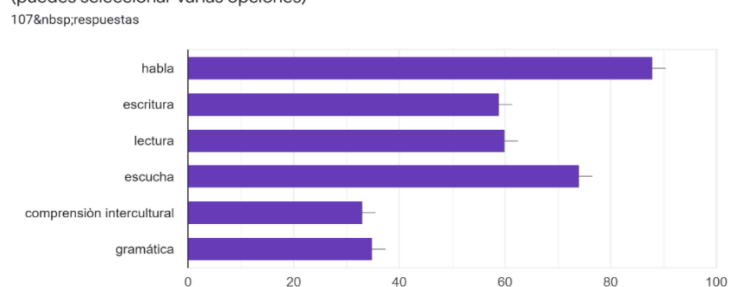


Diagramme 29 : Réponses à la troisième question du formulaire d'hétéro-évaluation du cours

De las siguientes actividades indica cuales son las que más te gusta hacer en clase (puedes seleccionar varias opciones)

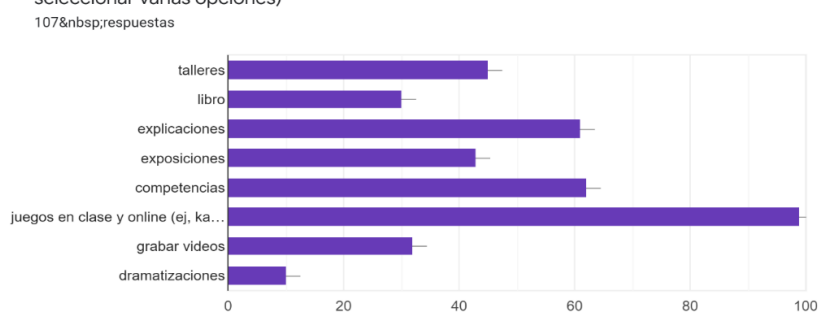


Diagramme 30 : Réponses à la quatrième question du formulaire d'hétéro-évaluation du cours

Crees que aprendiste sobre la cultura y tradiciones de los paises francofonos

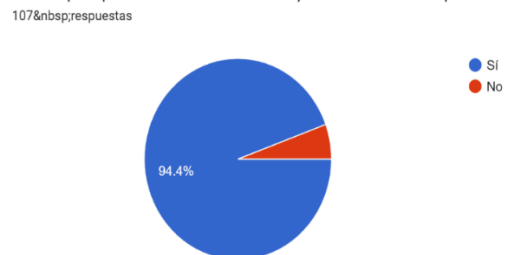


Diagramme 31 : Réponses à la cinquième question du formulaire d'hétéro-évaluation du cours

Consideras que las actividades y talleres de este año fueron buenos para tu aprendizaje

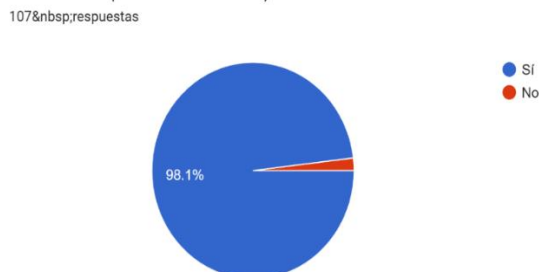


Diagramme 32 : Réponses à la sixième question du formulaire d'hétéro-évaluation du cours

Crees que la metodología y las clases son apropiadas y te sirven
107 respuestas

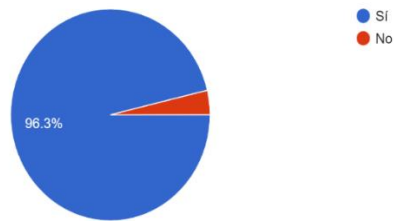


Diagramme 33 : Réponses à la septième question du formulaire d'hétéro-évaluation du cours

Te gustò la clase de francès
107 respuestas

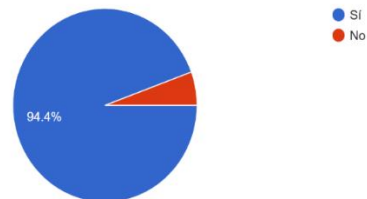


Diagramme 34 : Réponses à la huitième question du formulaire d'hétéro-évaluation du cours

Crees que mejoraste tu autonomía y aprendiste idiomas por tu cuenta gracias a las actividades de clase
107 respuestas

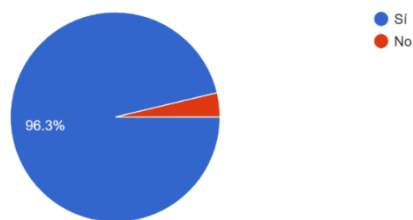


Diagramme 35 : Réponses à la neuvième question du formulaire d'hétéro-évaluation du cours

Crees que la clase es útil para tu vida y tu futuro
107 respuestas

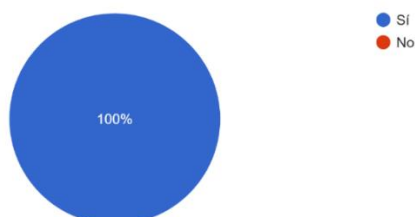


Diagramme 36 : Réponses à la dixième question du formulaire d'hétéro-évaluation du cours

quisieras seguir viendo francés el otro año
107 respuestas

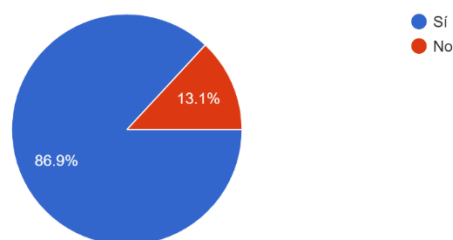


Diagramme 37 : Réponses à la onzième question du formulaire d'hétéro-évaluation du cours

Annexe 11: Guide institutionnel Sortie pédagogique au Musée du Louvre



UNIDAD ACADÉMICA COLEGIO JAIME QUIJANO CABALLERO
UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA

Aprobación Oficial No. 053 de enero 12 de 2005 para Preescolar, Básica Primaria y secundaria,
de marzo 23 de 2010 para Media Académica Nit. 860011285-1. DANE: 311001004064 Icfes:127753



08-0476

TALLER SALIDA PEDAGOGICA #1 Grado 5 a Grado 11

1. Si realizaras el viaje de Bogotá al museo, ¿cómo sería el itinerario y recorrido del viaje?
2. Realiza una breve descripción geográfica sobre la ubicación de Francia. Máximo 2 párrafos
3. Realiza una descripción histórica de Francia. Máximo 2 párrafos
4. Realiza una breve descripción de la ubicación del **Museo de Louvre** Máximo 2 párrafos
5. Realiza una breve descripción de la Historia del **Museo de Louvre** Máximo 2 párrafos
6. ¿Cuáles son los tesoros o atracciones del Museo y a que países pertenecen?
7. ¿Cuál es la atracción que más te gustó? ¿Por qué?
8. A través de la salida pedagógica que has realizado, cuéntanos como el hombre ha avanzado históricamente en:
 - La Matemática
 - La tecnología
 - El lenguaje
 - El arte
 - La Ciencia

Se deben dar ejemplos con las exposiciones o piezas visitadas

BOGOTÁ CIUDAD KENNEDY

TRANSVERSAL 78B Nº 40 C- 41

SECRETARIA 4508577



UNIDAD ACADÉMICA COLEGIO JAIME QUIJANO CABALLERO
UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA

Aprobación Oficial No. 053 de enero 12 de 2005 para Preescolar, Básica Primaria y secundaria,
de marzo 23 de 2010 para Media Académica Nit. 860011285-1. DANE: 311001004064 Icfes:127753



08-0476

TALLER SALIDA PEDAGOGICA #1 De Grado 3 a grado 4

1. Inventa una historieta donde muestres:
 - ¿Cuáles exposiciones, obras o muestras te gustaron más?
 - ¿Dónde está ubicado el **Museo de Louvre**?
 - ¿Cuál es la historia del **Museo de Louvre**?

BOGOTÁ CIUDAD KENNEDY

TRANSVERSAL 78B Nº 40 C- 41

SECRETARIA 4508577

TALLER SALIDA PEDAGOGICA #1
Nivel Preescolar a Grado 2

1. Cuéntanos donde está ubicado Francia y el *Museo de Louvre*
2. Haz un cuento sobre el museo y realiza un dibujo de lo que más te gustó.

Annexe 12: Guide de cours d'art basé sur le graffiti urbain et la visite au bâtiment *Tour 13***SALIDA PEDAGÓGICA VIRTUAL**
PROCESO ESCOLAR DE APRENDIZAJE VIRTUAL "APRENDE EN CASA"**Tema: GALERIA DE ARTE URBANO****Fecha: Agosto 04 de 2021****INTRODUCCIÓN****EL ARTE URBANO o STREET ART**

Se denomina arte urbano o arte callejero, a todo el **arte** realizado en las calles o con referencia a este estilo. El **arte urbano** además de englobar el graffiti, también acapara otras formas de expresión artística abierta al público sin costo.

El arte urbano dio sus primeros pasos como tal en el París de la segunda mitad de la década de los sesenta, cuando comenzaron a verse en los muros de la Ciudad de la Luz inscripciones con mensajes políticos realizadas con plantillas (*stencil*); pero hubo que esperar a mediados de los noventa para que comenzara a estudiarse el fenómeno del arte urbano de forma global, percibiendo las manifestaciones de este tipo surgidas en diversas ciudades del mundo como parte de un mismo fenómeno.

Esta disciplina reúne las técnicas informales de expresión artística que se desarrollan en un espacio abierto al público, como la calle. Es un tipo de intervención artística que permite la creación de diferentes lenguajes intentando dar a conocer distintas percepciones del mundo, comunicando por medio de la estética, una postura frente a la sociedad.

El graffiti se ha convertido en una alternativa para recuperar los espacios grises de la ciudad, transformándola y creando lazos de comunicación.

Dentro de los artistas urbanos más reconocidos a nivel internacional, podemos mencionar a Banksy, artista británico, activista político, cuyas obras son reconocidas a nivel mundial por la riqueza de su estética y la intención que transmite.



Alexandre Dias Farto, más conocido como Vhils, artista portugués que trabaja de forma urbana el humanismo, mediante el collage y el retrato.



Edgar Mueller, artista alemán, se caracteriza por crear obras en 3D, destacándose por dar una nueva apariencia a las calles mediante la creación de ilusiones ópticas tridimensionales:



Estos representantes del **STREET ART** han sido inspiración para otros artistas de murales y grafitis en diferentes partes del mundo. Como se puede apreciar, es un movimiento artístico que ha tomado mucha fuerza, haciendo parte de la galería artística a cielo abierto.

Nuestro país no es ajeno a esta técnica artística, en varias ciudades encontramos diferentes escenarios que han sido espacios públicos para desarrollar talentos locales, representando por medio de imágenes, trazos, formas y colores. Este tipo de manifestación artística ha convertido algunas calles en museos a cielo abierto, donde podemos apreciar no sólo una herramienta decorativa, sino también imágenes que enriquecen nuestro sentido de pertenencia e identidad.

A continuación, los invitamos a entrar al siguiente link y hacer un recorrido por algunas de las galerías urbanas que hay en nuestro país:

<https://drive.google.com/file/d/1Rtbyw2pMtXGTUYhup2PrBHraXMnpqQEx/view>

TALLER:

Realiza una salida con tu familia, donde identifiques que puedes encontrar manifestaciones artísticas propias del arte urbano, deben elegir el grafiti que mas les guste y tomar un registro visual del mismo donde aparezcan con sus acompañantes, esa fotografía la vas a compartir en el grupo de tu dirección de curso y en la clase de educación artística con las siguientes respuestas:

- ¿Dónde está ubicado el grafiti que eligieron?
- ¿Qué fue lo que más les gustó del grafiti o mural?
- ¿Cuál es la lectura que tienes del mensaje que transmite?
- Entra al enlace de la Galerie Itirrenance /octubre 2013 visítala y elige el pabellón más te guste, basado en él realiza una obra plástica, que deberá ser expuesta en tu clase de artes.

<https://artsandculture.google.com/exhibit/tour-paris-13-%C3%A9tages-1-2/gQM9KSwZ>

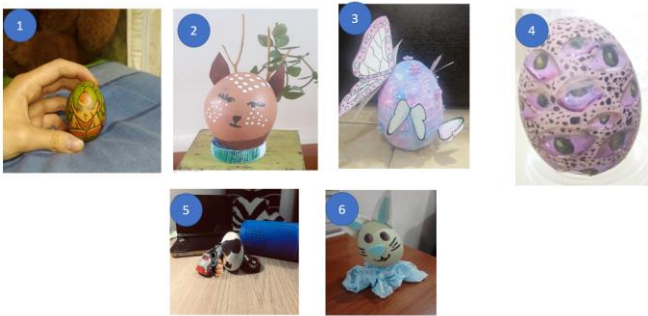
Nina Yanneth Morales
Lic. Edu. Artística

Annexe 13 : Concours œuf de pâques

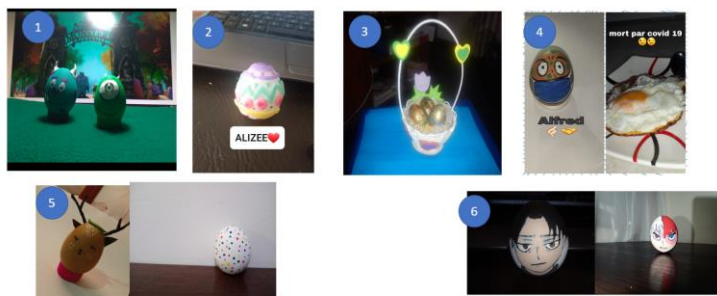
Gagnant concours de Pâques 5ème



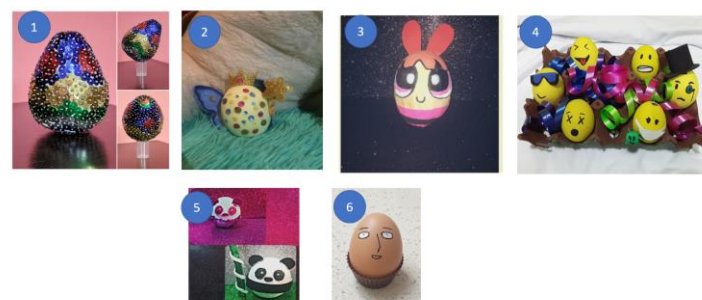
Gagnant concours de Pâques 4ème



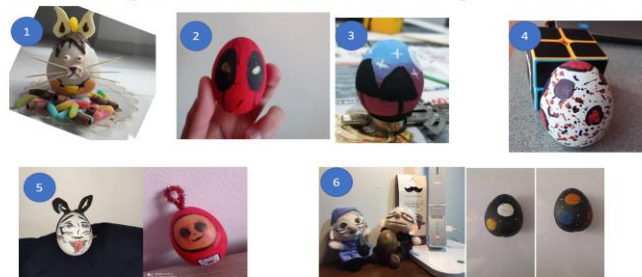
Gagnant concours de Pâques 3ème



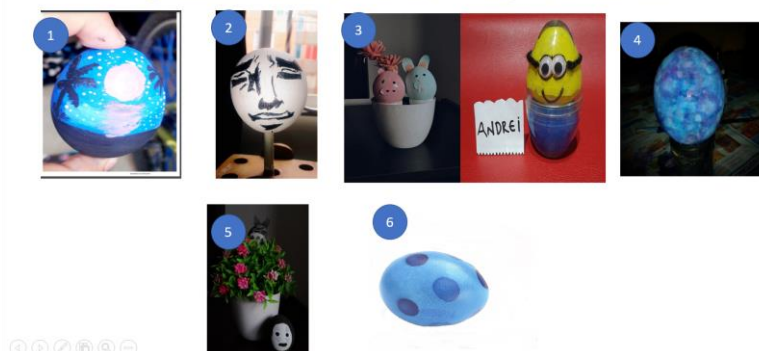
Gagnant concours de Pâques 3ème A



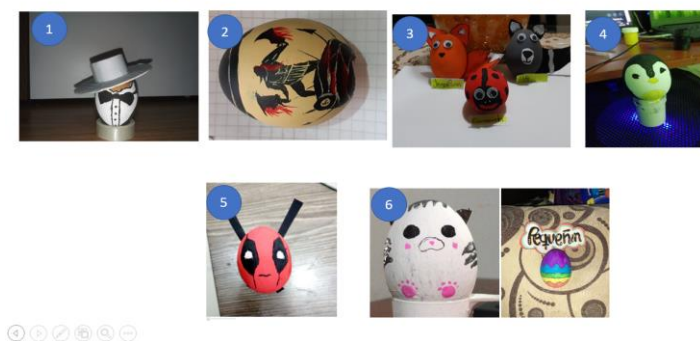
Gagnant concours de Pâques 2ème



Gagnant concours de Pâques 2ème A



Gagnant concours de Pâques 1ère



Annexe 14: Formats d’autoévaluation du cours et des tâches finales remplis par les enfants

Midterm test/ Examen finale 4ème période 10ème

Cerrar

Asignado Para 06/11/2020 13:00

Asignado a: English 10th grade 2020

johan cristancho

Calificado

Total de puntos

17.94 / 24.32

Enviado el 6 de noviembre de 2020, 12:10 | Tiempo empleado: 00:52

<

Cambiar Estudiante

>

Eliminar Entrega

Preguntas

1

parcial

2

parcial

Pregunta 67

0.1/ 0.1 puntos

Previo

Siguiente

Self-assessment English: 1 to 5

L'autoévaluation Français: 1 à 5

Justifica en español, inglés o francés tu nota para cada materia (inglés y francés)

Respuesta

Je croirais que 4 dans les deux sujets puisque j'aime le sujet et fais des recherches en dehors de la classe

Califica esta respuesta

Correcto

Incorrecto

Crédito Parcial

Midterm test/ Examen finale 4ème période 8ème

Cerrar

Asignado Para 06/11/2020 13:00

Evaluación: English 8th A grade 2020

Sofia Ortiz Parra

Calificado

Total de puntos

19.6 / 25.1

Enviado el 6 de noviembre de 2020, 9:26 | Tiempo empleado: 01:09

<

Cambiar Estudiante

>

Eliminar Entrega

Preguntas

1

parcial

2

parcial

3

correcto

4

correcto

5

incorrecto

Pregunta 44

0.1/ 0.1 puntos

Previo

Siguiente

Self-assessment English: 1 to 5

L'autoévaluation Français: 1 à 5

Justifica en español, inglés o francés tu nota para cada materia (inglés y francés)

Respuesta

self-assessment 4.5

I think I deserve the 4.5 because I attend classes, I deliver my work on time and with a good presentation

L'autoévaluation Français 4.7

Je pense que je mérite 4,7 parce que j'ai livré mon travail à temps et avec une bonne présentation, j'ai également fait de grands progrès en parlant français

Califica esta respuesta

[434]

Fotos - autoevaluación alar caon &PNG

Ver todas las fotos + Agregar a...

Editar y crear Compartir

Midterm test/ Examen finale 4ème période 8ème

Cerrar

Asignado Para 06/11/2020 13:00
Evaluación: English 8th grade 2020

Diego Andres A...
Calificado

Total de puntos
16.85 / 25.1

Enviado el 6 de noviembre de 2020, 10:47 | Tiempo empleado: 00:59

Cambiar Estudiante

Eliminar Entrega

Preguntas

- 1 parcial
- 2 parcial
- 3 incorrecto
- 4 correcto
- 5 correcto

Pregunta 44
0.1 / 0.1 puntos

Previo Siguiente

Self-assessment English: 1 to 5
L'autoévaluation Français: 1 à 5

Justifica en español, inglés o francés tu nota para cada materia (inglés y francés)

Respuesta
4 -4 ne participe pas tellement en classe et j'envoie Du travail en retard

Califica esta respuesta

Correcto Incorrecto Crédito Parcial

Comentarios

Windows taskbar: 94% battery, 11°C, 4:06 a.m. 15/04/2022

Fotos - autoevaluación samantha &PNG

Ver todas las fotos + Agregar a...

Editar y crear Compartir

Midterm test/ Examen finale 4ème période 8ème

Cerrar

Asignado Para 06/11/2020 13:00
Evaluación: English 8th grade 2020

samantha rios ...
Calificación pendiente

Total de puntos
19.25 / 25.1

Enviado el 6 de noviembre de 2020, 8:41 | Tiempo empleado: 01:10

Cambiar Estudiante

Eliminar Entrega

Preguntas

- 1 incorrecto
- 2 incorrecto
- 3 correcto
- 4 incorrecto

Pregunta 44
sin calificar / 0.1 puntos

Previo Siguiente

Self-assessment English: 1 to 5
L'autoévaluation Français: 1 à 5

Justifica en español, inglés o francés tu nota para cada materia (inglés y francés)

Respuesta
English= 5 I always comply with activities and jobs, I also comply with entering classes and I participated in classes

Français= 5 En plus de ça j'aime beaucoup ce cours je suis toujours ponctuel dans la livraison du travail je suis actif dans les cours et j'y entre toujours

Califica esta respuesta

Windows taskbar: 94% battery, 11°C, 4:06 a.m. 15/04/2022

Santiago Jesus Romero Flores

Aspect	Oui	Non
prononciation et usage du Français	X	
présentation générale du personnage (Nom, nationalité, ville, âge, date de naissance, profession, numéro de téléphone, adresse, mail)	X	X
description physique et ordre	X	
Creativité	X	
Clarté	X	
Préparation	X	X
Note	4	
Observations	Mejorar la pronuncacion y habes no pasesia que se preparo para la exposicion	

Le Portrait

Aspect	Oui	Non
Prononciation et usage du français	X	
Présentation générale du personnage (Nom, nationalité, ville, âge, date de naissance, profession, numéro de téléphone, adresse, mail)	X	
Description physique et ordre	X	
Créativité		X
Clarté	X	
Préparation	X	
Note 1-5	= 4	
Observations:	Falta un poco más en las dispositivas	

Annexe 15 : Tâche finale quatrième période 3^{ème} cours. Ma routine.

ma routine

MARIA SOFIA AREVALO PAEZ
2020
FRANCE3

Ma journée commence à six heures du matin



D'abord je me lève je lave mon visage mes dents et verse de l'eau.

Puis à dix heures du matin



Je prends le Petit-déjeuner ou je mange une collation.

environ à midi l'après-midi



Je termine le cours.



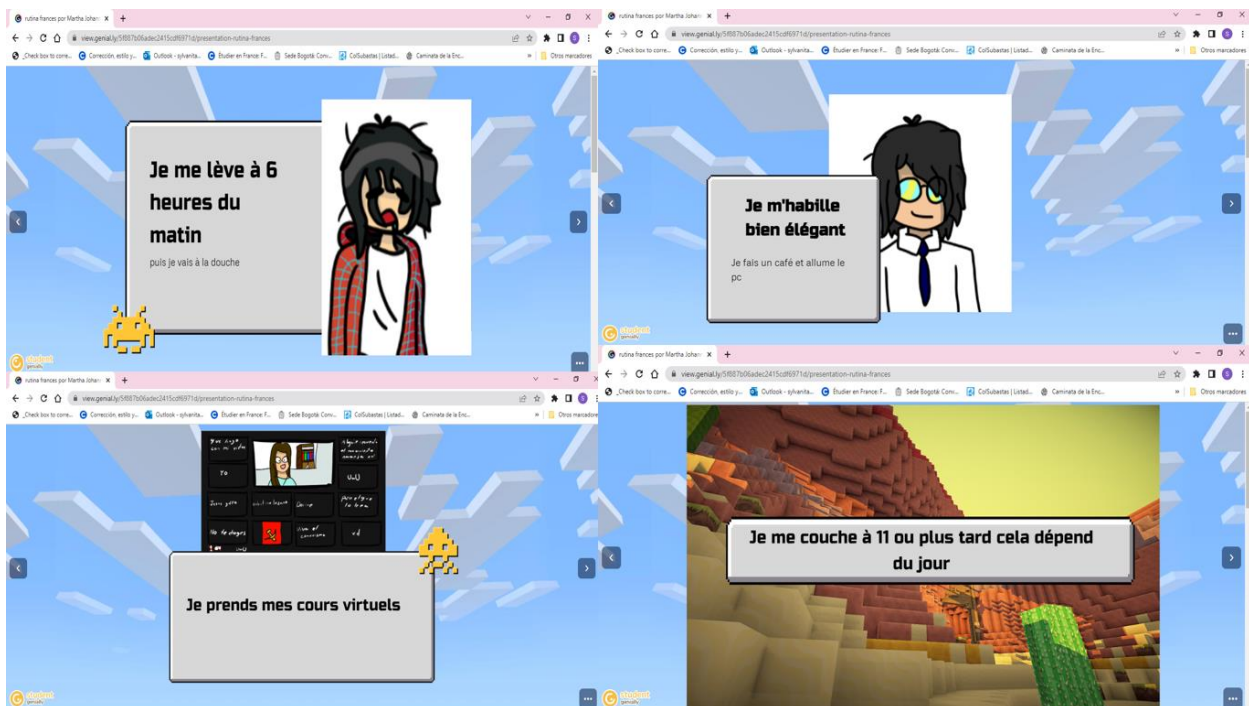
Je me réveille à neuf heures du matin



Je me lève à neuf heures du matin



Je me brosse les dents à neuf heures et demie

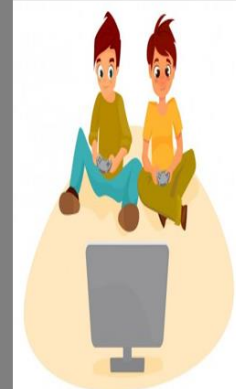




Je joue aux jeux vidéo avec mon frère à dix-neuf heures



Je mange à vingt heures trente



Je recommence à jouer aux jeux vidéo avec mon frère à vingt-une heures

MA Routine

JULIANA MELO

Je prends une petite pause à dix heures trente



Je me réveille à six heures..

Je me couche à vingt-neuf heures cinquante



MA ROUTINE JOURNALIERE

Carolina Romero
Neuvième année



JE M'ÉTÉLÈVE
ET LECTURE À
CINQ

six heures et quart du matin



À DIX HEURES
JE COMMENCE
À ÉCRIRE MON
JOURNAL

dix heures et demie



JE NETTOIE
MA CHAMBRE

une heure et demie de l'après-midi

MA ROUTINE

Sara Valentina Leal Archila

J'APPORTE LE MANDAT À UNE ET MOITIÉ
DE L'APRÈS-MIDI

➡ 1:30



J'ÉCOUTE DE LA MUSIQUE À DIX HEURES
QUARANTE

➡ 10:40



JE JOUE SUR MON PORTABLE À SIX
HEURES ET DEMIE

➡ 6:30



MA ROUTINE

Samuel Jiménez Rojas
Grado: 9A



Je déjeune avec ma famille à 13h00



Je promène mon chien April à
14h00



A 10h30 je parle avec
ma maman



Après avoir pris un bain je vais m'habiller



Je me brosse après le déjeuner



à midi ou à une heure de l'après-midi, je déjeune



puis je fais de l'exercice



Après à six heures du soir, je vais dîner



Je me brosse pour me coucher



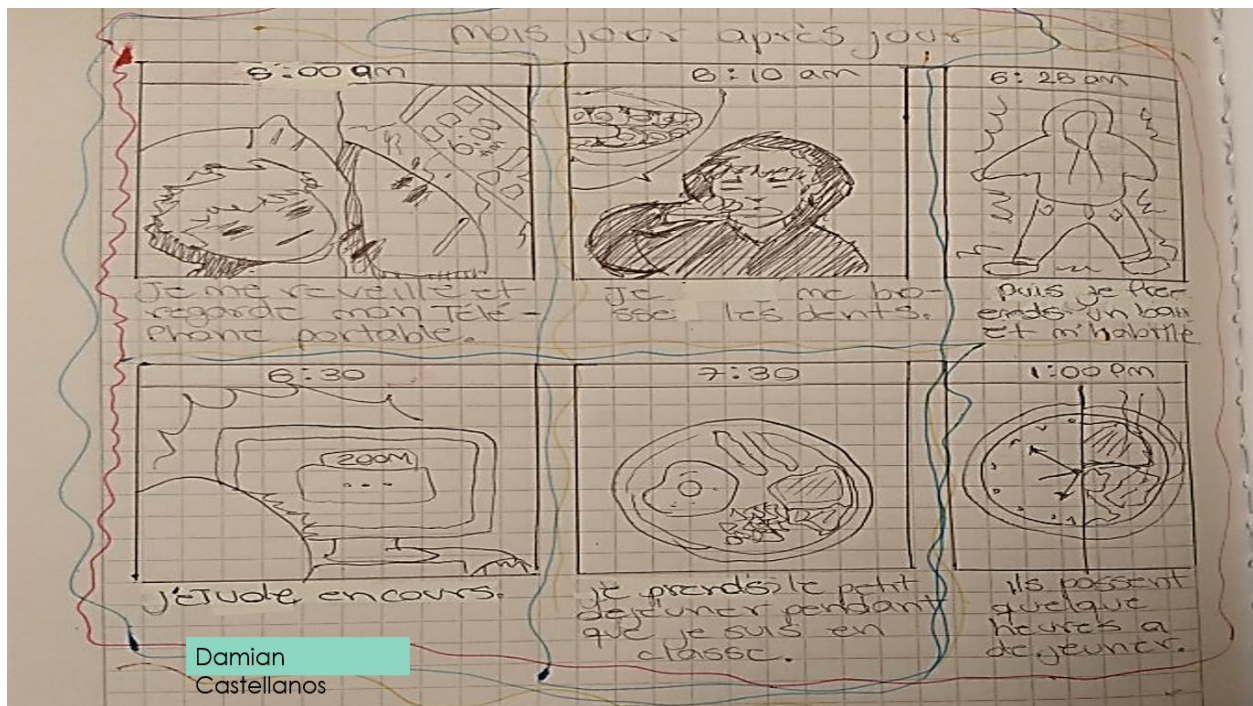
Plus tard je me pousse au lit



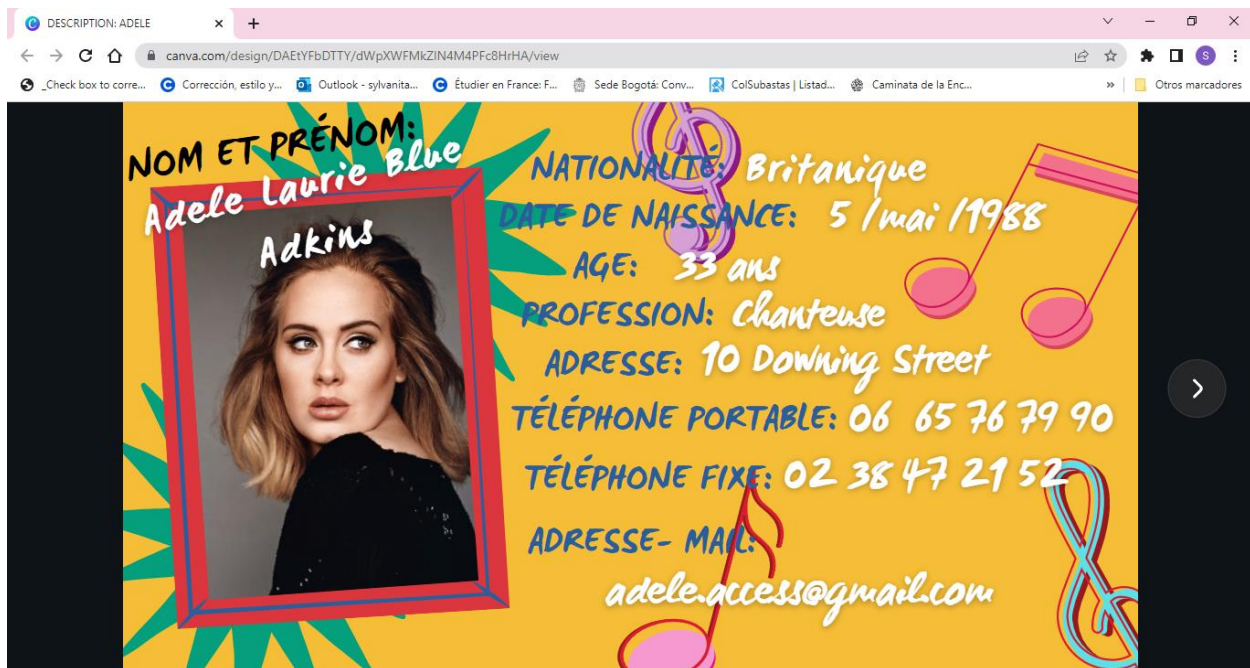
Et pour finir je m'endors

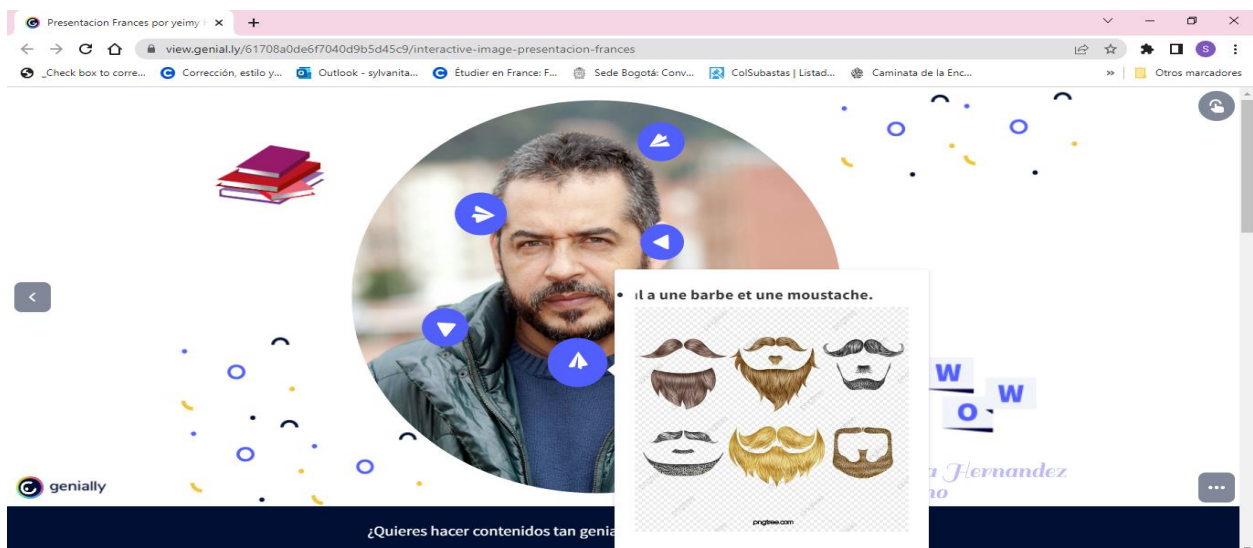
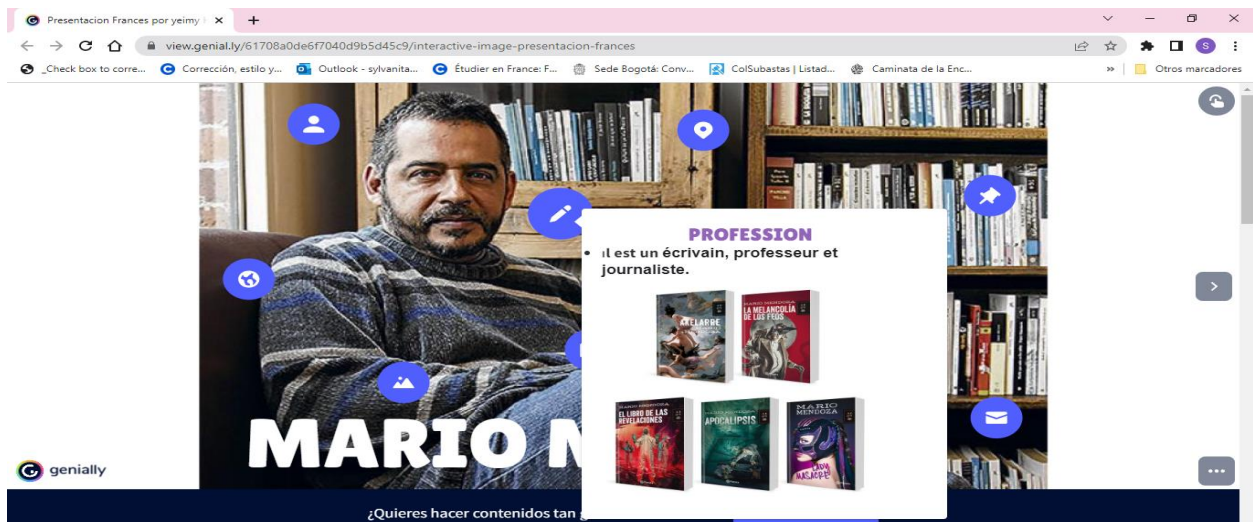
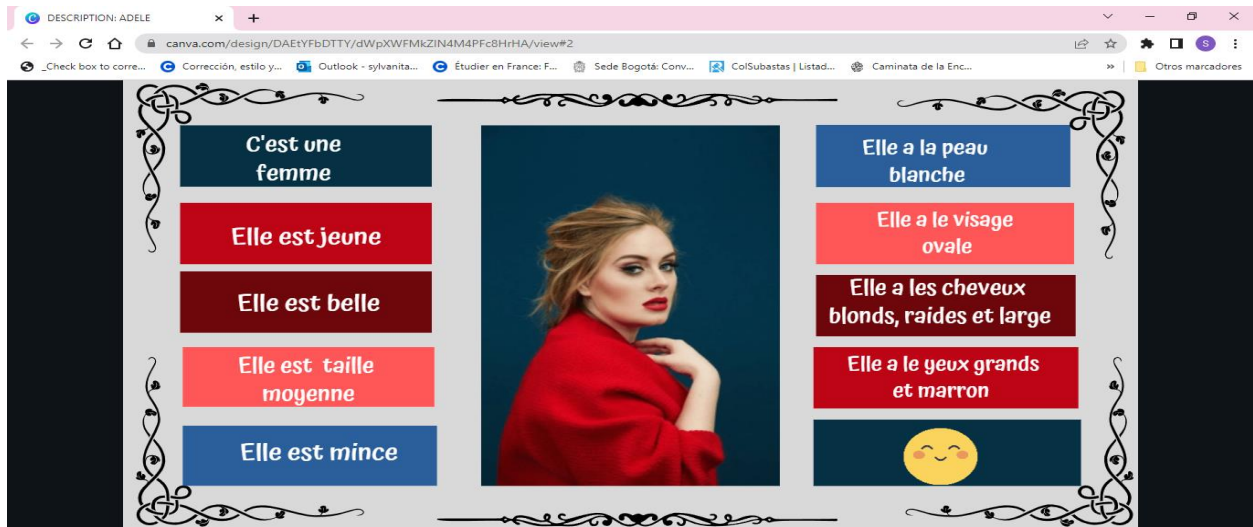
 Je me lève à huit heures du matin ou vers neuf	vers dix heures du matin je prends le petit déjeuner 	ANCI en custodia Je m'assois pour relire le roman
 après avoir regardé le roman vers onze heures du matin je prends un bain et après le bain je me prépare	Taiea como estas? 2ta = bien gracias. à midi si j'ai des devoirs je fais mes devoirs	Après ça la vérité c'est que je ne fais rien, ça dépend si j'ai beaucoup de devoirs ou quelque chose à faire.
à onze heures de l'après-midi je mets mon pyjama et regarde la série		à onze ou douze heures du soir je me couche soit pour dormir soit pour regarder la télé

Ivanna Avila



Annexe 16 : Tâche finale quatrième période 1^{ère} terminale. Le portrait.





Presentacion Frances por yeimy | X

view.genial.ly/61708a0de5f7040d9b5d45c9/interactive-image-presentacion-frances

Check box to corre... Correción, estilo y... Outlook - sylvania... Étudier en France: F... Sede Bogotá: Conv... CoSubastas | Listad... Caminata de la Enc...

il est gros. 🤔

DESCRIPTION PHYSIQUE

¿Quieres hacer contenidos tan geniales como este? [REGÍSTRATE AHORA](#)

MON PERSONNAGE CÈLÈBRE

VALERIA TOLEDO V.
DEGRÉ: 11°
PROF: SILVANA SALAZAR

Le Portrait: Angelique Boyer

Age: 32 ans
Nationalité: Français
Profession: Actrice
Lieu de travail: Télévision ou romans
Ville où elle habite: Mexique

DESCRIPTION PHYSIQUE

- ✓ C'est une femme
- ✓ Elle est jeune
- ✓ Elle est de taille moyenne
- ✓ Elle est mince
- ✓ Elle est Jolie
- ✓ Elle a la peau blanche
- ✓ Elle a le ovale
- ✓ Elle a les cheveux blonds
- ✓ Elle a les yeux grands

QU'EST CE QU'ELLE AIME

Elle aime jouer, Voyager et passer du temps avec son mari et sa famille.



JUANA DE ARCO

Sara Solís Campos Quiroz
Sylvana Salazar
11

1. AGE

○ Quand elle est mort, elle avait 19 (dix-neuf) ans.



2. NATIONALITÉ



○ Elle était française.

3. PROFESSION

○ Jeune paysanne, héroïne de France.



4. LIEU DE TRAVAIL



○ Elle a travaillé en France.

5. VILLE OÙ IL OU ELLE HABITÉ



○ Elle a habité en Domrémy-la-Pucelle y Ruan, Francia.



6. DESCRIPTION PHYSIQUE

- ❖ C'était une femme.
- ❖ Elle était française.
- ❖ Elle était jeune.
- ❖ Elle était de taille moyenne.
- ❖ Elle était mince.

- ❖ Elle était belle.
- ❖ Elle avait la peau blanche.
- ❖ Elle avait un visage rond.
- ❖ Elle avait le cheveux bruns, bouclés et courts.
- ❖ Elle avait les yeux marron.



7. QU'EST CE QU'IL / ELLE AIME

○ Elle aimait lutter contre les injustices et aider les gens.



PERSONNAGE CÉLÈBRE

Juan Esteban Aguilar
11º

DESCRIPTION PHYSIQUE

- C'est un homme
- Il est mort
- Il est de taille moyenne
- Il est mince
- Il a la peau brune
- Il a le visage ovale
- Il a les cheveux noirs
- Il a les yeux petits



LE PORTRAIT: FRÉDÉRIC CHOPIN

- AGE: Décédés
- NATIONALITÉ: Polonais
- PROFESSION: Professeur, compositeur et pianiste
- LIEU DE TRAVAIL: Écrivain et musicien
- VILLE OÙ IL HABITE: Pologne et France



QU'EST CE QU'IL AIME

Il aimait beaucoup écrire, composer de la musique, lire et enseigner




Le Portrait Angèle

Elle a vingt-cinq ans

Elle était la chanteuse francophone la plus écoutée

Elle est une actrice et chanteuse

elle chante pop

c'est une femme

Elle est belge

Elle est jeune

Elle est de taille moyen

Elle est mince

Elle est belle

Elle a la peau blanche

Elle a le visage oval

Elle a les cheveux blonds raides jusqu'aux épaules

Elle a les yeux grands et marron





Maria José Guerrero



Nom et prénom:
Justin Bieber

Alisha Cotes



Justin Bieber

Métier:
C'est un chanteur
canadien



Description physique:

- C'est un homme
- Il est jeune
- Il est grand
- Il est beau
- Il a la peau mate
- Il a le visage rond
- Il a les cheveux marron, raides et courts
- Il a les yeux grands et marron
- Il a de nombreux tatouages



Qu'est ce qu'il aime:

- Il adore faire du skate
- Il sait jouer de la guitare, du piano, de la batterie et de la trompette
- Il aime la barbe à papa
- Son idole est Michael Jackson
- Il aime jouer au soccer, au basketball et au hockey



Juan Esteban Martinez

Le
PORTRAIT:
INNA

QU'EST CE QU'ELLE AIME

- Il aime les feuilletons mexicains
- Il aime chanter
- Il aime la culture latine



- Âge: 33
- nationalité: roumain
- Profession: chanteur
- Lieu de travail: Roumanie
- ville où elle habite: Barcelone et Bucarest



DESCRIPTION PHYSIQUE

C'est une femme

Elle est de taille moyenne

Elle est mince

Elle est belle

Elle a la peau mate



Elle a le visage rond

Elle a les cheveux noirs et longs

Elle a les yeux grands et marron

Elle a un grain de beauté sur sa lèvre supérieure

PRÉSENTATION DU
PERSONNAGE

CAMILA MÉNDEZ
11"



- C'EST UNE HOMME
- IL EST FRANÇAIS
- IL EST DE GRANDE TAILLE
- IL EST MINCE
- IL A LA PEAU BLANCHE
- IL EST BEAU
- IL A DES YEUX PETITS ET BLEUS
- IL A LES CHEVEUX COURTS ET BRUNS
- IL EST MINCE

Patrick Delmas



AGE: CINQUANTE QUATRE ANS.

NATIONALITÉ: FRANÇAIS.

PROFESSION: ACTEUR.

LIEU DE TRAVAIL: FRANCE.

VILLE OÙ ELLE HABITE: PARIS FRANCE.



MERCI

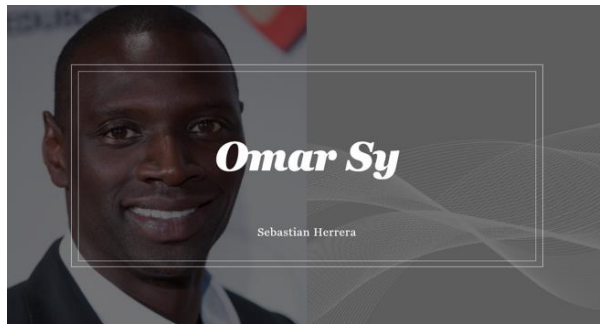


Kylian Mbappé



- Il est jeune
- Il a 23 ans
- Il est français
- Il est un footballeur
- Il joue pour l'équipe de France et pour le PSG
- Il habite à la ville de Bondy
- C'est un homme
- Il est grand
- Il est mince
- Il est beau
- Il a la peau brune
- Il a le visage ovale
- Il a les cheveux noirs, frisés et courts
- Il a les yeux grands et noirs
- Il aime le football

Daniel Jimenez



- AGE: Quarante-Deux
- Nationalité: Français
- Profession: Acteur
- Lieu de Travail: Hollywood
- Ville où il ou elle habite: Trappes
- Qu'est ce qu'il/elle aime: Acte

- C'est un Homme
- Il est français
- Il est Grand
- Il est Mince
- Il est beau
- Il a la peau noire
- Il a le visage Rond
- Il est chauve
- Il a les yeux marrons



JE VOUS REMERCIE

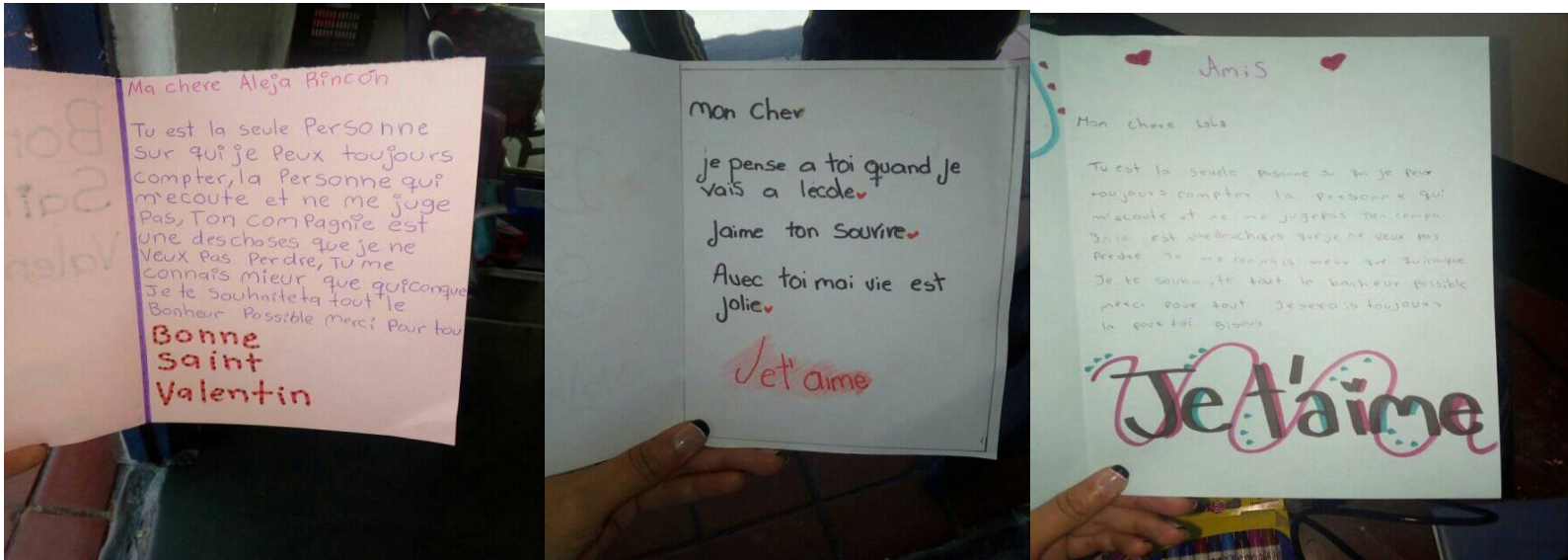


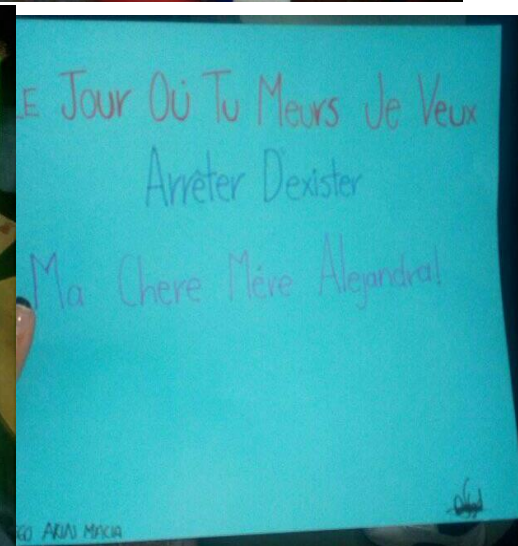
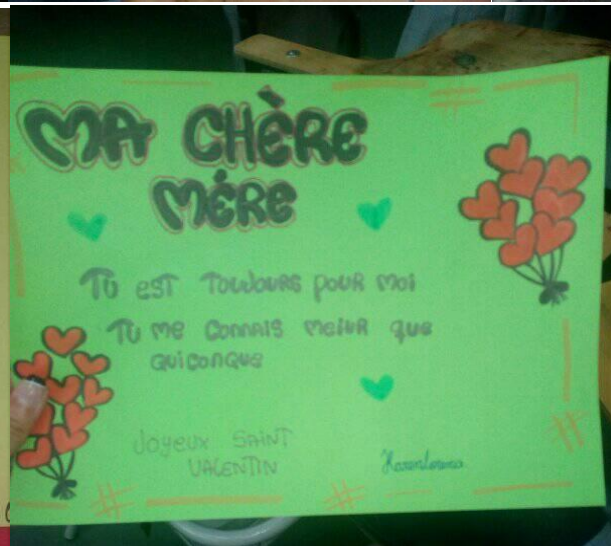
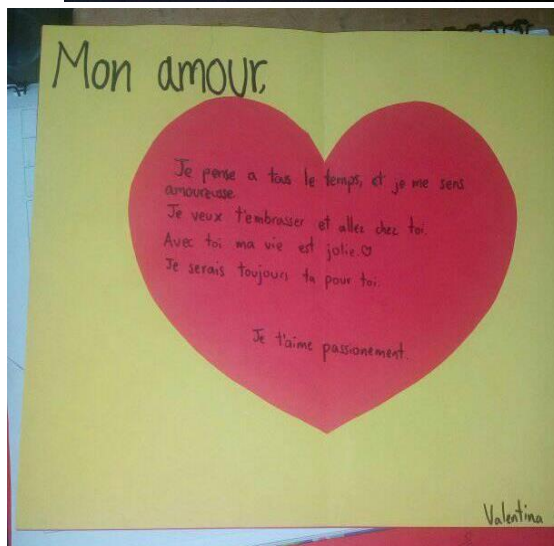
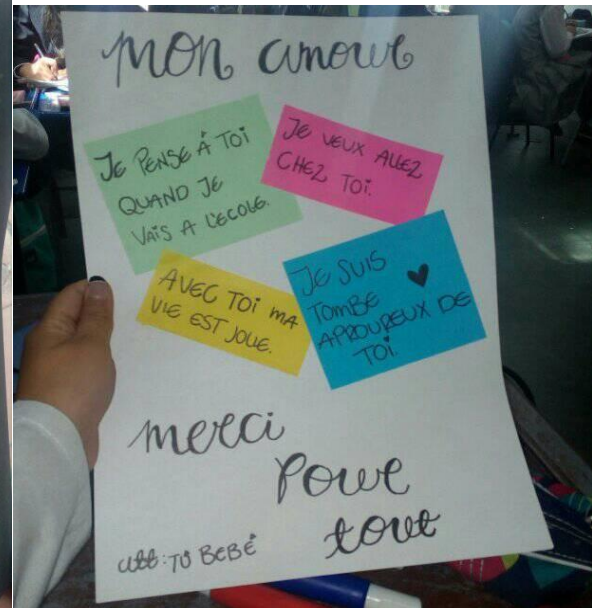
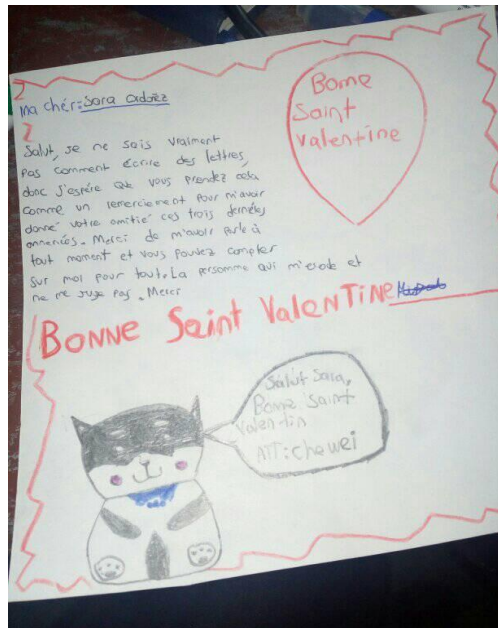
Annexe 17 : Tâche finale troisième période 5^{ème} cours. Ma recette pour La Chandeleur.

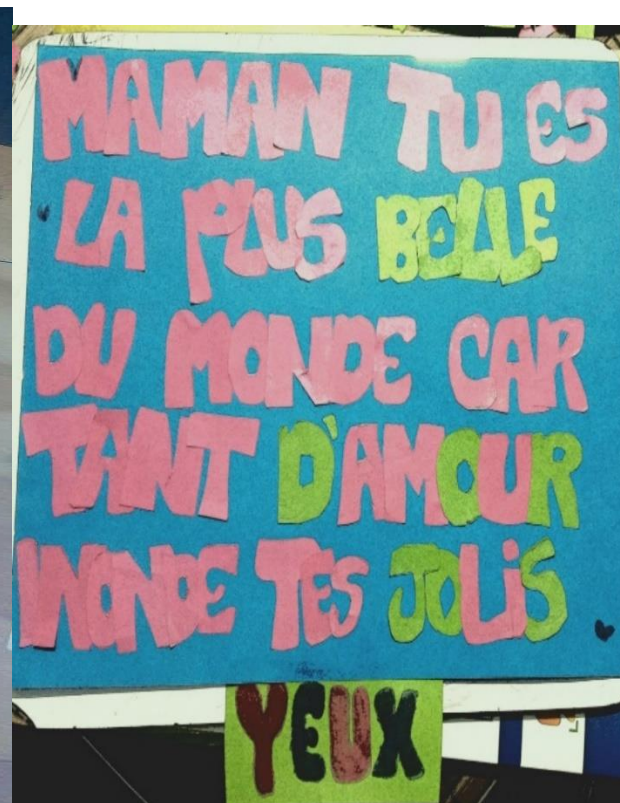
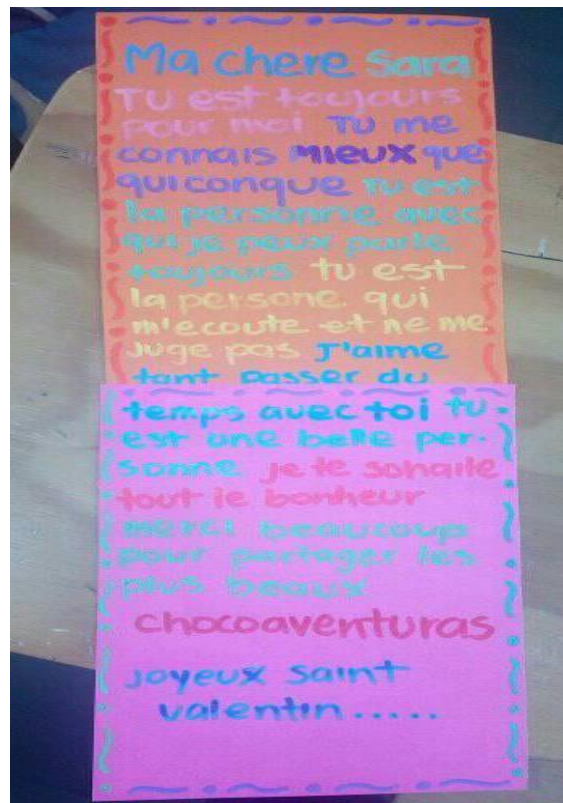
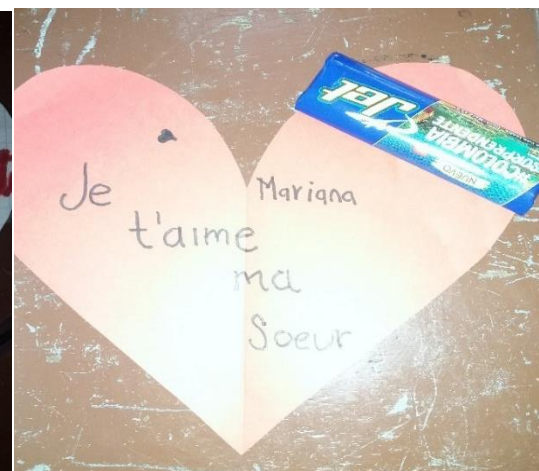
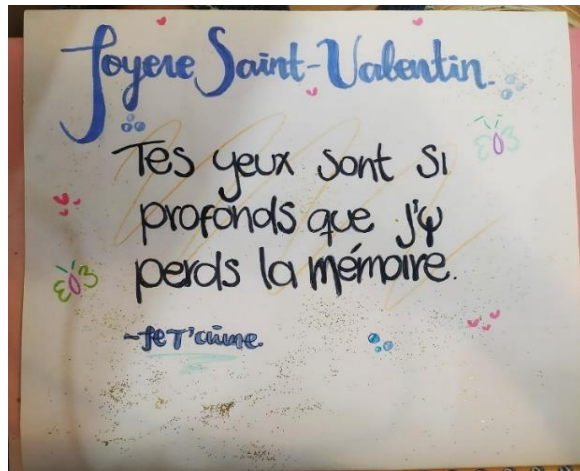




Annexe 18 : Tâche intermediaire première periode 4^{ème} et 1^{ère} terminale. Carte Saint Valentin.







Annexe 19 : Tâche finale quatrième période 2nde cours. Le concours de talents.



Annexe 20: Tableaux des résultats qualitatifs 2020.

Nombre d'élèves	Première Période						Deuxième Période					
26	Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale		Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale	
	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte
	77 %	23 %	96.1 %	3.8 %	96.2 %	3.8 %	65.4 %	34,6 %	80.8 %	19.2 %	100 %	0 %
	Troisième Période						Quatrième Période					
	Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale		Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale	
	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte
	88.5 %	11.5 %	92.3 %	7.7 %	96.2 %	3.8 %	77 %	23 %	88.5 %	11.5 %	80.8 %	19.2 %

Tableau 6 des résultats qualitatifs 5ème cours, 2020. Élaboration propre

Nombre d'élèves	Première Période						Deuxième Période					
53	Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale		Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale	
	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte
	90.6 %	9.4 %	85 %	15 %	94.4 %	5.6 %	90.4 %	9.4 %	81.2 %	18.8 %	95.4 %	5.6 %
	Troisième Période						Quatrième Période					
	Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale		Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale	
	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte
	100 %	0 %	86.8 %	13.2 %	94.4 %	5.6 %	81.2 %	18.8 %	94.4 %	5.6 %	96.3 %	3.7 %

Tableau 7 des résultats qualitatifs 4ème cours, 2020. Élaboration propre

Nombre d'élèves	Première Période						Deuxième Période					
	Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale		Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale	
55	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte
	83.7 %	16.3 %	92.72 %	7.27 %	91 %	9 %	83,7 %	16.3 %	74.6 %	25.4 %	89,1 %	10.9 %
	Troisième Période						Quatrième Période					
	Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale		Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale	
	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte
	86.7 %	16.3 %	85.5 %	14.5 %	86.7 %	16.3 %	80 %	20 %	87.3 %	12.7 %	92.8 %	7.2 %

Tableau 8 des résultats qualitatifs 3ème cours, 2020. Élaboration propre

Nombre d'élèves	Première Période						Deuxième Période					
	Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale		Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale	
36	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte
	95.5 %	5.5 %	86.2 %	13.8 %	91.7 %	8.3 %	94.5 %	5.5 %	86.2 %	13.8 %	91.7 %	8.3 %
	Troisième Période						Quatrième Période					
	Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale		Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale	
	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte
	91.7 %	8.3 %	91.7 %	8.3 %	94.5 %	5.5 %	86.2 %	13.8 %	80.6 %	19.4 %	94.5 %	5.5 %

Tableau 9 des résultats qualitatifs 2nde cours, 2020. Élaboration propre

Nombre d'élèves	Première Période						Deuxième Période					
	Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale		Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale	
41	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte
	87.9 %	12.1 %	83 %	17 %	92.7 %	7.3 %	76.7 %	24.3 %	83 %	17 %	95.2 %	4.8 %
	Troisième Période						Quatrième Période					
	Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale		Épreuve écrite		Tâche finale		Note finale	
	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte	Taux de réussite scolaire	Taux de perte
	89.4 %	10.6 %	85.4 %	14.6 %	90.3 %	9.7 %	80.4 %	19.5 %	97.6 %	2.4 %	90.3 %	9.7 %

Tableau 10 des résultats qualitatifs 1ère cours, 2020. Élaboration propre