

UN RAPPROCHEMENT À L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE EN CLASSE DE
FLE

JOSÉ JOHNNIER MOYANO TRIANA
DIANA CATALINA SUESCÚN CAMPOS

DIRIGÉ PAR
RICARDO LEURO PINZÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ D.C, 2022

TABLE DES MATIÈRES

I. INTRODUCTION

Le contexte

L'énoncé du problème

Les objectifs

-L'objectif général

-Les objectifs spécifiques

La justification

II. LE CADRE THÉORIQUE

Les antécédents de recherche

Le contexte conceptuel

-Les compétences langagières

-Le PEI

-L'éducation environnementale

Soutien théorique de la proposition

-La méthode EMILE

-La pédagogie par projets

III. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La méthode et le type de recherche

Les techniques et instruments de collecte et analyse de données

IV. PROPOSITION D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Caractérisation institutionnelle et des participants

Considérations éthiques

Les objectifs

-L'objectif général

-Les objectifs spécifiques

Le parcours méthodologique

V. ANALYSE DE DONNÉES

Pédagogie

Méthode EMILE

Pédagogie actionnelle

- Attitudes face aux tâches et devoirs
- Travail par groupe
- Participation pour les grandes tâches et projets finaux

Évaluation

Rôle des participants

Des élèves (Apprentissage)

- Type d'attitudes
- Assiduité et participation

Des professeurs (Enseignement)

- Analyse introspective de la pratique pédagogique

Langue française

Compréhension orale

Compréhension écrite

Production orale

Production écrite

VI. RÉSULTATS

VII. CONCLUSIONS

VIII. RÉFÉRENCES

IX. ANNEXES

I. INTRODUCTION

L'énonciation du problème

Le problème du présent projet de recherche surgit face à un processus réflexif en matière de l'enseignement de langue étrangère en Colombie, celle-ci est caractérisée par avoir une approche traditionnelle et structuraliste (De Mejía, 2009). C'est-à-dire, la langue est vue comme un système composé de certains niveaux où les domaines culturels et sociaux ne sont pas envisagés d'une manière contextualisée dans la salle de classe. De cette façon, nous pensons qu'il fallait créer un environnement favorable, critique et holistique de l'apprentissage de FLE en Colombie qui pointe à la conception et l'enseignement de la langue pas comme une fin en soi-même, mais comme un mécanisme pour connaître et comprendre le monde.

Problématique de recherche

Dans quelle mesure la méthode d'enseignement EMILE et l'approche actionnelle renforcent l'apprentissage de FLE grâce à la création de projets relatifs à l'environnement en élèves de 2e et 1r (fr) - 10 et 11 cours en Colombie ?

Les objectifs

L'objectif général

Identifier l'impact de la méthode EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère) et de l'approche actionnelle dans le développement des compétences linguistiques en FLE.

Les objectifs spécifiques

- Analyser les effets de la pédagogie actionnelle et son applicabilité dans des domaines de connaissances tels que le français et la conscience environnementale.
- Expliquer les apports qui sous-tendent la méthode EMILE dans la salle de classe FLE pour générer une ambiance de connaissance transversale.
- Valider la transcendance qui a la complémentarité entre la méthode EMILE et la pédagogie actionnelle dans l'apprentissage de la langue française.

La justification

Il faut remarquer que cette problématique a émergé face à un processus réflexif dont nous identifions que l'enseignement des langues étrangères -le français en particulier- exige la mise en place d'une pratique multidisciplinaire où la langue soit considérée comme un mécanisme de communication et transformation. Dans le présent travail de recherche, nous prétendons approfondir sur la M.EMILE¹ et l'A.A² pour consolider l'apprentissage de FLE à travers la création des projets environnementaux en élèves de 2e et 1e (Fr) - 10 et 11 (Col) cours. Tout d'abord, nous avons sélectionné la M.EMILE puisqu'elle permet à l'apprenant de comprendre et utiliser une langue étrangère -le français- depuis d'autres domaines et perspectives différentes à la linguistique traditionnelle telles que les sciences, les arts, etc. Dans ce cadre, l'élève intériorisera la langue d'une façon naturelle et spontanée en même temps qu'il apprendra le contenu des autres matières. À son tour, les quatre compétences communicatives (parler, écouter, lire et écrire) seront travaillées implicitement et renforcées tout au long du développement de leurs projets.

Premièrement, cette recherche a pour but d'identifier une problématique autour de l'enseignement et l'apprentissage de FLE en Colombie qui correspond à une limitation éducative dès le traditionalisme observé dans l'étude de la langue à travers uniquement sa structure, comme De Mejía (2009) nous signale. Cette problématique a rendu possible de considérer de nouvelles alternatives d'enseignement telle que la M.EMILE. Donc, celle-ci conformément à l'A.A permettent une intégration transversale et multidisciplinaire de connaissances à travers la langue elle-même. Deuxièmement, après avoir réfléchi sur l'importance de cette méthode et cette approche, il surgit la nécessité de proposer un espace pour l'apprentissage de la langue française au moyen de la sensibilisation à propos de la préservation et des soins de l'environnement.

Étant donnée ce qui précède, plusieurs fois la langue est apprise sans aucun propos social qui implique le développement d'une pensée critique qui répond à la réalité immédiate des apprenants. De cette façon, lors de la fusion de ces idées, nous créerons une proposition d'innovation pédagogique sous l'A.A où les élèves apprendront des informations à propos de

¹ Dorénavant Méthode d'enseignement EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère)

² C.F. l'approche actionnelle

l'environnement en même temps qu'ils proposent des solutions aux problématiques actuelles. Voilà pourquoi, ce projet prétend non seulement répondre aux besoins auparavant mentionnés, mais aussi compléter et apporter de nouvelles idées au déroulement du composant communautaire du PEI³ lié au soin de l'environnement. En bref, cette initiative aspire à transformer la salle de classe de FLE à travers la consolidation d'une conscience environnementale.

II. CADRE THÉORIQUE

- **Les antécédents de recherche**

Tout d'abord, nous voudrions mentionner l'importance d'une révision détaillée par rapport aux documents faits précédemment en relation aux thématiques que nous développerons dans ce projet de mémoire. En reprenant notre problématique de recherche et les concepts spécifiques, nous trouvons quatre catégories générales qui sont les points de départ pour la recherche des antécédents. Premièrement, la catégorie de la M.EMILE (CLIL en anglais) comme déclencheur de la proposition car il s'agit d'offrir un contexte éducatif de FLE interdisciplinaire. Deuxièmement, nous considérons l'A.A comme un concept indispensable puisque l'apprentissage critique et réflexif de la langue sera implicitement travaillé grâce au développement des projets de la part des élèves. Par rapport à ce qui précède, le troisième axe fait référence aux concepts des compétences langagières qui seront pris en considération parce qu'elles seront les moyens d'expression des élèves en français. Finalement, nous trouvons l'E.E⁴ en classe de langue étrangère, qui pour nous est pertinente pour bien supporter la proposition des classes de FLE en relation avec la création de projets relatifs à celle-ci.

Ayant mentionné cela, nous avons consulté six documents (nationaux et internationaux) parmi lesquels nous trouvons principalement des projets de mémoire liés aux propositions d'innovation pédagogique, de même que des thèses des programmes de master et un article de recherche. Tous ces travaux ont des éléments conceptuels et méthodologiques qui nous ont permis de connaître les recherches auparavant faites à propos des thématiques

³ Le PEI «Proyecto Educativo Institucional» constitue un pari institutionnel concerté avec la communauté éducative : élèves, enseignants, directeurs et parents, dans le but de recherche à travers la résignation de ses fondements, approches, objectifs, structures et systèmes se consolider comme un chemin de l'établissement éducatif pendant son existence (Universidad de Sucre, 2020)

⁴ Dorénavant Éducation Environnementale

relatives à notre projet. En outre, pour bien observer les éléments des documents, nous avons mis l'information dans un tableau (Voir annexe A).

Au sujet des concepts, nous commencerons avec la M.EMILE. L'article de recherche de Damascelli (2012) et le projet de mémoire de Ramírez (2018) ont été développés en considérant cette méthode comme axe principal de leurs recherches. D'une part, dans l'article de recherche, cette méthode a été utilisée à cause des nombreux flux migratoires qui ont déclenché la nécessité d'apprendre d'autres langues étrangères pour les personnes qui migrent vers des pays où la langue officielle est différente de celle qu'elles parlent. D'autre part, le projet de mémoire a utilisé la M. EMILE et sa variante IPR comme conséquence d'une réflexion éducative à propos de l'apprentissage de FLE. Le but de l'antérieur a été d'identifier l'influence de l'apprentissage du vocabulaire contextualisé en cours de mathématiques-français par le biais d'un environnement interdisciplinaire.

Étant délimité le problème de chaque document, ils ont pris en considération la M. EMILE sous la conception d'un outil d'apprentissage des langues étrangères pour s'approcher aux domaines de la connaissance tels que les mathématiques, les sciences, les arts, parmi d'autres. C'est-à-dire, la M. EMILE met en œuvre l'enseignement de contenus à travers la LE. Dans cette direction, l'un des avantages de celle-ci est la possibilité de comprendre la manière dont les concepts de certains contenus sont exprimés ainsi que ses significations. La langue est, donc, considérée comme un instrument qui fait partie de la culture et elle sera le véhicule qui aidera les processus cognitifs des sujets. Voilà les principes de cette méthode sous lesquels les chercheurs ont basé leurs projets; le contenu, la communication, la cognition et la culture.

À l'égard des méthodologies utilisées, Damascelli (2012) a fait une révision documentaire sur la mobilisation du CLIL à l'Université de Turin et des autres institutions reliées. Pendant que Ramírez (2018) s'est servi de la recherche action qui a été liée directement aux éléments prévus par la proposition innovatrice pédagogique EMILE et sa variante IPR. Ici, ce type de recherche tient compte des rôles importants du chercheur, le professeur et les élèves qui ont tous une participation active dans le projet. De plus, la recherche a été conduite dans l'école La Candelaria avec des élèves des cours moyens dont les résultats ont été collectés et analysés en utilisant des outils des recherches quantitatives et qualitatives tels que l'observation et le journal de bord. Finalement, cette recherche action a

été mise en place en trois étapes: Observation, Intervention et Analyse des résultats.

Au sujet des résultats et produits trouvés dans ces deux antécédents en utilisant la méthode EMILE, dans l'article de Damascelli (2012), la recherche sur cette méthode a rendu possible la rédaction de deux manuels qui portent sur des thématiques socio-sanitaires telles que la pauvreté, l'itinérance, l'adoption, parmi d'autres. Dans ce sens, chaque thématique contient des activités qui impliquent le déroulement des compétences linguistiques, grammaticales, réflexives, critiques et de contenu. Par ailleurs, dans le projet de Ramírez (2018), il a démontré que l'utilisation de la M. EMILE en classe de mathématiques n'a pas représenté une charge cognitive considérable pour l'élève. Aspect qui, par contre, a aidé le processus d'apprentissage du français car les apprenants ont déjà une connaissance de la thématique et aussi le vocabulaire le plus utilisé. Finalement, le projet finit avec une réflexion à propos de la méthode EMILE et sa variante IPR puisque son utilisation dans les classes de langue étrangère peut enrichir la connaissance multidisciplinaire chez les élèves.

Ensuite, nous remarquons la transcendance du concept de la pédagogie actionnelle, dans les classes de FLE. Pour le présent sujet, les projets des recherches de Ramírez (2018), Mejía (2018, 2020) et Forero (2020) ont été pris en considération pour identifier comment utiliser les caractéristiques de l'A.A et la mettre en œuvre en classe de FLE à travers la création des projets. Le premier, Ramírez (2018), a utilisé l'A.A en s'appuyant sur la pédagogie par projets pour justifier les activités proposées dans les classes de français-mathématiques. Pour lui, les classes devaient avoir des propos définis pour que les élèves les fassent, c'est-à-dire pour une meilleure organisation il faut qu'il y ait des tâches prévues. Le deuxième, Mejía (2020), elle a appliqué l'A.A dans la classe de FLE au niveau B1 dont la réalisation des tâches quotidiennes favorise le déroulement des compétences sociales, de contenu et langagières en tenant compte de la problématique trouvée: la production orale. Le troisième, Forero (2020), elle a délimité sa problématique grâce à un intérêt pour reconnaître l'influence de l'A.A dans le développement de l'expression orale des élèves de cours moyen. Ainsi, les projets étaient relatifs à l'utilisation de la langue française. Ici, nous reprenons le concept de l'A.A des auteurs pour développer leurs projets. Cette approche est conçue comme une perspective pédagogique qui s'adapte à la langue. Ainsi, elle sera un outil qui permettra aux apprenants de communiquer leurs idées en même temps qu'ils peuvent agir dans la société.

Quant à la méthodologie que chaque projet a développé en relation à l'A.A, Mejía (2020) a fait une recherche qualitative puisque celle-ci vise à comprendre une problématique sociale à travers la collecte de données. Cela dans le but d'interpréter un phénomène issu d'un apprentissage expérientiel dans la langue étrangère. En plus, c'est une étude de cas parce qu'il permet d'analyser une unité (individu ou communauté), en remarquant certains facteurs de développement liés à l'environnement FLE chez des élèves B1 d'une école privée de langues. De la même manière, elle a utilisé les instruments suivants: l'entretien semi-directif, les séances (étapes), l'observation et le journal de bord. D'autre part, la proposition pédagogique innovatrice de Forero (2020) a utilisé la méthodologie de la recherche action et les éléments de la pédagogie par projets. Ce travail de recherche a été fait à l'école "Villemar El Carmen" dans les cours moyen où la première étape de sa recherche action a été celle du *diagnostic* pour voir le niveau du FLE des élèves. Après, elle a aussi employé la *planification, l'action, l'observation et la réflexion*. En relation aux techniques et instruments elle a utilisé ceux du paradigme qualitatif; l'observation (non participative et participative), l'entretien semi-directif (à partir des questions formulées pendant la conversation afin de les analyser après), le carnet de terrain et les enregistrements audiovisuels.

À l'égard des résultats obtenus grâce à la mise en place de l'A.A, nous voyons que dans le cas de Ramírez (2018) il a été évident que l'interaction parmi les élèves en développant les tâches a aidé les apprenants à mettre en pratique leurs compétences communicatives en faisant des activités avec les camarades. Alors, les exercices de mathématiques ont permis la mise en commun en FLE. En relation au projet de Mejía (2020), l'apprentissage sur la base de l'expérience est fondamental car elle permet un apprentissage significatif et durable. Dans ce sens, en tenant compte du domaine académique la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience a rendu possible l'amélioration en termes de fluidité. Parallèlement, en parlant du domaine personnel, les résultats ont constaté que la résolution de tâches a aidé les élèves à maîtriser les sentiments de timidité liés à l'utilisation in situ du FLE. Quant aux résultats de Forero (2020) l'utilisation de l'A.A et la pédagogie par projets a présenté des résultats positifs et enrichissants pour l'enseignement et l'apprentissage de FLE, dans ce cas surtout par rapport à l'expression orale chez les élèves débutants dans un contexte présentiel. De la même façon, cette approche actionnelle a promu l'autonomie, la motivation et la coopération parmi les apprenants et cet aspect-là les a aidés à construire de nouveaux apprentissages ensemble. Nonobstant, à cause de la crise sanitaire du Covid-19, malheureusement les développements des projets ont dû être suspendus.

Maintenant, en ce qui concerne le déroulement des compétences langagières parmi les projets, nous considérons pertinent de remarquer comment les chercheurs ont développé certaines d'elles dans leurs cours de langue française. Il faut donc commencer ce fragment en mentionnant qu'il y a deux travaux de recherche, ceux de Mejía (2020) et Forero (2020) qui ont travaillé surtout la production orale, car leurs propositions étaient adressées à améliorer cette compétence chez les élèves. Comme mentionné précédemment, ces deux projets ont utilisé l'AA en s'appuyant sur des créations des projets mais aussi cette approche était dirigée à l'expression orale. C'est pourquoi les problématiques de recherche seront reprises afin de déterminer comment ont été les résultats par rapport à l'oralité des élèves. D'abord, le projet de master de Mejía (2020) propose un processus enseignement-apprentissage dont la réalisation des tâches quotidiennes favorise le déroulement des compétences sociales, de contenu et langagières concernant l'oral. D'un autre côté, Forero (2020) dans son projet de mémoire a voulu identifier comment l'A.A permet de développer l'expression orale en FLE des élèves débutants du cours moyen. Le but principal était de développer leur expression orale en français, en termes lexicaux et pragmatiques.

Au sujet de l'utilisation du concept de la compétence communicative, elles l'ont considérée comme la connaissance intuitive du locuteur d'une langue et sa capacité de comprendre et d'employer les règles grammaticales, les aspects sociaux et référentielles à la langue. De cette manière, elle permet la transmission et interprétation des messages entre les individus de contextes spécifiques qui peuvent établir des échanges linguistiques et pragmatiques. Ces deux derniers éléments sont pris par les auteures puisqu'elles se sont centrées sur la production orale. Ce dernier concept cherche que les élèves s'expriment oralement afin de partager les idées obtenues grâce aux informations, opinions et sentiments qu'ils expérimentent (apprentissage expérientiel). En considérant les résultats de recherche sur l'expression orale, bien que les élèves aient obtenu une certaine amélioration de celle-ci, ils devaient continuer à travailler dans leurs erreurs fréquentes tels que: l'ordre de la phrase, le vocabulaire utilisé, le genre des mots, etc. Cependant, il y a eu des résultats tellement positifs de la mobilisation de ces propositions. Par exemple, pour Mejía (2020) le bon développement de l'expression orale des élèves et leur amélioration en termes de fluidité puisqu'il était remarquable qu'ils avaient présenté un progrès dans leur performance de l'oral. Et pour Forero (2020) cela grâce aux compromis des apprenants pour réussir leurs tâches et projets. Aussi, il était évident l'effort des élèves pour bien s'exprimer avec des discours clairs

et en utilisant le vocabulaire appris dans les séances de langue française.

Finalement, par rapport à la mobilisation de l'éducation environnementale en classes de langue étrangère, nous avons trouvé deux documents Escobar (2008) et Alvarado et Hernandez (2012) où dans les deux cas la langue ciblée pour enseigner ces thématiques de la planète était l'anglais. Cependant, nous considérons que l'information obtenue de ces deux antécédents est pertinente pour nous parce que l'enseignement relatif à la planète est proposé et fait à travers une langue étrangère, qui dans notre cas, serait le français. Voilà pourquoi, nous procédons à la mention des problématiques d'Escobar (2008) et Alvarado et Hernandez (2012). Dans la première, il s'agissait d'une proposition de l'éducation environnementale intégrée aux classes d'anglais afin de promouvoir l'information, le développement, des attitudes et des actions en relation à la planète chez les élèves de troisième année de secondaire au Mexique. Pendant que la seconde parlait de l'usage de l'anglais afin d'aborder les différentes problématiques environnementales dans le but de favoriser et améliorer les compétences, ainsi que promouvoir une conscience environnementale en langue étrangère (l'anglais) en élèves de l'école scolaire inférieure (sixième en Colombie).

Maintenant, nous mettons en lumière la conceptualisation de l'éducation environnementale et d'autres termes relatifs aussi pertinents qui sont donnés dans les projets de mémoire. Tout d'abord, le concept de l'éducation environnementale est fondamental car pour ces propositions il est important de former des sujets conscients de leur réalité en termes non seulement sociaux mais surtout de la planète. Cette éducation sera dirigée à la compréhension globale de l'environnement. Elle permettra aux apprenants de déduire et acquérir des valeurs, attitudes et aptitudes pour adopter une position critique et participante concernant les aspects relatifs aux soins, conservation et correcte utilisation de sources naturelles. Par conséquent, celle-ci est interdisciplinaire car elle permet d'analyser les réalités sociales et naturelles qui vont converger avec les domaines dans ce cas, de la langue cible. Voilà pourquoi, en renforçant une conscience écologique, le but est de s'en servir d'une approche communicative dont les thématiques seront centrées et contextualisées pour que l'élève puisse les comprendre. Dès lors, nous pouvons voir comment la langue étrangère est utilisée pour des propos spécifiques et interdisciplinaires.

Quant aux méthodologies, dans le cas d'Escobar (2008) il a utilisé une méthodologie qualitative qui a premièrement commencé avec une phase heuristique où il a révisé des

sources bibliographiques. Grâce à cette compilation, il a pu supporter les concepts théoriques-méthodologiques de son projet par l'intermédiaire de l'observation. De plus, le travail a été descriptif et interprétatif pour mieux s'approcher à l'objet d'étude et comme dernier étage de la méthodologie, l'auteur a créé une unité didactique pour ses classes de la planète en EFL. En outre, cette proposition était adressée aux élèves de troisième cours de secondaire au Mexique (8ème en Colombie). D'un autre côté, Alvarado et Hernandez (2012) proposent une recherche qualitative qui permettait aux chercheurs d'observer des événements qui se sont passés dans un contexte spécifique. Dans ce sens, l'observation a été un instrument de caractère holistique en tenant compte de la participation des individus qui composent une totalité. Également, le projet a été construit sur la base de la recherche action afin d'analyser des situations vécues par les professeurs ainsi qu'ils comprennent l'exercice dialogique entre les élèves et les chercheurs. Cette proposition pédagogique a été dirigée à 22 élèves du cours 6ème de l'école secondaire à Bogotá.

Par rapport aux résultats, Escobar (2008) conçoit des unités didactiques et les contenus des classes de l'E.E en anglais qui ont été abordés sous une approche communicative. Alors, les premiers résultats faisaient référence à la production orale des élèves et la signification de leurs énoncés, au lieu de se focaliser dans la forme et la précision de l'utilisation de la langue. Cependant, au début le professeur a opté pour s'appuyer sur la langue maternelle (l'espagnol) puisqu'il voulait transmettre et enseigner clairement les contenus et terminologies de l'éducation environnementale. Pour cette raison, l'utilisation de la LE a été réduite un peu. Cependant, à partir de la quatrième session les élèves ont démontré leur capacité de s'exprimer en anglais (à l'oral et à l'écrit) sur des thématiques relatives à l'environnement. À l'égard d'Alvarado et Hernandez (2012) ils se sont assurés que les élèves aient pu écrire des messages concernant l'environnement (activité qui a permis l'internalisation de concepts de grammaire en même temps que les élèves s'intéressent au soin de l'environnement). En plus, la proposition didactique a été vraiment utile parce que les élèves étaient sensibles face aux problématiques environnementales, raison pour laquelle ils ont décidé de prendre des actions dans l'institution comme des campagnes de recyclage. Dans ce sens, ils ont pris en considération l'apprentissage de l'anglais en utilisant des conceptions environnementales en cette langue tout en étant conscients de leurs significations dans la langue maternelle.

Enfin, nous estimons l'importance de ces six projets parce qu'ils offrent des

stratégies pour mobiliser une proposition pédagogique qu'utilise la M. EMILE, l'A.A, les compétences langagières et l'E.E en classe de LE. À travers la langue cible, ils promeuvent une réflexion non seulement linguistique, mais aussi environnementale. Voilà pourquoi il est pertinent d'avoir des espaces pédagogiques pour promouvoir une intégration des contenus de l'E.E mise en place grâce à l'utilisation de la LE. Cette dimension écologique traitée en français promeut des pensées respectueuses en référant l'environnement en même temps que l'apprenant gagne des connaissances en FLE pour exprimer ses idées concernant ce sujet-là. Nous considérons que l'intégration de l'éducation de la planète en français aidera les apprenants à réfléchir sur leur réalité en même temps que des sentiments adressés aux changements en termes de pensées et actions, comme l'A.A nous en permet. En conséquence, l'exposition de la langue étrangère à travers cette thématique interdisciplinaire motivera les élèves à être plus participatifs, pas seulement au niveau scolaire mais aussi social.

- **Contexte conceptuel**

Dans cet extrait de notre travail, nous allons mettre en rapport les conceptions théoriques en relation aux concepts centraux de la proposition pédagogique. Parallèlement, nous avons déjà montré dans les antécédents révisés comment la théorie est mise en pratique, et pour cette raison, nous caractérisons chaque concept que nous allons utiliser. À terme, en reprenant notre problématique, nous voudrions approfondir sur cinq concepts spécifiques qui sont les fondements théoriques de notre projet : les compétences langagières en FLE, le PEI et son composant communautaire qui est directement lié à l'éducation environnementale, et par rapport au soutien théorique de notre proposition, nous trouvons: la M. EMILE et l'A.A. Également, tous les concepts sont caractérisés afin d'établir une interrelation entre chacun et, comme résultat, avoir un contexte transversal en langue française.

Les compétences langagières

En considérant le but du présent projet, nous montrons la pertinence des concepts des quatre compétences langagières qui se déroulent dans l'apprentissage d'une langue. Il est donc clair que les habiletés communicatives seront les moyens par lesquels se développera la proposition d'innovation. Nous prétendons travailler sur l'aptitude linguistique tangentielle et non en nous centrant sur celle-ci. Il faut réitérer qu'il s'agit d'un environnement interdisciplinaire car les aspects du français ne seront pas abordés

spécifiquement, mais la langue sera travaillée grâce à l'effort des élèves pour vouloir communiquer d'une façon assertive leurs projets environnementaux. Or, en parlant de l'effort communicatif que les apprenants expérimentent en essayant de s'exprimer dans cette langue étrangère (d'une façon tant à l'oral qu'à l'écrit), nous reprenons les caractéristiques des compétences langagières. Premièrement, elles sont subdivisées en habiletés de compréhension et de production. Celles-ci permettront aux élèves de développer un apprentissage holistique et naturel du FLE à partir de leur intérêt aussi bien à comprendre et produire la langue étrangère, qu'à proposer des projets qui aident à l'environnement.

Les habiletés communicatives sont: la production orale (parler), la compréhension orale (écouter), la compréhension écrite (lire) et la production écrite (écrire), lesquelles sont envisagées comme aptitudes complémentaires et nécessaires dans le langage et la communication verbale. Dans ce sens, parler et écouter correspondent à la langue orale pendant que lire et écrire font référence à la langue écrite. À partir de ce qui précède, nous aurons la conceptualisation des compétences communicatives afin de pouvoir reprendre ses caractéristiques et éléments particuliers tout au long du présent projet.

Production orale (PO): le langage oral se présente dans la communication humaine. Non seulement il permet la transmission et la compréhension de messages, mais aussi il renforce les relations et interactions communicatives avec les autres. Donc, ayant mentionné cela, nous considérons que l'oral a plusieurs fonctions dans la vie sociale humaine. En plus, il est important de constater que l'expression orale est une forme particulière dans laquelle chaque personne met en place la langue pour pouvoir communiquer. Nonobstant, quoique la PO se considère « individuelle », l'action de parler est une caractéristique de la race humaine. Dès lors, chaque locuteur est réinventeur de la langue lorsqu'il choisit et produit un acte de parole. (González & Ize, 1999, comme il est cité en Román, 2008, p.85)

Dans un acte communicatif il y a certains composants qui se complètent entre eux pour conformer la PO; l'articulation, la prononciation, l'énonciation, la fluidité et la voix. De la même manière, s'agissant de l'émission d'ondes sonores, l'acte de parler aussi tient compte des caractéristiques universelles du son comme le ton, le timbre, l'intensité, le rythme et la mélodie. Également, ces ondes émettent du contenu linguistique avec une charge sémantique, c'est-à-dire, elles communiquent des mots avec signification. C'est ainsi comme

qu'à travers un canal oral, l'émission d'un ensemble de mots et de phrases est comprise par un autre organisme. Alors, en parlant, il est établi un acte de communication.

Compréhension Orale (CO) : de même que parler implique l'émission d'ondes sonores, écouter implique la réception de celles-ci. C'est-à-dire, l'habileté d'écouter c'est celle qui permet la réception de signification qui découle de ces expressions linguistiques orales. L'écoute a besoin de la présence des éléments du son, d'une chaîne de mots et leur signification, et bien sûr, pour bien les comprendre nous devons connaître le contexte déterminé où ces composants ont lieu. Par la suite, c'est grâce à l'union des éléments de la langue avec les éléments auparavant mentionnés qu'il en résulte la capacité linguistique humaine de communiquer et de recevoir du contenu sémantique. Ce processus est fait à travers l'écoute car les ondes sonores ne sont pas isolées de signification, sinon qu'elles sont perçues et interprétées comme langage. Dès la perspective de Roman basé sur González et Ize (1999) l'écoute est une compétence de base dans la vie sociale. Elle est conçue comme un exercice de la volonté et de l'attention est par conséquent, l'écoute est différente de l'ouïe purement sensible. L'exemple donné : il est possible d'entendre de la musique de fond pendant qu'on travaille ou étudie, mais il faut écouter le journal télévisé pour décider si c'est nécessaire de porter ou non le parapluie.

Il est ainsi pertinent de comprendre qu'écouter fait une partie importante de l'acte communicatif étant donné qu'à partir d'elle on obtient de l'information qui peut être récupérée d'une manière sélective pour les buts spécifiques de la situation conversationnelle. Du coup, l'entrée d'information arrive à travers l'oreille et cette première perception ne permet seulement une association des sons de la langue mais aussi il favorise le traitement des informations recueillies pour prendre une position par rapport à ce qui est entendu auditivement. En outre, Roman basé sur André Conquet (1983) signale la maîtrise de cinq compétences qu'un bon auditeur doit avoir : aptitude à regrouper les différentes parties du discours et ainsi pouvoir en déduire l'idée centrale ou les idées principales, savoir discerner rapidement ce qui s'approche ou ce qui s'écarte du sujet, faire des déductions logiques à partir de ce qui a été compris, suivre, sans se perdre, un raisonnement complexe et aptitude à utiliser pleinement les clés du contexte verbal. Celles-ci sont comprises dès l'écoute sélective dans le développement linguistique.

Compréhension écrite (CE) : en ce qui concerne le langage écrit, il existe la capacité de lire. Elle est comprise pour être une activité basée sur la traduction et interprétation de symboles et lettres. Du coup, certains de ces symboles réunis forment des unités de sens qui, à leur tour, forment des mots et, par la suite, des phrases ou des énoncés qui ont une signification spécifique. Le but de la lecture est de rendre possible la compréhension de documents écrits pour ainsi pouvoir les analyser, les évaluer et les utiliser dans la communication. « La lecture est définie comme un processus constructif en reconnaissant que le sens n'est pas une propriété du texte, mais est construit par un processus de compromis flexibles dans lequel le lecteur donne un sens au texte » (Gómez, 1995, comme il est cité en Román, 2008, p. 69).

Pour cette raison, dans la lecture il y a des opérations complémentaires telles que: le processus de sélection, la relation de ce qui a été lu avec des expériences antérieures, l'utilisation de différents domaines du savoir, la distinction d'éléments nouveaux, la réalisation d'anticipation, la formulation de questions, entre autres. De ce fait, la lecture est reconnue comme un processus qu'implique une interaction simultanée de l'information pour assurer une compréhension globale d'elle-même. En plus, dans la CE on conçoit trois niveaux de lecture dont le premier correspond au littéral-compréhensif, qui est déterminé par la relation texte-texte où le contenu est contesté, mais aucune information supplémentaire n'est pas ajoutée à sa lecture. Le deuxième fait référence au niveau interprétatif-inférentiel qui établit une relation entre texte-auteur-texte et là, on s'interroge sur la perspective et l'intention de l'auteur du texte en écrivant le même. Enfin, le troisième est le critique-valorisant dont la relation implique texte-auteur-lecteur-contexte; cela permet au lecteur d'évaluer et de juger la lecture en question.

Production écrite (PE) : ici nous nous référons au concept de Roman, basé sur Gómez (1995) qui souligne que le besoin d'écrire surgit quand les humains cherchent à communiquer avec quelqu'un et il n'y a pas la possibilité de transmettre le message oralement. La nécessité d'élargir la portée de la communication au-delà de l'émission sonore a conduit à chercher d'autres moyens de communiquer le message. Jusqu'à présent le plus utilisé par l'humanité dans le domaine académique est l'écriture (2008, p. 72). Par ailleurs, nous considérons que l'écriture exige non seulement des compétences linguistiques et communicatives, mais aussi d'une dextérité physique. Dès l'enfance, dans la société occidentale, nous sommes exposés à des stimuli écrits; les crayons, les couleurs, les crayoles, entre autres, et ceux-ci leur sont donnés pour qu'ils puissent commencer à s'approprier d'un processus d'écriture qu'ils vont

continuer à développer dans la mesure de leur croissance et pratique concernant leurs processus d'apprentissage de la PE.

La personne qui écrit a l'habileté d'exprimer ses idées à travers les mots et elle tiendra compte d'éléments complémentaires comme l'orthographe et la ponctuation afin d'être mieux comprise. Cependant, l'écriture vise aussi à transcender dans la pensée, composer et créer des significations à partir d'un texte, cela grâce à un élan communicatif. En outre, il existe des intentions et des motivations qui poussent l'écrivain à produire son propre contenu. En fait, l'écriture peut être un moyen de communiquer avec soi-même, mais aussi pour s'adresser à un public dans le but d'être compris. Alors, l'écrivain se sert de la langue pour expérimenter et risquer de trouver sa façon de s'exprimer à travers la langue écrite.

Ici, il est intéressant de souligner que le processus d'écriture est étroitement lié à la lecture. Par conséquent, l'écriture est également importante dans les processus de communication, car elle se concentre sur le code écrit, comme la lecture le fait aussi. C'est pourquoi nous reprenons ici l'idée déjà mentionnée de la complémentarité parmi les quatre compétences communicatives et la conceptualisation de chacune d'elles dans cette partie du contexte théorique. En bref, les quatre habiletés auront lieu dans l'application de la présente proposition pédagogique car les apprenants créeront les projets sur l'environnement en utilisant le français comme langue étrangère. Comme il est habituel dans l'enseignement des langues étrangères, l'élève apprend sur la langue à partir d'une explication (apprentissage déductif). Cependant, avec la M. EMILE l'élève met en pratique la langue à travers les quatre compétences, en connaissant les contenus et en s'interrogeant sur ceux-ci. Ce qui permet à l'élève de réfléchir d'une façon naturelle sur le fonctionnement de la langue (apprentissage inductif).

Le PEI

Pour nous il est pertinent de concevoir le concept du PEI parce que nous voudrions que notre proposition soit en consonance avec les institutions éducatives du pays et leurs caractéristiques propres. En considérant le caractère environnemental de notre projet, ceci est lié directement au composant communautaire du PEI. Là, il nous montre la nécessité de promouvoir une conscience environnementale dans les salles de classe qui ait une transcendance au niveau individuel, social et de la planète. Voyons que le contexte

interdisciplinaire du travail est dirigé à renforcer cet objectif de l'E.E en même temps qu'il promeut l'apprentissage d'une LE dans les écoles de la Colombie.

Le PEI «Proyecto Educativo Institucional» constitue un pari institutionnel concerté avec la communauté éducative (élèves, enseignants, directives et parents) dans le but de recherche à travers la réflexion de ses fondements, approches, objectifs, structures et systèmes et qui se consolide comme une voie de l'établissement éducatif pendant son existence (Universidad de Sucre, 2020). C'est-à-dire, le PEI établit une route claire pour l'articulation et l'intégration des facteurs déjà mentionnés et il permet la portée des niveaux d'organisation, d'identification et d'excellence. Ces aspects sont développés en quatre composants: le conceptuel, l'administratif, le pédagogique et le communautaire. Le PEI a été contemplé dans Article 73 de la loi générale sur l'éducation de 1994, ci-après :

Afin d'assurer la formation intégrale des élèves, chaque établissement d'enseignement devra élaborer et mettre en œuvre un projet éducatif institutionnel où il spécifie -entre autres aspects- les principes et les buts de l'établissement, les ressources enseignantes et didactiques disponibles et nécessaires, la stratégie pédagogique, le règlement pour les enseignants et les élèves, et le système de gestion, tout cela en vue de respecter les dispositions de la présente loi et de ses règlements. (Loi N°115, 1994). [Traduit de l'espagnol]

Le composant communautaire : Ce composant de communauté est constitué par les processus de participation, de permanence, de prévention et les liens intersectoriels et interinstitutionnels. En plus, il fait référence à la relation entre l'établissement d'enseignement et l'environnement. Comme l'affirme le MEN (2020), chaque institution présente des projets communautaires tels que: projets environnementaux, éducatifs, sociaux et autres impliquant la communauté interne et externe. De même, il reconnaît les éléments propres à l'éducation en relation avec l'IE et, à son tour, les aspects distinctifs de la population sont identifiés puisque grâce à cette caractérisation, il y a une approche plus spécifique de la composante communautaire de chaque PEI. Il est à noter que dans cette gestion communautaire, on établit des plans dirigés à la projection à la communauté, le service social des élèves, et l'école des parents. Ce sont donc certaines fonctions de la composante communautaire du projet éducatif institutionnel de chaque IE de la nation. Ayant

mentionné ceci, nous considérons importante la relation de ce composant avec l'E.E comme telle.

L'éducation environnementale

L'environnement correspond à l'endroit où les êtres humains coexistent et qui, malheureusement, a été fortement affecté à cause de l'intervention de l'homme. De ce point de vue, l'éducation environnementale comprend une série de pratiques pédagogiques qui cherchent à informer l'individu et à réfléchir sur ses pratiques et la façon dont elles affectent la planète. Compte tenu de ce qui précède, nous avons choisi d'axer le contenu de notre projet pédagogique à l'environnement, puisqu'il s'agit d'une problématique actuelle qui permet de réfléchir sur l'action de l'être humain, sa relation avec la nature et les ressources naturelles. Aussi, il y a une réflexion dans la manière dont diverses problématiques liées à l'environnement peuvent être traitées ou résolues. Nous considérons intéressant que l'élève acquière progressivement la LE tout en prenant conscience de l'importance de la protection de l'environnement. De ce fait, l'E.E sera directement liée à la M. EMILE qui, comme nous l'avons vu tout au long du contexte conceptuel, vise à l'apprentissage de la langue à travers le contenu. À son tour, l'E.E sera directement liée à l'A.A dans la mesure où l'élève n'apprend pas seulement l'information donnée, mais il est un acteur social qui promeut des actions sur les soins de la planète à travers le développement de tâches et de projets.

Ainsi, il convient de mentionner les fondements théoriques qui ont contribué à la définition et à la construction de ce concept. Tout d'abord, il faut souligner que l'E.E est considérée comme un domaine spécifique du savoir qui est lié à d'autres disciplines. Elle cherche à générer une conscience et une réflexion sur les problématiques occasionnées par la société dans l'environnement, c'est-à-dire, elle met en rapport la relation homme-nature. Au fil du temps, ce que l'on entend par E.E est passé d'une conception étroite des sciences naturelles à la dimension culturelle, économique et sociale, ce qui a élargi son champ d'étude (Stokes, Edge & West, 2001). De même, nous reprenons le domaine pédagogique sous la vision de Lira (2011) à propos de l'E.E. Celle-ci est considérée comme une pratique très ancienne qui vient de la plantation et du soin des cultures, où le père enseignait à son fils la façon dont il devait semer, comment prendre soin de la terre et de son importance pour notre subsistance.

Toutefois, en comblant un peu plus ce fossé, l'éducation relative à l'environnement est un processus qui vise à promouvoir les compétences, les aptitudes et les domaines. Elles permettent à l'individu de comprendre la manière dont ceux-ci sont liés à l'environnement, ainsi que les relations qui sous-tendent la culture autour des soins de la planète. Dans cette optique, le but principal de l'E.E est de sensibiliser les individus et de les amener à adopter des comportements respectueux de la planète en vue d'un développement durable, avec la participation de la société ou de la communauté à laquelle le sujet appartient. C'est pourquoi l'E.E doit être un processus interdisciplinaire, continu et permanent à l'école et en dehors de l'école, où l'élève peut proposer des solutions aux phénomènes environnementaux, ceux qui normalement mettent en danger la vie d'autres êtres vivants ainsi que la nôtre. De cette manière, elle favorise un espace où le respect de la vie et la préservation de la diversité ont lieu (Rengifo, Quitiquez & Mora, s.f).

Soutien théorique de la proposition

Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère - EMILE

Nous mettons en lumière l'importance de ce concept pour nous parce que quand nous étions en train de délimiter notre proposition, les caractéristiques de la M. EMILE nous ont apporté un but pédagogique spécifique. Le fait de proposer une classe de FLE en même temps que classe d'E.E impliquait automatiquement une méthode d'apprentissage des langues étrangères à travers un contenu d'une autre discipline. Voilà pourquoi nous avons choisi cette méthode car, depuis les perspectives des élèves, l'apprentissage de la langue sera possible grâce aux thématiques contextualisées. Par conséquent, ils auront la motivation de s'exprimer en français pour communiquer leurs idées et sentiments à propos de ces notions. En plus, nous voulons que nos élèves puissent développer d'autres domaines intellectuels en FLE, tels que la créativité et la pensée critique pour être capables de répondre aux défis du contexte actuel concernant l'apprentissage d'une langue étrangère et aussi de la conscience du soin de la planète.

Ayant mentionné cela, nous allons nous appuyer sur des théoriciens qui ont approfondi sur différents éléments composants de cette méthode. Dès lors, l'EMILE fait référence à une méthode où les élèves apprennent une matière et une autre langue en même temps. L'idée c'est d'intégrer la langue et le contenu pour bien avoir un contexte interdisciplinaire pour l'apprentissage de la matière et de la langue. Aussi, l'apprentissage de

la langue a lieu d'une façon naturelle car le propos de son utilisation est d'avoir un but concret de communication. De même, les apprenants ont un contexte réel pour apprendre et appliquer leur connaissance de la langue puisqu'ils ont de la motivation pour communiquer les contenus et les idées (Wiseman, 2018).

D'ailleurs, étant concentré sur le contenu, la M. EMILE ajoute une dimension additionnelle aux classes de langue étrangère parce qu'elle motive les élèves à l'apprentissage tant de la langue que de la matière. De plus, l'EMILE favorise également un niveau d'assimilation plus profond, car les élèves sont exposés à plusieurs formes et fonctions linguistiques, aspect qui sera utile pour produire et se rappeler de l'information en la langue étrangère. L'exposition à la langue étrangère permet aussi que les apprenants développent des compétences du XXI^e siècle comme la capacité de penser de façon critique, d'être créatifs, de communiquer et de collaborer (Wiseman, 2018). C'est pourquoi cette méthode est utilisée pour intégrer différentes disciplines abordées en LE.

Quant aux principes de cette méthode, selon le programme 4C de Coyle (2005), il y en a quatre éléments clés: le contenu, la communication, la cognition et la culture. Le premier fait référence à la progression des connaissances, des compétences et de la compréhension liées aux éléments précis d'un programme d'études défini. Ces programmes auront des activités non liées directement à l'enseignement de la langue mais du contenu. Dans le deuxième, il s'agit d'utiliser la langue étrangère pour apprendre et aussi pour communiquer. Le troisième vise à développer des aptitudes de pensée qui relient la formation des concepts (abstraite et concrète), la compréhension et le langage. De plus, la cognition contient les processus d'apprentissage et de réflexion qui mettent l'accent sur les connaissances et les compétences à apprendre, et aussi sur la manière de les acquérir. Et finalement, la culture s'adresse à une exposition à d'autres points de vue et à des points de vue communs, qui approfondissent sur la conscience de l'altérité et de soi.

En vue de compléter ce qui précède, comme Rodrigues et Wigham (2013) le mentionnent, le rôle des professeurs est crucial pour le développement d'une classe interdisciplinaire. Ici, les enseignants qui utilisent l'EMILE doivent analyser l'exposition nécessaire à la langue pour que les apprenants comprennent des concepts de base présentés dans la matière, ce qui constitue « la langue des disciplines ». Aussi, ils cernent la langue dont les apprenants auront besoin pour opérer dans l'environnement d'apprentissage (« la

langue de communication »). Voilà pourquoi nous devons aussi tenir compte que cela repose sur la collaboration entre les apprenants et l'enseignant. D'autre part, nous voyons comment, d'une manière tangentielle, la méthode offre des renforcements sur des capacités d'apprentissage. Par exemple, comme celles proposées par Bloom (1956): la création, l'évaluation, l'analyse, l'application, la compréhension et la mémorisation.

En faisant référence aux objectifs de l'enseignement EMILE, il y en a certains que l'Eurydice - Union Européenne (2006) propose. Tout d'abord, ces objectifs ont été établis en partant de la conception que cette méthode permet aux élèves d'acquérir des connaissances des contenus spécifiques et en même temps il leur permet de développer des compétences linguistiques dans la LE. Ainsi, quelques objectifs de cette méthode sont: préparer les élèves à une société davantage internationalisée et leur offrir de meilleures perspectives sur le marché des études et travaux. En plus, transmettre aux élèves des valeurs de tolérance et de respect vis-à-vis d'autres cultures, véhiculées par la langue cible de l'enseignement EMILE. Et un troisième, c'est de faciliter l'acquisition chez l'élève en termes de compétences linguistiques mettant l'accent sur la communication, de contenus disciplinaires et de capacités d'apprentissage. C'est-à-dire qu'ils ont pour but stimuler l'apprentissage des contenus et aussi motiver les élèves à l'apprentissage des langues grâce à leur utilisation d'un point de vue pratique (Eurydice - Union Européenne, 2006). Alors, nous pourrions dire qu'il s'agit des objectifs socioculturels, linguistiques et pédagogiques.

Normalement, il y a certaines suggestions pour proposer un contexte pédagogique en utilisant la M. EMILE, par exemple celles qu'Alvira & González (2018) nous présentent. De cette manière, il faut que la classe soit authentique, sûre et riche en termes d'apprentissage, qu'elle ait des foyers multiples pour promouvoir un apprentissage actif, et finalement qu'elle ait d'échafaudage (scaffolding) et coopération. Reprenons ici que, dans les salles EMILE, la langue est apprise d'une façon naturelle (en utilisant la cognition et la communication) car il y a une nécessité réelle d'apprendre le contenu de la classe. En outre, quelquefois une des recommandations est que cette méthode soit dirigée surtout aux apprenants A2 ou B1 qui ont déjà des connaissances de la LE. Aussi, l'EMILE est utilisée pour enseigner des vocabulaires spécifiques et relatifs aux contenus de la classe et aux prior savoirs des élèves. De surcroît, il faut que le contenu sert de contexte pour une pratique et un développement langagiers significatifs aussi bien orales qu'écrites. Davantage, il est plus efficace lorsque les matériels sont authentiques, multimodaux et visuels.

Finalement, nous voudrions mentionner l'existence d'une variante de la méthode EMILE: IPR. Elle est divisée en trois étapes où la première fait référence à *l'introduction* où l'élève a son premier contact avec l'information la plus basique de la thématique à apprendre, mais ici l'information est disponible en langue maternelle. La deuxième est *la présentation* qui consiste à développer la thématique en langue étrangère en mettant l'accent sur la manière dont l'input est fait, puisqu'il doit être compréhensible pour l'apprenant. Et finalement, on trouve *la révision* qui est le moment de l'évaluation où l'apprenant est interrogé et a le défi pour démontrer sa connaissance apprise dans les classes EMILE en utilisant les compétences langagières. Du coup, tous ces aspects prévus de la méthode nous seront utiles en délimitant les thématiques environnementales dans la classe de FLE.

La pédagogie actionnelle

La raison qui nous a conduit à encadrer ce projet sous l'A.A est due à la conception de l'enseignement comme un processus qui vise à la construction d'un sujet social. Dans cette optique, l'apprentissage d'une LE implique de connaître non seulement la manière dont la langue fonctionne, sa structure et les processus de signification, mais de comprendre l'utilisation de la langue comme un outil de réflexion et de transformation sociale. Elle déclenche aussi une série d'actions pour améliorer une situation particulière de l'environnement dans lequel se trouve l'être humain. Voilà pourquoi nous avons décidé d'opter pour cette approche pédagogique, car notre objectif n'est pas seulement d'apprendre la langue à travers le contenu proposé par la M. EMILE, mais que cet apprentissage de la langue ait un objectif dans la mesure où l'élève fait partie de la société : agir face aux problématiques de l'environnement tout en apprenant la langue de manière naturelle et spontanée.

Cela étant donné, il convient de mentionner les fondements théoriques qui ont contribué à la définition et à la construction de ce concept. En premier lieu, l'A.A joue un rôle très important dans la formation des élèves, car elle prend en considération la construction d'un sujet qui soit capable de servir, de contribuer à la société et réfléchir sur son environnement en étudiant dans la classe. De cette façon, cette approche demande le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle en utilisant des projets qui permettent aux élèves de s'exprimer en même temps qu'ils contribuent dans la société

(Puren, 2009). Dans ce sens, le déroulement des compétences informationnelles est considérée comme :

L'ensemble de capacités attitudes et connaissances nécessaires pour savoir quand le règlement d'un problème ou la prise d'une décision nécessite de l'information, comment exprimer cette information en mots et expressions qui permettent la recherche, puis chercher et extraire efficacement cette information, l'interpréter, la comprendre, l'organiser, évaluer sa crédibilité et son authenticité, déterminer sa pertinence, la communiquer à autrui si nécessaire et, enfin, l'utiliser pour atteindre le but fondamental recherché. (Puren, 2009, p. 5).

Cette perspective d'apprentissage et d'enseignement prend en considération l'agir de référence, c'est-à-dire, l'activité que le professeur veut que les apprenants soient capables de se développer eux-mêmes en société dans le but de leur propre apprentissage. À cet égard, l'idée avec cette perspective est de générer une culture conjointe où le processus d'enseignement-apprentissage permet l'ensemble de conceptions partagées ou élaborées en commun. D'un autre côté, il prend aussi en considération l'agir d'apprentissage de référence qui est lié au type d'activité que le professeur privilégie en classe (Puren, 2009).

En second lieu, l'A.A considère l'apprenant comme un acteur social qui est capable de participer activement aux différents domaines de la vie sociale ou aux obstacles à affronter selon le contexte (Girardet, 2011). C'est pourquoi il est indispensable d'utiliser des tâches aussi bien linguistiques que non linguistiques et d'appliquer différents niveaux de savoir : des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Ceux-ci sont des outils clés pour que l'apprenant puisse construire ou nourrir ses connaissances dans différents domaines du savoir. En ce sens, Girardet (2011) propose 3 éléments à tenir compte dans la mobilisation de l'A.A :

l'apprentissage doit être adapté à un contexte spécifique selon les intérêts des élèves, l'apprenant est un acteur social pendant qu'il développera naturellement différentes tâches qui lui permettront d'avancer dans l'apprentissage de la langue et l'élève est autonome de son processus d'apprentissage avec l'aide de ses pairs.

En troisième lieu, en tenant compte d'un autre fondement théorique de cette approche, l'A.A conçoit la communication comme une activité à caractère social qui permet aux apprenants de faire quelque chose dans un but particulier. Cependant, selon le CECR, au-delà

de la valeur mise sur la communication, il faut mettre l'accent sur l'utilisation réelle de la langue en tenant compte des cinq compétences linguistiques : la production orale, les interactions orales, l'écoute, la lecture et l'écriture (SPEC, s.f.). Ajouté à ce qui précède, la composante socio-affective joue un rôle très important dans la mise en œuvre de cette approche puisque les élèves doivent être immergés dans un environnement d'apprentissage où leurs perceptions, intérêts, opinions et hypothèses soient pris en compte et respectés par les autres (Saydi, 2015). Comme mentionné précédemment, l'application de cette approche en s'appuyant sur la pédagogie par projets, implique le développement de tâches qui sont considérées comme des résultats à obtenir en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir et d'un but qu'on s'est fixé. Ces tâches peuvent être posées par l'enseignant du niveau micro au niveau macro et dans certains cas les tâches micro forment les tâches macro et toutes ensemble forment un projet (Saydi, 2015).

Enfin, il faut souligner que l'A.A. partage certaines caractéristiques de la pédagogie proposée par Freinet qui fait valoir que l'apprentissage doit servir à la vie quotidienne et c'est justement ce but que l'on cherche également à atteindre en utilisant cette approche : apprendre à vivre en société grâce à un apprentissage collectif qui vise à agir et à utiliser la langue non seulement comme un outil de communication, mais aussi comme une pratique sociale (SPEC, s.f.). En ce sens, il est possible d'intégrer l'internet dans l'enseignement car il permet et facilite, d'une manière plus rapide et immédiate, la communication entre locuteurs d'une langue et les apprenants de celle-ci.

III. MÉTHODOLOGIE

La méthode et le type de recherche

La présente étude s'inscrit dans le cadre de la méthode qualitative car elle vise à comprendre l'échantillon étudié afin d'identifier la façon dont il agit et la façon dont les participants interagissent entre eux et avec l'environnement. C'est-à-dire, cette méthode de recherche prétend rendre compte des sentiments et conceptions des participants. En reliant cela à notre projet, nous cherchons à comprendre comment les élèves assimilent l'apprentissage de la langue à travers la M. EMILE et l'A.A. Tout cela afin de proposer des nouvelles stratégies pour sa mise en œuvre, réfléchir à leur importance, identifier les avantages et les inconvénients, etc. À cet égard, il est possible d'identifier la perspective holistique de l'approche qualitative en essayant d'interpréter le pourquoi de quelque chose à travers l'étude

d'un échantillon sélectionné et de le relier à un individu. En bref, à travers la méthode qualitative, on poursuit la reconnaissance de la subjectivité, en nous permettant en tant que chercheurs, de découvrir et d'avoir un contact avec ce que nous étudions. Par conséquent, tant la raison que les sentiments font partie du présent projet de recherche en considérant l'individu comme un sujet qui pense logique- et émotionnellement.

En outre, nous remarquons que ce projet s'inscrit dans le cadre de la méthode qualitative dans la mesure où l'individu et ses comportements sont considérés comme des êtres et des actions qui ne peuvent pas être réduites seulement à quelque chose de comptable ou nettement tangible, mais au contraire, elles peuvent avoir leur place dans nos esprits. Dans cette direction, il faut souligner que le présent projet n'a pas pour but de généraliser nos résultats, car nous considérons que les élèves sont des individus différents, mais qui peuvent partager certaines caractéristiques en commun. Cependant, nous sommes conscients de sa subjectivité. De même, cette proposition d'innovation se caractérise par la prise en compte d'une réalité pédagogique qui, par conséquent, rend compte d'une réalité sociale, laquelle sera analysée en vue de proposer des solutions conduisant à une amélioration de la problématique rencontrée.

Il convient de mentionner ici que, lorsque nous avons commencé ce projet, nous étions encore limités à certaines conditions de virtualité par la situation de la pandémie du covid-19. Ainsi, au début, la délimitation du travail était conçue comme une proposition pédagogique uniquement. Cependant, au début de 2022-1, il y a eu une flexibilité dans les écoles et les universités pour revenir aux conditions présentielles. Pour cette raison, heureusement, nous avons eu la possibilité de faire le stage physiquement. Ainsi, cette proposition est devenue une recherche action, grâce à la mise en pratique que nous avons pu faire. Voilà pourquoi ce projet s'inscrit sur la recherche-action en tant qu'elle vise à décrire un ensemble d'activités menées par les élèves dans les classes avec la participation active du professeur.

Celles-ci permettent à l'enseignant de s'auto-développer, de proposer des améliorations des programmes éducatifs ainsi que dans la planification des environnements pédagogiques. De même, ces activités permettent à l'enseignant-chercheur d'identifier et de mobiliser des stratégies d'action qui seront ensuite mises en œuvre et soumises à une analyse et à une réflexion (Latorre, 2003). Conformément aux approches ci-dessus, notre proposition

de recherche surgit d'un problème identifié sur l'enseignement du français comme langue étrangère, et sur cet axe cherche à mobiliser la M. EMILE et l'A.A pour en identifier l'impact, réaliser une analyse et réfléchir à la manière dont il peut contribuer à l'amélioration de l'apprentissage du FLE chez les élèves de 10^e et 11^e année (Col) - 2^e et 1^r (Fr).

Bien que la recherche-action ait un caractère pratique, les découvertes et les perceptions obtenues ont une importance dans le domaine social dans lequel elle se déroule (Latorre, 2003). Il est donc évident qu'à partir de la pratique, il y a des analyses et des stratégies possibles pour améliorer la pratique pédagogique pendant le processus de recherche. D'autre part, la recherche action implique l'enregistrement, la collecte et l'analyse de nos propres jugements, réactions et impressions sur la réalité objet de l'étude, raison pour laquelle l'utilisation du journal de bord est rendu indispensable.

Les techniques et instruments de collecte et analyse de données

Concernant le caractère qualitatif de notre proposition de recherche-action, les techniques et instruments de collecte et analyse de données que nous avons sont : l'observation (participante), les enquêtes, les formulaires, le carnet de terrain, la deuxième partie réflexive de la fiche de préparation des classes (Annexe U), les questionnaires, l'analyse inductive, la triangulation des données et la matrice d'analyse. Donc, quant à ce qu'on comprend par observation, nous avons décidé de prendre la référence théorique apportée par De Tezanos (1998), qui définit ce concept à partir d'une tradition anthropologique et d'une perspective ethnographique. Dans cet ordre d'idées, le processus *d'observation* permet de produire des descriptions réussies qui permettront de rendre compte des représentations que les autres construisent. C'est-à-dire sur le lien établi par les personnes observées en relation avec leur environnement et avec elles-mêmes. En d'autres termes, comment les gens construisent, comprennent et interprètent leur être dans le monde.

De même, De Tezanos donne une place importante à la perception, car c'est d'abord l'action par laquelle on commence à notifier les caractéristiques à observer. C'est pourquoi ce processus comporte deux espaces de présence surtout dans l'observation participante. D'une part, il y a le chercheur et l'origine de son processus d'observation, et d'autre part il y a aussi le contenu de ce processus puisque, en les mettant dans les registres, nous ferons un rapport des perceptions des autres concrétisées dans la langue (De Tezanos, 1998). Le rôle du sujet chercheur ne doit pas être vu comme quelqu'un d'isolé à l'observation, puisqu'on comprend

que cette personne est quelqu'un avec une histoire, une vision du monde et une connaissance préalable. Voilà pourquoi cela est la raison pour laquelle ces aspects influent sur la manière dont nous concentrons notre attention et en même temps sur la manière dont nous faisons l'enregistrement. Aussi, nous partons également de l'idée que le sujet a en tête son projet de recherche, avec des objectifs à poursuivre et des questions à résoudre car ce sont les éléments qui orienteront l'exécution de sa tâche. De surcroît, l'exploration faite grâce à l'observation nous permet d'identifier des aspects qui se mobilisent dans nos salles de classes et qui provoquent des bienfaits pour notre propre développement (Wallace, 2006).

Ainsi, *le carnet de terrain* sera utilisé comme l'instrument principal pour l'enregistrement des observations et, pour avoir un enregistrement plus catégorisé, une grille d'observation sera utilisée (voir annexe B). Toutefois, nous précisons que, dans la mesure du possible, nous procéderons à un enregistrement non structuré du processus d'observation, puisqu'elle est liée à l'objectif de recherche qualitative et interprétative (nos perceptions, notes et idées immédiates, authentiques). De la sorte, le carnet de terrain et la grille, avec des notes étendues, seront la base de l'analyse du processus descriptif qui permettra l'interprétation et la compréhension des résultats.

Par rapport aux élèves, les instruments à utiliser sont les *questionnaires et les formulaires*, où nous prétendons demander aux apprenants leur perception de la proposition de classe, principalement dans les deux sens : la langue française et l'E.E. Les instruments tenteront de mélanger les questions ouvertes et les questions à choix multiple pour après comparer les réponses. L'opinion des élèves sera constamment recueillie et prise en compte dans la pratique pédagogique. De cette façon, les apprenants pourront reconnaître que leurs réponses nourrissent la classe et que les processus de rétroaction constante sont importants dans notre classe de FLE. Nous reprenons ici la remarque selon laquelle nos journaux suivront également les opinions et suggestions exprimées par les élèves dans les questionnaires et formulaires.

Enfin, quant à la technique à utiliser pour l'analyse des données, nous mobiliserons une *analyse inductive générale*. Selon Blais et Martineau (2006), cette analyse conforme les procédures de systématisation des données qualitatives qui répondent aux objectifs de recherche. En plus, l'analyse inductive part des idées spécifiques vers les générales sans avoir besoin d'un cadre théorique qui les soutient. De même, les auteurs proposent quatre étapes de

codification et réduction des données qui sont : préparer les données brutes, procéder à une lecture attentive et approfondie, faire une identification et description des premières catégories et finalement poursuivre la révision et le raffinement des catégories. En conséquence, il en résultera aussi un dévoilement des facteurs différentiels et communs (contraste et comparaison) pour arriver aux questionnements et conclusions référant les résultats.

De la même façon, l'analyse sera complétée par la triangulation des données qui permettra de systématiser et d'organiser les résultats de manière cohérente. Comme le mentionne Berger et al. (2010) en citant à Miles et Huberman (2003) « la triangulation est censée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas » (p. 480). En élargissant ce concept, Denzin (1978) propose trois types de triangulation qui sont les suivants : l'utilisation : de sources de données différentes (pour le temps, l'espace et les personnes) ; de chercheurs différents ; et de méthodes différentes en même temps. En ce qui concerne notre projet, nous tenterons d'utiliser ces trois types en fonction de leur nature méthodologique, de sources d'information et de participants. Ainsi, étant donné que les caractéristiques démographiques de nous, les chercheurs, sont différentes, nous avons choisi de soutenir cette technique dans l'instrument de la *matrice d'analyse* qui nous permettra de mener à bien les processus analytiques auparavant cités.

IV. PROPOSITION D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Compte tenu des éléments précédents, en réfléchissant sur les défis mentionnés de l'éducation actuelle concernant la langue, nous avons pensé à une proposition d'innovation pédagogique dont le propos est l'implémentation de la méthode d'enseignement EMILE et l'approche actionnelle afin de renforcer l'apprentissage de FLE grâce à la création de projets relatifs à l'environnement en élèves de 2e et 1e (Fr) - 10 et 11 (Col). En délimitant cette situation au domaine de FLE, les raisons qui ont conduit la proposition pédagogique étaient les suivantes. En premier lieu, notre motivation pour enseigner le français comme langue étrangère car malheureusement une petite partie de la population peut y accéder. En deuxième lieu, notre intérêt pour créer une nouvelle alternative de l'enseignement de FLE qui brise le paradigme traditionnel et qui à son tour prend le risque de mobiliser des techniques inédites, procédures et ressources pédagogiques. En troisième lieu, notre désir de proposer un

environnement multidisciplinaire en classe de LE. Enfin, en centrant la proposition, nous avons réfléchi autour de la nécessité de promouvoir un environnement FLE avec un propos transformateur face aux soins et à la préservation de la planète. En réponse aux idées précédentes, la M. EMILE sera encadrée dans l'A.A dont l'objectif est le développement et la solution de projets sur des situations réelles et proches aux élèves (les problématiques environnementales) pendant que les apprenants mettent en pratique le français.

En outre, cette approche promet pas seulement l'apprentissage du contenu mais aussi la créativité dans la résolution de problèmes qui peuvent se présenter dans la vie quotidienne. Or, quant à la sélection de la population à laquelle la proposition d'innovation s'adresse, celle-ci a été faite en tenant compte que pour la mise en œuvre de la M. EMILE, il est requis de certains niveaux dans les capacités linguistiques, cognitives et pragmatiques des élèves. Dès lors, on a choisi le 2e et 1er cours en considérant le savoir-savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Finalement, la perspective à laquelle le projet est inscrit c'est de caractère pédagogique en tant qu'on prétend d'implémenter une nouvelle proposition d'innovation pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE. À cette fin, en parlant de la méthodologie des activités, les élèves pourraient opter pour l'utilisation de différentes techniques qui comprennent des chansons, des marionnettes, des jeux, des bandes dessinées, des bricolages entre autres, qui se partageront sur un site web interactif de notre création. Cet outil permettra au professeur de l'intégrer à son processus d'enseignement, lequel mènera l'élève à un grand degré de motivation dans son déroulement d'apprentissage.

Caractérisation institutionnelle et de la population

Tout d'abord, nous, les deux chercheurs, soulignons que l'échantillon sélectionné comprend deux groupes : le premier des filles de première année (11, Col); l'autre, composé de filles de deuxième (10, Col). Nous ferons référence à ceux-ci en répondant aux codes G1 et G2 respectivement. Les deux groupes d'élèves appartiennent au Lycée Féminin Mercedes Nariño, une école publique située au sud de Bogotá dans l'arrondissement 18, de Rafael Uribe Uribe. De plus, l'assiduité des filles et la mobilisation du projet se fait le samedi matin dans un espace qui est connu dans l'institution comme «Media Fortalecida». Celle-ci a pour objectif de renforcer et d'améliorer les compétences des apprenants en langues étrangères : anglais et français. En outre, la fréquentation de cet espace est volontaire, voire, il n'est pas obligatoire pour les filles d'y assister, de ce fait que leur assistance peut varier. À cet égard, il est prévu

de procéder à une analyse inductive des résultats obtenus dans les deux groupes dont nous allons mettre en évidence les caractéristiques ci-après.

Concernant le premier groupe (1r) les apprenants vont les après-midis, et leur âge se trouve entre 15 et 18 ans. Le nombre de filles figurant sur la liste (15) diffère de celui qui vient aux classes normalement (6-8). Les élèves appartiennent à des cours différents de première mais dans la «Media fortalecida» elles sont mélangées et unifiées en fonction de leurs niveaux des langues. Elles sont spécifiquement dans la salle 504 et quelques-unes ont des certifications de niveau A1 en langue française. La mention des filles est en langues; cependant, elles signalent avoir eu des interruptions importantes dans leur processus d'apprentissage du français car l'année dernière les professeurs n'étaient pas toujours les mêmes. Donc, même si certaines d'elles ont un niveau acceptable de FLE, toutes ne se sentent pas à l'aise en l'utilisant dans la classe. Le deuxième groupe (2ème) est composé de 12 élèves de la salle de classe 502 du matin. Leur âge est compris entre 14 et 17 ans. Ce groupe reçoit aussi une formation en langue française pendant ses cours de lundi à vendredi. Nonobstant, en comparaison avec le premier groupe, sa mention est sur les sciences naturelles, voilà pourquoi elles montraient un niveau élémentaire de la langue.

Considérations éthiques

Compte tenu du fait que notre projet de recherche implique des participants mineurs, nous précisons que toutes les informations recueillies et analysées seront traitées dans le cadre de la législation colombienne. Pour cette raison, chaque individu a le droit de protéger ses informations personnelles. Il est donc essentiel pour la recherche en cours que les principes de confidentialité soient garantis et que les informations personnelles des sujets à analyser soient protégées. De manière à ce qu'elles ne soient pas divulguées sans le consentement de la personne. Dans ce cas spécifique, le traitement des noms est restreint et remplacé par la nomenclature de l'ordre : sujet 1, sujet 2, sujet 3 et ainsi de suite jusqu'à la fin de l'échantillon. Pour distinguer les sujets de deux groupes, nous le ferons : S1G1, S2G1; S1G2, S2G2, etc. C'est pourquoi nous déclarons que l'information ne sera accessible qu'aux quelques personnes directement impliquées dans l'étude.

Les objectifs de la proposition

L'objectif général de la proposition

Créer un espace académique sur la conscience environnementale grâce à l'apprentissage et l'enseignement du FLE à travers la méthode EMILE et la pédagogie actionnelle en cours 1er et 2e (fr) - 10 et 11 en Colombie.

Les objectifs spécifiques

- Définir au préalable les contenus et les tâches qui seront abordés et développés dans la classe de FLE à propos de la conscience environnementale.
- Favoriser les compétences langagières des élèves en français par le biais de la création de petites tâches et des projets de l'environnement.
- Élaborer un site web de la classe pour que les élèves puissent réviser les contenus qu'elles veulent renforcer et aussi pour télécharger leurs avancées des tâches et des projets.

Le parcours méthodologique

Délimitation de la proposition pédagogique : La présente proposition d'innovation pédagogique vise à proposer un espace d'E.E en langue française où les quatre compétences communicatives seront mises en pratique. Dans ce sens, toutes les activités, lectures, audios, ateliers, tâches, vocabulaire et projets finaux seront liés aux problématiques de l'environnement et la conscience de ses soins. Ainsi, l'un de nos principaux buts est de promouvoir l'appropriation et la participation active aux cours de FLE sur ce thème, et nous avons donc décidé d'utiliser d'abord des activités de compréhension pour ensuite développer celles de production. De plus, l'espace présentiel de la classe sera complété par une salle de classe virtuelle qui sera présentée aux élèves comme une page web interactive, sur laquelle elles pourront consulter du matériel lié à la classe et partager leurs productions (tâches et projets). D'autre part, en tant que chercheurs et exécutants de ce projet, nous sommes conscients de l'importance et de la responsabilité d'enseigner une langue étrangère, raison pour laquelle nous nous engageons à avoir une bonne volonté, créativité, réceptivité et constante transformation et apprentissage pédagogique.

Description des séances : Cette proposition pédagogique se compose de classes qui seront principalement divisées en quatre modules, qui sont liés aux quatre éléments de la nature : l'eau, l'air, le feu et la terre. En plus, il est prévu d'assigner de petites tâches aux élèves à la fin de certains cours afin qu'elles puissent, de chez eux, avoir une autonomie, une initiative et

une interaction directe avec leur apprentissage. Chaque tâche sera un maillon permettant aux élèves de construire un projet final qui sera présenté une fois la proposition soit finalisée. Cela signifie que les élèves travailleront implicitement sur la consultation, l'analyse et la construction de leurs projets dès le début.

En outre, nous remarquons l'importance du travail en groupe dans le cadre des activités et des tâches proposées car l'apprentissage collectif permet d'améliorer les habiletés sociales, communicatives, affectives, cognitives, physiques et esthétiques qui enrichissent les connaissances des élèves. Toutefois, cela ne signifie pas qu'il n'y aura pas d'activités individuelles, mais le travail d'équipe prévaudra. Nous proposerons du matériel audiovisuel qui servira d'inspiration pour que les élèves puissent mener à bien leurs tâches et leurs projets. En ce sens, les tâches résultant de ces exercices impliquent les compétences décrites ci-dessus. À cette fin, le site web sera également disponible pour qu'elles fassent la révision constante du matériel et la publication des produits qu'elles ont elles-mêmes réalisés.

Module 1 - L'eau : Dans cet espace, nous prétendons d'avoir un premier rapprochement de la langue, raison pour laquelle les élèves seront exposés à des activités de compréhension à la fois orale et écrite qui serviront à l'approche du sujet: l'eau et les problématiques connexes. Grâce à ces premiers stimuli, les élèves s'approprièrent du sujet et de la langue - du vocabulaire spécifique et certaines structures- tout en développant implicitement des aspects tels que : la conscience phonologique (prononciation), la grammaire, la syntaxe (association de mots écrits) et la sémantique.

Module 2 - L'air : Dans ce module, les élèves travailleront la compréhension et la production orale sur les thématiques de l'air, où elles pourront apprécier les éléments auditifs de la langue, tout en les produisant dans une activité déterminée. De cette façon, les élèves pourront utiliser ce qu'elles ont appris au cours des activités de compréhension pour produire un discours authentique et spontané.

Module 3 - Le feu : Dans cette section, les élèves seront exposés à la compréhension écrite et la production orale sur le thème du feu. Nous espérons que dans ce moment-là, ils pourront assimiler de manière plus pragmatique le contexte aussi bien de la problématique que de la langue. L'utilisation de la langue devrait être plus fluide, avec plus de variété de vocabulaire, de structure et d'appropriation du sujet.

Module 4- La terre : Étant donné que les modules précédents ont renforcé la CO, la CE et le PO, celui-ci se termine par la promotion d'activités de production écrite concernant la thématique de la terre. Tout en sachant que cette compétence est considérée comme la plus complexe au moment d'apprendre une langue étrangère. Ainsi, les compétences communicatives seront travaillées tout au long des quatre modules d'une manière holistique.

Description des tâches, des devoirs et du projet : les élèves développeront des activités qui leur permettront de construire leur projet final. En même temps, l'un des buts est qu'elles renforcent leur autonomie, voire leur autorégulation et leur engagement dans leur propre apprentissage. Par conséquent, les types de tâches et d'activités qui seront menées tout au long de la mise en œuvre de la présente proposition didactique sont les suivants :

Activités in situ: ces types d'exercices sont centrés sur le développement des quatre compétences communicatives et pour cette raison le matériel et les produits attendus seront multimodaux. Par exemple, nous utiliserons du matériel audiovisuel authentique tel que des chansons, des vidéos, des audios, des pièces de théâtre, des poèmes, des jeux (y compris des jeux vidéo), des dessins, des graphiques, des maquettes avec du matériel recyclé, entre autres. Par ailleurs, chaque quatre séances (à la fin de chaque module) il y aura une grande tâche appelée *Faisons quelque chose pour la Planète !* qui est prévue pour être présentée oralement ou à l'écrit; individuellement ou en groupe, selon la nature de la présentation et les intérêts des élèves. De surcroît, les produits qui en résultent pourront être téléchargés sur le site web.

Tâches et devoirs: en fonction des activités sur place, nous laisserons quelques devoirs qui sont conçus pour être faits à la maison et dont le but principal est la réflexion sur l'environnement. De cette façon, le caractère des tâches sera guidé par la créativité de l'élève pour exprimer sa réflexion à travers des dessins, cartes mentales, affiches, marionnettes, bricolages, bandes dessinées ou tout autre type de matériel de son goût. Chaque tâche sera basée sur une consultation d'un article, d'une lecture, d'une vidéo ou d'un matériel d'information en français. La recherche de documents authentiques sera donc encouragée, impliquant ainsi des aspects de la langue et du contenu. Si l'apprenant souhaite partager sa tâche, elle pourra le faire sur le site web.

Projet final: en tenant compte des problèmes environnementaux qui ont été abordés au cours de toutes les séances, les projets finaux visent à trouver une solution à l'une des problématiques identifiées, en s'inspirant des modules des quatre éléments. À partir des quatre grandes tâches, les élèves pourront en choisir quelques-unes pour les enrichir d'informations et d'idées et ainsi construire leur projet final. Le caractère de chacun de ceux-ci (chanson, vidéo, maquette, etc.) sera choisi par chaque groupe d'apprenants selon leurs intérêts et leurs goûts.

Description de l'évaluation : Pour l'évaluation, en tant que professeurs, nous espérons faire de la salle de classe FLE un espace ludique où les élèves voient l'apprentissage comme quelque chose d'amusant et auquel elles peuvent s'intéresser de manière significative (même dans les moments de révision et de suivi des connaissances). C'est pourquoi nous avons décidé d'utiliser un tableau d'équivalences où nous remplaçons les notes numériques traditionnelles par des animaux qui obéissent à un ordre taxonomique évolutif (dès l'insecte jusqu'au mammifère). Cette idée a surgi grâce à notre intention de motiver les élèves à améliorer leur processus d'apprentissage de la langue et de la planète en utilisant des animaux accrocheurs (faune) pour les encourager. (Voir annexe C).

V. ANALYSE DE DONNÉES

Cet extrait de notre travail est conçu sous notre point de vue en tant que chercheurs qui ont pour but de dévoiler l'incidence de l'enseignement de l'E.E en français chez nos élèves. C'est-à-dire, nous voulons encourager la génération des actions transformatrices, comme des citoyennes du monde, tant pour les filles que pour nous. Voilà pourquoi nous mettons l'accent sur les aspects que nous considérons les plus importants et complémentaires pour promouvoir la pensée critique et émancipatrice à travers les deux principaux domaines de connaissance proposés (la planète et le FLE).

Dans cet esprit, nous réalisons une analyse inductive, qui sera encadrée par trois unités de sens : pédagogie, rôles des participants et langue française. Celles-ci seront divisées en catégories et sous-catégories visant à approfondir ce qui a été observé tout au long de la mise en œuvre de la proposition d'innovation. Ainsi, elles répondent aux objectifs de la proposition pédagogique et aux intérêts éducatifs des chercheurs. Par ailleurs, nous remarquons que les catégories sont apparues après le suivi des quatre étapes suggérées par

Blais, M. et Martineau S. (2006) dans l'analyse inductive : préparation des données brutes, lecture rigoureuse et approfondie, identification des premières catégories générales d'analyse et raffinement et révision de celles-ci.

À cette fin, nous effectuons une triangulation de données comparatives et de contrastes entre la théorie et la pratique; et entre les instruments de chacun des chercheurs. Aussi, cette analyse est constituée de descriptions qualitatives qui sont enrichies et complétées par les graphiques statistiques (quantitatives) qui ressortent à leur tour surtout des grilles d'observation. En ce qui concerne le codage du processus d'analyse, nous sélectionnons deux types : par couleur et par sigles. Le premier obéit à une facilité visuelle pour trouver l'information du même caractère de signification et de sens dans les données de chacun des chercheurs (Pédagogie = jaune; Rôle des participants = bleu et Langue française = rouge). Tandis que le deuxième, les sigles, joue un rôle pratique dans la rédaction et la délimitation des informations à analyser ainsi que dans le traitement de la confidentialité des données et de l'identité (voir annexe D).

Un autre aspect important à prendre en compte lors de la réalisation et de la lecture de l'analyse est que la proposition a subi des transformations dans sa logistique. Tout d'abord, au cours du développement du projet, nous avons réalisé que chaque classe prévue dans les modules avait un temps établi auparavant. Malheureusement, nous n'avons pas tenu compte des agents externes (arrivées tardives des élèves, manque de ressources dans la salle de classe, clarifications et répétitions supplémentaires, entre autres) ce qui a entraîné une prolongation de chaque séance. Nous nous sommes également rendu compte que le matériel que nous avons conçu prenait plus de temps à développer que nous ne l'avions pas prévu; les guides étaient longs et il était parfois encore plus difficile à expliquer le guide que de le résoudre.

C'est pourquoi nous avons dû réduire le temps imparti et, en fin de compte, regrouper les deux derniers modules de la proposition. C'est-à-dire, nous avons abordé *l'eau et l'air* comme prévu au début, mais nous avons dû joindre *le feu et la terre* dans un seul, pour éviter des contretemps avec l'achèvement du projet. De ce fait, il faut donc préciser que l'analyse se déroulera en deux parties en considérant que la proposition a été interrompue en raison des vacances. C'est-à-dire que le $\frac{2}{3}$ du projet s'est développé du 19 mars au 28 mai et l'on espère qu'à leur retour en vacances (en août) nous pourrions achever le $\frac{1}{3}$ manquant de la

mobilisation. Nous considérons qu'il est pertinent de mentionner cela, car il y a deux mois de pause, et le processus des filles sera influencé à leur retour et les résultats pourraient donc changer.

De surcroît, un autre facteur déclenchant les modifications apportées à la proposition, était que celle-ci était initialement destinée aux élèves de niveau A2, mais dans notre population réelle, toutes les filles n'ont pas ce niveau élémentaire, ce qui a rendu difficile la mobilisation de certaines activités. Enfin, une autre généralité importante de l'analyse, de la proposition et de ses modifications a été que le contexte des apprenantes affectait leurs performances en termes du cours in situ et de devoirs. Cela a influencé notre pratique parce que, à la demande des filles, nous avons dû réduire le nombre de tâches et devoirs à proposer et l'exigence de niveau et de dévouement des travaux. Ainsi, les différences entre les attentes et la réalité sont évidentes. D'un autre côté, en ce qui concerne les défis de la page web, malheureusement, nous ne l'avons pas pu finir jusqu'à la fin de la mobilisation puisque nous étions plus concentrés sur la réalisation du matériel physique que sur celui virtuel. En plus, le temps pour pouvoir la compléter n'était pas suffisant en raison de nos responsabilités académiques. Pour ces raisons principalement, notre projet a été affecté et a subi des transformations importantes. À continuation, l'analyse approfondie de chacune des unités de sens et de leurs catégories respectivement.

1-Pédagogie

Cette unité de sens est composée de trois catégories principales : méthode EMILE, approche actionnelle et évaluation. La raison pour laquelle nous avons décidé d'inclure les catégories susmentionnées dans une unité de sens appelée *pédagogie* est parce que cette discipline est le fondement théorique de l'enseignant, qui se centre sur les processus d'enseignement-apprentissage. De même, il faut souligner que l'enseignement est un des noyaux de notre proposition pédagogique, dans la mesure où il vise à guider et à instruire l'élève afin qu'elle parvienne à un apprentissage significatif de FLE dans le domaine de l'E.E. Ainsi, cette unité de sens nous permet de rendre compte de l'impact de la M. EMILE et l'A.A sur le développement des compétences linguistiques en FLE. De cette façon, les données collectées nous permettent de dévoiler les effets de notre mobilisation sur l'apprentissage de la langue et du contenu et de les expliquer à la lumière des fondements théoriques de ces deux axes centraux. Enfin, cette unité de sens permettra d'observer si la

complémentarité de la M. EMILE et de l'A.A est fonctionnelle ou non en tenant compte des expériences et situations présentées pendant la mobilisation.

-Méthode EMILE

Cette catégorie vise à décrire l'impact qu'a eu la mobilisation de la M. EMILE sur le développement des compétences langagières en FLE à partir de l'apprentissage des contenus environnementaux. Dans ce sens, il est prévu de donner un aperçu des effets de la mise en œuvre de cette méthode chez les élèves dans le but de valider son applicabilité dans le contexte choisi. De plus, de vérifier s'il est effectivement possible d'atteindre un environnement d'apprentissage linguistique où la langue est un véhicule pour accéder à la connaissance : l'apprentissage interdisciplinaire. De la même manière, il cherche à partager les effets de la mobilisation de cette méthode en conjonction avec l'A.A. C'est-à-dire qu'il cherche non seulement à promouvoir l'apprentissage de FLE à travers ce contenu individuellement, mais à travers le développement de projets par groupe qui consolident un apprentissage significatif.

Pour commencer, au début de la mobilisation, dans les deux cours, les élèves ne se sont pas senties rassurées car elles déclaraient qu'elles n'avaient pas un bon niveau de français. Cependant, dans les activités de CO, à l'aide de la musique, il a été possible de faciliter la compréhension et la prononciation des mots, mettant ainsi en évidence l'interdisciplinarité musique-langage. De plus, l'E.E s'ajoute à la complémentarité précédente, puisque les chansons entendues dénoncent les dommages que subit la planète à cause de activités polluantes des humains. Cela nous a permis de constater que dans les deux cas (musique et éducation à l'environnement) il était possible d'améliorer les compétences de manière différente et ludique pour les élèves qui au départ ne se sont pas rassurés, mais qui se sont améliorés au fur et à mesure des cours. Ce qui précède répond à ce qui a été mentionné par Wiseman (2008) qui affirme que l'objectif d'EMILE est d'intégrer la langue et son contenu au nom d'un contexte interdisciplinaire pour l'apprentissage de la matière et de la langue.

De plus, le G1 et le G2 ont eu du recours à la traduction car les élèves se sentaient très désorientées et ne comprenaient rien à ce que nous disions. Elles étaient habituées à un autre type d'enseignement de la langue: l'apprentissage de celle-ci en termes de structure et non de

contenus spécifiques. Cependant, elles se sont bien adaptées tout au long du parcours et l'utilisation des mots en espagnol a été évitée dans le plus possible. Elles se sont concentrées sur le noyau central: le contenu d'E.E. Cela a d'abord été un motif de démotivation pour nous, les enseignants, dans la mise en œuvre de la proposition. Toutefois, avec le parcours de la mobilisation du projet, l'usage de la langue maternelle s'est limité à un point où toute la classe était en français et même si les élèves essayaient de parler en espagnol, elles étaient incitées à le faire en français. Dans ce sens, on peut noter un grand progrès en termes de performance des deux groupes et leur grand effort pour maintenir une conversation ou un lien communicationnel en français (voir citations).

J'ai réalisé que la classe précédente, on avait beaucoup utilisé l'espagnol, que même si j'avais d'abord essayé de leur parler tout en français, je me suis rendu compte que beaucoup étaient perdues et j'ai donc dû utiliser la traduction.

(Carnet de terrain G1, Mars 26).

Cela a été gratifiant parce que toute la deuxième partie de la classe était en français. Elles connaissent déjà quelques mots, les lettres et s'exprimaient en conjuguant quelques verbes.

De sorte qu'il y a eu beaucoup de profit dans la classe.

(Carnet de terrain G1, Avril 23).

S3G2 a fait le résumé en espagnol, mais ensuite je lui ai dit qu'elle devait le faire en français et elle m'a dit que c'était très difficile car il y avait des concepts très techniques. Je lui ai dit de ne pas s'inquiéter du fait que nous pouvions tous le faire en français.

(Carnet de terrain G2, Septembre 3).

Dans ce même sens, nous identifions que la M. EMILE en G1 et G2 a permis de grandes réflexions autour des thématiques abordées à la classe, où les élèves ont assumé un rôle de connaisseuses (ou expertes) des problématiques environnementales. Malgré la difficulté d'exprimer certains concepts techniques, elles essayaient de les expliquer en français et nous ont parfois demandé de venir à l'aide. En fait, dans certains cas le lexique contextualisé qu'elles ont appris leur a permis de s'exprimer d'une manière spontanée pendant les séances. Ce qui précède est dû au lien qui existait entre les activités proposées, car nous avons veillé à ce qu'elles reçoivent les informations nécessaires pour qu'elles acquerraient du vocabulaire en français et prennent progressivement le risque de produire.

S3G2 a expliqué comment l'extinction d'une espèce peut affecter l'écosystème. S6G2 a souligné que le plastique a une grande difficulté à se dégrader, voilà l'importance du recyclage.

(Carnet de terrain G2, Mars 26).

Comme on leur avait déjà expliqué les critères d'évaluation avec les animaux, elles connaissaient déjà leur signification et prononciation, alors elles ont pu participer quand elles en voyaient un dans le puzzle.

(Carnet de terrain, G1, Avril 2)

En ce qui concerne l'apprentissage transversal, il s'est reflété dans le G1, dans certaines activités de compréhension écrite, les élèves ont spontanément demandé les rôles des accents en français. Par exemple, pendant qu'elles lisaient, elles se sont arrêtées pour poser des questions sur la prononciation quand il y avait des accents graves, aigus ou circonflexes. Elles pensaient que c'était comme en espagnol; (qu'il y avait "la tilde" pour signaler les mots "graves, agudas y esdrújulas"). Mais ici n'était pas le cas, et elles ont vu cet aspect du FLE comme une "curiosité" du français. Par ailleurs, à partir de ces mêmes activités de CE, les élèves du G2 ont établi un schéma dans leur esprit de la façon dont les phrases sont organisées, puis quand une dynamique d'introduction à la classe a été réalisée, les élèves elles-mêmes, spontanément et naturellement, elles ont guidé le professeur à construire une phrase. Dans les deux cas, nous voyons que l'apprentissage interdisciplinaire a eu lieu alors que les activités proposées sur l'environnement ont permis aux apprenantes d'apprendre la langue sans qu'elles en soient conscientes et dans un but non structural de la langue.

Elles ont commencé, de leur propre initiative, à me donner des indications sur la façon dont chaque phrase était organisée.

(Carnet de terrain G2, Avril 30).

S2G1 m'a dit : mais attendez prof, est-ce que chaque des trois accents en français a une prononciation différente ? Et on les place aussi sur toutes les voyelles comme en espagnol ?

(Carnet de terrain G1, Septembre 10).

En outre, les connaissances des apprenantes ont joué un rôle essentiel dans l'apprentissage interdisciplinaire, puisqu'elles ont relié ce qu'elles savaient ou avaient appris dans d'autres

classes, ou en lisant de manière autonome avec ce qu'elles entendaient ou lisaient. Autrement dit, lorsqu'elles regardaient une vidéo, elles comprenaient les mots en français par référence à leurs connaissances préalables. Par exemple, lorsque des thèmes tels que les îles en plastique ou l'effet de serre ont été abordés, elles ont compris par les images de la vidéo, mais aussi parce qu'elles savaient comment ce phénomène fonctionnait. Ainsi, quand elles entendaient des mots comme le dioxyde de carbone ou les îles, elles réussissaient à trouver leur signification. De cette façon, elles ont pu nourrir leurs connaissances pré-existantes en utilisant le FLE et elles se sont senties à l'aise en participant aux différentes activités.

On voyait qu'elles pouvaient facilement mettre en relation leurs connaissances parce qu'elles ont déduit et récupéré des informations scientifiques et linguistiques pour participer. J'ai alors vu qu'elles étaient autonomes en faisant ces liens entre les sujets...

(Carnet de terrain, G1, Avril 23).

Dans la première reproduction, les élèves avaient tout compris, je leur ai demandé si tout était clair ou s'il y avait quelque chose qu'elles ne comprenaient pas. Elles ont répondu très enthousiastes qu'elles avaient tout compris grâce aux dessins de la vidéo et à leurs connaissances au préalable.

(Carnet de terrain, G2, Septembre 3).

Par ailleurs, il convient de souligner que les activités EMILE ont amélioré la compréhension et la mémorisation de l'information des élèves comme Bloom (1956) nous mentionne. Par exemple, les filles du G1 ont pu développer l'activité de la loterie sans avoir consulté la lecture. Dans le cas du G2, les apprenantes ont pu terminer avec succès un exercice de CO sur une chanson sans l'aide de l'enseignant. Dans les deux groupes, la musique a été très essentielle quant au progrès atteint puisque celle-ci a contribué à ce que les élèves parviennent à mémoriser des morceaux de chansons. Ce qui précède a amélioré leur développement en langue étrangère car elles se réfèrent à cette connaissance pour l'utiliser naturellement dans une conversation en français.

L'exercice a été très productif car les élèves ont été très attirées par la chanson, le rythme leur a permis de remplir quelques espaces sans mon aide en utilisant leurs connaissances préalables et aussi avec l'aide de leur écoute active.

(Carnet de terrain G2, Avril 23).

Comme les filles avaient déjà entendu la chanson une fois, elles se sont souvenues et m'ont dit ah prof c'est l'autre chanson, et S3G1 voulait chanter à voix haute aussi.

(Carnet de terrain G1, Mai 28).

En fait, un aspect que l'on a pu observer dans les deux groupes était que, comme la mobilisation de la proposition a dû être divisée en deux moments, les élèves ont certainement été affectées. En effet, bien qu'elles se souviennent encore de certains aspects de la langue et du contenu des séances précédentes, leur manque de constance a fait qu'aucun progrès notable (pendant les vacances) n'ait été observé dans leur processus d'apprentissage. Au contraire, elles ont continué à reproduire les mêmes erreurs qu'auparavant. Cela nous amène à réfléchir sur l'importance d'avoir une régularité dans la langue pour pouvoir obtenir des progrès remarquables et progressifs, sinon on continuera à tourner autour du même point.

Au début, S2G1 se sentait un peu timide, mais en voyant qu'il n'y avait plus de camarades, elle a pris le risque de parler français et de se tromper. Cependant, je considère qu'en ne pratiquant pas constamment, il y avait des aspects qui ont dû être rappelés et mis en œuvre.

(Carnet de terrain, G2, Août 20).

-Pédagogie actionnelle

Cette catégorie a pour but d'analyser l'effet de l'intégration de l'A.A avec l'appui de la pédagogie par projet et de constater son incidence sur l'enseignement et l'apprentissage chez l'élève en la mobilisant en conjonction avec la M. EMILE. Il s'agit donc de souligner l'impact de cette approche sur l'apprentissage du FLE en tenant compte les principales compétences linguistiques. Cette analyse sera enrichie non seulement par l'effet de son applicabilité par rapport à la langue, mais aussi par rapport au contenu appris: l'E.E. Tout cela dans le but de valider l'importance qui peut résulter de la mobilisation de cette approche avec l'aide de la M. EMILE en rendant compte de sa compatibilité lors de la création d'un espace d'apprentissage FLE.

-Attitudes face aux tâches et devoirs

Pour commencer, nous devons analyser l'attitude des élèves vis-à-vis des tâches, en les comprenant comme des activités qui se déroulaient en classe pour la construction de leur

projet final. Il faut souligner que dans le G1 comme dans le G2 les élèves ont été très participatives et ont mené les recherches respectives pour leur approche et leur construction. De même, les apprenants ont travaillé en groupe pour développer les tâches. Cependant, elles ne se sont pas seulement distinguées pour leurs bonnes contributions en classe, mais ces contributions visaient des solutions ou des aspects spécifiques susceptibles d'améliorer les différentes problématiques environnementales. Pourtant, bien que dans les deux groupes il y ait eu une grande disposition à ces tâches, dans le G1, S5G1 montrait généralement du désintérêt à ne pas prêter attention à la classe. Cela affectait aussi l'environnement de la classe, car les autres filles étaient affectées par cela. Par contre, le G2, alors que les élèves sortaient parfois leur téléphone portable pour observer l'heure, aucun inconvénient de ce type ne s'est présenté.

Cependant, S5G1 se distraitait très facilement et voyait beaucoup son téléphone portable, ne prêtait pas attention et demandait ensuite à ses copines de lui transmettre les réponses, mais finalement, elle était un peu plus attentive et a essayé de faire l'activité.

(Carnet de terrain G1, Mai 14).

Une affaire à analyser est l'attitude des élèves à l'égard des devoirs, en comprenant ceux-ci comme les activités à faire à la maison. Dans le G1, les élèves se sont montrées peu satisfaites des devoirs hors classe, arguant qu'elles étaient fatiguées de la charge académique et peu motivées lorsque nous les en laissions. Cela se reflétait aussi dans leur niveau d'engagement, car bien qu'on les leur laissait, parfois elles ne les faisaient pas. Par ailleurs, le G2 a eu un engagement et un sens des responsabilités considérables face aux devoirs et projets finaux. Bien que certaines élèves du G2 n'aient pas fait les devoirs, un groupe d'élèves s'acquittait généralement d'une grande partie des devoirs et des projets. Dans les deux cas, les élèves qui ne les faisaient pas se plaignaient d'être très fatiguées parce qu'elles affirmaient avoir une journée scolaire de plus de 6 heures par jour. Cela nous a amenés à revoir notre proposition, car nous avions initialement proposé une série de devoirs par classe, mais nous avons dû la modifier en raison du contexte. Au-delà du fait qu'elles n'accomplissent pas leurs devoirs, nous réfléchissons sur le système éducatif colombien et sur le nombre d'heures d'études qu'il leur exige, en y générant beaucoup de fatigue qu'il serait opportun d'analyser dans de futures recherches.

Je leur ai demandé ce qu'elles pensaient de la classe et si elles avaient des commentaires ou des recommandations; certaines ont été découragées d'avoir laissé des devoirs, mais d'autres ont dit que la classe était bien.

(Carnet de terrain G1, Mars 19).

J'étais très émue, car malgré la faible fréquentation, les filles avaient accompli leur projet en démontrant leur motivation, car leurs créations étaient très jolies et je les ai vues très intéressées à réviser ce qu'elles avaient préparé pour l'exposé.

(Carnet de terrain G2, Mars 26).

Nous soulignons qu'au G2, les productions artistiques telles que les maquettes ont incité les élèves à réaliser leurs projets. Nous voulons dire que les filles, sachant qu'elles devaient représenter leurs idées de façon artistique, étaient très à l'aise et excitées de travailler sur leurs projets. Cette motivation a également eu une grande influence et impact sur l'apprentissage de la langue puisqu'elles devaient préparer leur exposé en français. En raison de cela, non seulement elles se sont senties motivées à représenter leurs idées à travers une maquette, mais elles ont été motivées à préparer une grande présentation en utilisant le FLE. Cependant, le G1 n'a pas présenté cette motivation à grande échelle, car bien que les élèves aient réalisé des projets très intéressants, l'élaboration de maquettes ou de produits artistiques fabriqués à la main n'a pas représenté une grande motivation pour mener à bien leurs projets. Dans ce sens, nous pensons que les motivations des apprenants peuvent varier selon leurs intérêts; si les filles de G2 étaient motivées par l'élaboration de maquettes, les élèves de G1 se sont distinguées dans le chant, ce qui les a également encouragées.

J'ai pu voir comment leur permettre certaines libertés d'expression comme choisir l'animal qu'elles aimaient le plus, faire la représentation qu'elles préfèrent contribue à motiver les filles dans l'apprentissage de la langue française.

(Carnet de terrain G2, Mai 7).

Voilà pourquoi nous considérons que les *participation pour les grandes tâches et projets finaux* est aussi une sous-catégorie importante. En ce qui concerne la participation des deux groupes par rapport aux deux grandes tâches et aux projets finaux, il y a eu une différence notable. La première grande tâche consistait à représenter un animal aquatique ou en danger d'extinction, à expliquer la raison pour laquelle il est en voie d'extinction et à proposer une

solution pour sa préservation. Trois élèves ont participé au G1 et cinq au G2. En ce qui concerne la deuxième grande tâche, celle-ci consistait à faire une présentation impliquant toutes les filles du cours sur une réflexion autour d'une problématique environnementale qui serait présentée aux élèves des autres groupes. Cinq élèves du G1 et six élèves du G2 ont participé à cette formation. Enfin, le projet final consistait à représenter une solution pour atténuer l'impact d'un problème environnemental ou d'un produit de consommation quotidienne. Une élève du G1 et 4 élèves du G2 ont participé à ce projet. Sur la base de ce qui précède, il est possible de constater ce qui est mentionné ci-dessus sur un engagement très significatif des apprenantes du G2 en termes de développement de tâches et de projets.

-Travail par groupe

Par rapport à cette sous-catégorie, le travail en équipe a été évident dans le comportement des élèves des deux groupes, vu que les filles ont eu une grande disposition, intérêt et émotion face aux activités qui impliquent des défis (puzzles), des expressions artistiques (chansons, dessins, etc) et des jeux, surtout quand les enseignants y étaient impliqués. En outre, un grand intérêt s'est manifesté lorsque les activités se déroulaient en groupe, voilà pourquoi elles pouvaient enrichir leurs connaissances. Cela permet de rendre compte de l'impact de l'A.A dans notre projet, car les travaux d'équipe proposés ont permis aux apprenants de partager leurs conceptions, des idées pour exprimer ces perceptions en LE et proposer des solutions aux problématiques sociales (Puren, 2009). Désormais, nous sommes conscients que ce travail en équipe n'était pas seulement pour les filles, mais aussi pour nous les enseignants. Étant donné que c'était un environnement dans lequel nous avons tous une participation active, chaque personne pouvait proposer ses points de vue. Quand c'était une activité qui nous impliquait à tous, chacun avait la possibilité de proposer des idées pour construire du matériel et des connaissances collectives. Voyons ceci dans les citations des journaux :

Face à la difficulté qu'elles avaient avec l'écriture, j'ai décidé de les aider à former les phrases... nous avons fait une mise en commun des questions.

(Carnet de terrain G2, Mars 26).

Ensuite, je leur ai dit qu'elles devaient se présenter. Entre toutes, nous avons dit à peu près comment le faire. Elles apportaient leurs idées en "fragnol" (le français mélangé avec l'espagnol) et nous les avons toutes corrigées et distribuées. Une fois qu'elles ont eu le

"script" elles l'ont scindé et, volontairement, elles ont pris leurs paragraphes.

(Carnet de terrain G1, Mai 28).

En plus de cela, on a observé que le G1 et le G2 ont progressé non seulement en termes de langue et de contenu, mais que les deux domaines ont permis aux élèves de sensibiliser et d'agir sur les problématiques observées en classe. De cette façon, il est possible d'identifier l'influence et l'impact positif qu'a eu l'utilisation de l'A.A, en visant à ce que l'élève devienne un sujet social qui ne réfléchit pas seulement sur sa société ou son environnement, mais qui contribue à celle-ci à partir de ses nouvelles connaissances, c'est-à-dire un sujet qui non seulement parle mais qui agit (Puren, 2019). Cela est possible grâce au travail par groupes qui a un effet sur les filles et aussi collectivement en tant qu'elles sont des sujets sociaux.

S2G2 a ensuite expliqué sa solution qui consistait à fabriquer des bougies à partir de la cire d'abeille extraite de vieux rayons, a également expliqué les avantages de ce produit et a souligné l'importance des abeilles pour l'environnement.

(Carnet de terrain G2, Septembre 24).

-Évaluation

Cette catégorie vise à analyser les progrès des élèves en termes de contenu acquis et approprié, ainsi que l'utilisation du FLE. Pour cette raison, cette catégorie nous a permis d'identifier la qualité des participations des filles tout au long de la mobilisation de la proposition selon deux axes centraux : le contenu et l'usage de la langue. Les informations présentées ci-dessous sont basées sur une systématisation des grilles d'observation (voir annexe F), des données qui ont été cruciales pour l'élaboration de graphiques à barres qui nous permettent de voir le comportement comparé de la qualité des participations selon les deux axes précédemment nommés. Ces données nous permettront de comparer les résultats des deux cours, mais ce sera aussi un outil qui nous permettra d'évaluer les effets de la mobilisation de la M. EMILE et de l'A.A.

Comme le montre le graphique à barres (voir annexe G), le G1 a eu très peu de participations déficientes (représentées par le sticker de poisson) tout au long de la mise en œuvre de la proposition. Cependant, le jour où les participations les plus déficientes en termes

d'utilisation de la langue et de contenu ont été présentées était le 2 avril, au cours duquel 10 participations par chaque axe (contenu et langue) ont été évaluées avec ce sticker. Il faut dire que c'était surtout pour le manque de responsabilité face aux tâches et devoirs laissés ou par des attitudes qui empêchaient le bon développement de la classe (l'utilisation du téléphone portable) Par ailleurs, le G2 n'a pas eu de notation de ce type pendant la mobilisation de la proposition.

D'un autre côté, le G1 a eu un comportement très faible avec des participations et des interactions d'élèves qui ont été évaluées insuffisantes (dans les deux axes : langue et contenu), c'est-à-dire avec le sticker de l'amphibien. Cependant, il faut souligner qu'en septembre 3, le G1 a eu 3 participations qui ont été évaluées insuffisantes dans l'axe du contenu et 3 participations insuffisantes en septembre 10 dans l'axe de la langue. D'autre part, le G2 a eu très peu de participations évaluées avec ce sticker, car seulement en trois jours les étudiantes ont été évaluées avec celui-ci. En mars 26, le G2 a obtenu 6 participations insuffisantes sur le plan de la langue, ce qui est le chiffre le plus élevé du groupe en un seul jour (voir annexe H). La différence et la raison pour laquelle le G1 a obtenu des notes plus basses est due à l'utilisation du téléphone portable, le non-respect des devoirs, entre autres aspects qui ont affecté ses performances sur les axes contenus et l'utilisation de la langue. Alors que dans le cas de G2, il est lié à l'usage de la langue car son niveau au début de la classe était très élémentaire et certain vocabulaire était inconnu, de sorte qu'elles devaient recourir à l'espagnol.

En outre, comme on peut le voir dans les tableaux à barres du 3.0 (voir annexe I), les participations jugées acceptables (sticker reptilien) du G1 commencent très bas (sur les deux axes : langue et contenu), puis augmentent à la mi-mars et redescendent en avril, en essayant de rester, clairement avec quelques variations dans les prochains mois. Par ailleurs, en ce qui concerne le G2, le nombre de participations acceptables par rapport à l'axe de la langue a commencé très élevé, mais au cours de la mobilisation elles ont commencé à baisser, bien qu'en quelques jours il ait augmenté un peu drastiquement. Dans les deux cas, il y a eu un progrès en termes d'apprentissage du contenu et de la langue, puisqu'après quelques mois, les deux groupes ont réussi à réduire la fréquence de ces notes. En ce qui concerne la fréquence élevée de ces notes, c'est parce que dans les deux groupes ont commencé avec la proposition de sorte que les participations acceptables étaient communes en raison de la difficulté pour elles de s'adapter à la classe en termes de langue.

Concernant les participations avec des notes plus élevées. Tout d'abord, le G1 a eu une plus grande fréquence d'oiseaux et d'ours dans ses notes (l'oiseau est considéré comme très bien et l'ours comme excellent) dans les deux axes : langue et contenu. Bien que le G2 ait également enregistré un grand nombre de participations qualifiées comme très bien et excellent, il a généralement été inférieur au nombre atteint par le G1 (voir annexe J et K). Cela tient à deux raisons principales qui sont explicitées dans les carnets de terrain et dans les grilles d'observation. La première raison correspond au fait que la fréquentation des élèves du G1 est plus élevée, ce qui explique pourquoi ce groupe a eu plus de chances d'obtenir davantage de bonnes participations. La deuxième raison est liée à la mention prise par les élèves, le G1 a la mention sur les langues étrangères et le G2 sur les sciences, ce qui a facilité la compréhension et la production du G1 alors qu'elles étaient déjà confrontées à un environnement FLE plus intensif. Néanmoins, les fois où G2 a dépassé G1 ont été en termes de contenu et c'est aussi en raison de la mention en sciences des élèves. Elles en savaient plus sur les problématiques abordées et leurs contributions pourraient être considérées comme plus profondes et plus rigoureuses.

2-Rôles des participants

Cette unité de sens a pour but d'analyser le rôle des élèves dans la mobilisation du projet, le rôle du professeur dans le développement des séances et le rôle joué par la salle de classe et les matériaux dans cette proposition. Cela nous permettra de vérifier si l'organisation des rôles sous la M. EMILE et l'A.A a eu vraiment une incidence sur l'apprentissage des élèves et, à partir des résultats, nous allons proposer des opportunités d'amélioration pour la mise en œuvre de notre projet. De plus, l'idée sera approfondir sur l'impact des émotions, comportements et facteurs internes et externes dans notre pratique pédagogique.

-Rôle des élèves (Apprentissage)

Cette catégorie cherche à approfondir sur l'influence ou la place de l'élève dans le développement de la proposition didactique. Dans ce sens, nous visons à analyser la participation des apprenantes et comment celle-ci a influencé la mobilisation de la M. EMILE et l'A.A. Il vise également à identifier les émotions, les sentiments, les perceptions et les conceptions que les élèves ont rendu visibles tout au long de la mobilisation de la proposition

et comment elles ont influencé leur apprentissage de FLE. Ces informations nous permettront également d'évaluer le niveau de motivation des apprenants pendant l'exécution de la proposition et de trouver des points d'amélioration pour les futurs projets.

-Type d'attitudes

En ce qui concerne les attitudes des élèves lors de la mise en œuvre de la proposition, il convient de souligner certains aspects. Tout d'abord, dans les deux groupes, la sous-catégorie émergente est : *peur de parler* puisque les élèves se sentaient mal à l'aise, confuses et un peu perdues au début des cours en termes de connaissances et de compétences pour développer les activités proposées. Cette insécurité était également liée à la crainte de se tromper, car plus spécifiquement dans le G2, les élèves affirmaient qu'elles n'aimaient pas passer au tableau puisque si elles se trompaient, elles pensaient qu'elles seraient jugées par l'enseignant ou par leurs camarades de cours. Voyons le suivant :

Je leur ai demandé ce qu'elles savaient à propos de l'alphabet français et les filles m'ont dit qu'il y avait des lettres dont la prononciation se confondait avec celle de l'anglais.

(Carnet de terrain G1, Mars 12).

Elles se sentent certainement peu sûres, elles assurent en espagnol qu'elles ne savent pas beaucoup de français et qu'il leur sera difficile de comprendre ce que dit la chanson. J'essaie de leur donner de la confiance, en leur disant que nous sommes dans un processus d'apprentissage.

(Carnet de terrain G2, Mars 12).

Cet aspect est assez intéressant dans la mesure où un idéal de classe a été construit ; normalement l'erreur n'est pas permise et celle-ci est le résultat de jugements et de moqueries. En ce sens, la M. EMILE en accord avec l'A.A vise à briser avec ce paradigme de l'erreur dans l'apprentissage d'une LE. Au contraire, même si on se trompe, cette méthode et approche prétendent proposer une salle de classe où l'on apprend la langue à travers le contenu et les erreurs qu'on peut y commettre. Ainsi construire des connaissances collectivement en fonction de la communication d'idées dans un contexte réel (Wiseman, 2018). Cependant, à la mesure que les cours avançaient, les élèves commençaient à se sentir plus sûres face à leur processus et à leurs connaissances. De même, un facteur déterminant

dans leur évolution était l'émotion qu'elles ressentaient en comprenant quelque chose par elles-mêmes et sans qu'on leur explique.

Deuxièmement, les filles des deux groupes ont convenu que pendant les cours, elles avaient une attitude critique et réfléchie dans les deux domaines : le contenu et la langue. Voilà pourquoi cet aspect appartient à la sous-catégorie : *vision critique*. Dans les deux groupes, on a constaté que les élèves avaient une attitude de chercheuses vis-à-vis des sujets abordés, matérialisé en expressions artistiques (dessins, maquettes, peintures) et linguistiques (exposés, participations, etc). De même, les apprenantes du G1 et G2 comprenaient très bien les phénomènes qui affectent notre environnement et pendant les cours, leur attitude de réflexion était évidente. Toutes les séances nous ont permis de partager nos pensées, nos sentiments et nos idées en relation avec les thématiques travaillées. Par exemple, elles reconnaissent l'ampleur des problèmes et assumaient la responsabilité humaine dans ceux-ci. À cause de cela, les réflexions étaient autour des alternatives pour attirer l'attention et prendre conscience sur des problématiques. En fait, ce dernier est lié au PEI car ici les filles promeuvent des responsabilités environnementales dans les salles de classe pour avoir une transcendance individuelle, sociale et de la planète.

S5G1 disait que si nous connaissons tous cette problématique (celle des îles plastiques), les gens seraient plus conscients de l'importance du recyclage. Elle insistait sur le fait que nous devions tous prendre nos responsabilités et faire qqch pour sauver la planète.

(Carnet de terrain G1, Avril 30).

S5G2 a décrit le dauphin rose, a dit pourquoi il était en danger d'extinction. De plus, elle a proposé une solution liée à la pêche et à la commercialisation illégale de cette espèce.

(Carnet de terrain G2, Mai 07).

En ce qui concerne leur performance, voire la sous-catégorie : *investissement*. Elles ont généralement été très intéressées, mais certaines d'elles sont arrivées très fatiguées à la classe; même, elles ont eu des épisodes de micro-sommeil. Pour cette raison, nous avons essayé de leur demander les motifs et elles affirmaient qu'elles avaient une journée très longue. En plus, elles devaient étudier tous les jours pendant presque la journée complète et que leur temps de sommeil pour accomplir les responsabilités diminuait de plus en plus. Cet aspect est très important à tenir compte parce qu'il a affecté considérablement les

performances de certaines filles puisque la grande majorité d'entre elles ne complétait pas les devoirs assignés et donc, la mobilisation de notre proposition didactique était affectée. À cet égard, nous avons décidé de réduire le nombre de devoirs et de faire les différentes activités en classe.

Les apprenantes ont dit qu'elles ressentaient déjà beaucoup la pression de 1r (11e) parce qu'on leur laissait plusieurs tâches, devoirs, cours supplémentaires, pre-ICFES, service social... Elles étaient fatiguées.
(Carnet de terrain G1, Avril 09).

Elles ont répondu que c'était dû à la charge académique qu'elles avaient, et que le climat jouait un rôle très important -c'était un jour nuageux-.
(Carnet de terrain G2, Avril 23).

Nonobstant, quant à certaines activités, les filles ont fait des efforts pour les résoudre de manière satisfaisante. Par exemple, même si elles avaient beaucoup de devoirs, elles ont pris un peu de leur temps pour les développer. En fait, l'investissement fait chez elles a rendu possible la mise en commun des tâches pendant les classes. Puisque ayant résolu les guides on a pu utiliser les séances pour avancer dans d'autres thématiques au lieu de finir l'activité qui était prévue comme devoir à la maison. De plus, elles ont essayé de faire le devoir en LE c'est-à-dire qu'il y avait un défi de plus pour répondre à l'écrit. Heureusement, cela n'a pas empêché le bon développement des activités.

Ma grande surprise 3 d'entre elles avaient fait le guide, de sorte que nous avons pu réussir l'activité. Même si les réponses avaient été courtes, elles les avaient faites toutes en français
(avec quelques erreurs, mais bien en général)
(Carnet de terrain G1, 23 Avril).

Par la suite, nous avons aussi remarqué une attitude d'autorégulation et d'autonomie chez les filles, surtout en parlant des moments des présentations des grandes tâches : faisons quelque chose pour la planète. Concernant le G2, nous reconnaissons le fait d'avoir été récurives et créatives pour faire les exposés. Elles ont apporté des écrits, des maquettes et des dessins pour présenter le devoir. En plus, à chaque tâche il était évident la motivation intrinsèque des filles et le goût interne face aux thématiques choisies par elles-mêmes. En que ci concerne

G1, elles seules se sont organisées librement tandis que nous étions en train de gérer quelques présentations. Les filles ont fait des actions favorisant leur présentation, se sont appropriées de l'activité et ont même investi de ressources propres pour réussir la tâche. Tout cela en répondant à une responsabilité et compromis personnel et collectif pour faire une jolie présentation en FLE. Voilà ces attitudes remarquables des apprenantes. Voyons les deux aspects auparavant cités dans les extraits des journaux suivants :

Au début, les élèves ont eu 20 minutes pour finir les détails de leurs présentations. J'étais très émue, car malgré la faible fréquentation, les créations des filles étaient très belles et je les ai trouvées trop intéressées à revoir ce qu'elles avaient écrit.

(Carnet de terrain G2, 07 Mai).

Toutes seules elles m'ont dit : rassurez-vous prof, nous allons rester pour répéter la chanson. Même S3G1 a allumé les données de son portable pour mettre la chanson et elle a dirigé et invité ses copines à se joindre pour chanter toutes ensemble (et avec les feuilles des paroles que nous avions remplies). C'était agréable de voir qu'il n'y avait pas besoin de leur dire en quoi elles pouvaient investir ce temps que je devais sortir de la salle, mais qu'elles avaient pris l'initiative et elles se sont bien organisées d'une manière autonome.

(Carnet de terrain G1, 28 Mai).

-Assiduité et participation

Cette première partie correspond au stage développé pendant mars-mai (voir annexe L). Dans les deux cas, l'assiduité des apprenants a diminué au fur et à mesure de l'évolution de la proposition. D'une part, le G1 (en vert) a commencé avec une participation de 14 élèves qui a diminué et a atteint une moyenne de cinq élèves. En outre, le G2 (en purple) a commencé avec une assiduité de 7 élèves qui a diminué pour atteindre un minimum de deux élèves pour arriver à une moyenne de cinq filles aussi. Dans les deux cas, nous constatons également la présence constante de 4 élèves dans les deux groupes, qui n'ont pas manqué ou qui l'ont fait très rarement. La raison de la faible participation tout au long de la proposition est due à plusieurs facteurs, mais le principal, c'est la charge académique des participants et l'épuisement qu'elles ont pour aller étudier tous les jours pendant une journée : 6h du matin à 6h du soir.

Maintenant, en relation avec l'assiduité des élèves pendant la deuxième partie de l'année et de la mobilisation (août-septembre) elle a un peu changé (voir annexe M). Au sujet de G2 heureusement les filles sont les mêmes et leur assiduité est presque égale à celle du premier semestre. Par contre, dans le G1 la population s'est vue un peu réduite. Comme les élèves sont en 1re (11e), certaines d'elles vont déjà à des cours préuniversitaires, dont la plupart sont les samedis. Hélas S1G1 et S3G1 se sont arrêtées de venir pour cette raison. En revanche, une nouvelle fille est venue S7G1 et elle s'est bien adaptée à la méthodologie. À vrai dire, sa présence est due à la recommandation des filles et cet aspect-là est ravissant parce qu'elles ont l'initiative d'inviter les camarades des classes quotidiennes pour venir à celles de FLE des samedis.

Cette fois, S2G1 m'a demandé : prof j'ai une amie qui veut venir les samedis, est-ce que je peux l'inviter à notre cours ? Je lui ai dit bien sûr ! et moi j'étais contente parce quand on recommande à nos amis des classes c'est parce qu'on les aime (je veux penser ça haha).

(Carnet de terrain G1, 20 Août).

D'autre part, nous allons continuer avec les participations des élèves en raison du type de question (voir annexe N). Dans la première partie de la mobilisation, le G1 et le G2 ont enregistré un plus grand nombre de participants aux questions fermées. Pourtant, la différence dans le G1 était beaucoup plus large. Par ailleurs, dans la deuxième partie de la mobilisation de la proposition (voir annexe O), le G1 a accompli une plus grande participation aux questions ouvertes, tout comme le G2. Toutefois, dans le G2, l'écart a été beaucoup plus évident. Dans ce sens, il est évident que les participations sont passées de réponses à des questions fermées à des réponses à des questions ouvertes, ce qui a permis une meilleure acquisition de vocabulaire et une meilleure compréhension. En outre, comme cela a été décrit précédemment, le G2 s'est distingué par un plus grand nombre de réponses à des questions ouvertes, ce qui est également lié au fait qu'elles ont des connaissances préalables de l'E.E. Cela leur permettait de répondre à ces questions et de faire donner des explications sur les phénomènes de l'environnement même si dans certains cas celles-ci étaient en espagnol.

Finalement, comme le graphique à barres montre (voir annexe P), pendant la première partie de la mobilisation, la participation des élèves au G1 et au G2 a été largement conditionnée. Cela est dû au fait que les élèves ne se sentaient pas à l'aise puisqu'elles craignaient de se tromper et que nous, les stagiaires, ou les autres camarades les jugeaient et

se moquaient d'elles. En ce qui concerne la deuxième partie de la mobilisation, tant au G1 qu'au G2, la participation était plus conditionnée que spontanée, mais comme le montrent les graphiques à barres (voir annexe Q), l'écart de la différence a diminué. Compte tenu de cela, il est possible d'identifier que si la participation des élèves a été largement conditionnée, peu à peu elles ont gagné en confiance au point d'obtenir des participations spontanées.

-Rôle des professeurs (Enseignement)

Or, notre prochaine catégorie vise à approfondir notre rôle de professeurs dans la mise en œuvre de la proposition. Avec cela, nous réfléchissons aussi sur le processus d'enseignement et notre sentiment en le réalisant, le défi qui a représenté mobiliser une proposition EMILE et actionnelle et comment la réflexion, la rétroaction, la récursivité et la camaraderie ont été protagonistes. Nous mentionnons à son tour que dans cette section nous tenterons d'aborder transversalement nos interactions avec les élèves et nous-mêmes en considérant des émotions et des attitudes qui ont influencé notre stage. Par exemple, en tant qu'enseignants qui ont utilisé la méthode EMILE, nous considérons que grâce à la collaboration entre les apprenants et les enseignants, le français comme langue de disciplines et de communication (Rodrigues et Wigham, 2013) a fonctionné comme outil d'interaction pour les filles. Nous avons essayé de faire une exposition nécessaire à la langue pour faciliter la compréhension des concepts de base de l'éducation environnementale pendant qu'elles se sentaient dans le besoin d'utiliser le français pour communiquer et parler avec nous.

Nous tenons à souligner que notre rôle en tant que professeurs a également déclenché notre reconnaissance en tant qu'étudiants. Ici, nous accomplissons cette dualité enseignants (en formation) - étudiants, et en gardant cette corrélation à l'esprit, nous concevons le matériel et faisons la planification de classe. C'est-à-dire, nous essayions de nous mettre à leur place (élèves de 1^{re} et 2^e) pour savoir, plus ou moins, comment elles aimeraient les cours. Nous voulions pouvoir utiliser plusieurs ressources didactiques et méthodologiques pour partager le contenu multidisciplinaire d'une manière attrayante et ludique pour elles. De plus, dès le début, nous voulions montrer par notre attitude et nos aptitudes que le processus d'enseignement et d'apprentissage se déroulerait de manière horizontale, où chacun pouvait participer de manière autonome et authentique.

-Analyse introspective de la pratique pédagogique

Dans le même ordre d'idées, nous repensons plusieurs aspects de la langue et notre connaissance de celle-ci. Nous avons aussi traversé des dichotomies d'enseignement apprentissage parce que pour nous, l'expérience était nouvelle, nous n'avions jamais enseigné le français et encore moins à travers l'EMILE et l'A.A. Bien que nous avons fait certaines unités didactiques selon cette méthode et cette approche, nous ne les avons jamais mises en œuvre dans un contexte direct et proche. C'est pourquoi, dès le début du stage, toute la proposition d'innovation a représenté un défi pour nous. De plus, du côté linguistique, nous nous nourrissons et nous enrichissons énormément en vocabulaire, car nous ne gérons pas non plus certains concepts et mots spécifiques de l'environnement. Alors, en tant que professeurs en formation, nous avons fait preuve d'autonomie et de responsabilité vis-à-vis de notre savoir en tant que professeurs de langue et citoyens du monde. Cela pour nous approprier ces deux domaines de la connaissance et pouvoir les apprendre pour les partager.

Pour cette raison, nous pensons que non seulement les filles sont en train d'apprendre et d'améliorer leur performance en français, mais nous aussi. Par exemple, nous étions habitués à avoir un registre un peu informel avec la conception équivoque de "nous sommes des étudiants, l'idée est seulement de nous faire comprendre et voilà". C'est pourquoi le registre a toujours eu tendance à être informel, monotone (l'utilisation des mêmes mots et expressions) et basique. Une fois que nous nous sommes rendus compte, nous avons commencé à nous enrichir de vocabulaire et de structures composées et complexes pour pouvoir exprimer et montrer aux filles le monde varié que la langue française offre pour favoriser la communication. Nous pensons que nous sommes en train de progresser et d'améliorer dans ce domaine. Donc, il faut continuer à apprendre pour pouvoir mieux enseigner cette LE. Pour cette raison, nous considérons l'émergence de la sous-catégorie *apprentissage en double sens*. En fait, non seulement en relation avec la langue mais concernant le contenu aussi. Il y a eu des fois où les apprenantes nous ont partagé des aspects très intéressants par rapport aux savoirs variés et que nous ne connaissions pas avant où qu'on avait incomplets. Avec leurs apports nous étions en train d'apprendre énormément d'elles, et les filles enrichissaient la classe et nos esprits avec leurs idées. Voyons des citations :

Les inférences des élèves étaient très pertinentes sur la pollution et le réchauffement climatique. En fait, j'ai été très impressionné par leurs vastes connaissances scientifiques,

l'une d'elles a parlé des rayons ultraviolets et de la présence de CO2 dans l'atmosphère.

(Carnet de terrain G2, Mars 12).

Moi aussi je suis devenue élève pour des instants. Dans la partie de la chanson qui dit "les neiges ont fondu au Kilimandjaro" S1G1 a dit : Ah la montagne en Afrique, qui est en Tanzanie, ils sont comme trois volcans je crois...(je n'en avais aucune idée). C'était agréable de voir comment elle était fière de ses connaissances et de les partager avec nous.

(Carnet de terrain G1, Mai 14).

À son tour, depuis un point de vue introspectif, nous avons réalisé que nos attitudes et nos sentiments avaient aussi une influence sur notre pratique. Par exemple, au début, il y avait un certain manque de confiance en soi, car c'était la première fois que nous enseignions le français. Alors, nous concevons cette sous-catégorie comme : confiance. D'une part, en ce qui concerne le G1, la première impression des élèves face à l'enseignante a été difficile, puisqu'elles avaient déjà un processus (même s'il a été court), avec un autre professeur de français. Le cours était dirigé par un enseignant ayant une expérience dans l'enseignement des langues, avec un grand charisme et un talent musical. Ce dernier aspect, nous l'avons souligné parce que, pour reprendre les mots des filles, c'était un des aspects qui les motivait le plus à apprendre les chansons en français et à les chanter très fort. Avec cette situation, nous avons vécu une insécurité et sans le vouloir, nous avons ressenti un sentiment d'infériorité et de comparaison : "on ne peut pas rivaliser avec cela" (tiré du journal de bord G1, Mars 19). Au début du stage, alors, les sentiments intérieurs ont affecté l'attitude des chercheurs, puisque peut-être les premières séances ont été faites avec un effort épuisant et exagéré pour maintenir les filles motivées, réussir à leurs attentes et ne pas les décevoir.

Par ailleurs, en ce qui concerne le G2, nous témoignons la confiance et le soutien moral que peut apporter la présence de collègues. Comme nous avons mentionné dans la partie caractérisation et dans les journaux de bord, les élèves du G2 ont compté sur la présence de deux professeurs : l'un d'entre nous (UPN) et un autre stagiaire de l'université de La Salle⁵. Comme résultat de cette situation, il y eu une sous-catégorie émergente : stage partagé. Compte tenu de cela, nous reconnaissons que la présence d'un collègue peut être très utile pour créer un climat de confiance, de camaraderie et de soutien dans la mobilisation de notre proposition. Cependant, en ce qui concerne la conception du matériel et la planification

⁵ Précision: la détermination de ces circonstances nous a été donnée au début de la pratique pédagogique.

de la classe précédente, le stagiaire externe (La Salle) n'a pas été directement impliqué. C'est-à-dire qu'une fois que la dynamique de la classe se posait et s'était planifiée par nous deux, il était un collaborateur. Par exemple, s'il y avait des questions posées en même temps, les deux professeurs pouvaient les résoudre simultanément. C'est pourquoi, en tant qu'enseignants en formation, nous pensons que la présence d'un collègue dans la salle de classe peut être un aspect positif pour enrichir les idées et avoir plus de confiance vis-à-vis de l'enseignement.

Maintenant, en reliant l'information sur la participation et *l'interaction* entre les participants (professeurs et filles), c'était inévitable de penser que les filles perdaient certain intérêt à aller en classe, peut-être à cause du changement d'enseignants (à la fois dans leur journée normale et le renforcement du samedi). Pour cela, nous nous sommes rendus compte de la relation d'intérêt à une diminution du nombre d'apprenants qui assistaient régulièrement à la première partie de la mobilisation (voir annexe L et M). Nonobstant, nous devons admettre que pour nous, en tant que stagiaires débutants, c'était une situation favorable, parce que moins d'élèves, plus l'enseignement était personnalisé. Davantage, peu à peu, chacun d'entre nous a établi une relation plus étroite avec les filles, ce qui a facilité leur développement linguistique et d'apprentissage. Nous avons plus de confiance avec le petit groupe que nous avons. Notre attitude est devenue plus confiante, plus sûre de nos connaissances et de ce que nous pouvions apporter aux filles comme personnes, étudiants et professeurs.

Grâce à la réflexion de l'interaction des participants dans la salle de classe, nous avons réalisé les avantages de la polyvalence dans les échanges entre enseignants et élèves. Nous sommes souvent habitués à ce qu'il n'y ait qu'un seul enseignant pour plus de 2 apprenantes. Or, dans notre pratique, cela n'a pas toujours été le cas et cet aspect a enrichi les cours. De plus, un jour seulement une élève est arrivée (en comptant les deux groupes) et nous avons décidé de nous rejoindre, les profs, pour lui donner la classe, c'est-à-dire nous étions 3 professeurs avec une fille. Contrairement à ce que nous pensions, cela n'a pas bloqué l'élève, au contraire, elle a senti qu'elle pouvait avoir une conversation plus directe avec nous. Puis la professeur titulaire de nous au lycée est venue et a dit à S2G1 : "Très bien de ta part, je te félicite d'être responsable et d'être venue aujourd'hui, je t'invite à profiter que tu as trois profs maintenant pour toi seule et tu peux pratiquer" (Carnet de terrain, G1, Août 20).

Cela nous fait réfléchir sur l'importance de l'enseignement par petits groupes, car il crée une confiance et une interaction plus étroite et personnalisée.

Pour enrichir ce qui précède, il est important de rompre avec la conception maître-centriste qui existe encore dans l'éducation, même avec des méthodologies non traditionalistes. Avec notre langage corporel, nos attitudes, nos mots et nos sentiments, nous devons générer et promouvoir une ambiance de confiance et d'enthousiasme face à l'apprentissage, et non de peur et de supériorité. La distance forcée et guidée par des notions de suprématie rend les élèves mal à l'aise dans les cours. Notre objectif doit être, donc, de promouvoir une reconnaissance d'autrui comme un sujet égal, porteur de savoirs et de visions propres aussi importantes que celles des autres. C'est-à-dire que la salle de classe doit être guidée par une perspective horizontale de l'éducation. En tant qu'enseignants, nous devons connaître aussi les sentiments des élèves pour pouvoir prendre en compte ces facteurs avant d'aborder la classe, pour éviter de diminuer ou de minimiser leurs propres contextes. Renforcer la confiance dans l'apprentissage peut améliorer la communication et les relations entre les élèves, leurs enseignants et le contenu en classe. Reprenant les mots des filles :

S6G1 m'a dit : Le fait que vous vous rapprochiez de nous, nous rend plus confiantes.

C'est comme si vous franchissiez cette ligne invisible qui fait la différence entre les enseignants et les apprenants. Ils sont toujours debout et nous sommes assises. Parfois, ça intimide. Mais comme vous vous asseyez avec nous, et vous nous demandez comment nous allons avant de commencer la classe, cela nous rend plus à l'aise.

(Carte de terrain G1, Septembre 10).

3-Langue française

Dans cette unité de sens nous analyserons comment les quatre habiletés linguistiques ont été travaillées pendant le projet, l'évolution des filles et leurs sentiments à cet égard. En outre, grâce aux observations, nous avons vu comment les compétences de compréhension et de production ont été protagonistes tout au long des cours, en particulier lors de la présentation des grandes tâches et des projets environnementaux. Comme nous avons mis en évidence dans les catégories précédentes, la langue était alors le véhicule et l'outil principal pour générer des processus de réflexion et d'expression d'apprentissage dans divers domaines.

Même si dans nos classes nous ne nous adressions pas directement à la grammaire ou la structure de la langue on les a travaillées tangentiellement, et les questions, les productions et les rétroactions qui en résultaient étaient grâce aux questionnements internes sortis des réflexions au-delà de l'évidence. De plus, un aspect important pour nous était que comme chaque groupe est petit, il était gratifiant de reconnaître immédiatement non seulement les noms des apprenants mais aussi le processus de chacune, à tel point que nous identifions leurs points forts et ceux qu'il fallait renforcer. Pour ces raisons, les analyses de cette partie montreront des avancées progressives des élèves des deux groupes.

Un autre aspect important à remarquer c'est la différence des questions posées par les apprenantes des deux groupes. Rappelons que G1 a la mention en langues pendant que G2 a la mention en sciences naturelles. Par conséquent, le processus concernant le français et l'éducation environnementale a été un peu différent en termes des intérêts des filles. Par exemple, G1 a fait normalement plus de relations métalinguistiques en reliant les thématiques qu'elles travaillent dans le cours de français de lundi à vendredi et ceux de media fortalecida. Parallèlement les questions des filles du G2 étaient surtout pour bien comprendre les concepts et les expressions propres de l'environnement. Elles demandaient des aspects plutôt scientifiques en relation au phénomène de la planète. Par exemple, à travers le FLE, approfondir sur le concept de l'effet de serre, de la déforestation etc, et le vocabulaire qu'on peut y trouver. Aussi, elles utilisent très bien leurs connaissances des sciences pour proposer des alternatives positives favorisant la préservation de l'environnement et les animaux. C'est-à-dire, toutes les filles, G1 et G2, utilisent le français guidées par le désir tant que pour enrichir leurs connaissances du FLE que pour proposer de nouvelles idées pour sauver la planète.

-Compréhension orale

En ce qui concerne cette catégorie, nous avons remarqué que les filles ont beaucoup amélioré leurs compétences en CO. Elles ont mis en pratique des aptitudes de : regroupement, déduction, discernement, suivi et utilisation de l'information qu'elles écoutaient (Roman basé sur Conquet, 1983). En fonction de cela, les élèves ont examiné tous les outils et les pistes en leur faveur afin de comprendre le contexte qu'elles avaient. Par exemple, lors de la conception des guides, nous placions constamment des images pour orienter le contenu. Aussi, dans les activités de compléter selon ce qu'elles entendaient, les espaces des lignes suivaient toujours un ordre de quantité. Autrement dit, si le mot que les filles écoutaient avait

X nombre de lettres, elles associent automatiquement que le nombre de lignes sur la feuille était le nombre de lettres que le mot avait et alors celui qu'elles devaient remplir. Par ailleurs, elles se servaient également de stratégies mnémotechniques propres pour rappeler la prononciation des mots qu'elles avaient entendus. Avec tout cela à l'esprit, nous avons vu peu à peu une progression dans les deux groupes, car au début de la mobilisation il y avait des complications dans la CO. Cependant, avec l'exposition à la langue, les filles ont progressivement amélioré cette compétence, à tel point qu'elles peuvent avoir un environnement de FLE presque complet. Voyons tout ce qui précède dans les citations suivantes dans lesquelles les dates offrent des informations et des progrès à considérer :

La chanson est jouée pour la première fois et il est prouvé qu'elles ne comprennent pas beaucoup de mots, mais elles essaient toujours de remplir l'espace avec ce qu'elles parviennent à entendre.
(Carte de terrain G2, Mars 12).

Dans le cas de S2G1, j'ai pu voir que sous quelques mots était noté comment on le prononçait et/ou la traduction en espagnol. De manière autonome, elle avait des ressources propres (ses aides mnémotechniques) pour rappeler quelques mots.
(Carte de terrain G1, Mai 07).

Nous avons fait cette explication 80% en français à et je leur ai demandé si elles comprenaient, elles ont dit oui. Ce que j'ai pu corroborer en leur demandant directement sur le contenu que j'avais dit, la plupart des filles ont réussi.
(Carnet de terrain G1, Mai 14).

Dans la première reproduction, les élèves avaient tout compris, je leur ai demandé si tout était clair, et elles ont répondu très enthousiastes qu'elles avaient tout compris. Il y a quelque chose de très intéressant, car en faisant le contraste avec les premiers jours, cette fois pour l'activité de CO elles n'ont presque pas eu besoin de mon aide.
(Carnet de terrain G2, Septembre 03).

-Compréhension écrite

En continuant dans la ligne de compréhension, en ce qui concerne la CE, les filles ont également amélioré cette compétence et nous reconnaissons qu'un aspect positif est

l'existence et l'utilisation de mots transparents dans le matériel que nous utilisons. Bien qu'elles recourent parfois à la traduction du texte, elles intériorisent peu à peu le français au point de proposer des mots similaires ou synonymes pour éviter de recourir à l'espagnol. Ainsi, elles comprenaient la thématique et étaient capables de dialoguer avec le texte et avec les participants de la salle pour partager ce qu'elles avaient lu. C'est pourquoi la lecture a été construite ensemble de manière flexible et complète où chaque élève a donné un sens au texte (Román basé sur Gómez, 2008).

D'autre part, le contexte académique permettait la pluralité d'expression de la CE, pas seulement concernant le domaine linguistique. Par exemple, la CE s'enrichissait parfois de dessins qui les aidaient à avoir une signification iconographique à l'esprit. Même si elles ne participaient pas parfois oralement, leurs notes montraient des images qui correspondaient bien au contenu de la lecture. Pour cette raison, nous avons vu que les filles complétaient la compréhension transversalement grâce à l'utilisation de l'image et du contenu iconique, en étant capables d'abstraire la signification linguistique pour le représenter dans un dessin. Voilà nos impressions :

Des doutes ont surgi sur les significations des mots qui ont été expliqués par l'utilisation de dessins sur le tableau de bord, les filles participaient en utilisant la traduction. Elles ont eu un bon niveau de compréhension, affirmant qu'il y avait des mots très similaires à l'espagnol.

(Carnet de terrain G2, Avril 02).

À ma grande surprise, ce que S5G2 m'a montré était des dessins de ce que nous étions en train de traiter dans la lecture. J'ai été agréablement étonné, puisqu'elle était attentive à sa façon et réalisait son exercice de CO et CE à travers des dessins.

(Carnet de terrain G1, Avril 30).

Également, une sous-catégorie qui a surgi de la CE est *les questions métalinguistiques*, parce que même si le G1 avait un peu plus de curiosité par rapport à la structure de la langue, le G2 a montré des réflexions sur celle-ci aussi. Les groupes font des relations systémiques en reliant les thématiques qu'elles travaillent dans tous les cours de français. Et pendant les activités de CE, en regardant les mots et les terminaisons elles commencent à demander le pourquoi des certaines structures. C'est à dire que de manière autonome et auto réflexive, elles arrivent à trouver les différences dans l'écriture dépendant de la nature des mots ; verbes,

adjectifs, adverbes etc. En fait, les réflexions sont si complètes que les questionnements vont au-delà de la lecture littérale, parce qu'elles demandent en termes de contenu aussi, et cela appartient à un domaine plus haut, l'inférentiel. Par exemple, elles ont reconnu grâce aux terminaisons, que pour s'exprimer au passé il n'y a pas uniquement le passé composé, mais aussi l'imparfait qui implique des constructions et des significations différentes mais par rapport au même temps (le passé). Alors, guidées par la curiosité, les filles commencent à intérioriser la structure, la grammaire et les caractéristiques propres du français d'une manière naturelle et spontanée. À continuation des citations qui montrent cela :

S3G2 m'a dit : prof, pourquoi il y a deux verbes suivis dans la phrase ? je leur ai expliqué brièvement l'existence du passé composé et la manière dont il fonctionne, car c'est un temps qu'elles ne connaissaient pas ou ne maîtrisent pas très bien.

(Carnet de terrain G2, Septembre 10).

S2G1 m'a dit : prof, si le conte parle au passé, pourquoi les terminaisons sont-elles différentes ? Parce qu'il y a la structure du passé composé mais après il y a des verbes qui finissent en *ait* ou *aient*, c'est quoi ça prof ? Et je lui ai dit que c'était un mode différent du temps passé qui s'appelait l'imparfait.

(Carnet de terrain G1, Septembre 10).

-Production orale

En ce qui concerne la PO, on a vu des avancées notables chez les filles. Notamment, un point commun entre les deux groupes c'est l'amélioration aux niveaux phonétique et lexical. Par rapport à ce dernier, elles ont beaucoup appris en relation avec des nouveaux mots et des expressions concernant l'environnement mais aussi des verbes. Par exemple, elles disent : "nous devons sauver la planète et les animaux. Nous devons réduire la consommation du plastique et appliquer tous les temps les trois Rs, elles les connaissent déjà, recycler, réduire et réutiliser", et bon, expressions comme celles-ci. Concernant la phonétique, maintenant elles peuvent identifier d'une manière naturelle des sons vocaliques propres du français et leur graphologie. Comme au début nous leurs avons dit que les modules allaient être *la terre*, *l'air*, *le feu* et *l'eau* elles avaient déjà intériorisé cette prononciation et par suite chaque fois qu'elles devaient lire à voix haute ou partager quelque tâche ou recherche, elles se rappelaient de ces sons. Si elles avaient des mots avec *ai*, comme *air*, elles savaient déjà que la

prononciation était [E], et le même dans des mots avec *eau* [o] comme l'eau, beau, beaucoup etc.

Néanmoins, nous avons vu que bien qu'il y a eu des progrès avec l'auparavant mentionné, il y a eu même des erreurs qui sont encore courantes, surtout relatives à la *prononciation*. Pour cette raison, c'est une sous-catégorie de cette compétence. Dans un diagnostic initial, le G1, pour avoir la mention en langues, était un peu plus avancé sur les thématiques de PO et donc sur la prononciation. Aussi, elles savaient et prononçaient très bien les nombres et elles savaient la prononciation correcte. Nous pensons que plus parce qu'elles sachent comment les nombres s'écrivent, c'est car elles les pratiquent toujours à l'oral. Pour cette raison, elles font les nasalisation mais sans savoir réellement comment est la représentation graphique que l'on fait à l'écrit. Tandis que le G2, ayant la mention en sciences, ignorait en général certains aspects tels que : la prononciation des verbes conjugués, les combinaisons vocaliques, les nasalisation et les liaisons. De même, les deux groupes avaient parfois tendance à prononcer les mots comme en anglais.

De ce fait, étant donné qu'il y avait plusieurs aspects à considérer, il est compréhensible que tous ceux n'aient pas été immédiatement intériorisés et mis en pratique. En outre, à partir de l'analyse, nous avons remarqué que la sélection "d'importance" était donnée par les filles en pratiquant ces éléments. Autrement dit, chacune des apprenantes améliorait dans un domaine, mais peut-être en négligeait un autre. Par exemple, une se souvenait des nasalisation mais prononçait les terminaisons *ez/ent*, ou une se rappelait des sons vocaliques mais ne faisait jamais les liaisons ; et des situations de ce genre. Même après plusieurs explications au cours de la plupart des séances, il y avait encore des erreurs sur le même aspect. Ce dernier point nous montre que pour pouvoir naturaliser l'apprentissage du FLE, il doit y avoir une constance dans son étude. Le temps que les filles passent dans cette institution peut ne pas suffire à aller de l'avant, c'est pourquoi nous pensons qu'un effort et un investissement autonome sont également nécessaires pour améliorer et corriger les erreurs. Ces processus sont exprimés dans des citations des journaux :

Les filles ont tendance à prononcer les pluriels et les terminaisons *ent*. Elles ne connaissaient pas l'existence de la liaison, la nasalisation, la prononciation des voyelles /e/ et /u/, combinaisons -ou, -ai, -oi, etc. Là nous avons fait des exercices de positionnement de la

bouche pour chacun des cas et nous avons fait plusieurs répétitions. Malgré les explications, elles ont montré une grande difficulté à intérioriser ces caractéristiques.

(Carte de terrain G2, Avril 02).

Nous avons fait une brève révision des voyelles et diphtongues, certaines les ont intériorisées plus que d'autres. Par exemple, je leur disais comment on prononce *oi* comme dans *oiseau* et *poisson* et elles savaient déjà que c'était /wazo/ y /pwasõ/, elles se souvenaient d'eux par les animaux des autocollants. Mais dans d'autres comme *ou* de courants elles les prononçaient mal. Et parfois elles oubliaient les nasalisations et/ou disaient : vouS pouveZ.

(Carte de terrain G1, Avril 30).

J'ai remarqué un très grand progrès dans S2G1 dans sa prononciation, surtout dans les nasalisations. Elle disait : Il y a une équipe d'environ 24 pays différents qui font une recherche pour la préservation des reptiles. En Nouvelle-Zélande 50% /sëkãt pursã/. Et il a été gratifiant de hocher la tête pour son succès.

(Carnet de terrain G1, Mai 07).

Je me suis rendu compte qu'elles commettent toujours les mêmes erreurs de prononciation : prononcer les terminaisons *-ent*, *-est*, entre autres. En ce qui concerne la nasalisation des contextes *-in*, *-im*, *-en*, *-un*, elles ont légèrement amélioré. De même, j'ai remarqué qu'elles oublient de faire la liaison dans une grande partie des cas, de sorte que mon intervention est fondamentale pour qu'elles assimilent peu à peu les règles.

(Carte de terrain G2, Septembre 10).

-Production écrite

Pour ce qui est de la dernière catégorie, nous avons la PE, en concevant qu'il s'agit de l'une des compétences linguistiques les plus complexes en termes de production et de représentation. Au début, il était difficile pour les filles des deux groupes de réussir avec l'orthographe de quelques mots "simples" (ceux qui n'avaient pas d'accent et ressemblaient à l'espagnol). À cause de ça, elles ont eu des difficultés parce qu'elles établissaient parfois un rapport égal entre la langue maternelle et le français, ou à défaut, elles préféraient placer le mot comme en anglais. Cependant, peu à peu, elles se sont bien adaptées au FLE et à sa structure, puisqu'avec des exercices initiaux qui allaient peut-être vers des activités de compréhension, elles travaillent en arrière-plan l'écriture, car elles remplissent les guides à

partir de ce qu'elles comprenaient. Ainsi ces exercices servaient alors d'entraînement, parce que cette expression écrite les aiderait bientôt à produire un discours propre et à travers l'écriture. Un des avantages était qu'en marquant sur le tableau de bord, la classe était également prête à apprendre un peu d'orthographe, ce qui a été considérablement amélioré lors de la mobilisation du projet. Maintenant elles connaissent les accents et les placent dans certains mots qu'elles connaissaient déjà ; elles font ces connexions de mémoire-écriture d'une manière naturelle. Ce qui précède est représenté progressivement dans les citations suivantes :

Elles ont réussi à écrire très peu de mots correctement car leur écriture est influencée par la langue maternelle et l'anglais.

(Carnet de terrain G2, Mars 12).

En remplissant les paroles de la chanson, 4 d'entre elles l'ont écrite avec l'accent grave et tout, je leur ai demandé de me l'épeler et elles m'ont dit "dans la deuxième il y a "la tilde", et moi, je leur ai dit "la tilde" ? et SIG1 a spécifié : "non, c'est e avec un accent grave".

(Carnet de terrain G1, Mai 14).

De leur côté, pour être capables de promouvoir une habitude et confiance chez les apprenantes par rapport à l'écriture, il fallait premièrement leur donner un contexte complet nourri par une exposition riche et proche à la langue. Au début, nous avons remarqué une certaine méfiance de la part des filles face à l'écriture ; elles n'avaient pas vraiment de base solide sur laquelle s'appuyer. De plus, comme nous leur demandions dès le début de produire des contenus contextualisés (de la planète), elles se sentaient encore plus perdues, ne connaissant que quelques verbes et conjuguions mais sans contexte. De là, elles ne savaient peut-être pas comment les mettre en pratique, parce que les mots qu'elles connaissaient étaient par imitation plus que parce qu'elles les sentaient peut-être propres ou proches.

Alors, pour contrer cette situation, nous proposons diverses activités d'écriture qui leur permettaient d'apprendre le vocabulaire, les verbes, les phrases, etc., et de pouvoir les écrire parce qu'elles parvenaient à les comprendre. Ces activités étaient à leur tour interdisciplinaires ; nous nous appuyions sur la ludification et l'activité physique pour impliquer les filles non seulement mentalement et linguistiquement, mais aussi dans les domaines physiques, sociaux et artistiques. Grâce à ces idées, elles ont appris

progressivement l'écriture, sans pression et de manière contextualisée, ce qui leur permet d'assouplir leurs savoirs pour les mettre en contexte. Voyons ces situations :

Dans cet exercice, on a identifié certaines difficultés à écrire. Elles n'ont pas les structures claires ni les pronoms. Elles ne savent non plus conjuguer les verbes. Voilà, l'importance d'enseigner le vocabulaire en contexte et non de manière isolée, car elles connaissent un certain vocabulaire, mais ne savent pas l'utiliser dans un contexte réel.

(Carte de terrain G2, Mars 26).

Comme c'était du vocabulaire que nous avons travaillé tout au long des séances, elles étaient déjà familiarisées. Là, l'astuce était l'orthographe. Une fois qu'elles avaient écrit les mots, elles ont dû me les dicter pour que je l'écrive au tableau. Comme la dynamique passée : si elles me la donnaient bien, je faisais des sauts en croix ou des squats pour chaque lettre du mot, mais si elles échouaient sur une lettre, elles devaient toutes le faire.

(Carnet de terrain G1, Avril 04).

Enfin, une situation importante que nous avons eue dans les deux groupes était que, même à la fin, elles avaient tellement augmenté leur confiance dans la PE qu'elles nous demandaient de faire de petits exercices écrits. Dans certains cas, elles voulaient pratiquer à la fois la grammaire et l'écriture, alors elles proposaient elles-mêmes les phrases pour qu'elles soient toutes copiées. Cela représente l'idée de Gómez cité par Román (2008) qui souligne que la nécessité d'écrire se pose lorsque les gens veulent communiquer par un autre canal différent du message oral. De plus, les phrases qu'elles disaient pour les exercices écrits étaient intégrales dans leur totalité, puisque des défis sont proposés en termes de langue et de contenu. Par exemple, elles faisaient des énoncés dans le passé composé dont la signification était par rapport à la planète. Elles pouvaient ainsi renforcer les thèmes vus aussi bien dans leurs cours réguliers de français que dans ceux du samedi avec nous. Conséquence de cette attitude propositive et critique, leur PE a amélioré non seulement en termes de contenu et de créativité, mais aussi en termes de grammaire, de vocabulaire et d'expression pragmatique à travers le FLE. Voici nos impressions :

J'ai pu observer comment mes élèves ont progressé en termes d'écriture. Elles ont écrit en suivant les modèles de conte concernant les verbes, c'est-à-dire qu'elles se sont guidées par la logique du passé composé qu'elles ont identifié dans la classe. Les constructions qu'elles ont

faites étaient bien écrites, avec quelques choses à raffiner mais en général, bien.

(Carnet de terrain G2, Septembre 10).

Nous avons tous proposé les phrases en utilisant le passé composé et les thèmes de l'environnement : Hier, j'ai économisé de l'eau; la semaine dernière nous sommes allées à une promenade écologique; ce matin nous avons parlé de recyclage. Les filles et moi, nous étions contentes parce qu'elles ont pu réussir avec les verbes et certains accords de nombre et de genre. Elles ont beaucoup appris !

(Carnet de terrain G1, Septembre 10).

VI. RÉSULTATS

En tant que futurs enseignants, nous sommes heureux d'avoir mis en œuvre la mobilisation de ce projet, car les résultats ont été agréablement bénéfiques. Les progrès, les expériences et les apprentissages partagés avec les apprenantes faisaient partie de notre enrichissement personnel, académique et professionnel, et c'est pourquoi nous voulons continuer à proposer des stratégies didactiques dans le domaine FLE pour le compléter interdisciplinairement. Nous reconnaissons en outre qu'un facteur positif a été le fait d'avoir deux groupes de caractéristiques différentes. Nous avons eu de la chance avec les filles, vu que leurs mentions apportaient des connaissances dans les deux domaines : le français (langue) et l'environnement (sciences naturelles). Toutefois, nous sommes conscients que nous n'avons peut-être pas pu constater autant de progrès, puisque la fréquence avec laquelle nous nous sommes vus et travaillé avec les filles n'était pas suffisante pour atteindre des progrès majeurs. Nous savons qu'une fois par semaine est peu de temps pour améliorer dans les deux domaines de la connaissance, le FLE et la planète. À cela s'ajoutent des facteurs personnels, de temps, d'activités curriculaires, etc., qui ne permettent pas de voir les résultats de manière constante.

Heureusement, cela n'a pas empêché que les filles aient continué d'apprendre, au contraire, en dépit du peu de temps, celles qui sont allées de manière responsable à toutes les séances ont beaucoup amélioré et se sentent contentes. Parfois, elles disaient qu'en raison de la réussite de leurs efforts, elles pouvaient aider leurs camarades de classe en français, car elles se sentaient capables d'expliquer et de partager leurs connaissances à celles qui ne pouvaient pas assister à la *Media Fortalecida*. Nous savons que nos élèves ont également

beaucoup appris et avancé dans leurs compétences linguistiques, critiques et même artistiques. Cela nous l'avons constaté tant dans le début de la mobilisation et leur développement en classe que dans la dernière enquête de processus que nous avons effectuée (pour voir les avancées, les produits, les opinions et les réponses, se référer à l'annexe R).

En ce qui concerne les exposés : en termes linguistiques, elles s'efforcent de rechercher et de produire des informations en français pour pouvoir communiquer leurs sentiments et leurs savoirs. Quant aux résultats de ceux-ci, elles créaient des dessins, des maquettes ou des produits pour représenter artistiquement leurs projets. Par conséquent, ces créations sont également le résultat de leur capacité à intégrer transversalement leurs domaines de connaissance. L'annexe S contient les images de «Grande tâche » : Faisons quelque chose pour la Planète ! (à gauche celles de G1 et à droite celles de G2). Enfin, celles du projet final se trouvent dans l'annexe T où seul le G2 a fait des représentations manuelles.

Parallèlement à ce sentiment de joie et de satisfaction concernant notre pratique pédagogique, nous nous sentions également peu sûrs et sous pression face à la création de matériel virtuel proposé dès le début. À vrai dire, notre sentiment de réflexion et de proposition en tant qu'enseignants en formation était présent non seulement pendant la pratique des samedis, mais aussi dans le raffinement de notre travail au cours des autres espaces académiques du semestre. Rappelons que l'un des objectifs consiste à élaborer un site web de la classe pour que les élèves puissent réviser les contenus qu'elles veulent renforcer et aussi pour télécharger leurs avancées des tâches et des projets. Mais comme nous l'avons dit avant, on a pu finaliser la page jusqu'à la fin dû à différentes circonstances. Néanmoins, avec cela à l'esprit, nous nous sommes également appuyés sur l'interdisciplinarité afin de pouvoir appliquer ce que nous voyions en matière de TICE à notre projet de mémoire. Lorsque nous faisons référence à cette classe, c'est parce que les produits qui en résultaient ont été pensés et conçus dans notre travail. Comme résultats enrichissants, nous avons pu créer à la fois le site web conçu dès le début, ainsi que deux jeux en scratch et en genially et une application mobile. Pour les voir, adressez vous à la page web <https://laplanetefle.wixsite.com/my-site>.

VII. CONCLUSIONS

Tout au long de cette recherche et la mobilisation du présent projet pédagogique, nous pourrions dire que l'impact de la mise en œuvre de M. EMILE et de l'A.A peut être considéré

comme favorable. Premièrement, car les élèves ont appris le contenu d'un autre domaine, ce contenu leur a permis de réfléchir sur une situation en contexte : les dommages environnementaux. En plus, la langue française a été un bon moyen pour comprendre et matérialiser ce qu'elles ont appris. Deuxièmement, tout cet apprentissage n'aurait pas été possible sans le travail de groupe et la mise en commun des thématiques autour de la protection de l'environnement où les élèves ont réfléchi et ont également commencé à prendre des habitudes qui s'inscrivent dans le respect de l'environnement comme le recyclage, l'économie de ressources naturelles, etc. Cependant, il convient de souligner qu'il y a aussi de nombreux aspects qui ont joué contre, comme la fatigue des filles provoqué par le fait d'étudier le samedi, le manque d'engagement en raison de cela, le manque de ressources, entre autres ; mais en termes généraux, nous dirions que l'impact a été positif aussi pour ce qui est des 4 compétences.

En analysant les effets de la pédagogie actionnelle et leur applicabilité pour la maîtrise de l'E.E et de la langue française, nous nous sommes rendus compte que le travail en équipe joue un rôle fondamental. Cela étant, dans les deux cas, les élèves se sentaient plus à l'aise et sûres dans le travail de groupe parce qu'elles pouvaient partager leurs idées sans crainte d'être jugées et avoir un lien commun, la connaissance pouvait être plus significative et ouverte à différentes possibilités en termes de langue et de contenu. De plus, en travaillant sur des thématiques environnementales, les élèves ont adopté une attitude critique à l'égard de ces phénomènes et ont proposé des solutions dans des contextes spécifiques pour prendre soin de la planète. En ce sens, l'effet de l'A.A dans les deux domaines d'action n'était pas seulement cognitif, mais aussi critique et émancipateur, comme il est aussi conçu dans notre plan curriculaire à l'UPN.

En ce qui concerne les contributions qui sous-tendent la M. EMILE pour générer un environnement d'apprentissage FLE transversal, il pourrait être évident l'existence d'une motivation intrinsèque qui génère apprendre à travers des thématiques qui résultent d'intérêt pour l'élève et non par la grammaire. Deuxièmement, la M. EMILE elle-même et à l'appui de l'A.A favorisent un environnement où le travail en groupe joue un rôle fondamental. Dans notre cas, cela a permis aux filles de se soutenir entre elles et de se sentir plus à l'aise et plus sûres de relever le défi de l'apprentissage du FLE par la biais de l'E.E. De plus, la mobilisation de cette proposition pédagogique nous a fait réaliser que si la branche de la connaissance que nous avons choisie était l'E.E, la M.EMILE nous a permis de travailler

d'autres domaines parallèles comme l'art, la musique, l'éducation physique, etc. Ainsi, la M. EMILE est considérée comme l'ouverture vers une infinité de domaines qui servent de base à l'apprentissage de la langue. En résumé, tous ces éléments ont été un facteur de motivation pour les apprenantes, car elles devaient non seulement apprendre l'E.E, mais aussi s'appuyer sur d'autres savoirs ce qui, en fait, rendait les cours moins monotones.

Enfin, en ce qui concerne l'importance de la complémentarité de M. EMILE et de l'A.A, nous parvenons à valider l'importance d'utiliser les deux ensemble, bien que l'impact n'a pas été fait uniquement sur l'apprentissage de la langue ou du contenu, mais aussi sur le développement d'actions après un processus de réflexion critique. En d'autres termes, le travail de cette méthode et de cette approche a incité les élèves à réfléchir sur leur environnement et leur contexte immédiat, mais aussi à prendre des mesures pour contribuer aux problématiques sous-jacentes. Voilà comment nous avons validé que les résultats favorables qui ont été obtenus n'auraient pas pu être possibles sans ajouter le caractère actionnel à l'enseignement à travers la M. EMILE.

Néanmoins, nous reconnaissons qu'au cours de la mise en œuvre il y a eu beaucoup d'obstacles dont il faut tenir compte pour les mobilisations à venir en utilisant cette même méthodologie. Tout d'abord, les ressources utilisées pour enseigner ; avoir des téléviseurs, des haut-parleurs, des ordinateurs dans la salle de classe peut faciliter le processus et nous pouvons utiliser beaucoup de matériel qui sera d'une grande aide pour l'apprentissage des élèves. Deuxièmement, il faut que les élèves fassent preuve d'un grand engagement et d'une grande autonomie puisque la faible intensité horaire a certainement affecté le processus. Troisièmement, dans un prochain stage pédagogique, il serait intéressant d'intégrer et d'approfondir non seulement l'E.E mais aussi d'autres disciplines comme les mathématiques, l'éducation physique, la chimie, ce qui pourrait rendre la mobilisation des futurs projets plus intégrale.

VIII. RÉFÉRENCES

- Alvarado, E. & Hernández, D. (2012). El aprendizaje del inglés como mediador en el desarrollo de la cultura del cuidado de los recursos naturales y el medio ambiente. Bogotá, Colombie. Universidad Libre. Récupéré de:

<https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/8136/Proyecto%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Alvira, R., & González, Y. (2018). Content- and Language-Integrated Learning-Based Strategies for the Professional Development of Early Childhood Education Pre-Service Teachers. *Íkala*, 23(1), 45–64. Récupéré de: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a05>
- Berger, E, et al. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire. Université de Genève. Récupéré de: <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-b/La%20triangulation.pdf/view>
- Bertaux, P., Coonan, C., Frigols-Martín, M. & Mehisto, P. (2010). The CLIL teacher 's competences grid. Récupéré de: http://tplusm.net/CLIL_Compences_Grid_31.12.09.pdf
- Blais, M., Martineau S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. Université de Québec à Trois-Rivières. Québec, Canada. Récupéré de: [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blanchard, C., & Wigham, C. (2013). L'aide linguistique dans l'approche Emile : pour un équilibre entre compétences langagières et disciplinaires ». In La pédagogie de l'EMILE en questions : modalités et enjeux pour le secteur LANSAD, Les cahiers de l'APLIUT, vol.32, n°3. Récupéré de: https://www.researchgate.net/publication/275021023_L'aide_linguistique_dans_l'approche_de_l'EMILE_pour_un_equilibre_entre_compences_langagieres_et_disciplinaires
- British Council (1989). A Survey of English Language Teaching and Learning in Colombia: A Guide to the Market. London: English Language Promotion Unit.
- Damascelli, A. (2012). Le CLIL comme stratégie pour apprendre les disciplines et comprendre les cultures. Totino, Italie. Synergies Italie n° 8 - 2012 pp. 93-101. Récupéré de: https://gerflint.fr/Base/Italie8/adriana_teresa.pdf
- De Mejía, A.M. (2009). Teaching English to Young Learners in Colombia: Policy, Practice and Challenges. *MEXTESOL Journal*, 33(1), 103-114.

- De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía: Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Escobar, O. (2008). La educación ambiental en la enseñanza de la lengua extranjera inglés en la Secundaria del Distrito Federal. Distrito Federal, México. Universidad Pedagógica Nacional. Récupéré de: <http://200.23.113.51/pdf/25751.pdf>
- Eurydice (2006). L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Bruxelles: Belgique. Récupéré de: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b/language-fr/format-PDFX>
- Forero, W. (2020). La pédagogie par projets dans l'expression orale en FLE. Bogotá, Colombie. Universidad Pedagógica Nacional. Récupéré de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12117/La%20p%20c3%a9dagogie%20par%20projets.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Girardet, J. (2011). Enseigner le FLE selon une approche actionnelle: quelques propositions méthodologiques. Colloque pédagogique de l'Alliance Française de Sao Paulo. Recupéré de: https://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf
- Gómez Sará, M. M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. HOW, 24(1), 139-156. Récupéré de: <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.343>.
- Latorre, A. (2003). La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España. Récupéré de: [La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf \(uv.mx\)](La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf)
- Lira, B. (2011). L'éducation à l'environnement dans les écoles fondamentales à Bruxelles. Bruxelles, Belgique. Université Libre de Bruxelles. Récupéré de: https://mem-envi.ulb.ac.be/Memoires_en_pdf/MFE_11_12/MFE_Lira_Ruiz_11_12.pdf
- Malaguzzi, L. (1980). The Reggio Emilia Approach. Cité par North American Reggio Emilia Alliance. Récupéré de: <https://www.reggioalliance.org/reggio-emilia-about/>
- Mejia, S. (2020). Les tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience : une étude visant la performance de la production orale au niveau B1 de français langue étrangère. Bogotá et Nantes, Colombie et France. Récupéré de:

[http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12433/M%
9moire.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12433/M%c3%a9moire.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Puren, C. (2009). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Introduction. Récupéré de: https://www.academia.edu/23474828/Laproche_actionnelle_dans_lenseignement_de_s_langues
- Ramírez, J. (2018). Apprenons les maths et le FLE ! : une proposition transdisciplinaire en faveur de l'apprentissage du vocabulaire. Bogotá, Colombie. Universidad Pedagógica Nacional. Récupéré de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9122>
- Rengifo, B., Quitiaquez, L. & Mora, F. La educación ambiental: una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia. XII Coloquio Internacional de Geocrítica. Récupéré de: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>.
- Román Jiménez Osorio. (2008). La enseñanza aprendizaje de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir en el cuarto grado de primaria. México. Récupéré de: <http://200.23.113.51/pdf/25840.pdf>
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. Aydin, Turquie. Université Adnan Menderes. Récupéré de: <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>.
- SPEC (s.d.). Guide de réflexion sur la pratique pédagogique pour les enseignantes et enseignants du programme de français de base: Approche actionnelle. Récupéré de: https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/FSL-Module_3-FR_Action-Oriented_Approach-Feb._2015.pdf
- Stokes, E., Edge, A., & West, A. (2001). L'éducation environnementale dans les systèmes éducatifs de l'Union européenne. Londres, L'Angleterre. Récupéré de: https://ec.europa.eu/environment/archives/youth/original/pdf/envedu_fr.pdf?fbclid=IwAR3-fNyXFiUSmJdFq6pHhJQ46eEoeJ1mZiCOpH2MC73IuF1k8ilJl4xBVqw
- Sucre, U. d. (11 de 05 de 2020). *Unisucrer*. Sucre, Colombie. Récupéré d'Unisucrer: <https://www.unisucrer.edu.co/index.php/es/que-es-el-pei-y-su-importancia>.
- Wallace, M. (2006). *Action Research for English Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wiseman, J. (2018). What is Content and Language Integrated Learning? Pearson.

Récupéré de:

<https://www.english.com/blog/content-and-language-integrated-learning/>

IX. ANNEXES

Annexe A: Tableau 1 - Les antécédents de recherche.

Antécédent	Pays	Titre	Type	Auteur	Institution	Année
Local	La Colombie	Apprenons les maths et le FLE ! : Une proposition transdisciplinaire en faveur de l'apprentissage du vocabulaire.	Projet de mémoire	Jorge Armando Ramirez Castiblanco	Universidad Pedagógica Nacional	2018
Local	La Colombie	La pédagogie par projets dans l'expression orale en FLE	Projet de mémoire	Wendy Katherine Forero Barrera	Universidad Pedagógica Nacional	2020
Local et International	La Colombie et la France	Les tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience : une étude visant la performance de la production orale au niveau B1 de français langue étrangère.	Mémoire de Master	Steffi Mejia	Universidad Pedagógica Nacional Université de Nantes	2018-2020
National	La Colombie	El aprendizaje del inglés como mediador en el desarrollo de la cultura del cuidado de los recursos naturales y el medio ambiente.	Projet de mémoire	Edwin Gerardo Alvarado Melo et Daniel Alberto Hernández Latorre	Universidad libre de Colombia	2012
International	Le Mexique	La Educación Ambiental en la Enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés en la Secundaria del Distrito Federal.	Thèse	Oswaldo Escobar Uribe	Universidad Pedagógica Nacional	2008
International	L'Italie	Le CLIL comme stratégie pour apprendre les disciplines et comprendre la culture.	Article de recherche	Adriana Teresa Damascelli	Centro Linguistico Interfacoltà per le Facoltà Umanistiche, Università degli Studi di Torino	2012







Annexe B: Grille d'observation

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de humanidades
Departamento de lenguas
Professeur: Ricardo Leuro
Étudiante:
Institution du stage: IED Liceo Femenino Mercedes Nariño







Grille d'observation pour notre projet de mémoire

Date: _____ **Heure:** _____ **Élèves:** _____
Activités: _____
Description: _____

Participation			Total
Questions	Fermées	Ouvertes	
Intervention volontaire	Conditionnée (Pression)	Spontanée (Motivation)	

Evaluation de participations			Total
	Utilisation de la langue	Contenu	
 Insects			
 Poissons			
 Amphibiens			
 Reptiles			
 Oiseaux			
 Mamifères			

Annexe C: Tableau 2 : Évaluation

Animal représentatif	Équivalence de valeur	Équivalence numérique	Description
	Décimal	0.1	Valeur extra donnée aux élèves qui montrent une attitude de participation, compromis, autonomie et réflexion dans les espaces de classe.
	Déficient	1.0	L'élève ne fait ni ne participe dans aucune activité de la classe.
	Insuffisant	2.0	L'élève ne complète pas les activités ou tâches désignées. De même, il n'attend pas aux instructions données.
	Acceptable	3.0	L'élève fait les activités d'une manière superficielle en obéissant partiellement aux instructions.
	Très bien	4.0	L'élève mène à bien un très bon travail dans toutes les activités proposées et avec une attitude de compromis et motivation.
	Excellent	5.0	L'élève fait un travail remarquable en montrant la rigueur, profondeur, compromis et appropriation tant de la langue que du contenu environnemental.

Annexe D: Tableau 3 - Codification par sigles

Sujets dans le journal G1	Codage sigles G1	Sujets dans le journal G2	Codage sigles G2
AN	S1G1	HE	S1G2
DA	S2G1	DA	S2G2
LA	S3G1	NA	S3G2
ME	S4G1	GE	S4G2
SA	S5G1	AN	S5G2
SO	S6G1	JU	S6G2
SH (élève nouvelle-27-09-22)	S7G1	DG	S7G2

Annexe E: Carnets de terrain par groupe

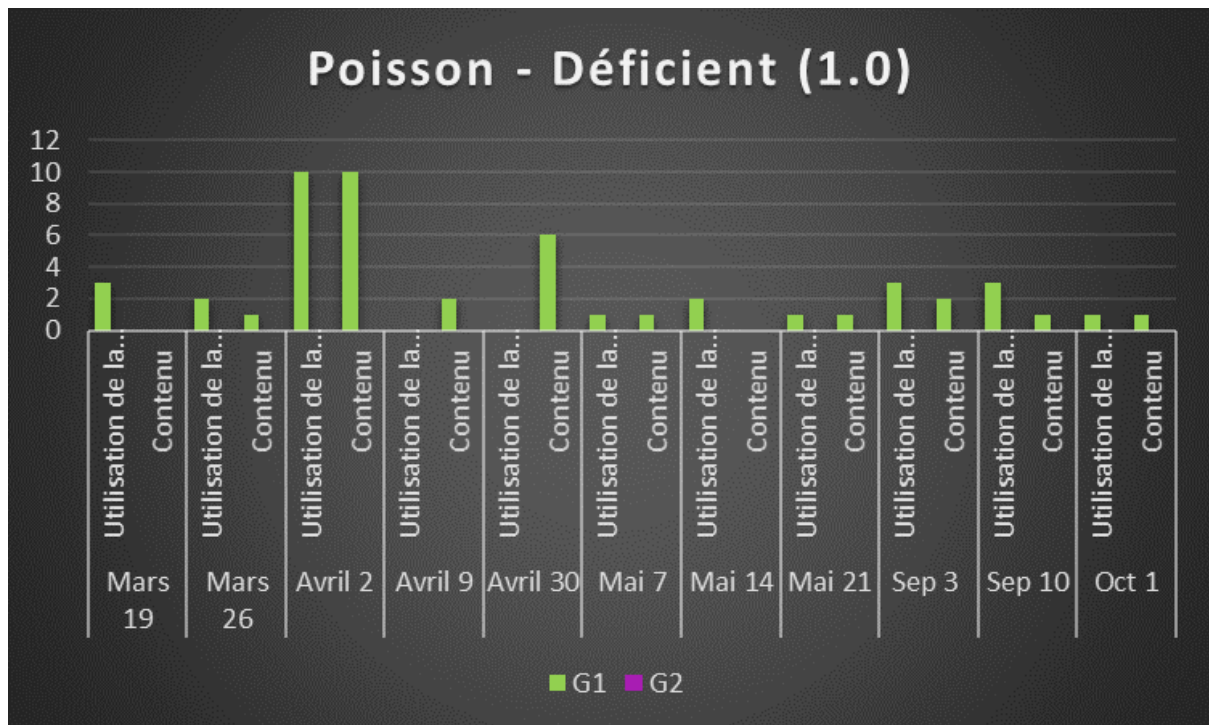
[Journaux et Données](#)

Annexe F: Grilles d'observation par stagiaire

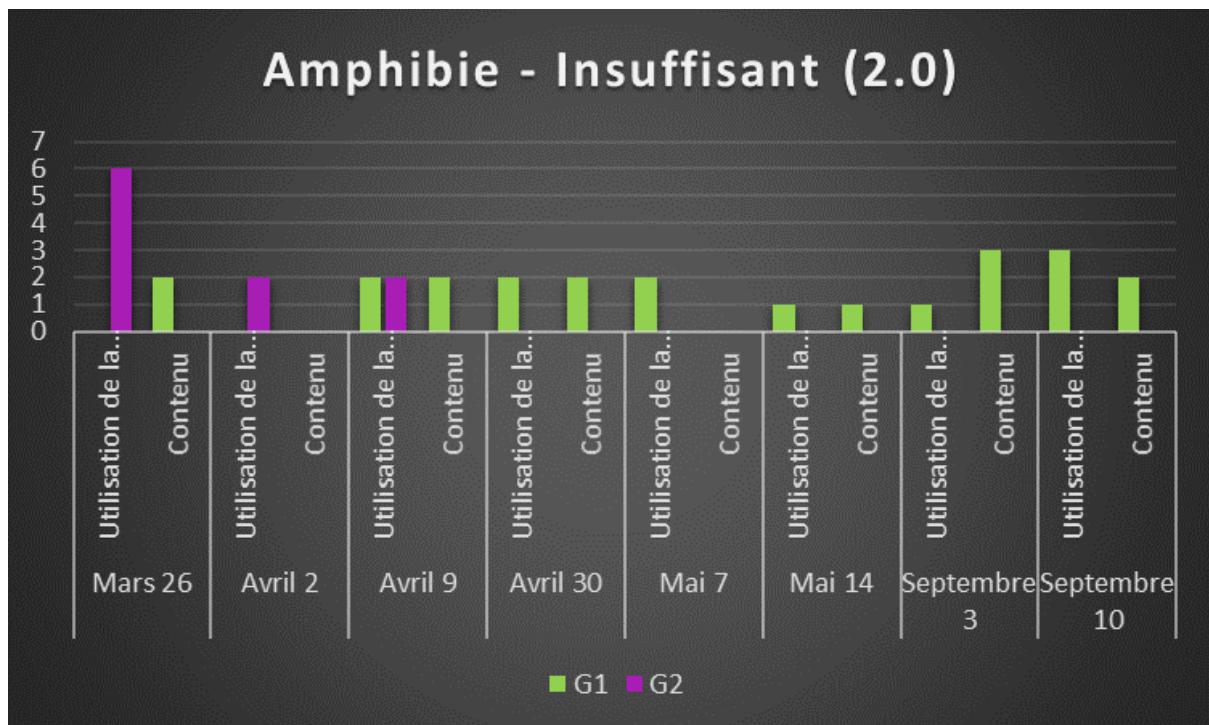
[Johnnier-Grille d'observation](#)

[Catalina-Grilles d'observation](#)

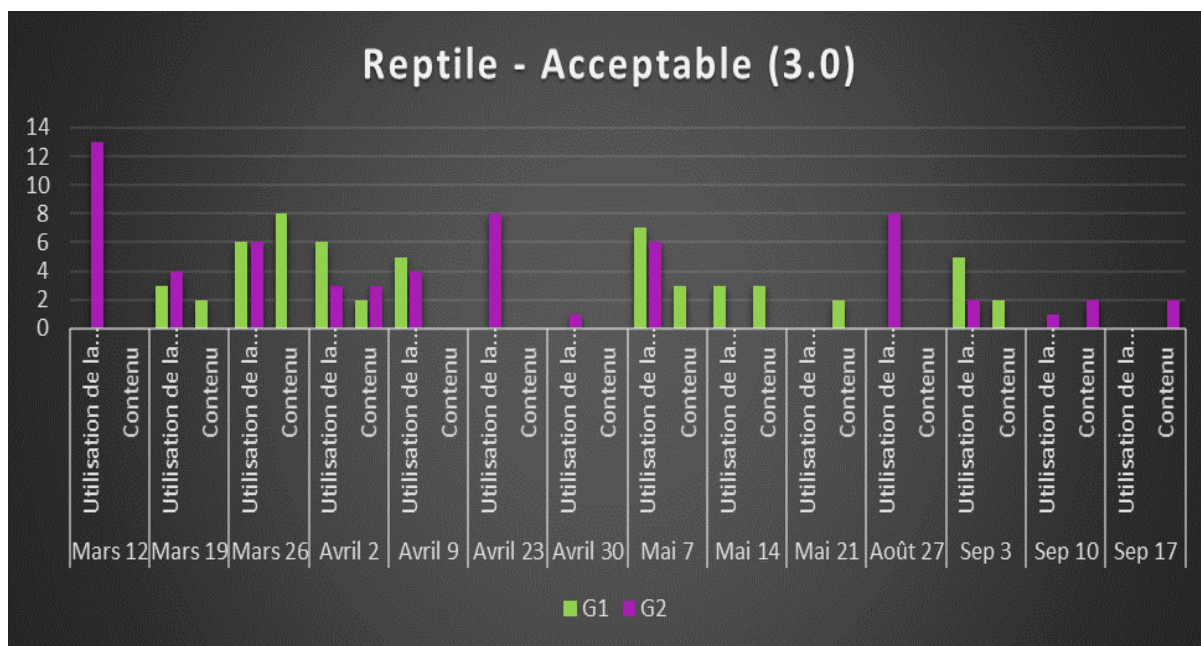
Annexe G: Tableau à barres - Evaluation des participation avec le sticker du poisson.



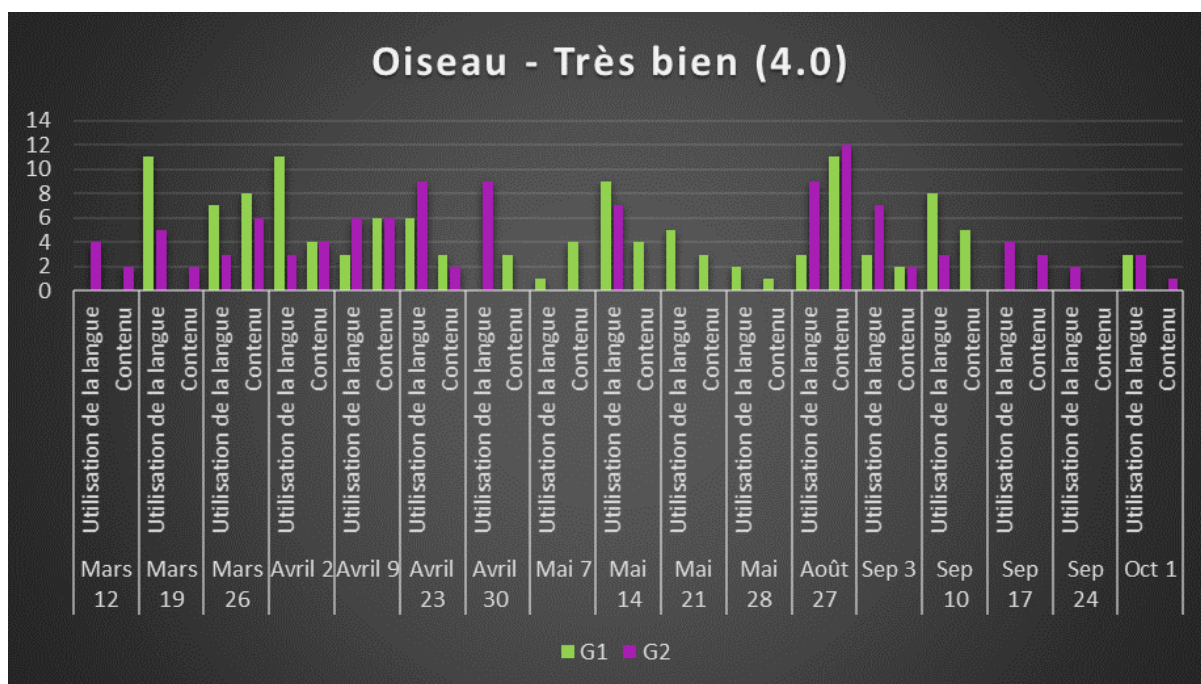
Annexe H: Tableau à barres - Evaluation des participation avec le sticker du amphibien.



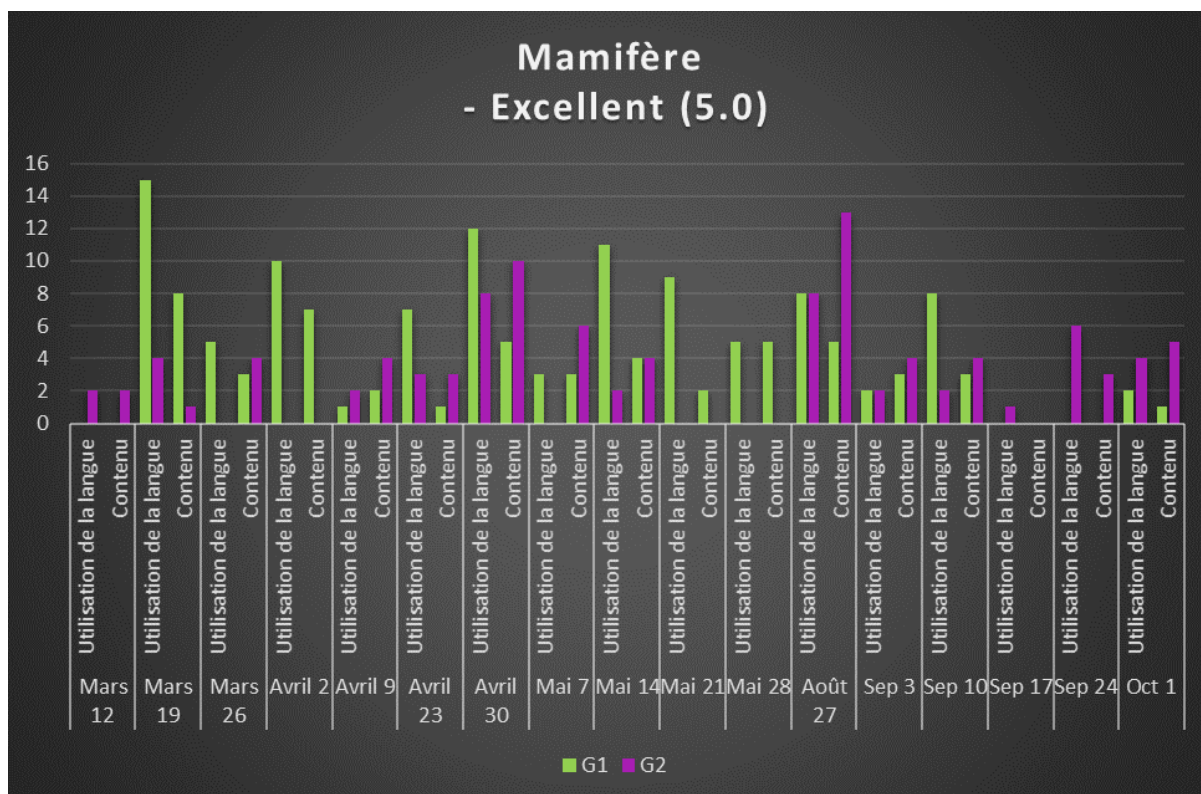
Annexe I: Tableau à barres - Evaluation des participation avec le sticker du reptile.



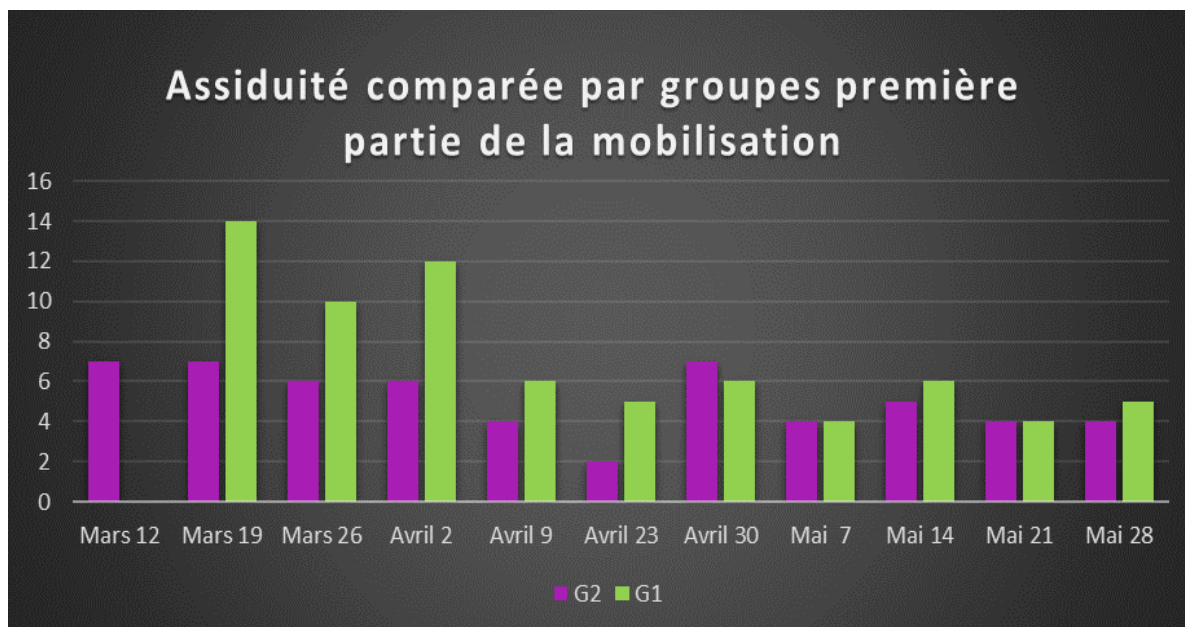
Annexe J: Tableau à barres - Evaluation des participation avec le sticker de l’oiseau.



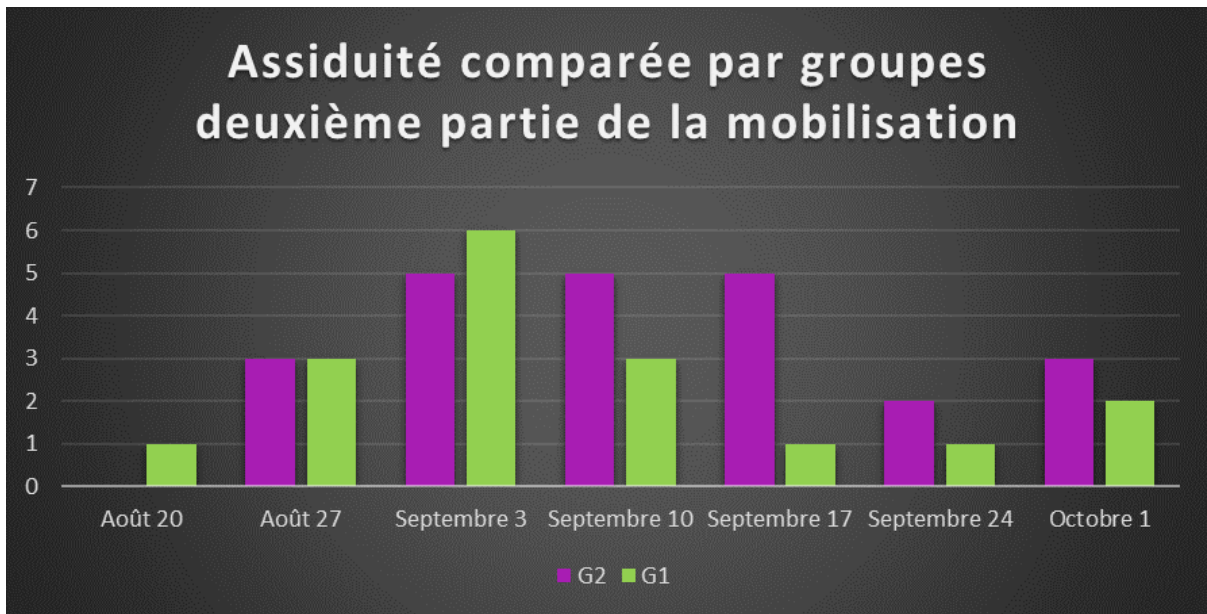
Annexe K: Tableau à barres - Evaluation des participation avec le sticker de l'ours.



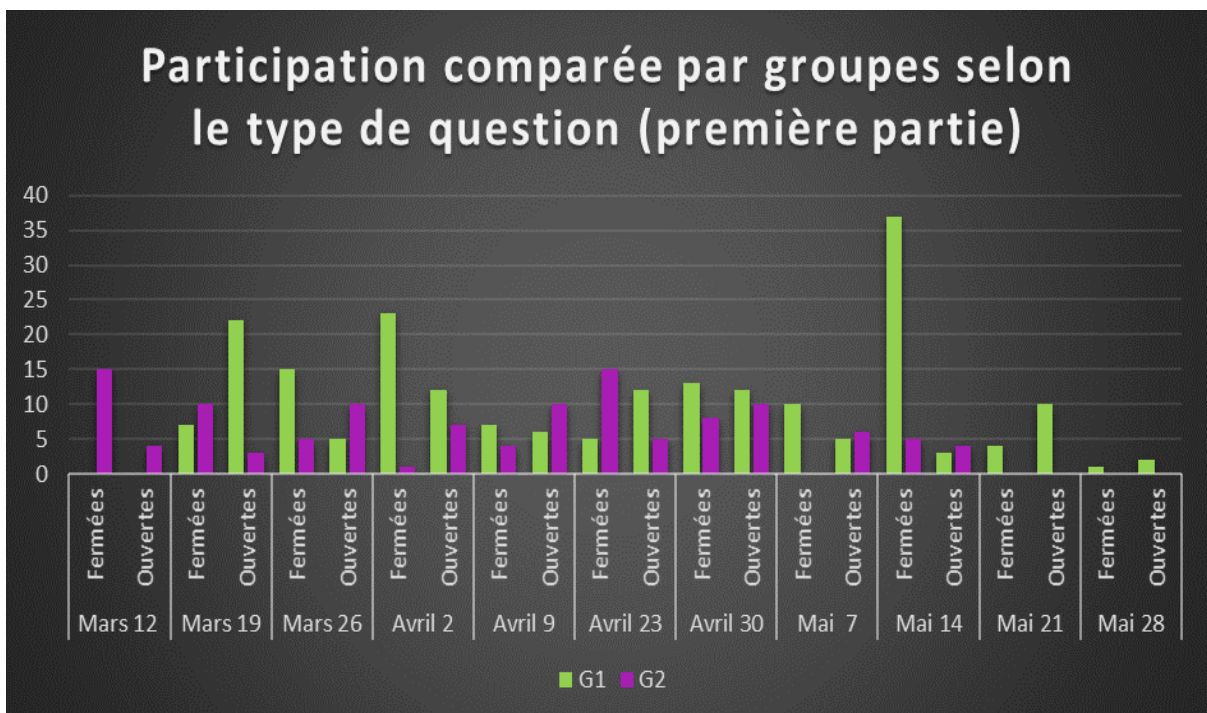
Annexe L : Tableau à barres - Assiduité et participation Mars-Mai.



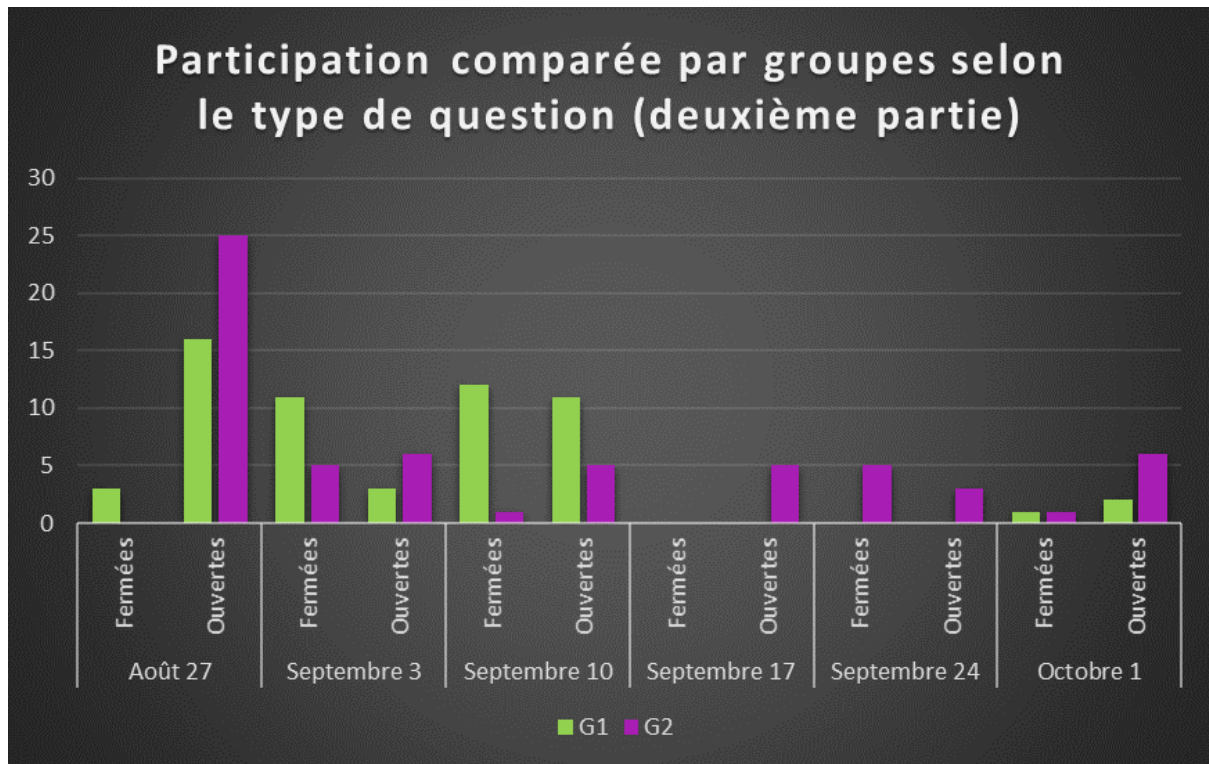
Annexe M : Tableau à barres - Assiduité et participation Août-Septembre.



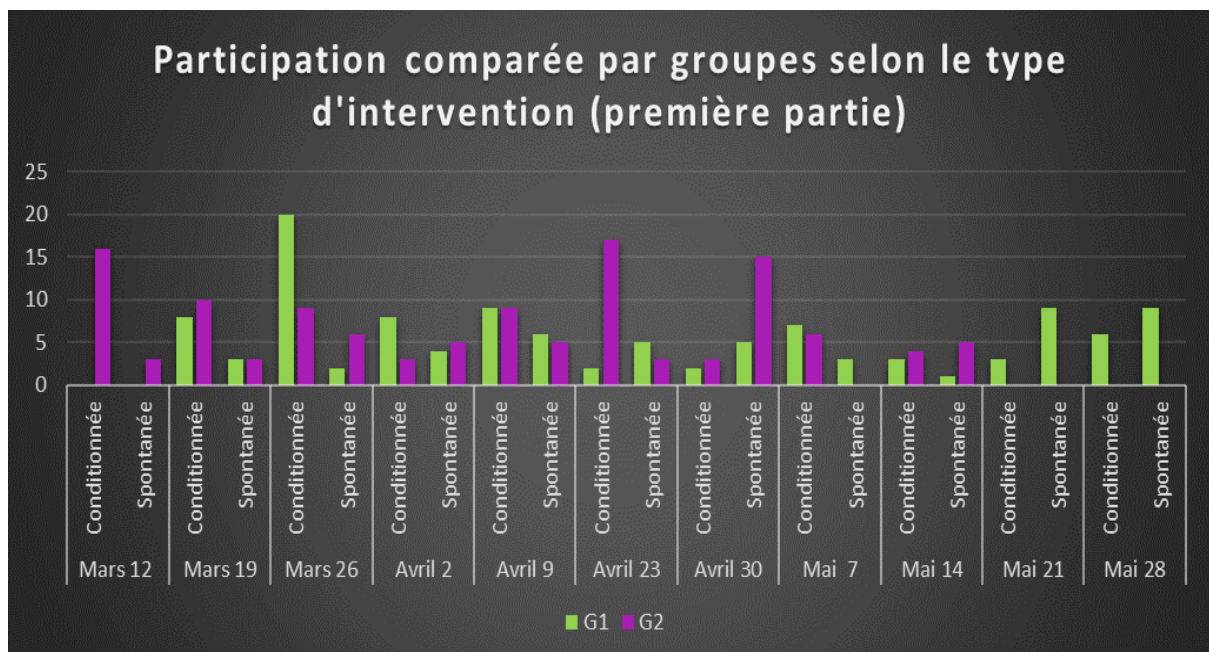
Annexe N : Participation - Type de question première partie.



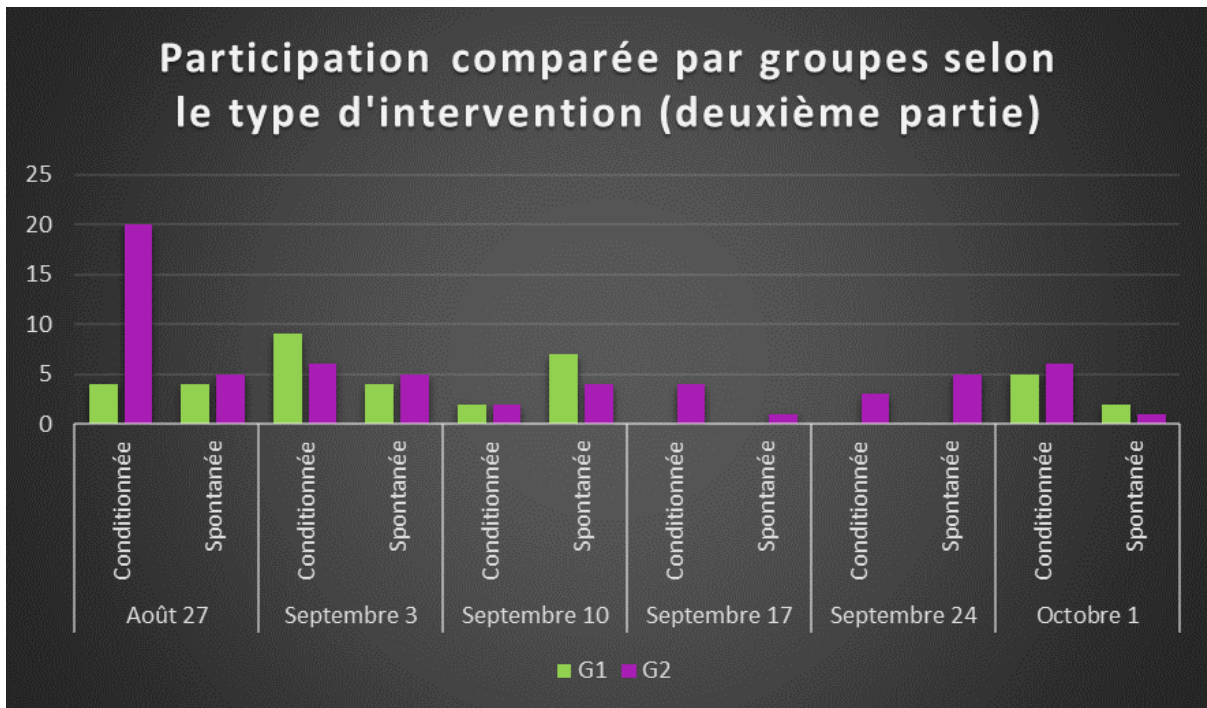
Annexe O : Participation - Type de question deuxième partie.



Annexe P : Participation - Type d'intervention première partie.



Annexe Q : Participation - Type d'intervention deuxième partie.



Annexe R - Produits, opinions et réponses des filles :

[G1-Produits, opinions et réponses des filles](#)

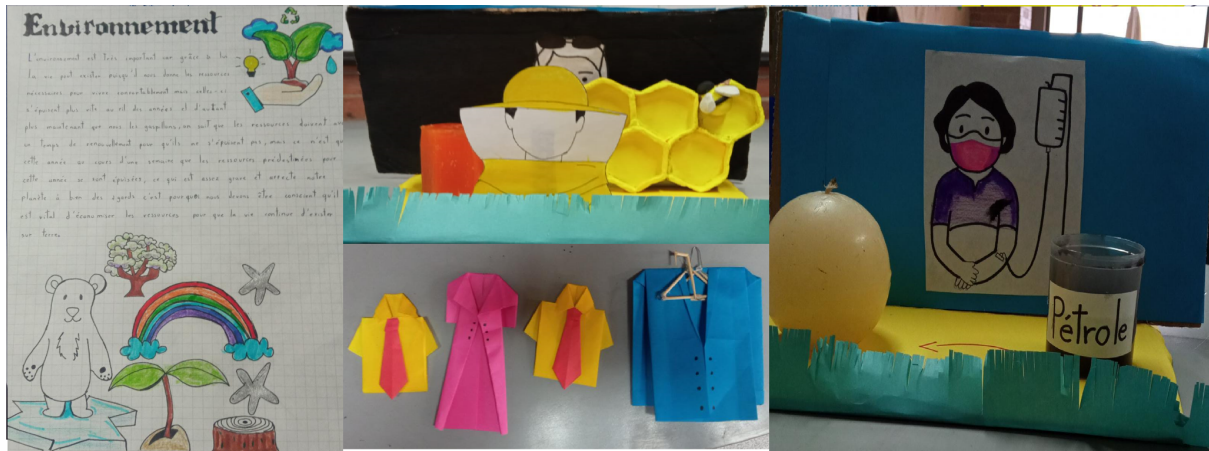
[G2-Produits, opinions et réponses des filles.pdf](#)

Annexe S - Faisons quelque chose pour la planète :

G1 / G2





Annexe T - Projet final G2 :




Annexe U : Fiche de préparation

2. FICHE pour le développement des activités aux institutions		
Stagiaire(s) : Moyanno Johnnier et Suescún Catalina		Durée d'application de cette fiche.
# de sessions (1-2)		
Institution	Cours	Professeur du cours à l'institution
I.E.D Liceo femenino Mercedes Nariño	1r et 2me (fr) 10 et 11 (col)	Clara Inés Diaz

Description abrégée : L'idée est de pouvoir introduire le premier module, l'eau, à travers une chanson. Les paroles de celle-ci est incomplète, donc elles doivent remplir les espaces avec les mots qu'elles entendent, puis une correction conjointe sera faite à l'aide du tableau. D'autre part, on pourra aussi expliquer que les prochaines classes seront autour de cet élément de la nature et donc des problématiques à aborder aussi.

 [TIME FOR OCEANS - lyrics - Les Enfantastiques](#) ET (CLIQUEZ ICI POUR VOIR L'ACTIVITÉ  [Time For Oceans Paroles \(1\).pdf](#))

OBJECTIF pédagogique général : Apprendre quelques expressions en français que possède la chanson pour pouvoir comprendre et partager les pensées concernant les affectations que subit l'eau de notre planète (rivières et mers surtout). De plus, ici, le pluridisciplinaire est également enrichi par la musique. 

Relation de l'activité avec le projet de recherche : *juste si cela applique*

Grâce à la chanson, la composante environnementale et sa réflexion se développe avec l'apprentissage du français.

OBJECTIF socio-culturel (→ perceptions /croyances) <i>Juste si cela applique</i>	OBJECTIF linguistique (→ le FLE)	OBJECTIF actionnel (→ activité des élèves)
Introduire et sensibiliser les élèves à la triste situation actuelle de nos océans, comment l'être humain est coupable de cela et comment nous pouvons faire quelque chose pour changer cela.	Mettre en pratique la compréhension orale et aussi, en quelque sorte, la production écrite tout en copiant ce qu'ils ont entendu de la chanson. Une fois cette première partie terminée, les mots écrits seront partagés et corrigés sur le tableau pour que toutes aient la réponse bien écrite.	Les filles seront attentives à la chanson pour pouvoir compléter les mots manquants, à leur tour, elles peuvent demander la répétition de la même pour réussir l'activité. Elles peuvent s'entraider et, si elles le souhaitent, échanger les mots qu'elles ont.
Type de participation proposée		
Groupale (X)	En binômes ()	Individuelle (X)

<p>Le stagiaire : + [stratégies à déployer + ressources et matériels]</p> <p>En tant que stagiaires, nous serons au courant du développement des activités pendant la classe. La révision se fera rapidement pour pouvoir poursuivre l'activité de la chanson. Étant donné que les salles de classes n'ont pas de télévision, nous utiliserons uniquement l'audio du matériel et aussi nous apporterons un haut-parleur et les feuilles pour les distribuer. À son tour, notre rôle va subir des transformations parce qu'à un moment donné nous sommes les guides de l'activité, mais ensuite, dans le domaine de l'orthographe, nous sommes l'équipe opposée à celle des élèves; elles doivent nous battre, donc nous sommes des joueurs aussi. Ce qui précède laisse également entrevoir la réflexion autour d'une éducation horizontale, où nous avons tous une voix de connaissance et à travers la saine concurrence on peut tous la partager.</p>	<p>Les élèves : intervention [relation avec leur contexte, leurs goûts/intérêts]</p> <p>Les élèves participeront activement tout au long de la classe. Même quand elles écoutent seulement, elles seront constamment en train de réfléchir à la façon dont elles écrivent le mot qu'elles ont entendu en français, si elles le comprennent ou non, s'il est en quelque sorte similaire à l'espagnol ou complètement différent. En outre, leur intérêt est également orienté vers le travail d'équipe, entre toutes, elles peuvent s'aider pour gagner des points dans l'activité suivante, elles peuvent se poser entre elles ou à la stagiaire pour compléter avec succès les paroles de la chanson.</p>
--	---

Développement méthodologique

[Description des différents moments de l'action de la stagiaire et les élèves]

- Début de la classe: révision rapide de l'activité passée.
 - Chanson: distribuer des guides et de la placer au maximum 4 fois
 - Remplir les paroles de la chanson, préférablement avec un stylo pour après faire la correction elles-mêmes avec un stylo d'une autre couleur.
 - Correction des mots: est-ce que quelqu'un sait quel mot disait là ? correction sur ce qu'ils ont écrit
- Pour qu'elles puissent nous partager les réponses sans avoir besoin de les voir, l'idée c'est de les épeler.
- À cette fin, nous montrerons la chanson de l'alphabet (se répète 3 fois) pour les leur rappeler le son et la prononciation de chaque lettre.
 - Pour savoir qui doit reprendre on va jouer Tic-Tac-Tic-Tac-Boom et la personne doit épeler les mots signes.
 - Accords: Si celle qui épelle perd, tout le salon fait 10 sauts en croix (pour chaque mot). Mais si elles gagnent, ce seront les profs qui font les 10 sauts.

2^{ème} partie, Réflexion... OBSERVATIONS APRES COUP

Réussites/difficultés dans la mobilisation de l'activité

1. L'un des avantages est que, comme l'activité était conçue avec des pistes, il était plus facile pour les filles de compléter la chanson. Cette question des pistes a été commentée dès le début de l'activité, de sorte qu'elles avaient déjà tous les outils nécessaires pour le résoudre.
2. C'est-à-dire que la piste par mots était déterminée soit par des images, soit par la quantité des lignes qui avait le mot manquant, parce que chaque trait représentait une lettre, alors elles essayaient avec concentration d'écrire chaque voyelle et consonne qui leur semblait familière à ce qu'elles avaient entendu.
3. Les filles étaient motivées, la difficulté de la chanson n'était donc pas si grande et elles ont pu comprendre et copier plusieurs mots manquants.
4. Il a été très utile d'avoir recours à la chanson de l'alphabet français, car elles ont ainsi pu renforcer leur connaissance préalable, se souvenir correctement des lettres et ainsi réussir leur épellation en termes de prononciation (en orthographe, elles ont eu certaines difficultés).
5. Il y avait beaucoup de motivation en épellant par l'excitation et les nerfs de réussir, personne ne voulait faire les sauts. Cependant, il y avait beaucoup de rires pour quand elles perdaient, donc même si c'était la pénitence, elles se sont amusées avec l'activité.
6. Dans la correction des mots il y avait beaucoup d'expressions de victoire, apparemment les pistes les ont aidés et avec cela elles ont pu compléter une grande partie de la chanson correctement.

Impact dans la population (= intérêt ou motivation, investissement)

La motivation a été protagoniste, il y avait des nerfs dans l'environnement, mais c'est ce qui a poussé les filles à participer. Chaque fois qu'elles écrivaient, elles intériorisaient naturellement le son des paroles et une fois que nous voyions et écrivions le mot ensemble, elles apprenaient peu à peu le vocabulaire, même certains l'utilisaient spontanément et avec une participation active. Certaines, même à la fin de la classe, continuaient à fredonner les temps des océans, le temps des océans. Nous avons donc considéré qu'elles ont aimé l'activité et qu'elles ont beaucoup appris avec elle.

Annexe V : Unités de sens et catégories d'analyse

