

Construire un Émotionnaire pour développer la production écrite en FLE

KAREN XIMENA NOGUERA GUERRERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES

LICENCE EN ESPAGNOL ET LANGUES ÉTRANGÈRES

BOGOTÁ

2024

À Ori, pour avoir été ma raison de vivre

À moi, pour ma résilience,

À ma famille, qui m'a toujours fait confiance

À Lisa et Nicole, pour avoir été mes soutiens.

Pour ta patience, Kimou.

Merci Raziel.

Sommaire

Introduction	5
Contexte général.....	5
Problématique	11
Question et objectifs de la recherche	15
Justification	15
Contexte conceptuel.....	17
Antécédents	17
Axes théoriques.....	22
Méthodologie	39
Type d'étude.....	39
Parcours méthodologique.....	41
Instruments.....	43
Proposition d'intervention pédagogique	45
Objectifs de la proposition	46
Méthodologie de l'intervention	46
Soutien théorique de la proposition.....	50
Résultats	55
Analyse de catégories.....	55
Résultats et conclusions	73
Références.....	77
Annexes.....	84

Résumé

Ce projet vise à donner aux élèves du cours de FLE de secondaire accéléré dans l'école intégré la Candelaria les outils pour exprimer leurs émotions au niveau A1. Ce type d'exercice permettra aux élèves de développer leurs habilités dans toutes les compétences de la langue, bien que ce document soit seulement lié au développement des compétences écrites. Ce projet cherche un épanouissement ou mesure où ils vont construire leurs propres phrases avec leurs idées et avec leurs expériences afin de construire un document écrit nommé « Émotionnaire » pour rendre à l'école La Candelaria, qu'est pionnière sur l'utilisation de français comme langue étrangère avec une approche touristique entre les écoles publiques à Bogotá.

Abstract

The aim of this project is to give students in the FLE course of accelerated secondary at La Candelaria school the tools to talk about their emotions at A1 level. This type of exercise will enable students to develop all their language skills, although this document is only linked to the development of written skills. This project seeks a fulfillment regarding the construction of their own sentences with their ideas and with their experiences to build a final written document called "Émotionnaire" to give back to La Candelaria school, which is pioneering in the use of French as a foreign language with a tourist approach among public schools in Bogotá.

Mots-Clés

Émotions à l'école, compétence écrite, systèmes symboliques, constructivisme, langue comme instrument.

Introduction

Contexte général

L'école

Ce projet se développera dans l'école intégrée la Candelaria, se situant au Centre-Est de Bogotá, à proximité d'un des lieux les plus touristiques de la ville qui est le Chorro de Quevedo. L'école est entourée par un environnement culturel et colonial. L'école se trouve dans le 17^{ème} arrondissement qui englobe le centre historique de la ville, où Bogotá a été fondée le 6 août 1538, à partir de la place Bolivar et la Cathédrale de l'Immaculée-Conception donnant une valeur traditionnelle à l'école et au quartier (Alcaldía de Bogotá, 2023). Malgré les nombreux avantages du secteur, il existe également des problèmes qui affectent l'environnement scolaire, pour l'année 2023, le bulletin de lecture de la réalité de la localité indique que :

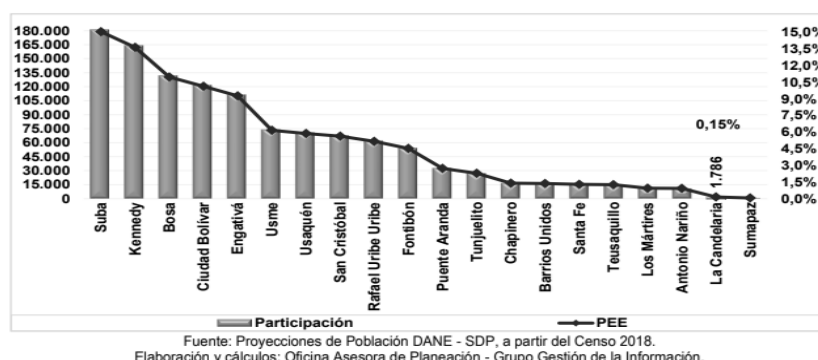
El ser centro histórico de la ciudad representa para La Candelaria una permanente circulación de personas tanto de la ciudad como de otros lugares del país y de turismo internacional. Esto genera en su territorio dinámicas de diversa índole, alto movimiento comercial y con ello generación de empleo y trabajo informal. También trae algunas situaciones menos positivas para los pobladores como son: venta y consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas. (p. 2)

À ce propos, l'accent de l'institution stipulé dans le P.E.I¹ est « éducation dans et pour la diversité » (Colegio Integrado la Candelaria, 2023) ce qui répond à la diversité scolaire donnée

¹ Projet Éducatif Institutionnel.

par le PEE ² de la localité de La Candelaria où, selon un rapport de la secrétaire à l'éducation (2021), il y a une participation de toutes les localités à l'exception de Sumapaz :

Image 1



Outre l'hétérogénéité de la population scolaire, les élèves sont affectés par d'autres situations sociales, comme l'indique le bulletin de réalité 2023 :

La Lectura Integral de Realidades (LIR) en los territorios analizados, nos permiten ver como principales problemáticas juveniles la falta de oportunidades tanto para acceder a espacios educativos, deportivos como también para acceder a espacios laborales. Dado este escenario asociado a la falta de oportunidades, los jóvenes terminan empleándose en el rebusque en diferentes actividades informales, lo cual se complejiza en algunos casos dada la falta de libreta militar lo que es otra barrera para acceder a empleo formal. (p. 5)

Les défis décrits ci-dessus influencent la régularité de l'école, comme le montre le taux d'abandon scolaire dans la localité avec une réduction notable qu'affecte l'école intégrée La

² Población en edad preescolar

Candelaria, l'une des deux écoles publiques du secteur. Malheureusement, aucun chiffre récent n'a été publié, mais pour l'année 2021, il y a eu une réduction de 4,2 % de la demande éducative officielle et 82,1 % des nouveaux élèves ne se sont pas inscrits aux dates fixées par le ministère de l'éducation, comme le montre l'image suivante :

Image 2

Localidad	Estudiantes antiguos	Estudiantes nuevos			Total
		Inscritos	No inscritos	Total nuevos	
La Candelaria	2.525	99	455	554	3.079
Total	720.540	61.130	66.446	127.576	848.116

Fuente: Sistema de matrícula - SED y SIMAT. Fecha de corte: 31 de marzo de 2021.
Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación - Grupo Gestión de la información.

Concernant le type d'élèves, l'école a une grande diversité ; on recense environ 1 370 élèves parmi lesquels figurent 11 élèves Afro descendants, 12 indigènes, 64 handicapés, 185 extra-âgé et 42 étant protégés par l'État ou des mineurs qui travaillent (Niño, S. Communication personnel, 17 avril 2023, P.E.I, P7). La diversité scolaire répond à l'objectif de l'école :

Desde el año 2004, el colegio hace realidad su vocación de escuela incluyente adoptando el Programa “Volver a la escuela”, componente de Primeras letras y Primaria acelerada, en donde niños y niñas en extraedad encuentran un espacio en el colegio para, con una metodología especial, nivelen su aprendizaje y sean reubicados en el aula regular. En el año 2012 el colegio adopta el componente de Aceleración secundaria para jóvenes en extraedad. (Colegio Integrada La Candelaria, 2024)

Ces élèves sont répartis dans les trois bâtiments qui sont autour du quartier situé au centre-est de la ville. En août 2017, le bâtiment A a été déplacé vers un nouvel emplacement puis le bâtiment B a également été changé en 2018. Quant à lui, le bâtiment C est resté à son

emplacement d'origine car il est considéré comme patrimoine culturel. La classe de secondaire accélérée travaille dans le bâtiment A (La Concordia) qui a une bibliothèque, une salle d'immersion du français, 14 salles de classe, 10 bureaux pour le personnel administratif, 3 salles informatiques et une salle de réunion. La classe de français est faite dans la salle 13 au troisième étage. Dans la salle de classe il y a 28 tables avec des chaises séparées, comme la plupart des salles, elle dispose d'une télévision avec câble HDMI, chaque enseignant est équipé d'un ordinateur portable que l'école fournit ainsi qu'un réseau WIFI.

Le Cours de FLE³

Au cours de ce projet nous avons travaillé avec les élèves de secondaire accéléré qui, comme nous l'avons déjà mentionné, ce sont des élèves qui n'ont pas achevé leur formation académique normale durant la période estimée et qui présentent des situations d'extra-âge ou des situations de validation académique. Le cours de FLE a lieu tous les mercredis de 12h30 à 14h15 et lors de l'année scolaire 2023 il était dirigé par la professeure X⁴ avec un groupe d'élèves composé âgés de 12 à 18 ans. En 2024, la majorité des élèves, âgés de 13 à 16 ans, sont encore en cours de formation mais désormais sous la direction du professeur J. Il s'agit d'un groupe diversifié car sur les 28 élèves inscrits, 3 élèves appartiennent aux communautés indigènes Embera Katio et Chami, 8 élèves viennent de la côte caraïbéenne de Colombie, 5 autres sont des étrangers Vénézuéliens et environ 12 élèves sont originaires de Bogotá. Ces derniers ont cours de

³ Français langue étrangère

⁴ Tous les membres de cette observation étaient conscients de leur participation à l'observation. En raison des protocoles de protection des données, les noms seront modifiés.

français aux mêmes horaires mais ont la possibilité d'accéder aux cours qu'ils souhaitent, bien qu'ils aient un horaire fixe pour les sujets qu'ils devaient suivre jour après jour, il se peut donc que la présence des élèves soit variable.

Lors des échanges avec les élèves, nous remarquons qu'ils entretiennent des relations étroites parce qu'ils vivent dans des quartiers proches de l'école et qu'ils se voient à l'extérieur de l'école à différentes occasions. De plus, les élèves disent qu'une des motivations principales pour aller à l'école est le repas gratuit qu'ils reçoivent tous les jours car à la maison il n'y a pas d'adultes qui prennent soin d'eux. Ils préfèrent donc être à l'école afin de manger correctement et de ne pas devoir prendre soin de leurs familles au quotidien. Du fait de leurs proximités, lors chaque cours, le professeur J décide de changer la place de tous les élèves en raison de leurs mauvais comportements. Pendant un entretien avec l'enseignant, celui-ci déclare que les écarts de conduite se produisent lors de toutes les classes et que, pour que la classe fonctionne, il est préférable de les séparer. Avec ce panorama, on peut constater selon la professeure X et le professeur J qu'il y a plusieurs lacunes émotionnelles et intellectuelles chez les élèves. De plus nous apercevons que certains d'entre eux présentent également des problèmes de toxicomanie. Malgré tous ces élèves désintéressés des cours en eux-mêmes, il y a une petite partie d'entre eux qui sont motivés et qui participent activement aux activités proposées par l'école.

Niveau de langue

Les élèves suivent des cours de français depuis un certain temps mais n'ont toujours pas atteint le niveau A établi par le cadre européen commun de référence pour les langues ou

CECRL⁵, ces résultats ont été obtenus lors de tests diagnostiques effectués sur la plupart des élèves le 05 mai 2023 (Voir Annexe 1). Bien que l'école ait le label d'établissement francophone donné par l'Ambassade de France depuis 2023, elle doit obtenir de bons résultats et de faire en sorte que les élèves puissent être capables de communiquer en français. À la suite des faibles résultats lors de l'évaluation sur les fournitures scolaires, bien que la professeure X ait affirmé que ces derniers ont déjà travaillé précédemment sur ce thème, il s'avère que le vocabulaire des élèves est limité.

Dans la première partie de ce test en français, 16 élèves ont eu comme premier exercice d'entourer les dessins liés aux objets nommés dans la liste des fournitures scolaires qui leurs ont été donnés dans la consigne en français. Les résultats n'ont pas été corrects car 56.25% des élèves ont identifié le cahier et la peinture, 81,25% ont entouré les crayons de couleurs et 68.75% ont bien identifié le dictionnaire. À la suite de ces faibles résultats, la professeure X a suggéré de faire la deuxième partie du test en espagnol et en français car le niveau des élèves était trop bas, ce qui a été une réussite parce qu'entre 93,75% et 100% des élèves ont réussi à répondre correctement.

Les résultats de ce test diagnostic montrent que même si les élèves sont initiés à la langue française, Ils n'ont pas le niveau de base pour faire face à un test formel. De plus, professeure X mentionne que selon les conditions données par l'Alliance Française, il doit y avoir des intervalles entre l'espagnol et le français toutes les 10 minutes et qu'il n'est pas conseillé de leur parler continuellement en français car les élèves se désintéresseraient de la matière parce qu'ils

⁵ Cadre européen commun de référence pour les langues

ne la comprennent pas. Cela ouvre un large fossé de connaissances car les élèves sont conditionnés à ce modèle bilingue et ne font pas d'effort pour apprendre, mais attendent le moment de la traduction.

Problématique

Le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a lancé en 2010 le plan national du bilinguisme qui vise à promouvoir l'utilisation des langues étrangères, principalement l'anglais, dans tous les établissements publics d'enseignement du pays aux niveaux primaires, secondaire et supérieur et depuis 2022, ce plan vise une approche multilingue fonctionnelle incluant de nouvelles langues tels que les langues indigènes, les langues des signes et le français notamment, dans le but de promouvoir un apprentissage en accord avec les défis du monde d'aujourd'hui. L'approche du multilinguisme fonctionnel repose sur deux prémisses, la première étant de prendre en compte le fait que la Colombie est déjà un pays multilingue grâce à sa richesse linguistique et la seconde étant que l'apprentissage d'une seconde langue ou d'une langue étrangère doit avoir une approche fonctionnelle prenant en compte le contexte des élèves (Colombia Aprende, 2019).

Selon ce contexte, l'école intégrée la Candelaria met l'accent sur le tourisme et le patrimoine grâce au nombre de touristes qui visitent le quartier, et depuis 2008, soit plus de 15 ans, l'Ambassade de France et l'école, avec l'aide de l'Alliance Française certaines années, ont intégré le français comme langue étrangère dans le programme pédagogique mais ce n'est qu'en juillet 2023 que l'école a obtenu le label d'établissement francophone donné par l'Ambassade de France (Red Académica, 2023). Cette coalition permet à l'école La Candelaria d'avoir accès aux

ressources pédagogiques, de faire partie du réseau national d'excellence encouragé par les alliances françaises de Colombie, l'école bénéficie d'un soutien pour le développement de stratégies d'internationalisation parmi d'autres avantages. Bien que cette reconnaissance soit accordée par l'Ambassade de France, l'établissement est toujours régi par les réglementations nationales du MEN. Il est important de noter que les buts de l'éducation et les objectifs de chaque niveau sont définis dans la loi générale sur l'éducation, la loi 115 de 1994, et que les normes du programme d'études sont définies par le MEN comme indiqué dans l'article 5 de la loi 715 de 2001 « La Nación debe establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de la educación preescolar, básica y media, sin que esto vaya en contra de la autonomía de las instituciones educativas y de las características regionales. » (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Cependant, comme mentionné plus haut, l'école intégrée La Candelaria est pionnière dans l'inclusion du français dans le P.E.I. dans les écoles publiques et c'est pour cette raison que l'institution n'a pas de plan défini pour l'enseignement du français. De même, comme il s'agit d'une stratégie récente, le ministère de l'éducation nationale n'a pas de directives curriculaires ni de normes pour cette matière, ce qui génère une incohérence dans l'enseignement du français au sein de l'institution. Ce n'est qu'en mars 2024 que le gouvernement national, en collaboration avec l'Ambassade de France en Colombie et France Education International, a lancé la proposition de programme pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère dans les établissements d'enseignement officiels de Colombie pour 9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème} année, ce qui aggrave le problème car il n'a pas pris en compte les autres niveaux d'enseignement autres que l'école secondaire. Le fait de ne pas avoir de curriculum défini pour l'enseignement du

français devient un problème encore plus aigu dans les cours qui ne sont pas académiquement nivelés, comme secondaire accélérée, et comme exemple de ceci nous avons les examens diagnostiques.

D'après les épreuves effectuées, on voit que les élèves ne parviennent pas au niveau A1. L'activité était basée sur l'examen DELF Prim A1.1 de l'Alliance Française (Ministère Éducation Nationale, 2009) et l'objectif était d'évaluer la compréhension écrite car pour la construction de notre projet, il était important pour les jeunes d'avoir quelques connaissances simples en français, pour ce propos les exercices présentés dans l'activité diagnostique étaient en rapport au vocabulaire qui, d'après la professeure X, devaient déjà être connu comme celui des fournitures scolaires, ce sujet a été choisi parce que dans l'examen DELF Prim A1.1 il n'y avait aucun exercice lié à notre projet et les exercices de compréhension orale n'étaient pas synchronisés avec le propos du diagnostic. Pendant l'épreuve, la professeure X a demandé de faire la première partie de l'activité avec les indications de la stagiaire en français et les instructions pour compléter la deuxième partie ont été données en espagnol. C'est-à-dire que l'activité diagnostique n'a pas vraiment permis d'évaluer le niveau des élèves, mais basé sur les carnets de terrain nous pouvons soutenir l'idée principale que les élèves n'ont même pas le niveau A, ce qui implique que pour la construction de notre projet, il est impératif de réviser les sujets basiques de la langue pour réussir l'objectif prévu.

A la fin de la contextualisation de la population, 3 problèmes sont identifiés qui donnent lieu au développement de ce projet, le premier est que les élèves n'atteignent même pas le niveau A en français et en raison de la courte durée d'intervention de ce projet, il n'est pas possible de commencer à partir des bases, de plus, comme il n'est pas possible de travailler sur toutes les

compétences linguistiques en même temps, la production écrite est considérée comme une compétence cible puisqu'elle est liée à la compétence de compréhension écrite et qu'il est possible de travailler sur les deux en même temps dans le cadre du projet. Le deuxième problème est lié au contexte socioculturel des élèves qui influence le manque d'intérêt de secondaire accéléré pour l'apprentissage du français, d'autre part, les élèves sont confrontés à de multiples difficultés avec leurs familles et leurs pairs, ce qui entrave le processus d'une approche assertive entre l'enseignant et les élèves, par conséquent, le sujet du projet devrait être intéressant à cet égard. C'est pourquoi les émotions ont été choisies comme champ sémantique sur la base du film Vice-versa. Le troisième et dernier problème concerne l'absence d'un programme clair pour l'enseignement du français, bien qu'il ne soit pas possible d'en développer un pour le projet, celui-ci vise à renforcer l'une des unités didactiques que l'enseignant J a décidé d'inclure dans son programme, par conséquent, la construction de l'Émotionnaire devrait être soutenue par des fiches pédagogiques où son efficacité peut être évaluée.

C'est pour cette raison que la construction d'un Émotionnaire pourrait contribuer comme une solution pour encourager la production et la compréhension écrite des élèves, l'apprentissage du vocabulaire et, bien que ce projet n'ait pas d'intentions sociales, il contribue à la mise en œuvre de la loi 2383 de 2024, qui promeut l'éducation socio-émotionnelle des enfants et des adolescents dans les établissements d'enseignement préscolaire, primaire, élémentaire et secondaire en Colombie de manière transversale dans le cadre d'un développement global des élèves.

Question et objectifs de la recherche

Comment la construction d'un Émotionnaire parmi la mise en place d'ateliers et l'exploration des consignes peut développer la compétence écrite chez les élèves de secondaire accélérée dans le cours du FLE à l'école intégré La Candelaria ?

Objectif général

Analyser l'impact de la construction d'un Émotionnaire dans le développement de la compétence écrite chez les élèves de secondaire accélérée en cours du FLE.

Objectifs spécifiques

Analyser les acquis de production écrite des élèves de secondaire accélérée d'après le développement de l'Émotionnaire.

Observer l'utilisation de la langue française dans les réponses aux consignes des différents ateliers parmi les élèves de l'école intégré la Candelaria.

Faire un suivi de comment les compétences de compréhension et de production écrites s'acquièrent progressivement avec les fiches pédagogiques et à travers les ateliers.

Justification

L'apprentissage d'une langue étrangère implique des performances de base dans toutes les compétences de communication et c'est un défi de travailler sur tous en même temps. Par conséquent l'élaboration d'un projet spécifique peut contribuer à l'acquisition de ces compétences de manière organisée et complète. Afin de renforcer l'apprentissage du français à l'école et de

répondre aux défis du partenariat avec l'Alliance française, qui vise à ce que les élèves aient au moins une compétence de base en français, la construction de l'Émotionnaire pourrait apporter une valeur ajoutée à l'apprentissage de la langue étrangère au sein de l'institution par rapport à l'apprentissage du vocabulaire et des structures simples. Cette situation est un point de départ pour qu'ils puissent donc utiliser plus facilement les structures de langue liées aux émotions et qu'ils puissent ensuite les utiliser avec d'autres unités lexicales qu'ils apprennent tout au long du programme d'études. D'autre part, l'analyse documentaire réalisée a permis de constater qu'il existe de nombreuses études qui parlent des émotions dans l'apprentissage des langues étrangères en tant que facteurs de motivation ou d'amélioration de l'apprentissage ; cependant, aucune n'a été appliquée dans un contexte particulier comme celui de l'école intégrée Candelaria et spécifiquement avec des élèves qui n'ont pas encore atteint un niveau suffisant de français pour en parler de manière autonome, cela représente un défi, mais aussi une ouverture dans la recherche sur le développement de compétences liées à des champs sémantiques spécifiques tels que les émotions.

En ce qui concerne le projet de recherche, l'Émotionnaire est un outil utile pour motiver les élèves à utiliser la langue française pour communiquer leurs émotions, car selon leur contexte socioculturel, aucune de ces deux pratiques n'est courante à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. L'élaboration de l'Émotionnaire est une occasion de motiver les élèves à apprendre le français, à l'utiliser et à s'engager dans le projet de bilinguisme que l'école a établi dans son P.E.I, ainsi qu'à travailler en collaboration avec leurs camarades de classe, en encourageant non seulement l'utilisation de la langue, mais aussi le travail de groupe, la créativité et la motivation vers le même objectif.

Pour l'Université Pédagogique Nationale, ce projet est pertinent car aucune recherche de ce type n'a été effectuée en utilisant la langue comme instrument car souvent les recherches étaient seulement axées sur le côté social, de plus le contexte de l'école intégrée La Candelaria donnera un aspect différent au projet. En effectuant la recherche, les élèves relieront les concepts appris en cours de FLE à des situations de leurs vies quotidiennes et cela pourra leur permettre d'avoir une vision différente de l'école. Du côté pédagogique, il sera important de créer un impact sur les acteurs qui font partie du projet et il est possible que les jeunes ne voient plus l'école comme un lieu leur fournissant que de la nourriture mais comme un lieu sûr où ils pourront exprimer leurs sentiments sans être jugés ou un endroit où ils pourront acquérir de nouvelles connaissances à la fin de leur parcours académique. Le projet fournira aux futurs professeurs une stratégie pour lier le champ sémantique des émotions, ou autre, avec la langue française.

Contexte conceptuel

Antécédents

L'objectif de cette révision est de repérer les recherches antérieures liées aux émotions, de ce fait quatre projets différents ont été utilisés afin de trouver en quoi les investigations précédentes s'approchent ou s'éloignent de notre projet de recherche. Pour ce faire, Cavalla (2015) Prado (2021), Ortiz (2021) et Cortes (2022) nous montrent comment utiliser le champ lexical des émotions en classe de FLE. La plupart ont souligné la pertinence de travailler l'identification et la régulation des émotions et l'ont fait de différentes manières. Tout d'abord, toutes ces recherches sont liées au champ sémantique des émotions et même si toutes ces dernières ont affaire à des élèves participant à des cours de FLE, ne parlant pas couramment français, certains possèdent plus

de vocabulaire que d'autres dû à la proximité avec la France, c'est le cas de Cavalla (2015) où le projet a lieu dans un pays frontalier à la France. L'utilisation du champ sémantique des émotions dans ces différents travaux a parfois été faite de manière différente car plusieurs systèmes symboliques ont été utilisés. En effet dans certains projets, Cavalla (2015) et Ortiz (2021), des champs sémantiques additionnels ont été utilisés afin d'étayer certains propos et d'ajouter quelques expressions de langues comme le vocabulaire des couleurs. D'autre part, certains projets n'ont pas suivi la même méthodologie d'enseignement et ont décidé de mener tout d'abord une évaluation d'expression écrite car les élèves avaient déjà un certain niveau et ce n'était pas leur première année de FLE mais les résultats de ce test n'ont pas été à la hauteur.

Toutefois, nous remarquons que l'objectif de la plupart des recherches révisées en rapport aux émotions ont une ambition sociale. Ils s'éloignent un peu du but de notre proposition d'Émotionnaire dont les émotions sont seulement utilisées comme un véhicule pour développer la compétence écrite en français contrairement aux autres recherches où la langue française est utilisée comme véhicule afin d'apprendre à gérer les émotions à l'école grâce à la compétence écrite. Une des recherches les plus remarquables a été menée par Ortiz (2021), juste après la pandémie du Covid-19, où les élèves ont eu beaucoup de difficultés à gérer et à partager leurs émotions car la situation sanitaire ne leur permettait pas d'avoir de cours physique ce qui à modifier totalement l'objectif final de ces cours devenant de plus en plus social. Prado (2021) déclare également que l'idée de cette proposition pédagogique vient de la crise sanitaire de 2020, où les élèves étaient démotivés par les cours en ligne et parce qu'ils n'avaient ni sorties, ni activités, ni voyages et n'ont pas pu fêter leurs passages de classe, le but était donc de réduire les sentiments de frustration et de désespoir.

Par rapport à notre proposition d'Émotionnaire, la plupart de ces recherches sont importantes car des groupes de la même tranche d'âge ont été utilisés et nous a permis de caractériser la population, ainsi que de démontrer que la pandémie a laissé beaucoup de problèmes derrière elle, qui en certains points affecte la construction de l'Émotionnaire parce que selon ce problème général, il ne sera pas facile pour les élèves d'écrire ce qu'ils ressentent. Une autre problématique qui se pose dans l'analyse des antécédents est l'hyperconnexion des jeunes car « l'immédiateté et l'accès superficiel à la connaissance ont changé la façon dont les jeunes abordent le langage et son utilisation, les amenant à concevoir l'écriture à partir de phrases et non de paragraphes ou de textes complexes » (Ortiz, 2021, p. 16). Par ailleurs, Ortiz (2021) fait mention de Casteblanco (2016) qui affirme que le champ sémantique des émotions peut lier la vie des élèves à certains contextes quotidiens qui ont beaucoup changé après la pandémie, le fait d'utiliser un vocabulaire courant peut mettre les élèves à l'aise avec le cours du FLE et avec l'Émotionnaire.

En relation avec la méthodologie, toutes les recherches ont des étapes claires à suivre comme pour celle de Cavalla (2015) qui est constituée en deux étapes : l'analyse du contenu des productions écrites dans laquelle sera identifié quel type de lexique les apprenant utilisent en relation à des émotions et l'établissement d'un plan lexique-sémantique des émotions en relation avec la littérature. Le projet de Prado (2021) a quant à lui été effectué en quatre séances distinctes dans lesquelles seront travaillées les 4 émotions basiques proposées par Reeve (2009) qui sont l'amour, la nostalgie, la joie et l'espoir. D'après la recherche d'Ortiz (2021), l'idée de réaliser une proposition pédagogique qui propose 4 phases de réalisations n'a pas été possible car ce projet a été développé au milieu de la pandémie de Covid –19. Cette recherche propose de réaliser un diagnostic préliminaire pour connaître les compétences rédactionnelles des apprenants de FLE tout

comme la recherche de Cavalla (2015). Il est également proposé de mener une action de sensibilisation dans toutes les recherches. En revanche, la recherche de Cortes (2022) n'a pas développé un classement spécifique des étapes, pendant toute la recherche, elle mentionne l'utilisation de jeux et de chansons pour motiver l'apprentissage du FLE. De plus, certaines des activités proposées avaient déjà été planifiées, elles ont aidé à l'organisation du projet mais n'ont pas fait partie des étapes définies à la réalisation du projet. C'est ainsi que tous les antécédents de ces recherches ont été très utiles à la construction de notre Émotionnaire car ils ont permis de mettre en avant le fait que pour la réussite de ce projet, la définition des étapes est d'une grande importance.

Dans l'analyse des résultats de la recherche de Cavalla (2015) les élèves expriment les émotions à travers la description de l'atmosphère qui l'a produit, c'est comme une sorte de mise en scène des émotions. Elle a aussi identifié l'utilisation des collocations dans le texte car dans leurs productions écrites, les élèves ont parlé de manifestations physiques d'émotions comme d'avoir les mains qui tremblent ou le cœur qui bat, bien qu'ils n'utilisent pas des descriptions explicites de ces émotions. D'un point de vue plus social, Prado (2021) a découvert d'après sa recherche que les élèves font l'expériences de différents types d'émotions en cours de FLE, et particulièrement deux d'entre elles : l'estime de soi et l'anxiété, qui sont un prérequis pour l'apprentissage d'une langue car il inclut la gestion des émotions pour le développement des adolescents. Dans la lignée de Prado (2021), Cortes (2022) a utilisé le matériel didactique pour motiver les élèves à en apprendre plus sur certaines émotions qui, au final, peuvent être exprimés en français. Les élèves ont appris certains verbes, adjectifs et noms qui les ont aidés à décrire l'émotion qu'ils ressentent sous différentes dimensions et, au cours de cette motivation extrinsèque

avec le matériel didactique, une affiliation des élèves au cours de français s'est développée, ce qui a entraîné une amélioration des leurs résultats. Nous pouvons également rapprocher Cortes (2022) d'Ortiz (2021), car la diversité du matériel didactique peut nous conduire à différents systèmes symboliques, comme l'a fait Ortiz (2021) pour produire des émotions chez les élèves. D'autre part, l'activité initiale a également une importance clé chez Cortes (2022) puisqu'elle prédispose les élèves au développement bon ou mauvais de la classe, la prédisposition aide également à établir des relations sémantiques entre le vocabulaire de base tel que les émotions et les couleurs, c'est pourquoi une diversité des champs sémantiques s'accroît.

En tenant compte des recherches de Cavalla (2015) et de Prado (2021), nous remarquons que celle d'Ortiz (2021) est en réalité le juste milieu entre ces dernières car elle a deux différents aspects étant donné son côté social et son côté linguistique. Celle-ci préconise l'utilisation des émotions comme un véhicule permettant d'apprendre la langue en cours de FLE ainsi que la planification des textes, tout comme dans la recherche de Cavalla (2015), même si au premier abord il y avait un intérêt pour l'utilisation du champ sémantique des émotions. Ensuite, bien que le concept d'émotions soit peu présent dans la recherche et qu'il ne soit mentionné que lors des activités de cadre conceptuel et de production écrite, il est intéressant de voir que l'auteur mentionne l'utilisation d'autres types de systèmes symboliques afin de permettre aux élèves de s'exprimer plus facilement sur les émotions tout comme Cortes (2022) l'avait fait grâce à l'utilisation de différents matériaux didactique. Enfin, Ortiz (2021) a mentionné dans sa recherche que la proposition pédagogique est axée sur le modèle pédagogique constructiviste proposé par Vygotsky, ce qui oriente également notre projet vers l'utilisation de ce modèle afin que les élèves puissent participer activement.

Axes théoriques

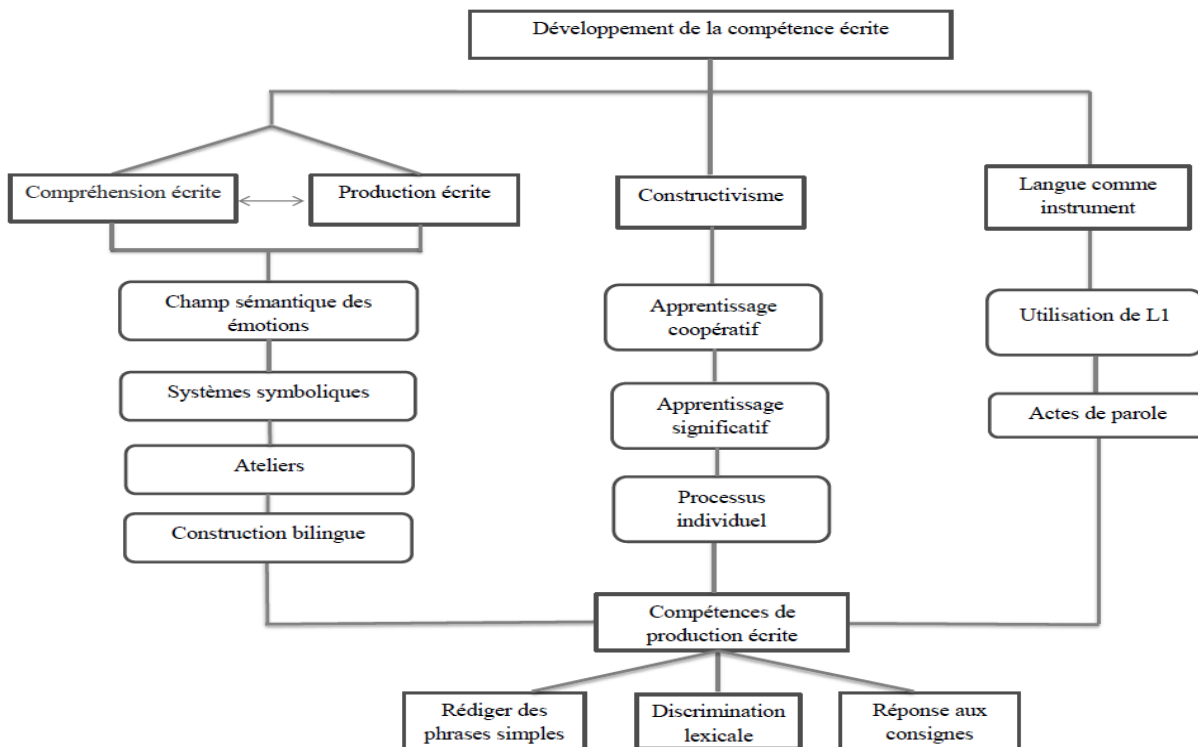
Souvent, penser aux cours de français langue étrangère renvoie à un enseignement strict et parfois limité de la langue et bien que cette idée ne soit pas éloignée de la réalité, il est important de prendre en compte plusieurs concepts qui entourent l'enseignement de cette langue. Concrètement, les cours de FLE s'adressent à des élèves qui ne parlent et n'écrivent pas français selon le Collège international de l'Esplanade à Strasbourg (2023). Au cours de ces séances, des exercices écrits ou oraux de grammaire et de vocabulaire permettent aux élèves d'acquérir des performances langagières de base et les aident à s'adapter à l'enseignement de la langue à l'école.

Pour les besoins des cours de FLE de notre projet, nous avons orienté ce parcours à travers des axes théoriques à partir de 5 questions de base : quel est l'objectif principal de ce projet ? quels sont les moyens mis en œuvre pour développer ce projet ? quelle est la stratégie pour atteindre cet objectif ? quel est l'axe pédagogique qui guide ce projet ? quel est le rôle de la langue dans le projet ? Les réponses à ces questions sont interdépendantes et n'ont pas de hiérarchie explicite. Ainsi, l'objectif qui guidera ce projet est lié à la production écrite, qui a une relation d'interdépendance avec la compréhension écrite, et peut donc être désignée comme une compétence écrite qui inclut les deux aptitudes. Pour développer la production écrite, on utilise un champ sémantique délimité d'une catégorie lexicale spécifique et on encourage l'écriture à travers différents systèmes symboliques que les élèves utiliseront dans les ateliers en classe. Cette intention communicative prend le constructivisme comme axe pédagogique avec des théoriciens de base comme Vygotsky, où l'apprentissage de l'individu prime malgré le fait que l'enseignement soit donné en groupe, on cherche à éviter la standardisation de l'apprentissage et pour cela la langue sera utilisée comme un instrument, voire un moyen, et non comme une

structure, afin que les élèves puissent apprendre la langue avec une intention communicative claire comme le montre la figure 1.

Figure 1

Relation des Axes Théoriques.



Source propre

Compétence Écrite

Selon Hymes (1971), la compétence communicative est la capacité d'une personne qui parle/écoute idéalement à former des phrases infinies avec un nombre limité de règles de la langue qu'il/elle utilise, cette compétence communicative s'étend aussi à la dichotomie linguistique de la lecture et de l'écriture. L'écriture est un processus d'expression qu'est lié aux contextes

situationnels et il devient important dans le développement des utilisateurs de langues en termes de capacité à participer à la société, non seulement en tant que membre locuteur, mais aussi en tant que membre communiquant. Dans les écoles, la compétence écrite exige des enseignants et des élèves qu'ils sachent pourquoi l'écriture est importante, comment elle se développe et comment elle est enseignée de manière efficace.

De cette compétence communicative découlent la compréhension et la production écrites, qui sont étroitement liées, et pour les besoins de ce projet, la production écrite sera prise comme concept de base. D'après Graham (2013) il est possible d'évoquer les différents avantages de ce processus dichotomique qui fait ressortir que l'écriture améliore l'apprentissage des élèves ainsi que leur capacité à lire. De même, le développement de cette compétence est nécessaire car on écrit pour différentes raisons : pour persuader, pour informer, pour raconter, etc. Pour que ce but soit atteint, il faut qu'une autre personne reçoive le message, donc cet outil a également la capacité d'influencer les autres, il permet de transmettre des connaissances au fil du temps et affirme qu'un texte est mieux compris lorsqu'il est non seulement lu, mais aussi écrit. En plus, l'écriture est un outil polyvalent qui nous permet d'accomplir toute une série de tâches, telles que la communication avec la famille, les amis et d'autres personnes, et qui nous aide à exprimer nos émotions et nos sentiments de manière efficace, ce qui entraîne des avantages psychologiques et même physiques (Smith, 1998).

Bien que la production et la compréhension écrites soient des compétences différentes, selon l'étude de méta-analyse de Graham et Hebert (2011), le processus d'écriture crée des perspectives différentes sur la lecture, il permet aux écrivains de faire des hypothèses sur les mots qui devraient être utilisés pour que le lecteur les comprenne et des processus logiques qui aident à

composer des textes en fonction de l'objectif du matériel écrit sont effectués. Cet exercice forme implicitement les écrivains et les futurs lecteurs à identifier les failles logiques ou les réussites dans l'écriture lors de la lecture. Le processus métacognitif qui affecte la relation entre l'écriture et la lecture est transféré à l'apprentissage d'une langue étrangère où il est possible d'ajouter d'autres catégories telles que l'acquisition du vocabulaire et l'apprentissage de l'orthographe.

Dans tous les cas, la compétence d'écriture s'avère être une combinaison interdépendante de la production et de la compréhension, mais dans le processus d'écriture en langue étrangère, il existe certains facteurs contextuels qui influencent la performance des rédacteurs en formation. Certains de ces facteurs sont d'ordre pratique, car ils sont liés au nombre d'élèves dans la classe, à l'adaptabilité au contexte local : par exemple, en Colombie, écrire sur les éléphants ou les lynx nécessite un processus de recherche préalable pour faciliter le processus d'écriture, car il est difficile d'écrire sur ce que l'on ne connaît pas. D'autre part, l'écriture en LE⁶ requiert des compétences d'écriture en L1⁷ et des méthodologies appropriées de la part des enseignants pour guider le processus d'écriture.

En outre, nous pouvons trouver d'autres facteurs idéologiques tels que la relation des apprenants avec la langue, qu'ils la considèrent comme une imposition ou comme un processus d'apprentissage, et d'autres considérations telles que le statut de la langue dans l'institution ou dans le contexte local (Reichelt, 2011). En résumé, la production écrite favorise de meilleures

⁶ Langue étrangère

⁷ Langue maternelle

performances en compréhension écrite tout en renforçant les compétences des élèves dans leur contexte local conformément à l'expérience de production qu'ils ont dans leur langue maternelle, de sorte que les champs sémantiques utilisés dans le processus d'écriture doivent être en phase avec les connaissances précédentes et nouvelles.

Champ Sémantique des Émotions

Les champs sémantiques sont des regroupements de mots ou de concepts reliés entre eux par leur signification, formant ainsi un réseau complexe de sens interconnectés qui aide à enrichir et à préciser le message que l'on souhaite transmettre selon Miller et Johnson-Laird (1976). Ce réseau est présent dans la plupart des catégories de mots, par exemple, dans le champ sémantique des émotions, les termes tels que la joie, la tristesse, la colère, et la peur sont tous liés par leur nature émotionnelle, mais chacun possède des nuances spécifiques qui les distinguent des autres, contribuant à une compréhension plus fine des émotions. Il est évident que la richesse de la langue signifie qu'il y a beaucoup de mots avec des significations très similaires, il est donc impératif de délimiter le champ sémantique utilisé dans des projets spécifiques tels que le nôtre car l'organisation de groupes lexicaux aide les élèves à organiser leurs idées lorsqu'ils écrivent (Miller & Johnson-Laird, 1976). Un autre des processus à mettre en évidence dans l'utilisation des champs sémantiques est la relation entre le nom et l'objet « labelling » qui, bien que peu connu selon Harrison (1972), est un processus qui implique que l'apprentissage des champs sémantiques ne se réduit pas au simple apprentissage du vocabulaire, mais que, utilisé en contexte, favorise l'apprentissage inconscient des structures propres à la langue dont on apprend le lexique.

Collins et Quillian (1969) nous éclairent davantage sur la structure de ces champs sémantiques, en montrant qu'ils peuvent être organisés de manière hiérarchique. Cette organisation va des catégories générales, comme les émotions primaires telles que la joie ou la tristesse, aux sous-catégories plus spécifiques comme l'euphorie, le désespoir, ou la rancœur. Cette hiérarchie facilite non seulement la compréhension des émotions de base, mais elle permet également de naviguer dans la richesse des variations émotionnelles. Bien que Collins et Quillian (1969) n'aient pas développé explicitement le concept de champ sémantique dans leurs recherches, ils ont néanmoins souligné l'importance de la hiérarchisation des concepts pour une meilleure compréhension cognitive.

D'autre part, les champs sémantiques sont composés d'unités lexicales qui enrichissent le vocabulaire des apprenants. Lorsque ces dernières sont correctement classées dans les champs sémantiques, une hiérarchisation lexicale s'opère et elles sont incorporées dans les règles linguistiques existantes pour générer des structures langagières. Une fois les unités sont déterminées, les champs sémantiques peuvent être mélangés les uns aux autres pour encourager l'utilisation active du vocabulaire par les apprenants (Varlamova et al, 2017). Pour cette raison, la maîtrise des champs sémantiques aide les élèves à associer le vocabulaire appris à différentes situations de communication, ils servent à créer une prise de conscience lors de l'exécution d'exercices analytiques, écrits et oraux, à condition qu'il y ait une orientation du modèle.

Après avoir reconnu l'importance des champs sémantiques dans la construction du vocabulaire des élèves, il convient de comprendre pourquoi nous avons choisi les émotions dans un champ lexical aussi vaste. Comme l'indiquent Graham et Hebert (2011), dans les multiples conditions du processus d'écriture, la culture des individus est présente, c'est pourquoi les élèves

doivent être contextualisés avec le champ sémantique et les unités lexicales qu'ils utiliseront pour écrire. Buitrago et Herrera (2013) mentionnent qu'à l'école, les émotions ont été négligées dans les relations entre les enseignants et les élèves, bien qu'elles soient toujours présentes, parce que traditionnellement l'école a été considérée comme un lieu privilégiant le développement cognitif, cependant, selon la recherche de Davidson (2003), il a été empiriquement déterminé que l'émotion ne peut pas être séparée de la cognition car ce sont des processus interreliés et interdépendants. Pour les raisons susmentionnées, il est logique de gérer le champ sémantique des émotions dans la salle de classe puisque, selon Cassasus (2007) le processus d'enseignement et d'apprentissage varie d'un groupe à l'autre, principalement en raison des climats émotionnels et des interactions qui peuvent se produire entre l'enseignant et les élèves au sein de cette atmosphère.

Un concept relativement nouveau au sein de la psychologie de l'éducation peut guider la manière dont les émotions sont utilisées en classe, en l'occurrence le champ sémantique des émotions. Selon Harshith (2023), les émotions académiques peuvent être comprises de deux manières : il s'agit des émotions qui résultent de la réussite scolaire ou des émotions qui sont déclenchées par le processus académique des élèves. Quelle que soit leur influence sur le processus d'apprentissage, il est essentiel de comprendre la nature des émotions académiques car elles permettent de créer des environnements d'apprentissage efficaces et favorables, ainsi qu'ils développent également des compétences linguistiques de base. À cette fin, les systèmes symboliques sont un outil utile pour encourager l'utilisation du langage avec le champ sémantique des émotions.

Systèmes Symboliques

Les notes compilées dans le Cours de linguistique générale de 1916 ont des conférences données par Ferdinand de Saussure à l'Université de Genève qui constituent les bases de la construction de la définition des systèmes symboliques. Dans cette compilation de Saussure (1945) il définit le signe linguistique comme une entité à deux faces : le signifiant, qui est la forme matérielle du signe, et le signifié, qui est le concept ou l'idée que le signifiant évoque. À partir de ce concept, Umberto Eco (1976) souligne que les signes linguistiques sont interprétés en fonction du contexte. Par conséquent, les systèmes symboliques ne sont pas statiques mais dynamiques et acquièrent une signification dans différents contextes culturels et sociaux lorsqu'ils interagissent avec les utilisateurs et génèrent du sens.

Afin de faire comprendre l'importance des systèmes symboliques en classe, Ferreiro (1999) mentionne que les relations sociales sont inhérentes à tous les processus d'apprentissage scolaire et qu'au sein de ces processus, il existe des objets symboliques qui sont eux-mêmes des produits culturels de grande valeur. Bien que Ferreiro (1999) ne parle pas explicitement de systèmes symboliques, elle mentionne la capacité que on possède de convertir des marques en systèmes linguistiques, comme nous l'avons fait avec l'écriture dans l'Antiquité. Elle souligne également que les apprenants sont aussi des producteurs de marques qui mélangent leurs créations à d'autres plus anciennes et qui leurs permettent de prendre de la valeur lorsqu'elles sont interprétées à partir de la pratique sociale qui permet à ces marques d'être converties en objets linguistiques.

Les systèmes symboliques sont des systèmes de représentation complexes qui utilisent des symboles linguistiques pour exprimer des idées, des concepts ou des intentions qui permettent la communication entre les individus (Hockett & Hockett, 1960) En interprétant le

même concept de différentes manières, les systèmes symboliques sont des éléments qui favorisent le langage et la communication, de sorte que les apprenants échangent des informations et expriment leurs émotions tout en partageant leurs connaissances et leur compréhension du monde avec les autres. Selon Paoli (1993), l'utilisation de systèmes symboliques dans la production langagière sert à générer un imaginaire cohérent à des fins sociaux. En ce qui concerne l'interprétation personnelle, Paoli (1993) déclare que :

La adopción de un sistema simbólico se parece un poco al de un programa informático. Posibilita el captar ciertos tipos de datos que automáticamente se correlacionan de ciertas maneras. Hay sus diferencias, claro. Una de ellas es que las computadoras no tienen dimensión afectiva, mientras que los sistemas simbólicos al aplicarse por la mente humana inmediatamente producen sentimientos; tienden a remitir a vivencias, a partir de las cuales se alteran las condiciones psicosomáticas del receptor; otra es que, al aplicarse, el sistema simbólico se recrea en función del contexto de enunciación.

(p. 36)

D'après ce qui précède, les systèmes symboliques peuvent être utilisés comme stratégie pour encourager l'utilisation de la langue, car ils ne stimulent pas seulement la perception sociale d'un objet, mais comportent également des facteurs individuels et affectifs qui fonctionnent comme des déclencheurs de l'écriture, dans ce cas, en relation avec le champ sémantique des émotions. Pour confirmer ce qui précède, Lomas (2002) affirme que l'éducation en Colombie devrait intégrer l'analyse de divers codes verbaux et non verbaux, étant donné qu'il existe une variété de contenus culturels codifiés dans des systèmes symboliques et que les laisser sans interprétation peut entraîner un échec dans la nouvelle tâche d'alphabétisation. Afin de parvenir

au consensus social requis par les systèmes symboliques, il est nécessaire d'évaluer les contributions individuelles de chaque élève, en soulignant que la connaissance se construit par le biais du travail d'équipe. C'est pourquoi une perspective constructiviste devient pertinente dans le domaine pédagogique de ce projet.

Constructivisme

Aux yeux de Guberman (1987), l'influence de Vygotsky sur l'enseignement des langues est indéniable, car il détache les apprenants de l'enseignement habituel et permet à chacun de s'efforcer d'atteindre l'objectif de la classe. Bien que le terme constructivisme n'apparaisse pas explicitement dans les travaux de Vygotsky (1962), il montre une relation claire entre le langage et la pensée et il explique que cette interdépendance est intrinsèquement liée à l'interaction sociale, qui est un pilier du constructivisme social où le langage n'est pas seulement un outil de communication mais renforce également la construction de la pensée et donc le développement cognitif. Il a développé le concept de ZPD⁸, où les enfants peuvent déployer des compétences plus avancées dans certaines catégories de fonctions mentales supérieures telles que l'attention volontaire, la mémoire logique, la pensée verbale et conceptuelle, les émotions complexes, etc. grâce à l'interaction avec des autres. Le ZPD fait référence à la distance entre ce qu'un apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un pair plus compétent, donc le contexte coopératif de ce modèle, permet d'élargir l'acquisition du vocabulaire et donne la possibilité aux élèves de parler à leurs camarades tout en apprenant les uns des autres. En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, il est autorisé à être un orienteur, un compagnon et un guide

⁸ Zone de Développement Proximal

dans le processus d'enseignement-apprentissage, soulignant la culture où l'élève est un participant actif où la société l'aide à se développer. (Vygotsky, 1978)

La salle de classe est un lieu d'expérimentation sociale où chaque participant apporte ses connaissances antérieures afin d'en construire une nouvelle ou de modifier une existante. La participation de chacun des élèves est la clé de l'apprentissage coopératif et pour motiver cette interaction, les participants sont soutenus par le groupe. À cet égard, Johnson et al (1998) ont introduit le modèle du groupe d'apprentissage coopératif, qui met l'accent sur la motivation, l'apprentissage et le développement social des élèves. Leurs études indiquent que dans ce modèle, les apprenants gèrent leur propre apprentissage, c'est-à-dire qu'ils proposent le rythme d'apprentissage en fonction de leurs capacités individuelles, ce qui ne signifie pas que les individus sont seuls au sein du groupe, mais plutôt qu'une interdépendance positive se développe dans laquelle les membres se soutiennent mutuellement dans leur parcours d'apprentissage et où leur réussite individuelle dépend de la réussite du groupe. Le travail de groupe doit être lié à un objectif pour que cette approche éducative puisse avoir lieu, qu'il s'agisse de résoudre un problème, d'accomplir une tâche ou de créer un produit, etc. Généralement, le travail se fait en petits groupes car l'apprentissage collaboratif est basé sur l'idée que l'apprentissage est un acte naturel où les participants construisent des connaissances par le biais de l'interaction sociale (Gerlach, 2006).

La théorie de la construction sociale de Berger et Luckmann (1986) et la théorie du développement social de Vygotsky (1978) soulignent toutes deux que la communication et les relations interpersonnelles contribuent à la construction des connaissances. Dans les cours de langues étrangères en particulier, le travail collaboratif peut créer un environnement dans lequel

les élèves participent activement à la réalisation de plusieurs activités, non seulement en partageant leurs connaissances, mais aussi en créant une communauté d'apprentissage. Cette communauté permet aux apprenants de s'engager dans des discussions de débat, de clarification et de reconstruction afin de rassembler et d'organiser les informations qui les aideront à atteindre l'objectif de la tâche (Alzubi, et al 2024). Il est important de garder à l'esprit que dans la vision constructiviste, chaque élève a son propre rythme d'apprentissage, qu'il ajuste en fonction de ses besoins et de ceux du groupe. L'individualité prend un sens particulier puisque l'apprentissage n'est pas standardisé, même s'il est construit dans la société. Dans ce processus de construction, Gerlach (2006) mentionne un outil fondamental dans l'interaction sociale : le langage. Comme l'ont affirmé les autres auteurs du constructivisme et de l'apprentissage collaboratif, le véhicule essentiel pour le développement de ces modèles est la langue. C'est pourquoi, dans notre projet, tous ces concepts sont interconnectés et la langue sert d'instrument, voire comme moyen pour encourager les intentions communicatives dans la langue étrangère.

Langue comme instrument

La langue en tant qu'instrument de communication sociale est devenue pertinente à la suite du générativisme, qui considérait le texte en tant qu'unité de communication et la pertinence de la langue en tant qu'instrument de communication sociale. Cette déclaration a donné lieu à différentes disciplines d'étude telles que la pragmatique, la sociolinguistique, la linguistique textuelle, etc. qui nous permettent de savoir comment la langue fonctionne dans les situations de la vie quotidienne et qui devraient constituer des connaissances essentielles dans la formation des professeurs de langues (Gómez, 2001). Ces variations théoriques nous permettent de comprendre que la langue a des approches multidisciplinaires et nécessite également une variation dans les

propositions méthodologiques, et à cette fin, Gómez (2001) précise que la langue n'a pas d'autre but que d'être un véhicule de communication, c'est-à-dire que la langue est à la fois un instrument et un véhicule qui sert aux utilisateurs à représenter les éléments de la réalité de manière intersubjective. Dans le cadre de ces définitions, il convient de préciser que le langage, en tant que faculté d'expression de l'être humain, est la formulation initiale de la langue, qui est socialement construit et établi pour nous permettre de fonctionner dans la société. À cet égard, Halliday et Hasan (1976) notent qu'une société est constituée d'un groupe de participants qui remplissent un rôle social et qui ne peuvent développer ce rôle qu'à travers le langage, de plus, que le discours des individus est médiatisé par des normes socialement établies qu'ils construisent, renversent et modifient au fil du temps, en gardant à l'esprit que la langue est un objet vivant susceptible d'être modifié par ses utilisateurs.

La langue en tant que véhicule dans l'enseignement des langues étrangères exige que les élèves aient une performance de base dans leur langue maternelle (L1) afin de pouvoir apprendre une langue étrangère (LE). Dans ce processus, deux alternatives peuvent être utilisées : « utiliser les langues pour les apprendre et apprendre les langues pour mieux les utiliser » (Gómez, 2001, p. 3) dans des contextes de communication réels. D'un point de vue plus théorique sur l'enseignement des langues étrangères, Flament (1992) souligne l'importance de ne pas séparer la linguistique en tant que discipline, car un nombre important de fossilisations dans l'apprentissage de FLE correspond à des problèmes de méconnaissance de la théorie linguistique. « Être informé (des travaux menés en linguistique) permettra d'une part de construire des dialogues qui soient syntaxiquement naturels et d'autre part de bâtir des progressions grammaticales qui n'exigent pas du non-francophone plus que ce que le francophone lui-même fait » (p. 32). Cette affirmation

peut être reliée à la méthodologie du « français instrumental » qui a vu le jour en Amérique latine au début des années 60 et qui, selon la définition d'Alvarez (1976), est une méthodologie qui ne répond pas à un besoin spécifique autre que celui de privilégier l'utilisateur étranger pour l'accès à l'information par le biais de la lecture, en laissant de côté l'expression orale. Cependant, cette première approche du français comme langue véhiculaire permet de prendre en considération les besoins et les objectifs linguistiques de ceux qui souhaitent utiliser la langue, ainsi que d'évaluer les contextes d'apprentissage et les stratégies à développer pour que l'élève puisse mener à bien le processus d'apprentissage (Ruiz , 2000).

L'enseignement du français langue étrangère nous oblige à prendre en compte la pragmatique de la langue, dont la tâche principale est d'étudier la langue en relation avec ses utilisateurs et de l'étudier en tant qu'acte de communication. Cela ouvre une brèche complexe puisque la pragmatique s'applique à différentes réalités et en général à toutes les sciences humaines, mais la pragmatique appliquée à la langue a ses points d'application théorique et pratique dans les actes de parole qui cherchent essentiellement à « mettre en évidence les intentions communicatives de l'émetteur et l'effet produit chez le récepteur par l'acte de parole » (Ruiz , 2001, p. 247). Bien qu'il semble que la pragmatique ne s'intéresse qu'au domaine de l'oral, il convient de noter que cette discipline se retrouve dans toutes les compétences linguistiques. A cet égard, Halliday et Hasan (1976) soulignent que la communication écrite, par exemple, nécessite une production claire, cohérente et cohésive qui ne peut être correctement formée que par la pragmatique. Pour construire de tels textes cohérents, il existe une règle de répétition qui indique que l'utilisation d'éléments récurrents répétitifs peut être liée à une condition linéaire d'utilisation de certaines propositions ou phrases qui, dans ce cas, pourraient être classées comme

des collocations linguistiques (Tsaknaki, 2022) Quel que soit le support de production, la langue nécessite l'utilisation de collocations linguistiques et de mots en général dans un contexte spécifique, et ce processus se déroule de différentes manières en fonction du lieu et du moment de l'acte de communication.

L'acte de parole

Les mots ont le pouvoir de promouvoir l'action, de persuader, de communiquer, de motiver, etc. Pour que cette parole soit donnée, 3 acteurs fondamentaux sont nécessaires : celui qui parle, le locuteur, celui à qui l'on parle, l'allocutaire, et ce dont on parle, le délocuteur. Ces définitions sont purement linguistiques et bien qu'elles ne définissent pas ce qui se passe dans l'acte communicatif, elles nous aident à entrevoir le sens dans lequel la communication est générée (Perret, 1970). Il est clair que ces rôles peuvent être modifiés, juxtaposés, remplacés par la communication non verbale etc. mais ce sujet correspond à une autre branche de la linguistique. Selon Austin (1962), deux facteurs entourent les actes de parole : d'une part, l'acte de parole lui-même, c'est-à-dire les énoncés prononcés qui ont un effet spécifique sur l'allocutaire et, d'autre part, la représentation qui accompagne cet acte de parole, définie par lui comme la « performativité » et, bien qu'elle soit présente dans tous les actes de paroles, sa présence est plus visible dans les actes illocutoires. Ces deux éléments rendent l'acte de parole efficace et son but n'est pas seulement de décrire une chose mais d'ajouter une modification à la réalité que nous interprétons. Selon Ambroise (2009), les actes de parole ont besoin de la réalité pour être efficaces et leur véracité est évaluée sur cette réalité, « Or on remarque qu'un même énoncé peut, selon les circonstances (et donc les conditions respectives), servir à décrire quelque chose ou à faire chose, ou qu'un même énoncé peut renfermer à la fois des éléments performatifs

et descriptifs » (p. 4) Quoi qu'il en soit, les actes descriptifs ou performatifs sont des actes de parole dotés d'éléments complémentaires « On comprend alors que la réussite de tout acte de parole, aussi bien dans sa dimension d'efficacité que dans sa dimension de rapport correct au monde, est déterminée par tout un ensemble (conventionnel) de conditions extralinguistiques, qui ancrent la réalité linguistique dans le monde concret des usages et des situations » (p. 5).

En outre, l'activité conversationnelle possède une structure élémentaire comprenant les énoncés et les comportements non verbaux comme les gestes ou la mimique, par lesquels le sens discursif est incarné et le monde ou un changement dans le monde est représenté. Trognon (2001) suggère que le choix de la manière de communiquer dans un contexte original où il y a plusieurs locuteurs qui se comprennent peut aider à la construction de la subjectivité, qui à son tour s'exprime par des actes de parole qui s'efforcent de traduire la manière dont un phénomène est reconnu dans la société. Après cette reconnaissance, les interlocuteurs entament un processus d'analyse et de négociation en fonction du sens qu'ils veulent lui donner : « Interpretations are experimentable and negotiable in conversation because the law according to which satisfaction of a speech act leads to its success prevails in conversational sequencing » (p. 133). Dans la philosophie du langage, il est important d'analyser les actes de parole car, comme le mentionne Searle (1969), de nombreuses hypothèses ont été émises quant à l'unité de base de la communication linguistique, qui n'est ni le symbole, ni le mot, ni la phrase, entre autres, mais la réalisation même de l'acte de parole, la production.

Bien entendu, comme nous l'avons mentionné, cette production est médiatisée par des règles qui, selon Searle (1969), requièrent trois notions : les règles, les propositions et le sens ; ces notions ne sont pas l'acte de parole lui-même, mais le fait d'exprimer, par exemple, une

proposition fait partie de la réalisation des actes de langage. Un autre exemple pourrait être l'émission de sons, qui ne peuvent pas non plus être considérés comme des actes de paroles par eux-mêmes, puisque ces derniers possèdent un sens et bien que le sens ne soit pas l'acte de parole en lui-même, c'est une notion qui le constitue. En tenant compte du fait que les actes de parole ont besoin d'une signification en fonction de l'objectif de communication et du contexte dans lequel ils sont produits, la théorie des actes de parole peut alors être transposée au domaine de l'écriture. La production orale et la compréhension écrite ont été considérées comme des entités distinctes alors qu'elles peuvent facilement se compléter pour développer la compétence linguistique. Menting (1984) propose que le matériel utilisé en classe pour améliorer la compréhension de la lecture soit constitué par les aspects réceptifs de l'acte de langage. L'auteur ajoute que le degré de difficulté des éléments préparés est dû au niveau d'authenticité, les matériels les plus simples facilitant le transfert entre les compétences réceptives et productives, tandis que les supports plus difficiles sont orientés vers des sujets d'étude spécifiques qui dissolvent quelque peu l'intention d'apprentissage de la langue. Menting (1984) déclare:

With simpler materials the instructional focus can be on the detection and examination of speech acts and their realization in language. With more advanced materials, the initiative for analysis can be left more to the student, and the teacher can take advantage of the inherent value of the content to demonstrate how the linguistic forms and their usage serve the author's or speaker's objectives (p. 5).

Selon l'orientation précédente, dans l'utilisation des supports en classe les apprenants peuvent plus facilement reconnaître les types de textes présentés en classe, faire des comparaisons avec des textes dans leur langue maternelle et, par conséquent, effectuer différents

exercices d'analyse. Bien entendu, ces exercices en langue étrangère sont basés sur l'idée que tout ce qui est pensé peut-être exprimé par des actes de langage. Il y a donc deux études importantes : l'une porte sur le sens et l'autre sur la manière dont l'acte de parole est exprimé. Au moment de l'exécution d'un acte de langage, on suppose que cette expression communicative est dotée d'un sens en fonction du contexte dans lequel elle se développe et que le locuteur (ou l'écrivain) exprime littéralement ce qu'il veut communiquer à travers les éléments linguistiques dont il dispose dans la langue étrangère, de sorte que dans chaque acte de langage il y a une phrase ou un ensemble de phrases avec un sens littéral auquel le contexte donne le sens d'acte de parole (Searle , 1969).

Méthodologie

La rigueur méthodologique est essentielle pour mener à bien une recherche en cours de FLE avec un groupe en constante évolution comme celui de secondaire accéléré. Comme dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à développer les compétences écrites, nous visons à explorer l'évolution de la production écrite à travers les ateliers des émotions en filtrant les thématiques, en organisant les informations pour chaque émotion et avec la triangulation des données collectées. Afin d'apporter des éléments de réponse précis et fiables, nous avons opté pour une approche mixte. De plus, cette étude permettra d'évaluer la relation de champ sémantique des émotions avec la compétence écrite chez les élèves.

Type d'étude

Étant donné que la recherche sera menée dans une salle de classe où il y a une interaction avec des personnes qui contribuent toutes à la construction de la connaissance, la recherche sera

basée sur le paradigme interprétatif qui a comme base épistémologique le constructionnisme de Seymour Papert qui, basé sur les théories de Jean Piaget, affirme que l'apprentissage se fait par l'interaction avec le monde physique, social et culturel dans lequel l'apprenant est immergé (Martínez, 2013). Ce paradigme est utilisé dans les disciplines sociales où il existe des problèmes qui ne peuvent pas être entièrement compris à partir de la méthodologie quantitative et contribue à la méthodologie de recherche-action dans laquelle s'inscrit ce projet de recherche.

Conformément au paradigme de recherche choisi, la proposition adopte une approche mixte (qualitative et quantitative). L'approche qualitative sera utilisée afin de voir comment les élèves développent des compétences de production écrite en français et l'approche quantitative nous permettra de mesurer et de présenter les résultats comptables afin de décrire l'évolution de la compétence écrite chez les élèves.

D'autre part, cette méthodologie de travail permettra d'établir des critères d'analyse qui pourront être modifiés tout au long de la recherche, puisqu'en tant que recherche-action, tous les participants à la recherche peuvent contribuer à ces paramètres ou les modifier en fonction de leur participation à l'intervention. Ces modifications sont justifiées puisque, comme l'expliquent Roy et Prévost (2013), la recherche-action ne dissocie pas les concepts de théorie et de pratique puisque la théorie sous-tend l'action ou peut même émerger de l'action. De plus, la recherche-action nécessite une participation active du groupe de travail puisqu'elle se fait avec le groupe et non sur le groupe car « dans la recherche-action, les chercheurs sont aussi des acteurs qui interviennent pour répondre aux besoins et aux préoccupations qu'ils partagent avec les personnes des milieux concernés » (p. 132). Dans cette recherche, la méthodologie se concentrera sur le développement des compétences d'écriture des élèves et le travail collaboratif

aboutira à un produit final qui, en tant que construction collective, pourra être modifié jusqu'à la fin de la recherche.

Parcours méthodologique

Pour l'élaboration de cette recherche, plusieurs étapes ont été franchies pour guider le parcours méthodologique. La première étape consiste à choisir le sujet de recherche qui découle de la caractérisation de la population, de l'observation du contexte scolaire et de l'examen diagnostique d'après le DELF A1.1, effectué à l'école intégrée de Candelaria au cours du premier semestre 2023, ainsi que des observations réalisées spécifiquement au classe cible pendant la période 2023-1. La deuxième étape concerne la définition du problème et des objectifs de la recherche, ces objectifs ont un champ d'action linguistique et socioculturel que visent à explorer comment répondre à la question de recherche, une fois la question établie, une proposition est faite pour résoudre le problème au moyen d'une justification. La troisième étape consiste en une analyse documentaire afin d'établir des concepts proches ou éloignés de la proposition et d'être ainsi en mesure de prendre en compte les données et d'exclure les erreurs éventuelles. La revue de la littérature est effectuée aussi pour trouver les recherches précédentes qui ont travaillé sur le champ sémantique des émotions en classe, ainsi que celles qui sont basées sur le développement de la compétence écrite dans les cours de FLE. Cette étape nous amène à trouver des champs d'innovation et ouvre la voie à la quatrième étape où sont établis les axes théoriques qui régissent la recherche, pour les besoins de cette intervention : émotions à l'école, compétence écrite et utilisation des systèmes symboliques pour la partie linguistique, constructivisme pour la partie pédagogique, langue comme instrument et actes de parole en relation avec le rôle de la langue.

L'étape suivante de la recherche consiste à définir l'approche méthodologique, qui, aux fins de cette proposition, sera réalisée avec une approche mixte ça veut dire qualitative et quantitative et les instruments à utiliser pour la collecte des données sont également définis. Une fois que les instruments sont clairs, dans la sixième étape, un tableau de catégories est établi pour guider l'analyse des données. On y détermine les unités d'analyse, les catégories et les sous-catégories qui en découlent. Pour l'étude des résultats, chaque sous-catégorie est reprise et analysée à la lumière des instruments collectés. La septième étape consiste à classer les artefacts à utiliser pour l'analyse, tels que des entretiens avec les enseignants et les élèves, des ateliers sur les émotions et des ateliers organisés pendant la phase d'évaluation.

Ces instruments sont ensuite triangulés pour l'analyse et cette triangulation exige que chaque sous-catégorie d'analyse dispose d'au moins trois éléments d'information différents permettant d'établir un contraste de la sous-catégorie en question. Dans le cas des enregistrements vocaux, il est nécessaire de disposer d'une transcription textuelle des enregistrements, qui sera jointe en annexe, ainsi que des photographies. Les artefacts tels que les ateliers sont la composante principale de la réalisation du produit final de cette recherche. Par conséquent, lors de la neuvième étape, une classification des ateliers sera effectuée sur la base de différents critères : premièrement, l'utilisation du français, deuxièmement, la cohérence des réponses médiée par l'instruction de la question, troisièmement, la pertinence des informations présentées et un quatrième critère sera l'organisation de l'écriture. Une fois ces artefacts classés, la composition et la structure de l'Émotionnaire seront effectuées. Afin de clarifier les catégories et sous-catégories apparues au cours de l'analyse documentaire, de la collecte de données et d'autres étapes, l'image suivante présente de manière structurée les éléments à analyser :

Grille de catégories

Grille 1

Grille des catégories d'analyse				
Unité d'analyse	Catégories	Sous catégories	Instruments	Description
Compétence écrite	1. Compréhension écrite.	1.1. Apprentissage et compréhension du vocabulaire	Photographies, carnets de terrain, observation participative, entretiens, ateliers, enregistrement de voix pendant le cours.	La compréhension écrite est basée sur le vocabulaire appris de la langue étrangère en référence à sa signification dans la langue maternelle.
		1.2 Discrimination lexicale		Une fois que les apprenants ont compris le sens de certains mots de vocabulaire, ils sont en mesure de les utiliser ultérieurement dans le contexte où ils doivent le faire.
	2. Production écrite	2.1 Syntaxe des phrases simples		Les élèves sont capables d'écrire des phrases simples et courtes. L'accent mis sur l'orthographe dans l'apprentissage du vocabulaire écrit
		2.2 Besoin de la langue maternelle.		Lors de l'accomplissement de tâches spécifiques telles que des ateliers, les apprenants ont besoin de leur langue maternelle pour répondre aux questions.
	3. Champ sémantique	3.1 Systemes Symboliques		Les élèves apprennent du vocabulaire et utilisent des collocations linguistiques qui vont de pair avec ce champ sémantique.
Apprentissage coopératif	4. L'efficacité de la communication	4.1 Participation active.	Carnets de terrain, entretiens, photographies, observation participative, enregistrements de voix	Participation à toutes les activités proposées pour la classe. Les élèves travaillent plus efficacement lorsque l'enseignant est attentive à leurs questions et les guide dans les ateliers.
	5. Réalisations collectives et individuelles	5.1 Résolution des conflits		Comment les conflits (résolution d'une tâche etc) sont résolus au sein du groupe coopératif

Source propre : *Grille des catégories pour analyser le développement de la compétence écrite chez les élèves de secondaire accéléré.*

Instruments

Afin d'analyser cette proposition pédagogique, nous utiliserons certains instruments de collecte de données qui nous permettront d'évaluer les progrès des élèves. Ces instruments sont les suivants : carnets de terrain, entretiens, photographies, observation de la classe et enregistrements vocaux. *Les carnets de terrain* sont des instruments qui nous permettront de suivre l'évolution des élèves, de comprendre leurs comportements, de décrire leurs contextes et de retrouver plus facilement les événements qui se produisent en classe. De plus, des *entretiens* seront menés pour déterminer certaines situations spécifiques pendant la période d'intervention, ces entretiens ont un plan de questions défini à l'avance et peuvent être modifiés tout au long de

la recherche au fur et à mesure que des interrogations se poseront concernant le contexte, les participants à la recherche, leur relation avec la langue, etc.

Les photographies sont d'autres instruments de collecte qui nous permettent de montrer l'exécution du cours, la présence des élèves et le matériel utilisé dans chacune des séances.

L'observation est l'un des instruments les plus précieux pour la recherche d'informations, pendant l'intervention, il peut y avoir des moments où les interactions entre les élèves et l'enseignant sont importantes, il est donc essentiel de retenir la ou les informations afin de les utiliser par la suite dans notre recherche. Enfin, deux des outils les plus importants pour l'intervention sont les enregistrements vocaux et les ateliers. Dans *les enregistrements vocaux*, les actes de parole seront mis en évidence ainsi que le processus grâce auquel les élèves composent de courtes phrases dans la langue étrangère et la manière dont ils s'entraident dans les ateliers sera également analysé. La construction du produit final se fait à travers le développement des *ateliers*, dans lesquels seront observés les progrès des élèves en termes de créations de phrases simples, de discrimination lexicale et de réussite dans la réponse aux consignes données. Du fait de son intérêt et sa nécessité, la triangulation des données se fera grâce à la comparaison, l'analyse et au dialogue de tous les instruments de récoltes de données afin d'obtenir des informations vérifiables.

Considérations d'ordre éthique

Puisque notre recherche requiert l'acquisition et l'utilisation de données lié à des mineurs, un consentement préalable a été demandé aux adultes responsables de ces apprenants via un document administré par l'Université Pédagogique Nationale de Bogotá. En effet, leurs participations et autorisations sont primordiales à la réussite de ce projet.

Proposition d'intervention pédagogique

L'objectif principal de la proposition d'intervention de cette recherche est lié au développement des compétences écrites chez les élèves de secondaire accéléré. Afin d'évaluer l'efficacité des interventions pédagogiques dans cette compétence linguistique, au moins deux mécanismes d'évaluation sont nécessaires : le premier est constitué par les fiches pédagogiques établies pour chaque séance. Dans ces fiches, les objectifs linguistiques, socioculturels et actionnels de chaque cours sont établis et, une fois la séance terminée, les difficultés et les réussites sont enregistrées, ainsi que l'impact de l'activité sur les élèves. Ce dispositif est imprégné d'une approche qualitative qui permet de suivre de manière systématique les progrès ou non des élèves. Le deuxième mécanisme, appartenant à l'approche quantitative, est l'analyse des ateliers d'émotions. Dans les réponses des élèves, il est possible d'évaluer combien de fois les élèves utilisent la langue cible et comment ils trient les réponses à l'aide de la langue maternelle. Ces artefacts permettent également d'évaluer si les élèves ont utilisé les expressions utiles mises à leur disposition dans chaque atelier, s'ils forment la réponse à partir de la consigne ou s'ils utilisent un autre type de structure non prévue mais cohérente avec l'instruction.

Dans le même ordre d'idées que les ateliers, nous disposons d'un autre mécanisme quantitatif lié au processus d'évaluation. Comme méthode d'encouragement à l'écriture, nous utiliserons certains systèmes symboliques tels que des peintures et des pièces musicales à travers lesquelles les élèves utiliseront librement les expressions apprises liées aux émotions tout au long de l'intervention. Ces ateliers d'écriture nous permettront de quantifier les collocations linguistiques les plus utilisées par les élèves ainsi que de déterminer la variation des unités lexicales qu'ils utilisent au cours de l'évaluation.

Comme mentionné ci-dessus, le temps limité ne permet pas aux élèves de progresser dans d'autres compétences, et par conséquent, pour le développement intégral de la compétence écrite, la compréhension écrite a été considérée comme un partenaire indivisible pour le développement de la production. D'autre part, alors que la recherche littéraire était en cours, il est apparu que dans le répertoire de l'Universidad Pedagógica Nacional, la licence en langues étrangères à la date de livraison de ce projet, compte 394 mémoires publiés et en utilisant différents filtres avec des mots tels que production écrite, FLE, et écriture, il n'y a que 2 mémoires axées sur le développement de la production écrite chez les élèves débutants, ce qui est une alarme et nécessite une attention particulière car, bien que la production orale soit importante, les élèves sont limités à aller au-delà de leurs capacités et leur développement intégral est restreint.

Objectifs de la proposition

Produire des phrases courtes et cohérentes en développant les compétences de production écrite chez les élèves de secondaire accélérée à l'école intégré la Candelaria.

Identifier le vocabulaire des émotions primaires en français en proposant une variété de collocations linguistiques pour aider les élèves à décrire leurs sentiments.

Promouvoir le travail coopératif chez les élèves à travers la construction d'un Émotionnaire.

Méthodologie de l'intervention

Notre proposition d'intervention a été effectuée lors de treize sessions, ces interventions ont été répartie en trois étapes bien distinctes. La première étape a été une phase de

sensibilisation visant à inculquer aux apprenants les notions et le vocabulaire lié aux émotions. Cette étape, qui a pris cinq sessions, a été un peu longue car lors de cette première partie, l'année scolaire se terminait, ce qui a impliqué un changement de professeur principal et de certains élèves qui ont abandonné la recherche pour des raisons extérieures à l'institution. La seconde étape a été une phase d'intervention, permettant aux élèves d'utiliser leurs connaissances apprises plus tôt, à ce stade de la proposition cinq autres interventions ont été nécessaires, chacune développant une émotion différente. Lors de ces sessions, les élèves ont eu à réaliser des ateliers avec l'aide de collocations linguistiques apprises tout au long des interventions afin de répondre aux consignes données dans chaque section de l'atelier. Ensuite il y a la dernière étape qui quant à elle, est une phase d'évaluation permettant de valider les acquis des élèves sur trois séances où les élèves rendent compte librement, c'est-à-dire sans orientation de l'enseignant ni aide d'expressions utiles, de leurs progrès en compréhension écrite par le biais de la classification du vocabulaire et des collocations linguistiques dans certaines catégories lexicales et peuvent également écrire librement sur les émotions qu'ils ressentent sur la base des systèmes symboliques présentés, tels que les peintures et la musique. (Voir Annexe 2).

Ateliers

Lors de toutes ces sessions, des activités ont été mises en place afin de nous permettre d'avoir un fil conducteur de champ sémantique à travers des ateliers, pour chacune il y a un objectif pédagogique général en lien à notre projet de recherche et pour obtenir un résultat concret, trois sous-objectifs seront introduits. Ces objectifs sont mis en pratique par le biais d'ateliers d'émotions, cinq au total, un pour chaque émotion et tous avec les mêmes catégories : des expressions utiles, de la musique, une production audiovisuelle, un dessin et des phrases

évoquant l'émotion. Dans ces catégories, on trouve des systèmes symboliques tels que la musique, les documents audiovisuels et les dessins qui servent de déclencheurs de l'émotion en question. De plus, les consignes de tous les ateliers sont les mêmes afin que les élèves puissent créer par l'habitude et la répétition l'utilisation de paraphrases en français, ces ateliers ont un vocabulaire suggéré dans un encadré appelé « expressions utiles » afin de donner un guide visuel pour une utilisation plus étendue de la langue (Voir Annexe 3).

Rôles de l'enseignant et l'élève

Les principes du modèle constructiviste sont la base pour arriver à la réussite de la proposition pédagogique dont deux acteurs auront les rôles principaux de ces sessions : *le professeur* qui sera comme un guide, un mentor capable de partager un savoir ou de créer des activités en lien avec l'objectif principal en permettant aux *élèves* de jouer un rôle actif en fonction des tâches à réaliser et la construction des connaissances. Généralement, le professeur commence donc la classe en proposant une activité avec l'aide de différents systèmes symboliques, afin de mettre en éveil les élèves. D'habitude, les élèves se retrouvent donc à échanger entre eux même si l'activité est individuelle, comme dans le cas des ateliers, et une fois ces premiers pas entrepris, le professeur les aide s'ils ont des questions sur un sujet précis. Cette stratégie de classe permet aux élèves de se sentir à l'aise dans l'élaboration des activités et ils peuvent renforcer leur compréhension de l'écrit et leurs compétences en matière de production grâce au travail collaboratif avec leurs pairs.

Implications pédagogiques de la proposition

L'enseignement d'une langue étrangère va au-delà de la simple acquisition du vocabulaire et de la grammaire. Il s'agit de développer des compétences communicatives, d'encourager la créativité et, surtout, d'établir un lien émotionnel avec la langue cible. En ce sens, l'élaboration d'un Émotionnaire en français s'avère être un outil pédagogique à fort potentiel, capable d'enrichir de manière significative le processus d'enseignement-apprentissage. Tout d'abord, ce type de ressource permet une approche globale de la langue, facilitant l'acquisition d'un vocabulaire riche et varié lié aux émotions, en même temps, il fournit un contexte naturel pour la pratique de la grammaire, favorisant la compréhension et la rétention. En outre, l'Émotionnaire peut devenir un point de départ pour développer des activités d'expression écrite, stimulant ainsi la créativité et l'imagination des élèves.

Ensuite, l'exploration de différents champs sémantiques, en l'occurrence celui des émotions, à travers la langue française contribue au développement de compétences communicatives clés, telles que la compréhension et la production écrites. Les élèves pourront s'immerger dans différentes situations et perspectives et améliorer non seulement leurs compétences linguistiques, mais favoriser également l'empathie. Enfin, ce type de ressource contribue à la promotion de l'éducation socio-émotionnelle, comme le prévoit la loi 2383 de 2024. En identifiant et en écrivant sur les émotions, les élèves apprennent à gérer leurs propres sentiments et à comprendre ceux des autres, développant ainsi une plus grande sensibilité dans le travail coopératif et améliorant les relations interpersonnelles.

Soutien théorique de la proposition

Dans le cadre de cette proposition, il existe une initiative qui inspire la réalisation du projet comme l'Émotionnaire et afin de réaliser la construction de ce document qui cherche à encourager l'utilisation de la langue étrangère par le biais de la production écrite et d'un champ sémantique spécifique tel que les émotions, il est important de clarifier trois aspects importants, le premier étant la manière dont le produit final est créé, le deuxième étant d'établir pourquoi le champ sémantique des émotions a été choisi et le troisième pourquoi la compétence écrite est renforcée.

L'Émotionnaire

Pour commencer, « *Emocionario* » est un livre écrit en espagnol par Cristina Nuñez Pereira et Rafael Romero Valcárcel, sous la forme d'un dictionnaire qui cherche à ce que les lecteurs trouvent dans la large gamme de sentiments qu'ils définissent, ce qui n'est pas très clair lorsqu'ils ressentent des choses. Le but du livre *Emocionario* est que les lecteurs apprennent à communiquer ce qu'ils éprouvent d'une manière appropriée. Selon la critique du magazine éducatif Redevuc (2018) :

Al hacer este diccionario de las emociones, sus autores pensaron principalmente en los más pequeños. Ellos quieren que el texto completo se transforme en una oportunidad integradora para las personas desde su más tierna infancia, porque les ayuda a conocer sus emociones, a dialogar sobre sus sentimientos más íntimos y así aprender sobre sus estados de ánimo, tanto negativos como positivos.

Dans l'*Emocionario*, les différents états affectifs que nous ressentons et qui nous aident à nous adapter à notre environnement et aux situations sont bien expliqués et nuancés. Son objectif est d'aider les utilisateurs à identifier, connaître et exprimer leurs émotions, jetant ainsi les bases du développement de l'intelligence émotionnelle. Ce livre est une source d'inspiration pour le projet, sauf qu'avec le groupe de secondaire accéléré 01 et 03, nous ne prendrons que les émotions primaires présentées dans le film *Vice-versa*, parce qu'il s'agit de concepts qu'ils connaissent déjà et qui sont faciles à décrire en espagnol, ce qui facilite le processus d'apprentissage en français. La construction de ce document final est pertinente parce qu'il peut aider les élèves à acquérir un nouveau vocabulaire, à identifier des collocations linguistiques avec le verbe être et le verbe avoir, ainsi que de développer la compréhension des nuances de la langue française d'après le champ sémantique des émotions. Tout au long de l'élaboration de la présente proposition, nous les encourageons à l'aide de différents systèmes symboliques qui servent comme déclencheurs d'émotions, ensuite, les élèves les sentent, les identifient et essaient de les classer ou de les décrire à l'aide du vocabulaire qu'ils ont appris.

Bien que notre projet n'ait pas d'objectif social, selon Aladas (2013) pour les utilisateurs de ce type de contenu, il est tellement valorisant de reconnaître l'émotion que l'on ressent, de pouvoir l'identifier et la nommer ainsi que de reconnaître les émotions que d'autres personnes ressentent du fait de l'expérience en groupe. De plus, après chaque expérience avec les systèmes symboliques qui favorisent les émotions, les élèves les normalisent et peuvent comprendre que le sujet des émotions est naturel, ce qui augmente la confiance et l'intimité dans le groupe, ce qui est une étape compliquée dans le contexte décrit au début de ce document. La création d'un environnement sûr où les élèves peuvent exprimer ce qu'ils ressentent ou parler de situations

désagréables contribue au modèle pédagogique qui sous-tend ce projet et justifie l'utilisation du champ sémantique des émotions dans le cadre de l'apprentissage du français.

Les émotions

Pour mener à bien une proposition de ce style dont l'objectif principal est le développement de la production écrite, il existe un nombre infini de groupes lexicaux qui auraient pu y contribuer, cependant, en fonction du contexte social, familial, scolaire, etc. des élèves, le champ sémantique des émotions s'est avéré pertinent et approprié. Selon Fuentes, cité par Lantieri (2010), pour promouvoir l'apprentissage, les élèves doivent se sentir bien dans leur peau. En outre, pour prendre des risques intellectuels, il est impératif de créer un environnement sûr à l'école et/ou à la maison, où ils peuvent exprimer les connaissances qu'ils acquièrent avec les autres. Pour créer cet environnement d'apprentissage sûr que Fuentes (2010) appelle *SEL* (social and emotional learning), l'auteur propose deux stratégies, la première consiste à donner des instructions explicites aux élèves pour créer une réaction systématique et la seconde consiste, par la réflexion et la création collective, à créer un environnement d'apprentissage propice, respectueux et bien géré.

Au sein du niveau -A1 auquel appartiennent les élèves, le champ sémantique des émotions et les structures qui accompagnent la façon dont elles peuvent être exprimées sont fondamentaux afin de créer une base pour l'expression linguistique des élèves. De plus, ce choix lexical répond non seulement aux besoins du contexte, mais aussi aux défis spécifiquement proposés dans le curriculum élaboré pour le niveau secondaire accéléré. Les défis pédagogiques proposés par ce programme comprennent non seulement la structure de la langue mais aussi la méthodologie de la classe. Selon Çetin et al (2021), à l'école, les élèves ressentent plus

intensément les émotions positives que les émotions négatives et se concentrent davantage sur les matières qui font l'objet d'examens finaux, telles que les mathématiques, les sciences, l'anglais ou l'histoire, ce qui génère du stress ou de la tension chez eux, car ils sont toujours conditionnés par les notes. C'est pourquoi le groupe sémantique des émotions peut être un sujet d'intérêt, car il ne s'agit pas d'un sujet habituel parmi les sujets qu'ils voient tous les jours et il peut attirer leur attention, générant chez les élèves une participation active et des émotions positives à l'égard du sujet et de la méthodologie de travail.

Enfin, il est bien connu que dans le cadre du programme d'apprentissage des langues étrangères de l'école la Candelaria, les élèves doivent renforcer toutes les compétences communicatives, une façon effective est d'utiliser la dichotomie production/compréhension car la compétence écrite implique à la fois la production et la compréhension, et grâce à cela, les élèves pourront développer ces compétences simultanément.

La production écrite

Dans les programmes scolaires, il y a généralement un besoin de renforcer la lecture et l'écriture chez les élèves, cependant, les stratégies planifiées sur la base de ces préoccupations sont obscurcies par les résultats des tests standardisés où l'on aperçoit que les élèves continuent à avoir de faibles résultats dans ces deux domaines. C'est pourquoi Dolz et al (2013) proposent d'améliorer ces compétences à travers des séquences didactiques qui visent à analyser les productions écrites avec une méthodologie qui permet d'identifier les capacités et les difficultés des élèves et d'y travailler. Les enseignants effectuent couramment des tests de diagnostic pour déterminer les compétences qui ont le plus besoin d'être renforcées chez les élèves, mais ils prennent rarement en compte les points forts que les élèves montrent dans les tests afin de les

renforcer davantage. Les séquences didactiques qui ne négligent pas les points forts des élèves, mais s'efforcent plutôt d'améliorer leurs performances parallèlement à leurs faiblesses, permettent aux élèves de se sentir écoutés par l'enseignant et de travailler confortablement à l'acquisition d'une compétence dans laquelle ils démontrent leur maîtrise tout en renforçant leurs faiblesses.

Selon Onieva (2015), les auteurs comme Dolz, estiment que « es necesario que los docentes se centren en destacar cuáles son los obstáculos que deben superar los estudiantes dependiendo de los géneros textuales que se trabaje » (p. 199). D'après ce qui précède, nous travaillons la production écrite car elle est directement liée à la compréhension écrite et cela nous permet de travailler sur les deux compétences en même temps. Bien que notre projet n'ait pas de typologie textuelle spécifique, nous pourrions situer nos ateliers entre un genre narratif et un genre instructif, puisqu'à travers différentes instructions, nous cherchons à permettre aux élèves de raconter quelque chose de leur vie. Pour atteindre cet objectif, les productions initiales sont très importantes car elles nous permettent d'identifier les erreurs et les éventuels obstacles rencontrés par les élèves, et c'est à partir d'elles que les ateliers sont conçus. Conformément à notre méthodologie de travail, nous avons adopté une stratégie de répétition au sein des ateliers qui permet aux élèves d'identifier des expressions linguistiques en français pour exprimer leurs émotions.

Résultats

Analyse de catégories

Les résultats de la présente proposition ont été obtenus grâce à l'exploration de deux unités d'analyse principales, la première étant la compétence écrite et la seconde l'apprentissage coopératif. Ces unités représentent le corpus de la recherche et, à partir d'elles, des catégories et sous-catégories façonnent l'analyse des données, la méthodologie d'analyse consiste à reprendre chacune des sous-catégories et à les analyser à la lumière de la triangulation des instruments.

D'une part, il y a une analyse *qualitative* de l'expérience des élèves et de la stagiaire en classe par le biais d'enregistrements vocaux, de photographies, de carnets de terrain et d'observations en classe et d'autre part, les ateliers nous fournissent des données *quantitatives* sur les progrès ou non des élèves de secondaire accéléré SA01⁹ et SA03 en ce qui concerne l'utilisation du français écrit. Pour l'analyse *qualitative*, les progrès du groupe seront évalués en fonction des sous-catégories proposées et du renforcement du travail coopératif à la lumière de la théorie décrite ci-dessus. Afin de réaliser l'analyse *quantitative*, une analyse descriptive générale des ateliers sera effectuée. Tout d'abord, nous analyserons l'atelier du musée des émotions où les élèves utilisent librement le vocabulaire des expressions écrites en français enseigné lors des autres séances, afin de faire connaître les émotions générées par différents stimuli multisensoriels et systèmes symboliques tels que des peintures célèbres, des extraits musicaux et quelques odeurs. Dans un deuxième temps, une analyse de chacun des ateliers d'émotions sera effectuée en tenant compte du nombre de fois où la langue étrangère est utilisée pour répondre aux consignes et pour vérifier

⁹ Secondaire Accéléré

s'il y a une augmentation de son utilisation, si elle se maintient ou si elle diminue au fur et à mesure de l'avancement de la recherche.

L'analyse mixte de la recherche vise à fournir des résultats quantitatifs qui nous aident à comprendre le développement de la compétence d'écriture chez les élèves au cours de la recherche, mais elle n'est pas strictement liée au positivisme scientifique où la seule connaissance valide et authentique est celle qui provient de l'observation empirique et de la méthode scientifique, c'est pourquoi l'analyse qualitative qui cherche à analyser les transformations qualitatives dans la compétence de production écrite est jointe à la recherche, nous approfondirons son analyse à la lumière du cadre théorique qui soutient la recherche, en reconnaissant que ceux-ci ne sont pas toujours parfaitement alignés, mais qu'ils enrichissent la compréhension et l'interprétation des résultats obtenus.

Compréhension écrite

La maîtrise de l'écrit implique un certain niveau de compréhension écrite. Dans cette catégorie d'analyse, il y a deux éléments fondamentaux : la compréhension de ce que les élèves lisent et le fait qu'à partir du processus d'apprentissage, ils entament un processus de discrimination lexicale où ils apprennent le sens de certains mots et peuvent ensuite les utiliser à l'écrit de manière appropriée dans chaque contexte.

Apprentissage et compréhension du vocabulaire

A la lumière des enregistrements vocaux, nous pouvons voir que les élèves de SA01 et SA03 ont un protocole inconscient d'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère. Tout d'abord, pour apprendre le vocabulaire, ils traduisent les mots en espagnol car ils ont l'habitude

d'utiliser leur langue maternelle à tout moment (Voir Annexe 4), mais une fois qu'ils ont appris le mot ou compris le sens de la phrase, il n'est pas nécessaire de recourir à d'autres traductions, ce qui est dû à l'exposition constante des élèves au même champ sémantique au cours de tous les exercices de la recherche (Voir Annexe 5). En ce sens, la langue maternelle devient un support pour l'apprentissage et la compréhension du vocabulaire. En effet, une fois le mot ou la phrase appris, les élèves sont capables de l'utiliser dans des tâches spécifiques telles que les ateliers (Voir Annexe 6).

La compréhension du vocabulaire et son utilisation ultérieure dans des tâches spécifiques font référence au rôle communicatif de l'apprenant, ainsi qu'à l'utilisation contextuelle de l'écriture/la lecture qui, selon Hymes (1971) permet aux membres de la société de participer en tant que membres communicants car le développement des compétences de compréhension écrite a une incidence sur le processus d'apprentissage, car elles soutiennent simultanément le processus d'écriture, comme l'indique Graham (2013). Ces analyses confirment également l'affirmation de Reichelt (2011) sur la nécessité d'une interaction entre la langue maternelle et la langue étrangère dans le processus d'apprentissage. Les apprenants doivent avoir une compétence minimale dans la langue maternelle, L1, pour produire des phrases dans la langue étrangère, LE, et le fait que les élèves de SA01 et SA03 aient déjà été confrontés plusieurs fois au même vocabulaire leur permet de s'habituer à l'utilisation de la langue étrangère, comme l'a indiqué le professeur J. lors de l'entretien (Voir Annexe 7) :

Pf J : Mais dans la première période de l'année, j'ai commencé à enseigner l'anglais mais, par exemple : la date, les titres, et tout ça j'ai utilisé le français, parce qu'ils

commencent à reconnaître l'autre langue, d'une manière progressive et d'une manière naturelle aussi. (Min 6 :30)

Dans ce sens, nous pouvons conclure que l'apprentissage d'une langue étrangère requiert quelques composantes par rapport à la langue maternelle (Voir Annexe 8). Elles pourront servir de support à l'acquisition du vocabulaire et au développement ultérieur de la compréhension écrite.

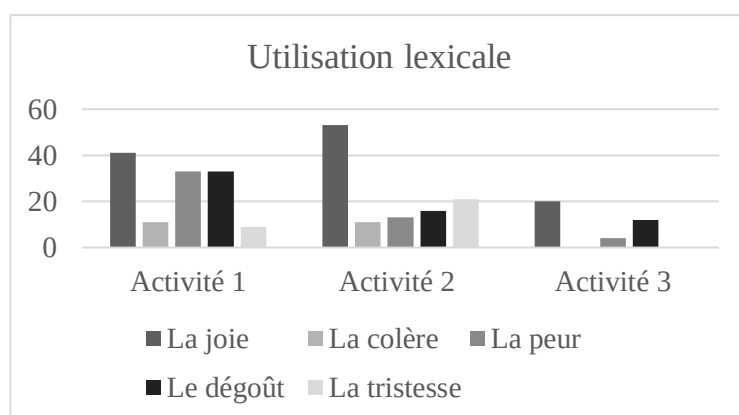
Discrimination lexicale

Pour analyser cette sous-catégorie, les résultats des deux ateliers d'évaluation dans la dernière partie de la proposition ont été explorés, car ils montrent l'acquisition lexicale des élèves de SA01 et SA03 tout au long du projet. Dans la première activité d'évaluation, nous avons réalisé un exercice didactique tel que décrit dans la fiche de préparation pédagogique (Voir Annexe 9), dont le but était de classer les différentes phrases qui apparaissaient dans la case des « phrases utiles » de chaque atelier. Au total, les élèves ont classé 53 mots répartis en 6 catégories : la joie, la tristesse, la peur, le dégoût, la colère et une catégorie supplémentaire appelée « extra mots » comprenant des mots qui n'entraient pas dans les autres catégories mais qui les aidaient à comprendre le but des consignes. Les élèves de SA01 et SA03 montrent, qu'avec les mots appris, ils peuvent faire des discriminations lexicales en fonction de la catégorie (Voir Annexe 10) de plus, une amélioration significative de la compréhension écrite influence la production écrite (Graham, 2013) car les élèves ont les outils pour former des phrases simples en fonction du champ sémantique.

Outre l'activité de classement, nous avons réalisé une activité appelée « le musée des émotions » (Voir Annexe 11) au cours de laquelle les élèves de SA01 et SA03 devaient écrire des phrases liées aux émotions en se basant sur des peintures célèbres, des chansons de différents genres et une activité où il y avait 6 odeurs dans des récipients d'échantillonnage. Dans le cadre de cet atelier, les élèves ont été invités à classer 17 peintures, 17 morceaux de musique et 6 odeurs en utilisant le vocabulaire appris sur les émotions, c'est-à-dire qu'à la fin de l'atelier, les élèves ont dû écrire environ 40 phrases. Cet atelier a donné lieu à 11 échantillons d'analyse, dont 6 sont complets et 5 contiennent des réponses partielles, soit parce que les élèves n'ont pas résolu l'atelier, soit parce qu'ils n'ont pas participé à l'activité. Pour l'analyse, nous avons pris chaque élément et compté le nombre total de fois où les élèves ont utilisé des collocations linguistiques pour chaque émotion et dans chaque activité :

Figure 2 et 3

Utilisation lexicale concernant les émotions



Activité 1 : La peinture				
La joie	La colère	La peur	Le dégoût	La tristesse
41 mentions	11 mentions	33 mentions	33 mentions	9 mentions
Activité 2 : La musique				
La joie	La colère	La peur	Le dégoût	La tristesse
33 mentions	11 mentions	13 mentions	16 mentions	21 mentions
Activité 3 : les odeurs				
La joie	La colère	La peur	Le dégoût	La tristesse
20 mentions	0 mentions	4 mentions	21 mentions	0 mentions

En relation avec le champ sémantique des émotions, la figure 4 montre la diversité lexicale moyenne des élèves où la joie reste l'émotion la plus mentionnée dans toutes les

activités, bien que sa moyenne diminue dans l'activité 3, ensuite, la colère a la même moyenne dans les activités 1 et 2 (1 fois par élève) et n'est pas mentionnée dans l'activité 3. En outre, la peur et le dégoût sont des émotions très fréquentes dans l'activité 1 (3 mentions par élève chacune), mais elles diminuent nettement dans l'activité 2 et encore plus dans l'activité 3. Pour le côté de la tristesse sa moyenne est la plus élevée dans l'activité 2 (1,91), ce qui pourrait indiquer que cette activité était la plus difficile ou la plus négative pour les élèves, de plus, elle n'a pas été mentionnée dans l'activité 3. Au total, il y a 114 références à la joie, 22 à la colère entre les activités 1 et 2 car dans le troisième exercice, aucun élève n'a fait référence à cette émotion, 50 à la peur qui s'est reflétée en plus grande quantité dans la première activité ainsi que le dégoût qui est égale avec 33 utilisations dans l'activité 1 sur 61 au total se référant à cette émotion. Enfin, il y a 30 mentions de la tristesse et, comme pour la colère, aucune mention dans la troisième activité relative aux odeurs a été fait.

Figure 4

Diversité lexicale moyenne des élèves.

Émotion	Activité 1	Activité 2	Activité 3
Joie	3,73	3,00	1,82
Colère	1,00	1,00	0,00
Peur	3,00	1,18	0,36
Dégoût	3,00	1,45	1,09
Tristesse	0,82	1,91	0,00

De cette analyse, nous pouvons conclure que tout au long du développement des ateliers sur les émotions, les élèves ont appris différentes phrases et mots simples qu'ils ont pu utiliser lors de la phase d'évaluation dans le musée des émotions. D'autre part, l'analyse quantitative montre la diversité lexicale utilisée parmi les différentes catégories sémantiques possibles.

Production écrite

Bien que les compétences de compréhension et de production soient liées, dans l'analyse de cette catégorie, nous mettrons l'accent sur la manière dont les élèves de SA01 et SA03 développent leurs compétences en production écrite dès le début, en vue d'une orthographe et d'une syntaxe correctes des phrases. En outre, pour répondre aux questions des ateliers, les élèves ont mélangé L1 et LE, de sorte que dans cette catégorie, la langue maternelle joue également un rôle important.

Syntaxe des phrases simples

Au fur et à mesure que les élèves de SA01 et SA03 apprennent du vocabulaire, ils se posent des questions sur l'orthographe des phrases, sur la façon d'écrire avec des accents, etc. Cet intérêt a été suscité par une intervention lors de la phase de sensibilisation où il leur a été expliqué pourquoi il est important d'apprendre le français correctement afin d'éviter des malentendus. En réponse à ces intérêts, certaines questions relatives à l'orthographe sont apparues et ont été expliquées tout au long du projet. L'un d'entre eux est la composition des phrases au féminin et au masculin (Voir Annexe 12). Cet intérêt pour l'orthographe se reflète dans l'élaboration des ateliers où ils décrivent ce qu'ils ressentent dans le féminin et le masculin (Voir Annexe 13).

D'autre part, ils sont en mesure de retrouver l'orthographe qu'ils ont appris plus tôt dans le cadre du projet. Les articles définis et indéfinis sont un thème qui a été abordé lors de la phase de sensibilisation à la demande du programme scolaire (Voir Annexe 14). Pour introduire le thème des sentiments, l'atelier sur les articles définis et indéfinis a été lié à une chanson d'amour d'Edith

Piaf dans laquelle les élèves de SA01 et SA03 devaient ajouter les articles à des mots tels qu'amour, cœur, bonheur, etc. (Voir Annexe 15). Bien que ce thème n'ait rien à voir avec le champ sémantique des émotions, il s'agit d'un outil qui permet d'initier les élèves à ce vocabulaire afin qu'ils puissent l'utiliser par la suite dans les ateliers (Voir Annexe 16). L'analyse de ces données montre que si les élèves de SA01 et SA03 sont exposés à différents problèmes d'orthographe en français dès le début, c'est une bonne pratique d'écriture à laquelle ils s'habituent. De plus, l'apprentissage du vocabulaire et des collocations linguistiques est plus significatif lorsqu'ils se concentrent non seulement sur le sens du mot en tant que tel, mais aussi sur son orthographe correcte et tenter de retrouver du vocabulaire afin de conserver l'écriture et la syntaxe des phrases (Voir Annexe 17).

Besoin de la langue maternelle

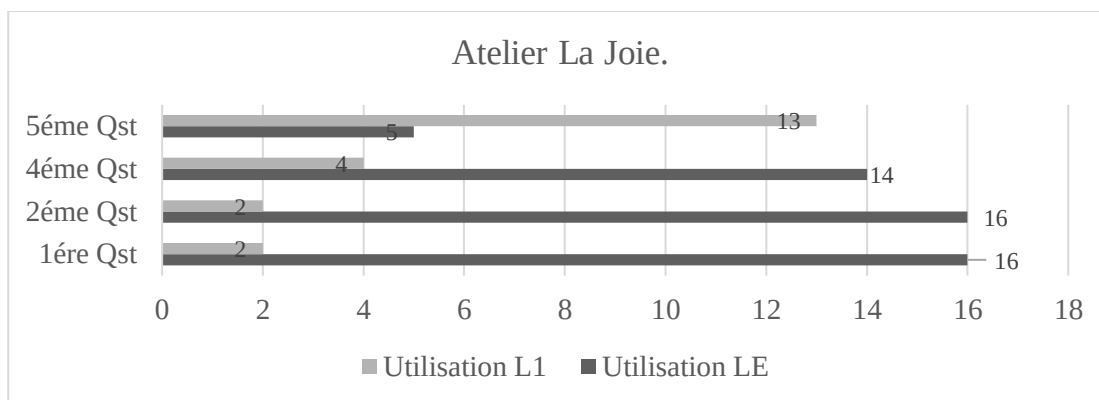
Il y a une variété linguistique de notre contexte d'intervention, comme le professeur J a confirmé dans un entretien, la classe est destinée à être une classe multilingue (Ce concept de multilinguisme inclut également certaines langues indigènes) (Voir Annexe 18). L'affirmation ci-dessus ne signifie pas que les apprenants seront conditionnés à leur langue maternelle lorsqu'ils apprennent une LE, mais qu'ils peuvent l'utiliser s'ils en ont besoin. Il est entendu que l'utilisation excessive de L1 dans l'apprentissage d'une LE peut créer une dépendance à l'égard de la L1 qui limite la capacité à produire des idées directement en LE, et nous reconnaissons également que l'utilisation de la L1 peut diminuer le développement de stratégies d'apprentissage autonomes, entre autres problèmes. Cependant, une utilisation modérée et stratégique de la L1 au niveau actuel des élèves peut les aider à comprendre des concepts complexes et abstraits, ce qui leur donnera une base plus solide pour progresser dans l'apprentissage du français. D'autre part, au

cours de l'élaboration des ateliers, il est devenu évident qu'en recevant des explications en L1, les élèves se sentaient plus confiants et motivés pour continuer à apprendre, ce qui pourrait éventuellement favoriser un apprentissage plus autonome. D'autre part, certaines implications pour l'apprentissage contextualisé peuvent être minimisées par l'utilisation appropriée de L1, par exemple, L1 peut servir de passerelle vers l'apprentissage contextualisé en facilitant les usages pragmatiques qui pourraient être difficiles à comprendre en LE seule et en garantissant que les apprenants comprennent le contexte avant d'effectuer des tâches avancées en LE. Dans cette mesure, la L1 devient un outil de soutien plutôt que l'objectif principal de l'enseignement.

Afin d'analyser ce phénomène dans les réponses aux consignes, seuls les ateliers réalisés dans la phase d'intervention et qui sont directement liés aux émotions ont été pris en compte et l'analyse a été réalisée en toutes les consignes des ateliers, sauf la troisième puisqu'il s'agissait de dessiner et non d'écrire. Dans le premier atelier relatif aux unités lexicales de la joie, le total d'ateliers réalisés est de 18 (Voir Annexe 19). Dans l'atelier de la joie, nous voyons que pour la première et la deuxième question, 16 élèves ont utilisé le français et l'espagnol pour répondre à la consigne et seuls 2 élèves ont utilisé pleinement l'espagnol, pour la quatrième question, 14 élèves ont utilisé le français et l'espagnol pour répondre et les 4 autres ont uniquement utilisé l'espagnol. La cinquième question a montré la diminution la plus radicale de l'utilisation du français, car bien que la consigne exigeait d'écrire en LE, le sens ne changeait pas si les élèves répondaient en espagnol. Ces données sont présentées dans la figure 5 ci-dessous :

Figure 5

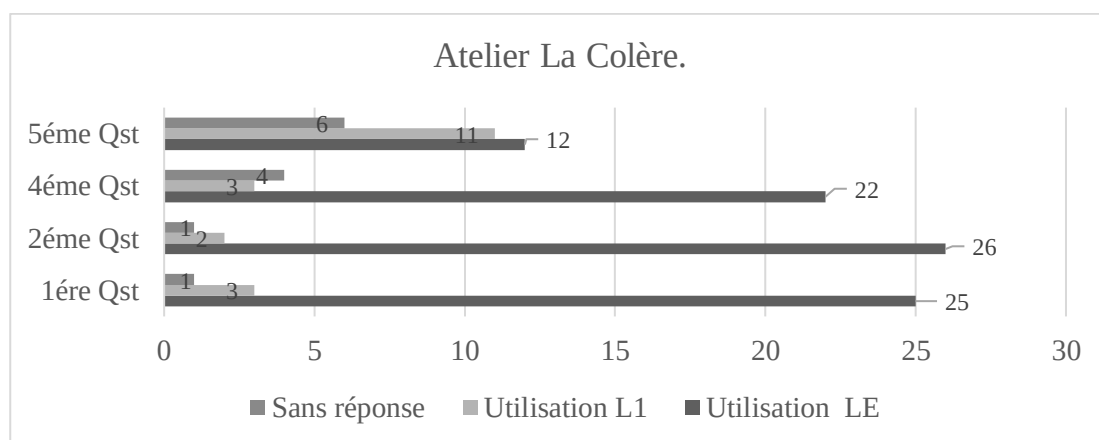
Utilisation des langues L1 et LE pour répondre aux consignes – La joie.



Dans l'atelier relatif aux unités lexicales de la colère (Voir Annexe 20), deux autres variables émergent, la première est l'utilisation du mot « aucun et aucune » et malgré qu'il ne s'agisse pas de la réponse attendue en termes d'utilisation de phrases simples, ces mots montrent l'utilisation de LE et la discrimination lexicale effectuée par les élèves de SA01 et SA03 au cours du processus de lecture des consignes et de réponse à celles-ci par écrit. D'autre part, la deuxième variable est le fait que certains élèves ont rendu l'atelier incomplet, ainsi que le fait qu'à cette date la plupart des élèves étaient présents en classe, puisqu'il y a eu au total 29 ateliers de la colère. Les résultats de cette analyse sont présentés dans la figure 6 :

Figure 6

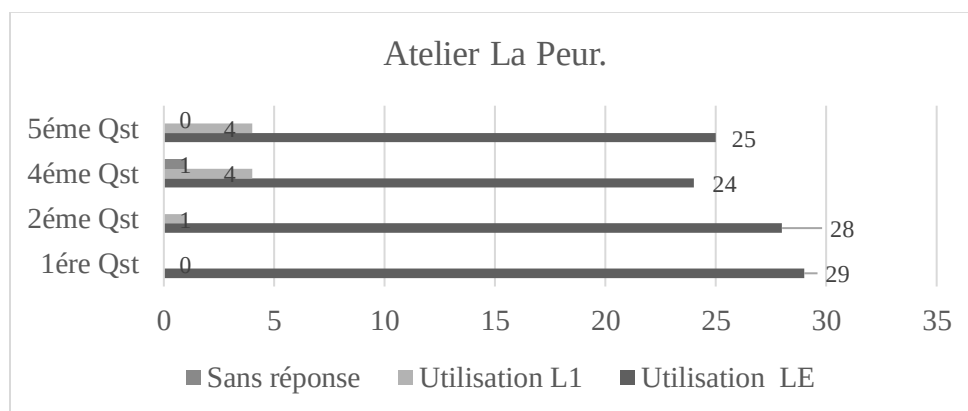
Utilisation des langues L1 et LE pour répondre aux consignes – La colère.



Dans la figure 7, nous pouvons voir l'analyse de l'utilisation du français écrit dans le troisième atelier qui correspond à la peur (Voir Annexe 21). Lors de cet exercice, comme pour la colère, il y a 29 ateliers réalisés et une variable intéressante est que dans cet atelier il n'y a pas eu de réponses vides, bien que l'utilisation d'expressions telles que « aucun et aucune » ait augmenté. Dans la première question par exemple, il y a eu 23 réponses avec le mot « aucune » et elles étaient accompagnées d'expressions telles que : « ma fait peur ou une musique qui évoque la peur pour moi » ce qui signifie que les élèves de SA01 et SA03 à ce stade comprennent déjà les consignes et y répondent en utilisant des ressources ou des structures qu'ils ont déjà vues auparavant. Dans la deuxième question, il a été écrit 11 fois, dans la quatrième 1 fois et dans la cinquième 18 fois dans l'une des trois options d'information. Dans l'analyse de cet atelier, nous avons conclu que l'utilisation des mots « aucune et aucun » est due au fait que le sujet n'avait pas vraiment de réponse différente puisqu'il était très difficile pour les élèves d'identifier ce dont ils avaient peur.

Figure 7

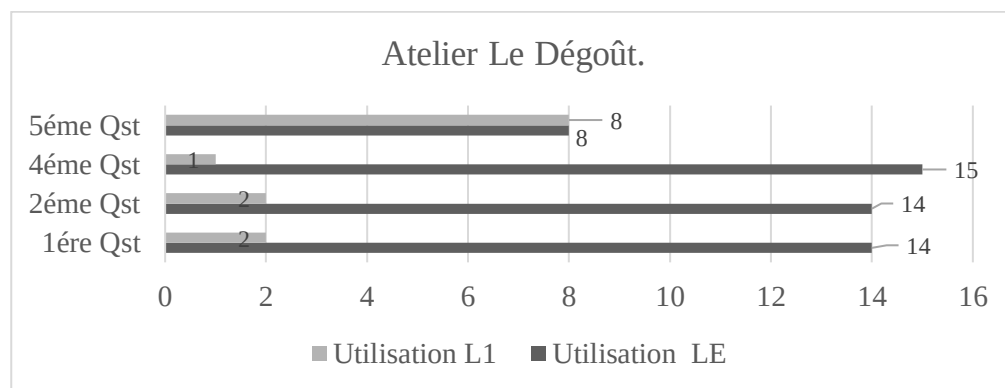
Utilisation des langues L1 et LE pour répondre aux consignes – La peur.



Dans la figure 8, nous réalisons l'analyse de l'atelier orienté vers les unités lexicales du dégoût (Voir Annexe 22). Dans l'exploration de ce domaine, nous avons constaté que les élèves de SA01 et SA03 utilisaient plus fréquemment l'expression « je n'aime pas » que les expressions de dégoût telles que « ça me dégoûte / ça me répugne ». Cependant, il existe une relation lexicale entre ce que les élèves comprennent de la consigne et ce qu'ils répondent, puisque leurs réponses sont cohérentes, même s'ils n'utilisent pas l'expression proposée et même si, comme dans les autres ateliers, ils utilisent L1 pour compléter leurs réponses.

Figure 8

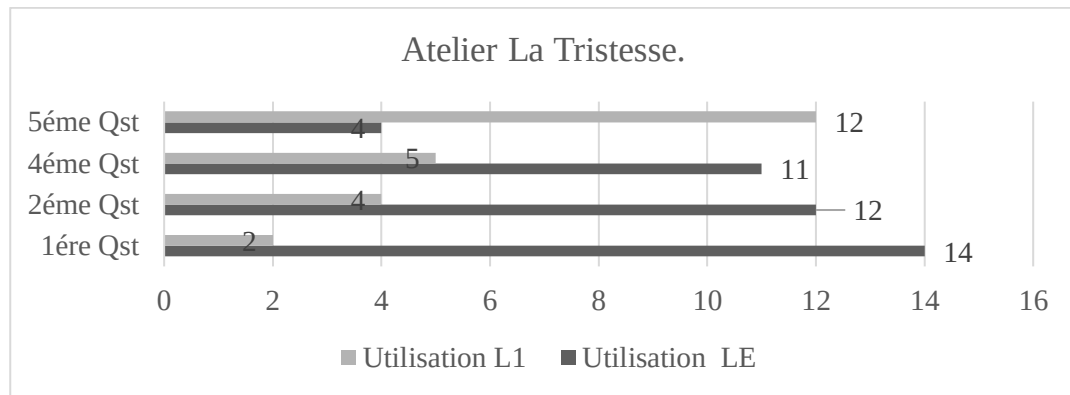
Utilisation des langues L1 et LE pour répondre aux consignes – Le dégoût.



Lors du dernier atelier, nous avons travaillé sur les unités lexicales de la tristesse (Voir Annexe 23). Cet atelier a réuni le même nombre de participants que précédemment et, par rapport aux autres ateliers, c'est celui où la présence de la langue maternelle a été la plus forte. Dans l'analyse, nous avons découvert que cela était dû à la nature et à la structure des questions, puisque dans le point 5, par exemple, il y avait deux questions fermées qui ne permettaient pas une expression large par écrit. Cette analyse est illustrée par la figure suivante :

Figure 9

Utilisation des langues L1 et LE pour répondre aux consignes – La tristesse.



Sur la base des données analysées, nous pouvons affirmer qu'il y a une forte présence de la langue maternelle dans les réponses des élèves, cependant, il y a un phénomène d'utilisation car la L1 est utilisée juste après l'utilisation de phrases françaises, nous pouvons donc en déduire que la L1 est utilisée lorsqu'il y a une lacune dans le vocabulaire de LE. D'autre part, le travail autonome au sein des ateliers a augmenté par rapport à l'activité de diagnostic où les élèves attendaient la traduction avant de répondre. À cet égard, nous pouvons conclure en affirmant que la langue, qu'elle soit L1 ou LE, n'a d'autre but que d'être un véhicule de communication qui, selon Gómez (2001), sert à représenter la réalité et la manière intersubjective dont elle est perçue.

Champ sémantique

Dans le cadre de ce projet, le champ sémantique choisi est celui des émotions. S'agissant d'un sujet aussi personnel et subjectif, nous avons décidé de l'associer à une sous-catégorie qui nous aide en tant que déclencheur de ces émotions. Cette décision est basée sur les premières observations en classe, où les élèves de S01 et S03 ont déclaré qu'ils ne ressentaient rien, ainsi que sur la perception, à travers les observations en classe, qu'il pouvait être frustrant pour eux de

partager leurs émotions avec les autres. La sous-catégorie à analyser ci-dessous fait partie de la stratégie utilisée pour motiver l'utilisation du champ sémantique des émotions chez les élèves de SA01 et SA03.

Systèmes Symboliques

Les élèves qu'ont construit l'Émotionnaire sont aussi variés et complexes que le champ sémantique choisi pour réaliser ce projet, c'est pourquoi nous avons besoin d'une stratégie qui nous aiderait à canaliser toutes ces émotions qui peuvent survenir en classe. C'est pourquoi, dans le cadre des ateliers, nous avons utilisé des énoncés qui en font partie, toutes les fiches des ateliers avaient la même structure afin de créer une habitude d'apprentissage du vocabulaire et d'habituer les élèves à répondre avec la bonne structure. Pour aborder le développement de la production écrite chez les élèves de FLE à travers la compréhension sémantique du lexique, Michael Lewis (2008) propose que l'apprentissage des langues se concentre davantage sur l'apprentissage lexical que sur l'apprentissage grammatical, ce qui, dans la connaissance approfondie des mots et de leurs usages en contexte, facilite la compréhension et la production écrite. Conformément à la déclaration de Lewis ci-dessus, les systèmes symboliques peuvent encourager l'utilisation contextuelle de LE. Dans les ateliers, le premier point est lié à la musique, le deuxième aux films, séries, dessins animés ou tout autre document audiovisuel, dans le troisième point, les élèves ont dessiné des images sur les émotions, dans le quatrième point, il n'y avait pas de systèmes symboliques car il s'agissait d'écrire sur des expériences plus personnelles, ainsi que dans le cinquième point, où nous pouvions identifier ce que nous ressentions à l'égard de personnes, d'animaux ou de choses.

Pour que ces systèmes symboliques aient l'impact escompté, les élèves doivent avoir une compréhension sémantique des émotions utilisées tout au long des ateliers, c'est pourquoi dans la phase de sensibilisation on leur présente non seulement le vocabulaire mais aussi un film que nous avons tous vu en classe, « Vice-Versa ». Cette compréhension sémantique fait référence à la théorie socioculturelle de Lev Vygotsky (1978) qui, en plus de soutenir le modèle pédagogique utilisé dans cette recherche, souligne l'importance du langage en tant qu'outil de réflexion et d'apprentissage, puisque selon lui la compréhension du lexique et de sa signification se développe dans un contexte social et culturel par le biais de l'interaction. Dans le cadre de la compréhension sémantique de ce champ sémantique des émotions dans les enregistrements vocaux des onomatopées, des cris, des rires et des expressions sont entendus pour aider à identifier les émotions qu'ils ressentent, afin qu'ils puissent ensuite les canaliser et les écrire (Voir Annexe 25). Les émotions que les systèmes symboliques promeuvent sont également un outil clé pour encourager l'esprit de groupe car, comme le montre la transcription de l'audio 43, il s'agit de systèmes symboliques familiers que la plupart des élèves partagent (Voir Annexe 26). Ces affirmations s'appuient à leur tour sur ce qu'affirmait Saussure (1945) lorsqu'il précisait que tout signe a un signifiant et réaffirme l'utilisation de notre stratégie en tant que déclencheur des émotions, sans omettre ce que complète Eco (1976) avec la relation au contexte, c'est pourquoi les systèmes symboliques choisis pour la réalisation des ateliers avaient une relation par rapport au contexte des élèves et leur compréhension sémantique des émotions choisis.

L'efficacité de la communication

La construction de l'Émotionnaire vise à impliquer tous les acteurs de la classe dans le sujet, dans les systèmes symboliques, afin qu'ils puissent exprimer sans crainte ce qu'ils

ressentent et qu'ils aient l'occasion, à travers les ateliers, de parler de ce qui parfois ne peut pas être dit. L'unité d'analyse de l'apprentissage coopératif se distingue par son objectif de construire non seulement le cadre émotionnel, mais aussi l'apprentissage lui-même. Cependant, pour que cet apprentissage remplisse son aspect social, il doit remplir certaines conditions tels qu'une communication bidirectionnelle efficace entre les élèves de SA01, de SA03 et l'enseignant, la participation active et la collaboration de tous à la résolution des conflits qui peuvent survenir dans la classe.

Participation active

Toutes les activités programmées pour cette intervention visaient à motiver la participation active des élèves de SA01 et SA03, mais nous avons couru le risque d'un échec en raison du contexte scolaire (Voir Annexe 27) et du désintérêt notoire que les élèves avaient manifesté tout au long de la caractérisation au cours de la période 2023 1 et 2 (Voir Annexe 28). Cependant, à la fin de cette intervention et de l'analyse des artefacts, nous nous rendons compte que la participation a toujours été élevée, les élèves de SA01 et SA03 ont montré de l'intérêt à les réaliser et ont participé activement à chacune d'entre elles (Voir Annexe 29).

Selon la théorie constructiviste de Vygotsky (1978), la connaissance est une réalisation sociale et tous les acteurs de la classe y sont impliqués. En ce sens, la participation active est une composante essentielle de l'apprentissage de l'éducation et de la formation, car elle implique que les apprenants sont directement et consciemment impliqués dans leur processus d'apprentissage. Pour que cette participation soit efficace, nous avons identifié certaines conditions qui se sont produites tout au long du développement de la proposition et qui contribuent de manière significative à ce processus. Tout d'abord, nous avons identifié que l'interaction entre les élèves

et l'enseignante doit se dérouler dans un environnement d'apprentissage sûr et favorable, en particulier en ce qui concerne le champ sémantique choisi pour ce projet, puisque le fait d'exprimer leurs émotions exige la confidentialité de la part de l'enseignante et que, dans l'apprentissage de LE, il y a un processus de tâtonnements dans lequel les élèves doivent se sentir en sécurité. Une autre variable de la participation active est l'input compréhensible, une théorie développée par Krashen (1985) qui stipule que le vocabulaire présenté aux apprenants doit être plus complexe que leur niveau actuel, encourageant ainsi la participation active. Cette théorie peut également être liée à l'utilisation de L1 pour des activités de compréhension et de résolution, car une fois que les élèves se sentent capables de développer des activités avec un certain degré de difficulté, ils cherchent des stratégies pour résoudre la tâche, ce qui nous rapproche également de l'approche communicative, car cela montre leur capacité à utiliser LE à des fins réelles qui les stimulent et encouragent leur participation. Ceci est visible dans l'enregistrement de la classe qui réitère que l'écoute des élèves génère de l'initiative tant dans le travail individuel que dans le travail collectif (Voir Annexe 30), cette appréciation des élèves de SA01 et SA03 peut également être observée dans l'entretien avec l'enseignant J lorsqu'il parle de leurs travail (Voir Annexe 31).

Outre l'analyse diachronique de la participation active, nous pouvons dire que seuls 4% des 108 ateliers menés sur les émotions n'ont pas été résolus ou ont des sections vides et que, par rapport aux activités menées pendant la phase de sensibilisation, il y a une amélioration substantielle de la participation des élèves. D'autre part, il convient de noter que cette participation a également augmenté l'utilisation de LE par rapport au résultat du test de diagnostic (Noguera, p. 10) où L1 était une composante essentielle pour comprendre les instructions. D'autre part, les élèves ont montré un plus grand engagement dans l'utilisation de

LE au cours de la dernière phase de l'intervention, ce qui peut être corroboré par l'entretien de groupe au cours duquel les élèves déclarent que, bien qu'ils trouvent la prononciation du français difficile, il s'agit d'une langue qu'ils trouvent utile pour différentes tâches, telles que voyager, communiquer avec des étrangers, etc. (Voir Annexe 32).

Réalisations collectives et individuelles

L'apprentissage du français comme langue étrangère pose de nombreux défis aux élèves de SA01 et SA03. Néanmoins, les élèves ont réussi à développer tous les ateliers, individuellement ou collectivement, et ont réussi à appliquer les structures vues à travers la réalisation du projet. Afin de mener à bien les ateliers, ils ont utilisé différentes stratégies telles que l'utilisation de la langue maternelle (Voir Annexe 33), l'interrogation de leurs camarades de classe ou de l'enseignante, tout cela dans le but de terminer l'activité de la meilleure façon possible.

Résolution de conflits

Les consignes données dans chacun des ateliers visaient à ce qu'à la fin du processus, les élèves soient capables d'écrire des phrases courtes et simples en français afin d'y répondre, grâce à la répétition. Dans l'analyse du travail de groupe, il est évident que les élèves considèrent les ateliers comme une opportunité de résolution de conflits, en particulier lorsqu'une partie du groupe ne comprend pas la consigne, ils ont tendance à chercher leurs partenaires pour résoudre la tâche assignée. Cette vision de la résolution des conflits favorise un environnement collaboratif et productif. Si, au milieu de l'atelier, un désaccord survient, ils s'efforcent, dans leur langage familier, de parvenir à un accord ; ce processus est devenu l'occasion d'améliorer non

seulement les compétences en matière de communication, mais aussi la dynamique de groupe. D'autre part, le fait de motiver les élèves de SA 01 et SA 03 à s'exprimer dans la langue cible les a aidés à utiliser des stratégies de négociation avec leurs pairs, car bien que les ateliers aient été menés individuellement, ils parlaient constamment ensemble pendant qu'ils les menaient. Cette approche a permis de transformer le conflit en une tâche collaborative où chaque membre du groupe a contribué à le résoudre en utilisant la langue étrangère ou la langue maternelle (Voir Annexe 34).

En outre, dès le stade de la prise de conscience de cette proposition, les élèves ont montré leur volonté de résoudre les tâches qui leur sont assignées de la meilleure manière possible et en utilisant les outils dont ils disposent en L1. Ceci est visible dans l'atelier de prononciation tenu le 3 avril 2024 où les élèves devaient écrire devant le mot français la prononciation figurative, comme ils l'ont entendu en espagnol, et bien que le français ait des sons de voyelles qui n'appartiennent pas à l'espagnol et n'ont aucune similitude sonore avec d'autres sons, ils ont réussi à compléter l'activité et à la fin 92% des élèves ont complété la tâche. (Voir Annexe 35)

Résultats et conclusions

La construction de l'Émotionnaire comporte deux aspects en ce qui concerne la conclusion, l'un d'entre eux est le processus et le second est le résultat final en tant qu'objet. Tout au long de la construction de l'Émotionnaire, 3 résultats ont été enregistrés, le premier concernant le développement de la production écrite dans la langue étrangère, puisque les élèves ont réussi à écrire de courtes phrases grâce aux différents apports des consignes et du tableau d'expressions utiles de chaque atelier. Les élèves ont également prouvé qu'il est possible de travailler sur le

développement de la compétence écrite à partir d'une approche communicative et qu'à aucun moment de la proposition il n'a été fait référence à des facteurs grammaticaux ou structurels de la langue, même si les élèves ont réussi à écrire certaines collocations en français en relation avec le champ sémantique des émotions. Un autre facteur qui a influencé la progression de la production écrite a été la répétition de la structure des ateliers, qui leur a permis de connaître la structure et de répondre de manière plus appropriée aux consignes. En ce qui concerne la langue étrangère, nous pouvons dire que dans l'analyse, elle est utilisée comme un outil de soutien pour compléter les idées que les étudiants ne peuvent pas compléter en raison de leur manque de vocabulaire LE, ce qui signifie que les étudiants ont fini par comprendre les instructions et que pour compléter la tâche correctement, ils préfèrent utiliser la langue étrangère puis la langue maternelle au lieu de ne pas répondre et de se limiter à la quantité de vocabulaire qu'ils possèdent.

Le deuxième résultat relatif au processus concerne l'amélioration des relations interpersonnelles des élèves, du moins dans l'espace de la classe de FLE. La construction de l'Émotionnaire a aidé les élèves à se concentrer sur le développement d'une tâche commune qui les engageait et les motivait à travailler en équipe, même si les ateliers étaient réalisés individuellement, le fait de savoir que chacun allait construire un livre à la fin les a motivés à suivre tous les ateliers. Le champ sémantique des émotions et la compréhension sémantique des émotions elles-mêmes ont permis d'établir un sentiment d'empathie parmi les camarades de classe, car une fois qu'ils ont partagé leurs expériences les uns avec les autres, ils ont réalisé que leurs réalités n'étaient pas si différentes et que nous sommes tous confrontés à des situations difficiles. En outre, beaucoup d'entre eux se sont interrogés sur la signification de certains mots

ou sur l'écriture de certains autres, ce qui indique que tout au long de l'atelier, il y a eu une influence constructiviste et d'un travail coopératif.

Quant au résultat final, l'Émotionnaire est un livre capturant le processus des élèves qui, dans leur propre écriture, ont réussi à montrer une combinaison de leurs expériences personnelles avec l'utilisation de LE. Ce livre vise à montrer aux futures générations de l'école intégrée la Candelaria, en particulier au niveau secondaire accéléré, que même si le processus peut sembler difficile, l'apprentissage de LE n'est pas un processus tortueux et peut être considéré comme le point de départ d'un processus d'apprentissage solide. Le code QR ci-dessous montre le résultat final de cette intervention.

Image 3

Émotionnaire : découvrir la langue à travers les émotions



Recommandations

Les études concernant l'acquisition de compétences en langues étrangères ont une longue histoire de tâtonnements. Lors de la récupération théorique de ce projet, nous avons réalisé que de telles activités dans une population adolescente sont rares et que l'étude du développement des compétences est toujours mieux accueillie chez les élèves qui commencent leur processus de formation. De plus, les chercheurs émergents ne s'intéressent pas à la production écrite en FLE, sans savoir que l'approche communicative offre cette possibilité d'étude. Cependant, le manque

d'études sur l'apprentissage du français chez les adultes -jeunes ouvre une brèche contextuelle et nous motive à comprendre les différents problèmes qui peuvent émerger dans ce type de population. Il est pertinent de faire le lien entre le contexte socioculturel des apprenants et leur intérêt pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Références

- Alcaldía de Bogotá. (2023, june 20). *Mi ciudad, localidades*. Récupéré sur Localidad La Candelaria: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/localidades/la-candelaria>
- Alvarez, G. (1976). La notion du "français instrumental". *Langues et Linguistique* .
- Alzubi, A., Nazim , M., & Ahamad , J. (2024). Examining the effect of a collaborative learning intervention on EFL students: English learning and social interaction. *Journal of Pedagogical Research*, 8(2), 26-46.
- Ambroise, B. (2009). *Performativité et actes de parole*. Paris: Université Paris.
- Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. London: Oxford.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Buitrago, R., & Herrera , L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4, 87-108.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto Propio.
- Castelblanco, A. (2016). *Resignificación: Un proceso para estimular la interpretación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cavalla, C. (2015). Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? Dans *Le Langage et l'Homme. Affects et acquisition des langues* (pp. 115-128). hal-01375964.

- Çetin, A., Gül , M., & Doğanay, A. (2021). How Students Feel at School: Experiences and Reasons. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8 (2)., 232-245.
- Colegio Integrada La Candelaria. (2024, 11 14). *Reseña histórica*. Récupéré sur Nuestro colegio: <https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/colegiointegradolacalendaria/nuestro-colegio/resena-historica/>
- Colegio Integrado la Candelaria. (2023). *Énfasis en Turismo y Patrimonio*. Récupéré sur <https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/colegiointegradolacalendaria/colegio-integrado-la-candelaria/>
- Collège international de l'Esplanade . (2023). *Algunas preguntas sobre las clases de FLE/FLS*. Récupéré sur https://col-esplanade-strasbourg.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/sites/36/2023/02/PstaFLE_Esp.pdf
- Collins, A., & Quillian, M. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 240-247.
- Colombia Aprende. (2019, mai 17). *About National Bilingual Program*. Récupéré sur <https://eco.colombiaaprende.edu.co/about-bilingualism/?playlist=55b8e92&video=d3092d9>
- Conseil de l'Europe. (2023). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Récupéré sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cortes, A. (2022). *Les émotions ne sont pas un jeu : émotions et apprentissage initial du FLE*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Davidson, R. (2003). La neurociencia de la emoción. Dans D. Goleman, *Emociones destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 104-118). Barcelona: Editorial Kairós.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S., & Sanchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. España: Editorial GRAÓ.
- Eco, U. (1976). Tratado de semiótica general. Dans C. Manzano, *A Theory of Semiotics*. Milan: Editorial Lumen S.A.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. Coyoacán, Mexico. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Flament-Boistranscourt, D. (1992). Théories, données et pratiques en français langue étrangère. *Travaux et recherches, presses universitaires de Lille*, 12-19.
- Gerlach, J. (2006). Is this collaboration? *New Directions for Teaching and Learning*., 5-14.
- Gómez, M. (2001). La lengua como instrumento y como objeto. *Actas de las jornadas de los grupos de trabajo de lengua, CEFIRE de Torrent (Valencia)*, 239-256.
- Graham, S. (2013). Best Practices in Writing Instruction. *Guilford Press*, 2-25.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard educational review*, 710-744.
- Guberman, S. (1987). Une Evaluation fonctionnelle de la production écrite en langue seconde. *The French Review*, 604-615.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London:: Longman Group Ltd.

- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review* (50)3.
- Harshith, B. (2023). *Deciphering Academic Emotions*. UK: Redshine Publication.
- Hockett, C., & Hockett, D. (1960). The origin of speech. *Scientific American*, 88-97.
- Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press, 3-23.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1998). Active Learning: Cooperation in the College Classroom. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 1-29.
- Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis. Dans S. Krashen, *The input Hypothesis. Issues and Implications* (pp. 1-32). London: Longman Group UK Ltd.
- Lantieri, L. (2010). Las emociones van a la escuela. *Cerebro y emociones*, 66-73.
- Lewis, M. (2008). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Michigan: Michigan University.
- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Grupo Planeta.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación*. Mexico: Universidad de Sonora.
- Menting, J. (1984). *Comprehension de Texte et Actes de Parole (Understanding a Text and Speech Acts)*.

- Miller, G., & Johnson-Laird, P. (1976). Labels, Words, and Concepts. Dans *Language and Perception* (pp. 212-321). England: Cambridge, MA and London,.
- Ministère Éducation Nationale. (2009, mai 24). *DEL F Prim A1.1*. Récupéré sur Livre du candidat.: <https://www.delfdalf.jp/prim/livret-du-candidat-delf-prim-a1-1.pdf>
- Ministerio de Educación Libertador Bernardo O'Higgins. (2018). *Reseñas destacadas: Emocionario: dime lo que sientes*. Récupéré sur Revista de Educación: <https://www.revistadeeducacion.cl/emocionario-dime-lo-sientes/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002, Février). *Normas técnicas curriculares*. Récupéré sur Al tablero N°12: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87801.html#:~:text=De%20acuerdo%20con%20el%20Art%C3%ADculo,y%20de%20las%20caracter%C3%ADsticas%20regionales.>
- Onieva, J. (2015). Producción escrita y dificultades de aprendizaje. *Tejuelo N° 21*, 198-200.
- Ortiz, M. (2021). *La significación de las emociones y sentimientos como motor de la escritura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Palabras Aladas S.L. (2013). *Emocionario*. Récupéré sur Palabras Aladas: <https://palabrasaladas.com/emocionario.html>
- Paoli, A. (1993). Los sistemas simbólicos y sus contextos de enunciación. *Comunicación y Sociedad. CELC, Universidad de Guadalajara.*, 33-46.
- Perret, D. (1970). Les Apellatifs: Analyse lexicale et actes de parole. *Langages*, 17, 112–118.

- Prado , C. (2021). *Travailler les émotions en cours de FLE*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Red Académica. (2023, Août 8). *Plan distrital de bilingüismo*. Récupéré sur Estudiantes del colegio integrada la Candelaria acceden a una enseñanza de calidad del francés:
<https://www.redacademica.edu.co/plandistritaldebilinguismo/estudiantes-del-colegio-integrada-la-candelaria-acceden-una-ensenanza-de-calidad-del-frances>
- Reeve, J. (2009). Naturaleza de las emociones: las cinco eternas preguntas . Dans J. Reeve, *Motivación y emoción* (pp. 221-244). México: Mc Graw Hill.
- Reichelt, M. (2011). Foreign language writing: An overview. *Foreign language writing instruction: Principles and practices*, 3-21.
- Roy , M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 129-151.
- Ruiz , J. (2000). Revisión metodológica de la enseñanza del francés para fines específicos. *Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 57-67.
- Ruiz , J. (2001). La incidencia de la pragmática en el francés para fines específicos. *Pramalinguística* 8-9, 245-260.
- Saussure , F. (1945). Cours de linguistique générale. Dans A. Sechehayé, & B. Charles. Buenos Aires: Editorial Losada. S.A. Moreno 3362 . 24ta edición.

Searle , J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. UK: Cambridge University Press.

Secretaria de Educación. (2021). *Boletín estadístico, Localidad La Candelaria*. . Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaria de Integración Social . (2023). *Lectura Integral de realidades. Localidad La Candelaria*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Smith, J. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 174-184.

Trognon, A. (2001). Speech acts and the logic of mutual understanding. Dans D. Vanderveken, & K. Susumo, *Essays in Speech Act Theory* (pp. 121-133). John Benjamins Publishing Company.

Tsaknaki, O. (2022). Some reflections on reference in the teaching of French as a foreign language context. *European Journal of Education*, 67-78.

Varlamova, E., Tulusina, E., Zaripova, Z., & Gataullina, V. (2017). Lexical Semantic Field as One of the Keys to Second Language Teaching. *Interchange*, 183-193.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. London: Cambridge, Mass.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Massachusetts: Cambridge, Mass.

Annexes

Annexe 1 : Carnet de terrain N° 5. Date : 20 avril 2023.

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO N° 5

DIARIO DE CAMPO. Observación de la vida en el aula.		
Nombre del observador: <u>Karen Ximena Noguera Guerrero</u>		
Fecha: <u>05/05/2023</u>		
Lugar: <u>Colegio Integrado La Candelaria</u>		
Tema: <u>Aplicación de pruebas</u>		
Objetivo: <u>Aplicación de pruebas</u>		
EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
1a. Características del grupo.	Profesora X y estudiantes secundaria	Se lleva a cabo la actividad evaluativa y se establece la falta de preparación e interés de los estudiantes por aprender el idioma francés, sin embargo se observa que con apoyo del profesor se pueden ir solucionando poco a poco dichas carencias.
1b. Estrategias de trabajo.	Implementación pruebas diagnósticas	
1c. Desarrollo de la clase.	Medición del conocimiento por parte de los estudiantes	
2. Comunicación con los alumnos.	Directa	
3. Atención de situaciones imprevistas y/o conflictos en el aula.	Obstáculos por parte de la profesora X ya que no dio quehaceres en francés.	
4a. Planeación didáctica.	Se llevan a cabo las pruebas de conocimiento básico	
4b. Trabajo con el grupo.	Implementación de pruebas con la ayuda del docente y el practicante	

Annexe 2 : Fiches pédagogiques de préparation [Fiche de Préparation 2023-2024 \(1\).docx](#)

Annexe 3 : Ateliers des émotions

LA JOIE ET TOI... JE SUIS... **HEUREUX** **HEUREUX**

Expressions utiles:
Je me sens heureux/heureuse...
Je suis heureux/heureux quand...
Parce que j'ai réussi...
ma famille, mes amis, la vie, la santé

Écris un film, dessin animé, série, ou le nom d'un jeu.

Écris une musique que tu aimes écouter.

Dessine un tableau/montage qui évoque la joie pour toi.

Écris à qui tu es reconnaissant.

Complète avec tes informations:
Ce que j'aime faire:
Ce que j'aime regarder:
Une personne que j'aime voir:

LA COLÈRE ET TOI... JE SUIS... **EN COLÈRE**

Expressions utiles:
Je suis furieux, furieuse...
Je suis en colère quand...
Parce que j'ai échoué...
Une injustice, une maladie, un conflit, la faim

Écris une musique qui évoque la colère pour toi.

Dessine un tableau/montage qui évoque la colère pour toi.

Écris une personne que tu détestes.

Complète avec tes informations:
Qui me met en colère (une personne):
Une chose que je déteste en colère:
Une maison à l'école que j'aime en colère:

Je suis en colère

LA PEUR ET TOI... J'AI... **PEUR**

Expressions utiles:
Je suis effrayé, effrayée...
J'ai peur quand... à cause de...
Un bruit, un endroit sombre, l'été, la mort, la solitude, une maladie.

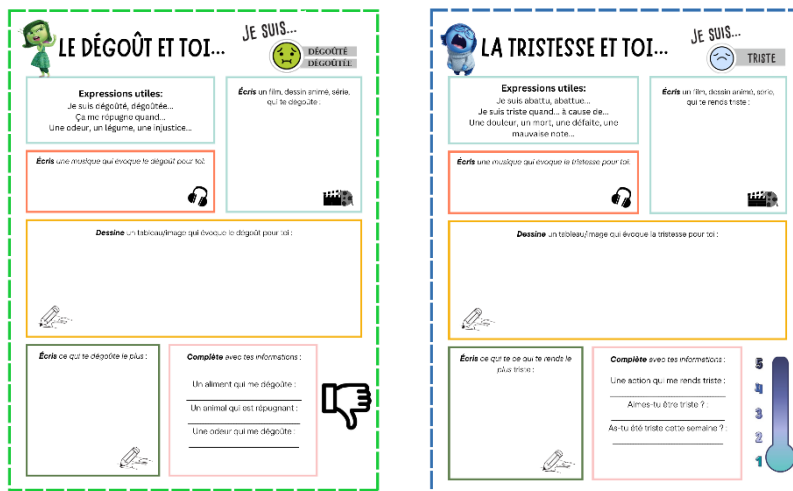
Écris un film, dessin animé, série, ou le nom d'un jeu.

Écris une musique qui évoque la peur pour toi.

Dessine un tableau/montage qui évoque la peur pour toi.

Écris ce que tu as fait de plus peur.

Complète avec tes informations:
Un animal qui me fait peur:
Un déguisement si Halloween que me fait peur:
Un lieu qui me fait peur:



Annexe 4 : transcription audio 40, Date : le 29 mai 2024. Min 1 :56 à min 2 :20 [L'orig. en espagnol]

E1 : Profe, ¿lo tengo que escribir en francés?

E2 : ¿lo tenemos que escribir en francés?

Pf : Oui, bien sûr. (...) Vous voyez cette image, n'est-ce pas ? Ustedes la miran, la analisan, ¿y que te da? ça me rend heureux, heureuse, ça me mets en colère? (...)

E3 : Profe, ¿cómo se pone ansiedad ?

Pf : Peut-être, je suis effrayée avec deux « e » (...)

E3 : ¿y sí no me gusta?

Pf : Ah, pero mira, aquí está. Je n'aime pas.

E3 : Listo, profe, gracias.

Annexe 5 : transcription audio 39, Date : le 22 mai 2024. Min 0 :30 à min 0 :55 [L'orig.1 en espagnol]

Pf : Continuemos con la otra. Qu'est-ce que dessiner veut dire ? ¿No se acuerdan? Dessiner ?

E1 : ¿Escribir?

Pf : Non. Ça, c'est dessiner.

E1 : ¡Escribir!.

E2 : Señalar.

E3 : Colorear.

E4 : ¡Dibujar!

Pf : Dibujar, c'est dessiner, très bien.

Annexe 6 : Photo A, date : 22 mai 2024.



Annexe 7 : Extrait de l'entretien avec le Professeur J, transcription audio 42 : date 29 mai 2024, min 6:30 à min 8:08.

Pf J : Mais dans la première période de l'année, j'ai commencé à enseigner l'anglais mais, par exemple : la date, les titres, et tout ça j'ai utilisé le français, parce qu'ils commencent à reconnaître l'autre langue, d'une manière progressive et d'une manière naturelle aussi.

Annexe 8 : Extrait d'une conversation en classe, transcription audio 36, date : 15 mai 2024. Min 0 :10 à min 0 :44. [L'orig. l en espagnol]

Pf : ¿Este cuál es? alegría y ¿cómo se dice en francés? (...) la joie. ¿Este cuál era? ¿y en francés?

E1 : la peur,

E2: furioso

E3: la colère

Pf : Muy bien, Keiler. Y este el temor, la peur. ¿y este?

E1 : Desagrado

Pf : ¿y en francés?

E2 : le dégoût

Pf : ¿y este?

E2 : la tristesse.

Annexe 9 : Fiche de préparation pédagogique du séance 11, bilan du vocabulaire. Date : 22 mai 2024.

Troisième étape - Évaluation :

FICHE pour le développement des activités aux institutions		
Stagiaire(s) : Karen Ximena Noguera Guerrero		Durée d'application de cette fiche : # de sessions (11)
Institution	Cours	Professeur du cours à l'institution
Colegio integrada la Candelaria I.E.D	SA01-02	Jonathan Huertas

Titre de l'activité :

Description abrégée :

Réalisation d'un bilan du vocabulaire appris pendant toute la construction de l'Emotionnaire et d'une activité visant à classer le vocabulaire appris avec les émotions.

OBJECTIF pédagogique général :

Identifier les structures en français qui servent à exprimer des émotions et aussi des mots liés à certaines situations émotionnelles.

Relation de l'activité avec le projet de recherche : Les élèves montreront leurs compétences de compréhension écrite afin d'encourager la production écrite avec une activité dans laquelle ils devront mettre en relation les émotions et les structures.

OBJECTIF socioculturel (-> perceptions / croyances)	OBJECTIF linguistique (-> le FLE)	OBJECTIF actionnel (-> activité des élèves)
Avouer l'importance du vocabulaire pour exprimer des émotions.	Récapituler les mots et les structures déjà travaillés.	Mettre en relation des mots ou des phrases qui seront liées aux émotions.
Type de participation proposée		
En groupe (X)	En binômes ()	Individuelle ()

Rôles

Le stagiaire : La classe va commencer par une discussion sur les émotions déjà	Les élèves : Au début de l'activité, les élèves auront une tâche de reconnaissance et de compréhension des émotions. Ensuite, ils
--	---

apprirent. Le stagiaire va demander aux élèves de nommer les différentes émotions qu'ils connaissent déjà en français.

Ensuite, le stagiaire va présenter des images, des cartes et des phrases représentant différentes émotions telles que la joie, la tristesse, la colère, la peur, etc. et les élèves devront les classer par catégories.

devront classer des cartes, des images ou des phrases correspondants à des situations différentes qui pourraient susciter des émotions variées. Par exemple, la famille peut être classée dans deux catégories différentes, la joie et la colère etc.

Développement méthodologique

Le cours aura trois parties :

1 Il y aura une discussion pour demander aux élèves de nommer les différentes émotions qu'ils connaissent déjà en français. Ensuite, le vocabulaire des émotions sera introduit en présentant des images ou des cartes représentant différentes émotions telles que la joie, la tristesse, la colère, la peur, etc.

2 Dans la foulée, le stagiaire va montrer des mots ou des phrases et les associés à chaque émotion puis, introduire quelques structures grammaticales simples utilisées lors des précédentes activités pour exprimer les émotions, par exemple : « Je suis heureux/heureuse » « Il/Elle est triste », « J'ai peur » etc. ainsi que des mots comme la famille, mes amies, la vie, un conflit, une maladie, la mort, les fantômes etc.

3 Après avoir compris correctement les mots ou phrases liés aux émotions, les élèves auront comme consigne de classer ces derniers par catégorie.

Stagiaire : Karen Ximena Noguera Guerrero Date (s) d'application 22/05/2024

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

Réussites/difficultés :

Cette activité a permis aux élèves de démontrer leurs compétences de compréhension écrite. Une des réussites, c'était qu'ils sont arrivés à bien classer les phrases dans les bonnes catégories, à relier les structures aux images et à bien interprété le sens des phrases en espagnol. La structure de l'activité a permis d'identifier que les élèves sont capables de comprendre le vocabulaire lié aux émotions et bien s'ils n'ont pas été capables d'écrire en français ils ont pu bien comprendre le sujet.

Les élèves ont bien classé cinquante-neuf mots et phrases, en si divisés par six catégories : des mots relatifs à la joie, la tristesse, la peur, la colère, le dégoût et il y avait

une catégorie dénommée « extra mots » tous liés au vocabulaire des émotions, dans cette catégorie, ils ont placé des mots qu'ont été présentes dans les ateliers comme des verbes et noms variés.

L'une des difficultés était que bien que la plupart des élèves connaissent le sujet, d'autres n'ont pas participé à tous les ateliers et n'ont donc pas appris tout le vocabulaire. Cela signifie que tous les élèves n'étaient pas au même niveau et que la réussite était plus individuelle que par groupe.

Impact :

Les élèves étaient très surprises quand ils ont fini l'activité, car ils ont vu la quantité des mots placés dans le tableau et ils ont compris qu'était le travail en groupe que l'ont permis de compléter les catégories. D'autre part, la plupart des élèves connaissent le vocabulaire. D'autres qui ont rencontré des difficultés ont réussi à bien classer des papiers parce qu'ils ont demandé par la signification à leurs camarades ou parce qu'ils ont cherché dans le dictionnaire.

Matériels :

- Petits papiers avec des phrases et structures des ateliers
- Images représentant différents émotions
- Feutres

La joie 1 J'aime 2 Je m'aime pas 3 Je suis heureux 4 Je suis heureuse 5 Je me sens heureux 6 Ma famille 7 La vie 8 La santé 9 Film 10 Dessin animé 11 Sésame 12 Ma rendre joyeux 13 Ma rendre joyeuse	La tristesse 1 Je suis abattu 2 Je suis abattue 3 Je suis triste 4 Ma rendre triste 5 Une douleur 6 Un mort 7 Une défaite 8 Une mauvaise note	La peur 1 Un légume 2 Une injustice 3 Brocoli 4 Anigride 5 La seule pats 6 La colère 7 La vie 8 Une injustice 9 La santé 10 Un conflit 11 La fête 12 Je suis en colère 13 Je suis fureux 14 Je suis fureuse 15 Me mets en colère
---	--	--

[illegible]

Université Pédagogique Nationale
Ecole intégrée La Candelaria.
Karen Noguera (Stagiaire)

Le musée des émotions

Prénom et nom : Mate Niveau : _____ Date : _____

« L'artiste est un réceptacle d'émotions qui viennent de partout : du ciel, de la terre, d'un morceau de papier, d'une forme qui passe, d'une toile d'araignée ».
Pablo Picasso.

Première partie : La peinture.
Écris dans chaque numéro ce que chaque peinture vous évoque. N'oublie pas d'utiliser les expressions vues en classe.

1.		Je suis Heureuse
2.		Je n'aime pas
3.		Je suis Heureuse
4.		Je suis dégoûtée
5.		Je suis triste
6.		J'ai peur
7.		Je n'aime pas
8.		Je suis Heureuse

Université Pédagogique Nationale
École Intégrée La Candelaria
Karen Noguera (Stagiaire)

9. Je suis Heureuse	10. Je suis Heureuse	11. Je suis Heureuse	12. Je suis Heureuse
13. Je suis Heureuse	14. Je suis Heureuse	15. Je suis en colère	16. Je suis en colère
17. Je suis Heureuse			

Troisième partie : Les odeurs.
Écris dans chaque numéro ce que chaque odeur vous évoque. N'oublie pas d'utiliser les expressions vues en classe.

1. Je suis Heureuse	2. Je suis Heureuse
3. Je suis dégoûtée	4. Je suis dégoûtée
5. Je suis Heureuse	6. Je suis Heureuse

Annexe 12 : Extrait de conversation en classe, transcription audio 41, date : 29 mai 2024.

Min 5 :21 à min 6 :02. [L'orig. en espagnol]

E1 : ¿y ese como es ? ah ya, ya se como es. (...)

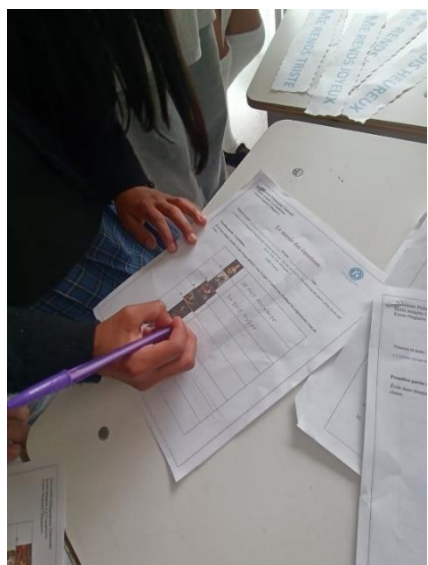
E 1 : ¿profe, este es de hombre?

Pf : si, ¡no!. Ese es femenino, el que es hombre termina en “X”

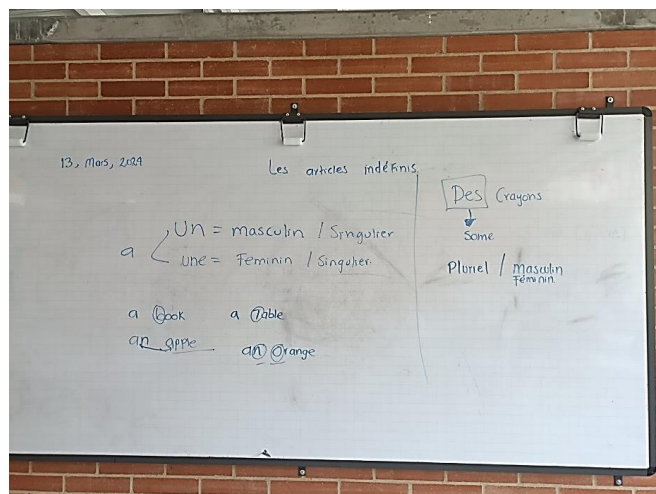
E3 : Y el femenino en “e”

Pf : Exactamente.

Annexe 13 : Photo C. Écriture des phrases en féminin. Date : 29 mai 2024.



Annexe 14 : Photo D. Les articles définis et indéfinis. 13 mars 2024.



Annexe 15 : Atelier de la francophonie, articles définis et indéfinis. Date : 27 mars 2024

Université Pédagogique Nationale
École intégrée la Candelaria.
Karen Noguera (Stagiaire)

3. Écoutez et complétez les paroles de la chanson « La vie en rose » d'Édith Piaf.

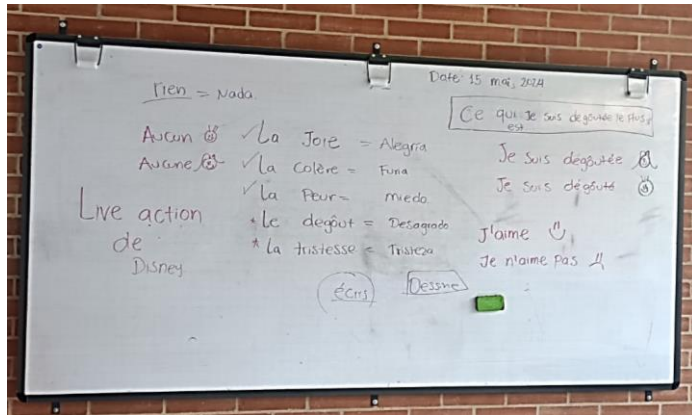
Des yeux qui font baisser les miens
Un rire qui se perd sur sa POUS
Voilà le portrait sans retouche
De l'homme auquel j'appartiens
Quand il me prend dans ses bras ?
Il me parle tout bas
Je vois la vie en ROSE
Il me dit des mots d'amour
Des mots de tous les jours
Et ça me fait quelque chose
Il est entré dans mon COEUR
Une part de bonheur
Dont je connais la cause
C'est lui pour moi, moi pour lui dans la vie
Il me l'a dit, l'a juré pour la vie
Et dès que je l'aperçois
Alors je sens en moi
Mon cœur qui bat
Des JOIES d'amour à ne plus en finir
Un grand bonheur qui prend sa place
Des ennuis, des chagrins, s'effacent
Heureux, heureux à en mourir
Quand il me prend dans ses bras
Il me parle tout bas
Je vois la vie en rose
Il me dit des mots d'amour
Des mots de tous les jours

Et ça me fait quelque chose
Il est entré dans mon cœur
Une part de bonheur
Dont je connais la cause
C'est toi pour moi, moi pour toi dans la vie
Il me l'a dit, l'a juré pour la vie
Et dès que je t'aperçois
Alors je sens dans moi
Mon cœur qui bat

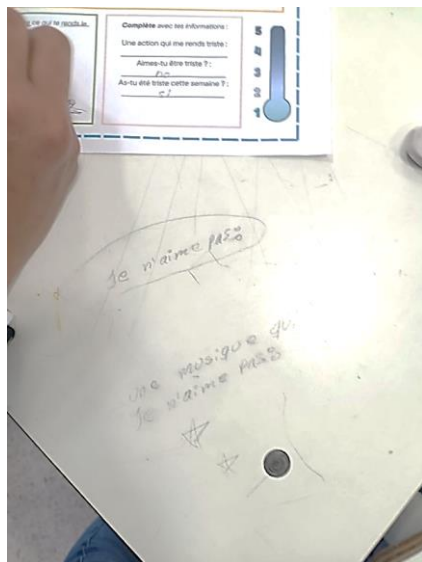
4. Placez les articles définis dans les mots suivants.



Annexe 16 : Photo E. Utilisation des articles dans le sujet des émotions. Date : 15 mars 2024.



Annexe 17 : Photo F. Retrouver la syntaxe des phrases. Date : 15 mai 2024.



Annexe 18 : Extrait de l'entretien avec le professeur J, transcription audio 42, date : 29 mai 2024. Min 5 :10 à min 8:08.

Pf : Donc, qu'est-ce que vous pensez que c'est la compétence les plus faibles des élèves ici à la Candelaria ?

Pf J : La plus faible, c'est la production à l'oral. Oui, c'est la plus faible parce qu'ils ne peuvent pas parler même en espagnol. Alors, je pense que si tu veux qu'ils parlent, il faut travailler. Il faut faire un bon travail en utilisant différentes stratégies pour qu'ils parlent en français ou même en espagnol.

Pf : Ok, oui, et ça me remonte aux suivant question parce que je me rappelle que quand j'ai commencé ici à la Candelaria, vous m'avez dit que ça, c'est un salon multilingue. Donc vous donnez l'anglais, le français et l'espagnol. Et vous enseignez quoi ?

Pf J : Anglais, mais dans la première période de l'année, j'ai commencé à enseigner l'anglais mais, par exemple : la date, les titres, et tout ça j'ai utilisé le français, parce qu'ils commencent à reconnaître l'autre langue, d'une manière progressive et d'une manière naturelle aussi.

Annexe 19 : Extrait des artefacts de l'atelier de la joie. Date : 06 mai 2024.

[Ateliers de la joie.docx](#)

Annexe 20 : Extrait des artefacts de l'atelier de la colère. Date : 08 mai 2024.

[Ateliers de la colère.docx](#)

Annexe 21 : Extrait des artefacts de l'atelier de la peur. Date : 08 mai 2024

[Ateliers de la peur.docx](#)

Annexe 22 : Extrait des artefacts de l'atelier du dégoût. Date : 15 mai 2024

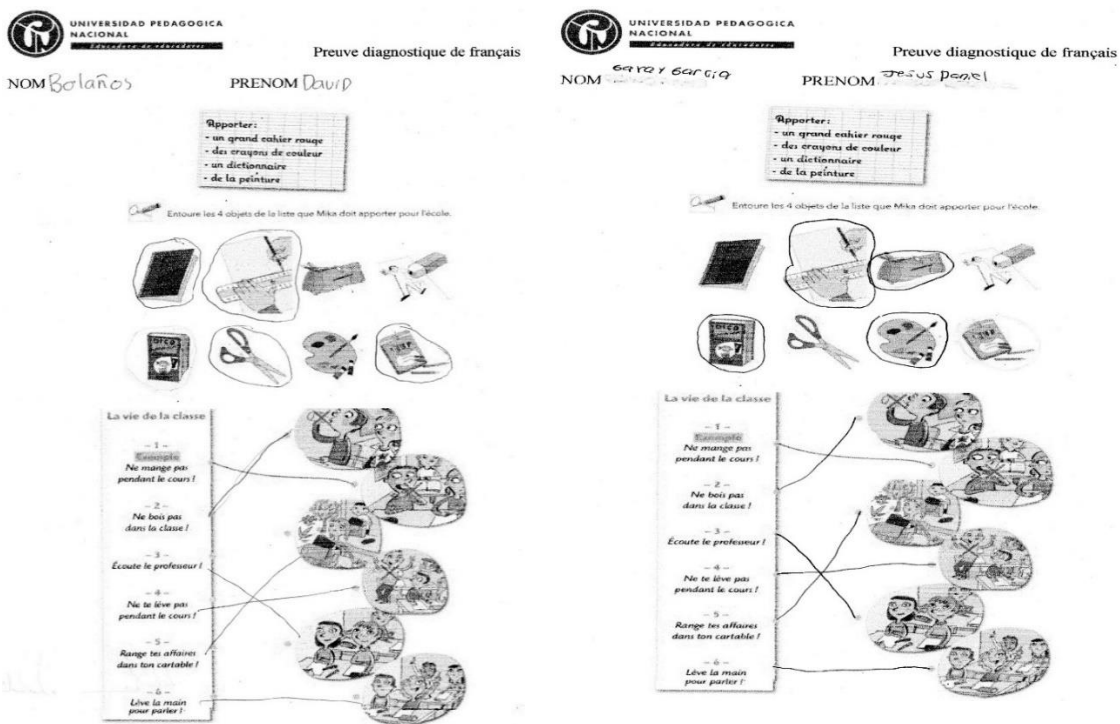
[Ateliers de le dégoût.docx](#)

Annexe 23 : Extrait des artefacts de l'atelier de la tristesse. Date : 15 mai 2024

[Ateliers de la tristesse.docx](#)

Annexe 24 : Extrait des artefacts des tests diagnostiques. Date : 05 mai 2023

Note : Les images utilisées dans le test de diagnostic sont tirées de l'examen DELF A1.1.
(Ministère Éducation Nationale, 2009)

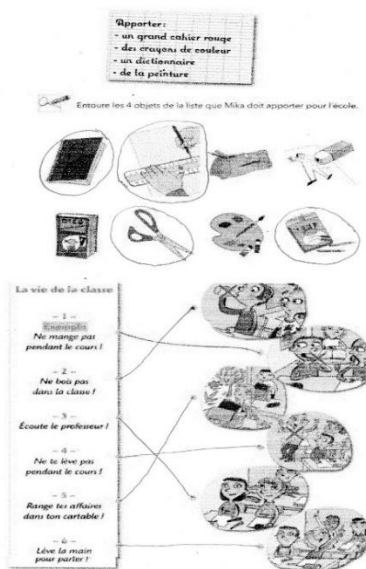


NOM : ~~Rodriguez~~ Rodriguez PRENOM : ~~es~~ teben



NOM Hernandez

PRENOM JEAN



Annexe 25 : Extrait de conversation en classe, transcription audio 41, date : 29 mai 2024.

Min 0 :51 à min 2 :16

Pf: Over the rainbow se llama

E1 : Eso es estar en una película, ¿cierto? Sí.

E2 : Eso está en... ¿Cómo se llama?

Pf: Es un cortometraje de Disney que se llama "I Lava You".

E3: ¡Ay sí, profe, es tan lindo! A mí me hace llorar.

Pf : Ay, sí. Bueno, listo. ¿Ya tienen la número 6? Listo, Jesús ¿número 6? ¿Todos número 6 listo? (...) rápido, ¿nada? no puede ser que no le produzcan nada.

E1: Tal vez felicidad

Pf : Donc, Je suis hereux.

Annexe 26 : Extrait de conversation en classe, transcription audio 41, date : 29 mai 2024.

Min 4 :09 à min 5 :18

Pf : Onze, nombre onze

E1: Porque mi viejita ya está cansada. ¡Ay! ¡Ay!

Groupe: pero qué pasa el destino es así los caminos de la vida , no son como yo pensaba, como los imaginaba, no son como yo creía.

Pf: ¡Ya vamos para el 12! Número 12. ¿Listo? Douze.

E2 : ¡Uy! ¿Qué es eso? ¡Bien!

Annexe 27 : Carnet de terrain N° 2. Date : 19 avril 2023.

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO N° 2

DIARIO DE CAMPO. Observación de la vida en el aula.		
Nombre del observador: Karen Ximena Noguera Guerrero		
Fecha: 19/04/2023		
Lugar: Colegio Integrado la Candelaria		
Tema: Película Los Intocables		
Objetivo: Ayudar a los estudiantes con la preparación de la presentación de la película Los Intocables		
EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
RUBRO 1		
1a. Características del grupo.	Estudiantes, secundaria acelerada y profesores	De la interacción con los estudiantes aprendí que en la institución se presentan muchas problemáticas a nivel educativo y social por parte de los estudiantes como lo son el bajo nivel de francés. Drogadicción por parte de un alto porcentaje de los alumnos. Pandillismo y riñas entre los estudiantes. Prostitución en algunos de los adolescentes que allí estudian. Casos de hurto y falta de atención parental en la mayoría de adolescentes y niños del plantel
1b. Estrategias de trabajo.	A cada estudiante se le asigna un diálogo en Francés, con su respectiva pronunciación.	
1c. Desarrollo de la clase.	Asignación de un papel a cada estudiante con su respectivo rol dentro de la película.	
2. Comunicación con los alumnos.	Comunicación directa y asignación de papeles	
3. Atención de situaciones imprevistas y/o conflictos en el aula.	No todos los estudiantes asistieron. Falta de interés por parte de los estudiantes	
4a. Planeación didáctica.	Ninguna	
4b. Trabajo con el grupo.	Preparación individual de cada papel	

Annexe 28 : Carnet de terrain N° 2. Date : 19 avril 2023

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO N° 3

DIARIO DE CAMPO. Observación de la vida en el aula.		
Nombre del observador: Karen Nunez Nogueira Guerrero		
Fecha: 20/04/2023		
Lugar: Colegio Integrado La Candelaria		
Tema: Presentación Película Los Intocables		
Objetivo: Presentación Película Los Intocables		
EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
RUBRO 1		
1a. Características del grupo.	Grupo es cogido para la presentación de la película, los intocables	Pese a las problemáticas, por parte de la mayoría de los alumnos, se resalta el trabajo y los ganas de algunos estudiantes por aprender y superar los obstáculos académicos y sociales de su entorno
1b. Estrategias de trabajo.	Presentación, obra de teatro por parte de los estudiantes.	
1c. Desarrollo de la clase.	Actividad pedagógica, obra de teatro	Dentro del grupo de estudiantes se resalta la participación de un estudiante que en este caso llamamos el estudiante M, el cual pese a sus limitaciones físicas demuestra un gran interés en las actividades establecidas dentro del aula de clase
2. Comunicación con los alumnos.	Directa, ya que dirige cada rol de cada alumno.	
3. Atención de situaciones imprevistas y/o conflictos en el aula.	Ausencia y falta de interés por parte del grupo y escasa preparación.	
4a. Planeación didáctica.	Rotación de roles y manejo de tiempo de los espectadores	
4b. Trabajo con el grupo.	Explicación sobre la presentación al grupo espectador	

Annexe 29 : Photo G, date : 08 mai 2024. Photo H, date : 05 juin 2024. Photo I, date : 08 mai 2024.





Annexe 30 : Extrait de conversation en classe, transcription audio 42, date : 29 mai 2024.

Min 0 :00 à min 3 :52. [L'orig.1 en espagnol]

Pf : Muy bien, je suis effrayé (...) entonces yo vengo acá y busco la expresión que más me sirva con lo que yo siento, por ejemplo ça, je suis heureuse me rends joyeuse ou je suis triste, ou ça me degoute, ou si me da miedo je suis effrayé, j'ai peur, je choisi la phrase, yo elijo la frase (...) ¿si me entiendes, más o menos ? (...) Acuérdate, que tienes que hacer el acorde con el género dos "ée" je suis effrayée. Ajá, c'est féminin, muy bien, deux ée. (...) pero mira Aureliano un « x » est masculin « se » féminin. Te estás escribiendo en femenino

E1: Lo voy a cambiar aquí

Pf : Ajá, exacto.

Annexe 31 : Extrait de conversation en classe, transcription audio 42, date : 29 mai 2024.

Min 1 :40 à min 4 :38.

Pf : Est-ce que vous considérez que le contexte scolaire va influencer le comportement des élèves ?

Pf J : Bien sûr.

Pf : Ça peut être identifié comment ?

Pf J : Je pense que le contexte personnel et individuel, c'est un élément très essentiel. Et si l'on veut que les élèves travaillent. Il faut qu'il sache et comment travailler par groupe et oui.

Pf : Donc ça veut dire que vous préférez travailler par groupe ou individuellement ?

Pf J : Les deux. Pour moi c'est essentiel. (...) et en même temps je crois que c'est très important aussi parce qu'ils peuvent apprendre à travailler et à partager entre eux d'une manière sociale, d'une manière spontanée.

Pf : Et vous pensez qu'ils sont bons en travaillant par groupe ?

Pf J : Si vous leur donnez les consignes, toutes les consignes, toutes les instructions d'une manière claire, oui, c'est possible. (...)

Pf : Ok, Parfait. Donc, ça m'a fait mettre dans une autre question. Qu'est-ce que vous considérez que c'est votre modèle d'enseignement ? Parce qu'ici à la Candelaria, je pense qu'on doit être éclectique, non ?

Pf J : Eclectique, oui. On doit apprendre beaucoup de choses. Et la méthode qui j'aime le plus, ça sera la ... Je ne me souviens pas. Il y a une méthode qui s'appelle...

Pf : Tu peux m'expliquer un petit peu comme ça ...

Pf J : La méthode que j'aime, c'est similaire à une philosophie qui enseigne... que si on a la méthode entre les élèves, les élèves peuvent enseigner les autres à faire une bonne communication entre eux. Alors, les élèves peuvent apprendre de son professeur, mais en même temps de leur pairs.

Pf : Ok, ça c'est très intéressant.

Annexe 32 : Extrait à l'entretien des élèves, transcription audio 44, date : 5 juin 2024.

Min 1 :22 à min 2 :23

Pf : ¿Qué les gusta más, el inglés o el francés?

E1 : bueno profe, lo que a mí más me gusta es el inglés porque lo entiendo un poquito más. En francés solamente sé decir yo me llamo y ya; pero es difícil para mí el francés. ¡Ah! Y ahí las fichas esas que usted nos pone ya eso sí lo puedo hacer pero es difícil para mí prefiero el inglés.

E2 : ¿El inglés? A mi profe, a mí.

Pf : Bueno, cuéntame un poco.

E2 : Aunque entiendo más el inglés, obvio. Pero me gusta mucho. Antes no me gustaba.

Tous: Uy sí, profe, no. Uy sí, profe, no, no, no, no.

Pf : Bueno, ¿y qué es lo más difícil para ustedes del francés?

E3 : Uy, profe, la pronunciación.

Tous: Uy, sí, la R, la R. Uy, sí, qué vaina tan difícil.

Pf : Ok, ok. ¿Y para qué creen que es útil aprender el francés? Primera pregunta, antes de esa. ¿Han aprendido?

E1 : Sí, profe, claro. Aunque a mí me gusta más el inglés, yo sé más inglés. No entiendo, pero sé más inglés.

Pf : Ok, y ahora, ¿para qué creen que sea útil aprender francés?

E2 : Profe, pues para ir a París.

Pf : París.

E2 : Sí a París. Sí, ve, profe, que es que la pronunciación

Pf : ok ¿y para qué más?

E3 : pues para hablar con personas de otro país para viajar para para conseguir novia francesa,

Tous: sí, profe; sí profe.

Annexe 33 : Extrait de l'artefact de le mussé des émotions. Date : 29 mai 2024.

15.		
16.		
17.		Je suis dégoûté

Deuxième partie : La musique.

Comment te rends la musique que tu écoutes ? Écris dans chaque numéro ce que chaque chanson vous évoque.
N'oublie pas d'utiliser les expressions vues en classe.

1. la joie félicité	2. la tristesse la tristesse	3. Rien rien	4. la tristesse la tristesse
5. la peur le miedo	6. la joie félicité	7. Rien rien	8. la colère la ira

Annexe 34 : Extrait de conversation de classe, transcription audio 31, date : 08 mai 2024.

Min 0 :30 à min 3 :20

Pf : ¿Como digo, como seria “lo que” ?

E1: Ce qui

Pf : Excelente muy bien, ya Charik lo descubrió, dime Charick

E1 : Ce qui plus peur

Pf : Pero hay uno antes. Me. ¿cómo digo me?

E1 : Me

Pf : ¿Qué me da? ¿cómo digo ese, da?

E2 : Qui me fait plus peur

Pf : Muy bien, excelente muchas gracias. (...) Me van a contar su mayor miedo.

E3 : Lo escribimos ahí?

Pf : Ajá. Lo que más me da miedo es la muerte. La mort

E2 : Yo pensé que el amor

Pf :Bah oui, l'amour aussi.

E1 : Aunque el amor también mata, da depresión.

E2 : Se despecha uno

E3 : Uno llora mucho

E1 : Pero uno no tiene que cortarse las venas por otro.

Annexe 35 : Extrait de l'artefact de l'atelier de prononciation. Date : 03 avril 2024.

Université Pédagogique Nationale
École Intégrée la Candelaria,
Karen Noguera (Stagiaire)

2. Lisez le texte et suivez la prononciation précédente. Ensuite, soulignez les combinaisons de voyelles que vous verrez dans le texte.

Au = /o/

Ou = /u/

Oi = /oi/

Aujourd'hui, nous allons visiter un château près de Paris. Julie et Sami enfant des chaussures et un manteau, puis montent dans la voiture où attendait leur père impatient.

-C'est parti ! dit le papa en repliant la carte routière. Nous prendrons l'autoroute, puis nous roulerons sur une route de campagne. Peut-être que nous verrons des animaux. Près du château, il y a une rivière où nous pourrions prendre notre goûter au bord de l'eau.

Les enfants sautèrent de joie.

Deux heures plus tard, la petite famille arriva enfin au château, fatigués de leur voyage, et décidèrent de boire un soda. Mais le père oubli de prendre le panier avec toutes les provisions, ce qui a beaucoup énervé les enfants.

3. D'après le texte ci-dessus, identifiez les émotions présentes.

1. Impatient

2. Énervé

3. Die

4. Fatigués

4. Aujourd'hui je me sens fatigués

Université Pédagogique Nationale
École Intégrée la Candelaria,
Karen Noguera (Stagiaire)

2. Lisez le texte et suivez la prononciation précédente. Ensuite, soulignez les combinaisons de voyelles que vous verrez dans le texte.

Au = /o/

Ou = /u/

Oi = /oi/

Aujourd'hui, nous allons visiter un château près de Paris. Julie et Sami enfant des chaussures et un manteau, puis montent dans la voiture où attendait leur père impatient.

-C'est parti ! dit le papa en repliant la carte routière. Nous prendrons l'autoroute, puis nous roulerons sur une route de campagne. Peut-être que nous verrons des animaux. Près du château, il y a une rivière où nous pourrions prendre notre goûter au bord de l'eau.

Les enfants sautèrent de joie.

Deux heures plus tard, la petite famille arriva enfin au château fatigués de leur voyage, et décidèrent de boire un soda. Mais le père oubli de prendre le panier avec toutes les provisions, ce qui a beaucoup énervé les enfants.

3. D'après le texte ci-dessus, identifiez les émotions présentes.

1. joyeux

2. impatient

3. fatigués

4. énervé

4. Aujourd'hui je me sens énervé

2. Lisez le texte et suivez la prononciation précédente. Ensuite, soulignez les combinaisons de voyelles que vous voyez dans le texte.

Au = /u/

Ou = /u/

Oi = /oi/

Aujourd'hui, nous allons visiter un château près de Paris. Julie et Sami enfilent des chaussures et un manteau puis montent dans la voiture où attendait leur père impatient.

-C'est parti ! dit le père en repliant la carte routière. Nous prendrons l'autoroute puis nous roulerons sur une route de campagne. Loin être que nous verrons des animaux. Près du château il y a une rivière où nous pourrions prendre notre goûter au bord de l'eau.

Les enfants étaient de joie.

Deux heures plus tard, la petite famille arriva enfin au château fatigués de leur voyage, et décidèrent de boire un soda. Mais le père oubliant de prendre le panier avec toutes les provisions, ce qui à beaucoup énervé les enfants.

3. D'après le texte ci-dessus, identifiez les émotions présentes.

1. impatient
 2. joie
 3. fatigués
 4. énervé
4. Aujourd'hui Je me sens impatient

Atelier de prononciation

1. Exercice individuel : Lisez les mots suivants et écrivez la prononciation figurative devant chaque mot. Ex: roi = /roi/

N'OUBLIEZ PAS !

AI - E	EU - E "FRANCAIS"
EI - E	EAU - O
OI - UA	AN, AM, EN, EM... - A NASAL
AU - O	ON, OM - O NASAL
OU - U	

AI chaise /chɛs/

EI treize /tʁɛz/

OI poire /Pwaʁ/

AU aussi /osɔ/

jamais /jamɛ/

seize /sɛz/

miroir /miʁwaʁ/

sauter /sɔt/

balai /balɛ/

neige /nɛʒ/

étoile /ɛtuwa/

fauter /fɔt/

OU route /rut/

EU feu /fø/

EAU rideau /ridɔ/

AN/AM, EN/EM chance /chɑʃ/

poule /Pul/

deux /dø/

cadeau /kadɔ/

jambe /ʒɑm/

fourmi /fɔʁmi/

jeudi /ʒudi/

chapeau /ʃapɔ/

ensemble /ɑ̃sɑmbl/

ON/OM pompier /Pɔmpjeʁ/

ballon /balɔn/

oncle /ɑ̃kl/

LIVEWORKSHEETS

Atelier de prononciation

1. Exercice individuel : Lisez les mots suivants et écrivez la prononciation figurative devant chaque mot. Ex: roi = /roi/

N'OUBLIEZ PAS !

AI - E	EU - E "FRANCAIS"
EI - E	EAU - O
OI - UA	AN, AM, EN, EM... - A NASAL
AU - O	ON, OM - O NASAL
OU - U	

AI chaise /chɛs/

EI treize /tʁɛz/

OI poire /Pwaʁ/

AU aussi /osɔ/

jamais /jamɛ/

seize /sɛz/

miroir /miʁwaʁ/

sauter /sɔt/

balai /balɛ/

neige /nɛʒ/

étoile /ɛtuwa/

fauter /fɔt/

OU route /rut/

EU feu /fø/

EAU rideau /ridɔ/

AN/AM, EN/EM chance /chɑʃ/

poule /Pul/

deux /dø/

cadeau /kadɔ/

jambe /ʒɑm/

fourmi /fɔʁmi/

jeudi /ʒudi/

chapeau /ʃapɔ/

ensemble /ɑ̃sɑmbl/

ON/OM pompier /Pɔmpjeʁ/

ballon /balɔn/

oncle /ɑ̃kl/

LIVEWORKSHEETS

Atelier de prononciation

1. Exercice individuel : Lisez les mots suivants et écrivez la prononciation figurative devant chaque mot. Ex: roi = /roi/

N'OUBLIEZ PAS !

AI - E	EU - E "FRANCAIS"
EI - E	EAU - O
OI - UA	AN, AM, EN, EM... - A NASAL
AU - O	ON, OM - O NASAL
OU - U	

AI chaise /chɛs/

EI treize /tʁɛz/

OI poire /Pwaʁ/

AU aussi /osɔ/

jamais /jamɛ/

seize /sɛz/

miroir /miʁwaʁ/

sauter /sɔt/

balai /balɛ/

neige /nɛʒ/

étoile /ɛtuwa/

fauter /fɔt/

OU route /rut/

EU feu /fø/

EAU rideau /ridɔ/

AN/AM, EN/EM chance /chɑʃ/

poule /Pul/

deux /dø/

cadeau /kadɔ/

jambe /ʒɑm/

fourmi /fɔʁmi/

jeudi /ʒudi/

chapeau /ʃapɔ/

ensemble /ɑ̃sɑmbl/

ON/OM pompier /Pɔmpjeʁ/

ballon /balɔn/

oncle /ɑ̃kl/

LIVEWORKSHEETS

