

DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE INTERCULTURELLE
CHEZ UN GROUPE D'ÉTUDIANTS DE FLE, DANS UN LYCÉE PUBLIQUE À CALI,
COLOMBIE

CÉSAR AUGUSTO AGUIRRE MEJÍA

CODE D'ÉTUDIANT: 201527201

CARMEN CECILIA FAUSTINO

DIRECTRICE

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES

ÉCOLE DES SCIENCES DU LANGAGE

CALI, JUIN 2019

TABLE DE CONTENU

RÉSUMÉ	4
ABSTRACT	5
RESUMEN	6
1. PROBLÉMATIQUE	7
2. JUSTIFICATION	9
3. OBJECTIFS	12
3.1. Objectif général	12
3.2. Objectifs spécifiques	12
4. ÉTUDES PRÉLIMINAIRES	13
5. CADRE THÉORIQUE	20
5.1. La notion de culture et la relation avec la langue	20
5.2. Compétence communicative interculturelle (CCI)	22
5.3. L'approche par des tâches	26
6. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	28
6.1. Approche méthodologique	29
6.2. Procédure	29
6.2.1. Identification	30
6.2.2. Planification	30
6.2.3. Collecte des données	31
6.2.4. Analyse	32
6.2.5. Intervention	33
6.2.6. Évaluation	33
6.2.7. Rédaction	34
7. CONTEXTE INSTITUTIONNEL	35
8. RÉSULTATS	38
8.1. Information démographique	38
8.2. ÉTAPE DE DIAGNOSTIC	40
8.2.1. Motivation des apprenants envers le français	40
8.2.2. Perception sur la performance en français	41
8.2.3. Utilisation langue maternelle (L1) et langue étrangère (L2)	44
8.2.4. Matériels et TICE	44
8.2.5. Habiletés et activités	48

8.2.6. Modalités de travail	49
8.2.7. Familiarité avec des aspects de la culture francophone	49
8.2.8. Degré de sensibilité envers les rapports avec les autres	51
8.3. ÉTAPE D'INTERVENTION ET D'ÉVALUATION	56
8.3.1. Intérêts et besoins des élèves de la classe	57
8.3.2. Évaluation de l'intervention pédagogique	59
8.3.3. Utilisation langue maternelle (L1) et langue étrangère (L2)	60
8.3.4. Habiletés/activités visant le développement de la compétence communicative interculturelle	61
8.3.5. Matériels	66
8.3.6. Modalités de travail	69
8.3.7. Évaluation	70
CONCLUSIONS	72
RÉFÉRENCES	75
ANNEXES	77
Annexe 1. Questions de l'enquête aux élèves sur leur perception du français	77
Annexe 2. Questions de l'entretien à l'enseignante du cours	81
Annexe 3. Questions de l'enquête aux élèves sur leur niveau de compétence interculturelle	82
Annexe 4. Exemple d'observation de classe pendant la phase de diagnostic	84
Annexe 5. Séquence didactique pour la phase d'intervention	90
Annexe 6. Fiches pédagogiques des séances	96
Annexe 7. Exemple d'entrée du journal du stagiaire-chercheur	126
Annexe 8. Catégories dérivées de l'analyse du journal et d'entretien de groupe	128
Annexe 9. Questions de l'entretien de groupe avec les élèves et l'enseignante du cours à la fin de l'intervention	130

RÉSUMÉ

Le but de ce mémoire est d'analyser les résultats de la mise en place d'une unité didactique visant le développement de la compétence communicative interculturelle en français intégrée aux savoirs proposés par Byram (1997) : *savoir*, *savoir être* et *savoir comprendre*, chez un groupe d'étudiants de onzième niveau d'un lycée public. Selon Byram, ces savoirs font partie de la compétence communicative interculturelle. Ce travail s'inscrit dans une méthodologie de recherche-action et suit un schéma des étapes proposé par Burns (1999). Les méthodes utilisées pour la collecte des données ont été des enquêtes ; des observations de classe pour le diagnostic et la mise en place de l'unité didactique ; un entretien à l'enseignante et un entretien de groupe vers la fin de l'étude. Les résultats montrent que les élèves ont développé des attitudes propres de ces savoirs et ont amélioré les habiletés de compréhension et production en français, ce qui a permis l'acquisition de la compétence communicative interculturelle.

Mots clés : compétence communicative interculturelle, culture, FLE, séquence didactique, recherche-action.

ABSTRACT

The purpose of this monograph is to analyze the results of the implementation of a didactic unit that aimed to develop an intercultural communicative competence in French, integrated to the *savoirs* proposed by Byram (1997): *savoir*, *savoir être* and *savoir comprendre*, in a group of students of a public high school. Based on Byram, these *savoirs* are part of the intercultural communicative competence. This research is part of an action research methodology and it follows a structure composed by some phases proposed by Burns (1999). The methods to collect information were surveys, class observations to elaborate a diagnosis and to implement the didactic unit; interviews for the teacher and for the students at the end of the research. The results show that the students developed attitudes characteristic of those *savoirs*, and they improved their comprehension and production skills in French, that allowed the acquisition of the intercultural communicative competence.

Keywords: intercultural communicative competence, culture, FLE, didactic sequence, action research.

RESUMEN

El objetivo de esta monografía es analizar los resultados de la implementación de una unidad didáctica que pretendía el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en francés, integrada a los saberes propuestos por Byram (1997): saber, saber ser y saber comprender, en un grupo de estudiantes de grado once de un colegio público. Según Byram, estos saberes hacen parte de la competencia comunicativa intercultural. Este trabajo se inscribe dentro de la metodología de investigación-acción y sigue una estructura de etapas propuesta por Burns (1999). Los métodos utilizados para la recolección de datos fueron encuestas, observaciones de clase para el diagnóstico y la implementación de la unidad didáctica; entrevistas a la profesora titular y al grupo de estudio al final del estudio. Los resultados muestran que los estudiantes desarrollaron actitudes propias de estos saberes y mejoraron sus habilidades de comprensión y de producción en francés, lo cual permitió la adquisición de la competencia comunicativa intercultural.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, cultura, FLE, secuencia didáctica, investigación-acción.

1. PROBLÉMATIQUE

L'établissement éducatif où a été menée cette étude accueille 4035 élèves environ. Cet établissement a intégré à son programme éducatif des cours et des plans adressés au développement des compétences en plusieurs disciplines dans le but d'aider les élèves à accéder à la vie professionnelle. Les élèves peuvent choisir parmi plusieurs possibilités de formation qui sont offertes pendant les deux dernières années de lycée. Pour la filière langues, ils ont l'opportunité de continuer à apprendre l'anglais et suivre une deuxième langue étrangère: le français ou l'allemand. Les classes qui sont très nombreuses -40 ou 50 élèves- sont divisées lors des cours de langues. Cette stratégie favorise la mise en œuvre d'activités et des projets visant à promouvoir l'interaction et le développement de la compétence communicative et la composante culturelle.

Des études menées dans l'institution pendant les trois dernières années montrent qu'il y a beaucoup à faire pour promouvoir davantage la communication et la compétence interculturelle. Par exemple, dans les études de Millán et Romero (2016) et d'Escobar (2018), on peut constater, d'une part, que les élèves de dixième avaient une connaissance vague de la culture française, ce qui favorisait l'existence de quelques stéréotypes. D'autre part, les habiletés orales pourraient mieux s'intégrer aux autres habiletés dans le processus d'apprentissage de la langue. Par ailleurs, le temps consacré au cours de français est insuffisant puisque les élèves n'ont que deux heures par semaine. Pour pallier au peu de temps, l'enseignante a proposé un club de français en dehors des heures du cours mais c'est une activité à laquelle les élèves assistent volontairement.

Compte tenu de cette situation, on a décidé de mener une étude destinée à mettre en place des activités pour améliorer la compétence communicative interculturelle. Les questions qui ont guidé cette étude ont été les suivantes:

- Quel est le degré de connaissances et de sensibilité interculturelle à l'égard des cultures d'expression française?
- Quel est le niveau des élèves par rapport aux habiletés communicatives en français?

- Quelles activités peut-on mettre en place pour développer la compétence interculturelle pour un niveau A1?
- Comment perçoivent les élèves la mise en place d'une séquence intégrant les habiletés communicatives et la composante interculturelle ?

Pour répondre à ces questions, on a eu recours à des méthodes de collecte des données telles que des enquêtes, observations de classe et entretiens dans le but de proposer une séquence didactique en tenant compte du niveau des élèves, de leurs besoins et intérêts et du contexte éducatif de l'institution. La séquence didactique vise à travailler quelques aspects des cultures d'expression française et de la culture colombienne pour que les élèves comparent et analysent ces cultures et leur propre culture.

2. JUSTIFICATION

L'enseignement des langues a vécu une évolution très importante dans les dernières décennies. On a vu l'apparition des différentes manières d'enseigner une langue, par exemple les méthodes grammaire-traduction et audio-orale dans les années 50, ainsi que des approches plus novatrices, notamment les approches communicative et interculturelle dans les années 80 (Conseil de l'Europe, 2003). Cette transformation est liée à des progrès éducatifs, scientifiques, économiques, politiques, sociaux et culturels dans le monde.

Le processus de globalisation actuel demande des citoyens qui puissent interagir et communiquer avec des personnes d'autres pays, des locuteurs qui parlent d'autres langues, soit pour des raisons académiques, économiques ou professionnelles. L'enseignement de langues devient donc un sujet essentiel dans le contexte éducatif, ayant un rôle important pour la compréhension entre des individus. Szende (2014) affirme qu'il y a un grand obstacle capable d'affecter les échanges communicatifs à savoir les configurations interactionnelles et discursives qui sont marquées par la culture. Il y a donc des expressions, des gestes, des mots et des situations liées à une culture spécifique qui peuvent affecter l'interaction entre deux ou plusieurs personnes. Alors, il n'est pas suffisant d'enseigner la langue pour que les élèves apprennent à communiquer d'une manière correcte. Il est nécessaire de leur donner des outils qui leur permettent de surmonter des obstacles provoqués par des différences culturelles, géographiques, idéologiques et langagières.

Si l'on veut que les élèves arrivent à dépasser des difficultés, les professeurs de langues doivent changer la manière traditionnelle d'enseigner une langue. L'enseignement basé sur le travail des aspects linguistiques doit être complété par le développement de la communication et de l'interculturalité. D'après Byram et Wagner (2018) les identités linguistiques et culturelles des apprenants ont un lien complexe qui doit être abordé avec une approche interculturelle d'enseignement de langues.

Compte tenu de ces nouvelles approches d'enseignement, on propose un travail de recherche-intervention qui cherche à développer de la compétence interculturelle chez les élèves. Selon Byram (1997), cette compétence comprend la maîtrise de cinq savoirs: *savoir*,

savoir être, savoir comprendre, savoir faire et savoir s'engager. Ce travail adapte la proposition de Byram pour mettre en place une séquence didactique dans un cours de français de onzième niveau. L'on envisage de promouvoir l'acquisition de trois des cinq savoirs, notamment le *savoir*, le *savoir être* et le *savoir comprendre* en étudiant des cultures d'expression francophone, ainsi que de la culture colombienne. L'on espère que l'acquisition de ces savoirs permettra un processus de réflexion au niveau personnel et au niveau intellectuel chez les apprenants.

3. OBJECTIFS

3.1. Objectif général

Proposer et mettre en œuvre une séquence didactique pour développer la compétence interculturelle pour un niveau A1, en tenant compte des besoins des élèves de la classe de onzième d'un lycée public.

3.2. Objectifs spécifiques

- Identifier le degré de connaissances et de sensibilité interculturelle des élèves à l'égard des cultures d'expression française.
- Identifier la perception qu'ont les élèves de leur propre performance des activités langagières en français.
- Analyser les résultats de la mise en place d'une unité didactique visant l'amélioration de la compétence communicative interculturelle en français chez les élèves
- Évaluer les résultats de la mise en place de la séquence intégrant les habiletés communicatives et la composante interculturelle.
- Déterminer, selon la perception des élèves, l'apport des activités proposées dans le développement de la compétence communicative interculturelle.

4. ÉTUDES PRÉLIMINAIRES

Parmi les études relatives au développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement de langues étrangères nous avons choisi six travaux. Les deux premiers ont été menées au niveau local, les deux suivantes au niveau national et deux autres au niveau international.

Premièrement, Quintero (2013) a mené une étude dont les buts étaient: analyser la perception de l'enseignante sur le concept de culture et son enseignement dans le cadre de deux cours de portugais; décrire la méthodologie utilisée par la professeure pour développer la compétence interculturelle; identifier les attentes des apprenants et leur perception de la connaissance de la langue et la culture portugaises.

Cette recherche faite dans un cours de portugais à l'Université du Valle s'inscrit dans un paradigme qualitatif de type ethnographique. Quintero a développé sa recherche dans les cours de *Portugais* III et IV. Ce sont des cours qui sont offerts aux étudiants de l'université. Les étapes de cette recherche ont été: a) une étape de préparation, où l'auteur a établi la thématique, le problème, les objectifs, la méthodologie, les outils pour collecter les données et le contact avec la professeure du cours; b) une étape du travail sur le terrain, où le chercheur a fait un entretien à la professeure et des observations de classe; c) une étape d'analyse des données obtenues et rédaction du rapport. Les méthodes utilisées pour collecter les données ont été les observations, l'entretien, l'enquête et l'entretien de groupe.

L'auteur conclut que pour l'enseignante, l'intégration de la culture et de la langue étrangère est essentielle dans le processus d'apprentissage du portugais. Une des stratégies mises en place par l'enseignante est le récit d'anecdotes et l'illustration des malentendus au moyen de *critical incidents* en Colombie et au Brésil. Ceci est pertinent parce que ces histoires attirent l'attention des étudiants et leur permettent de comprendre les sources de malentendus dans des situations de communications réelles où interviennent la langue et la culture. En plus, dans le cas de la maîtresse du cours, ses anecdotes avaient des contenus interculturels. Quintero conclut que les professeurs de langues sont des médiateurs culturels

qui doivent inclure des contenus de la culture cible et de la culture de la langue maternelle pour faire des comparaisons et des contrastes afin d'éveiller la sensibilité interculturelle.

Deuxièmement, nous avons le mémoire de maîtrise réalisée par Cárdenas (2018) avec des étudiants de onzième niveau dans un établissement scolaire bilingue à Bogotá. Les élèves avaient entre 15 et 20 ans et provenaient de niveaux socioéconomiques bas. Le but de l'auteure était de développer la compétence interculturelle chez des apprenants d'anglais. Pour ce faire, Cárdenas a adapté des matériels pour promouvoir la conscience culturelle. C'est une étude qualitative notamment une recherche-action. La problématique établie par Cárdenas était liée aux résultats obtenus d'une enquête menée auprès des élèves. L'auteure a trouvé qu'elle n'intégrait pas d'aspects culturels dans sa classe d'anglais alors que les élèves considéraient la culture comme une composante fondamentale dans l'apprentissage de la langue.

Sur la base de ces résultats, l'auteure a décidé de proposer un ensemble de matériels pour promouvoir la conscience culturelle et analyser l'impact de la mise en place de ces matériels dans la classe d'anglais. Elle a collecté les données par le biais des enquêtes, des productions des étudiants (ateliers, textes écrits, etc.) et du journal de l'enseignant. De plus, elle a joué trois rôles: professeure, chercheuse et créatrice du matériel. Pour l'élaboration du matériel, elle a adopté le schéma des cinq savoirs de la compétence interculturelle proposés par Byram (1997). L'intervention a été développée en cinq étapes: a) présentation du projet aux élèves et au proviseur de l'institution; b) reconnaissance des origines, où les élèves se sont identifiés en tant que Colombiens et Bogotanos; c) un regard aux pays anglophones et à leur propre pays pour augmenter la connaissance culturelle; d) connaissance d'autres cultures du monde, différentes à celles des pays anglophones et e) analyse du processus vécu par les apprenants par rapport à ce qu'ils avaient appris ainsi que l'apport à leur formation personnelle.

L'auteure rend compte des difficultés lors du déroulement de sa recherche: grève des professeurs, annulation des cours d'anglais à cause des activités extracurriculaires, etc. Cárdenas conclut que l'inclusion des thématiques culturelles sur la Colombie et d'autres pays dans les matériels d'étude est essentiel pour développer la conscience culturelle. Les élèves

étaient plus intéressés à la classe et ont eu la chance de réfléchir à leur propre identité. Enfin, l'enseignante-chercheuse affirme que les professeurs doivent être conscients de l'importance de produire leurs propres matériels éducatifs puisqu'ils peuvent les aider à innover leurs cours.

Troisièmement, nous présentons la recherche faite par Herrera (2018) qui a eu lieu à la Universidad del Quindío, dans le programme de Licence en Langues Modernes. Le but a été le développement de la Compétence Communicative Interculturelle (CCI) en français à travers l'herméneutique critique et l'apprentissage collaboratif. Les 29 étudiants qui ont fait partie de la recherche étaient en quatrième année et avaient un niveau B1 en français. L'auteur a travaillé le concept de fictionnalité, relatif au rapport entre l'écrivain et le lecteur qui participent à la réalité créée dans une histoire. Les étudiants devaient écrire un texte où les personnages étaient connus comme des avatars entre deux mondes, le colombien et le français.

Cette recherche-action s'inscrit dans le paradigme qualitatif. L'étude a été développée en trois phases: dans la première phase, l'auteur a fait un diagnostic de la CCI au moyen des épreuves orales et écrites et la mise en place d'une séquence didactique en tenant compte des catégories et sous-catégories telles que l'ouverture d'esprit, la pensée critique, la connaissance de la culture maternelle et de la culture cible, le respect des différences, l'empathie culturelle et la compétence linguistique et sociolinguistique dans la culture maternelle et dans la culture cible. L'auteur explique le concept d'herméneutique, c'est-à-dire une méthode pour analyser des textes et après il a créé des groupes de travail. Dans la deuxième phase, Herrera a expliqué aux étudiants les concepts de mimesis et d'avatar et il a abordé des phénomènes endo-culturels colombiens et français. En outre, Herrera a comparé les résultats du diagnostic de la première phase avec le développement partiel de la CCI à ce moment de la recherche. Enfin, la troisième phase a consisté à la préparation et présentation d'un examen final où les étudiants ont personnifié les avatars qu'ils ont créé, tandis que les autres avaient le rôle d'intervieweurs pour analyser des aspects interculturels dans les expériences de l'avatar.

L'auteur conclut que cette recherche a permis le développement de la compétence communicative interculturelle chez les étudiants grâce à l'herméneutique critique et à l'apprentissage collaboratif. Les étudiants ont eu l'opportunité d'interagir entre eux pour construire les récits et les mondes fictionnels. Ils ont également, travaillé en groupes et ont fait des négociations qui leur ont permis de comprendre l'autre et de développer de l'altérité. Par ailleurs, avec la création des récits fictifs il y a eu un rapport entre les étudiants et les avatars, qui reflètent la pensée des étudiants sur le monde réel.

Quatrièmement, nous avons la recherche de Ingrassia (2015) menée à la Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES) en Équateur. L'objectif a été de proposer des stratégies pédagogiques pour développer la compétence interculturelle dans un cours de FLE. D'abord, l'auteure a identifié les besoins de ses étudiants et les difficultés liées au contexte d'enseignement. Ensuite, l'auteure a proposé trois stratégies qu'elle a travaillées avec les étudiants. Ces stratégies comprenaient le rapport entre l'interculturalité et l'histoire, l'interculturalité et la langue et l'interculturalité et l'expression des sentiments.

Ingrassia souligne l'importance de connaître les besoins et les intérêts des étudiants parce que ces aspects changent pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle a constaté que ses étudiants appartenaient à un contexte hispanophone et que la plupart maîtrisait l'anglais. Dans le cours de français, ils utilisaient le manuel *Alter Ego* pour traiter des éléments pratiques et touristiques de la France, à travers une approche actionnelle et des tâches. En ce qui concerne les stratégies, Ingrassia a défini la première comme « L'interculturel et l'histoire », qui visait l'enseignement de l'argumentation pour la préparation d'un discours cohérent à travers des discussions libres et des débats où les étudiants comparaient des aspects de la situation politique en Équateur et en France. Pour ce faire, l'auteure a utilisé des documents et des vidéos authentiques qui traitaient les événements de mai 68 en France. Dans la deuxième stratégie, « L'interculturel et la langue », elle a abordé la langue des jeunes français sous l'influence des immigrants et de la classe populaire à travers des documents authentiques. Cela a été complété avec la comparaison de la langue des jeunes en Équateur. La troisième stratégie « L'interculturel et l'expression des

sentiments » a porté sur l'intonation, les gestes, les expressions idiomatiques et le champ lexical de sentiments de la culture populaire française et leur culture équatorienne.

Ingrassia conclut qu'il est important de considérer les besoins et les intérêts des étudiants pour la création d'un environnement qui leur permette d'acquérir une compétence interculturelle. Elle ajoute que cette étude donne la possibilité de faire d'autres recherches comparatives à l'avenir, entre un groupe de contrôle et un groupe échantillon, pour prouver l'efficacité des stratégies.

Cinquièmement, nous avons l'étude réalisée par Martínez (2018) dont l'objectif était d'identifier le niveau de compétence communicative interculturelle en anglais des élèves de deuxième d'une institution publique espagnole. Dans la première phase, l'auteure a mené une enquête auprès de 30 étudiants pour déterminer leur niveau d'anglais, le degré de connaissance des aspects culturels du Royaume-Uni, les expériences avec ces aspects culturels et leur attitude envers des contextes interculturels. Dans la deuxième, Martínez a analysé et interprété les données obtenues. Elle a identifié un faible niveau de compétence communicative interculturelle chez les élèves. Enfin, elle a proposé un ensemble d'activités sur la base des résultats de l'enquête. Ces activités peuvent être adaptées au niveau de langue des apprenants. Les activités suivent trois approches méthodologiques: l'apprentissage expérimental, l'apprentissage coopératif et l'approche par projets afin de développer des habiletés sociales, d'interaction, de réflexion, d'autonomie parmi d'autres, grâce au travail en couples ou en groupes.

Martínez conclut qu'il est nécessaire d'introduire la dimension interculturelle dans l'enseignement de langues étrangères. En plus les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (désormais TICE) sont une bonne stratégie pour faciliter l'apprentissage puisqu'elles permettent de développer des projets éducatifs tels que la télécollaboration, le ciné interculturel et l'email tandem. Finalement, l'auteure dit que les professeurs doivent s'intéresser aux aspects culturels les moins connus pour faire que leurs élèves puissent mieux communiquer et accepter la diversité culturelle.

Sixièmement, nous avons l'étude développée par Millán et Romero (2016) dont le but était de développer l'expression orale en français chez des élèves de dixième. L'étude a été menée au lycée INEM, à Cali, où nous avons fait notre recherche. Les objectifs spécifiques proposés par les auteurs étaient l'analyse des besoins des élèves de la classe de dixième par rapport à la production orale, l'élaboration des activités pour répondre aux besoins et intérêts des élèves à fin de promouvoir la production orale en français et l'évaluation de l'impact de l'unité didactique dans le développement de la production orale chez les élèves

C'est une recherche-action où les auteures ont adapté le modèle de Burns (1999) en prenant sept des onze étapes proposées: a) l'identification du problème à travers des observations de classe, deux enquêtes aux élèves pour connaître leurs intérêts et leurs opinions sur les activités et la méthodologie de l'enseignante et un entretien à la professeure du cours; b) la planification de l'unité didactique "*Après l'école*", où les étudiants ont comparé les systèmes éducatifs colombien et français. La thématique de l'unité fait partie du programme du cours et est aussi une des thématiques de notre intervention pédagogique; c) la collecte de données, étape menée pendant toute la recherche; d) l'analyse de données obtenues; e) l'intervention, où les chercheuses ont mis en place l'unité didactique; f) l'évaluation, qui a été un processus transversal dans la recherche et g) l'écriture du rapport.

Les auteures concluent que la traduction et l'étude de la grammaire étaient les activités prédominantes dans le cours de français et l'espagnol était plus utilisé que le français dans la classe. Millán et Romero soulignent l'importance d'analyser les besoins des élèves, puisque cela permet d'élaborer des unités didactiques fondées sur leurs préférences et intérêts. Les chercheuses remarquent l'impact positif de l'intégration d'éléments culturels dans l'enseignement des langues étrangères, notamment celle réalisée dans l'unité didactique *Après l'école*, où les élèves ont comparé les systèmes éducatifs colombien et français et ont eu des rencontres virtuelles avec des élèves québécois qui étudiaient l'espagnol.

Les six études précédentes ont été très importantes pour la préparation de cette recherche. Elles nous ont permis de comprendre la grande valeur du développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement de langues. L'étude de Quintero (2013), par exemple, a démontré que la connaissance que la professeure a de la culture de la langue

étrangère est fondamentale. De plus, cet auteur a élaboré quelques enquêtes, pour identifier les perceptions des étudiants de portugais, qui ont guidé la création d'autres questionnaires pour cette recherche. Par ailleurs, le travail de Millán et Romero (2016) a été remarquable, parce qu'elles ont décrit l'institution, ce qui a permis d'avoir une bonne connaissance du contexte éducatif du point de vue des apprenants et de l'institution. Elles ont aussi développé un questionnaire pour connaître l'expérience, le niveau de compétence de la langue française et les intérêts des élèves. L'attention des auteures était focalisée sur le développement de la production orale, mais les résultats ont montré l'importance du développement de la compétence interculturelle. Enfin, Millán et Romero ont adapté le modèle de recherche-action proposé par Burns (1999), ce qui nous a permis de prendre des décisions par rapport à la méthodologie de cette recherche. À propos du travail de Cárdenas (2018), il faut remarquer le matériel didactique en anglais qu'elle a élaboré puisqu'il a servi comme un modèle pour développer notre étape d'intervention avec des ateliers et des activités dans la classe de français. Par rapport au travail de Herrera (2018), nous avons remarqué l'importance de la création littéraire et de l'analyse littéraire critique pour le développement de la compétence communicative interculturelle dans un cours de français à l'université. En outre, les catégories et sous-catégories analysées par l'auteur pendant sa recherche ont été un modèle pour identifier les dimensions de la compétence interculturelle développée chez les élèves. Par ailleurs, le travail fait par Ingrassia nous a permis de réfléchir à l'importance de connaître les besoins et les intérêts des élèves pour les motiver à apprendre le français à travers des activités significatives pour eux.

5. CADRE THÉORIQUE

Dans cette section, nous présentons des notions essentielles pour l'analyse des données, le dessin de l'unité didactique et l'évaluation de l'impact de celle-ci. Nous allons donc parler de la notion de culture, quelques modèles pour le développement de la compétence interculturelle et l'apprentissage par tâches.

5.1. La notion de culture et la relation avec la langue

Pour Kramsch et Zhu Hua (2016) la culture est définie comme l'appartenance à un discours communal, où les personnes partagent des pensées, une histoire et un espace communs. Nous pouvons voir que la culture est un aspect qui fait partie de l'identité d'un individu qui lui permet d'être dans un groupe social et d'interagir avec ses membres. Selon les auteurs mentionnés, même si les individus quittent leurs communautés, ils partageront des normes pour percevoir, croire, évaluer et agir où qu'ils se trouvent. Cet ensemble de normes est connue comme "culture" (Kramsch, 1998, cité dans Kramsch et Zhu Hua, 2016). Ce sont des normes apprises dans une communauté, partagées par les membres d'un groupe qui feront partie de leurs vies et leur identité.

Kramsch et Zhu Hua analysent le lien entre langue et culture. Ils constatent que ce lien est devenu plus complexe en raison du croissant multilinguisme, l'interaction face à face et en ligne, ainsi que la mobilité globale de personnes, de marchandises et d'argent. Les auteurs parlent de l'anglais comme une langue qui n'est pas libre de culture, comme nous avons tendance à le croire. Cette langue modifie l'identité de ses locuteurs parce qu'elle contient des caractéristiques des contextes culturels où elle a été utilisée. Alors, on peut dire que les langues et les cultures ont un rapport indissociable, qu'elles s'influencent d'une manière réciproque. La région, la ville, le quartier, les conditions socioéconomiques et environnementales déterminent la culture des individus qui y habitent ainsi que la langue.

Compte tenu de ces caractéristiques régionales, nous ne pouvons pas ignorer la dimension dynamique et hétérogène de la langue et la culture. Liddicoat et Scarino (2013) mettent en question la vision de la culture et la langue nationale puisque cette vision réduite

véhicule des images stéréotypées. D'après les auteurs, cela cache la diversité interne et réduit la langue et la culture à des produits finis et statiques. Les auteurs ajoutent que cette vision de la langue et la culture a prédominé dans plusieurs approches d'enseignement de langues. Ainsi, on enseigne la culture comme un système de normes sociales au moyen des prescriptions qui pourraient fonctionner dans n'importe quel contexte. Pour ce qui est de l'enseignement de la langue, on se centre sur l'apprentissage de la variété standard d'une métropole, laissant de côté d'autres variétés d'un même pays ou d'autres pays où la langue est parlée. Par exemple, on enseigne l'anglais ou le français standard des États-Unis, Angleterre et France.

Selon Byram (2013), l'enseignement de langues doit s'occuper, entre autres, de la compréhension de l'interaction avec des personnes d'une autre société et de leurs cultures afin de former un apprenant pour la communication et le dialogue. L'auteur signale que l'enseignement de langues doit aller au-delà de la maîtrise des règles grammaticales et s'intégrer à l'enseignement de valeurs, de pensées, de visions du monde des locuteurs de la langue cible. La connaissance et la compréhension de ces éléments devient nécessaire pour l'apprenant en tant qu'utilisateur d'une langue qui peut être confronté à des difficultés et malentendus de manière explicite ou implicite. Byram ajoute que la compréhension des cultures accompagnée d'opportunités pour se communiquer peut contribuer à la réduction de préjugés et à une communication efficace.

5.2. Compétence communicative interculturelle (CCI)

D'après Liddicoat et Scarino (2013) l'apprentissage de langues et cultures mène à l'enrichissement de la connaissance des apprenants, ce qui génère de nouvelles possibilités puisque les langues et les cultures encadrent des identités, ce qui exige le développement de compétences pour faire la médiation entre elles. Cela veut dire que l'enseignement de langues doit promouvoir l'acquisition de compétences visant à comprendre les relations existantes entre les langues, les cultures et les identités qu'elles influencent. Pour ces auteurs, la compétence interculturelle favorise la médiation entre langue-culture-identité ainsi que la

compréhension de l'influence des cultures dans les pratiques des interlocuteurs. Les auteurs ajoutent que la compétence interculturelle implique les actions suivantes:

- Accepter qu'il n'y a pas une seule manière correcte pour faire les choses.
- Trouver des manières personnelles pour s'engager dans une interaction interculturelle.
- Utiliser la langue pour explorer des cultures.
- Utiliser les connaissances préalables des cultures pour apprendre d'autres cultures.
- Créer une identité et un style interculturel propres. (p. 24)

Liddicoat et Scarino (2013, pp. 60-61) affirment que l'enseignement interculturel est un cycle de processus connectés où les apprenants sont engagés avec les langues, les cultures et les rapports entre elles: a) remarquer (*noticing*), action qui peut être le point de début du cycle d'enseignement interculturel. Remarquer c'est un aspect fondamental de l'apprentissage, selon Liddicoat et Scarino, car les apprenants peuvent remarquer des particularités de la langue et la culture qui peuvent les amener à mettre en question leurs préjugés. En conséquence, les apprenants repèrent des similitudes et des différences culturelles qui se font évidentes grâce à la langue. Les questions du professeur sont très importantes pour que les élèves développent ce processus de remarquer; b) comparer (*comparing*), pour identifier des similitudes et des différences entre la culture de l'apprenant et celles de la langue cible, ainsi que pour comparer les différences entre sa connaissance préalable de la culture et celle que l'apprenant est en train d'apprendre. Pour les auteurs, la comparaison permet le développement de la pensée, mais ils considèrent que l'apprentissage interculturel ne doit pas se réduire seulement à l'identification des similitudes et des différences entre langues et cultures: la comparaison doit faire place à la réflexion; c) réfléchir (*reflecting*), selon Kohonen (2000, cité par Liddicoat et Scarino, 2013), c'est un processus clé dans le développement de la compétence interculturelle. La réflexion permet à l'apprenant de penser à la signification de ce qu'il a observé, des relations entre la connaissance préalable et la nouvelle, ainsi que ses réactions à ces aspects. En outre, les auteurs expliquent que l'apprenant doit réfléchir à ce que la diversité linguistique et culturelle signifie aux personnes dans leurs réactions, leurs pensées, leurs sentiments; d) interagir (*interacting*), le processus qui vient après la réflexion. Liddicoat et Scarino remarquent que

l'interculturalité signifie être vraiment engagé avec la diversité et pas seulement d'avoir des connaissances sur cette diversité. Il faut donc que les apprenants soient engagés avec leurs expériences par rapport à la diversité pour qu'ils puissent créer des significations personnelles, les explorer et les communiquer.

Huber et Reynolds (2014, cités par Byram et Wagner, 2018) considèrent la compétence interculturelle comme un ensemble de connaissances, attitudes et habiletés qui nous permettent de:

- Comprendre et respecter des personnes qui ont des affiliations culturelles différentes à la nôtre.
- Répondre d'une manière appropriée, respectueuse et effective en interagissant avec ces personnes.
- Établir des relations constructives et positives avec ces personnes.
- Comprendre les propres et les multiples affiliations culturelles à travers des rencontres avec la différence culturelle.

Byram et Wagner (2018, p. 147) remarquent que la compétence interculturelle n'est pas un produit automatique de l'enseignement de langues. Les enseignants doivent donc analyser de manière critique leurs pratiques pédagogiques afin d'aborder un enseignement interculturel pour aider leurs étudiants à s'impliquer avec leurs communautés proches, leur pays et même au niveau international. En outre, Byram et Wagner considèrent qu'une des responsabilités des enseignants les plus importantes c'est le développement des identités multilingues et multiculturelles des étudiants. Il ne s'agit pas de fournir des données sur plusieurs cultures ou d'apprendre un code qui est utilisé seulement dans des environnements spécifiques, notamment la salle de classe. Les professeurs de langues doivent donner des opportunités aux étudiants pour qu'ils développent leurs habiletés et leurs identités à travers des interactions avec des personnes de cultures différentes.

Byram (1997) propose un modèle d'acquisition de la compétence communicative interculturelle qui tient compte de cinq savoirs, comme nous pouvons le voir dans la figure suivante:

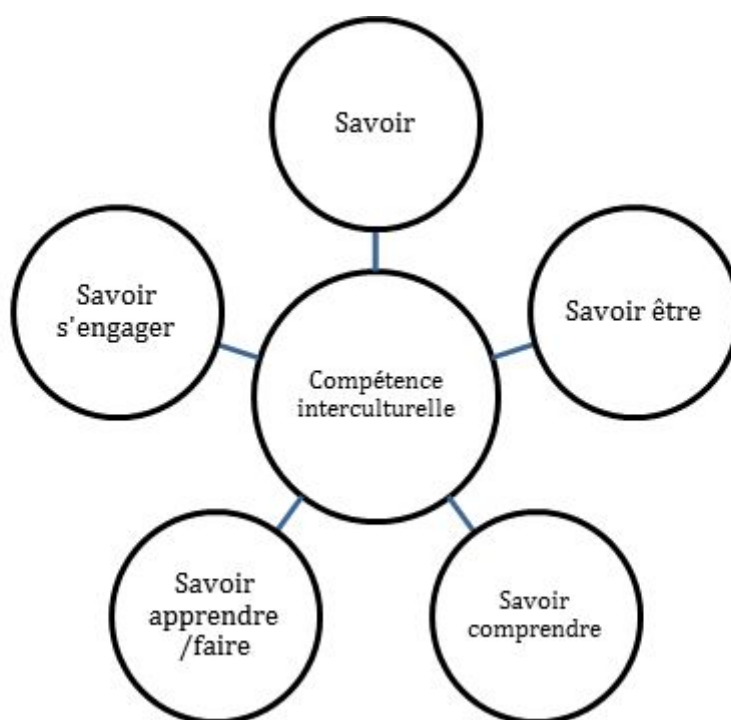


Figure 1. Les cinq savoirs de la compétence interculturelle proposés par Byram (1997, pp. 88-103).

Ci-dessous nous allons présenter les critères d'évaluation pour chacun des savoirs du modèle de Byram pour des apprenants de niveau A1. Ces critères nous permettent d'évaluer le degré de compétence des élèves qui ont participé dans notre étude:

- **Savoirs** (connaissance): l'interlocuteur interculturel connaît les institutions religieuses, le système éducatif et d'autres lieux où les personnes acquièrent leurs identités nationales et où elles sont introduites. En plus, l'interlocuteur interculturel connaît les normes de la communication et de l'interaction dans des cultures étrangères et dans la propre culture, ainsi que des rituels, des gestes et des interprétations de concepts partagés.
- **Savoir être** (attitudes): curiosité, ouverture d'esprit. L'interlocuteur interculturel s'intéresse à prendre des opportunités pour s'engager avec les autres dans une relation établie sur l'égalité, en évitant de profiter des autres et de chercher l'exotique en eux. Également, l'interlocuteur interculturel s'intéresse à découvrir d'autres perspectives pour interpréter des phénomènes qui lui sont connus ou étranges dans sa propre culture et celle des autres. De plus, l'interlocuteur interculturel a une ouverture

d'esprit pour analyser des valeurs et des préjugés dans des pratiques culturelles dans son propre environnement.

- **Savoir comprendre** (habiletés pour interpréter et pour faire des relations): l'interlocuteur interculturel interprète des événements ou des documents appartenants à d'autres cultures et les compare avec ceux de sa propre culture pour les expliquer et pour établir des relations. Également, l'interlocuteur a l'habileté pour servir de médiateur entre des interprétations conflictuelles.
- **Savoir apprendre/faire** (habiletés pour découvrir et pour interagir): l'interlocuteur interculturel possède l'habileté pour acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles pratiques culturelles, ainsi que l'habileté pour employer des attitudes, des habiletés et des connaissances dans une situation de communication réelle.
- **Savoir s'engager** (conscience culturelle critique): l'interlocuteur interculturel possède l'habileté pour évaluer critiquement les pratiques, les produits et les points de vue des cultures et pays différents et de sa propre culture.

Il faut mentionner que le but de ce travail a été le développement de la compétence interculturelle à travers l'acquisition de trois des cinq savoirs, notamment le *savoir*, le *savoir être* et le *savoir comprendre*, étant donné le temps dont nous disposons et d'autres contraintes pour mettre en place l'unité didactique.

5.3. L'approche par des tâches

D'abord, il faut définir le concept de tâche avant la description de l'approche. Selon Samuda et Bygate (2008) une tâche c'est un type d'activité qui interpelle les connaissances phonologiques, discursives et lexicales qui ont les apprenants d'une langue pour créer du sens. Alors, la tâche devient une activité holistique parce qu'elle permet aux apprenants d'interagir avec des aspects de la langue comme ils le feraient dans la vie réelle. Samuda et Bygate soulignent le rôle des activités holistiques pour évaluer, apprendre et enseigner des langues, car ce sont les types d'activités que l'on réalise lorsqu'on apprend la langue maternelle. Par ailleurs, les auteurs affirment qu'il y a des activités analytiques qui se différencient des tâches holistiques puisque l'on divise et étudie de manière séparée le

discours, le vocabulaire et la grammaire. Celles-ci sont utilisées pour se concentrer sur des aspects de la langue présélectionnés sans faire attention au sens.

Les auteurs remarquent aussi quelques caractéristiques des tâches, par exemple: a) elles doivent permettre aux apprenants d'accomplir des résultats significatifs; b) il est nécessaire de donner un input, des matériels ou des instructions avec la tâche pour que les apprenants puissent la développer; c) pour faire que la tâche soit facilement développée, elle doit être divisée en phases, ce qui devient un aspect important en comparaison avec les activités analytiques. (pp. 7-10) Ces dernières comprennent le même processus du début à la fin, contrairement à ce qu'on fait dans une tâche, où on aborde des phases différentes pour la développer.

Pour Liddicoat et Scarino (2013) les tâches ressemblent à des microcosmes où il y a un usage actif de la langue, permettant aux apprenants d'apprendre à communiquer. Ils ajoutent que les tâches sont des expériences données dans un contexte spécifique qui aident les usagers de la langue à construire, interpréter et à réfléchir sur des sens. En outre, les auteurs remarquent cinq principes dont on doit tenir compte pour proposer des tâches depuis une approche interculturelle (p. 68):

- **Objectif:** Quel est le but de la tâche? Comment les participants comprendront cet objectif? Pourquoi doivent les apprenants faire cette tâche? Quels sont les concepts impliqués dans cette tâche?
- **Contexte :** Qui sont les participants ? Quels sont leurs rôles et leurs relations entre eux? Quelles sont les conditions d'espace, les conditions sociales, psychologiques et affectives autour de la tâche? Quel est le domaine des idées, des concepts et de la connaissance?
- **Processus d'interaction et interprétation:** À quoi doivent penser les participants en interagissant avec des personnes, des textes ou des technologies pour faire la tâche? Que doivent-ils comparer ou questionner? Comment sont-ils interpellés pour explorer leurs pensées et les expériences avec les autres? Comment doivent les participants agir envers la participation des autres?
- **Produit:** Quel ou quels sont les produits ou les actions qui résultent de l'interaction?

- **Réflexion:** Sur quels aspects doivent réfléchir les apprenants? Comment doivent-ils réfléchir sur leurs situations linguistiques et culturelles, leurs idées et celles des autres, leurs valeurs et positions éthiques et celles des autres, leurs manières d'apprendre et celles des autres?

Les tâches font partie également d'autres approches. Barret, Byram, Lázár, Mompoint-Gaillard et Philippou (2014, cités dans Huber et Reynolds, 2014) considèrent qu'il y a une approche qui encourage aussi le développement de la compétence interculturelle, connue comme apprentissage coopératif. Cette approche est un type d'apprentissage collaboratif qui va plus loin d'un travail avec des tâches sans structure dans de petits groupes. Le but est d'encourager un travail avec des activités ayant des principes coopératifs spécifiques, construites avec la structure de tâches. En outre, les auteurs expriment que les tâches doivent avoir des objectifs bien définis pour promouvoir un travail efficace entre les apprenants, ce qui leur permet de prendre conscience d'une participation dans le groupe basée sur le principe de l'égalité. Il faut mentionner aussi que les apprenants qui travaillent avec l'apprentissage coopératif dans de petits groupes sont responsables de leur propre apprentissage et ont la possibilité de contribuer davantage, ce qui assure une interaction inclusive. Le travail face à face permet l'acquisition de compétences sociales et la mise en pratique de stratégies pour résoudre des conflits, peu importe si le sujet est lié aux humanités et sciences sociales ou aux mathématiques et sciences naturelles.

Bien que l'approche de l'apprentissage coopératif exposée par Barret et al. (2014) développe la compétence interculturelle en travaillant avec des tâches, dans cette recherche nous avons décidé d'employer l'approche par des tâches tenant compte les étapes de la tâche données par Liddicoat et Scarino (2013). Cependant, nous avons considéré les aspects clés de l'apprentissage coopératif pour encourager le travail en groupe avec les élèves de la classe de 11-14.

6. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans cette partie nous allons définir l'approche méthodologique de la recherche ainsi que le design de l'intervention didactique. Nous expliquerons également chacune des phases envisagées pour le développement de cette recherche.

6.1. Approche méthodologique

Cette étude s'inscrit dans le paradigme qualitatif. Selon Hernández, Fernández et Baptista (2010), cette approche permet de comprendre la manière dont un groupe de personnes remarquent leur réalité en analysant leurs points de vue, leurs expériences et leurs croyances. Ce processus de compréhension a été développé dans cette étude car on a analysé quelques idées, préjugés et stéréotypes qu'avaient les élèves de onzième par rapport à la culture française.

Selon Hernández et al. (2010) dans l'approche qualitative le design est l'abordage général utilisé pendant le déroulement d'une recherche. Le design utilisé dans cette étude est connu comme recherche-action. Sandín (2003, cité par Hernández et al, 2010) considère que le but de la recherche-action est de transformer la réalité et lier les personnes à ce changement pour qu'ils prennent conscience de leur rôle et favoriser ainsi des changements chez les participants. En effet, le but de cette recherche a été le développement de la compétence interculturelle pour transformer la pensée des élèves par rapport aux cultures d'expression française et aussi à leurs propres cultures. En outre, Sandín ajoute que c'est à travers la pratique que la recherche-action permet de construire de la connaissance. Par ailleurs, Elliot (1991, cité par Hernández et al, 2010) explique que la recherche-action étudie une situation sociale spécifique pour améliorer les pratiques. C'est pour cette raison que la recherche-action est considérée appropriée pour réaliser cette étude car un de ses objectifs a été de changer la manière traditionnelle d'enseigner une langue et transformer la vision de langue des apprenants.

6.2. Procédure

Il existe plusieurs cycles pour faire ce type de recherche dont le cycle de Burns (1999, pp. 35-43). Elle propose 11 étapes qui ne suivent obligatoirement un ordre défini; quelques-unes peuvent se dérouler de façon simultanée: exploration, identification, planification, collecte des données, analyse, hypothèse, intervention, évaluation, rapport, rédaction et présentation. Dans cette étude on en a fusionné quelques-unes donnant comme résultat un cycle à sept étapes, qui seront expliquées séance tenante:

6.2.1. Identification

Pendant cette étape, nous avons fait quatre registres d'observation entre juin et août 2019 (Voir annexe 4). Nous avons été en classe en tant qu'observateurs, sans intervenir ou influencer le comportement de l'enseignante ou des élèves. Le but des observations a été l'identification de quelques aspects, notamment la méthodologie d'enseignement utilisée par la professeure, le nombre d'élèves, la participation des élèves, la place de la culture dans la classe, la salle de classe et les ressources éducatives disponibles (tableau, ordinateur, projecteur). Nous avons aussi mené deux enquêtes auprès des élèves. L'analyse des données collectées à travers les observations et les enquêtes nous ont permis d'identifier la problématique qui serait la base pour planifier l'intervention.

6.2.2. Planification

Cette phase a été développée entre septembre et début octobre 2019. Cela a consisté à choisir les thématiques des unités à travailler dans l'intervention et a été le résultat d'un consensus avec l'enseignante titulaire du cours et la directrice du mémoire. Les deux premières s'appelaient *Unité 1 : Afrique, continent multiculturel* et *Unité 2 : Systèmes éducatifs en France et en Colombie*. L'unité 1 a été créée pour préparer les élèves à la Foire du Livre de Cali 2019, à laquelle ils allaient participer. L'unité 2 a été planifiée pour explorer chaque système éducatif et pour faire une comparaison et une réflexion critique de ces systèmes. Comme les élèves allaient finir le baccalauréat, nous avons décidé de travailler avec eux un thème significatif, celui de l'université et des études supérieures. La professeure de la classe 11-14 a proposé la thématique *Mon projet de vie*, que nous avons appelée *l'Unité*

3 : *l'université et mon futur professionnel*. Dans cette unité nous avons travaillé l'université et son rôle dans la société, les programmes offerts à l'Universidad del Valle et l'élaboration d'un schéma de projet de vie. Le but de l'unité 3 a été de développer la prise de conscience chez les élèves sur les études professionnelles, l'importance d'étudier à l'université pour devenir un citoyen critique et humain et l'importance d'avoir un projet de vie pour réussir les buts et souhaits de chacun. (Voir annexe 5)

6.2.3. Collecte des données

La collecte des données a été un processus transversal pendant la recherche. Ce processus a été composé par deux étapes : la première avant le début de l'intervention, où nous avons réalisé les registres d'observations de classe, chacune de deux heures où nous avons observé l'interaction, la communication en langue étrangère, le traitement de la culture et les habiletés promues par l'enseignante. En plus de la description des événements observés, nous avons écrit nos réflexions en tenant compte des aspects déjà mentionnés. Comme nous avons déjà dit, nous avons fait deux enquêtes pour déterminer la perception des apprenants sur le français et leur sensibilité interculturelle.

La première cherchait à identifier le contexte social des élèves, leur opinion de la langue française, leur perception sur leur niveau en français, leur performance en français en production et compréhension orale, production et compréhension écrite, vocabulaire et grammaire, ainsi que l'utilisation des TICE en dehors la classe. Nous l'avons appliquée le 31 juillet 2019 auprès de 23 élèves. Les résultats de l'enquête ont été organisés grâce à l'application *Google Forms* de Gmail. Nous avons classifié les données par catégories, à savoir *information démographique, expériences d'apprentissage de langues étrangères, perception et motivation envers le français, performance en français et utilisation de la technologie dans et dehors la salle de classe*. L'enquête a été composée de questions ouvertes et fermées, questions à choix multiple et questions sur l'échelle de Likert pour connaître la fréquence de réalisation de quelques activités. (Voir annexe 1)

Il faut dire que le nombre d'élèves participants dans la deuxième enquête a diminué par rapport à celle de juillet parce que les élèves avaient des engagements extra-scolaires.

Étant donné qu'ils allaient finir leurs études secondaires, ils devaient assister à des événements réalisés par l'école, par des institutions universitaires qui présentaient leurs programmes, par l'*Alcaldía de Santiago de Cali*, parmi d'autres. L'application de la deuxième enquête a eu lieu le 18 septembre 2019, 15 élèves y ont participé. Les objectifs ont été: a) analyser le degré de familiarité des élèves avec quelques aspects de la culture francophone; b) identifier le niveau d'ouverture des élèves vers des situations et des contextes interculturels, leur capacité à travailler en groupe et leur niveau d'acceptation d'autres manières d'agir et voir le monde. L'information a été aussi organisée avec *Google Forms* pour présenter les données à travers des figures.

Les questions ont été de type Likert. Dans la première partie, les élèves devaient cocher une option selon leur degré de familiarité avec quelques aspects de la culture francophone: *très familier, familier, un peu familier et pas du tout familier*. Dans la deuxième partie, ils devaient indiquer s'ils étaient *totalelement d'accord, peu d'accord, un peu en désaccord et totalelement en désaccord* avec dix situations dans lesquelles nous avons évalué leur niveau d'ouverture interculturelle. (Voir annexe 3)

La deuxième étape de collecte de données correspond au journal où nous avons décrit ce que nous avons fait à chaque séance d'intervention, avec nos réflexions et des aspects à améliorer pour la séance suivante. En plus, nous avons créé une grille d'évaluation pour vérifier si les élèves avaient réussi les objectifs de la séance. En outre, nous avons réalisé un entretien avec le groupe, à la fin de l'intervention, le 19 novembre 2019. Les questions nous ont permis de connaître les impressions des élèves sur les unités travaillées pendant l'intervention. Nous leur avons également demandé à propos de leurs perceptions sur la langue et la culture francophone, leurs visions de la Colombie en comparaison avec celles de la France et leur pensée de l'université après l'intervention. Ce que nous voulions vérifier avec ces questions était le développement des trois savoirs proposés par Byram, notamment *savoir, savoir comprendre et savoir être*.

6.2.4. Analyse

La première étape d'analyse a été réalisée entre juin et septembre 2019, dans laquelle nous avons analysé les registres d'observation et les enquêtes pour identifier le niveau de compétence en français des élèves et leur niveau d'ouverture vers des situations et des contextes interculturels. De cette façon nous avons identifié des aspects importants comme le niveau des élèves en français et la connaissance qu'ils avaient à propos de quelques aspects de la culture francophone, ce qui nous a permis d'adapter les unités didactiques à leurs savoirs.

Nous avons réalisé la seconde étape d'analyse entre novembre 2019 et février 2020. Dans cette période nous avons analysé les résultats de l'entretien avec la classe 11-14 pour évaluer l'impact de notre intervention. L'analyse des données collectées dans le journal et l'entretien de groupe nous a permis d'identifier des catégories pour évaluer l'impact de l'intervention pédagogique. (Voir annexe 8)

6.2.5. Intervention

Nous avons lié la phase d'intervention avec notre période de stage pédagogique. Cette phase a été développée entre septembre et novembre 2019. Nous avons fait dix interventions, au total 20 heures de travail. Pour chaque intervention nous avons élaboré un plan de cours avec l'orientation et l'approbation de notre directrice de stage pédagogique et de mémoire. La professeure du cours approuvait le plan et nous accordait le temps pour le mettre en place. Elle a toujours été présente et intervenait lorsqu'elle le jugeait pertinent.

Nous avons travaillé trois unités pendant l'intervention, période où nous avons utilisé des présentations *PowerPoint*, des vidéos, des documents imprimés et numériques, un projecteur, un magnétophone et un ordinateur fournis par l'institution. L'objectif de notre intervention a été le développement de la compétence communicative interculturelle, laquelle, selon Byram (1997) peut être mesurée en analysant cinq savoirs: *savoir, savoir comprendre, savoir être, savoir apprendre et savoir s'engager*. Par manque de temps, nous avons abordé seulement trois savoirs: le savoir, le *savoir être*, et le *savoir comprendre*.

6.2.6. Évaluation

L'étape d'évaluation a été menée pendant toute l'intervention parce que nous prenions des notes et réfléchissions sur les aspects positifs et ceux que nous devions améliorer après chaque séance. Cette autoévaluation a été enregistrée dans un journal où nous avons écrit les objectifs de la séance, les activités développées, nos impressions, ce que nous voulions souligner et les aspects à améliorer. En outre, nous avons réalisé une évaluation à la fin de la période d'intervention pour mesurer la perception des élèves sur les unités travaillées, les activités proposées, les matériaux utilisés, leur processus d'apprentissage, leur travail et le nôtre pendant l'intervention. Cette évaluation a été composée de neuf questions discutées avec le groupe. (Voir annexe 9)

6.2.7. Rédaction

Cette étape a été menée entre août 2019 et mai 2020. Nous avons eu constamment le guide de notre directrice pour réviser et corriger chaque partie du mémoire. Au fur et à mesure que nous avions de nouvelles données, nous analysions et complétions cette information dans le rapport. La table 1 résume les activités réalisées tout au long de l'étude:

Planning des activités		2019							2020				
Temps		Juin	Juill	Août	Sept	Oct	Nov	Déc	Jan	Févr	Mars	Avr	Mai
Activités													
Collecte des informations de l'institution éducative: PEI, plan du cours de français.		x	x										
Observations de classe, journal et collecte des données.		x	x	x	x	x	x						
Entretien de l'enseignante du cours.			x										
Élaboration et mise en place des enquêtes aux élèves.			x		x								
Analyse de données.		x	x	x	x								

7. CONTEXTE INSTITUTIONNEL

L'institution éducative INEM Jorge Isaacs est une école secondaire publique située au nord de la ville de Cali, dans le quartier Flora Industrial. C'est une institution qui offre un type de baccalauréat technique-académique et qui inclut des modalités techniques et académiques dans son programme à partir des classes dixième et onzième. Cet établissement est reconnu pour préparer les élèves au travail.

Par rapport au type de communautés situées autour du collège, il faut dire qu'il y a une population assez diverse. Selon les chiffres du *Plan de Desarrollo* pour la période 2016-2019, élaboré par l'*Alcaldía* de Santiago de Cali (2016), dans la communauté 4 où se trouve l'INEM ils existent différents types de population au niveau ethnique. Après une enquête réalisée à 1271 personnes on a obtenu les résultats suivants : 37,6% se considèrent de race blanche, 33,1% comme de race métisse, 9,9% comme de race mulâtre, 6,3% se considèrent de race noire et 6,1% de race indigène. Dans le Système Intégré d'Inscription (SIMAT en Espagnol) pour l'année 2013 dans une population de 3820 élèves, 0,4% (15) se considèrent de race indigène et 2,0% (78) de race noire. 97,6% des élèves n'expriment pas à quelle race ils appartiennent. Ces résultats révèlent que l'institution éducative INEM est un point de confluence de personnes et de communautés diverses, ce qui offre des opportunités pour créer et pour mettre en place des projets dédiés au développement de compétences interculturelles chez les élèves.

En ce qui concerne les modalités offertes par l'institution on trouve, d'un côté, celles qui donnent un diplôme technique: arts graphiques, électricité, mécanique industrielle, réparation et assemblage d'ordinateurs et promotion de la santé. D'autre côté, on trouve les modalités de type académique: langues étrangères, sports, sciences naturelles et environnement, musique et raisonnement logique. Il faut souligner les conventions de l'institution avec des établissements importants, notamment le SENA, qui offre des programmes techniques et technologiques gratuits pour les élèves. Pour le programme d'arts graphiques il y a une convention avec la fondation *Academia de Dibujo Profesional* et pour le

programme de promotion de la santé, l'INEM a une convention avec l'Institut María Auxiliadora.

Dans la modalité de langues étrangères, les élèves doivent apprendre le français, l'anglais et l'allemand. La charge horaire est de quatre heures par semaine, ce qui permet aux élèves d'obtenir le niveau A1 pour français et allemand. Par rapport à l'anglais, le niveau obtenu est A1+. Lors des cours de français et d'allemand les groupes sont divisés en deux, pour travailler d'une manière plus confortable, c'est le cas de la classe 11-14. Par ailleurs, l'INEM a défini dans son *Plan de Área de Idioma Extranjero* (2016) l'approche d'enseignement utilisée dans la modalité de langues c'est l'approche par problèmes. Celle-ci est centrée sur l'élève pour qu'il puisse appliquer la connaissance acquise dans la résolution de problèmes de la vie réelle. Le but de cette approche est de renforcer la capacité des élèves à interagir entre eux en même temps qu'ils utilisent la langue pour communiquer et pour chercher des solutions à un problème.

Quant au domaine de Français à l'INEM, le programme du cours de français pour 2019 a été élaboré par les professeures Zoraida Arce et Emilia Valencia, celui-ci a été planifié pour toute l'année. Généralement le programme est divisé en trois périodes de 14 semaines chacune, dont la charge horaire est de quatre heures hebdomadaires. En plus, dans le programme on trouve une section qui explique les compétences basiques (Estándares Básicos de Competencias en Español, EBC) que les élèves doivent acquérir à la fin du cours. Les professeures ont adapté les EBC pour le cours de français du document *Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* où le Ministère de l'Éducation National a défini les compétences basiques que les élèves doivent acquérir pour l'apprentissage de l'anglais. Alors, les EBC pour l'apprentissage du français à l'INEM correspondent au niveau Basique 2 (A2.2) pour les niveaux dixième et onzième. Les objectifs du programme de français pour ces niveaux sont:

- Développer les compétences linguistiques et communicatives des élèves en langue étrangère pour établir une communication interculturelle, approprier et répandre des savoirs pour obtenir des opportunités académiques et professionnelles.

Après le développement du programme, les élèves seront capables de:

- Comprendre et utiliser des expressions quotidiennes fréquentes et des phrases simples en français pour satisfaire des besoins immédiats.
- Présenter d'autres personnes et soi-même, demander et donner d'information personnelle basique, sur l'environnement, leurs possessions et d'avoir une interaction basique avec un interlocuteur.

L'institution prépare les élèves dans les différentes modalités liées au monde du travail parce que sa mission est de former des citoyens compétents et autonomes pour se débrouiller dans la société avec des principes éthiques et légaux. Pour ce faire, l'institution emploie un programme diversifié, flexible et inclusif. Par rapport à sa vision, l'institution sera reconnue dans le Sud Ouest Colombien en 2025 pour la qualité de ses programmes et pour ses élèves bien placés dans leurs domaines d'activités et dans leurs études supérieures. Également, l'INEM veut être une institution leader de la construction d'une culture de cohabitation pacifique.

8. RÉSULTATS

Dans cette partie du document nous présenterons les résultats de notre recherche et l'analyse qui en découle. Nous allons organiser les données en deux étapes: a) étape de diagnostic, où nous allons répondre aux objectifs d'identification des connaissances des élèves par rapport aux cultures d'expression francophone, ainsi que leurs habiletés communicatives et culturelles; b) étape d'intervention et d'évaluation, où nous avons identifié les besoins des élèves concernant la langue et la culture et où nous avons aussi évalué les effets de l'intervention pédagogique avec la mise en place de trois unités didactiques pour le développement de la compétence communicative interculturelle, notamment des trois savoirs qui font partie de cette compétence: *savoir*, *savoir être* et *savoir comprendre*. Il faut mentionner que sur chaque étape il y a des catégories correspondant aux aspects identifiés dans notre processus d'analyse.

8.1. Information démographique

Selon les résultats de l'enquête menée auprès de 23 élèves de la classe 11-14, nous avons constaté que la tranche d'âge était entre 16 et 20 ans. Entre eux, 8 élèves ont 17 ans (34%), 5 ont 16 ans (21,7%), 5 ont 18 (21,7%), 4 ont 19 ans (17,4%) et 1 a 20 ans (4,3%). Cette information sera présentée dans la figure suivante:

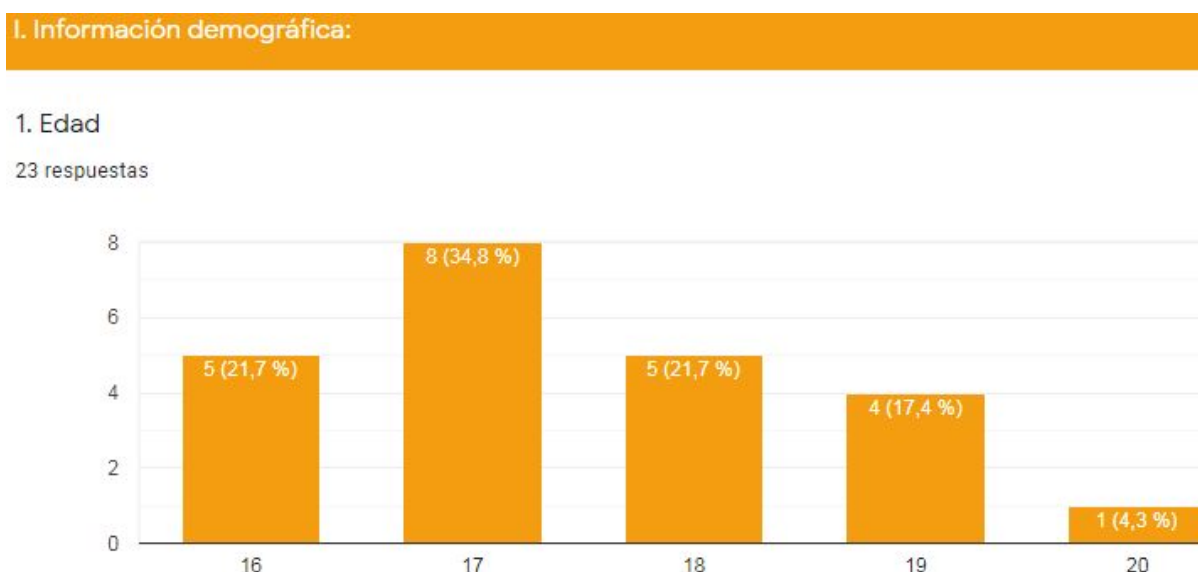


Figure 2. Tranche d'âge des élèves groupe 11-14 INEM

Par rapport au genre nous avons trouvé que plus de la moitié, c'est-à-dire 12 élèves, se sont identifiés comme de genre masculin (52,2%); 11 élèves se sont identifiées comme de genre féminin (47,8%). Aucun élève s'a reconnu comme femme ou homme transgenre.

La plupart des élèves enquêtés viennent de quartiers situés près de l'institution, selon les données obtenues. Parmi ces quartiers on a: Floralia, Brisas de los Álamos, Jorge Eliécer Gaitán, Chiminangos, Calima, Comfenalco. Également, il y a des élèves qui habitent dans des quartiers éloignés, par exemple Mojica I, San Luis II et Talanga IV. Nous avons conclu que la majorité des élèves viennent de quartiers populaires situés dans le *Distrito de Aguablanca* et au Nord-est de Cali.

8.2. ÉTAPE DE DIAGNOSTIC

Cette étape a été menée entre juin et septembre 2019. Les données ont été collectées par le biais des registres d'observation et de deux enquêtes. Comme nous l'avons déjà mentionné dans le sous-chapitre 6.2.3 *Collecte des données*, le nombre des élèves qui ont participé aux enquêtes a varié un peu parce que quelques uns devaient assister à quelques événements programmés par l'école et par des institutions universitaires. Cependant, cela n'a pas affecté la réalisation de notre étape de diagnostic.

L'analyse de ces données nous a permis d'identifier huit catégories: *motivation des élèves envers le français; perception de leur performance en français; utilisation langue maternelle (L1) et langue étrangère (L2); matériels et utilisation de la technologie dans et dehors la salle de classe; habiletés et activités; modalités de travail; familiarité avec des aspects de la culture francophone; enfin, le degré de sensibilité envers les rapports avec les autres*. Ces aspects nous ont aidés à avoir un panorama des élèves en tant qu'usagers de la langue. De plus, ces catégories ont été utiles concernant notre étape d'intervention parce que nous avons identifié des besoins des élèves, des aspects à améliorer et des savoirs à exploiter dans la classe. Nous allons expliquer chaque catégorie ci-dessous. Elles sont organisées par ordre décroissant selon la fréquence d'apparition.

8.2.1. Motivation des apprenants envers le français

Selon les résultats de l'enquête, 22 élèves (95,7%) disent qu'ils aiment le français, tandis que 1 élève ne se sent pas motivé à apprendre la langue. Parmi les raisons pour lesquelles ils veulent étudier le français ils remarquent la beauté de la langue (prononciation, intonation, musicalité, romantisme); leur goût pour la culture liée au français; les opportunités pour voyager ou travailler à l'étranger; les possibilités d'interaction avec d'autres personnes. En outre, les élèves croient que c'est une langue facile à apprendre en raison des similarités avec l'espagnol. Dans les réponses des participants, nous pouvons identifier deux types de motivation: une motivation intrinsèque qui a un rapport direct avec la perception de la langue et l'intérêt de découvrir la culture et pouvoir communiquer avec des locuteurs. Une deuxième

motivation est liée à une vision instrumentaliste de l'apprentissage, c'est-à-dire la langue comme outil professionnel. Nous pouvons constater ces résultats dans la figure 3 ci-dessous:

¿Para qué puede servirte el francés? Elige DOS opciones.

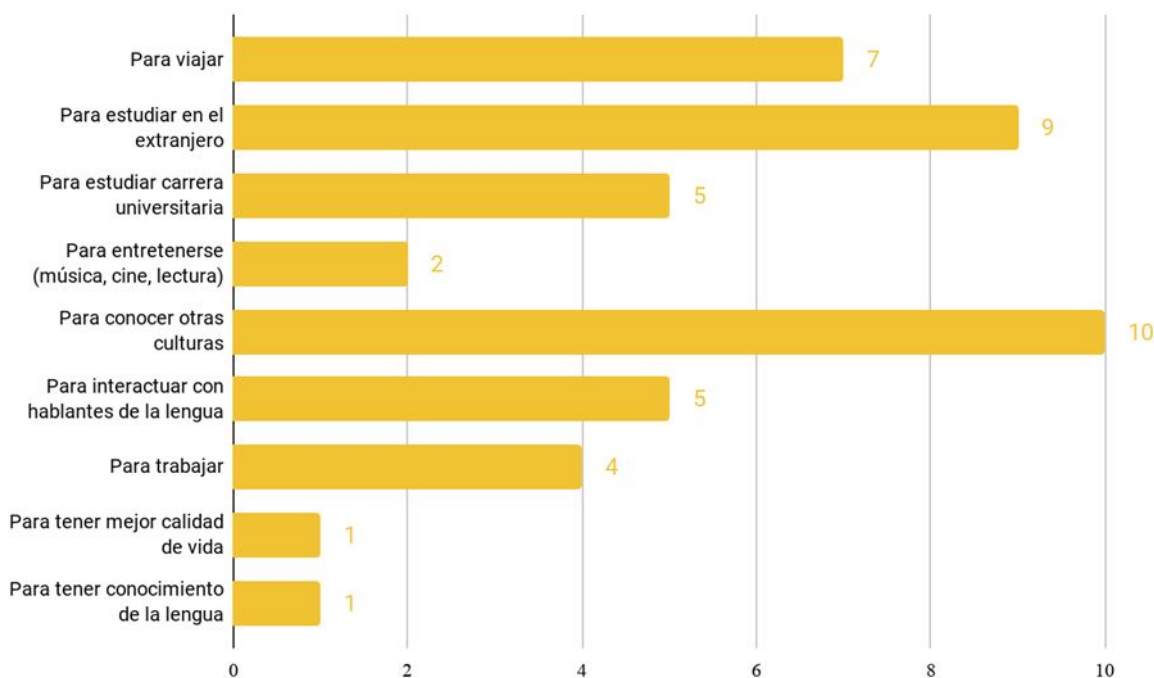


Figure 3 Utilité du français pour les élèves de la classe 11-14 INEM

Ce que nous pouvons conclure avec ces résultats c'est que les élèves perçoivent le français comme un véhicule, un moyen pour accéder à d'autres visions du monde et coutumes culturelles. Cela démontre que les élèves sont conscients de la relation qui existe entre la langue et la culture, étant donné que les langues servent à interpréter des symboles, des traditions, des pratiques, des valeurs et des normes d'une culture spécifique. En plus, ils comprennent que le français peut leur servir à atteindre des objectifs académiques, professionnels ou personnels.

8.2.2. Perception sur la performance en français

La figure 4 présente la perception de la performance de chaque élève concernant les activités langagières: lire, écrire, écouter, parler et les habiletés de grammaire et vocabulaire:

¿Cómo percibes tu desempeño en francés en los siguientes aspectos? Selecciona la opción que mejor consideres.

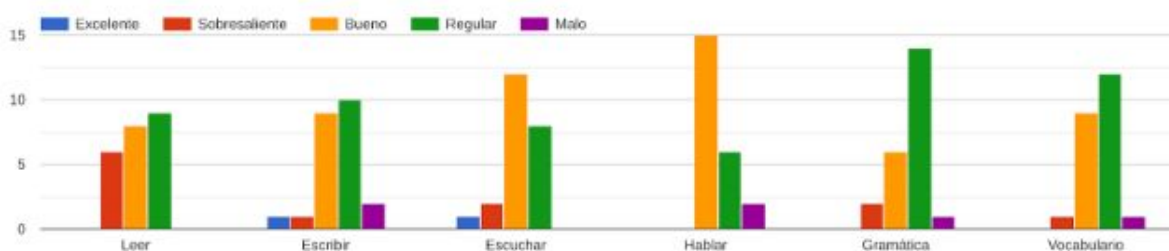


Figure 4 Performance en français des élèves 11-14 INEM

D'après les données de la figure 4, nous pouvons analyser que **lire** c'est l'activité langagière où les élèves perçoivent avoir une bonne performance: régulière (9 élèves), bonne (8 élèves) et remarquable (6 élèves); cela signifie que les élèves se sentent bien préparés pour comprendre un texte en français. **Écouter** est d'autre activité où nous trouvons des perceptions positives des élèves: bonne (12 élèves), régulière (8 élèves), remarquable (2 élèves) et excellente (1 élève); ces résultats montrent que les élèves perçoivent avoir une bonne capacité de compréhension de documents oraux. Nous observons que pour l'activité langagière **parler** les élèves ont des perceptions de performance plutôt positives: bonne (15 élèves), régulière (6 élèves) et mauvaise (2 élèves), ce qui montre que les élèves expriment avoir des compétences pour interagir de manière orale en français avec d'autres personnes. Avec **écrire**, nous observons que les élèves perçoivent avoir une performance régulière: régulière (10 élèves), bonne (9 élèves), mauvaise (2 élèves), remarquable (1 élève) et excellente (1 élève); cela montre que les élèves considèrent d'avoir des compétences moyennes pour l'écriture. Par rapport à l'habileté **vocabulaire**, nous trouvons des perceptions de performance aussi régulières: régulière (12 élèves), bonne (9 élèves), remarquable (1 élève) et mauvaise (1 élève). Cela signifie que les élèves considèrent n'avoir pas une connaissance très profonde de vocabulaire en français. Finalement, à ce qui concerne l'habileté **grammaire**, nous observons des perceptions de performance assez régulières: régulière (14 élèves), bonne (6 élèves), remarquable (2 élèves) et mauvaise (1 élève). Cela

nous montre que les règles grammaticales en français c'est un des aspects dont les perceptions de performance sont les plus faibles pour les élèves.

Ainsi, dans l'enquête nous avons demandé aux élèves sur les activités qu'ils préfèrent dans le cours de français. L'information obtenue est présentée ci-dessous :

**Entre las actividades propuestas en clase, ¿cuáles son tus favoritas?
Elige las dos que más te gusten.**

23 respuestas

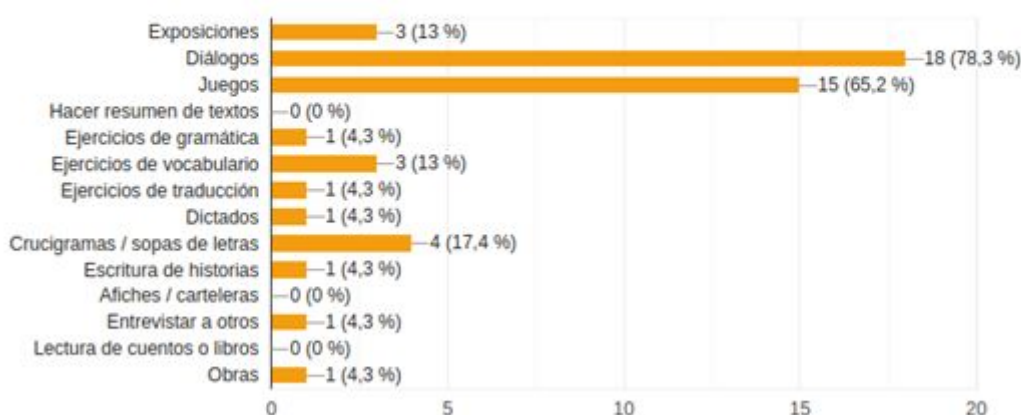


Figure 5. Activités préférées dans le cours de français de la classe 11-14 INEM.

D'après la figure 5, les activités que les élèves aiment le plus sont les dialogues (78,3%) et les jeux (65,2%). Les mots croisés et les mots cachés ont obtenu 17,4%, suivis de présentations et d'exercices de vocabulaire, les deux avec 13%. Dans les dernières places on trouve les exercices de traduction, les dictées, la lecture et l'écriture de contes, les entretiens et les pièces de théâtre, toutes avec 4,3%.

Les résultats montrent que les activités préférées des élèves ont un aspect chose en commun: elles leur permettent d'interagir entre eux en développant la compréhension et la production orale en français. Par contre, on trouve que les élèves accordent peu d'importance et d'intérêt aux activités liées aux aspects structuraux de la langue, à savoir les exercices de grammaire et vocabulaire, l'écriture et la lecture et les exercices de traduction.

8.2.3. Utilisation langue maternelle (L1) et langue étrangère (L2)

Les observations menées dans la classe de français mettent en évidence que la langue prédominante était l'espagnol (langue maternelle L1). D'un côté, les élèves l'utilisaient pour communiquer leurs idées et pour parler aux autres. Nous avons observé que peu d'élèves faisaient l'effort de parler en français (langue étrangère L2). Ils répétaient les phrases enseignées mais il n'y avait pas d'intériorisation. D'un autre côté, la professeure parlait en français pour expliquer la thématique, mais elle utilisait l'espagnol la plupart du temps. Ce manque d'input et *output* en français nous a fait réfléchir sur l'utilisation des langues lors de notre intervention pédagogique. Dû au niveau limité de vocabulaire et de la production orale des élèves, nous savions que nous devions fournir du vocabulaire et des phrases modèles pour encourager la production orale. En plus, nous avons pensé à réduire l'utilisation de l'espagnol en classe.

8.2.4. Matériels et TICE

Par rapport aux matériels nous avons trouvé pendant les observations que la professeure utilisait principalement des documents imprimés, des images collées à des pièces de carton et au tableau. Dans la salle de classe où les élèves étudiaient régulièrement il n'y avait pas d'ordinateur, de projecteur, ni de système de son, ce qui empêchait l'utilisation de matériels numériques et compliquait à son tour la réalisation d'activités de compréhension orale avec des audios et des enregistrements. L'accès aux TICE n'était que occasionnel. La professeure pouvait donner la classe de français dans une salle d'informatique équipée avec des ordinateurs, un magnétoscope et un projecteur, mais elle devait la réserver en avance parce qu'ils y avaient d'autres groupes que la voulaient utiliser. Alors, nous avons demandé à la direction de Langues de l'institution de l'accès à cette salle d'informatique pendant toutes les séances de notre intervention pédagogique, étant donné que nous voulions exploiter d'autres matériels avec des contenus plus riches dans les domaines éducatifs, historiques, culturels, religieux et même politiques. Notre intention était le développement du *savoir* chez les élèves pour qu'ils connussent un peu plus des cultures d'expression francophone.

Par rapport aux activités réalisées avec les TICE dans la classe de français, les réponses des élèves sont présentées dans la figure suivante :

¿Qué actividades se realizan en clase de francés con ayuda de las TIC? Elige DOS opciones.

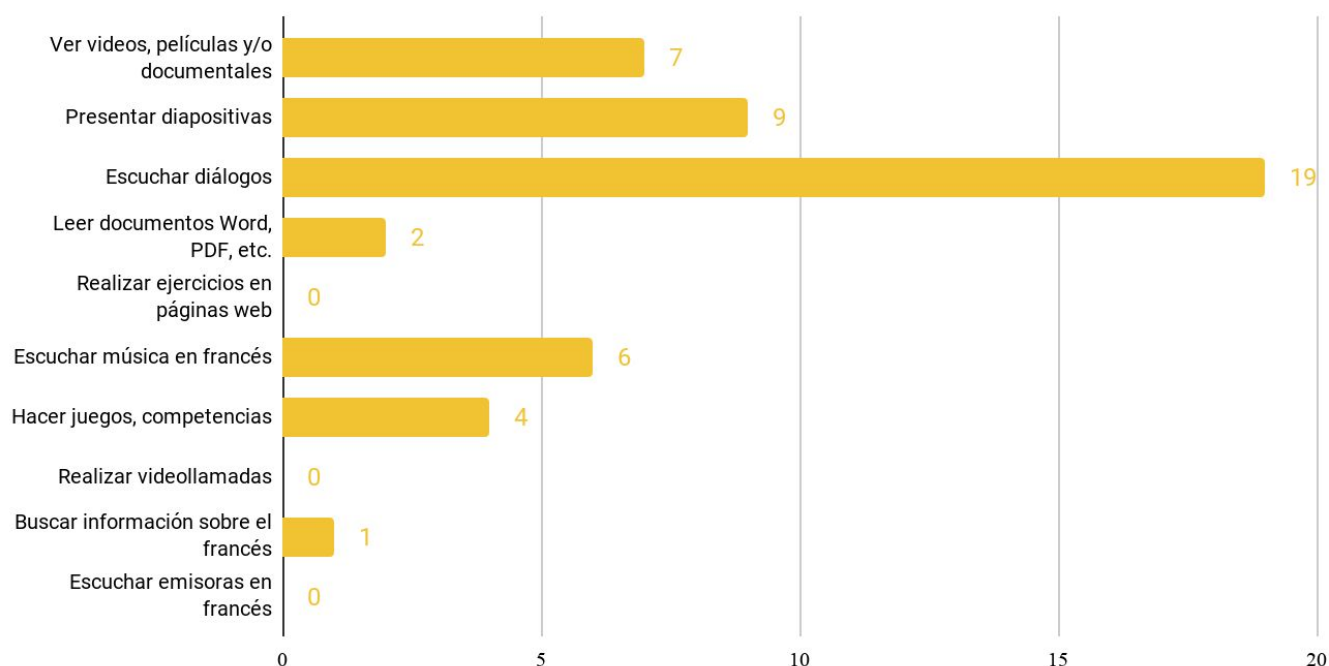


Figure 6. Actividades realizadas con las TICE en la clase de francés 11-14 INEM

Quand les élèves ont l'opportunité d'accéder à la salle d'informatique, ils expriment que c'est *l'écoute des dialogues* l'activité la plus réalisée avec les TICE dans la classe de français (19 élèves, 82,6%), suivie de la *présentation de diapositives* (9 élèves, 39,1%). Dans la troisième place on a *regarder des vidéos, des films et documentaires* (7 élèves, 30,4%) et la quatrième place c'est pour *écouter de la musique* (6 élèves, 26,1%). Quatre élèves expriment que les TICE sont utilisées pour *faire des jeux et des compétitions* (4 élèves, 17,4%) et deux élèves manifestent que les TICE s'utilisent pour *lire des documents Word et PDF* (2 élèves, 8,7%). Dans la dernière place on trouve la *recherche d'information sur le français* (1 élève, 4,3%). Alors, on peut voir que les TICE sont principalement utilisées pour réaliser des activités pour développer la compréhension orale des élèves. Cependant, le manque d'accès à

l'Internet limite la réalisation d'activités qui pourraient encourager un peu plus la compréhension orale, notamment *réaliser des visioconférences* (0%) et *écouter des stations de radio en français* (0%). Il faut souligner également que pendant la réalisation de cette recherche il y avait des ordinateurs dans la salle d'informatique mais ils ne fonctionnaient pas, ce qui empêchait la réalisation d'activités individuelles pour travailler la production écrite, ainsi que la lecture de documents et la recherche d'information.

Sur l'enquête nous avons également demandé à propos des activités que les élèves font au moyen des TICE en dehors du cours de français et la fréquence d'utilisation. Nous avons trouvé que la plupart des élèves (18 sur 23) se servent des TICE pour faire les devoirs; c'est l'activité la plus fréquente. Les autres activités concernent écouter de la musique (10 élèves), faire des présentations (9 élèves) et chercher de l'information sur internet (8 élèves). Par contre, des élèves expriment qu'ils utilisent *jamais* les TICE pour écrire de courriels (10 élèves), ni pour interagir avec d'autres personnes à travers les réseaux sociaux, par exemple Facebook, Instagram ou Twitter (13 élèves) ni pour jouer aux jeux vidéo (14 élèves) ou pour interagir en français avec des colombiens ou des étrangers (12 élèves). Parmi les activités que les élèves font *quelques fois* il y a la pratique du français avec des applications (9 élèves). Ci-dessous nous présentons la table 2 avec la totalité de l'information obtenue :

Activité faite	Très fréquemment	Fréquemment	Quelquefois	Presque jamais	Jamais
Écrire des courriels	2 élèves	2 élèves	3 élèves	6 élèves	10 élèves
Faire les devoirs	10 élèves	8 élèves	4 élèves	1 élève	
Pratiquer le français avec des logiciels	1 élève	5 élèves	9 élèves	2 élèves	6 élèves

Interagir avec d'autres personnes à travers des réseaux sociaux	1 élève	3 élèves	6 élèves	5 élèves	8 élèves
Écouter de la musique	6 élèves	4 élèves	10 élèves	3 élèves	
Jouer aux jeux vidéo	1 élève	5 élèves	3 élèves	5 élèves	9 élèves
Regarder des films et séries	3 élèves	1 élève	7 élèves	5 élèves	7 élèves
Chercher de l'information sur internet	5 élèves	3 élèves	9 élèves	1 élève	5 élèves
Faire des présentations	2 élèves	7 élèves	7 élèves	3 élèves	4 élèves
Interagir en français avec des colombiens ou des étrangers.	1 élève	2 élèves	8 élèves	4 élèves	8 élèves

Table 2. *Fréquence d'utilisation des TICE dehors la salle de classe*

Nous pouvons conclure que les élèves utilisent les TICE en dehors de la classe principalement pour répondre aux exigences académiques de l'école, par exemple faire les devoirs et faire des présentations, mais pas pour un travail autonome afin d'apprendre le français, par exemple l'interaction avec des locuteurs de la langue ou la pratique de la langue à l'aide des logiciels. En outre, nous analysons qu'il n'existe pas d'intention claire des élèves pour faire des activités qui pourraient augmenter leur connaissance culturelle, par exemple regarder des films et des séries ou chercher de l'information sur internet.

Par ailleurs, nous avons trouvé que les activités qui demandent de l'interaction avec d'autres personnes, notamment faire des jeux et des compétitions, réaliser des visioconférences, interagir avec d'autres personnes dans les réseaux sociaux et interagir en

français avec d'autres interlocuteurs, n'étaient pas très souvent réalisées en et hors la classe, même si faire des dialogues et des jeux figurent comme les activités préférées des élèves. Nous pensons qu'il est nécessaire de promouvoir des activités où les élèves puissent interagir entre eux, pas seulement pour pratiquer la langue mais pour encourager l'échange d'idées et la discussion. En plus, nous avons une hypothèse: si les élèves ne réalisent pas très souvent d'activités d'interaction en classe avec les TICE, il est possible qu'ils ne les réalisent pas chez eux parce qu'ils n'ont ni la pratique ni l'habitude.

8.2.5. Habiletés et activités

Dans cette étape de diagnostic, nous avons remarqué la prédominance des activités de production orale et écrite de la part de l'enseignante. Ceci contraste avec le niveau limité des élèves dans leur production orale. Cela peut s'expliquer, d'un côté, par le manque d'habitude pour pratiquer la langue dans et en dehors de la classe; d'un autre côté, par la nature des activités consistant à répondre à des questions afin de pouvoir maîtriser certaines structures. Il y avait un modèle de dialogue où les élèves répondaient à partir d'un exemple, comme nous pouvons le voir dans les extraits suivants:

- P: *"Si vous voulez arriver au Brésil, vous devez tourner à droite ou à gauche? Vous devez dire "je dois tourner à gauche"*
- É: *"Je dois tourner à gauche"*

(Quelques minutes après dans la même séance)

- P: Répétez: *"je traverserai l'avenue pour aller à la banque"*.
- É1: *"Je traverserai l'aveni pour aller à la banque"*.
- P: Attention: c'est pas *l'aveni*. C'est *l'avenue*. (Registre d'observation #1, 26 juin 2019).

Nous avons considéré qu'il était nécessaire de continuer à proposer des activités et des exercices concernant la production orale et écrite à travers des situations de communication dans lesquelles les élèves pussent donner leurs avis, des informations personnelles, etc. Par ailleurs, les activités de compréhension écrite et orale n'étaient pas fréquentes. C'est pourquoi nous avons décidé de travailler ces habiletés dans notre intervention pédagogique, afin d'exposer les élèves non seulement à des documents audios et vidéos avec des dialogues réels mais aussi à des documents écrits authentiques.

8.2.6. Modalités de travail

Pendant les observations, nous avons trouvé que les modalités de travail les plus fréquentes étaient les activités individuelles. En outre, nous avons remarqué qu'il y avait de petits groupes d'élèves séparés dans la salle. Par conséquent, nous avons pensé à faire des activités et des exercices qui impliquent l'interaction entre les étudiants et le travail en groupe, pour favoriser chez eux le développement des attitudes liées au *savoir être*, étant donné que ce savoir implique l'ouverture d'esprit vers les opinions des autres et l'interaction entre eux.

8.2.7. Familiarité avec des aspects de la culture francophone

Nous avons voulu savoir aussi sur le degré de familiarité par rapport à quelques aspects culturels des pays francophones. Dans l'enquête, les élèves ont répondu en termes de: très familier, familier, un peu familier et pas du tout familier. La plupart des aspects appartiennent au domaine des savoirs et de la culture superficielle. La figure 7 présente l'information obtenue:

Degré de familiarité avec quelques aspects de la culture francophone

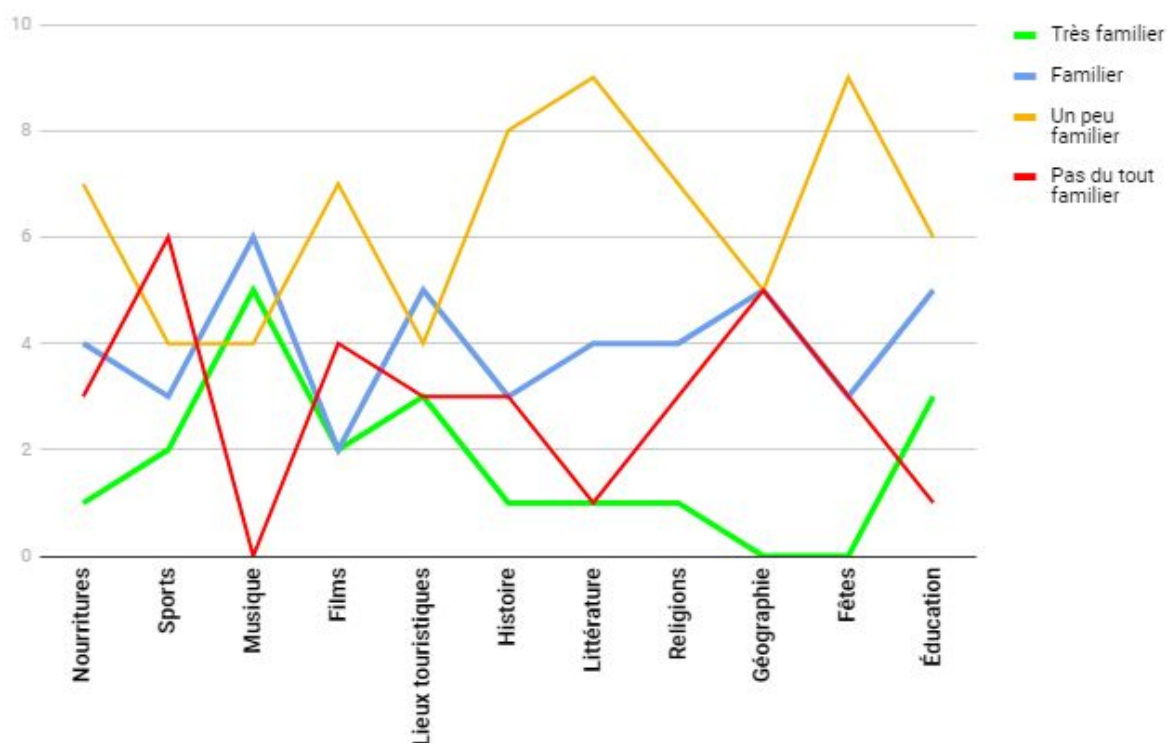


Figure 7. Familiarité des élèves avec des aspects de la culture francophone

Nous analysons que la plupart des aspects évalués ne sont pas *très familiers* pour les élèves. La musique est l'aspect le plus *familier* pour eux et cela peut être expliqué par des activités réalisées à l'INEM, notamment le Festival de la Chanson, où les élèves ont pratiqué avec des chansons en français. Une autre hypothèse qui peut expliquer la familiarité des élèves avec la musique c'est la possibilité d'accéder à des vidéos et des chansons d'artistes francophones sur Internet.

Par ailleurs, les résultats les plus hauts sont dans l'option *un peu familier* par rapport à la littérature, les traditions et les fêtes, l'histoire, la nourriture et les boissons, les films et les séries, les religions et l'éducation. Cela veut dire que les élèves n'ont pas beaucoup de connaissance de ces aspects mais qu'il y a la possibilité qu'ils en aient écouté ou appris quelque chose. Un autre aspect qui pourrait expliquer la connaissance limitée des élèves c'est le manque de temps dans le cours de français pour approfondir dans ces aspects de la culture

francophone. Enfin, on pourrait mentionner le manque d'intérêt et d'autonomie des élèves pour chercher de l'information sur ces aspects qui font partie de la langue française.

Finalement, le résultat le plus haut pour l'option *pas du tout familiarisé* est pour les sports, ce qui contraste avec la situation actuelle de plusieurs sportifs francophones célèbres dans le football, le cyclisme, le tennis, parmi d'autres disciplines sportives. Une hypothèse pour ce résultat pourrait être le manque d'intérêt des élèves pour connaître la performance des sportifs francophones ou les types des sports pratiqués dans des pays francophones.

8.2.8. Degré de sensibilité envers les rapports avec les autres

L'objectif de cette question consistait à comprendre la réaction des élèves face aux situations où on peut trouver des malentendus lors de l'interaction. La table 3 montre les résultats obtenus :

Situation	Totalement d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Totalement en désaccord
Je trouve les situations imprévues agréables		13 élèves (86%)	2 élèves (13%)	
J'adapte ma manière de travailler avec les autres pour éviter des conflits	6 élèves (40%)	7 élèves (46%)	2 élèves (13%)	
Quand j'affronte des problèmes dans un groupe, je préfère que les autres les résolvent	1 élève (6%)	3 élèves (20%)	3 élèves (20%)	8 élèves (53%)
Je comprends	7 élèves (46%)	6 élèves (40%)	2 élèves (13%)	

qu'ils peuvent
survenir des
malentendus
entre les
personnes quand
elles utilisent de
gestes et
d'expressions
différentes aux
miennes.

Je prévois les
possibles
difficultés et les
obstacles pendant
l'interaction avec 7 élèves (46%) 8 élèves (53%)
des personnes de
différents pays,
régions et
cultures.

Quand je travaille
en groupe,
j'essaie
d'analyser et de 13 élèves (86%) 2 élèves (13%)
contribuer entre
les idées et points
de vue différentes

Je profite
découvrir des
valeurs, des 10 élèves (66%) 4 élèves (26%) 1 élève (6%)
habitudes et des
pratiques de
personnes

d'autres régions ou d'autres pays		
Je me mets à la place de l'autre pour comprendre sa situation ou son opinion	11 élèves (73%)	4 élèves (26%)
Si je ne comprends pas le comportement d'une personne ou ce qu'elle me dit, je lui fais des questions pour éclaircir la situation	12 élèves (80%)	3 élèves (20%)
J'aime interagir avec des personnes différentes à moi	13 élèves (80%)	2 élèves (13%)

Table 3. Niveau d'ouverture vers des situations et contextes interculturels

Pour interpréter les résultats nous avons analysé trois des cinq savoirs proposés par Byram (1997), notamment le *savoir*, le *savoir comprendre* et le *savoir être*, lesquels sont des indicateurs de la compétence interculturelle. D'abord, nous allons analyser les situations qui sont liées au *savoir être* : a) *J'aime interagir avec des personnes différentes à moi*, où 13 élèves sont *totalemtent d'accord* (86%). Nous interprétons que les élèves sont préparés pour affronter quelques situations qui requièrent la maîtrise de la compétence interculturelle, parce qu'ils sont prêts à interagir avec des individus de croyances religieuses, politiques et d'origines sociales différentes ; b) *Je trouve les situations imprévues agréables*, ici on voit

que la plupart des élèves (13 élèves = 86%) sont *un peu d'accord* avec la situation, ce qui démontre l'expression du savoir être parce que, selon Byram, ce savoir est présent dans un interlocuteur interculturel curieux et avec de l'ouverture d'esprit ; c) *Je me mets à la place de l'autre pour comprendre sa situation ou son opinion*, situation où on voit que 11 élèves (73%) sont *totalelement d'accord*. Cela démontre que les élèves sont empathiques parce qu'ils sont prêts à se mettre à la place de l'autre, pour le comprendre et pour comprendre ce qu'il pense. On peut regarder quelques caractéristiques du savoir être dans cette empathie, parce que, selon Byram, ce savoir s'exprime dans l'intérêt de l'interlocuteur interculturel pour s'engager avec les autres dans une relation d'égalité. Et finalement d) *Je profite découvrir des valeurs, des habitudes et des pratiques de personnes d'autres régions ou d'autres pays*, où 10 élèves (66%) sont *totalelement d'accord*. Dans cette situation on voit aussi l'expression du *savoir être* parce que Byram l'explique comme l'intérêt à découvrir d'autres perspectives et des phénomènes de cultures propres ou inconnues.

En ce qui concerne *le savoir*, on peut le trouver de manière implicite dans les situations suivantes : a) *Je comprends qu'ils peuvent surgir des malentendus entre les personnes quand elles utilisent de gestes et d'expressions différentes aux miennes*, où 7 élèves (46%) sont *totalelement d'accord*. Byram explique que le *savoir* consiste à la connaissance qui possède l'interlocuteur interculturel des normes de la communication dans des cultures étrangères et dans la propre. Alors, on trouve que la moitié des élèves sont conscients des possibles malentendus pendant le processus de communication et qu'ils doivent apprendre les normes utilisées par leurs interlocuteurs étrangers pour éviter ces difficultés ; b) *Je profite découvrir des valeurs, des habitudes et des pratiques de personnes d'autres régions ou d'autres pays*, situation qui est présente aussi dans le *savoir être*. Cette situation où 10 élèves (66%) sont *totalelement d'accord*, est liée au *savoir* parce que, selon Byram, le *savoir* consiste à la connaissance des institutions où les personnes d'autres pays développent leurs valeurs et leurs identités.

Par ailleurs, nous avons analysé la relation des situations suivantes avec le *savoir comprendre* : a) *Quand je travaille en groupe, j'essaie d'analyser et de contribuer entre les idées et points de vue différentes*, où 13 élèves sont *totalelement d'accord* (86%). Selon Byram,

le savoir comprendre est lié aux habiletés de l'interlocuteur pour servir d'intermédiaire entre des points de vue conflictuelles, alors on voit dans la réponse des élèves qu'ils sont prêts à être médiateurs dans leurs groupes de travail, pour trouver des solutions et de choses en commun entre les pensées de chaque membre du groupe; b) *Si je ne comprends pas le comportement d'une personne ou ce qu'elle me dit, je lui fais des questions pour éclaircir la situation.* Dans cette situation, 12 élèves (80%) manifestent être *totalelement d'accord*. On trouve ici l'expression du *savoir comprendre* parce que, quand les élèves font face aux difficultés de compréhension de l'autre, de son comportement ou de son discours, ils sont conscients qu'ils doivent chercher une solution à travers le dialogue. Cela veut dire que les élèves sont prêts à jouer un rôle médiateur dans leurs interactions avec les autres.

D'un côté, il faut dire que les résultats obtenus ont été de bons indicateurs pour le travail que nous avons fait avec la classe de 11-14. Selon l'enquête, les élèves ont quelques traits du *savoir être* et *du savoir comprendre*, ce qui peut nous indiquer qu'elles sont des personnes ouvertes à apprendre de nouvelles choses et prêtes à travailler en groupe et servir d'intermédiaires lors de possibles difficultés de compréhension et d'échange d'idées. Cependant, nous analysons que le *savoir* n'a pas été complètement mesuré dans cette enquête. Alors, nous avons tenu compte des résultats de l'enquête concernant la familiarité avec quelques aspects de la culture francophone. L'information obtenue montre que les élèves ont une connaissance assez limitée de l'éducation, de la religion, même de l'histoire, thématiques clés dans la définition du *savoir* proposée par Byram. Pour lui, le *savoir* comprend la connaissance des institutions et des lieux où les personnes acquièrent leurs identités nationales, par exemple religieuses et éducatives. Donc, nous avons repéré la faiblesse des élèves et nous travaillerons les trois savoirs, mais nous aborderons principalement le *savoir* pendant notre intervention.

D'autre côté on a les résultats des enquêtes où les élèves ont exprimé leurs opinions, savoirs et intérêts avant notre intervention, mais qu'est-ce qui s'est passé dans la pratique? Quels autres éléments nous avons trouvé pendant la réalisation de ce travail? Quels ont été les savoirs les plus remarquables? Dans la section suivante nous allons répondre à ces questions

en analysant les registres d'observation de la classe, les journaux de chaque séance et le groupe d'entretien.

8.3. ÉTAPE D'INTERVENTION ET D'ÉVALUATION

Dans ce sous-chapitre, nous allons décrire la phase d'intervention pédagogique. D'abord, il faut dire que nous avons accordé avec l'enseignante les thématiques des unités didactiques à aborder dans cette étape. Nous avons suggéré l'unité 1: Afrique, continent multiculturel et l'unité 2: Systèmes éducatifs en France et en Colombie, et l'enseignante a proposé l'unité 3: l'université et mon avenir professionnel, qui faisait partie du programme de français de l'institution. Ensuite, nous allons montrer ce que nous avons trouvé par rapport aux intérêts et besoins des élèves en analysant les enquêtes menées, les observations et les impressions de la professeure du cours de français. Nous expliquerons les nouvelles catégories que nous avons trouvées pendant l'intervention en termes d'évolution des savoirs identifiés avant et après cette étape. Nous allons expliquer comment ont été développés *le savoir, le savoir être et le savoir comprendre* dans ces catégories.

8.3.1. Intérêts et besoins des élèves de la classe

Après l'analyse des enquêtes dans l'étape de diagnostic, nous avons identifié les intérêts des élèves concernant les activités réalisées dans la classe. Tel que nous avons montré dans le diagnostic, les élèves préféraient les dialogues et les jeux, des activités où le français était mis en pratique. Par contre, celles liées à l'étude de la grammaire, l'écriture, la lecture et l'apprentissage du vocabulaire n'étaient pas très appréciées. Le besoin le plus important concernait l'amélioration de la production orale. En outre, une des enquêtes montre un niveau de connaissance faible des élèves par rapport à l'histoire, les systèmes éducatifs, la religion et d'autres aspects de la culture francophone. C'est pourquoi nous avons abordé des activités de production et de compréhension orale, sans laisser de côté celles de production et compréhension écrite, en tenant compte des contenus où nous pourrions favoriser l'acquisition des connaissances de la culture francophone.

À ce moment-là les élèves allaient participer à la Foire du Livre de Cali (octobre 2019). Des intellectuels et des écrivains africains étaient les invités à cet événement. Donc, nous avons décidé de créer la première unité didactique avec des contenus liés à l'Afrique en tenant compte l'histoire de la colonisation dans ce continent, les pays africains où on parle

français et quelques données biographiques des auteurs invités pour préparer les élèves à la foire. Le projet pour la première unité était l'élaboration d'une brochure qu'ils allaient montrer aux visiteurs de la foire avec l'information d'un auteur qu'ils avaient choisi préalablement.

Après la réalisation de la foire, nous avons travaillé la deuxième unité portant sur les systèmes éducatifs étant donné que les élèves allaient finir leurs études secondaires. Nous avons décidé d'élaborer une unité didactique significative pour eux. Alors, nous avons travaillé des thématiques sur l'enseignement supérieur en Colombie et en France. Nous avons pris comme modèle le travail de Millán et Romero (2016) où elles comparaient des universités colombiennes et françaises et présentaient les programmes offerts à l'Universidad del Valle.

Dans la dernière unité, nous avons voulu favoriser un processus d'autoréflexion chez les élèves, étant donné qu'ils allaient finir leurs études et peut être ils avaient des doutes pour décider quoi faire après le lycée. C'est pour cela que nous avons travaillé des sujets liés au projet de vie, l'élaboration d'un test vocationnel avec les élèves et la discussion avec eux sur l'importance d'étudier à l'université. Le schéma suivant montre l'organisation des unités de la séquence didactique ainsi que les catégories qui résultent de l'analyse des données et qui nous permettent de montrer l'impact de notre intervention:

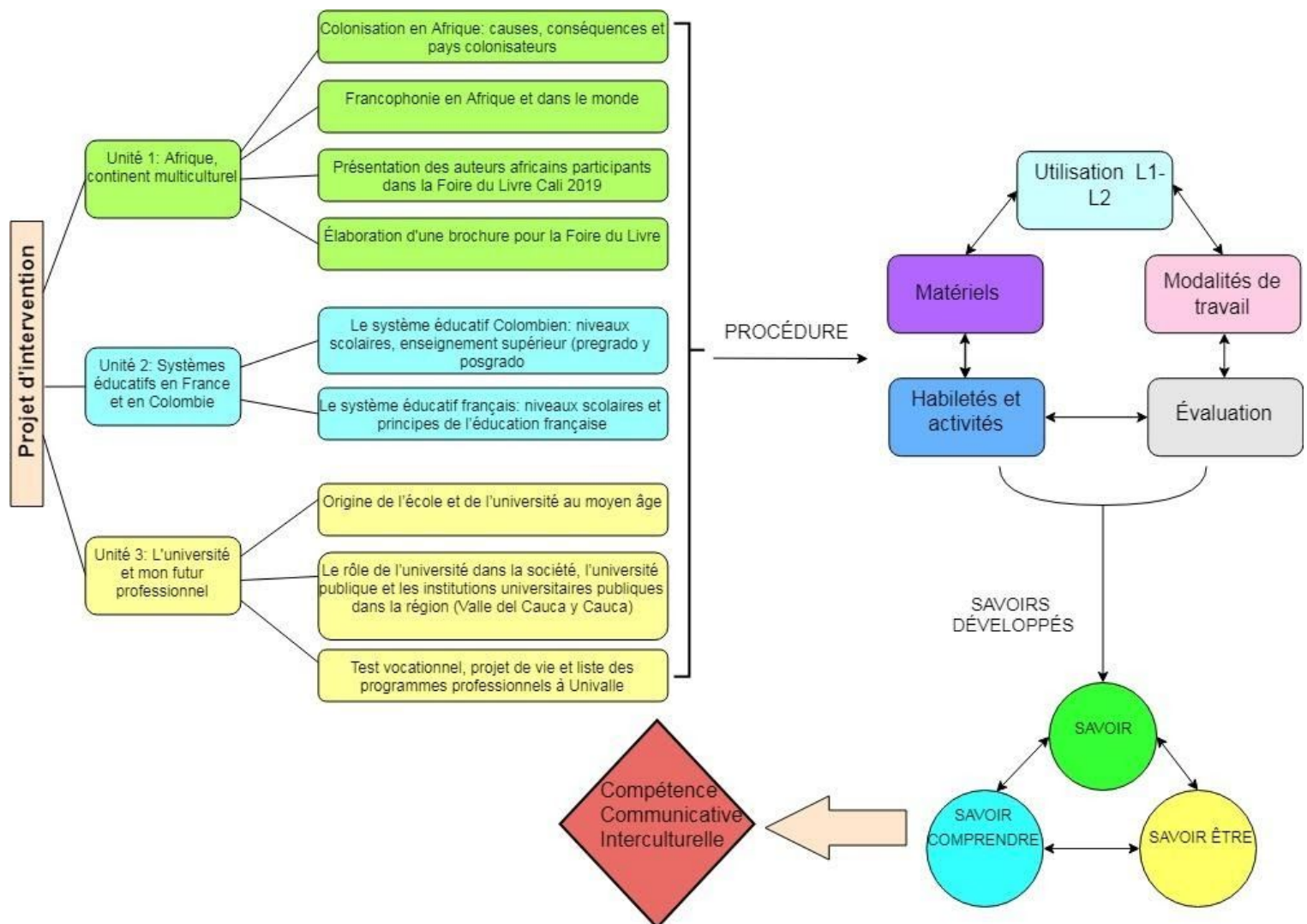


Figure 8. Schéma général du projet d'intervention

Dans l'aparté suivant nous présentons en détail chacune des catégories.

8.3.2. Évaluation de l'intervention pédagogique

Comme nous avons déjà dit, le but de cette recherche a été le développement de la compétence communicative interculturelle à partir du modèle adapté de Byram, notamment du *savoir*, *savoir être* et *savoir comprendre*. Pour vérifier l'efficacité de notre intervention, nous avons analysé les registres d'observation de l'étape de diagnostic, le journal de l'étape d'intervention et les résultats de l'entretien réalisé à la classe 11-14 à la fin de cette recherche. Ensuite, nous avons comparé les résultats des analyses pour déterminer la portée de l'intervention. Selon l'analyse, nous avons identifié la présence de plusieurs catégories après notre intervention, mais nous avons choisi celles qui suivent dû à leur pertinence:

l'utilisation de la langue maternelle et la langue étrangère (utilisation L1-L2), les activités réalisées (de production et de compréhension), les matériels utilisés (physiques et numériques), les modalités de travail (en groupe et individuelle), et l'évaluation. Il faut mentionner que nous avons analysé chaque catégorie en cherchant l'expression des savoirs déjà nommés. Les autres catégories restantes sont présentées dans l'annexe 1.

La figure 9 montre la comparaison des catégories les plus importantes pour nous selon leur fréquence d'apparition avant et après notre intervention pédagogique. Cela nous a permis d'établir une relation entre les catégories sur la base de la séquence didactique:

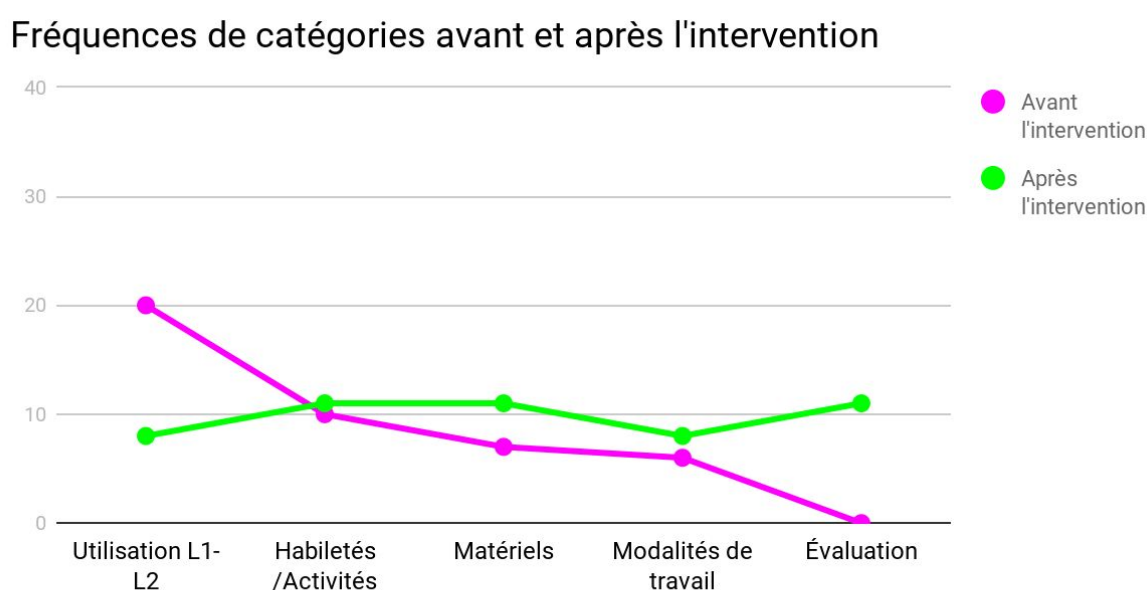


Figure 9. Comparaison des catégories avant et après l'intervention pédagogique

8.3.3. Utilisation langue maternelle (L1) et langue étrangère (L2)

Dès le début de notre intervention, nous avons travaillé pour encourager la production orale des élèves puisqu'ils avaient tendance à répondre aux questions en espagnol. Pour ce faire, nous avons adopté une stratégie, celle de donner des modèles du début de phrases avec plusieurs réponses. Cette stratégie était aussi utilisée par l'enseignante qui donnait des phrases pour pratiquer la phrase interrogative ou des indications pour aller quelque part, par exemple. Dans notre cas, nous donnions des modèles aux élèves pour qu'ils pussent exprimer

leurs opinions sur des sujets polémiques. Ci-dessous nous présentons deux extraits de dialogues dans deux séances différentes:

- Stagiaire: "Pour vous c'est quoi la colonisation? Vous devez dire: *pour moi, la colonisation c'est... et vous pouvez choisir une option*"
- Étudiant 1: "¿debemos escoger una opción?"
- S: Oui, vous devez choisir une réponse.
- É1: "bueno, *pour moi la colonisation c'est esclavage*" (Journal du stagiaire, observation #1 18 septembre, 2019. Unité 1: Afrique, continent multiculturel)

- S: "Bon, maintenant vous devez dire ce que c'est une langue indigène pour vous. Alors, vous devez dire: *pour moi, une langue indigène c'est...*"
- É2: "Pour moi une langue indigène c'est...la tradition d'un peuple "
- S: Tu peux compléter la phrase, s'il te plaît?
- É2: "ahhh... la tradition *et* la culture d'un peuple"
- S: "Très bien!" (Journal du stagiaire, observation #2 25 septembre, 2019. Unité 1: Afrique, continent multiculturel)

Il y avait des situations où nous devions utiliser l'espagnol pour clarifier des consignes ou du vocabulaire, mais nous avons réduit l'utilisation de L1 comme nous pouvons l'observer dans la figure 9 ci-dessus. Même si les élèves ne parlaient pas entre eux en français, ils ont fait l'effort d'apprendre les expressions données à chaque séance et de répondre en français.

À partir de notre analyse, nous avons trouvé que le savoir travaillé dans cette catégorie est le **savoir**, parce que les élèves se sont approprié des modèles de réponse que nous avons présentés dans la plupart des séances. Cela coïncide avec la proposition de Byram (1997) où il explique que ce savoir comprend les normes de communication et d'interaction utilisées par les cultures étrangères, dans notre cas les cultures d'expression francophone. Donc, nous avons proposé aux élèves des outils pour communiquer soit avec des personnes francophones soit avec des interlocuteurs du français langue seconde. Ces modèles de réponse ont enrichi la connaissance du français des élèves.

8.3.4. Habiletés/activités visant le développement de la compétence communicative interculturelle

Comme nous avons déjà montré dans le diagnostic, les activités de **production orale** avant notre intervention portaient sur la mécanisation des aspects linguistiques et des

simulations de dialogues fournis par l'enseignante pour travailler certaines fonctions; par exemple, demander et donner des indications pour trouver un lieu. A partir de ce diagnostic, nous nous sommes proposé de mettre en place des activités visant la connaissance des aspects culturels et l'expression des points de vue des élèves. La Foire du Livre a été une de ces activités: les élèves ont interagi avec les visiteurs, les auteurs et les écrivains invités, ce qui leur a permis de connaître d'autres opinions, pensées et visions du monde et au même temps d'améliorer leur production orale. À propos de cette activité, un élève a exprimé son expérience:

- E1: “De mi parte, creo que mejoré un poquito en el habla ya que, en los días de feria, me tenía que desarrollar más en esa parte a la hora de hablar con los autores o cuando llegaba alguien a la carpa”. (Entretien de groupe, 19 novembre 2019).

Nous avons également proposé des activités de **compréhension orale** portant sur des thématiques telles que : a) la vie, l'œuvre artistique et l'apport des auteurs francophones invités à la Foire du Livre Cali 2019 ; b) le système éducatif, par exemple la lecture en groupe des principes des systèmes éducatifs français et colombien ; c) l'histoire de la colonisation en Afrique et en Colombie et la naissance de l'école et de l'université au Moyen Age. Nous avons privilégié l'utilisation de la langue française pour partager de nouvelles connaissances afin d'encourager le *savoir* au même temps que la production orale.

Nous avons aussi travaillé la **production écrite** en proposant aux élèves l'élaboration d'une brochure. Comme la classe 11-14 était censée participer à la Foire du Livre, nous avons proposé de faire des groupes, choisir un écrivain ou académique francophone parmi les invités à la Foire pour élaborer et présenter une brochure avec l'information de l'invité choisi. Chaque groupe devait chercher des données liées à la vie de l'auteur/auteure, les sujets abordés, des extraits de leurs œuvres, parmi d'autres informations. Cette brochure a été conçue comme le produit final de l'unité 1. Ils devaient polycopier la brochure pour la distribuer à la Foire du Livre et être prêts à répondre à des questions du public. Nous présentons ci-dessous l'opinion des élèves sur l'élaboration de la brochure:

- E4: “ese tema nos ayudó a conocer que en África hay talento, como dicen. Y pues, para conocer los autores que iban a venir a la feria y saber quiénes son”.
- S: Cuando ustedes pensaban en África antes de la intervención, ¿qué les venía a la mente?

- E1: “un lugar de pobreza solamente y pues, que no se conocía mucho de los autores que tenían tanta influencia en el mundo”.
- E1: “fue como una preparación para saber a qué teníamos que enfrentarnos en la feria del libro. Y pues, conocer también de la literatura. La que mejor me pareció fue la de Aya.” (Entretien de groupe, 19 novembre 2019)

L'activité de l'élaboration de la brochure a permis l'acquisition du *savoir*, car les élèves ont appris à écrire un nouveau type de document qu'ils peuvent utiliser dans la vie réelle. En outre, ils ont utilisé leurs connaissances liées à la présentation d'information personnelle en français, qu'ils avaient appris avec l'enseignante titulaire. Cette information préalable sur les invités leur a permis de se préparer pour les conférences auxquelles ils devaient assister avec leur professeure.

Par ailleurs, avec cette activité les élèves ont aussi développé des attitudes propres du *savoir être* proposé par Byram (1997), c'est-à-dire, une attitude positive envers l'interaction avec les autres dans une relation d'égalité. Les élèves ont eu l'occasion de travailler ensemble et interagir entre eux: ils ont choisi un auteur, ils ont cherché de l'information et discuté sur les données qu'ils allaient montrer dans la brochure et finalement ils l'ont présentée en groupe devant la classe avant de distribuer les brochures à la Foire du Livre. Ci-dessous nous avons une autre opinion sur l'activité de la brochure:

- S: “¿Qué comentarios tienen sobre la elaboración del brochure? ¿Fue complicado?”
- E5: “No fue complicado pero tocó que investigar bastante sobre el autor”. (Entretien de groupe, 19 novembre 2019).

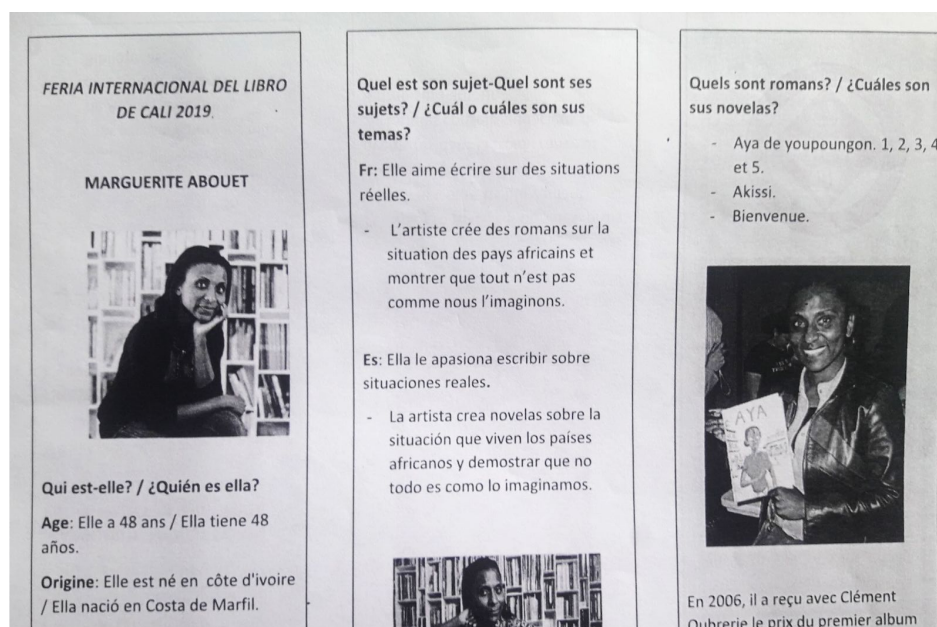


Image 1. Brochure créée par élèves de la classe 11-14. Séance 2 octobre, 2019.

Par rapport à la **compréhension écrite**, nous avons élaboré des activités telles que l'analyse et la comparaison des systèmes éducatifs colombien et français et la reconnaissance du rôle de l'université dans la société à partir de documents authentiques. D'abord, nous avons présenté la thématique aux élèves, puis nous avons fait une brève discussion et enfin nous avons proposé un atelier où les élèves devaient écrire les caractéristiques de chaque système et les comparer en utilisant les comparatifs et superlatifs. Grâce à ces activités, nous avons travaillé deux savoirs: a) **savoir**, parce que Byram (1997) exprime que l'interlocuteur interculturel connaît les institutions religieuses, le système éducatif et d'autres lieux où les personnes acquièrent leurs identités nationales. Alors, nous voulions compléter la connaissance des élèves par rapport aux cultures d'expression francophone. En plus, nous avons travaillé la thématique de l'éducation car elle concernait directement les élèves, étant donné que la plupart d'entre eux voulaient suivre des études supérieures; b) **savoir comprendre**, avec l'explication des deux systèmes éducatifs, des comparatifs et superlatifs et la réalisation d'une activité écrite, nous avons donné aux élèves l'opportunité d'analyser et de comparer ces systèmes pour trouver des points communs et des différences. Tout cela pour développer des attitudes clés pour le *savoir comprendre* qui, selon Byram (1997),

correspondent à faire des interprétations, des comparaisons et des relations des documents appartenant à d'autres cultures avec ceux de la propre culture.

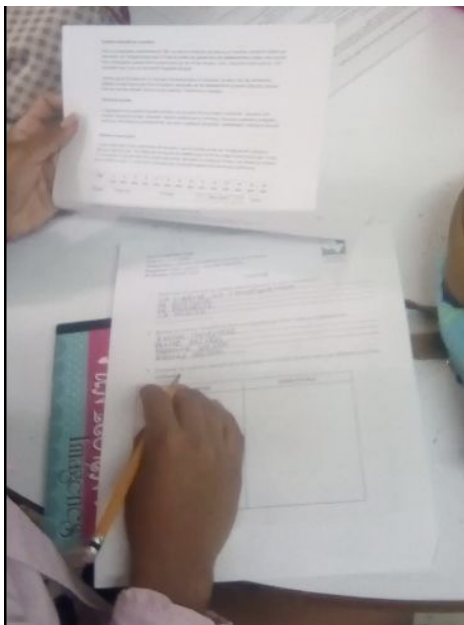


Image 2. Activité de compréhension écrite séance 30 octobre 2019.

Par rapport aux activités des systèmes éducatifs, un élève a commenté:

- E1: “(...) a mí me gustó porque nos hace ver que en Colombia tenemos una falta de desarrollo en la parte de educación. La forma en que se maneja en Francia para mí es como mucho mejor y el sistema de la educación laica me parece que se debería implementar en las escuelas acá en Colombia”. (Entretien de groupe, 19 novembre 2019)

Étant donné que les élèves n'étaient pas très exposés au français authentique avant notre intervention, nous avons élaboré des exercices pour les rapprocher du français oral avec des dialogues et des vidéos authentiques. Nous voulions améliorer la **compréhension orale** des apprenants, au même temps qu'ils acquéraient des connaissances des cultures d'expression francophone. Le savoir que nous avons développé à travers les exercices de compréhension orale a été le *savoir*, car selon Byram (1997) ce savoir comprend la connaissance des normes de communication dans la langue étrangère. Avec les vidéos et les audios des situations réelles les élèves ont appris des expressions et des normes pour communiquer en la langue française.

8.3.5. Matériels

Un des aspects forts de notre intervention a été lié à l'utilisation de différents types de matériels pour la mise en place de la séquence didactique. Nous avons identifié que l'enseignante utilisait principalement des exercices imprimés et des photos qu'elle collait au tableau. Les matériels étaient destinés à la pratique soit du nouveau vocabulaire soit de certaines fonctions de communication soit des aspects culturels, par exemple la carte de la ville de Cali pour montrer des lieux d'intérêt touristique pour suivre des indications pour trouver un lieu, ou encore répondre à des questions de compréhension d'un texte oral ou écrit comme l'illustre l'image suivante:

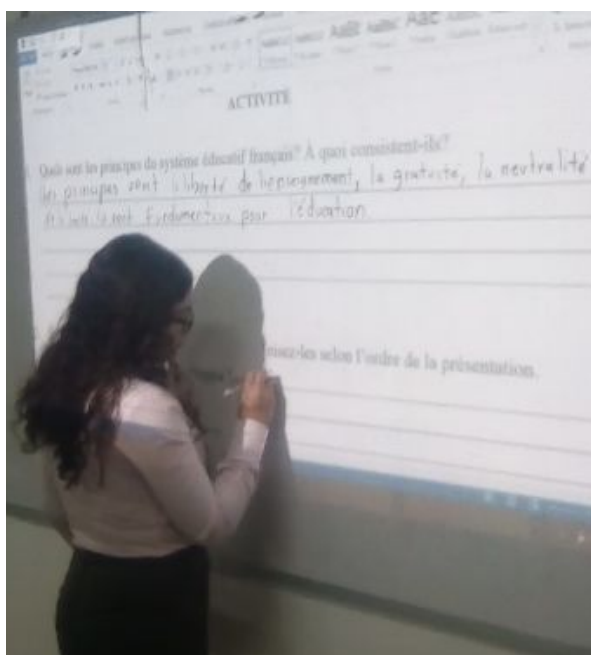


Image 3. Atelier projeté Principes des systèmes éducatifs colombien et français. Séance 30 octobre, 2019.

Nous avons inclus d'autres aspects des cultures d'expression francophone comme le système éducatif, l'histoire de la colonisation française en Afrique ou l'importance de l'université pour la société. Pour ce faire, nous avons demandé l'accès à une salle de classe équipée d'un ordinateur, un projecteur et un magnétoscope. Nous avons pu utiliser des vidéos dans lesquelles les élèves ont eu la possibilité d'écouter et de voir des situations et des personnes en interaction dans la vie réelle. En outre, nous avons créé des diapositives avec l'objectif de présenter d'une manière plus claire les thématiques de chaque unité didactique. Nous avons

également employé des documents imprimés et projetés pour travailler des ateliers de compréhension écrite et orale et de production écrite.

Avec l'utilisation de différents types de matériels nous avons travaillé trois savoirs: *savoir, savoir être et savoir comprendre*. À travers les documents authentiques, nous avons abordé des thématiques d'intérêt pour les élèves, par exemple, la vidéo de l'université Paris Sud où on présentait des images et des actions correspondant au rôle de cette institution dans la vie culturelle, économique, scientifique et politique. Ou encore la vidéo appelée *Aux bons souvenirs - Raphaël Confiant*. En plus de l'information donnée par l'écrivain liée à son travail pour sauver la langue créole, nous avons exposé les apprenants aux différences de l'accent français des Caraïbes et nous leur avons aussi demandé de faire attention aux aspects de l'île de Martinique comme le transport, les maisons, la population, parmi d'autres aspects. Alors, nous avons donné un contenu interculturel qui a augmenté la connaissance des élèves de ce pays et de sa langue.

Par rapport au *savoir être*, nous avons partagé avec les élèves deux documents qui ont été significatifs pour eux: le test vocationnel et le projet de vie. Selon Byram (1997) le savoir être est lié à la curiosité et à l'ouverture d'esprit de l'interlocuteur interculturel pour analyser des valeurs et préjugés. Avec le test vocationnel, les élèves ont fait un exercice d'introspection et ils ont répondu à des questions pour identifier les programmes universitaires qui étaient convenables selon leurs habiletés et intérêts. Cet exercice leur a permis de mettre en question ce qu'ils croyaient et ce qu'ils voulaient. Ci-dessous nous présentons deux extraits de l'entretien mené dans la classe 11-14 à la fin de notre intervention, pour démontrer l'efficacité de ce test:

- S: "Teniendo en cuenta las temáticas de la Unidad 3 *L'université et mon futur professionnel*, ¿qué opinan? ¿Qué les quedó? ¿Qué les gustó? ¿Qué debimos tratar?"
- E2: " (...) a mí me gustó que... por ejemplo yo estaba muy inestable, no sabía qué hacer o qué carrera estudiar, no sabía a qué universidad entrar (...)"
- César: "¿El test te ayudó a conocerte un poco mejor?"
- E2: "Esooo"
- E1: "a mí me pareció que fue interesante. Y pues, cuando desarrollé el test ahí apareció con más respuestas la parte de emprendimiento, administración y eso. Y pues lo que yo realmente voy a estudiar es arte dramático. Pero pues, en mis pensamientos y proyectos de vida también me hace saber que puedo expandirme a más cosas." (Entretien de groupe, 19 novembre 2019)

En ce qui concerne le projet de vie, nous l'avons aussi projeté au tableau. Il s'agissait d'une carte conceptuelle que les élèves devaient répliquer et compléter dans leurs cahiers. Ils devaient écrire leurs projets de vie, les valeurs nécessaires pour les réaliser, les antivaleurs qu'ils devaient éviter et leurs objectifs au niveau professionnel, familial et personnel. Ce matériel nous a aidés également à encourager des attitudes du savoir être car les élèves ont fait l'analyse de ce qu'ils voulaient, ils ont évalué leurs préjugés sur la réalité et ils ont évalué les valeurs et les stratégies nécessaires pour réussir leurs projets.

Par rapport au développement du **savoir comprendre**, nous avons utilisé des matériels authentiques, notamment les documents élaborés par les ministères de l'Éducation français et colombien qui expliquaient les principes des systèmes éducatifs de ces pays. Un autre matériel que nous avons utilisé c'étaient des diapositives, par exemple, pour expliquer la situation des langues indigènes en Colombie, à l'aide d'une carte où on présentait des chiffres et des données importantes liées à ces langues. Nous avons comparé cette information avec les données présentées dans la vidéo de Raphaël Confiand, où il parlait de ses efforts pour sauver la langue créole, une langue indigène de Martinique. Notre objectif a été de contraster les langues indigènes des deux pays pour montrer aux élèves leur importance, la valeur pour leurs interlocuteurs, la grande richesse qu'elles contiennent, parmi d'autres aspects. Tout cela afin d'encourager chez les élèves des habiletés pour analyser des documents différents et faire des relations et des comparaisons critiques, qui sont, selon Byram (1997), des activités et d'habiletés propres du savoir comprendre.

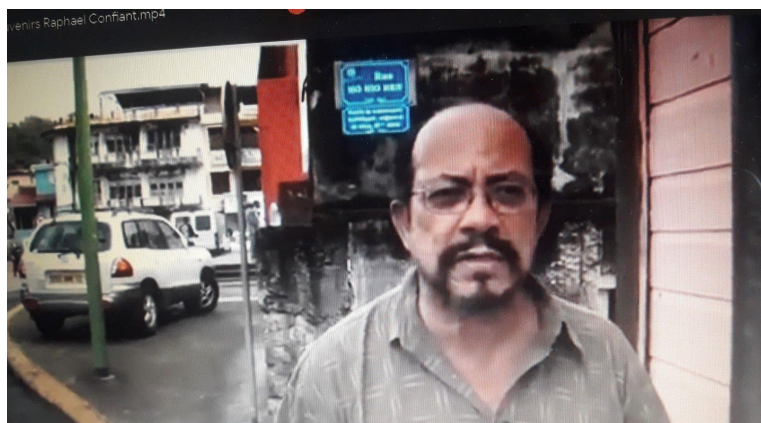


Image 4. Vidéo projetée de Raphaël Confiand à l'île de Martinique.

8.3.6. Modalités de travail

Nous avons exploité les modalités de travail individuel et en groupe pour développer des attitudes du *savoir être*. En premier lieu, notre objectif était d'intégrer les élèves, étant donné qu'ils ne parlaient ni partageaient leurs opinions entre eux. Byram (1997) explique qu'un interlocuteur interculturel doit être prêt à interagir avec les autres, donner son opinion de manière respectueuse, ainsi qu'être ouvert aux opinions des autres, en comprenant que nos points de vue peuvent diverger. Pour ce faire, nous avons proposé des exercices en groupe, comme la réalisation de la brochure dont nous avons déjà parlé.



Image 5. Travail en groupe. Séance 30 octobre, 2019.

À propos de cette activité, nous présentons un extrait de l'entretien final où on trouve l'opinion d'un élève:

- S: ¿Crees que esta actividad favoreció el trabajo en grupo?
- E5: “sí lo favoreció (...)” (Entretien de groupe, 19 novembre 2019)

En deuxième lieu, nous avons proposé des activités individuelles pour encourager la réflexion personnelle, notamment la réalisation du test vocationnel et le schéma du projet de

vie. Le but a été de favoriser un processus d'introspection pour mieux se connaître et réfléchir à la construction d'un projet de vie avant de finir leurs études au lycée.

8.3.7. Évaluation

Nous avons inclus cette catégorie parce que nous avons fait un travail d'évaluation et d'autoévaluation à deux niveaux: au niveau des élèves et au niveau des stagiaires. Au niveau des élèves nous avons travaillé l'évaluation. Dans la présentation de la brochure nous avons expliqué le concept de coévaluation, c'est-à-dire le processus où les élèves évaluent leurs copains avec une grille ou avec des aspects établis préalablement par le professeur. Alors, nous avons présenté un document pour faire la coévaluation dont les aspects évalués étaient prononciation, aisance, contact visuel, langage corporel, présentation de la brochure et pertinence des données montrées dans la brochure. Nous l'avons faite en espagnol pour faciliter l'expression des opinions des élèves. Selon l'analyse que nous avons faite de cette coévaluation, nous avons développé d'une manière implicite le *savoir*, parce que nous avons présenté aux élèves une nouvelle manière d'évaluation fondée dans le respect du travail des autres, fait qui permettait la réflexion et l'expression des points de vue. D'ailleurs, ils ont pris un rôle plus actif dans leur processus d'apprentissage en passant d'être des évalués à être des évaluateurs. Ci-dessous nous partageons une image de cette coévaluation réalisée par un élève:

Rúbrica de coevaluación	
El objetivo de este formato es lograr que los estudiantes reflexionen sobre el trabajo realizado por sus compañeros. Aspectos tales como pronunciación, fluidez, contacto visual, lenguaje corporal, presentación del folleto e información pertinente presentada en el mismo, serán analizados en la intervención de cada grupo.	
Autor presentado	Aspectos analizados
Marguerite Abouet	Pronunciación buena, falta fluidez y contacto visual.
Tanella Boni	Buena pronunciación y buen manejo del público falta manejar más el tono de voz.
Richard Petris	tienen una buena pronunciación, les falta un poco de lenguaje corporal.
Zahia Rahmani	
Sami Tchak	les falta contacto visual y lenguaje corporal.

Image 7. Grille de coévaluation pour la présentation de la brochure.

Au niveau des stagiaires, nous avons créé une grille pour évaluer si les élèves avaient réussi les objectifs proposés pour chaque séance. Cette évaluation nous a aidés également à savoir si les thématiques travaillées étaient assimilées par les élèves et à vérifier si les activités avaient attiré leur attention. Nous allons montrer un extrait de cette grille ci-dessous:

Aspectos evaluados en el grupo a nivel cultural			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra identificar las características e informaciones del fenómeno cultural abordado ni compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar algunas características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar la mayoría de características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar las características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.

Image 6. Extrait d'une grille d'évaluation utilisée dans notre intervention pédagogique.

Par rapport à l'autoévaluation, nous l'avons faite après chaque séance. Nous élaborions un journal où nous écrivions des aspects tels que: a) description des activités de la classe; b) objectifs d'apprentissage; c) réflexion sur le développement de la classe, et d) aspects à améliorer par le stagiaire. Ce processus a été très utile pour nous parce que nous pouvions évaluer l'efficacité de nos activités d'enseignement et des stratégies employées pour présenter les thématiques choisies. En plus, nous pouvions identifier les possibles fautes, les activités ou les ateliers qui n'avaient pas eu d'impact positif et ainsi pouvoir améliorer notre performance.

CONCLUSIONS

Les résultats de l'analyse des données collectées avant, pendant et après la mise en place de la séquence didactique nous permettent de présenter les conclusions suivantes:

D'abord, concernant le degré de connaissances des élèves à l'égard des cultures d'expression française, avant notre intervention, nous pouvons dire que leurs connaissances, c'est-à-dire leurs *savoirs*, étaient faibles, comme nous l'avons montré dans les résultats de l'enquête initiale. Grâce à l'inclusion des aspects culturels, éducatifs et historiques dans la séquence didactique, les élèves ont augmenté leur capital culturel et par conséquent, leur niveau de *savoir*. En outre, notre diagnostic a démontré que les élèves avaient de bons indicateurs de sensibilité interculturelle, notamment pour le *savoir être* et le *savoir comprendre*, savoirs qui sont liés à l'ouverture d'esprit pour apprendre de nouvelles choses et à l'esprit du travail en groupe. Nous avons profité de ces indicateurs pour proposer de nouvelles thématiques et pour réaliser des activités qui encourageaient le travail en équipe. Cette modalité de travail a favorisé plus d'échanges entre eux et le développement des tâches collaboratives.

Deuxièmement, en ce qui concerne la perception qu'ont les élèves de leur propre performance des activités langagières en français, nous avons identifié des points faibles dans la production et la compréhension orale lors de l'étape de diagnostic. Nous pouvons dire que les élèves ont travaillé toutes les activités langagières pendant notre intervention. Avec les exercices et les activités proposées, les élèves ont amélioré la production et la compréhension orale. Grâce à ces activités, à partir de documents authentiques, ils ont exploré certains aspects des cultures d'expression francophone liés aux thématiques de leur cursus scolaire. Ils ont pu s'exprimer oralement et par écrit et les tâches leur ont permis de participer aux activités qui se sont déroulées en dehors de la salle de classe et de réfléchir sur eux-mêmes aussi.

Troisièmement, les résultats de la mise en place de la séquence montrent qu'il est possible d'élaborer des unités didactiques qui intègrent la langue, la culture, les activités langagières et la composante interculturelle, en tenant compte les besoins et les intérêts des

élèves. Les unités didactiques ont inclus des thématiques et des contenus concernant la production orale, activité langagière la plus préférée des élèves selon nos enquêtes. En outre, dans les intérêts des élèves il y était la possibilité d'étudier des programmes universitaires, thématique abordée dans les unités didactiques proposées. Il est important aussi prendre en considération les activités extra-scolaires des élèves afin de réaliser des tâches significatives qui puissent enrichir l'expérience pédagogique en classe et en dehors. Notre recherche montre qu'on peut profiter des documents authentiques, des présentations, des vidéos et des activités pour donner aux élèves une vision plus profonde de la culture liée à une langue. Cela leur permet d'acquérir des attitudes, des savoirs représentatifs des interlocuteurs interculturels et d'acquérir en même temps, les aspects linguistiques pour mieux s'exprimer au niveau oral et écrit dans des situations de communications réelles et proches de leur réalité.

Quatrièmement, par rapport à la perception des élèves sur l'apport des activités à l'apprentissage de la langue, les élèves ont remarqué une amélioration dans leur compétence communicative interculturelle. Ils considèrent que la séquence didactique leur a permis d'avoir une meilleure performance dans la langue et de développer des attitudes du *savoir*, *savoir être* et *savoir comprendre*. Ils ont acquis une vision différente non seulement de la France, de l'Afrique francophone et des pays francophones des Caraïbes, mais aussi de la Colombie. Ils ont également développé l'esprit critique et réfléchi puisqu'ils ont été plus conscients de leurs stéréotypes sur certaines cultures et ils ont reconnu les différences et les ressemblances entre d'autres cultures et leur propre culture par rapport aux aspects abordés.

Finalement, nous devons dire que cette recherche nous a permis de mettre en place toutes les connaissances que nous avons acquises dans le programme de Licence en Langues Étrangères. Nous avons fait des efforts pour élaborer une séquence didactique dont le contenu pourrait développer des attitudes, des savoirs et ainsi encourager le développement d'une compétence communicative interculturelle chez les élèves de la classe 11-14. Notre objectif a été d'encourager une pensée critique et réfléchi chez eux. À partir de cette expérience, nous avons mieux compris le rapport entre la langue et la culture et nous avons constaté les bienfaits de l'intégration de toutes les habiletés pour amener les apprenants à s'exprimer sur eux-mêmes, sur leur entourage et sur les autres.

RÉFÉRENCES

- Alcaldía de Santiago de Cali. (2016). Plan de desarrollo 2016-2019 Comuna 4. [fichier PDF]. <https://www.cali.gov.co/documentos/1569/planes-de-desarrollo-de-comunas/>
- Burns, Anne (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2013). Language Teaching and Its Contexts. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 1-26.
- Byram, M., Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 140–151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Cárdenas, I. (2018). *Materials to Develop Intercultural Communicative Competence in an EFL Context*. (Mémoire de master). Universidad Externado de Colombia, Bogotá D.C., Colombia.
- Conseil de l'Europe. (2003). *La compétence interculturelle*. [fichier PDF]. <https://rm.coe.int/16806ad2de>.
- Hernández, R., Fernández, C. et Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición*. <https://www.freelibros.me/metodologia-de-la-investigacion/metodologia-de-la-investigacion-5ta-edicion-roberto-hernandez-sampieri>.
- Herrera, J. (2018). La ficcionalidad como estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las lenguas-culturas extranjeras. *Lenguaje*, 46(2), 242-265. <https://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6582>

Huber, J., Reynolds, C. (Ed). (2014). *Developing intercultural competence through education*. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

INEM. (2016). Plan de Área de Idioma Extranjero 2018-2026.

Ingrassia, M. (2015). Le défi de la perspective interculturelle en cours de FLE: Expériences en Équateur. (El desafío de la perspectiva intercultural en un curso de FLE: experiencias en Ecuador).

Kramsch, C., et Zhu Hua (2016). Language, Culture and Language Teaching. In G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp.38-50). Routledge.

Liddicoat, A. et Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. [e-book]. John Wiley & Sons.

Martínez, A. (2018). *La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una propuesta de intervención en Educación Secundaria*. (Mémoire de master). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Millán, C., & Romero, A. (2016). *Diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica para el desarrollo de la expresión oral en francés en un grupo de décimo de una institución educativa pública de Cali*. (Mémoire de fin d'études). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Quintero, J. (2013). *Análisis del desarrollo de la competencia intercultural en los cursos portugués y cultura brasileña III y IV de la universidad del valle*. (Mémoire de fin d'études). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Palgrave Macmillan.

Scarino, A. & Liddicoat, A. (2009). *Language Teaching and Learning: A Guide*, (pp. 60). Curriculum Corporation.

Szende, T. (2014). *Second Culture Teaching and Learning: An Introduction*. Peter Lang, 2014.

ANNEXES

Annexe 1. Questions de l'enquête aux élèves sur leur perception du français

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Encuesta sobre la percepción del francés
Julio de 2019

En el Seminario de Introducción a la Práctica Docente nos proponemos recoger información sobre la percepción y la motivación de los estudiantes hacia la lengua extranjera que aprenden. Con el propósito de conservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, la encuesta es anónima; garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial y será utilizada solo por el encuestador. Agradecemos de antemano su participación en este ejercicio y esperamos que responda este cuestionario con toda sinceridad.

I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

1. Edad _____

2. Género: Femenino _____

Masculino _____

Hombre transgénero _____

Mujer transgénero _____

Otro _____

3. Comuna o barrio: _____

II. EXPERIENCIAS CON EL APRENDIZAJE DE LA(S) LENGUA(S) EXTRANJERA(S)

4. ¿Ha tomado cursos de lenguas extranjeras fuera del colegio?

SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

¿Dónde?

¿Cuánto tiempo?

¿Qué lenguas ha estudiado?

5. ¿Tiene familiares que vivan en un país de habla francesa?

SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

¿Dónde?

¿Qué ha aprendido sobre esos países a través de sus familiares?

6. ¿Con qué países asocias el francés?

III. PERCEPCIÓN Y MOTIVACIÓN HACIA EL FRANCÉS

7. ¿Le gusta el francés?

SÍ _____ NO _____ ¿Por qué?

8. ¿Para qué puede servirle el francés? (Escoja dos opciones)

- a. Para viajar _____
- b. Estudiar en el extranjero _____
- c. Estudiar una carrera universitaria _____
- d. Entretenerse (música, cine, lectura, videojuegos) _____
- e. Conocer otras culturas _____
- f. Interactuar con hablantes de la lengua (ya sean colombianos o extranjeros) _____
- g. Para trabajar _____
- h. Otro, ¿cuál? _____

IV. DESEMPEÑO EN FRANCÉS

9. ¿Cómo percibe su desempeño en francés en los siguientes aspectos? Marque con una equis (X) en cada opción:

Aspectos comunicativos y lingüísticos	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Regular	Malo
Leer					
Escribir					
Escuchar					
Hablar					
Gramática					

Vocabulario					
--------------------	--	--	--	--	--

10. Entre las actividades propuestas en la clase, ¿cuáles son sus preferidas? Escoja dos opciones

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| a. Exposiciones ____ | k. Afiches ____ |
| b. Diálogos ____ | l. Entrevistar a otros ____ |
| c. Juegos ____ | m. Lectura de cuentos ____ |
| d. Resumen de textos ____ | n. Otras, ¿cuáles? |
| e. Ejercicios de gramática ____ | _____ |
| f. Ejercicios de vocabulario | _____ |
| _____ | _____ |
| g. Ejercicios de traducción | |
| h. Dictados ____ | |
| i. Crucigramas/Sopa de letras | |
| _____ | |
| j. Escritura de historias ____ | |

V. USO DE LA TECNOLOGÍA DENTRO Y FUERA DEL AULA

11. Por favor indique con qué frecuencia realiza las siguientes actividades usando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) fuera de la clase de francés. Marque con una X en la columna que considere:

Actividad	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Escribir correos electrónicos					
Hacer tareas					
Practicar francés a través de aplicaciones (Duolingo, Rosetta Stone, etc.)					
Interactuar con otros a través de Facebook, Instagram, Twitter.					
Escuchar música					
Jugar video juegos					

Ver películas					
Buscar información en Internet					
Hacer exposiciones					
Interactuar con otros en francés (colombianos o extranjeros)					
Otras, ¿cuáles?					

12. ¿La profesora utiliza las TIC en la clase de francés?

- a. Si.
- b. No.

13. ¿Qué actividades se realizan en clase de francés con ayuda de las TIC? Escoja dos opciones:

- a. Ver videos, películas y/o documentales ____
- b. Presentar diapositivas ____
- c. Escuchar diálogos ____
- d. Leer documentos Word, PDF, etc ____
- e. Realizar ejercicios en páginas web ____
- f. Escuchar música en francés ____
- g. Hacer juegos/competencias ____
- h. Realizar videollamadas ____
- i. Buscar información sobre el francés ____
- j. Escuchar emisoras en francés ____
- k. Otras, ¿cuáles?

Annexe 2. Questions de l'entretien à l'enseignant du cours

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Entrevista a la docente titular del curso
Julio de 2019

Formación y experiencia docente

1. ¿Qué lenguas habla? ¿Tiene alguna lengua preferida? ¿Por qué?
2. ¿Qué estudios ha hecho en el campo de las lenguas extranjeras? ¿Dónde ha realizado sus estudios?
3. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente? ¿En qué instituciones? ¿Con qué tipo de población ha trabajado?
4. ¿Cómo llego a la enseñanza de lenguas?
5. ¿Con qué niveles y tipo de público prefiere trabajar?
6. ¿Ha estado en algún país francófono? ¿Cuánto tiempo? ¿Utiliza sus experiencias de viaje en su clase?
7. ¿Cómo ha sido el proceso de construcción del plan de área para las lenguas extranjeras?

Relación lengua cultura

8. ¿De qué manera aborda temas culturales y sociales en sus clases? ¿Qué recursos utiliza (música, cine, literatura, etc)? ¿Cómo los utiliza?
9. ¿Qué significó para usted la oportunidad de tener acercamiento a la cultura francesa?
10. ¿Cómo ve usted la relación entre lengua y cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Cómo integra el componente cultural en su clase?
11. ¿Qué significa para usted la interculturalidad?
12. ¿Qué conocimiento tiene usted del contexto sociocultural de sus estudiantes? ¿Estos contextos determinan, de alguna manera, los contenidos de sus clases?
13. Según su percepción, ¿por qué cree que es importante aprender otra lengua?

Enseñanza de la lengua

14. ¿Podría decirnos cuál es su visión de lengua?
15. ¿Qué enfoque(s) de enseñanza de lenguas utiliza en sus clases?
16. ¿Planea sus clases conjuntamente o individualmente?
17. ¿Qué tipo de actividades le gusta trabajar con sus estudiantes?
18. ¿Qué materiales y recursos prefiere utilizar en las clases?
19. ¿De qué manera integra los espacios y las tecnologías disponibles en la institución para orientar sus cursos?

Annexe 3. Questions de l'enquête aux élèves sur leur niveau de compétence interculturelle

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Encuesta sobre nivel de competencia intercultural en francés
Septiembre de 2019

En el Seminario de Introducción a la Práctica Docente nos proponemos recoger información sobre la percepción y la motivación de los estudiantes hacia la lengua extranjera que aprenden. Con el propósito de conservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, la encuesta es anónima; garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial y será utilizada solo por el encuestador. Agradecemos de antemano su participación en este ejercicio y esperamos que responda este cuestionario con toda sinceridad.

I. GRADO DE FAMILIARIDAD CON ASPECTOS DE LA CULTURA FRANCÓFONA

Marca con una equis (X) la columna que describa qué tan familiar son los siguientes aspectos de la cultura francófona para tí:

Aspectos	Muy familiar	Familiar	Algo familiar	Nada familiar
Comidas y bebidas				
Deportes				
Música				
Películas / Series				
Atracciones turísticas				
Historia				
Literatura				
Religiones				
Geografía				
Tradiciones/fiestas				
Educación				

II. APERTURA HACIA SITUACIONES Y CONTEXTOS INTERCULTURALES

Marca con una equis (X) la columna que describa si estás totalmente de acuerdo, algo de acuerdo, algo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo frente a las siguientes situaciones:

	Situación	Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Algo en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Encuentro las situaciones inesperadas y desconocidas como algo agradable.				
2	Adapto mi manera de trabajar con otros para evitar conflictos.				
3	Cuando me enfrento a problemas dentro de un grupo, prefiero dejar que otros resuelvan el conflicto.				
4	Entiendo que pueden surgir malentendidos entre las personas hablan y utilizan gestos y expresiones diferentes a los míos.				
5	Normalmente preveo las posibles dificultades y obstáculos antes de un encuentro con personas de diferentes países, regiones o culturas.				
6	Cuando trabajo en grupo, trato de analizar y contribuir en las relaciones entre las diferentes ideas y puntos de vista.				
7	Disfruto descubriendo más cosas sobre los valores, costumbres y prácticas de personas de otras regiones o de otros países.				
8	Puedo ponerme en los zapatos de otra persona para entender su situación o su opinión.				
9	Si no entiendo lo que otra persona me dice o no entiendo su comportamiento, hago preguntas para aclarar la situación.				
10	Me gusta interactuar con personas diferentes a mí.				

Annexe 4. Exemple d'observation de classe pendant la phase de diagnostic

Registro de observación No:	3	Profesora:	Zoraida Arce
Fecha:	14/08/2019	Duración de la observación:	1 hora 30 minutos (1 p.m. - 2: 30 p.m.)
Institución:	INEM Jorge Isaacs	Actividad observada:	Presentación de prueba final del periodo II - Ubicación de lugares emblemáticos de Cali e instrucciones sobre cómo llegar a ellos.
Grupo y número de estudiantes:	11-14 Francés, 26 estudiantes	Practicante:	César Aguirre

DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA FINAL DEL PERIODO II

Esta prueba final se desarrolló con el fin de evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes de francés del grado 11-14 durante el segundo periodo, tiempo comprendido entre el 6 de mayo y el 23 de agosto de 2019. La prueba se dividió en tres partes: en la primera se presentó un texto corto con espacios en blanco (ocho en total), en los cuales el estudiante debía poner el verbo correspondiente conjugado en futuro. Este texto describía la rutina de una persona y para cada espacio en blanco se proponían cinco opciones de respuesta, con sólo una opción correcta. En la segunda parte de la prueba los estudiantes debían completar frases simples con el verbo que correspondiera, contando con cuatro opciones de respuesta, siendo sólo una correcta. Para la tercera parte de la prueba los estudiantes debían redactar un texto sencillo en el cual presentarían a sus padres a partir de cinco frases completas con base en cinco aspectos: a) les noms, b) l'âge, c) l'occupation, d) l'origine y e) les loisirs. Dichas frases podrían ser conjugadas en pasado, presente o futuro. A continuación se muestran dos imágenes de la prueba realizada:

PREMIÈRE PARTIE
COMPLETEZ LE TEXTE AVEC LES VERBES AU FUTUR. QUESTIONS 1 à 8

Mardi comme tous les matins, Jean Paul _____ 1 _____ à six heures. Elle _____ 2 _____ un peu au lit, puis il _____ 3 _____ à six heures et demie; il _____ 4 _____ sa douche et il _____ 5 _____ Ensuite, il _____ 6 _____ son petit-déjeuner. Ensuite elle se préparera pour partir au travail: il _____ 7 _____ les dents, finalement, il _____ 8 _____ au travail. Il partira de chez lui à sept heures et quart.

1. A. se reveiller
B. se reveillera
C. se reveille
D. va reveiller
E. va se reveillera

2. A. restera
B. Va rester
C. reste
D. va restera
E. restera

3. A. se lèvera
B. va se lever
C. se lève

D. mangai
E. prends

7. A. a brosser
B. se brossera
C. brosser
D. brosses
E. se brosser

8. A. ira
B. aller
C. a allé
D. irons
E. est allé

DEUXIÈME PARTIE
COMPLETEZ LE TEXTE AVEC LES VERBES

9. Sa mère _____ à Paris
A. a parti
B. est voyagé
C. est partie
D. est habitée

10. Bernard _____ de la musique
A. est écouté
B. a écoutée
C. a fait
D. est composé
E. écoute

De acuerdo con el contenido de la prueba podemos identificar que se trata de una *evaluación del aprendizaje*, como bien se explica en el documento *Plan de área idiomas extranjeros INEM 2018-2026*. De acuerdo al plan de área, la evaluación del aprendizaje tiene como objetivo evaluar y

medir el desempeño del estudiante dentro de un tema dado, a través de actividades e instrumentos preparados por el docente. Generalmente, este tipo de evaluaciones se realizan al final de un periodo, semestre, módulo o unidad y generan unos resultados que el docente debe recopilar e interpretar.

Al analizar el tema evaluado y lo expuesto en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) dentro del plan de aula elaborado por las docentes, notamos que sí existe una concordancia entre ellos. Por ejemplo, la tercera parte de la prueba requiere que el estudiante escriba un texto corto y sencillo en el cual presenta ciertos aspectos de sus padres, lo cual es acorde a lo expuesto en una sección de aprendizajes del plan de aula: “*Elaboro textos cortos y sencillos sobre mi colegio y mi barrio*”.

Aunque no se está hablando sobre el colegio o el barrio, se pide a los estudiantes que redacten un texto sencillo sobre algo que les resulta familiar e igualmente deben demostrar su conocimiento para realizar una descripción, esta vez de sus padres en cuanto a hobbies, profesiones y orígenes

Hora	EVENTO OBSERVADO	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
13:05	En la primera parte de la clase, a profesora entrega a cada estudiante el formato impreso del examen. Este consta de dos páginas. Ella indica a los estudiantes que no pueden hablar con nadie más durante la prueba.	El examen está diseñado para medir el conocimiento lingüístico de los estudiantes en las dos primeras partes del mismo. Es un examen corto, que no tomaría más de 30 minutos. Sin embargo, los estudiantes tomaron casi 40. Habría que indagar si a ellos se les dificultó comprender la prueba, si llegaron con conocimiento suficiente a ella.	Actividad individual: realización de un examen individual sobre conjugación de verbos en futuro. Material físico: material impreso con preguntas con múltiples opciones de respuesta, espacios para llenar con la opción más adecuada y para redactar respuestas cortas. Utilización L1-L2: explicación de las instrucciones del examen en español. Actividad de producción escrita: examen en el que se evaluó la conjugación de verbos en futuro, completar frases simples con el verbo que correspondiera y también la elaboración de un texto

			sencillo en el cual presentaron a sus padres a partir de cinco frases.
13:45	Un estudiante llegó tarde a la evaluación. Aunque la profesora le llama la atención por no haber llegado a tiempo, le da la oportunidad de presentar el examen. Lo ubica en un lugar alejado de los demás estudiantes que ya terminaron la evaluación.	Es interesante la manera de proceder de la profesora Zoraida. Al parecer su intención no es perjudicar a ningún estudiante ya que le brinda la oportunidad de presentar el examen a una persona que llega casi 40 minutos después del inicio de la clase.	Relación profesora-estudiante: la docente le brinda la oportunidad de presentar el examen a un chico que llega tarde a la clase. En este aspecto, la profesora demuestra ser flexible y comprensiva.
13:47	Luego de finalizar el examen, la profesora ubica los estudiantes en un semicírculo cercano al tablero para iniciar la siguiente actividad.	La profesora es consciente de que acercar a los estudiantes más hacia el tablero le ayudará a tener la atención de los chicos durante la mayor parte del tiempo, además que aumenta las posibilidades de intercambio entre estudiantes y su participación.	Ubicación dentro del salón de clase: la disposición de los estudiantes en el salón permite que los estudiantes estén más atentos durante la sesión. Además, permite mayor integración entre los chicos, ya que pueden ver al otro directamente y facilita el intercambio de ideas.
13:50	En la segunda parte de la clase la profesora pega un mapa de Cali en el tablero y escribe los puntos cardinales en francés: <i>Nord, Est, Ouest et Sud</i> . Luego pregunta en dónde se ubican ciertos lugares: <i>où se trouve la Colline de San Antonio? Elle se trouve à l'Ouest de la ville</i> . Los estudiantes responden en español. La profesora muestra otros lugares de la ciudad con imágenes pegadas en octavos de cartulina.	A diferencia de la clase observada el día 26 de junio en donde la profesora dibujó en el tablero unas calles y algunos puntos en los que situó lugares importantes de Cali, esta vez utilizó un mapa de la ciudad. El trabajar con un mapa real de la ciudad permitirá ser que la actividad sea más significativa para el estudiante porque ese conocimiento le servirá para su vida diaria. Algo que llama la atención es el uso del español dentro del aula. Aunque la profesora explica a los estudiantes la manera en la	Material físico: mapa de la ciudad de Cali con sitios turísticos y de interés. Savoir: en esta parte de la clase se evidencia la exposición de los estudiantes a la explicación para preguntar y responder sobre la ubicación de lugares en una ciudad. En este caso, los estudiantes tratan de afianzar un conocimiento que hace parte de las normas de comunicación en la lengua francesa, aspecto que forma parte de este savoir. Pregunta de información (Display question): en este caso, la respuesta a la pregunta es una ya conocida por la docente. Ella pregunta para corroborar la comprensión del tema. Utilización L1-L2: preguntas y

		que deben responder por la ubicación de cierto lugar en francés, ellos no hacen el esfuerzo por usar la lengua extranjera. Es posible que aún no hayan interiorizado esa fórmula y que sientan temor a equivocarse en la pronunciación de alguna palabra. Igualmente, se ve el esfuerzo realizado por la docente para realizar su clase, ya que al no disponer de algunas herramientas tecnológicas permanentes dentro del aula como computador y videobeam recurre a otros medios más tradicionales.	respuestas sobre instrucciones para llegar a un lugar en francés. Los estudiantes comprenden la pregunta pero no interiorizan la explicación de la profesora y por ello responden en español.
13:53	La profesora habla en español cuando los estudiantes no comprenden la instrucción que ella da para llegar a la Unidad Deportiva. Hay un estudiante que hace mucho ruido y los demás compañeros le piden que haga silencio.	La profesora es consciente de que no todos los estudiantes tienen un gran vocabulario y por ello recurre al español para que ellos comprendan el mensaje. En cuanto al ruido que genera el estudiante, sería interesante saber si la profesora ha establecido reglas con relación a la convivencia dentro del salón.	Utilización L1-L2: la docente utiliza el español para hacer más clara su explicación. Manejo de disciplina: el manejo de la disciplina en esta ocasión fue por parte de los estudiantes.
13:55	La profesora pregunta sobre el Parque Natural de la Bandera. Como los estudiantes no conocen el lugar, la profesora habla en español para explicar su ubicación.	La profesora recurre al español la mayor parte del tiempo de clase. Es posible que los estudiantes no hayan estudiado con antelación el vocabulario relacionado con las instrucciones para llegar a un lugar y por ello la docente recurra a la lengua materna.	Utilización L1-L2: la docente usa el español para dar información complementaria al tema tratado.
13:58	La profesora asignó un lugar de la ciudad a	En esta parte de la clase los estudiantes deben decir la	Savoir: Utilización de vocabulario y oraciones para la función de orientación

	cada estudiante con anterioridad y ellos deben decir en francés dónde queda. Ellos tratan de explicar su ubicación pero lo hacen en español. Los demás estudiantes conversan en voz alta y se ven muy distraídos. Cuando quieren participar, alzan la voz y no piden la palabra.	ubicación del lugar que deben presentar en una próxima sesión. Sin embargo, la profesora lo hace con intención de ver quiénes han comenzado a trabajar en esta tarea. Al parecer no muchos estudiantes han iniciado su investigación, ya que no saben cómo explicarse en francés y por ello recurren al español. Con relación a la participación de los estudiantes, sería interesante tratar de regularla por medio de reglas, como por ejemplo explicar a los estudiantes que levanten la mano para pedir la palabra. De esta forma, es posible que los estudiantes puedan prestar más atención, mejorar la interacción con los demás compañeros basada en el respeto y afianzar su aprendizaje.	para complementar el aprendizaje del tema. Utilización L1-L2: los chicos recurren a la lengua materna para responder a las preguntas de la actividad.
14:02	En la tercera parte de la clase, la profesora explica la tarea: imprimir o dibujar el mapa de Cali y en él responder a preguntas como “Où se trouve l’INEM?” “Où se trouve le monument de la solidarité?” Además, deben marcar en el mapa la ruta que conecta el lugar que se les asignó hasta el INEM. Los estudiantes proponen que se pueda visitar los lugares y la profesora delega tres estudiantes encargadas de preparar la búsqueda de un bus para hacer la	La tarea que la profesora propone a sus estudiantes es significativa para ellos porque les permite conocer la ubicación de lugares emblemáticos de la ciudad y cómo llegar a ellos desde el INEM o desde sus casas. La actividad podría tener un valor agregado si involucrara las rutas de transporte público que permiten llegar a esos sitios. Esto les daría más herramientas para que se “apropiaran” de la ciudad y conocieran diferentes sitios que tal vez ignoraban. Es muy interesante la idea de visitar esos lugares en bus y que desde cada sitio ellos	Actividad individual: esta consiste en la realización o impresión de un mapa de Cali en el cual se deben hacer preguntas y respuestas sobre la ubicación de distintos lugares de la ciudad en francés. Actividad de producción escrita: esta actividad consiste en la escritura de preguntas y respuestas sobre la ubicación de distintos lugares de la ciudad en francés. Esto debe hacerse en un mapa impreso. Pregunta de información (Display question): la actividad que la docente deja como tarea contempla el desarrollo de preguntas de información, cuyas respuestas son conocidas ya por la profesora.

	actividad. La profesora propone un bus de 60 personas para ir con otro grupo de grado 11 pero los estudiantes se rehúsan. Dicen que el paseo es solo para los estudiantes de 11-14. Igualmente, la profesora indica a los estudiantes que deben marcar el lugar donde viven en el mapa. La profesora añade que este trabajo tiene nota para el segundo periodo y que deben escribir la historia del lugar: si fue construido, inaugurado o restaurado. Para hacer más fácil la explicación del lugar, la profesora pide a los muchachos que ubiquen puntos de referencia que permitan situarlo de mejor manera.	expliquen un poco de la historia y cómo acceder a ellos desde distintos puntos de la ciudad.. La profesora reconoce que esta actividad puede ser relevante para el otro grupo de 11, pero todo indica que los estudiantes de 11-14 no tienen muy buenas relaciones con ellos, ya que no desean compartir el bus.	Utilización L1-L2: la docente utiliza el español para hacer más clara su explicación.
14:11	La profesora pregunta el lugar que le corresponde a cada estudiante. Ella explica a los alumnos que deben decir <i>"je dois travailler avec le puate España"</i>. Alza el tono de voz para hacer énfasis en la estructura. Luego pregunta: <i>il se trouve où? Il se trouve à l'Est, l'Ouest... Il se trouve en face, près de...</i>	Al hacer énfasis en la frase que deben utilizar para ubicar el sitio que les corresponde, la profesora trata de dar el <i>input</i> que los muchachos necesitan para preparar la presentación de la tarea. Es posible que también ella sea consciente de que los estudiantes están usando muy poco el francés y por ello se esfuerce en ello. Sería interesante saber si la profesora ha brindado algún tipo de texto o material extra que contenga frases útiles para explicar instrucciones sobre cómo llegar a un lugar o si solo lo ha hecho de manera oral.	Actividad de producción oral: en esta sesión, de forma similar a las dos anteriores, el énfasis ha sido la producción oral. La profesora presenta el <i>input</i>, que son las instrucciones y los estudiantes tratan de adquirirlas de manera progresiva.

14:20	Finaliza la clase.		
-------	--------------------	--	--

Annexe 5. Séquence didactique pour la phase d'intervention

UNIDAD 1		
Título de la tarea o proyecto: Afrique, continent multiculturel		
Período estimado para el desarrollo de la unidad: 8 horas (4 sesiones)		
Objetivos pedagógicos	Contenidos temáticos generales	Propuesta de actividades generales
- Diseñar, implementar y evaluar una propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural. - Propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, a partir de un enfoque de	• Colonisation en Afrique (causes, conséquences, pays colonisateurs) • Francophonie en Afrique et dans le monde • Auteurs africains qui font partie de la	Presentación de países francófonos en África y en el resto del mundo. Estado de la francofonía en el mundo. Presentación de la colonización de Francia y otros países europeos en África.

enseñanza-aprendizaje basado en tareas. - Promover el reconocimiento de culturas de expresión francófona y culturas locales. Objetivos de aprendizaje Los estudiantes reconocerán algunos países africanos de habla francófona y su ubicación. Los estudiantes reflexionarán sobre la colonización africana por parte de Europa y sus consecuencias. Los estudiantes identificarán información sobre algunos autores africanos que se presentarán en la feria del libro de Cali 2019. Los estudiantes reconocerán la estructura de un folleto informativo que presentarán en la feria del libro.	Foire du Livre Cali 2019 • Langues natives de Martinique et Colombie • Brochures pour la Foire du Livre	Exposición sobre los autores africanos que estarán en la Feria del Libro Cali 2019 hecha por los estudiantes Elaboración de un folleto (brochure) con información básica del autor africano designado a cada grupo. Coevaluación de presentación del folleto y del folleto en sí.
--	---	--

Material utilizado en la Unidad 1:

Fuente del material a utilizar	Características
Sitio web http://www.gauchemip.org/spip.php?article15645	Sitio web con información histórica relacionada al proceso de colonización.
Diapositivas sobre la francofonía en el mundo, la colonización en África y algunos autores africanos.	Recurso elaborado por los practicantes en el cual se hace un breve recorrido sobre los países francófonos en el mundo. Igualmente, se explica el proceso de colonización en África y posteriormente se presenta un perfil breve de cada autor africano invitado a la feria del libro de Cali 2019.
Taller # 1 escritores africanos	Taller elaborado por los practicantes en el cual los

	estudiantes deberán situar el país de cada autor africano y escribir información relacionada con su profesión y tema de interés. Esta actividad se hará durante la presentación de los autores, por lo que los estudiantes deberán prestar atención.
Diapositivas sobre lenguas indígenas en Colombia	Material corto elaborado por los practicantes que servirá como introducción para la sesión sobre la obra de Raphaël Confiant.
https://www.youtube.com/watch?v=06GPb2eQRsE	Video en el cual Raphaël Confiant habla de la importancia de la lengua creole en Martinica. Explica también la importancia de crear un diccionario de la lengua creole.
http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=3f3203a8-0615-435d-8130-1ea019104c54&ID=224272	Sitio web usado por los practicantes para identificar y analizar aspectos importantes sobre la coevaluación.
Rúbrica de evaluación	Rúbrica creada por los practicantes con criterios para evaluar tanto la presentación del folleto como la intervención del grupo.

UNIDAD 2		
Título de la tarea o proyecto: Systèmes éducatifs en France et en Colombie		
Período estimado para el desarrollo de la unidad: 4 horas (2 sesiones)		
Objetivos pedagógicos	Contenidos temáticos generales	Propuesta de actividades generales
- Diseñar, implementar y evaluar una propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural. - Propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, a partir de un enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en tareas. -Promover el reconocimiento y la reflexión de culturas de	• Le système éducatif Colombien: niveaux scolaires, enseignement supérieur (pregrado y posgrado) • Le système éducatif français : niveaux scolaires (école maternelle, école primaire, école secondaire, collège et lycée).	Exploración de ideas previas de los estudiantes sobre el sistema educativo colombiano. Presentación de los aspectos más relevantes de los sistemas educativos colombiano y francés. Realización de un taller en clase sobre los principios de la educación en Francia y los niveles y ciclos de educación. Explicación de <i>comparatifs et superlatifs</i> (plus que, moins que,

expresión francófona y culturas locales. Objetivos de aprendizaje Los estudiantes reconocerán los sistemas educativos de Francia y Colombia. Los estudiantes analizarán y compararán estos sistemas educativos con el fin de encontrar diferencias y similitudes. Los estudiantes aprenderán a realizar comparaciones usando los comparativos en francés.	• Principes de l'éducation française : gratuité, laïcité, liberté d'enseignement, la neutralité. • Comparatifs et superlatifs plus que, moins que, aussi que, autant que.	aussi que, autant que) para realizar comparaciones entre ambos sistemas educativos.
---	--	--

Material utilizado en la Unidad 2:

Fuente del material a utilizar	Características
https://www.education.gouv.fr/cid215/le-lycee-enseignements-organisation-et-fonctionnement.html	Enlace al sitio del MEN Francés en donde se explican los tipos de <i>lycées</i> (liceo), exámenes y otros aspectos relevantes del sistema educativo francés.
Presentación en diapositivas sobre los sistemas educativos Colombiano y Francés	Diapositivas elaboradas por los practicantes en donde se explica de manera breve los aspectos principales del sistema educativo de Colombia y Francia.
https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-63110.php	Sitio web que sirvió como fuente para la explicación de los comparativos y superlativos en francés.

UNIDAD 3		
Título de la tarea o proyecto: L'université et mon futur professionnel		
Período estimado para el desarrollo de la unidad: 6 horas (3 sesiones)		
Objetivos pedagógicos	Contenidos temáticos generales	Propuesta de actividades generales

- Diseñar, implementar y evaluar una propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural. - Propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, a partir de un enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en tareas. - Promover el reconocimiento y la reflexión de culturas de expresión francófona y culturas locales. Objetivos de aprendizaje Los estudiantes aprenderán algunos aspectos relevantes sobre el origen de la escuela y de la universidad. Los estudiantes reconocerán el rol misional de la universidad como institución de educación superior y su importancia para el desarrollo de un país. Los estudiantes expresarán el programa que quieren estudiar y explicarán de manera sencilla el por qué. Los estudiantes realizarán un test de orientación vocacional para conocer sus áreas de estudio. Los estudiantes reflexionarán sobre su proyecto de vida y realizarán un esquema breve en el cual se expresan los puntos más importantes de este.	• Origine de l'école et de l'université au moyen âge (école paroissiale, épiscopale, monastique, palatine, l'université de la Sorbonne) • Le rôle de l'université dans la société, l'université publique et les institutions universitaires publiques dans la région Valle del Cauca y Cauca • Liste de programmes à Univalle, définition d'un test vocationnel et d'un projet de vie.	Presentación del tema <i>C'est quoi l'université</i>. Discusión con los estudiantes para conocer sus opiniones sobre la universidad. Presentación del origen de la escuela y de la universidad en la edad media. Explicación sobre el rol de la universidad en la sociedad a través de tres funciones: enseñanza, investigación y extensión. Lectura en voz alta de fragmentos de un texto sobre el rol de la universidad escrito por Astrid Epiney, rectora de la Universidad de Friburgo. Realización de un taller para verificar la comprensión general del tema. Presentación de una lista con los programas ofrecidos en la Universidad del Valle, en francés y español, con la cual los estudiantes expresarán en francés qué carrera quieren estudiar. Explicación de lo que es un test vocacional y su importancia para elegir conscientemente una carrera. Realización de un test en clase. Explicación de lo que es un proyecto de vida y realización de un esquema breve de proyecto de vida.
--	--	--

Material utilizado en la Unidad 3:

Fuente del material a utilizar	Características
Diapositivas con información sobre el origen de la escuela y de la universidad en la edad media, el rol de la universidad y también algunas instituciones universitarias públicas en la región Valle del Cauca y Cauca	Diapositivas elaboradas por los practicantes en donde se hace un breve recorrido histórico sobre la creación de la escuela y de la universidad en la edad media, y el rol de esta en la sociedad actual.
https://gladiacteur.com/vie-libre-independant/	Sitio web del cual se adaptó el esquema de un proyecto de vida y en el cual se explica cada apartado del esquema.
http://www.profesiones.com.mx/test_vocacional.htm	Test vocacional de 25 preguntas para conocer posibles áreas de estudio.
https://blogs.letemps.ch/astrid-epiney/2018/05/29/le-role-de-luniversite-dans-la-societe/	Article : Le rôle de l'Université dans la société , escrito por la directora de la Universidad de Friburgo Astrid Epiney en el cual destaca la importancia de la universidad en el desarrollo de la sociedad.
https://www.youtube.com/watch?v=Fis2KiVCRrc	Video en donde se explica a través de frases e imágenes las áreas en las que trabajan la Université Paris Sud, las cuales se contrastan con el rol de la universidad previamente analizado.
https://www.youtube.com/watch?v=Fwwnf5ehQTg	Video titulado <i>Débuter à l'université</i> , en donde estudiantes universitarios de una institución suiza explican estrategias y dan consejos a los estudiantes recién ingresados para tener un buen desempeño en la universidad.
https://www.youtube.com/watch?v=Doovq4YSLtU	Video titulado <i>Salvemos las universidades públicas</i> en el cual se explica la difícil situación de las instituciones de educación superior en el país.

Annexe 6. Fiches pédagogiques des séances

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre mayo-septiembre de 2019



FORMATO DE PLAN DE CLASE

Plan de clase No:	1	Profesora:	Zoraida Arce
Fecha:	18/09/2019	Tema:	Colonización en África - Presentación de autores africanos de la feria del libro

Institución	INEM Jorge Isaacs	Tiempo de intervención:	1 h 30 m
Grupo:	11-14	Practicante:	César Aguirre

1. Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje)

- Los estudiantes reconocerán algunos países africanos de habla francófona y su ubicación.
- Los estudiantes reflexionarán sobre la colonización africana por parte de Europa y sus consecuencias.
- Los estudiantes identificarán información sobre algunos autores africanos que se presentarán en la feria del libro de Cali 2019.

2. Contenidos (contenidos comunicativos, contenidos lingüísticos y contenidos culturales)

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Breve historia de la colonización en África, sus causas y consecuencias. Perfiles de los autores africanos francófonos que vendrán a la Feria del Libro Cali 2019	Vocabulario: colonisation, colonisateur, esclavage, francophone, langue officielle, locuteur, auteure, bande dessinée, roman, écrivain(e).	Comparación entre los procesos de colonización en África y América, con relación a Colombia. Identificación de las temáticas de la obra de los autores

3. Metodología (Actividades y estrategias didácticas que se desarrollarán durante la clase; duración de cada actividad)

Enfoque: Aprendizaje basado en tareas.

PASO	TIEMPO	ACTIVIDAD (Practicantes)	ACTIVIDAD (Estudiantes)	PROPÓSITO
1	5 minutos	Los practicantes abren la sesión presentando un mapa con los países y diferentes lugares donde la lengua y la cultura francesa tienen influencias.	Antes de mostrar el mapa los estudiantes dirán qué tanto saben sobre la francofonía, países donde se habla la lengua.	Los estudiantes tendrán un poco más claro la Francofonía en el mundo.
2	15 minutos	Los practicantes mostrarán el tema “la colonisation” dentro de unas diapositivas proyectadas con video beam. La actividad inicia conociendo las ideas previas de los estudiantes sobre el proceso de colonización. Las	Los estudiantes expresarán sus ideas sobre la colonización ante el grupo.	Reconocer las ideas preconcebidas de los estudiantes sobre el proceso de colonización.

		ideas se pondrán en el tablero como lluvia de ideas.		
3	30 minutos	Los practicantes presentarán la definición de la colonización, cuáles fueron sus causas y sus consecuencias. Además, mostrarán quiénes fueron los países europeos que colonizaron África. Mientras se realiza la presentación, se harán comparaciones con la colonización en América. Antes de pasar a los autores africanos, se hará una breve recapitulación sobre lo visto en la presentación hasta el momento.	Los estudiantes reconocerán el proceso de colonización en África; reflexionarán sobre sus causas y consecuencias para colonizadores y colonizados en distintos niveles: religión, cultura, lengua, política, economía.	Propiciar una reflexión crítica en los estudiantes sobre el proceso de colonización, como un acto de dominación y de imposición. Propiciar una reflexión crítica sobre el proceso de colonización en África.
4	30 minutos	Luego de la recapitulación, los practicantes explicarán la actividad que los estudiantes deberán hacer durante la presentación de cada escritor africano invitado a la feria de libro. Esta consiste en un taller en donde los estudiantes deben situar a cada autor según su país de origen en un mapa de África. Además, deberán escribir algunos datos de cada escritor: su nombre, su lugar de origen y profesión.	Los estudiantes deberán analizar la información provista de manera oral por los practicantes sobre cada autor. (Esta actividad puede ser desarrollada en grupos, en donde cada integrante deberá estar atento).	Desarrollar la comprensión oral en los estudiantes con el fin de que puedan extraer información clave en distintos tipos de textos.
5	10 minutos	Los practicantes les pedirán a los estudiantes que seleccionen uno de los escritores para posteriormente seguir trabajando con el escritor elegido. Se conformarán distintos grupos que tendrán una tarea para la próxima sesión	Los estudiantes, después de haber analizado la información de cada autor, deberán ponerse de acuerdo en los distintos grupos para elegir el escritor de preferencia	Habiendo escuchado y referenciado a los diferentes escritores invitados, los estudiantes al tener la opción de elegir para desarrollos próximos, se motivarán a seguir indagando sobre ellos.

4. Materiales y recursos (Describir los materiales que serán utilizados por usted y sus alumnos al igual que recursos tales como grabadora, video beam, computador, etc.)

Material / Recurso	Descripción
--------------------	-------------

Grabadora, Video Beam y computador	Estos materiales fueron proporcionados por la institución. Deben solicitarse con anterioridad para poder utilizarlos en clase.
Sitio web http://www.gauchemip.org/spip.php?article15645	Sitio web con información histórica relacionada al proceso de colonización.
Diapositivas sobre la francofonía en el mundo, la colonización en África y algunos autores africanos.	Recurso elaborado por los practicantes en el cual se hace un breve recorrido sobre los países francófonos en el mundo. Igualmente, se explica el proceso de colonización en África y posteriormente se presenta un perfil breve de cada autor africano invitado a la feria del libro de Cali 2019.
Taller # 1 escritores africanos	Taller elaborado por los practicantes en el cual los estudiantes deberán situar el país de cada autor africano y escribir información relacionada con su profesión y tema de interés. Esta actividad se hará durante la presentación de los autores, por lo que los estudiantes deberán prestar atención.

5. Evaluación (Instrumentos o criterios para valorar el cumplimiento de los objetivos planteados para la clase)

- Los estudiantes reconocerán algunos países africanos de habla francófona.
- Los estudiantes reflexionarán sobre la colonización africana por parte de Europa y sus consecuencias.
- Los estudiantes reconocerán algunos autores africanos que se presentarán en la feria del libro de Cali 2019.

Rúbrica de evaluación de clase			
Aspectos evaluados en el grupo a nivel comunicativo			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no comprende el contenido del video/de la lectura presentado durante la sesión.	El grupo comprende parcialmente el contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una adecuada comprensión del contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una total comprensión del contenido presentado durante la sesión.

Aspectos evaluados en el grupo a nivel lingüístico			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra transcribir ningún dato sobre el perfil de cada autor africano.	El grupo logra transcribir algunos datos sobre el perfil de cada autor africano.	El grupo logra transcribir la mayor parte de datos sobre el perfil de cada autor africano.	El grupo logra transcribir todos los datos del perfil de cada autor africano.
Aspectos evaluados en el grupo a nivel cultural			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra definir el proceso de colonización en África, sus causas y sus consecuencias.	El grupo define algunos aspectos del proceso de colonización en África y explica algunas de sus causas y consecuencias.	El grupo define en gran medida el proceso de colonización en África, así como sus causas y sus consecuencias.	El grupo logra definir de manera precisa el proceso de colonización en África, así como sus causas y sus consecuencias.

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre mayo-septiembre de 2019



FORMATO DE PLAN DE CLASE

Plan de clase No:	2	Profesora:	Zoraida Arce
Fecha:	25/09/2019	Tema:	Elaboración de folleto feria del libro. Presentación de autores africanos de la feria del libro

Institución	INEM Jorge Isaacs	Tiempo de intervención:	1 h 30 m
Grupo:	11-14	Practicante:	César Aguirre

1. Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje)

- Los estudiantes reconocerán la estructura de un folleto informativo que presentarán en la feria del libro.
- Los estudiantes identificarán aspectos clave sobre la obra de Raphaël Confiant, autor invitado a la feria del libro.
- Los estudiantes reflexionarán sobre las lenguas nativas de Martinica y Colombia.

2. Contenidos (contenidos comunicativos, contenidos lingüísticos y contenidos culturales)

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Ejemplo de brochure que contiene información sobre el perfil del escritor Raphaël Confiant. Video donde Raphaël Confiant habla sobre la importancia de la lengua creole y la creación de un diccionario creole.	Vocabulaire: dialecte, langue maternelle, créole, maison, montagne, île, brochure.	Análisis de la obra de Raphaël Confiant. Presentación corta sobre lenguas nativas en Colombia y su importancia.

3. Metodología (Actividades y estrategias didácticas que se desarrollarán durante la clase; duración de cada actividad)

Enfoque: Aprendizaje basado en tareas.

PASO	TIEMPO	ACTIVIDAD (Practicantes)	ACTIVIDAD (Estudiantes)	PROPÓSITO
1	15 minutos	Los practicantes mostrarán una presentación corta sobre las lenguas indígenas en Colombia, con el fin de hacer la introducción de Raphaël Confiant, defensor de la lengua creole en su país. Al inicio, se indagará a los estudiantes sobre lo que piensan de las lenguas indígenas.	Los estudiantes expresarán lo que piensan sobre las lenguas indígenas a partir de un modelo de frase propuesto por los practicantes.	Promover la expresión de ideas y reflexiones, al igual que la producción oral en francés en los estudiantes con ayuda de frases modelo.
2	30	Los practicantes continuarán	Los estudiantes deberán	Además de seguir

	minutos	con un video en donde el autor Raphaël Confiat explica su labor como escritor y creador de un diccionario en lengua creole. A partir de este, se hará un taller en donde los estudiantes realizarán un ejercicio de escucha, lectura y pronunciación.	realizar los distintos ejercicios de escritura, lectura, pronunciación y escucha con la información provista en el video, según indicaciones de los practicantes.	conociendo sobre el autor presentado, los trabajos de producción oral y escrita fortalecen el aprendizaje de los estudiantes.
3	15 Minutos	Los practicantes compartirán un folleto a manera de ejemplo, ya que los estudiantes deberán realizar uno en sesiones posteriores. Los practicantes explicaran las diferentes partes y características que conforman el folleto que presenta un autor relevante de la feria del libro. Dos caras tendrá el folleto. Una con información general: (Nacionalidad, temáticas y obras) y la otra con citas, fragmentos, logros o información que ilustre las temáticas tocadas por el autor.	Los estudiantes deberán estar atentos y tomar nota de las diferentes partes que componen el folleto. Deberán hacer énfasis los distintos componentes las dos caras que tendrá el folleto. Una con información general: (Nacionalidad, temáticas y obras) y la otra con citas, fragmentos, logros o información que ilustre las temáticas tocadas por el autor.	Reconocer y analizar los diferentes componentes y características del folleto informativo.
4	30 minutos	Los practicantes les pedirán a los distintos grupos, ya conformados, que completen la información que debe contener la primera cara del folleto con los datos de los autores que les corresponden. Esto deberá ser presentado por cada grupo de manera oral al finalizar la sesión.	Cada grupo de estudiantes debe completar la información que contiene la primera cara del folleto. la lectura de estos datos debe ser practicada antes de ser presentada al final de la sesión	Gracias a los aprendizajes e información recolectada por los estudiantes, serán capaces de iniciar con la elaboración del folleto informativo

4. Materiales y recursos (Describir los materiales que serán utilizados por usted y sus alumnos al igual que recursos tales como grabadora, video beam, computador, etc.)

Material / Recurso	Descripción
Grabadora, Video Beam y computador	Estos materiales fueron proporcionados por la institución. Deben solicitarse con anterioridad

	para poder utilizarlos en clase.
https://www.youtube.com/watch?v=4pLbSSUnntk	Video tutorial en español en el cual se enseña cómo elaborar un brochure en Word.
https://www.youtube.com/watch?v=06GPb2eQRsE	Video en el cual Raphael Confiant habla de la importancia de la lengua creole en Martinica. Explica también la importancia de crear un diccionario de la lengua creole.
Diapositivas sobre lenguas indígenas en Colombia	Material corto elaborado por los practicantes que servirá como introducción para la sesión sobre la obra de Raphaël Confiant.

5. Evaluación (Instrumentos o criterios para valorar el cumplimiento de los objetivos planteados para la clase)

Rúbrica de evaluación de clase			
Aspectos evaluados en el grupo a nivel comunicativo			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no comprende el contenido del video/de la lectura presentado durante la sesión.	El grupo comprende parcialmente el contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una adecuada comprensión del contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una total comprensión del contenido presentado durante la sesión.
Aspectos evaluados en el grupo a nivel lingüístico			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra identificar la información solicitada sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar parcialmente la información solicitada sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar la mayor parte de datos sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar todos la información sobre el video/audio presentado en clase.
Aspectos evaluados en el grupo a nivel cultural			
Desempeño bajo	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto	Desempeño superior (4.6- 5.0)

(1.0 - 2.9)	- 3.9)	(4.0 - 4.5)	5.0)
El grupo no logra identificar las características e informaciones del fenómeno cultural abordado ni compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar algunas características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar la mayoría de características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar las características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre mayo-septiembre de 2019



FORMATO DE PLAN DE CLASE

Plan de clase No:	3	Profesora:	Zoraida Arce
Fecha:	01/10/2019	Tema:	Elaboración de folleto feria

			del libro. Presentación de autores africanos de la feria del libro
Institución	INEM Jorge Isaacs	Tiempo de intervención:	1 h 30 m
Grupo:	11-14	Practicante:	César Aguirre

1. Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje)

- Los estudiantes identificarán aspectos clave sobre la obra de Raphaël Confiant, autor invitado a la feria del libro.
- Los estudiantes compartirán y elegirán el contenido de sus folletos dependiendo del autor invitado a la feria del libro que les correspondió.

2. Contenidos (contenidos comunicativos, contenidos lingüísticos y contenidos culturales)

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Ejemplo de brochure que contiene información sobre el perfil del escritor Raphaël Confiant.	Vocabulaire: Engagement, dialecte, langue maternelle, créole, maison, montagne, île.	Análisis de la obra de Raphaël Confiant. Socialización de las obras y de los aportes de los distintos autores trabajados de manera grupal por los estudiantes.

3. Metodología (Actividades y estrategias didácticas que se desarrollarán durante la clase; duración de cada actividad)

Enfoque: Aprendizaje basado en tareas.

PASO	TIEMPO	ACTIVIDAD (Practicantes)	ACTIVIDAD (Estudiantes)	PROPÓSITO
1	30 minutos	Los practicantes utilizarán la información del folleto que presentaron como ejemplo en la clase anterior. Esta actividad tiene dos objetivos, el primero es exponer la información y su importancia, argumentar porque se eligió y como ayuda a la presentación del autor. El segundo es poder practicar la lectura en francés. Los practicantes trabajan pronunciación y sonidos con	Los estudiantes deberán comprender y reflexionar sobre la información presentada acerca del autor, además de comprender el orden lógico y contenido que conforman el folleto de ejemplo que se les presentó. Cuando se esté trabajando en la pronunciación los estudiantes deberán comprender y anotar los diferentes consejos y datos	Además de seguir conociendo sobre el autor presentado, los trabajos de producción oral y escrita fortalecen el aprendizaje de los estudiantes.

		ayuda de la información del folleto.	entregados por los practicantes.	
2	30 Minutos	Los practicantes les pedirán que se organicen en los grupos ya conformados. se les pedirá a los estudiantes que individualmente compartan la información relevante e interesante, sobre el autor, que creen que deben presentar en el folleto, para luego colectivamente elegir la información que van a presentar y cómo va a ser organizada en los folletos. Este proceso será acompañado y guiado por los practicantes, para no solo trabajar aspectos formales de la lengua sino analizar y discutir sobre la información presentada por cada uno de ellos.	Los estudiantes deberán elegir colectivamente en cada grupo la información que va a contener los folletos a presentar sobre cada uno de los autores. Esta elección deberá ser el fruto de una socialización y discusión grupal donde cada uno de ellos deben ser participantes activos.	Organizar y elegir la información que presentarán en los folletos a realizar .
3	30 minutos	Los practicantes, ya teniendo la información elegida por parte de cada grupo, se enfocarán en la producción oral de las mismas. Gracias a los consejos y datos dados en la primera actividad de esta sesión y con la asesoría de los practicantes, los diferentes grupos deberán trabajar en la presentación de la información	Cada grupo de estudiantes deberá trabajar en la producción oral de la información que eligieron colectivamente, ayudados de sus saberes previos y consejos y ayudas brindadas por los practicantes durante la sesión	Gracias a los aprendizajes e información recolectada por los estudiantes, serán capaces de trabajar en la producción oral de la información a presentar en los folletos.

4. Materiales y recursos (Describir los materiales que serán utilizados por usted y sus alumnos al igual que recursos tales como grabadora, video beam, computador, etc.)

Material / Recurso	Descripción
Video Beam y computador	Estos materiales fueron proporcionados por la institución. Deben solicitarse con anterioridad para poder utilizarlos en clase.

5. Evaluación (Instrumentos o criterios para valorar el cumplimiento de los objetivos planteados para la clase)

Rúbrica de evaluación de clase			
Aspectos evaluados en el grupo a nivel comunicativo			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no comprende el contenido de la lectura presentada durante la sesión.	El grupo comprende parcialmente el contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una adecuada comprensión del contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una total comprensión del contenido presentado durante la sesión.
Aspectos evaluados en el grupo a nivel lingüístico			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra identificar la información solicitada sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar parcialmente la información solicitada sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar la mayor parte de datos sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar todos la información sobre el video/audio presentado en clase.
Aspectos evaluados en el grupo a nivel cultural			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra identificar las características e informaciones del fenómeno cultural abordado ni compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar algunas características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar la mayoría de características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar las características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
 Escuela de Ciencias del Lenguaje
 Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
 Semestre mayo-septiembre de 2019



FORMATO DE PLAN DE CLASE

Plan de clase No:	4	Profesora:	Zoraida Arce
Fecha:	02/10/2019	Tema:	Presentación del brochure, coevaluación del brochure.

Institución	INEM Jorge Isaacs	Tiempo de intervención:	1 h 30 m
Grupo:	11-14	Practicante:	César Aguirre

1. Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje)

- Los estudiantes presentarán ante el grupo el folleto informativo que mostrarán en la feria del libro.
- Los estudiantes reconocerán las características principales de la coevaluación.
- Los estudiantes darán retroalimentación al trabajo realizado por sus compañeros.
-

2. Contenidos (contenidos comunicativos, contenidos lingüísticos y contenidos culturales)

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Diapositiva sobre la coevaluación, así como los criterios y las reglas para realizarla.	Vocabulaire: présentation, couleur, taille des lettres, police, image, papier.	Expresiones para abrir una presentación, maneras de dirigirse al público.

3. Metodología (Actividades y estrategias didácticas que se desarrollarán durante la clase; duración de cada actividad)

Enfoque: Aprendizaje basado en tareas.

PASO	TIEMPO	ACTIVIDAD (Practicantes)	ACTIVIDAD (Estudiantes)	PROPÓSITO
1	10 min	Los practicantes mostrarán una presentación corta sobre la coevaluación, así como los criterios y las reglas para realizarla.	Los estudiantes estarán atentos a la información presentada por los practicantes.	Identificar el proceso de coevaluación con el fin de realizar y recibir retroalimentación constructiva.
2	80 min	Los practicantes evaluarán el folleto realizado por los estudiantes, basados en unas rúbricas previamente creadas.	Los estudiantes presentarán ante sus compañeros los folletos que mostrarán en la feria del libro.	Aprender a dar y a recibir retroalimentación sobre el trabajo realizado.

4. Materiales y recursos (Describir los materiales que serán utilizados por usted y sus alumnos al igual que recursos tales como grabadora, video beam, computador, etc.)

Material / Recurso	Descripción
--------------------	-------------

Grabadora, Video Beam y computador	Estos materiales fueron proporcionados por la institución. Deben solicitarse con anterioridad para poder utilizarlos en clase.
http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=3f3203a8-0615-435d-8130-1ea019104c54&ID=224272	Sitio web usado por los practicantes para identificar y analizar aspectos importantes sobre la coevaluación.
Rúbrica de evaluación	Rúbrica creada por los practicantes con criterios para evaluar tanto la presentación del folleto como la intervención del grupo.

5. Evaluación (Instrumentos o criterios para valorar el cumplimiento de los objetivos planteados para la clase)

ASPECTO EVALUADO	DESCRIPTOR			
	Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
Pronunciación	El grupo no demuestra una pronunciación adecuada y comete errores que no permiten comprender su presentación.	El grupo demuestra una pronunciación adecuada aunque comete errores en algunas partes de la presentación que dificultan su comprensión.	El grupo demuestra una pronunciación clara durante la mayor parte de la presentación con errores mínimos.	El grupo demuestra una pronunciación en francés clara y sin errores durante toda la presentación.
Contacto visual	El grupo no hace contacto visual con el público durante la presentación.	El grupo hace un contacto visual parcial con el público durante la presentación.	El grupo hace contacto visual con el público durante la mayor parte de la presentación.	El grupo hace contacto visual con el público durante toda la presentación.
Lenguaje corporal	El grupo no expresa un lenguaje corporal adecuado durante la presentación.	El grupo expresa un lenguaje corporal aceptable durante la presentación aunque pueden mejorar.	El grupo adopta un lenguaje corporal adecuado durante la mayor parte de la presentación.	El grupo adopta un lenguaje corporal adecuado durante toda la presentación.
Diseño del folleto	El diseño del folleto presenta dificultades que no permiten leer de manera clara la información	El diseño del folleto presenta algunas dificultades para leer la información presentada.	El diseño del folleto permite leer de manera clara la mayor parte de la información	El diseño del folleto permite leer de manera clara la información presentada.

	presentada.		presentada.	
Información pertinente del autor	El grupo no logra presentar toda la información del autor solicitada en el folleto.	El grupo logra presentar parcialmente la información del autor solicitada en el folleto.	El grupo logra presentar gran parte de la información del autor solicitada en el folleto.	El grupo logra presentar toda la información del autor solicitada en el folleto.

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre mayo-septiembre de 2019



FORMATO DE PLAN DE CLASE

Plan de clase No:	5 y 6	Profesora:	Zoraida Arce
--------------------------	-------	-------------------	--------------

Fecha:	29-30/10/2019	Tema:	Presentación de sistemas educativos de Colombia y Francia
Institución	INEM Jorge Isaacs	Tiempo de intervención:	1 h 30 m
Grupo:	11-14	Practicante:	César Aguirre

1. Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje)

- Los estudiantes reconocerán los sistemas educativos de Francia y Colombia.
- Los estudiantes analizarán y compararán estos sistemas educativos con el fin de encontrar diferencias y similitudes.
- Los estudiantes aprenderán a realizar comparaciones usando los comparativos en francés.

2. Contenidos (contenidos comunicativos, contenidos lingüísticos y contenidos culturales)

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Presentación en diapositivas con las características principales de los sistemas educativos de Francia y Colombia.	Vocabulario: Élève, étudiant(e), collégien(ne), lycéen(ne), école, collège, lycée, université, laïque, gratuité, système, baccalauréat.	Comparación entre los sistemas educativos de ambos países, la incidencia de la religión en ambos sistemas.

3. Metodología (Actividades y estrategias didácticas que se desarrollarán durante la clase; duración de cada actividad)

Enfoque: Aprendizaje basado en tareas.

PASO	TIEMPO	ACTIVIDAD (Practicantes)	ACTIVIDAD (Estudiantes)	PROPÓSITO
1	15 min	Los practicantes abren la sesión haciendo varias preguntas a los estudiantes sobre el sistema educativo colombiano con el fin de explorar su conocimiento previo sobre el tema. Luego, leerán en voz alta la definición de	Los estudiantes responderán a las preguntas iniciales sobre el sistema educativo colombiano. Después, leerán en voz alta el documento con ayuda de los practicantes. Además, estarán atentos a la explicación de dicho sistema ya que al final	Identificar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el sistema educativo colombiano. Explorar los aspectos principales del sistema educativo colombiano. Promover la lectura de artículos, textos y demás documentos en francés.

		dicho sistema junto a los estudiantes. Luego, complementarán la información con unas diapositivas en donde explicarán los aspectos más relevantes del sistema educativo colombiano.	de la presentación realizarán un taller con base a la información presentada.	
2	25 min	Luego, se presentará el sistema educativo francés, en donde se expondrán los aspectos más relevantes de dicho sistema. Se realizará la lectura de un documento auténtico en conjunto con los estudiantes.	Los estudiantes leerán el documento con información sobre el sistema educativo francés. Igualmente, estarán atentos a la información provista por los practicantes para elaborar el taller mencionado anteriormente.	Explorar los aspectos principales del sistema educativo francés. Promover la lectura de artículos, textos y demás documentos en francés.
3	20 min	Al finalizar la presentación del sistema educativo francés, los practicantes procederán a explicar el taller preparado previamente. Este consiste en 3 preguntas sencillas sobre los principios de la educación en Francia y los niveles y ciclos de educación. Cada estudiante tendrá una fotocopia del taller y las definiciones de cada sistema educativo.	Los estudiantes realizarán los dos primeros puntos el taller. Luego, algunos voluntarios escribirán sus respuestas en el tablero y se preguntará al grupo si están de acuerdo, con el fin de demostrar su comprensión del tema.	Promover el desarrollo de la producción escrita en francés por medio de talleres y otras actividades. Promover la discusión y el intercambio de ideas entre los estudiantes.

4	30 minutos	En el punto 3 del taller se realizará una comparación entre el sistema colombiano y francés. Para ello, se explicará el tema de los comparativos en francés: plus que, moins que, aussi que, autant que. De igual forma, los estudiantes tendrán la explicación gramatical impresa.	Los estudiantes analizarán y escribirán de manera individual las similitudes y diferencias de ambos sistemas educativos con ayuda del material y de ejemplos provistos en francés. Al final, estudiantes voluntarios saldrán a escribir en el tablero las frases construidas por ellos.	Promover el desarrollo de la producción escrita en francés por medio de talleres y otras actividades.
---	------------	---	---	---

4. Materiales y recursos (Describir los materiales que serán utilizados por usted y sus alumnos al igual que recursos tales como grabadora, video beam, computador, etc.)

Material / Recurso	Descripción
Grabadora, Video Beam y computador	Estos materiales fueron proporcionados por la institución. Deben solicitarse con anterioridad para poder utilizarlos en clase.
https://www.education.gouv.fr/cid215/le-lycee-enseignements-organisation-et-fonctionnement.html	Enlace al sitio del MEN Francés en donde se explican los tipos de lycées (liceo), exámenes y otros aspectos relevantes del sistema educativo francés.
Presentación en diapositivas sobre los sistemas educativos Colombiano y Francés	Diapositivas elaboradas por los practicantes en donde se explica de manera breve los aspectos principales del sistema educativo de Colombia y Francia.

5. Evaluación (Instrumentos o criterios para valorar el cumplimiento de los objetivos planteados para la clase)

Rúbrica de evaluación de clase
Aspectos evaluados en el grupo a nivel comunicativo

Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no comprende el contenido presentado durante la sesión.	El grupo comprende parcialmente el contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una adecuada comprensión del contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una total comprensión del contenido presentado durante la sesión.
Aspectos evaluados en el grupo a nivel lingüístico			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra identificar la información solicitada sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar parcialmente la información solicitada sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar la mayor parte de datos sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar todos la información sobre el video/audio presentado en clase.
Aspectos evaluados en el grupo a nivel cultural			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra identificar las características e informaciones del fenómeno cultural abordado ni compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar algunas características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar la mayoría de características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar las características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre mayo-septiembre de 2019



FORMATO DE PLAN DE CLASE

Plan de clase No:	7	Profesora:	Zoraida Arce
Fecha:	06/11/2019	Tema:	Presentación de la universidad pública y privada. Programas

			ofrecidos en Univalle.
Institución	INEM Jorge Isaacs	Tiempo de intervención:	1 h 30 m
Grupo:	11-14	Practicante:	César Aguirre

1. Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje)

- Los estudiantes aprenderán algunos aspectos relevantes sobre el origen de la escuela y de la universidad.
- Los estudiantes reconocerán el rol misional de la universidad como institución de educación superior y su importancia para el desarrollo de un país.
- Los estudiantes expresarán el programa que quieren estudiar y explicarán de manera sencilla el por qué.

2. Contenidos (contenidos comunicativos, contenidos lingüísticos y contenidos culturales)

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Diapositivas con información relevante sobre el origen de la escuela y de la universidad, la universidad pública.	Vocabulario: école paroissiale, épiscopale, palatine, monastique, abbé, prêtre, élite, moine,	El origen de la escuela gracias a Charlemagne y el acceso a la educación en la edad media. Influencia de la Iglesia en la educación. Importancia de la universidad en el contexto Colombiano.

3. Metodología (Actividades y estrategias didácticas que se desarrollarán durante la clase; duración de cada actividad)

Enfoque: Aprendizaje basado en tareas.

PASO	TIEMPO	ACTIVIDAD (Practicantes)	ACTIVIDAD (Estudiantes)	PROPÓSITO
1	15 min	Los practicantes presentan el tema de la sesión: <i>C'est quoi l'université?</i> Para iniciar, preguntan a los estudiantes qué universidades conocen y qué significa para ellos esta institución.	Los estudiantes expresarán sus ideas previas relacionadas a lo que es y significa para ellos la universidad. Los estudiantes estarán atentos a la presentación sobre el origen de la	Promover la expresión de ideas previas de los estudiantes relacionadas con el tema en cuestión. Explorar los aspectos más relevantes de la historia del origen de la escuela y la universidad.

		Luego de escuchar a los estudiantes durante 5 minutos, los practicantes explicarán el origen de la escuela y posteriormente el origen de la primera universidad.	escuela y su evolución a la universidad.	Promover la producción oral a partir de modelos propuestos previamente.
2	20 min	Posteriormente, los practicantes mostrarán 3 imágenes relacionadas a la misión universitaria: educación, investigación y extensión. Preguntarán a los estudiantes cuál es el rol de la universidad según las imágenes proyectadas y luego explicarán dicho rol. Continuarán con la explicación de la universidad pública y mostrarán algunas instituciones universitarias públicas de la región.	Los estudiantes deberán interpretar las imágenes proyectadas y proponer sus interpretaciones sobre lo que para ellos es el rol de la universidad. Los estudiantes estarán atentos a la presentación sobre la universidad pública y las instituciones públicas que existen en la ciudad y la región.	Promover la expresión de ideas previas de los estudiantes relacionadas con el tema en cuestión. Explorar los aspectos más relevantes del rol de la universidad. Promover la producción oral en francés a partir de modelos propuestos previamente.
3	55 min	Después, los practicantes proyectarán una actividad en el tablero, la cual consiste en unas preguntas para verificar la comprensión general del tema. Estas preguntas se harán en voz alta y se pedirá al grupo que se acerquen al tablero a escribir o respondan de forma oral según sea el caso. Finalmente, los	Los estudiantes responderán a las preguntas realizadas en el taller para verificar su comprensión del tema. Los estudiantes reflexionarán brevemente sobre la universidad en la cual quieren estudiar y el programa de su preferencia.	Verificar la comprensión del tema en los estudiantes a partir de la realización de un taller. Promover la reflexión de los estudiantes a partir de preguntas sobre sus gustos y preferencias. Promover la producción oral en francés a partir de modelos propuestos previamente.

		practicantes preguntarán a los estudiantes en qué universidad quieren estudiar y por qué. Además, les preguntarán qué programa quieren estudiar, para lo cual los practicantes les darán una lista de los programas que se ofrecen en Univalle a modo de referencia. Para que los estudiantes respondan, se les ofrecerán ejemplos en francés.		
--	--	---	--	--

4. Materiales y recursos (Describir los materiales que serán utilizados por usted y sus alumnos al igual que recursos tales como grabadora, video beam, computador, etc.)

Material / Recurso	Descripción
Grabadora, Video Beam y computador	Estos materiales fueron proporcionados por la institución. Deben solicitarse con anterioridad para poder utilizarlos en clase.
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm Diapositivas con información sobre el origen de la escuela y de la universidad en la edad media, el rol de la universidad y también algunas instituciones universitarias públicas en la región Valle del Cauca y Cauca	Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le xxie siècle : vision et actions Diapositivas elaboradas por los practicantes en donde se hace un breve recorrido histórico sobre la creación de la escuela y de la universidad en la edad media, y el rol de esta en la sociedad actual.

5. Evaluación (Instrumentos o criterios para valorar el cumplimiento de los objetivos planteados para la clase)

Rúbrica de evaluación de clase
Aspectos evaluados en el grupo a nivel comunicativo

Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no comprende el contenido presentado durante la sesión.	El grupo comprende parcialmente el contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una adecuada comprensión del contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una total comprensión del contenido presentado durante la sesión.
Aspectos evaluados en el grupo a nivel lingüístico			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra identificar la información solicitada sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar parcialmente la información solicitada sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar la mayor parte de datos sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar todos la información sobre el video/audio presentado en clase.
Aspectos evaluados en el grupo a nivel cultural			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra identificar las características e informaciones del fenómeno cultural abordado ni compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar algunas características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar la mayoría de características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar las características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre mayo-septiembre de 2019



FORMATO DE PLAN DE CLASE

Plan de clase No:	8	Profesora:	Zoraida Arce
Fecha:	12/11/2019	Tema:	La importancia de la

			universidad pública en la construcción de la sociedad
Institución	INEM Jorge Isaacs	Tiempo de intervención:	1 h 30 m
Grupo:	11-14	Practicante:	César Aguirre

1. Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje)

- Los estudiantes reconocerán el rol de la universidad en la construcción y desarrollo de la sociedad .
- Los estudiantes reflexionaran acerca de la importancia de la universidad pública en un país como Colombia.

2. Contenidos (contenidos comunicativos, contenidos lingüísticos y contenidos culturales)

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Videos con información relevante sobre la universidad, sus características y el rol que tiene en la sociedad. Video que muestra vivencias de estudiantes recién ingresados en una universidad y sugerencias realizadas por ellos mismos para sobrellevar dichas vivencias.	Vocabulario: L'université, la FAC, rôle, société, culture.	La universidad en la sociedad, el acceso a la educación superior, consejos y experiencias e importancia de la universidad pública en el contexto Colombiano.

3. Metodología (Actividades y estrategias didácticas que se desarrollarán durante la clase; duración de cada actividad)

Enfoque: Aprendizaje basado en tareas.

PASO	TIEMPO	ACTIVIDAD (Practicantes)	ACTIVIDAD (Estudiantes)	PROPÓSITO
1	25 min	Los practicantes presentan el tema de la sesión con ayuda de diferentes fragmentos del artículo : “Le rôle de l’Université dans la société” Para iniciar, preguntan a	Los estudiantes expresarán sus ideas previas relacionadas a lo que es y significa para ellos la universidad y su rol en la sociedad. Los estudiantes estarán	Promover la expresión de ideas previas de los estudiantes relacionadas con el tema en cuestión. Explorar los aspectos más relevantes del rol de la universidad en la sociedad.

		los estudiantes sobre qué ideas generales tienen sobre el papel que tiene la universidad en el desarrollo de la sociedad. Luego se pasará a la lectura de los diferentes fragmentos, cada uno acompañado de comentarios y aclaraciones cortas	atentos a la lectura y discusión de los distintos fragmentos presentados. Se les pedirá resumir en pequeñas frases cada uno de los fragmentos.	Promover la producción oral a partir de modelos propuestos previamente.
2	15 min	Posteriormente, los practicantes mostrarán un video promocional de “l’université Paris Sud” donde muestran los distintos saberes que enseñan. El video está acompañado de distintos enunciados acerca de los estándares y objetivos que tiene esta universidad. Esta muestra audiovisual está relacionada con los fragmentos del artículo trabajado en la primera actividad de la sesión	Los estudiantes deberán interpretar la relación y similitudes que tiene el video con lo trabajado en el artículo. Los estudiantes deben copiar los distintos enunciados que aparecen en el video y relacionarlos con uno o varios fragmentos del artículo ya trabajados .	Promover la expresión de ideas previas de los estudiantes relacionadas con el tema en cuestión. Explorar los aspectos más relevantes del rol de la universidad. Promover la producción oral en francés a partir de modelos propuestos previamente.
3	30 min	Después, los practicantes proyectarán un video llamado “Débuter à l’université”, donde distintos estudiantes hablan sobre sus experiencias y consejos como debutantes inicialistas en la universidad, allí los estudiantes responden a distintas preguntas. Con la ayuda del video los practicantes propondrán actividades de escucha. Una vez	Los estudiantes responderán a las preguntas realizadas en el taller para verificar su comprensión del tema. Los estudiantes reflexionarán brevemente sobre la universidad y las diferencias con su vida en el colegio.	Verificar la comprensión del tema en los estudiantes a partir de la realización de un taller. Promover la reflexión de los estudiantes a partir de preguntas sobre sus vidas en el colegio y las diferencias que pueden encontrar en la universidad. Promover la producción y comprensión oral en francés a partir de modelos propuestos previamente.

		comprendidas las preguntas y respuestas, se les preguntaran qué diferencias encuentran con su vida en el colegio		
4	20 min	Finalmente se proyectará el video: “Salvemos a la universidad pública” esta pieza audiovisual ayudará a ilustrar la situación actual de la universidad pública en el país.	Los estudiantes deberán realizar diferentes traducciones de datos sencillos y específicos dados en el video. Los estudiantes podrán reflexionar y opinar acerca de la situación actual de la universidad pública en el país.	Promover la expresión de ideas de los estudiantes relacionadas con el tema en cuestión. Promover la reflexión de los estudiantes a partir de preguntas relacionadas con el video.

4. Materiales y recursos (Describir los materiales que serán utilizados por usted y sus alumnos al igual que recursos tales como grabadora, video beam, computador, etc.)

Material / Recurso	Descripción
Grabadora, Video Beam y computador	Estos materiales fueron proporcionados por la institución. Deben solicitarse con anterioridad para poder utilizarlos en clase.
https://blogs.letemps.ch/astrid-epiney/2018/05/29/le-role-de-luniversite-dans-la-societe/	Article : Le rôle de l'Université dans la société
https://www.youtube.com/watch?v=Fis2KiVCRrc	Université Paris Sud Arts, culture, science et société
https://www.youtube.com/watch?v=Fwwnf5ehQTg	Débuter à l'université
https://www.youtube.com/watch?v=Doovq4YSLtU	Salvemos las universidades públicas

5. Evaluación (Instrumentos o criterios para valorar el cumplimiento de los objetivos planteados para la clase)

Rúbrica de evaluación de clase

Aspectos evaluados en el grupo a nivel comunicativo			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no comprende el contenido presentado durante la sesión.	El grupo comprende parcialmente el contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una adecuada comprensión del contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una total comprensión del contenido presentado durante la sesión.
Aspectos evaluados en el grupo a nivel lingüístico			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra identificar la información solicitada sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar parcialmente la información solicitada sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar la mayor parte de datos sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar todos la información sobre el video/audio presentado en clase.
Aspectos evaluados en el grupo a nivel cultural			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra identificar las características e informaciones del fenómeno cultural abordado ni compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar algunas características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar la mayoría de características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.	El grupo logra identificar las características e informaciones del fenómeno cultural abordado y compararlo con la realidad propia.

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre mayo-septiembre de 2019



FORMATO DE PLAN DE CLASE

Plan de clase No:	9	Profesora:	Zoraida Arce
Fecha:	13/11/2019	Tema:	Projet de vie

Institución	INEM Jorge Isaacs	Tiempo de intervención:	1 h 30 m
Grupo:	11-14	Practicante:	César Aguirre

1. Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje)

- Los estudiantes realizarán un test de orientación vocacional para conocer sus áreas de estudio.
- Los estudiantes reflexionarán sobre su proyecto de vida y realizarán un esquema breve en el cual se expresan los puntos más importantes de este.

2. Contenidos (contenidos comunicativos, contenidos lingüísticos y contenidos culturales)

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Test vocacional en el cual se exponen distintos intereses en áreas del conocimiento en general. Presentación en diapositivas sobre la importancia de un proyecto de vida y un esquema sencillo para la creación de este.	Vocabulario: projet de vie, profession, actions, objectifs, schéma, rêves, désirs, passions.	Explicación de la importancia de un proyecto de vida en la sociedad actual

3. Metodología (Actividades y estrategias didácticas que se desarrollarán durante la clase; duración de cada actividad)

Enfoque: Aprendizaje basado en tareas.

PASO	TIEMPO	ACTIVIDAD (Practicantes)	ACTIVIDAD (Estudiantes)	PROPÓSITO
1	40 min	Los practicantes abren la sesión presentando un test vocacional impreso que será útil para conocer las posibles áreas de estudio y carreras que los estudiantes pueden elegir. El test se compone de 25 preguntas de opción múltiple, en las cuales se proponen diversas opciones, donde los	Los estudiantes seguirán las instrucciones para realizar el test vocacional. Luego, algunos voluntarios compartirán sus resultados con el resto del grupo.	-Promover la autorreflexión en los estudiantes para conocer sus propios intereses profesionales.

		estudiantes eligen la opción que les parezca adecuada. Con este test se termina la temática relacionada con la universidad.		
2	10 min	Luego de realizar y discutir los resultados del test, los practicantes presentarán el tema Mon projet de vie. Para ello, mostrarán unas diapositivas en donde se establece la importancia de un proyecto de vida para la realización del ser humano en distintas facetas de la vida.	Los estudiantes estarán atentos al desarrollo de la temática.	-Promover la autorreflexión en los estudiantes para conocer sus propios intereses a nivel profesional, familiar y personal.
3	30 min	Después de la explicación de lo que es un proyecto de vida, los practicantes mostrarán un esquema breve sobre un proyecto de vida y con el fin de dar un ejemplo de ello, mostrarán a los estudiantes sus propios proyectos.	Luego de la explicación de lo que es un proyecto de vida y de haber comprendido el ejemplo, los estudiantes deberán realizar un esquema en donde expliquen brevemente sus proyectos de vida, valores y objetivos a alcanzar en distintos niveles (familiar, profesional y personal)	-Promover la autorreflexión en los estudiantes para conocer sus propios intereses a nivel profesional, familiar y personal.

4. Materiales y recursos (Describir los materiales que serán utilizados por usted y sus alumnos al igual que recursos tales como grabadora, video beam, computador, etc.)

Material / Recurso	Descripción
Grabadora, Video Beam y computador	Estos materiales fueron proporcionados por la institución. Deben solicitarse con anterioridad para poder utilizarlos en clase.

https://gladiacteur.com/vie-libre-independant/	Sitio web del cual se adaptó el esquema de un proyecto de vida y en el cual se explica cada apartado del esquema.
http://www.profesiones.com.mx/test_vocacional.htm	Test vocacional para conocer posibles áreas de estudio.

5. Evaluación (Instrumentos o criterios para valorar el cumplimiento de los objetivos planteados para la clase

Rúbrica de evaluación de clase			
Aspectos evaluados en el grupo a nivel comunicativo			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no comprende el contenido presentado durante la sesión.	El grupo comprende parcialmente el contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una adecuada comprensión del contenido presentado durante la sesión.	El grupo demuestra una total comprensión del contenido presentado durante la sesión.
Aspectos evaluados en el grupo a nivel lingüístico			
Desempeño bajo (1.0 - 2.9)	Desempeño básico (3.0 - 3.9)	Desempeño alto (4.0 - 4.5)	Desempeño superior (4.6- 5.0)
El grupo no logra identificar la información solicitada sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar parcialmente la información solicitada sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar la mayor parte de datos sobre el video/audio presentado en clase.	El grupo logra identificar todos la información sobre el video/audio presentado en clase.

Annexe 7. Exemple d'entrée du journal du stagiaire-chercheur

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Escuela de Ciencias del Lenguaje.
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre septiembre 2019 – febrero 2020



DIARIO DE CLASE

Fecha: 30 de octubre 2019
Número del plan de clase: #6

Institución: INEM Jorge Isaacs

Grado: 11-14

Tema: Presentación de los sistemas educativos colombiano y francés - taller en clase

Número de estudiantes presentes: 28

Desarrollo de la clase (descripción de evento)	Reflexión sobre el desarrollo de la clase	Aspectos a intervenir/mejorar por parte del practicante	Categorías de análisis
Objetivos de aprendizaje: - Los estudiantes reconocerán los sistemas educativos de Francia y Colombia. - Los estudiantes analizarán y compararán estos sistemas educativos con el fin de encontrar diferencias y similitudes. - Los estudiantes aprenderán a realizar comparaciones usando los comparativos en francés. Actividades desarrolladas: 1. Explicación breve sobre los sistemas educativos colombiano y francés en diapositivas realizadas por los practicantes. Se pidió a los estudiantes que participaron en la sesión del 29 de octubre a que explicaran al resto del grupo brevemente lo que habían aprendido sobre estos sistemas.	En la sesión del miércoles 30 de octubre se contó con el grupo completo. La mayoría de estudiantes llegó de manera puntual. Para comprobar que los estudiantes que asistieron a la sesión del día 29 habían comprendido parte de la temática, les pedimos que explicaran a los demás. Fue grato ver que los chicos escogidos no se rehusaron a compartir lo que aprendieron el día anterior y verificamos que el tema fue asimilado. Otro aspecto interesante para nosotros es ver que hay más estudiantes que se arriesgan a participar y a compartir sus opiniones. Esto nos demuestra que los muchachos sienten más confianza para expresarse hacia	César Aguirre: considero que está bien incluir textos escritos auténticos para nuestras sesiones, pero hubo un estudiante que pidió que mostráramos un video. Creo que un video resultaría más llamativo y sería buena estrategia combinar el uso de ambos textos en las sesiones que restan.	Savoir: por medio de la enseñanza de los aspectos más relevantes del sistema educativo francés tratamos de desarrollar el savoir, ya que gracias a este “(...) <i>l’interlocuteur interculturel connaît les institutions religieuses, le système éducatif et d’autres lieux où les personnes acquièrent leurs identités nationales</i> (...)”. Uno de nuestros objetivos era complementar el conocimiento de los estudiantes sobre Francia, tomando un tema que era cercano a ellos, como lo fue el sistema educativo. Material digital: diapositivas en las cuales se explicaban los principios del sistema educativo francés y los aspectos más relevantes de éste, junto a los del sistema educativo colombiano. Savoir être: con la actividad en el tablero tratamos de crear situaciones en las cuales los estudiantes expresen lo que saben y lo que creen. Notamos esa energía y curiosidad por participar en los chicos, las cuales forman parte del savoir être. Actividad de producción escrita: a partir de la información presentada en diapositivas sobre los sistemas educativos y francés y la explicación de los comparativos, se propuso un

2. Desarrollo de un taller escrito con tres preguntas, las cuales fueron: - <u>Quels sont les principes du système éducatif français? À quoi consistent-ils?</u> - <u>Écrivez les niveaux éducatifs en France et organisez-les selon l'ordre de la présentation.</u> - <u>Comparez les systèmes éducatifs de la Colombie et la France. Quelles sont leurs différences et leurs similitudes?</u> 3. Participación de los estudiantes en el tablero Los chicos escribían las frases y con el resto del grupo se analizaban y se corregían en caso de errores. Formas de evaluación: a través de una rúbrica creada previamente.	nosotros y que la temática en cuestión fue de interés para ellos. El tema de los comparativos fue sencillo de entender para los muchachos, quienes estuvieron dispuestos a escribir frases en el tablero haciendo comparaciones entre ambos sistemas educativos. Es para nosotros grato sentir la voluntad de los chicos para realizar las actividades en clase.		taller corto. Este consistió en un formato impreso con 3 preguntas, las cuales fueron respondidas a partir de modelos propuestos por nosotros. <u>Preguntas de información (Display questions):</u> preguntas que realizamos con el fin de comprobar la comprensión del tema de los sistemas educativos en Colombia y Francia y sus características. Actividad grupal: actividad en la cual los estudiantes escribían frases sencillas para comparar los sistemas educativos de Francia y Colombia. <u>Evaluación: evaluación grupal de la participación de los estudiantes.</u> Savoir comprendre: con la explicación de ambos sistemas educativos, el desarrollo del taller escrito y la explicación de los comparativos, dimos a los estudiantes la posibilidad de analizar y comparar ambos sistemas estableciendo relaciones de similitud y diferencia. Esto con el fin de desarrollar habilidades en los estudiantes que son clave para el savoir comprendre, como <i>“interpréter des documents appartenant à d’autres cultures et les compare avec ceux de sa propre culture pour les expliquer et pour établir des relations”</i>.
---	--	--	--

Annexe 8. Catégories dérivées de l'analyse du journal et d'entretien de groupe

CATÉGORIE ANALYSÉE	FRÉQUENCE D'APPARITION
Savoir	
Savoir être	
Savoir comprendre	

Savoir apprendre	✓✓
Savoir s'engager	
Activité production orale	✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓
Activité production écrite	✓✓✓✓✓✓
Activité compréhension orale	✓✓✓
Activité compréhension écrite	✓✓✓
Matériel physique	✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓
Matériel digital/numérique	✓✓✓✓✓✓✓✓
Relation professeure-étudiant:	✓✓✓✓✓✓
Relation étudiant-étudiant:	✓✓✓✓
Relation stagiaire-étudiant	✓✓
Localisation dans la salle de classe	✓✓
Utilisation L1-L2:	✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓ ✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓
Question d'information (Display questions)	✓✓✓✓✓✓
Question de référence	✓✓
Discipline	✓✓
Activité de groupe	✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓
Activité individuelle	✓✓✓✓✓✓✓✓
Difficulté pour lire	✓
Evaluación (Coevaluación del producto y evaluación del desempeño de los estudiantes a través de rúbrica de seguimiento de las actividades.)	✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓
Suggestions	✓
Préjugés	✓

Annexe 9. Questions de l'entretien de groupe avec les élèves et l'enseignante du cours à la fin de l'intervention

CUESTIONARIO ENTREVISTA GRUPAL CON LOS ESTUDIANTES

1. ¿Cómo les pareció el desarrollo de la unidad 1 *Afrique, continent multiculturel*?
2. ¿Cómo les pareció el desarrollo de la unidad 2 *Systèmes éducatifs en France et en Colombie*?
3. ¿Cómo les pareció el desarrollo de la unidad 3 *L'université et mon futur professionnel*?
4. ¿Cuál de las 3 unidades les gustó más? ¿Por qué?
5. ¿Han cambiado sus percepciones sobre la lengua y cultura francófona y las otras culturas, después de haber visto estas unidades?
6. ¿Cómo ven estos países ahora, después de la intervención? ¿Cómo ven a Colombia?

¿Cómo ven ahora la universidad? ¿Sus percepciones cambiaron? ¿En qué cambiaron?

7. ¿El desarrollo de la unidad contribuyó a que usted se conociera mejor?

8. Presentar la gráfica sobre desempeño en las habilidades al inicio de la intervención.

¿Cómo ven ustedes su nivel de lengua al final de este proyecto?

9. ¿Qué sugerencias podrían darnos para mejorar el desarrollo de la unidad?

ENTREVISTA FINAL DOCENTE TITULAR DEL CURSO

1. ¿Qué concepto tiene sobre la propuesta de intervención?

2. ¿Qué piensa de la implementación?

3. ¿Considera usted que sus estudiantes mejoraron su nivel de francés? ¿En qué medida?

4. ¿Considera usted que los estudiantes cambiaron su percepción de la lengua y la cultura?

5. ¿Qué sugerencias podría darnos para mejorar el desarrollo de la unidad?