DESCRIPTION DE LA MISE EN PLACE DES TECHNIQUES PÉDAGOGIQUES DE TYPE COLLABORATIF POUR L'AMÉLIORATION DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE ORALE EN FRANÇAIS, CHEZ LES ÉLÈVES DE TERMINALE D'UN LYCÉE PRIVÉ.

INGRID JULIETH HERNÁNDEZ CUERO
WILMER ANDRÉS VARGAS MAZO

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI
2016

DESCRIPTION DE LA MISE EN PLACE DES TECHNIQUES PÉDAGOGIQUES DE TYPE COLLABORATIF POUR L'AMÉLIORATION DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE ORALE EN FRANÇAIS, CHEZ LES ÉLÈVES DE TERMINALE D'UN LYCÉE PRIVÉ.

INGRID JULIETH HERNÁNDEZ CUERO
WILMER ANDRÉS VARGAS MAZO

Carmen Cecilia Faustino Ruiz
Directrice

Trabajo de investigación para optar por el título de
Licenciado en Lenguas Extranjeras Francés - Inglés

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI
2016

Dédicace

Nous adressons ce travail de recherche premièrement à Madame Mazo et Madame Cuero, nos mères, pour leur grand effort afin de nous donner une éducation intégrale de qualité. Aux basiliens P. Francisco Amico CSB, P. Rafael Lópera, P. Óscar Gómez CSB et P. Roberto Barringer pour leur support dans les moments difficiles de ce travail de recherche. Aux professeures Carmen Faustino, Omaira Vergara et Diana Patiño pour leur collaboration dans le développement de ce travail. Finalement à toutes ces personnes qui nous ont encouragés et nous ont transmis l'amour pour l'éducation.

Remerciements

Nous remercions toutes les personnes qui nous ont aidées dans la réalisation de notre mémoire. En premier lieu, nous remercions Mme Faustino, professeure à l'École de Sciences du Langage de l'Université du Valle. En tant que directrice de notre mémoire, elle nous a guidés et accompagnés dans ce processus de recherche, en trouvant des solutions pour avancer. Nous remercions aussi Mme Berdugo qui nous a guidés dans le stage de préparation du projet de recherche.

Notre travail de recherche n'aurait pas pu être une réalité sans la grande collaboration du lycée : les Pères Basiliennes, le proviseur Francisco Amico et le père Rafael Lópera, un jour nous ont formés comme élèves dans leur lycée et aujourd'hui ont aidé dans notre formation comme futurs professeurs et chercheurs. De la même manière aux élèves de français de terminale de la classe 2015, lesquelles nous ont apporté beaucoup dans cette recherche et dans notre construction comme professeurs ; au professeur Franklin Rodriguez qui nous a donné l'espace du travail et recherche dans son cours de français.

Nous considérons très important de remercier aux professeures Irlanda Olave Moreno et Ana Cecilia Villarreal Ballesteros lesquelles dans le VI Colloque Internationale sur l'investigation en Langues Étrangères nous ont fait trouver de l'intérêt dans le travail collaboratif dans la salle de classe. Aussi aux professeures Omaira Vergara, Irina Kostina et Olga Afanasyeva pour nous faire rêver avec ce projet.

Nous voudrons également remercier à nos familles pour tout ce qu'ils ont fait pour nous dans notre processus de recherche et d'études, pour leur support et leurs efforts pour nous donner une éducation de qualité.

TABLE DE CONTENUE

RÉSUMÉ 8
ABSTRACT 9
RESUMEN 10
INTRODUCTION 11
1. PROBLÉMATIQUE 13
2. OBJECTIFS 15
2.1. Objectif général 15
2.2. Objectifs spécifiques 15
3. JUSTIFICATION 16
4. REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE 18
5. CADRE THÉORIQUE 28
5.1. La compétence communicative 28
5.2. L'apprentissage collaboratif 33
5.2.1. Comment orienter les élèves 34
5.2.2. Les politiques et les procédures du cours. 36
5.2.3. Comment orienter les élèves vers l'apprentissage collaboratif. 37
5.2.4. La formation des groupes 38
5.2.5. La structuration de la tâche d'apprentissage. 39
5.2.6. Comment faciliter la collaboration entre les élèves dans la salle de classe. 43
5.2.7. Des techniques pour rapporter le travail. 50
5.2.8. Qualification et évaluation de l'apprentissage collaboratif 52
6. MÉTHODOLOGIE 56
6.1. La recherche action 56
6.1.1. L'exploration 56
6.1.2. L'identification 57
6.1.3. La planification 58
6.1.4. La récolte des données 59
6.1.5. L'analyse et la réflexion 59
6.1.6. La spéculation et les hypothèses 60
6.1.7. L'intervention 60
6.1.8. L'observation 61
6.1.9. Le reportage 61
6.1.10. La rédaction 62
6.1.11. La présentation 62
6.2. Présentation de l'institution. 62
7. Résultats des analyses 64
7.1. Étape de diagnostic 64
7.1.1. L'atmosphère de la classe 64

7.1.2. L'organisation de l'espace 65
7.1.3. Le temps de parole 66
7.1.4. L'organisation de la séance 66
7.1.5. Modalités de travail 67
7.1.6. Travail demandé 67
7.1.7. L'évaluation: types et buts 68
7.1.8. Utilisation de la L1 et la L2 69
7.1.9. Besoins et désirs des élèves 69
7.2. Étape d'implémentation 71
7.2.1. Tâches 72
7.2.2. Matériels 88
7.2.3. Techniques 94
7.2.4. Modalité de travail et utilisation de l'espace 97
7.2.5. Changement des rôles des élèves 102
7.2.6. Discussion / Points forts et recommandations. 105
CONCLUSIONS 110
RÉFÉRENCES 112
ANNEXE 1: ENQUETE AUX ÉLÈVES 114
ANNEXE 2: ENTRETIEN AU PROFESSEUR TITULAIRE 117
ANNEXE 3: ENTRETIENS AUX ÉLÈVES 118
ANNEXE 4 : FICHES D'ENSEIGNEMENT 121

RÉSUMÉ

Ce mémoire a comme but la description de la mise en place de deux unités didactiques pour l'amélioration de la compétence communicative orale en français d'un groupe d'élèves de terminale d'un lycée de Cali. Ce travail s'inscrit dans la recherche action qui nous a permis de mener un processus de diagnostic, d'implémentation et d'évaluation. Les techniques utilisées ont été les enquêtes, entretiens aux élèves et au professeur titulaire, observations de classes et enregistrements audio et vidéo.

L'analyse de la phase d'implémentation s'est faite à partir de trois grandes catégories qui rassemblent le sens de l'approche collaborative et la compétence communicative orale. Les résultats montrent que les élèves ont amélioré leur expression orale en français notamment l'enrichissement de vocabulaire et la fluidité, à travers des contenus proches de leur réalité.

Nous montrons les bénéfices de l'approche collaborative tels que le travail de groupe, le changement de rôles de l'enseignant et des élèves et la possibilité de co-évaluation du processus dans un cours de français langue étrangère.

Mots clés : compétence communicative, expression orale, français langue étrangère, approche collaborative, travail en groupe, autonomie, recherche action.

ABSTRACT

This monograph aims to describe the implementation of two didactic units for the oral communicative competence improvement in French for students of senior year. This description was made through the action-research methodology that allowed the qualitative data collection during the diagnostic and the implementation periods. The tools used were surveys, interviews to students and to the teacher, observation diaries and audio and video recordings.

The analysis of the implementation period was done through three big categories that link the sense of the collaborative approach and the oral communicative competence. Like this, the results show that the students improved their oral expression in French regarding the vocabulary enrichment and the fluency, through close to the context contents.

Finally, this research work managed to make work an uncommon languages teaching methodology in a traditional school, without forcing the students to engage in it.

Key Words: Improvement, Oral Communicative Competence, Oral expression, Foreign Language, French, Collaborative Approach, Students, Group work, Autonomy.

RESUMEN

Esta monografía tiene como objetivo describir la puesta en marcha de dos unidades didácticas para mejorar la competencia comunicativa oral en francés de un grupo de estudiantes de grado once de un colegio de Cali. Este trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo y en el enfoque de investigación-acción que nos permitió llevar a cabo un proceso que comprende el diagnóstico de la situación, la implementación y la evaluación de una propuesta didáctica. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta, la entrevista a estudiantes y al profesor titular, la observación de clase y las grabaciones de audio y video.

El análisis de la etapa de implementación se hizo a partir de tres grandes categorías que une el sentido del aprendizaje colaborativo y la competencia comunicativa oral. Los resultados muestran que los estudiantes mejoraron su expresión oral en francés, en particular la adquisición de vocabulario y la fluidez, a través de contenidos relacionados con su contexto e intereses.

Finalmente, este trabajo muestra las ventajas del aprendizaje colaborativo relacionadas con el trabajo en equipo, el cambio de roles del docente y los alumnos, la co-evaluación del proceso en un cursos de francés lengua extranjera.

Palabras clave: competencia comunicativa, expresión oral, francés lengua extranjera, aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, autonomía, investigación-acción.

INTRODUCTION

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la pédagogie et la didactique des langues étrangères. Il se centre sur la description et l'analyse de l'amélioration de la production orale des élèves de terminale, à travers l'utilisation des techniques de l'approche collaborative.

Nous avons entrepris cette recherche car nous avons constaté que les élèves avaient des difficultés pour s'exprimer en français. Nous avons tenté donc de trouver une approche qui pourrait les aider à surmonter leurs difficultés de l'oral et à s'engager au travail en groupe.

La recherche action, méthodologie directrice de ce travail, propose la mise en place d'un plan d'amélioration qui est évalué de manière progressive, ce qui permet d'introduire des modifications et de recueillir des données portant sur l'avis et le vécu des participants et des chercheurs. La recherche action suggère que la salle de classe doit être mise sous analyse pendant toute l'implémentation pour faire la description du processus.

Le corps principal de la recherche est donc divisé en trois grandes étapes : diagnostic, implémentation et évaluation. Pour la première, nous avons fait l'analyse des données recueillies pour identifier les difficultés chez les apprenants. Dans la deuxième nous avons proposé deux unités didactiques cherchant à faire surmonter ces difficultés. Enfin, nous avons analysé les données recueillies tout au long du processus afin d'identifier les points forts et les faiblesses du plan et dresser de nouvelles propositions et solutions. C'est une étude qualitative dont les

données proviennent des observations, des enregistrements vidéo et audio, des enquêtes et des entretiens aux élèves et au professeur.

Pour l'analyse de la mise en place, nous avons choisi des catégories en tenant compte des concepts de l'apprentissage collaboratif et la compétence communicative. Pour chaque catégorie nous avons décrit les points forts et les points faibles qui nous ont menés à donner des recommandations.

Finalement, nous voulons insister sur le fait que nous avons une grande responsabilité en tant qu'enseignants et que nous voulons faire un apport à l'établissement éducatif où nous avons fait notre école secondaire. Nous espérons que ce travail de recherche contribuera à améliorer le processus d'enseignements et apprentissage dans ce lycée.

1. PROBLÉMATIQUE

Le développement de la compétence communicative a été, depuis les années soixante-dix, une préoccupation grandissante dans l'enseignement des langues étrangères, quel que soit l'âge, le niveau ou la méthodologie utilisée dans la salle de classe. Ce sujet est devenu l'objet de nombreuses études, dont le but est d'aider les apprenants à révéler les origines des difficultés et à trouver des solutions appropriées et efficaces afin de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication.

De plus, la salle de classe est considérée comme un espace primordial pour la description des réalités sociales qui marquent le processus d'apprentissage parce qu'on peut y avoir un calque « parfait » des relations et des comportements présents dans la société : les étudiants nous montrent avec leurs attitudes quotidiennes comment les relations sociales se développent dans leurs contextes. Ainsi, les étudiants nouent des relations académiques mais aussi sociales dans la salle de classe et celle-ci devient un micro univers socioculturel où le travail collaboratif est de grande importance pour l'apprentissage. Le travail collaboratif donne au professeur des outils pour mettre en place une méthode qui cherche à promouvoir le travail en groupe pour atteindre des buts individuels et collectifs. C'est donc une approche qui peut s'avérer très efficace dans la classe de langue étrangère.

Dans le lycée où nous avons fait notre étude, les langues étrangères jouent un rôle très important dans la formation des élèves. Ils suivent des cours d'anglais dès l'école primaire jusqu'à la fin du lycée ; au début de l'école secondaire, ils ont un cours de latin et quand ils arrivent à la classe de cinquième (collège), ils peuvent choisir une autre langue étrangère (italien,

français ou chinois). Le développement de la compétence communicative est le grand but de ces cours. Néanmoins, même si les professeurs reconnaissent l'importance de cette compétence, beaucoup d'activités des cours se centrent encore sur l'enseignement des aspects formels de la langue. Par conséquent, à la fin de leur processus académique, ils affrontent beaucoup de difficultés à s'exprimer oralement en langue étrangère. Ce constat préliminaire nous a poussés à explorer des solutions par le biais d'une description et d'une intervention didactique, nous penchant sur une question: quels sont les effets de la mise en place des stratégies pédagogiques de type collaboratif sur la compétence communicative orale en français des élèves de dernière année de l'école secondaire? Comme nous l'avons déjà dit, l'apprentissage collaboratif est un choix pédagogique qui pourrait améliorer l'oralité et contribuer de la sorte au développement académique et personnel des apprenants de français.

2. OBJECTIFS

2.1.Objectif général

- Décrire les effets de la mise en place des stratégies pédagogiques de type collaboratif en vue d'améliorer l'expression orale en français chez les élèves de la classe de terminale d'un lycée privé.

2.2.Objectifs spécifiques

- Identifier les origines des difficultés de l'oral des élèves de la classe de terminale.

- Dessiner une série d'activités, à partir des intérêts et besoins des apprenants, visant à promouvoir la communication orale et le travail en groupe.

- Analyser les effets des stratégies pédagogiques collaboratives sur le développement de l'expression orale.

3. JUSTIFICATION

La description de ce processus et la réponse à notre question principale pourrait aider la communauté éducative en général à prendre en compte et intégrer les différentes méthodologies existantes pour guider l'apprentissage des langues étrangères. Plus précisément, cette recherche apportera au lycée des outils pédagogiques pour améliorer et renforcer la compétence communicative orale des élèves, notamment en français.

Dans ce lycée, les élèves doivent réussir chaque semestre et chaque année des examens qui évaluent, de manière écrite et orale, ce qu'ils ont appris dans la première moitié et à la fin de l'année scolaire. Lorsque les élèves arrivent au niveau du lycée, ils doivent faire face à un entretien oral très complexe appelé « Exámenes Comprensivos», qui se compose de questionnaires oraux sur tous les cours et tous les sujets. C'est à ce moment que ce travail de recherche apportera au lycée des idées pour que les stratégies collaboratives soient utilisées dans d'autres cours, à fin de donner aux élèves une préparation plus complète non seulement dans la présentation des épreuves orales, qui parfois leur posent des problèmes, mais aussi dans leur développement personnel et professionnel.

En plus, comme résultat de cette mise en place de l'apprentissage collaboratif afin de fortifier la compétence communicative orale, nous développerons un matériel descriptif de la méthodologie utilisée qui apportera des résultats sur l'implémentation des stratégies collaboratives dans l'enseignement des langues étrangères. Enfin, cette étude fournira aux investigateurs pédagogiques des outils très enrichissants pour leur travail comme professeurs, en

ce qui concerne l'utilisation d'une méthodologie différente, et la façon de gérer une salle de classe avec créativité, autorité et grand enthousiasme.

4. REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE

Dans le domaine de la linguistique et la linguistique appliquée il y a beaucoup d'études autour de la compétence communicative, et aussi des grandes théories dans ce champ académique, mais on prendra les théories de Canale et Swain (1980) et de Richards (2006) pour développer le concept de la compétence communicative dans l'enseignement des langues étrangères. D'un autre côté, dans le domaine du travail collaboratif et pour le thème de constructivisme on tiendra compte les études et les théories présentées par Vygotsky (1962), et Zimmerman (1989, 2000, 2002), mais pour l'intégration de ces deux concepts on suivra la recherche de doctorat fait par Olave et Villarreal (2013).

Premièrement, nous partirons du travail de thèse doctorale fait par Olave et Villarreal (2013) présente dans l'article « El proceso de corregulaciòn del aprendizaje y la corrección entre pares » où elles font une définition des processus d'autorégulation et de co-régulation dans l'apprentissage. Dans ce travail, la co-régulation fait référence au travail égalitaire fait en groupes de deux, où les membres construisent leurs propres connaissances.

Olave et Villarreal (2013) prennent deux auteurs de base pour le cadre théorique de leur travail. En tenant compte que les interactions sociales sont un des piliers les plus importants dans la vie des êtres humains et que pour des auteurs comme Vygotsky (1962) l'apprentissage requiert de l'interaction même, les auteures affirment que les étudiants pratiquent des processus auto et corégulatoires d'apprentissage en interagissant avec les autres (p. 19). D'autre part, d'après Zimmerman (1989, 2000,2002), l'autorégulation est un processus à partir duquel les étudiants

sont actifs de manière métacognitive, motivationnelle et comportementale dans leur propre processus d'apprentissage. De cette façon Olave et Villarreal (2013) affirment que la fonction principale et l'objectif de l'éducation doit être pouvoir mener les étudiants de la pratique active de l'autorégulation vers la co-régulation.

Ainsi, cette thèse de doctorat se concentre sur la question : *quels sont certains éléments qui participent dans la procédure de corégulation de l'apprentissage?*, en faisant utilisation d'une méthodologie de recherche qualitative, centré sur l'analyse des processus qui ont lieu dans la salle de classe pendant le travail en équipe des apprenants. Cette étude a été réalisée à l'Université Autónoma de Chihuahua au Mexique, avec des étudiants de sixième semestre du programme de Licence en langue anglaise et c'est à partir des analyses des interactions enregistrées dans des vidéos, que les auteurs ont trouvé des résultats suggérant que les étudiants co-régulent leur processus d'apprentissage quand ils font partie d'activités académiques dans petits groupes hétérogènes. De même, quand ils posent des questions, expliquent et justifient leurs opinions, ils expriment leurs raisons et font des réflexions autour de leurs connaissances. Pourtant, ce type de co-régulation dépend en grande mesure des relations interpersonnelles et de la configuration des groupes de travail. Ce travail de recherche est basé sur le constructivisme exogène de Vygotsky (1962).

En conclusion, nous prenons cette thèse comme base de notre projet parce que Olave et Villarreal (2013) partagent nos intérêts et objectifs de recherche. En plus, on y trouve une méthodologie qu'on aimerait bien implémenter, avec des changements qui s'ajustent plus à ce que nous voulons trouver dans notre contexte particulier.

Deuxièmement, l'article du mémoire de recherche « El proceso investigativo en el aula de inglés: una mirada a las actividades de clase », écrit par Gómez et Tello (2009), partagent une relation avec nos intérêts de recherche en ce qui concerne le développement de l'oralité dans une langue étrangère. Le but principal de l'étude a été de caractériser et identifier les activités des professeurs dans la salle de classe, pour préciser si elles contribuent ou non au développement de l'habilité et de la compétence communicative dans le cours d'anglais comme langue étrangère. Ce travail de recherche est très utile pour notre travail en ce qui concerne le cadre théorique et aussi nous aide à nous faire des idées sur les activités (méthodologie) de classe pour renforcer la compétence communicative orale.

Cette étude faite avec les étudiants des programmes LEAI (Langues Étrangères et Affaires Internationaux) et LENI (Lenguas Extranjeras y Negocios Internacionales) de l'Université du Tolima en Colombie dans l'année 2007. Ce travail de recherche a pris le cours d'anglais conversationnel des étudiants des programmes d'anglais, sciences, sports, espagnol et mathématiques, et 250 étudiants, 10 professeurs et 10 étudiants observés et analysés.

Au cours de l'étude, les auteurs ont pris comme base théorique le point de vue synthétique de Selger et Shohamy (1989), les modèles de compétence communicative et les focus communicatifs d'enseignement d'une langue étrangère, les tâches communicatives et l'analyse du discours dans la salle de classe comme outil d'analyse. Comme méthodes d'observation et d'investigation, les chercheures ont utilisé des registres de classe remplis par le professeur, l'analyse quantitative, la triangulation des données, des interviews semi structurées au professeur, des enquêtes et un journal d'apprentissage pour chaque étudiant de chaque cours.

Le travail de recherche a été entrepris en raison de la carence des études exploratoires sur la manière dont les professeurs d'anglais gèrent la pratique des principes théoriques implicites dans le développement de cette compétence. Finalement, les résultats ont été un diagnostic qui a porté sur la caractérisation et la description des activités implémentées par les professeurs de l'université du Tolima dans leur façon d'enseigner l'anglais, de même que la détermination des sous-compétences communicatives (grammaticale, textuelle, illocutoire, et sociolinguistique) qui se promeuvent dans la salle de classe à partir des activités implémentées.

Dans le champ du travail par tâches, se trouve le mémoire fait par Díaz et Hurtado (2004), lequel met en œuvre une méthodologie d'apprentissage par tâches pour faire un apport au champ pédagogique de la langue étrangère. La question problématique de ce mémoire est, de quelle façon l'usage de la méthodologie de l'apprentissage par tâches peut créer un besoin réel de communication et aider à l'amélioration de la compétence communicative dans la langue étrangère d'un étudiant qui ne se trouve pas dans un contexte bilingue. Ainsi, leur objectif général c'est d'appliquer la méthodologie de l'apprentissage par tâches comme un outil pour la création des situations de communication qui aident à l'amélioration de la compétence communicative en anglais, dans un contexte non-bilingue.

L'on nous explique d'après Nunan (1994) que cette approche fait partie du travail de classe qui permet aux étudiants de comprendre, manipuler, produire et de communiquer dans la langue étrangère mettant l'accent plutôt sur le sens que sur la forme. C'est donc de cette façon

que le groupe d'échantillon choisi pour cette étude a été compris par trente-un étudiants de l'école secondaire avec une intensité horaire de deux heures par semaine, pendant trois mois.

En ce qui concerne la méthodologie d'investigation, le dessin est défini comme quasi-expérimentale appuyé sur un processus ethnographique. Les outils que les chercheurs ont utilisés sont très variés: un journal d'observation réalisé tenant compte de certaines études ethnographiques antérieures, avec les items de description, interprétation et réflexion des points d'intervention pour l'action; enregistrements d'audio et vidéo des classes; enquête aux étudiants sur leurs thèmes d'intérêt pour faire le plan de quatre unités didactiques; et trois types de tests pour l'évaluation des tasks (pre-test, post-test et test indépendent).

En conclusion, d'après les résultats obtenus, les investigateurs ont trouvé que la mise en place de la méthodologie d'apprentissage par tâches peut effectivement améliorer la compétence communicative dans une langue étrangère dans un contexte monolingue. À la fin de l'implémentation des unités didactiques, les étudiants ont pu renforcer des expressions différentes pour décrire des personnes et des animaux et reconnaître, utiliser et suivre des instructions en anglais. En plus, la production orale a amélioré grâce à la perte de la timidité dans la salle de classe. Cependant, il est important de mettre l'accent sur l'engagement qu'il doit y avoir pour que l'apprentissage par tâches fonctionne, c'est-à-dire, les étudiants et le professeur et l'institution doivent mettre tout de leur part pour le faire marcher.

Finalement, il faut tenir compte que la motivation est un des piliers les plus importants pour avoir de bons résultats dans la classe, car il faut proposer des activités qui vont de la main avec les intérêts des étudiants pour qu'ils s'engagent aussi.

En abordant la vision et application des techniques pour le développement des habilités langagières orale, le travail de recherche de Mosquera (1996) documente des théories, méthodes et techniques pour le développement des habilités langagières orales, à fin de préparer des étudiants à l'usage du langage avec une fonction communicative. Ce besoin de documentation nait du supposé que l'apprentissage d'une langue est essentiellement pour la communication, donc l'auteur fait un essai de décrire des méthodologies qui se centrent sur les besoins des étudiants, c'est-à-dire, des méthodologies qui s'éloignent de la façon traditionnelle de l'enseignement des langues basée sur l'approche grammaticale.

Pour cette documentation l'auteur a fait une liste selecte d'une bibliographie qui a été discutée pour produire une analyse complète de l'information recueillie. De cette manière, Mosquera a trouvé des méthodes utilisées pour l'enseignement de la compréhension et la production orale comme : la méthode directe, l'audio-lingual, *the silentway,* la réponse physique totale, l'apprentissage de la langue en communauté et l'approche communicative.

En ce qui concerne les résultats, l'analyse de l'information montre que les méthodes se différencient dans l'emphase qu'elles donnent à la compréhension orale et à la production orale. Par conséquent, elle recommande de suivre une approche éclectique pour l'enseignement des langues, de cette façon, la créativité des professeurs devra être travaillée en donnant aux élèves

des espaces optimales avec des situations de communication proches à celles de leurs vies réelles.

Espinosa et Salazar (1996) remarquent dans leur mémoire que dans la majorité des lycées officiels d'éducation moyenne de Cali, l'anglais est enseigné comme langue étrangère, mais les étudiants révèlent des difficultés au moment de la communication. En conséquence, dans ce travail les auteures cherchent à répondre à la question : Est-ce que les méthodologies utilisées pour l'enseignement de l'anglais dans quelques lycées officiels de Cali sont cohérentes avec les objectifs de l'approche communicative ? Ainsi, leur objectif principal c'est d'analyser les tendances méthodologiques utilisées par le professeur dans l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère à partir du point de vue de l'approche communicative.

Ensuite, pour atteindre l'objectif d'investigation, les chercheures ont pris une méthodologie divisée par trois étapes. La première étape correspond à la révision bibliographique des approches méthodologiques principales utilisées dans l'enseignement des langues étrangères, tenant compte des travaux de quelques auteurs représentatifs. Dans la deuxième étape, les chercheurs ont fait un travail de champ dans une série d'enquêtes et d'observations. Les enquêtes ont été dirigées aux étudiants et aux professeurs pour déterminer la méthodologie utilisée par le professeur et si cette-ci correspondait aux expectatives et aux besoins des étudiants. Finalement, les chercheures ont procédé à faire l'analyse des enquêtes où elles ont tenu compte les critères suivants : la méthodologie utilisée par le professeur, le lien entre la méthodologie et les activités de la classe et l'importance que les étudiants donnent à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Finalement, les résultats montrent que certains changements ont commencé à être faits dans l'enseignement de l'anglais au niveau officiel. En plus, les résultats signalent que malgré la popularité de l'approche communicative, certaines pratiques professionnelles ne sont pas encore inscrites dans ce contexte et ceci se montre dans la nature de ces activités et dans la façon dont elles sont conduites dans la salle de classe. Ces résultats suggèrent la nécessité de repenser au rôle du professeur des langues étrangères comme un facteur fondamental dans le succès de l'apprentissage d'une langue spécifique. Dans ce sens, on attend que le professeur ait un bon niveau de la langue qu'il enseigne et cela implique être familiarisé avec la culture des parlants natifs ; en plus, le professeur dont être au courant des derniers avances dans le champ de la psychologie, la linguistique et la pédagogie. Ces connaissances doivent être reflétées à chaque instant dans sa pratique professionnelle dans la salle de classe.

Le mémoire de García (2004) essaie de montrer une proposition curriculaire pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française comme langue étrangère et langue troisième dans le contexte scolaire : l'approche méthodologique prime dans l'interaction de l'apprenant dans la langue et met l'accent dans la production orale des enfants âgés de cinq et six ans qui parlent une deuxième langue et qui ont des caractéristiques qui facilitent une série d'habilités spécifiques dans l'usage d'une langue différente à la langue maternelle. Ceci permet aux apprenants d'acquérir une autre langue plus facilement qu'un enfant monolingue. En conséquence, l'objectif de l'auteur c'est d'élaborer une proposition curriculaire en suivant une approche communicative à travers de laquelle la compréhension et la production orale en français comme langue étrangère et langue troisième, sont développées dans la classe de petite

section d'un lycée bilingue d'élite, avec un programme qui considère l'espagnol comme langue maternelle et l'anglais comme langue deuxième.

Le temps pris pour l'intervention a été d'un an scolaire, c'est-à-dire dix mois où quatre unités didactiques ont été travaillées. Les contenus spécifiques ont été développés basés sur les thèmes du programme curriculaire et les unités présentent des situations de communication dans la langue française et du vocabulaire pertinent.

Pour accomplir cet objectif García a choisi de suivre la méthodologie suivante. Elle a commencé par faire une révision théorique des concepts comme langue première, langue seconde, langue étrangère, bilinguisme, éducation bilingue, pédagogie par projets, le jeu, la ludique, les aspects psychologiques, affectifs, sociaux et communicatifs du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou troisième, avec le but de contextualiser le travail en relation avec le processus d'enseignement-apprentissage et l'acquisition d'une langue. Puis, en tenant compte les aspects théoriques abordés, elle a procédé à faire la proposition curriculaire ; la présentation d'un dessin du matériel qui a permis d'appliquer les unités théorique-pratiques suggérées et qui a été, au même temps, un point de renforcement et d'évaluation des thèmes proposés dans le programme. Finalement, García a utilisé quelques réflexions concernant le travail de mémoire proposé et à la fois, des suggérées ont été données pour des modifications postérieures à la classe de transition après son implémentation et évaluation.

En conclusion, c’est à partir de ces six recherches que nous voulons diriger notre projet de recherche, étant donné que malgré la différence des langues, les intérêts débouchent sur les mêmes sujets de la compétence communicative, comme le point principal de l’enseignement des langues aujourd’hui et l’apprentissage comme un processus de collaboration entre pairs égaux.

5. CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre sera consacré à la présentation des notions telles que la compétence communicative et l'apprentissage collaboratif. Pour ce travail, nous nous centrerons sur les descriptions sur la compétence communicative de Richards (2006) et du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'enseignement des langues étrangères (2001). En ce qui concerne l'apprentissage collaboratif, on tiendra compte des principes présentés par Barkley, Cross et Major (2005).

5.1. La compétence communicative

Le concept de compétence communicative peut être bien défini d'après certains principes que Richards (2006) propose. Le premier principe fait référence à l'objectif de l'enseignement des langues, justement, l'enseignement de la langue communicative, c'est-à-dire, le fait de savoir une langue ne signifie seulement bien connaître sa grammaire, mais aussi faire usage de la langue pour des propos différents : savoir changer de registre selon le contexte et les participants de la situation communicative, savoir reconnaître les différents types de texte et pouvoir maintenir une conversation peu importe les limitations.

Le deuxième principe correspond à la manière dont les étudiants apprennent, autrement dit, en enseignant la langue d'après l'approche communicative, on change la façon traditionnelle d'enseigner dans laquelle l'étudiant devait tout mémoriser à une méthodologie d'enseignement où l'étudiant doit interagir avec des usagers de la langue. Cela demande la création collaborative,

la négociation du sens et l'expérimentation avec différentes formules et structures de la langue. L'apprenant et son processus d'apprentissages sont les protagonistes.

Le troisième principe fait référence aux activités de la salle de classe qui facilitent l'apprentissage, c'est-à-dire, les activités de classe qui portent les étudiants vers l'interaction à travers la langue.

Finalement, le quatrième principe correspond au rôle du professeur et des étudiants dans la salle de classe. Le professeur n'est plus le centre dans la salle de classe, les étudiants doivent s'engager dans le processus d'apprentissage en couples et en groupe, partager avec leurs copains et devenir autonomes. Le professeur devient donc leur moniteur et facilitateur.

D'après le Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'enseignement des langues étrangères (2001), la compétence communicative comprend les composantes de compétences linguistiques, la compétence sociolinguistique et les compétences pragmatiques.

Compétence linguistique

La compétence linguistique est définie ici comme « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser » (p.87). Ainsi, cette compétence a une subdivision à savoir:

Compétence lexicale

Il s'agit de la connaissance et la capacité à utiliser les éléments lexicaux et grammaticaux d'une langue. En ce qui concerne les éléments lexicaux ceux-ci sont des *expressions toutes faites* (les proverbes, les archaïsmes et les indicateurs des fonctions langagières telles que les salutations) ; les locutions figées (des métaphores figées, des procédés d'insistance) ; et des mots isolés, par exemple les jours de la semaine. D'autre part, les éléments grammaticaux sont des mots fermés comme les articles, les démonstratifs, les pronoms personnels, etc.

Compétence grammaticale

« La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon des principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (p.89). Ces principes sont dirigés par des paramètres et des catégories tels que :

Les éléments	• Morphèmes • Racines, affixes (préfixes et suffixes) • Mots
Les catégories	• Nombre, genre, cas • Concret/abstrait • Discret/continu • Transitif/intransitif/passif • Passé/présent/ futur • Aspect, progressif
Les classes	• Conjugaisons • Déclinaisons • Classes ouvertes : noms, verbes, adjectifs, adverbes • Classes fermées
Les structures	• Mots composés et complexes • Syntagmes (nominal, verbal) • Propositions (principale, subordonnée, coordonnée) • Phrases (simple, composée, complexe)
Les processus	• Nominalisation • Affixation • Suppléance • Gradation • Transposition • Transformation
Les relations	• Régime • Accord • Valence, etc.

Table 1. Composantes de la compétence lexicale, CECR

Compétence sémantique

Cette compétence fait référence au sens, c'est-à-dire, la conscience et la capacité qu'a un apprenant de contrôler l'organisation du sens dans le discours parlé ou écrit. Cette compétence se trouve au *niveau lexical* dans la relation du mot et du contexte et les relations inter-lexicales telles que les collocations. Au *niveau grammatical* avec le traitement du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux. Pour finir, au *niveau pragmatique* qui se centre sur le traitement des relations logiques comme la substitution.

Compétence phonologique.

Cette compétence « suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire » (p.91) les phonèmes de la langue et leur réalisation dans des

contextes particuliers, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots et la prosodie ou phonétique de la phrase.

Compétence orthographique.

« Elle suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante » (p.92). La majorité des écritures de langues commencent par l'alphabet, sauf le chinois par exemple. Les apprenants des langues qui suivent le patron de l'alphabet doivent connaître et être capables de percevoir et produire *la forme des lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules, les signes de ponctuation et leur usage, les caractères logographiques courants, les conventions typographiques et les variétés de polices* et *l'orthographe correcte des mots avec les contractions courantes.*

Compétence orthoépique.

Elle comprend la connaissance des conventions orthographiques, les connaissances des implications des formes écrites (en particulier des signes de ponctuation pour le rythme et l'intonation), la capacité de résoudre les équivoques à la lumière du contexte et la capacité de consulter un dictionnaire.

Compétence sociolinguistique.

Elle « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (p.93) et comprend *les marqueurs des relations sociales* (l'usage et choix des salutations, usage et choix des formes d'adresse, conventions de prise de parole et usage et choix des exclamations), les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre et le dialecte et l'accent.

Compétence pragmatique.

La compétence pragmatique exige que l'apprenant connaisse des principes de la langue qui disent que les messages doivent être organisés, structurés et adaptés (compétence discursive), utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) et segmentés selon des schémas interactionnel et transactionnels (compétence de conception schématique).

5.2. L'apprentissage collaboratif

Les experts dans le champ pédagogique s'occupent aujourd'hui de trouver des techniques applicatives dans la salle de classe pour améliorer la participation et le travail des élèves. La collaboration a été une des composantes très utilisées par les professeurs dans la salle de classe. Collaborer est définit comme le travail avec l'autre (Barkley, Cross, Major, 2005). La collaboration vue d'un point pédagogique et rapportée avec l'apprentissage, nous submerge dans une conception d'apprentissage parfois peu utilisée, l'apprentissage collaboratif.

L'apprentissage collaboratif selon Barkley, Cross et Major (2005), est le travail de deux ou plusieurs élèves travaillant ensemble et en partageant la charge de travail équitablement et progressant ensemble vers les objectifs d'apprentissage. Il est nécessaire d'établir que tous les élèves doivent travailler conjointement avec un seul objectif et pas chacun avec des tâches divisées : « All participants in the group must engage actively in working together toward the stated objectives ».

Dans le même courant du travail par groupes l'on trouve le travail coopératif, différent du travail collaboratif. L'Apprentissage coopératif se présente comme un processus par tâches où chaque

élève a une mission individuelle pour accomplir une plus grande. Cela veut dire que l'objectif de chaque élève est primordialement personnel dans le développement de sa tâche. De la même manière, le rôle du professeur est très traditionnel, car il se centre sur le model dual d'expert dans le sujet et d'autorité absolue qui se charge de tout faire, c'est-à-dire qu'il dessine et assigne les groupes, contrôle le temps et les matériels ainsi que l'apprentissage des élèves en vérifiant s'ils sont au travail et si leur tâche en équipe marche bien (Cranton, 1996 and Smith 1996, in Collaborative Learning Techniques 2005).

Cette approche a sa naissance dans le constructivisme social qui dit que l'apprentissage collaboratif a lieu quand les élèves, et toute la faculté, travaillent ensemble pour créer de la connaissance (Matthews, 1996 in Barkely et al, 2005). Dans ce cadre, les connaissances font référence à la construction sociale du sens « knowledge is something people construct by talking together and reaching agreement » (Bruffee, 1993, in Barkely et al, 2005 : p.6). De même, le rôle du professeur dans la salle de classe ne s'arrête pas seulement à l'instruction et à un rapport d'autorité purement verticale, il partage avec les élèves et ne se limite pas à être la seule source de la connaissance « the teacher's responsibility is to become a member, along with students, of a community in search of knowledge ».

5.2.1. Comment orienter les élèves

Pour l' implantation de l'apprentissage collaboratif, il faut prendre en compte que cette approche propose la modification des rôles dans la salle de classe et l'acquisition de nouvelles responsabilités et habilités, différentes de celles de l'éducation traditionnelle, tel que MacGregor le présente (1999, in Barkley et al, 2005 :30) :

EXHIBIT 2.1 Comparing Student Roles in the Traditional vs. Collaborative Classroom	
Traditional Classroom *Students shift from…*	**Collaborative Classroom** *to…*
Listener, observer, and note taker	Active problem solver, contributor, and discussant
Low or moderate expectations of preparation for class	High expectations of preparation for class
Private presence in the classroom with few or no risks	Public presence with many risks
Attendance dictated by personal choice	Attendance dictated by community expectation
Competition with peers	Collaborative work with peers
Responsibilities and self-definition associated with learning independently	Responsibilities and self-definition associated with learning interdependently
Seeing teachers and texts as the sole sources of authority and knowledge	Seeing peers, self, and the community as additional and important sources at authority and knowledge
Source: MacGregor (1990, p.25)	

Table 2. Comparing Student Roles in the Traditional vs. Collaborative Classroom

Quant aux habilités que doit développer l'apprenant, Bosworth (1994) propose une taxonomie d'habilités collaboratives : l'habilité interpersonnelle, le contrôle des groupes, la résolution des problèmes, l'habilité de recherche et celle de synthèse et présentation. De cette façon, le travail se fait par tâches et dans son cours les habilités sont développées. Pour cette raison, les auteurs proposent l'orientation des élèves vers ces habilités dès le premier jour de classe ; ils recommandent l'utilisation des brise-glaces et des activités d'introduction de cours.

Le professeur qui s'intéresse pour connaître les noms des élèves leur montre qu'il les apprécie comme personnes, donc Barkley et al. recommandent d'utiliser les *brise-glaces* en faisant des jeux de noms pour connaître les élèves et pour les aider à se connaître entre eux à fin de rompre les barrières sociales, avec des activités comme *La question du jour*, ou des entretiens pour encourager l'interaction et l'usage de la langue-cible. Cependant, il faut être prudent avec ce type de questions posées pour ne pas affecter la sensibilité des élèves ou pour ne pas s'immiscer dans leur vie privées. Alors, les enseignants ont l'alternative d'utiliser des activités collaboratives pour introduire les contenus de la classe.

Les activités introductrices sont un outil qui permet au professeur d'introduire les contenus de la classe au même temps que les élèves révisent leurs connaissances antérieures et éclairent leurs doutes. De cette façon, les élèves se sentent réconfortés de savoir que d'autres camarades ont le même niveau. Une ambiance plus empathique va s'installer au sein de la classe. Plusieurs exemples d'activités de ce genre peuvent être citées comme : *Common-Sense Inventory, Problem Posting, Course Concept Maping, Goal Ranking and Matching* et *Self-Assessment of Ways of Learning.*

5.2.2. Les politiques et les procédures du cours.

Il est très important de maintenir une clarté entre les politiques et les procédures à suivre dans un cours, pour que les élèves connaissent les règles du jeu dès le début du cours même. Pour accomplir cet objectif, il y a trois stratégies et conseils :

À partir d'une *révision du syllabus* avec les élèves, le professeur a, premièrement, l'opportunité de s'approcher des élèves pour établir le ton de la classe et de cette façon il peut connaître leurs goûts et leurs intérêts par rapport au cours. De même, le professeur peut décrire à quoi consistent les activités collaboratives pour en sortir le mieux et c'est à partir d'ici qu'il peut proposer les nouveaux rôles et responsabilités des élèves et de lui-même, afin d'éviter les malentendus et des futurs problèmes. Aussi, il est essentiel de rappeler aux élèves que le travail se fera de façon collaborative tout au long du cours.

Il est un devoir du professeur *d'éclairer les règles du cours pour le travail en groupe* avant de le commencer en tenant compte des buts du travail collaboratif. La recommandation serait d'établir les règles du travail avec les élèves mêmes, pour garantir l'acquisition du sens des responsabilités et de leadership.

Signer un *contrat de travail* d'apprentissage est optionnel, cependant ce serait une façon formelle de garantir que les règles sont comprises et vont être respectées.

5.2.3. Comment orienter les élèves vers l'apprentissage collaboratif.

Pour commencer, il faut tenir compte du passé affectif des apprenants par rapport au travail en groupe dont ils ont déjà fait l'expérience. Ils ont donc leur avis sur ce travail collaboratif. En conséquence, il faut faire une balance dans la classe des avantages et des désavantages de ce dernier.

La balance des points forts et points faibles consiste à demander à chaque élève, individuellement ou en groupe, de faire une grille dans laquelle ils mettent le pour et le contre l'apprentissage collaboratif, tout en tenant compte leurs expériences. Après, il faut faire une mise en commun pour en discuter avec les élèves et essayer de trouver des solutions.

Aussi, faire un quiz individuel complexe et ensuite appeler les élèves à faire une mise en commun par groupes, aide les élèves à se rendre compte que le savoir collectif est plus riche que l'individuel. Cette activité, comme il est mentionné par le Cégep de Sainte-Foy (2013), affirme que l'apprentissage se donne à partir de l'interaction et que « l'écoute individuelle, silencieuse et passive n'est pas naturelle. C'est le dialogue, la confrontation des points de vue et le partage qui sont naturels, et qui aident les étudiants à renouveler constamment leur motivation. » (p.1)

L'apprentissage étant un phénomène d'ordre essentiellement social où l'interaction avec autrui est nécessaire pour obtenir l'information, pour la transformer, pour la valider, pour l'utiliser et la transmettre, il faut insister sur le fait que l'écoute individuelle, silencieuse et passive n'est pas naturelle.

C’est le dialogue, la confrontation des points de vue et le partage qui sont naturels, et qui aident les étudiants à renouveler constamment leur motivation.

5.2.4. La formation des groupes

Comme première considération il faut tenir compte que la formation de groupes dans la salle de classe n’est pas habituelle et peut être un processus compliqué. Ainsi, il faut faire attention à trois aspects pour garantir l’effectivité du travail collaboratif : les types de groupe, les tailles des groupes, et les membres des groupes.

Il y a trois types de groupe qui varient à partir des objectifs, des différentes activités et le temps de travail que les élèves vont consacrer pour travailler ensemble. L*e groupe informel* est celui qui se forme au hasard et pour faire des petites tâches par classe. Puis, *le groupe formel* se forme pour réaliser des tâches plus complexes comme une présentation en public. Il est donc nécessaire de conserver le même groupe pendant plusieurs sessions ou semaines. Pour finir, le *groupe de base* est celui qui se forme en début d’année et travaille ensemble sur variété de tâches, jusqu’à la fin de l’année scolaire.

De même, Bean (1996, p. 160) propose le numéro cinq comme taille idéale d’un groupe, car d’après ses observations un groupe de quatre personnes a tendance à se diviser en deux couples, les groupes de trois se divisent en un couple et un isolé puis les groupes plus nombreux ne permettent pas le partage. Cependant, il suggère que les groupes de base doivent être de trois élèves. D’un autre côté, Smith (1996, p.77) préfère maintenir les groupes petits à cause des aspects d’organisation, de prise de décision et de mobilisation aussi. En conséquence, tout en tenant compte que la taille d’un groupe dépend du type du groupe, du type de la tâche, de la durée de la tâche et de l’espace de travail, il faut privilégier des groupes suffisamment petits, pour obtenir une pleine participation et établir une relation

de confiance, et suffisamment grand pour donner lieu à la diversité et pour réunir une grande variété de ressources pour accomplir les tâches.

En ce qui concerne le choix des membres d'un groupe, ils sont choisis au hasard, par le professeur ou par les élèves et les groupes peuvent être homogènes ou hétérogènes. Les groupes homogènes apportent au développement de la confiance et donc garantissent une participation au moins équitable où le rythme et le niveau d'apprentissage sont les mêmes. Cependant, il n'existe pas cette variété dans les interventions qui enrichie les connaissances. D'autre part, les groupes hétérogènes offrent la diversité des différentes forces et faiblesses de chaque membre. Comme le Cégep de Sainte-Foy le constate «l'apprentissage collaboratif, dans lequel les différences sont vues non plus comme des obstacles, mais bien comme des moyens facilitant l'apprentissage » (2013, p.1). Cependant, ce type de groupe peut avoir des désaccords liés aux différentes formes de pensée. De plus, si la différence d'un élève à l'autre est trop grande certains peuvent être isolés, par exemple si le rythme d'apprentissage varie beaucoup le processus ne sera pas le même pour tous.

Dans ce sens, le changement des membres des groupes est une question qui apparaît toujours par rapport au travail en groupe. Les professeurs avec beaucoup d'expérience dans cette méthodologie préfèrent maintenir les groupes intacts, car des changements constants peuvent faire que les élèves se perdent dans le processus. Donc, comme Miller et al. l'expriment, il faut donner du temps aux groupes pour grandir et travailler sur les difficultés afin de ne pas considérer des changements précipités.

5.2.5. La structuration de la tâche d'apprentissage.

Il est nécessaire d'éclairer que pour l'apprentissage collaboratif (au niveau universitaire), les élèves sont les seuls responsables de leur processus d'apprentissage et le rôle du professeur est de bien structurer les tâches. Ainsi, Miller et al. signalent qu'il y a une erreur commune que les professeurs

commettent qui est de mêler le rôle de structuration des tâches avec le contrôle, c'est-à-dire que les professeurs parfois oublient de donner plus d'autonomie aux élèves contrôlant même la façon dont ils apprennent. Un enseignant doit proposer une tâche bien structurée et qui reste claire pour chacun des élèves afin d'éviter le manque d'attention ou d'intérêt, la perte du temps et une possible frustration.

Premièrement, le professeur doit s'assurer que la tâche soit pertinente et suffisamment complète pour atteindre les objectifs du cours, de même qu'elle soit en relation avec les habilités des élèves. Aussi, les tâches proposées doivent promouvoir l'interdépendance, mais aussi assurer qu'il y ait une certaine individualité et autonomie dans le processus partagé. Finalement, la structuration des tâches doit être organisée dès la formation des groupes jusqu'à l'évaluation du travail collaboratif.

Quand on construit une tâche l'on pense à ce que l'on veut que les élèves apprennent, donc l'on se pose des questions et c'est de cette manière qu'on découvre que c'est à partir des inquiétudes et des problèmes posés que l'apprentissage devient significatif. En effet, comme l'assure Bean (1996, p.152), les élèves s'engagent dans la résolution des problèmes à cause de son caractère de pensée critique. Ainsi, les tâches doivent promouvoir la controverse, le débat et le développement d'un produit groupale final, étant dirigées vers un objectif d'apprentissage du cours.

Fink (2003 en Barkley et al, 2005) soutient que dans l'expérience les professeurs acquièrent la tendance à créer leurs cours d'après deux approches : l'approche du contenu et celle centrée sur l'élève. Dans la première approche, le professeur fait un plan de sujets ou une organisation d'information pour plus approfondir sur l'‘apprentissage de l'élève, mais fait les tâches collaboratives devenir des activités externes qui ne font pas partie essentielle de la méthodologie. À ce propos, Fink préfère l'approche centrée sur l'élève, laquelle non seulement requiert que le professeur détermine la haute qualité d'apprentissage qui l'incorpore ensuite dans le cours et dans l'expérience d'apprentissage, et incorpore

aussi les tâches collaboratives de façon plus effective dans sa méthodologie de travail. Ainsi, l'approche centrée sur l'élève est souvent faite à partir de (1) la détermination des objectifs d'apprentissage, (2) l'identification des activités qui aident les élèves à atteindre ces objectifs et (3) la création de stratégies d'évaluation formative pour faire des ajustages.
À continuation, il y a deux exemples de modèles qui structurent des tâches collaboratives centrées sur l'élève.

La taxonomie de Bloom et les objectifs éducationnels

Cette taxonomie a été créée par un groupe de psychologues pour classifier les niveaux de comportement dans l'apprentissage, le cognitif, l'affectif, et le psychomoteur. Ainsi, le domaine cognitif consiste à six niveaux d'apprentissage : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, les mêmes nivaux présentés par le Cégep de Sainte-Foy qui dit que « l'apprentissage collaboratif constitue l'une des meilleures démarches pour favoriser un apprentissage en profondeur… les travaux exigés de l'étudiant amènent celui-ci à pratiquer toute la gamme des capacités intellectuelles : l'analyse, la synthèse, la critique, la créativité, la résolution de problème, la prise de décision et la métacognition » (2013, p.2).

L'utilisation de la taxonomie de Bloom, pour le dessin d'un cours centré sur l'élève, implique (1) l'identification des objectifs éducationnels les plus importants, (2) la planification et implémentation d'activités centrées dans le niveau correspondant d'apprentissage, et (3) la création de stratégies d'évaluation pour l'apprentissage au niveau approprié. Les niveaux de cette taxonomie sont présentés ci-dessous :

Le niveau de connaissance

Ce niveau propose de se souvenir de la connaissance apprise avant, donc les verbes et les questions les plus communs pour les consignes sont : *définir, rappeler, reconnaitre, se souvenir, qui, quoi, où, comment* et *quand.*

Le niveau de compréhension.

Ce niveau implique la compréhension du sens de la matière rappelée, laquelle se démontre souvent à travers des exemples. Les verbes plus utilisés pour les consignes des tâches sont *décrie, comparer, exposer les différences, mettre dans les propres mots* et *expliquer l'idée principale.*

Le niveau d'application.

L'application implique l´usage de l'information dans un contexte nouveau pour résoudre un problème, répondre à une question ou accomplir une tâche. Les consignes sont souvent construites à partir les verbes *appliquer, classifier, choisir, écrire un exemple* et *résoudre*.

Le niveau d'analyse.

Ce niveau se centre sur la pensée critique qui est demandée dans les consignes avec les mots et phrases *identifier, les causes, tirer des conclusions, déterminer l'évidence, soutenir, analyser*, et *pour quoi ceci se passe ?*

Le niveau des habilités de synthèse

Ces habilités impliquent l'union des différentes parties dans un ensemble et pour les proposer l'on utilise les verbes *prévoir, produire, écrire, dessiner, développer, construire,* et les questions *comment peut-on améliorer, peux-tu diviser, comment peut-on résoudre.*

Le niveau d'évaluation.

Ici, l'on utilise certains critères pour arriver à un raisonnement de la valeur des tâches. Les mots clé utilisés sont *évaluer, apprécier* et *« assess » en anglais.*

Finalement, les objectifs doivent être mesurables pendant le déroulement du processus, c'est-à-dire une évaluation formative qui permette de maintenir un suivi du progrès de l'élève ainsi que l'évaluation des résultats.

5.2.6. Comment faciliter la collaboration entre les élèves dans la salle de classe.

En tenant compte des suggestions de Johnson et Smith pour l'introduction des activités et pour que les élèves en aient une bonne compréhension dans le travail collaboratif, il y existe huit stages : (Johnson, Johnson & Smith, 1998 ; University of Waterloo, 2000)

- *L'explication de l'activité.*
- *La clarification des objectifs.*
- *L'explication des procédures.*
- *La présentation des exemples (si nécessaire).*
- *Rappeler les élèves des règles d'interaction en groupe.*

- *Établir les limites du temps.*
- *Donner la consigne.*
- *Questionner les élèves et leur permettre de poser des questions.*

Également, comme premier stage, le professeur doit observer et puis interagir avec la classe. L'observation est le premier pas que le professeur doit faire lorsqu´il se retrouve face à un nouveau cours ou groupe, avec l'objectif d'acquérir de l'information sur l'interaction en groupe afin d'identifier des problèmes et pour déterminer si les élèves sont en train d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Cependant, l'observation doit être le moins intrusive possible. Le professeur doit se promener dans chaque groupe de travail mais ne pas rester trop longtemps car les élèves ont tendance à trop s'appuyer sur lui. Une fois que les élèves sentent le besoin de communiquer avec le professeur, l'interaction doit servir de support et ne pas de donner d'ordres ou des instructions.

Pour cette interaction de support, Johnson et Johnson (1984) et Silberman (1996, pp. 24-26) proposent les stratégies qui suivent :

- *Être disponible pour clarifier les instructions, réviser les procédures et répondre aux questions sur la tâche.*
- *Paraphraser ou demander une question pour clarifier ce qu'un élève a dit*.
- *Féliciter l'élève quand il fait un commentaire intéressant ou sagace*. Il faut donner des renforcements aux élèves pour contribuer à leur motivation.
- *Dynamiser à travers de l'humeur ou en demandant des contributions additionnelles*.
- *Être en désaccord avec un commentaire d'un élève, mais de façon gentille*.

- *Servir de médiateur entre les élèves quand il y a des conflits qu'ils ne peuvent pas résoudre eux-mêmes*.
- *Organiser des idées en faisant* appel à des connaissances antérieures.
- *Résumer les points de vue de chaque groupe*.

Pour adresser les possibles problèmes, les interventions générales incluent **:** ne pas prendre personnellement en compte le comportement d'un élève, la connaissance des élèves au niveau personnel, ignorer le comportement violent, la formation des groupes pour maximiser les points forts de la personnalité et minimiser les faiblesses, varier la taille des groupes, discuter des problèmes graves en privé ou suggérer les élèves de chercher de l'aide professionnelle, et comme dernier effort, regrouper (Johnson et Johnson, 1987 ; Silberman, 1996).

Bien que les groupes ne soient pas auto-facilitateurs, le professeur ne doit pas sauter tout de suite vers la résolution des problèmes, surtout car les problèmes et les discussions font parties de la conformation et consolidation des groupes. L'article classique de Tuckman (1965), sur les étapes du travail en groupe, signale cinq étapes de développement qui ne sont pas toujours suivies dans le même ordre par les élèves. Dans l'étape de *Formation* les membres du groupe commencent à se connaître et construisent des perspectives mutuelles. Dans l'étape de la *Tempête*, les élèves testent les relations avec chacun et révisent le niveau de compromis de chaque membre. Quand ils procèdent au *Règlement*, les élèves clarifient les normes et les rôles de chacun. Puis, dans l'étape de *Performance* ils commencent à travailler. Finalement, dans l'étape d'*Ajournement* le travail en groupe est fait et le groupe se désintègre. Egalement, comme il est mentionné sur le document du Cégep de Sainte-Foy, « la motivation et la performance intellectuelle des étudiants sont conditionnées par la sécurité affective que

leur procure l'environnement pédagogique, et c'est ce qu'on peut obtenir dans l'apprentissage collaboratif » (2013, p.1).

À continuation, il y a des recommandations pour traiter quelques problèmes qui apparaissent souvent dans le travail en groupe :

Participation inéquitable

Il est très difficile d'avoir une participation équitable dans une salle de classe collaborative, car il y a des élèves qui s'accaparent tout (over-participating student), alors que d'autres qui maintiennent profil bas et qui ne travaillent peu ou pas (under-participating student). Les stratégies pour ce type de problème fonctionnent pour améliorer le travail des deux types d'élève :

L'utilisation des techniques qui impliquent des activités de réflexion assurent que les *élèves plus participtifs* aient un temps pour rester en silence et que les *moins participatifs* aient une opportunité pour préparer leurs commentaires. De même, assigner des rôles peut aider à l'équité, par exemple assigner le rôle de contrôleur du temps donnera aux élèves plus participatifs une période plus longue de silence et un rôle de facilitateur pour l'élève silencieux qui lui poussera à parler plus.

Également, il est bon de parler en privé avec les élèves. Pour le plus participatif il faut lui dire que pour ses copains il serait bon d'avoir aussi l'opportunité de parler. Dans le cas de l'élève silencieux, il faut, premièrement, découvrir pour quelles raisons il participe très peu et si l'explication est par exemple un bas niveau de la langue ou de la timidité. Une possible solution serait de travailler avec des groupes plus petits pour qu'il se sente plus à l'aise. Finalement, il faut changer les groupes souvent pour que les élèves ne s'habituent pas totalement à un rôle ou autre.

La résistance des élèves au travail en groupe

Ce problème peut être lié à des expériences antérieures. Donc, pour le traiter le professeur doit tout d'abord trouver la raison du mécontentement de l'élève. Une stratégie qui peut fonctionner serait d'engager les élèves dans la construction du règlement et leur proposer de se compromettre à l'accomplir du début du cours jusqu'à la fin. Ainsi, le professeur doit s'assurer de construire l'interdépendance et le travail individuel dans les tâches.

Les élèves qui parlent peu à cause de leur timidité, par exemple, ont tendance à dire qu'ils travaillent mieux seuls qu'en groupe. Ces élèves se sentent déjà à l'aise avec le travail traditionnel et peuvent se montrer réticents au travail en groupe avec la peur de se trouver avec des copains qui travaillent très peu, donc ici les types d'activités doivent mettre toute la classe dans la participation active.

Les élèves font des choses différentes de la tâche.

Cette situation se présente surtout quand les élèves ont une relation sociale et ceci est préjudiciable pour le travail collaboratif. Une première mesure serait de réorganiser les groupes dans des nouveaux où les membres ne se connaissent pas très bien. Pareillement, si dans une tâche large il y a peu de progrès, le professeur doit proposer des mini-tâches et demander aux élèves de faire un rapport de chacune. Également, le professeur doit s'approcher des élèves, car sa présence peut leur faire s'engager avec la tâche de travail. Finalement, pour faire que les élèves distraits s'engagent dans le travail, le professeur peut féliciter publiquement les groupes qui font un bon travail.

Les groupes qui n'ont pas une bonne relation

Quand ce problème est présent dans la salle de classe, le professeur doit donner de l'espace et du temps aux élèves pour développer des habilités pour résoudre des problèmes. S'ils ne peuvent pas traiter le problème tous seuls, le professeur peut intervenir et leur demander de l'identifier ensemble et d'essayer de le résoudre aussi. Si toutes ces actions ne fonctionnent pas, la dernière ressource c'est regrouper les équipes.

Personne ne veut assumer la direction.

En premier lieu, il faut clarifier aux élèves que le travail en groupe fonctionne bien s'il y a seulement un bon directeur et des bons partisans. Le professeur peut suggérer aux élèves de choisir les rôles au hasard, par exemple avec le jeu de pile o face. Cependant, le professeur doit faire une rotation des rôles pour que tous les membres des groupes participent de manières différentes. A continuation, Barkley et al. présentent les rôles le plus communs assignés et assumés dans le travail en groupe (2005 :52):

EXHIBIT 3.2 **Six Common Group Roles**	
Facilitator	Moderates all team discussions, keeping the group on task for each assignment and ensuring that everybody assumes their share of the work. Facilitators strive to make sure that all group members have the opportunity to learn, to participate, and to earn the respect of the other group members.
Recorder	Records any assigned team activities. Recorders take notes summarizing discussion, keep all necessary records (including data sheets such as attendance and homework check-offs), and complete worksheets or written assignments for submission to the instructor.
Reporter	Serves as group spokesperson and orally summarizes the group's activities or conclusions. Reporters also assist the recorder with th e preparation of reports and worksheets.
Timekeeper	Keeps the group aware of time constraints, works with the facilitator to keep the group on task, and can also assume the role of any missing group member. The timekeeper is also responsible of any set-up and for ensuring that the team's work area is in good condition when the session ends.
Folder Monitor	If the instructor has create group work folders, the monitor picks up the team folder, distributes all material other than data sheets, and returns all papers, assignments, or notes to team members. Folder monitors ensure that all relevant class materials are in the folder at the end of the class session.
Wildcard	Assumes the role of any missing member or fill in however they are needed.

Table 3. Six Common Group Roles

Des différents niveaux d'habilités.

Tout en tenant compte les théories sur les intelligences multiples, par exemple le travail d'Howard Gardner (1983), il est possible de confirmer les observations des professeurs que les élèves vont à la salle de classe avec des habilités et des compétences différentes. Ainsi, la salle de classe collaborative crée des opportunités et des défis pour les intelligences multiples, car les élèves sont placés dans des situations où ils doivent travailler avec d'autres élèves qui ont des aptitudes différents de les leurs. Cependant, le problème se présente quand un élève avec un haut niveau d'apprentissage ne se sent suffisamment défié par son groupe, donc le professeur doit lui donner un autre rôle, lequel consiste à être leur support, à leur aide pour apprendre.

Des groupes qui travaillent à des vitesses différentes

Tout à fait, les groupes travaillent à des vitesses différentes, mais quand une activité a comme fin ultime la socialisation en public, les élèves se voient forcés à accomplir la tâche dans un temps stipulé et tous travailleront à peu près au même rythme. Il faut assigner le rôle de contrôleur du temps à un élève et préparer une activité d'extension pour le groupe qui termine avant. De cette manière, ils ne se précipiteront pas pour finir la tâche de façon médiocre.

Des problèmes d'assistance

Ce problème peut se présenter pour différentes raisons. Lorsqu'il s'agit d'une maladie, il faut parler avec l'élève pour savoir s'il peut continuer ou non et créer un moyen de communication comme le courriel ou des vidéo-conférences. Quand la raison est un manque de motivation, le professeur peut

contacter un ex-élève qui a eu l'expérience du travail collaboratif. La meilleure option reste d'inclure le sujet de l'assistance dans la création de la charte de la classe au début du cours.

La tricherie

Quand il s'agit du travail collaboratif, il faut clarifier aux élèves que tricher est une chose et collaborer est une autre. En tout cas, les activités collaboratives ont l'effet de décourager la triche, car il y a le support des membres du groupe tout le temps et il n'y a pas cette perte d'espoir, lequel Mc.Keachie (2002, pp. 172-173) signale comme responsable de la tricherie, de même que la frustration. Comme recommandation générale, le professeur devrait réduire la pression en donnant plusieurs opportunités aux élèves de démontrer réussite, c'est-à-dire, il doit avoir une variété dans l'évaluation de manière que leur qualification ne dépende pas d'une seule tâche.

5.2.7. Des techniques pour rapporter le travail.

Le compte rendu en groupe est fondamental pour fermer le processus des tâches collaboratives. Premièrement, l'opportunité des groupes de partager leur apprentissage peut augmenter l'apprentissage des tous les élèves dans la classe. Deuxièmement, quand les élèves articulent les expériences avec les résultats, ils commencent à gagner des connaissances de manières différentes et nouvelles. Troisièmement, le compte rendu peut aider les élèves à renforcer leurs idées en même temps qu'ils écoutent d'autres camarades parler sur des conclusions similaires. Quatrièmement, écouter des thèmes récurrents donne aux élèves la sensation qu'ils sont au niveau indiqué. Finalement, le compte rendu peut révéler des omissions et de cette manière les élèves et le professeur peuvent les identifier et les résoudre. À continuation, il y a quelques techniques de compte rendu (Davis, 1993 ; Johnson, Johnson, et Smith, 1998 ; Mills et Cottell, 1998 ; Tiberius, 1995) : *se mettre débout et partager ; symposium,*

discussion, séminaire ; réunion d'affaires simulée ; rotation du sujet ; trois restent et un bouge ; rotation des trios ; session de poster ; stations des petits groupes.

En plud, il faut aider les élèves à réussir la fermeture. Cette étape est importante pour les élèves à fin qu'ils puissent faire des connections entre les contenus abordés, le travail dans la langue, les connaissances et la méthodologie de travail antérieures. Aussi, ceci peut encourager les élèves pour leur étape d'apprentissage suivante. En conclusion, à la fin de chaque tâche accomplie, l'instructeur doit donner des opportunités pour synthétiser de l'information et pour célébrer les réussites.

En plus, il est important de guider les élèves vers la synthèse de leurs réponses dans la totalité de la classe. Cependant, il y a des vides que les élèves n'arrivent pas à compléter et c'est le professeur qui doit les guider, donc il peut proposer les suivants types de synthèse, (Ventimiglia, 1995) :

- Résumer des points importants et des thèmes récurrents des comptes rendus de groupes.
- Clarifier des détails.
- Mettre l'accent sur des fausses idées et des comptes rendus incorrectes.
- Ajouter de l'information où il y a des omissions.
- Adresser chaque question non répondue.
- Souligner des implications.
- Aider à faire des connections au contenu antérieur et au contenu pas encore adressé.
- Réviser les objectifs avec le groupe.
- Cependant, le professeur doit s'abstenir de prendre le protagonisme dans cette étape.

Finalement, la célébration fait partie du processus d'apprentissage pendant l'expérience collaborative. Cette étape est souvent oubliée mais est très importante pour que les élèves sentent que leur travail a été apprécié et qu'a eu de bons résultats, « Because students often remember praise long

after a particular course has ended, celebrating and recognizing group succes can reinforce learning by helping to further cement ideas, concepts, and processes », (Barkley, Cross et Howell Major, 2005 p. 82). La célébration peut se faire de la façon que les élèves accordent avec le professeur.

5.2.8. Qualification et évaluation de l'apprentissage collaboratif

Pour les professeurs il n'est pas un secret que les notes sont le sujet qu'ils détestent le plus de l'enseignement et c'est parce qu'elles ont une importance énorme pour les élèves laquelle est attribuée au fait que « Grades determines who gets admitted into institutions, who graduates from them, who plays on athletic teams, and who qualifies for scholarships » (Barkley, Cross et Howell Major, 2005 p. 83). Cependant, ce problème peut être différent dans l'apprentissage collaboratif, donc cette section offre des conseils pour évaluer le travail d'un groupe et assigner des notes dans une salle de classe collaborative.

Assurer la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive du groupe.

Les notes individuelles peuvent augmenter la responsabilité individuelle mais peuvent minimiser l'importance de l'effort du travail en groupe. De même, mettre une note individuelle est très difficile car l'apport et les réussites individuels ne sont pas faciles à identifier dans un projet groupale. Les *notes groupales* assurent que les membres du groupe s'aident entre eux pour apprendre, mais peuvent donner l'opportunité aux paresseux de trop se relaxer et d'éviter leurs responsabilités.

Assurer la responsabilité individuelle et au même temps garantir l'interdépendance d'un groupe n'est pas facile, donc l'évaluation est plus effective si les notes reflètent une combinaison du travail individuel et groupale. Une façon d'atteindre cela c'est de (1) structurer la tâche d'apprentissage de

manière qu'elle requière d'accomplir des efforts individuels et groupales, et (2) assurer que l'effort individuel et l'effort groupale sont différenciés et reflétés dans un produit qui peut être évalué. Des exemples des activités collaboratives pour atteindre cela sont :

Des tests en équipe

Il y a trois étapes dans cette activité. Premièrement, les équipes étudient une unité ensemble, pour laquelle le professeur demandera aux élèves d'apporter des questions qu'ils attendent trouver dans l'examen pour les aider à travailler en équipe. Deuxièmement, les élèves prennent individuellement l'examen préparé par le professeur pour avoir une note individuelle. Troisièmement, les équipes discutent et rendent des réponses du test par équipes pour la note groupale. Ainsi, les réponses groupales son beaucoup plus hautes que les individuelles. Pour mettre la note finale, le professeur peut choisir le critère et les variations dépendant de ce qu'il trouve a été plus travaillé dans la tâche, c'est-à-dire, le travail individuel ou groupale.

Comme dans l'évaluation de la salle de classe traditionnelle, l'évaluation du travail collaboratif résulte mieux si le professeur la fait comme un processus et pas comme des items isolés. Walvoord et Anderson (1998) résument leur point de vue de la qualification comme :

Process by which a teacher assesses student learning through classroom tests and assignments, the context in which good teachers establish that process, and the dialogue that surrounds grades and defines their meaning to various audiences. Grading, then, includes tailoring the test or assignment to the learning goals of the course, establishing criteria and standards, helping students acquire the skills and knowledge they need, assessing student learning over time, shaping student motivation, feeding back results so students can learn from their mistakes, communicating about students' learning to the

students and to other audiences, and using results to plan future teaching methods. (p. xi) (Barkley, Cross et Howell Major, 2005 p. 86).

Décider quoi évaluer

Dans l'apprentissage collaboratif il y a deux choses à évaluer : la réussite du contenu du cours par l'élève et la participation de l'élève dans le processus en groupe. Le travail en équipe et les habilités sociales qui constituent le processus d'un groupe peuvent être considérés comme objectifs d'un cours et quand les habilités de groupe deviennent des contenus du cours, il est essentiel d'évaluer le processus groupale.

Décider d'évaluer pour des propos formatifs ou sommatifs

Les évaluations formatives ont l'intention de donner aux professeurs et aux élèves de l'information sur comment les élèves apprennent, à fin de leur aider les deux à améliorer. Ce type d'évaluation n'est jamais qualifié et l'objectif est *d'éduquer* et *améliorer* la performance de l'élève ou du professeur. De l'autre côté, les évaluations sommatives réunissent de l'évidence pour assigner des notes qui se combineront pour créer une note du cours. Les deux types d'évaluation ont des propos différents, mais ils partagent des questions, des outils et même des stratégies.

Décider qui fait l'évaluation

Evidemment, le professeur doit être en charge de l'évaluation, mais quand les élèves se compromettent dans cet exercice ils développent des habilités d'évaluation et donnent au professeur leur perspective du travail collaboratif.

Il y a des façons différentes d'évaluer l'apprentissage individuel du contenu du cours et la participation dans le processus d'un groupe. McKeachie propose deux approches pour faire ces deux évaluations : la *qualification basée sur contrat* et la *qualification basée sur des compétences*.

La *qualification basée sur un contrat* propose le développement, par le professeur et les élèves, d'un contrat écrit où les tâches à développer sont spécifiées, de cette façon le processus d'apprentissage s'individualise et l'élève acquiert plus de pouvoir car il prend contrôle de ce qu'il doit faire pour atteindre certaines notes.

Quand c'est l'élève qui fait l'évaluation, il se voit engagé dans un processus de réflexion car il a la possibilité de penser sur ce qu'il a appris et comment l'a fait. Ce type d'auto-évaluation est surtout utilisé pour l'évaluation formative, car l'élève crée le pont entre les expériences et l'apprentissage acquis. Cependant, il peut y avoir de la co-évaluation dans une évaluation par groupes ou entre pairs.

6. MÉTHODOLOGIE

6.1. La recherche action

Tout en tenant compte des étapes qui constituent ce projet de recherche, nous avons choisi de travailler avec la méthodologie de recherche action, décrite de façon approfondie par Burns (1999, p.35) comme une méthodologie de recherche qui se concentre principalement sur les problèmes concrètes et les pratiques d'importance immédiate pour les groupes sociaux ou les communautés particulières. Plusieurs chercheurs ont classé la recherche action comme un outil qui sert seulement au développement professionnel; Burns présente, cependant, des raisons pour lesquelles cette affirmation n'est tout à fait correcte. Premièrement, la recherche action requiert la collection et l'analyse systématique d'information, donc elle s'éloigne de l'introspection intuitive caractéristique des programmes de formation professionnelle; en plus, la recherche action s'appuie sur des approches de la recherche qualitative; et finalement, toutes les méthodes de recollection d'information peuvent être analysées de façon triangulaire.

La recherche action se divise en trois phases et s'ajuste à notre recherche de la façon suivante:

6.1.1. L'exploration

La première phase est l'exploration, c'est-à-dire l'accord auquel les chercheurs arrivent en termes de thèmes d'intérêt, avant de commencer l'investigation comme telle. Dans ce cas, nous avons facilement trouvé un thème d'intérêt commun car nous avons des idées similaires sur la conception de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, c'est-à-dire, nous partageons la pensée

qu'une langue est apprise pour pouvoir communiquer, donc il faut procurer la production orale qui est très peu travaillée aux lycées.

Nous avons pu constater le travail superficiel fait sur la production orale dans une langue étrangère quand nous étions au lycée, et par la suite, dès que nous sommes arrivés à l'université, nous nous sommes rendus compte du manque de fluidité dans notre propre production orale, même si notre niveau d'anglais était considéré suffisant pour entrer au niveau universitaire.

6.1.2. L'identification

Ensuite vient l'identification, étape qui s'est réalisée dans la classe de terminale de français pendant une période d'observation de deux semaines. Pendant cette période, la séquence de la lecture du texte de Tolstoï « Qu'il faut peu de place sur terre à l'homme » s'est poursuivie par moyen des activités de lecture à haute voix, des petites discussions guidées par des questions posées par le professeur et de la schématisation des chapitres. Grâce à l'observation et à la triangulation et schématisation des registres d'observation nous avons pu constater que notre thème de recherche s'ajustait parfaitement au problème identifié dans ce cours. C'est à dire que nous avons trouvé que lorsque c'était le professeur qui proposait une activité de discussion, tous les élèves s'engageaient en français mais lorsqu'ils n'avaient pas connaissance d'un mot particulier en français, ils changeaient totalement à l'espagnol et ne reprenaient pas la langue étrangère.

6.1.3. La planification

Nous sommes passés ensuite à faire une planification, l'étape qui fait référence à un plan développé pour la récolte des données et pour la sélection des méthodes plus appropriés dans cette récolte. Ici nous avons choisi l'enquête virtuelle en utilisant la Platform Survey Monkey[1], moyens diverses: les entretiens, les enregistrements, et la prise des photos comme méthodes complémentaires des observations qui ont été faites de façon continue pendant le processus d'intervention. Nous avons ensuite fait un calendrier pour appliquer une enquête aux élèves de la classe de terminale, un entretien au professeur de français de cette classe et un entretien collectif pour connaître les intérêts éducatifs des élèves, comme moyen pour l'analyse leurs besoins.

Temps / Activités	2015										
	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre
Récolte des données sur le lycée, la structure, les professeurs, la classe d'onzième et le PEI.	X										
Observations de diagnostic et récolte des données.	X	X									
Observations de la classe d'onzième	X	X									
Analyse de données.			X								
Identification et définition du problème.			X								
Recherche et lecture de littératures pertinentes et antécédentes du problème d'investigation dans les bases des données.	X	X									
Dessin et planification de la séquence didactique.			X	X							
Implémentation de la séquence didactique.						X	X	X			
Entretien avec le professeur.						X		X			
Evaluer l'effectivité et l'accueil de la proposition de la séquence didactique pour le problème de recherche.						X	X	X			
Enquête et entretien aux élèves.					X						
Observations.						X	X	X			
Analyse des données.					X			X	X		
Rédaction remise du travail finale.										X	X

Table 4. Calendrier du travail

[1] Enquête faite avec Survey Monkey https://es.surveymonkey.com/s/KF5JR9M

6.1.4. La récolte des données

Tout en tenant compte de ce programme nous avons continué avec la récolte des données. Cette étape s'accomplit avec l'information recueillie de l'enquête, des entretiens, des enregistrements et des observations initiales. Après, la récolte des données se poursuit d'une façon continue et cyclique: pendant la période d'intervention nous avons fait des observations réciproques continues de chaque intervention, c'est-à-dire, chaque intervenant a été observé chaque fois par l'autre; des enregistrements de chaque cours ont été réalisés; finalement, de petites discussions et des entretiens en groupe ont été effectuées avec les élèves à la fin de chaque unité didactique.

6.1.5. L'analyse et la réflexion

Dans la quatrième phase nous trouvons deux processus très semblables et quasi inséparables dans le domaine de la recherche action dans la salle de classe: l'analyse des données et la réflexion. Pendant cette phase, les données sont analysées en utilisant une méthode systématique d'analyse et d'interprétation qui mène à une réflexion sur les situations problématiques rencontrées. L'analyse se fait pendant la récolte des données et pas à la fin du processus, ce qui veut dire que c'est un processus cyclique. Dans la recherche action on est toujours en train de recueillir des données et de les analyser pour faire des réflexions et des hypothèses, lesquelles seront mises en place dans la salle de classe. Après avoir fait des observations dans la salle de la classe de français de terminale, nous avons suivi dix catégories d'analyse pour aborder les différents aspects qui se manifestaient, à savoir: l'atmosphère de la classe, l'organisation de l'espace, l'organisation du temps de parole, l'organisation de la séance, modalités de travail (individuel, en petit groupes, en grand groupe) le travail demandé, l'évaluation (types et buts), contrôle du temps dans le registre, présence de préjugés de l'observateur et utilisation de la L1 et la L2.

6.1.6. La spéculation et les hypothèses

Le cinquième pas propose la formulation des hypothèses possibles afin de répondre à la problématique que nous avons identifiée dans la salle de classe, laquelle a été constatée dans l'analyse et la réflexion des données. En ce moment, les investigateurs doivent donner des explications ou des spéculations possibles pour chaque comportement ou situation caractéristique de cette population. Pendant la période des observations nous avons identifié comme problématique, le fait que les élèves abandonnent le français quand il y a des mots dont ils ont besoin mais qu'ils ne connaissent pas, problème qui se produit probablement parce qu'ils ne possèdent pas encore le vocabulaire ou les expressions nécessaires pour exprimer leur idées, et parce qu'ils ne se sentent pas assez sûrs d'eux-mêmes pour parler en français. Afin de travailler ce dernier aspect, on propose le dessin de deux unités didactiques pour améliorer la compétence communicative orale en français, en prenant des thèmes suggérés par eux. De la même manière, nous avons vu comment les élèves aiment mieux de faire les travaux de la classe en couples ou en petits groupes, de même qu'ils préfèrent chercher chez leurs copains les explications ou les concepts qui ne leur sont pas clairs, plutôt que des demander au professeur; probablement, les élèves tiennent plus de confiance entre eux qu'avec leur professeur. En conclusion, ceci nous encourage à travailler les stratégies du travail collaboratif dans la salle de classe, en profitant de leur capacité du travail en petits groupes.

6.1.7. L'intervention

L'on procède à l'intervention. Ici, les investigateurs changent les pratiques ou approches antérieures dans la salle de classe, tenant compte des spéculations et des hypothèses avancées. Les intervenants peuvent expérimenter avec des méthodes d'enseignement inhabituelles, s'ils les trouvent appropriées. Dans l'intervention nous avons mis en place deux unités didactiques pour améliorer la

compétence communicative orale en français, unités didactiques où des stratégies du travail collaboratif vont guider la pratique, considérant le sujet choisi en avance par les élèves: “La théorie de la conspiration en Amérique Latine et en Colombie”.

6.1.8. L’observation

En premier lieu il faut dire que la phase d’observation aussi est continue. Pendant cette phase les investigateurs doivent être très attentifs à chaque comportement ou situation dans la salle de classe dans le moment de l’intervention, étant donné que c’est le moment pour la récolte des données en mesurant le progrès des aspects problématiques analysés en avance et sur lesquels les investigateurs ont avancé des hypothèses. Dans la salle de classe l’observation nous aide à identifier quelques aspects qui touchent le développement de l’oralité dans la langue étrangère et aussi le travail collaboratif, et du reste cela a servi pour faire quelques petits changements dans l’application des techniques du travail collaboratif et pour améliorer un beau développement de la classe. Dans les observations de l’étape d’implémentation trois grandes catégories ont guidé une analyse plus profonde des résultats, à savoir: tâches, modalité du travail et changement des rôles; plus centrées dans la théorie de l’apprentissage collaboratif.

6.1.9. Le reportage

Le reportage est la phase où se fait la connexion entre la récolte des données, les résultats de l’intervention vus dans l’observation et les hypothèses faites d’avance. C’est ici où l’on partage avec un autre membre de la communauté scientifique ou un investigateur, les expériences et les résultats obtenus.

6.1.10. La rédaction

La phase de la rédaction est le moment dans lequel les investigateurs mettent par écrit la question de recherche, les stratégies développés, le processus de recherche, les analyses et les résultats observés.

6.1.11. La présentation

Finalement, les chercheurs ont fait la présentation formelle du travail de recherche devant un auditoire intéressé au sujet, avec le but de partager l'expérience et les résultats obtenus tout au long du processus de recherche et d'encourager à la fois les nouvelles recherches et les nouveaux investigateurs.

6.2. Présentation de l'institution.

Le lycée a été fondé en octobre 1992. C'est un lycée privé dirigé depuis vingt-deux ans par la communauté religieuse des Pères Basiliens. Le lycée se trouve aux portières du «Distrito de Aguablanca», au quartier Andrés Sanín, dans le septième arrondissement de Cali. La devise du lycée est: «Dieu, enseignez-nous la bonté, la discipline, et la science» (Proyecto Educativo Institucional PEI, 2001). Ce sont les piliers d'enseignement où la discipline est fondamentale dans l'apprentissage et le comportement. Le lycée privilégie l'éducation catholique, les beaux-arts (les arts plastiques et la musique), les langues modernes et classiques (anglais, espagnol, chinois, italien, français et latin), les mathématiques, l'informatique et la formation éthique. Le lycée accueille des élèves des quartiers tels qu'Andrés Sanín, Siete de Agosto, Puerto Mallarino, Vivero et La Playa.

Le lycée est considéré par la population voisine et par plusieurs médias colombiens comme « une oasis » au milieu des réalités sociales difficiles, car on y trouve une très bonne infrastructure qui sert à développer les activités académiques et culturelles : deux salles d'informatique avec Internet, des tablettes à la disposition de certains groupes, une bibliothèque, un laboratoire des sciences, un autre laboratoire des langues, une salle d'arts, deux cinémas, un théâtre, un centre culturel et une cantine avec capacité pour 700 élèves et pour leurs professeurs.

Le lycée a trente-cinq professeurs, trois coordinateurs (un coordinateur de discipline, deux académique), deux secrétaires, un administrateur et quinze employés. Depuis son début, la communauté religieuse nord-américaine des Pères Basiliens a géré ce projet éducatif, sous la direction d'un père étranger et un père colombien. Selon le PEI la mission du lycée est « Construir una comunidad educativa católica, centrada en la familia, que brinde una formación integral a los agentes educativos, partiendo de su ambiente socio-cultural y de los valores cristianos. » (p. 15)

7. RÉSULTATS DES ANALYSES

7.1.Étape de diagnostic

Avant l'implémentation des unités didactiques, on a fait un diagnostic de la classe à partir d'observations, enquêtes, entretiens et d'un test d'expression orale. Les résultats sont présentés ci-dessous :

La salle de classe de terminale en français est composée par neuf femmes et trois hommes ; ils ont entre quinze et seize ans. La plupart des élèves ont étudié le français à l'INSA pendant cinq ans, à l'exception d'une élève qui a fait six ans ; deux élèves ont pris des cours virtuels chez eux (Duo Lingual) et une élève a étudié le français à l'Alliance Française pendant deux ans, pour renforcer ce qu'ils apprennent au lycée. Il faut dire que les élèves sont motivés á apprendre le français et à découvrir la culture française.

Comme nous l'avons déjà dit, avant notre intervention l'on a fait sept d'observations de classe dont nous avons identifié huit catégories: atmosphère de la classe, organisation de l'espace, temps de parole, organisation de la séance, modalités de travail, travail demandé, évaluation et utilisation de la L1 et la L2. Nous avons aussi interviewé le professeur afin de mieux comprendre sa propre perception de sa méthodologie et les élèves afin d'identifier les thématiques qu'ils voudraient aborder.

7.1.1. L'atmosphère de la classe

En ce qui concerne cette catégorie, pendant la période d'observation, le travail s'est centré sur la lecture du texte *Qu'il faut peu de place sur terre à l'homme* de Léo Tolstoï. Les étudiants ne montraient

pas un grand intérêt pour la lecture de ce texte ; pendant la première partie des séances, le professeur leur proposait de lire individuellement les chapitres et de faire des schémas de chacun ; nous avons constaté que les élèves ne lisaient pas et faisaient une autre chose ; ils ne s'y impliquaient que lorsque le professeur les menaçait avec le système des points[2]. Par contre, quand le professeur leur proposait d'autres activités, par exemple de discuter sur ce qu'ils avaient lu, ils y participaient avec enthousiasme.

7.1.2. L'organisation de l'espace

La salle de classe était toujours organisée en rangées. Ils bougeaient pour travailler à deux ou simplement pour parler. Cette distribution de l'espace répondait au type d'interaction professeur-élève qui prédominait dans la classe. Lors de l'interview, le professeur a expliqué qu'il avait des difficultés au moment de vouloir changer les activités monotones et les matériels à cause des aménagements au lycée : « Par exemple, nous avons besoin des matériels audiovisuels pour travailler la compréhension orale, ainsi il nous faut avoir une façon de projeter des vidéos en utilisant peut être un vidéo-beam et là nous trouvons la non disponibilité des ressources. »

Le professeur nous a partagé qu'il avait essayé d'implémenter les TICE mais les élèves ne savaient s'en servir pour étudier, par conséquent l'institution a interdit l'utilisation de ces ressources en classe.

[2] Voir la description du contexte de l'institution.

7.1.3. Le temps de parole

Nous avons trouvé que le professeur parlait la plupart du temps : il donnait les consignes, répondait aux questions des élèves, donnait du *feedback*, les appelait à l'ordre, posait des questions sur le texte pour vérifier la compréhension globale du texte et du vocabulaire, faisait des gestes pour expliquer des mots inconnus et encourageait les élèves à parler en français. En ce qui concerne la correction, le professeur corrigeait souvent les erreurs de prononciation en public après les interventions des élèves ou des évaluations individuelles de lecture à voix haute. Parfois les étudiants ne s'auto corrigeaient pas quand le professeur remarquait l'erreur, mais ils aidaient leurs copains à se corriger et ils corrigeaient ce que le professeur écrivait au tableau.

7.1.4. L'organisation de la séance

Pour l'organisation de la séance, nous avons trouvé six types de buts finals pour chaque séance. Dès la première classe à la troisième, l'emphase était concentrée sur la prononciation et l'intonation et ces aspects ont été traités avec une évaluation de lecture à voix haute et avec l'écoute d'un enregistrement sur les chapitres du conte de Tolstoï pour clarifier des doutes sur la prononciation. Puis, dans la troisième classe, le professeur a proposé une activité de schématisation des chapitres et ceci veut dire que l'emphase est sur la capacité de synthèse des étudiants. D'autre part, la quatrième séance se centre sur la compréhension écrite du conte, pour laquelle le professeur utilise comme outils de support l'enregistrement des chapitres, le tableau pour éclaircir le vocabulaire en dessinant et en écrivant des synonymes et de mot clés et, finalement, il utilise le langage corporel.

Au début de la cinquième et la sixième séance que nous avons observées, le professeur a commencé la classe avec une mise un commun des nouvelles que les étudiants connaissaient et là ils

ont participé avec enthousiasme. Lors de la sixième séance le professeur a enseigné aux étudiants un code de correction des erreurs grammaticales et leur a proposé un jeu pour deviner et spéculer afin que les étudiants apprennent à utiliser des expressions de doute et d'opinion.

7.1.5. Modalités de travail

Pour cette catégorie, nous avons constaté que les deux modalités de travail prédominantes ont été le travail individuel et le travail en grand groupe. Le travail individuel se faisait souvent car les étudiants étaient au milieu d'une évaluation de lecture à voix haute, mais le professeur leur demandait aussi de suivre la lecture du texte de façon individuelle. Pour le travail en grand groupe, ils répondaient aux questions sur les chapitres du texte, présentaient brièvement des nouvelles d'actualité et corrigeaient les examens oraux. Nous avons trouvé un intérêt particulier des élèves pour travailler en petits groupes car dès la première classe ils cherchaient à se réunir avec leurs copains, peut-être pour parler d'autres choses, mais l'évidence montre que ceux qui se sont préparées pour l'examen de lecture à voix haute en étudiant par petits groupes ont eu une meilleure performance dans l'examen. Dans l'enquête aux élèves, ils ont dit que les activités sont toujours avec la classe entière ou individuelle, jamais en petits groupes ou en couples. Cette perception est confirmée par les professeur parce que selon lui, les élèves ont tendance à perdre la concentration quand ils travaillent en groupe. De plus, au lycée, le travail en groupe en dehors de la salle de classe est interdit et on devait compter sur le temps de la classe pour que les activités ne le dépassent pas.

7.1.6. Travail demandé

Nous n'avons pas trouvé une grande variété d'activités durant l'étape d'observation. Ce qui a prédominé a été la lecture individuelle suivie de l'évaluation de lecture à voix haute. D'autre part, le professeur demandait un schéma des chapitres lus : personnages, espaces, événements principaux et

l'idée que veut communiquer le texte. Finalement, le professeur engage les étudiants dans l'analyse des erreurs lors des évaluations au moyen des codes de correction. Ce que nous avons obtenu de l'enquête virtuelle aux élèves c'est que les activités du cours de français comme langue étrangère ne sont pas très variées.

7.1.7. L'évaluation: types et buts

Pendant l'évaluation de la lecture à voix haute, c'est-à-dire presque toute la séquence de travail sur le texte de Tolstoï, le professeur a utilisé une grille d'évaluation[3] pour évaluer la prononciation, l'intonation et le rythme de la lecture, laquelle devait être collée sur les cahiers de chaque élève une fois l'évaluation était faite. Dans d'autres séances il n'y a pas eu une évaluation formelle, mais le professeur posait des questions de compréhension du conte et leur prévenait qu'il y aurait une évaluation écrite. Après l'évaluation écrite, le professeur enseignait aux étudiants les codes de correction, afin que les étudiants aient conscience de leurs erreurs et soient capables de les corriger eux-mêmes:

Abréviation	Signification
Mot	Vous connaissez les racines des mots mais pas la terminaison
V	Conjugaison
Pr	Pronom
G	Genre
Ac	Accent
Sn	Sens
Po	Ponctuation
Om	Omission
Ap	Apostrophe
Art	Article
Aux	Auxiliaire

Table 5. Codes correction épreuve écrite.

[3] Voir la figure 1

INSTITUT NOTRE DAME DE L'ASSOMPTION
Pères Basiliens
Français

Étudiant:

	Voyelles orales									Voyelles nasales			Semi-voyelles			Consonnes							Rythme		
Date/Son	ɸ	œ	o	ə	e	ɛ	i	y	u	ɑ̃	ɛ̃	ɔ̃	j	ɥ	ɯ	ʃ	s	z	ʒ	b	v	ɲ	Inton.	Liai.	Omissi.

Observations:

Figure 1. Grille d'évaluation lecture à voix-haute

7.1.8. Utilisation de la L1 et la L2

Il faut dire que le professeur parlait toujours en français, même quand les élèves répondaient en espagnol ; parfois il les encourageait à s'exprimer en français. Les élèves parlaient en français quand ils trouvaient un thème intéressant notamment des sujets d'actualité. Néanmoins, ils mélangeaient le français et l'espagnol, et quand ils ne connaissaient pas un mot ils le disaient en espagnol et continuaient à parler en espagnol.

Le professeur nous a dit qu'il essayait d'intégrer toutes les habilités langagières, mais les élèves ne prenaient pas les activités orales avec la "rigueur" nécessaire. Les activités orales prédominantes étaient la lecture à voix haute et la présentation des dialogues modèles mémorisés, donc l'activité dépendait de la mémorisation, ne donnant pas à l'élève la possibilité de s'exprimer spontanément sur des sujets de leur intérêt.

7.1.9. Besoins et désirs des élèves

Les élèves ont avoué le désir de travailler en petits groupes car ils se sentaient plus à l'aise et ils étaient prêts à s'aider et à se corriger entre eux. Ils corrigeaient leurs copains lorsqu'ils faisaient des

fautes. Il faut aussi tenir compte de certaines fautes de prononciation qui peuvent freiner un peu l'apprentissage: il y a des difficultés avec le *–s* [s] et le *–z* [z], avec les sons [y] [u] avec le *–gn* [ɲ], le –g [ʒ] et la prononciation ou non prononciation de la voyelle e à la fin des mots. Aussi, il faut réserver un espace pour travailler l'intonation et le rythme.

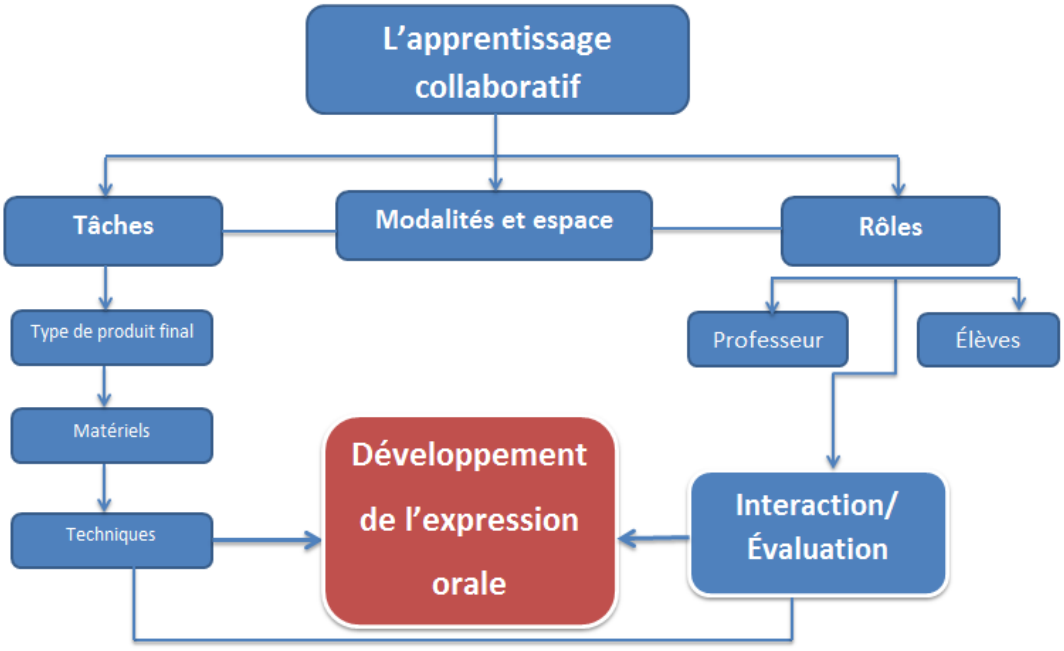
Lors d'une réunion, les élèves ont proposé un sujet général qu'ils voulaient aborder en classe. Il est intéressant de voir que les élèves voulaient améliorer la compréhension et la production orale. Les élèves ont considéré que ce qui pouvait les aider à améliorer les habiletés orales était la possibilité de parler de situations de la vie actuelle et réelles, c'est-à dire, ne pas seulement travailler sur les aspects linguistiques mais utiliser la langue comme outil pour se débrouiller dans la vie quotidienne ou pour discuter des problématiques sociales qui les touchaient de près. Cela ne veut pas dire que les élèves ne donnaient pas d'importance à l'acquisition des habiletés linguistiques telles que la grammaire, le vocabulaire ou la prononciation. Ainsi, les élèves nous ont donné une clé intéressante pour la phase d'intervention de notre recherche : proposer des activités et matériels visant à promouvoir l'oral : inventer et raconter des histoires ; visionner des films ; utiliser des chansons, des dialogues, des jeux, des débats et lire des contes, des fables et des nouvelles.

Finalement, parmi les sujets proposés par les élèves ils ont choisi *La théorie de la conspiration,* un sujet qu'ils avaient abordé dans le cours de philosophie et qu'ils voulaient continuer à étudier ; nous leur avons proposé d'aborder comme deuxième sujet la conspiration en Amérique Latine et en Colombie. Le choix du sujet a donc été le produit d'un consensus.

7.2. Étape d'implémentation

Tout en tenant compte des difficultés identifiées pendant l'étape diagnostique, nous avons proposé deux unités didactiques pour promouvoir la production orale en français, à travers l'apprentissage collaboratif. Nous présentons les catégories qui ont été identifiées à partir de deux grands encadrements des fondements théoriques : *la compétence communicative et les habilités langagières* et *l'apprentissage collaboratif*. Ainsi notre analyse montre l'influence de l'apprentissage collaboratif dans le développement des habiletés orales telle qu'il apparaît dans le schéma ci-dessous :

Figure 2. Catégories d'analyse étape d'implémentation



7.2.1. Tâches

Cette catégorie représente les activités proposées dans les classes, c'est-à-dire les tâches préparatoires pour une grande tâche ou projet final : les tâches ou activités introductoires et les brise-glace et les tâches indépendantes constituées d'un avant, un pendant et un après, ainsi que les matériels. Les tâches ont varié dans leur durée, leur complexité et leurs buts. L'analyse a été faite à partir de l'assomption que les tâches proposées devaient promouvoir l'interdépendance mais aussi assurer qu'il y aurait une certaine individualité et autonomie dans le processus partagé. (Barkley, Cross et Major, 2005). La pertinence des tâches réside dans leur capacité de faire que les élèves développent leur habileté de production orale.

L'apprentissage collaboratif propose la participation des élèves dans la prise de décisions. Miller et al. (1996, en Major et al. 2005) signalent qu'une erreur commune chez les professeurs c'est de mêler le rôle de structuration des tâches avec le contrôle, c'est-à-dire que les professeurs parfois oublient de donner plus d'autonomie aux élèves en contrôlant même la façon dont ils apprennent. Donc, nous avons fait un changement dans le paradigme traditionnel où le professeur est responsable de tout et nous avons suivi ce principe d'inclusion pendant l'étape de diagnostic, en assurant la participation des élèves dès le début du cours dans la prise des décisions. Nous avons interrogé les élèves sur leurs intérêts et les sujets qu'ils voulaient aborder. Selon l'enquête online, les sujets d'intérêt des élèves ont été les suivants:

Temas	Aspectos Lingüísticos
- Noticias de actualidad y problemáticas sociales (abuso sexual, noticias importantes a nivel mundial) - La historia de la revolución francesa - Cine clásico - Cultura general	- Vocabulario - Fluidez - Comprensión auditiva (transcripción de audios, dictados) - Lectura en voz alta - Discurso oral

Table 6. Matériel et sujets d'intérêt des élèves

Les élèves ont montré un intérêt particulier pour la lecture et les discussions de problématiques sociales et pour des matériels visant à avoir de la fluidité. Ils étaient surtout intéressés à l'apprentissage du vocabulaire pour pouvoir enrichir les discussions et améliorer leur expression orale. Cependant, les résultats n'ont pas été totalement concluants pour organiser la planification des unités didactiques. Donc, il nous a fallu faire un entretien collectif lors duquel le sujet choisi pour les deux unités didactiques a été *La théorie de la conspiration* et son impact en Amérique Latine et en Colombie ; nous avons proposé les projets et les tâches présentés ci-dessous.

La théorie de la conspiration	
Projets	**Tâches**
P1 : Reportage : « La conspiration derrière l'attentat du 11 septembre »	- Présentation d'un texte à travers un dessin - Jeu didactique pour apprendre du vocabulaire spécifique - Table ronde - Visionnement d'un reportage - Atelier individuel de compréhension écrite - Quiz groupal d'analyse critique - Écriture collective du reportage - Atelier de connecteurs logiques
P2 : Forum « La conspiration en Amérique Latine : Colombie »	- Jeu didactique « Découvre le personnage » - Lecture d'une brochure - Préparation d'un questionnaire pour un invité - Lecture et présentation groupal d'un texte - Exercice sur les champs lexicaux - Débat - Introduction des personnages « Gallérie de la mémoire » - Table ronde autour des vidéos - Visionnement d'un documentaire pour la compréhension orale - Visionnement des extraits d'un documentaire - Jeu didactique de pistes sur le parti politique colombien de l'UP - Réorganisation et présentation d'un article de journal - Exposés sur différents aspect du conflit colombien - Correction grammaticale - Présentation orale et interaction avec un public extérieur

Table 7. Projets et tâches d'apprentissage

Nous avons aussi demandé aux élèves le type de matériel et d'activités qu'ils voudraient travailler lors de l'intervention et nous avons eu les propositions suivantes :

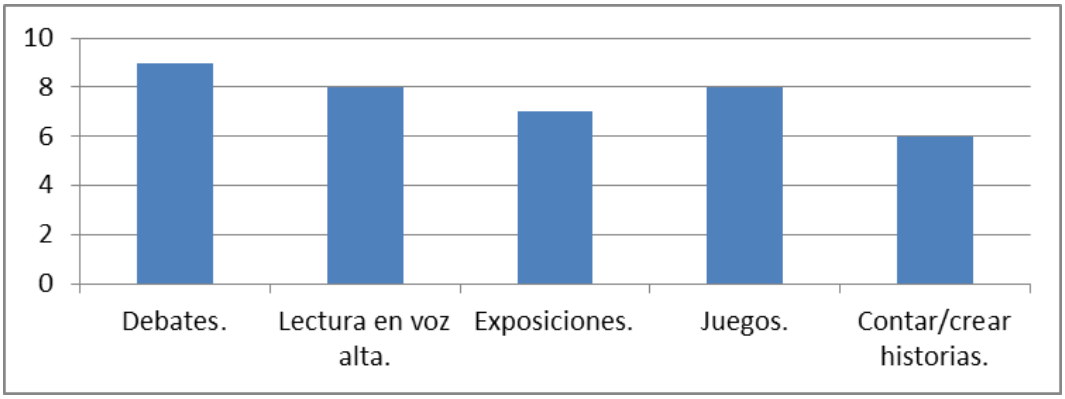


Figure 3. Activités préférées par les élèves

La Figure 3 montre clairement que la plupart des élèves ont choisi les débats comme activité principale. Puis, la lecture à voix haute et les jeux se trouvent au même niveau, alors que les exposés et les histoires sont les activités les moins préférées. En conclusion, les élèves préfèrent la variété en ce qui concerne les activités de la classe, mais cherchent surtout des tâches qui leur permettent de pratiquer leur production orale.

Il faut souligner que la participation des élèves dans la prise des décisions sur les sujets et thématiques de la classe a marqué un changement méthodologique dès le début de notre intervention, car les élèves ont été invités à s'engager dans un travail collaboratif entre eux et avec nous, un type de travail en consensus qui se présente très peu au niveau scolaire. L'idée a été de faire un changement de stratégie, ce qui nous a permis de réaliser des tâches qui ont promu l'interaction entre les élèves et l'interaction avec le professeur et a favorisé le travail des habiletés langagières (compréhension orale et écrite et production oral et écrite).

La plupart des tâches d'apprentissage ont eu lieu dans la salle de classe en tenant compte la méthodologie du travail collaboratif, le niveau de la classe et la connaissance. Nous avons essayé de donner des consignes claires. Ils ont présenté la formulation de la tâche ou activité, le possible

développement et la phase finale de la présentation. Parfois, les tâches tournaient autour d'un jeu ou un débat dont les élèves ont été les organisateurs et directeurs.

> **Professeur :** Mes enfants il faut lire le texte, souligner les idées principales et à la fin faire un dessin qui peut aider à mieux comprendre la franc-maçonnerie en présentant les caractéristiques principales. Si vous ne comprenez des mots vous pouvez utiliser le dictionnaire monolingue pour les chercher ou vous pouvez m'appeler. Je vais vous donner des feuilles pour le dessin.
>
> (Registre n° 1, 27 juillet 2015)

Projet 1 : Développement et présentation d'un reportage : « La conspiration derrière l'attentat du 11 septembre »

L'interlangue a été présenté dans la salle de classe ; les élèves utilisaient le français au moment de parler en public et quand ils avaient des problèmes avec le vocabulaire ils utilisaient leur langue maternelle mais tendaient à retourner à la langue étrangère.

> **Élève 1 :** Y. léelo y nos decís que dice cada línea.
> **Élève 2:** Yo dibujo, ¿pero qué dibujo?
> **Élève 1 :** Je pense que les maçonnerie est née pour encontrar la realidad de la vie.
>
> (Registre n° 1, 27 juillet 2015)

Les élèves ont fait l'effort de se communiquer, de transmettre ce qu'ils avaient à dire, même s'ils mélangeaient les deux langues. Ils ont montré aussi un esprit de collaboration, car ils s'assignaient les rôles entre eux. De plus, avec le jeu de vocabulaire nous avons remarqué le grand enthousiasme des élèves:

> **Élève 3:** Ingrid qu'est-ce que c'est maitre ?
> **Professeur :** Un synonyme est professeur, maestro
> **Élève 4:** ¿Y qué es esto?
> **Professeur :** C'est un lexique spécifique. Il vous reste quatre minutes pour lire le texte.
> **Élève 1 :** Initiation c'est une espèce de rituel des franc-maçonnes avant d'entrer dans la loge
> **Élève 5** :…c'est une phrase qu'utilisent les franc-maçonnes pour communiquer entre ils.
>
> (Registre n° 2, 29 juillet 2015)

Nous pouvons remarquer qu'au début les élèves se sont appuyés sur nous pour éclairer leurs doutes de vocabulaire et le faisaient en posant les questions en français, donc ils ont démontré leur engagement et leur désir d'apprendre. Puis, dans le jeu, ce sont eux qui se sont aventurés à donner les définitions du vocabulaire appris récemment. Bien que cette activité ait été un brise-glace qui a attiré l'attention des élèves, elle n'a pas été terminée le même jour à cause du temps, car nous ne l'avons bien contrôlée.

En plus, la première activité de discussion a été une table ronde par rapport au texte sur la conspiration *Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement » :*

> **Professeur:** Bon, on va commencer, la question qui va guider notre débat est : Qui a été, selon le texte et votre opinion, l'organisateur de l'attentant du 11 septembre?
> **Élève 1:** Les États-Unis et le Carlyle Groupe.
> **Professeur:** Bon, mais pourquoi ?
> **Élève 1:** Parce-que c'est le président Bush qui a organiser tout.
> **Élève 2:** Mais aussi, la famille Ben Laden, ils….et les Bush…ahmm ont fait le groupe….pour controlar….le monde.
> **Élève 3:** Je pense que les attentats ont été faits par les deux familles, pour avoir le contrôle de le medio oriente.
> **Professeur:** Bon, on peut faire une conclusion, qui a vraiment fait l'attentat d'onze septembre, pour vous et en tenir compte l'auteur que vous avez lu.
> **Élève 4:** Le gouvernement des États-Unis avec l'aide de la famille Ben Laden, en contrôlant les médias, tout pour avoir le contrôle du moyen orient.
> **Professeur:** Bon on peut dire ça, avec ce qu'on a lu, et dans notre contexte pensez-vous qu'il y a de la conspiration dans notre pays ?
> **Élève 3:** Oui, aussi avec les média, ils montrent ce qu'ils veut…veulent.
> **Élève 4:** Bon les médias comme Caracol, RCN ils contrôlent toujours l'information de notre pays.
> **Élève 5:** Notre pays est totalement contrôlé par les média et les gouvernants.
>
> (Registre n° 5, 10 août 2015)

Ici, il est évident que le professeur parle très peu ; il se charge seulement de modérer la discussion et ce sont les élèves qui parlent la plupart du temps et qui font des apports intéressants en s'appuyant sur le matériel et leurs hypothèses. En ce qui concerne le développement de la production orale, il y a eu de l'interaction en français et la réutilisation du vocabulaire appris à partir des documents écrits. En plus, bien que les élèves aient fait des erreurs de conjugaison ou de concordance, ils ont parfois fait des autocorrections. Finalement, notre but était aussi de développer la pensée critique donc nous cherchions à ce que les élèves réfléchissent sur leur contexte social.

Nous avons aussi proposé une activité de production écrite qui a consisté à l'écriture collective du reportage. Pour cette tâche, les élèves ont été organisés en trois groupes de quatre personnes et nous nous sommes divisés dans les trois groupes (le professeur titulaire y a participé), pour pouvoir donner

un appui constant à chaque groupe. Cette tâche a été faite pendant plusieurs séances dans le but de faire que les élèves s'habituent au travail en groupe et à s'entraider :

Groupe 3 : L'attentat du FBI

> **Professeur:** Bon je sais que vous êtes trop fatigués, mais on va travailler ensemble, on va le faire mieux que Wilmer et son groupe.
> **Élève 1 :** J'écrire.
> **Élève 2 :** On peut simular le attentat ou el lugar où ils ont fait l'attaque avec le carro de Paulo César
> **Élève 3 :** M escriba, les attentats ont eu lieu dans le subterrano des États-Unis
> **Élève 1 :** Ese ont es avec « t » ou non ?
> **Professeur:** C'est le « ont » du passé composé.
> **Élève 1:** Ahmm ya con t.
> **Élève 4:** Bien sûr M.
> **Élève 2:** MJ peut être l'envoyé dans le lieu.
> **Élève 4:** Jajaja non.
> **Professeur:** MJ vous avez l'image parfaite pour le faire, n'est-ce pas ?
> **Élève 1 et 2:** Jajaja oui comme un présentateur.
>
> (Registre n° 9, 26 août 2015)

Les élèves connaissaient déjà leurs rôles dans les groupes après quelques séances et ils continuaient la création du plan d'écriture de manière très organisée. En effet, ce travail de groupe formel a permis aux élèves la réalisation du reportage et les a aidés à s'habituer au travail collectif et au consensus ; il leur a aussi donné l'opportunité de communiquer souvent entre eux et avec les professeurs. Cependant, à un moment donné, nous sommes tombés dans la monotonie, comme ils l'ont exprimé dans un des entretiens collectifs :

> **Élève 1:** Me parece que se trabajó mucho, mucho las lecturas sabiendo que uno por ejemplo sólo con leerla y pues con hablarla en una sola clase se podía dar. Yo creo que se podía haber dado más información que sólo esas tres lecturas que nos dieron.
> **Élève 2:** Pues, yo creo que nosotros debimos, cada uno, para que en la clase hubiera más variabilidad y no fuera tan rutinaria, pues que cada uno hubiera traído su teoría o algo así y pues la explicara, porque es que dos o tres semanas hablando del mismo, el mismo, el mismo tema, entonces no era tan interesante, pero sí, si ella hubiera traído una teoría de otro país, ella de otro, ella de otro, pues compartíamos todo y lo relacionamos a ver cómo es que funciona eso en conjunto.
>
> (Entretien de groupe n° 2, 9 septembre 2015)

Néanmoins, il est évident que les élèves ont eu l'opportunité d'évaluer le processus, de faire des suggestions et exprimer leur pensée, laquelle a été respectée et prise en compte pour faire des

modifications dans la deuxième unité ce qui est un des principes du travail collaboratif. Ceci nous a montré que l'apprentissage collaboratif peut promouvoir la réflexion, la co-évaluation et l'autonomie, étant donné qu'ils ont remarqué eux-mêmes que le professeur n'est pas le seul à apporter du matériel dans la salle de classe.

Nous avons aussi proposé un atelier sur la fonction des connecteurs qui avaient été identifiés dans les documents. Nous avons assigné un devoir aux élèves de façon individuelle, puis nous avons fait une correction en petits groupes et après en grand groupe. Dans cette séance de correction les élèves ont eu une participation très active:

> **Professeur:** Dans le troisième exercice… Je vais lire et vous me dites la place des connecteurs.
> **Élève 7:** Bueno.
> **Professeur:** On y va. Adultes, les tortues ont très peu de prédat…
> **Élève 6:** Pourtant.
> **Professeur:** Très bien. L'homme les capture pour les manger ou fabriquer des objets avec leur carapace…La pollution risque de les faire…
> **Élève 4:** Espere ahí iba de plus.
> **Professeur:** Vous êtes d'accord ?
> **Élève 7:** Oui.
> **Professeur:** OK. On continue. La pollution risque de les faire disparaître…
> **Élève 10:** Car.
> **Professeur:** Très bien. Car les goudrons et les insecticides sont autant de poisons pour elles.
> **Élève 6:** D'autre part.
> **Professeur:** Voilà vous savez déjà les réponses ! Donc pour quoi vous ne l'avez pas fait correctement avant ? Paresseux ! Et finalement ?
> **Élève 4:** Dans le sud de la France, les tortues meurent en grand nombre lors d'incendies de forêts. Donc, il faut dès maintenant penser à protéger les tortues.
> **Professeur:** Félicitations!
>
> (Registre n° 14, 7 septembre 2015)

Afin d'avoir une bonne préparation pour la présentation du projet, le travail linguistique s'est aussi fait et en groupe pour continuer avec la méthodologie, bien que traditionnellement les corrections grammaticales se font de façon individuelle. Ici, nous avons répondu au désir des élèves de s'aider pour la correction, un désir qu'ils ont montré pendant l'étape de diagnostic quand ils préparaient un exercice de lecture à voix haute et se sont mis en groupes, même si le professeur ne l'avait pas demandé.

Finalement, les élèves ont fait l'enregistrement du reportage et l'expérience a été satisfaisante. Au moment de visionner le résultat final, les élèves ont dû s'écouter pour identifier les fautes de prononciation ; il y a eu aussi un processus de co-évaluation. (Voir vidéo)

Projet 2 : Forum « La conspiration en Amérique Latine : Colombie »

Tout en tenant compte que lors du premier projet il nous a manqué plus de variété dans les tâches pour dynamiser les classes, la proposition des tâches pour le dernier projet a été beaucoup plus variée et l'interaction entre les élèves et avec les professeurs a été plus riche.

Pour la première classe de cette unité, trois tâches ont été faites. Il y a une avant : un jeu, un pendant la lecture d'une brochure pour éclairer les informations obtenues du jeu et finalement, une après tâche qui a consisté à la préparation de questions autour du document lu pour approfondir dans l'information.

Jeu « Découvre le personnage inconnu »

> **Professeur:** Donc, ce que vous allez faire ce que…je vous donne à chaque groupe la première piste qui vous mène à la suivante. Comme vous voyez, chaque piste a une lettre et à la fin vous devez mettre toutes les lettres dans l'ordre pour deviner le personnage. Attention ! Si à la moitié du jeu vois découvrez le personnage vous devez finir le jeu de toute façon, vous devez arriver jusqu'à la fin.
> **Élèves :** Oui. ¡Uy, tan chévere !
> **Élève 1 :** Il faut voir un peu au fond dans les lieux naturels, les arbres, les fleurs ne sont pas seulement des choses temporelles
> **Élève 2:** El patio.
> **Élève 1 :** Bon chance ! Il faut marcher pour trouver notre personnage. Allez au lieu où se trouve la dame en blanc
> **Élèves :** Las monjas.
> (Ils se sont trompés mais après ils ont trouvé l'autre piste).
>
> (Registre n° 17, 14 septembre 2015)

Il est nécessaire de remarquer qu'à travers le jeu les élèves ont pu pratiquer la compréhension écrite et orale d'une façon différente. Aussi ont-ils dû faire face à un vocabulaire nouveau qui ne leur a pas posé problèmes car ils ont créé des stratégies pour comprendre le sens global, comme l'a dit un d'eux dans l'entretien final : « cuando uno más habla uno mismo se va creando técnicas de

comunicación, si yo no sé una palabra uno busca otros caminos, aprendí más que todo a jugar con el francés»

Lecture de la brochure

> **Professeur:** On parlera de Monseigneur Romero parce que la thématique qu'on va traiter s'appelle L'opération Condor et Oscar Romero a été une des victimes en Amérique Latine. On vous passe ce document pour le lire entre tous, c'est court.
> **Professeur:** …Mais, pour quoi il a été détenu à Cuba ? Qu'est-ce qui se passait à l'époque ?
> **Élève 11 :** La guerre fría.
> **Professeur:** Non, mais très bien. La guerre froide a été après. C'était parce qu'à ce temps-là a eu lieu le coup d'État.
> **Élèves :** Ahh.
> **Professeur:** «Malgré les essais de la droite de s'interposer, la béatification de Romero a été faite le 23 mai 2015 à San Salvador et 300.000 personnes de 57 pays environ y ont participé». Le pape Jean Paul II n'aimait pas Romero.
> **Élève 5 :** Pour quoi ?
> **Professeur:** Parce qu'il était un révolutionnaire.
>
> (Registre n° 17, 14 septembre 2015)

Les tâches développées pendant cette étape ont été toujours liées entre elles pour se connecter aussi avec le grand projet final et nous étions en charge de rappeler les élèves de cette relation entre les thématiques. À partir de cette lecture dans un format différent, les élèves ont montré leur intérêt pour savoir plus de la vie de Monseigneur Romero et ont utilisé le français comme véhicule de communication.

Développement du questionnaire

> **Professeur:** Vous êtes prêts ?
> **Élève 5 :** Más o menos.
> **Professeur:** Mais non. Où sont les questions ?
> **Élève 3 :** Ici. Una.
> **Professeur:** Je vois, « pour quoi le papa n'aime Monseigneur ? » Bon, c'est une bonne question. Vous avez l'autre?
> **Élève 5 :** Es que, ¿cómo hizo él para mover a la gente ?
> **Professeur:** Très bien. En français
> **Élève 5 :** Comment il a fait pour…
> **Élève 3 :** Appeler le peuple para que se unieran a la lucha.
> **Professeur:** Oui. Ecrivez-le.
>
> (Registre n° 17, 14 septembre 2015)

La formulation des questions a été aussi une stratégie et une avant-tâche de préparation pour pouvoir mener un entretien puisque ils ont appris à utiliser et à écrire les formules des questions formelles. Les élèves se sont engagés avec la tâche montrant leur désir de mieux connaître le

personnage. Nous avons aussi tenu compte de l'intérêt des élèves d'apprendre du vocabulaire et nous avons proposé un exercice sur les champs lexicaux. Les élèves ont dû lire et présenter le texte L'opération Condor issu de *Secours rouge*, lié à la thématique de l'unité et nous avons appliqué l'exercice à ce texte :

> **Professeur :** Et dans la deuxième l'opération Condor, donc vous allez repérer les mots qui appartiennent à l'autorité, par exemple la droite. Ici, mouvements d'opposition ?
> **Élèves :** La gauche.
> **Professeur :** Ce sont des mots comme exemple. Après on a les verbes, quels verbes pourrait-on mettre ?
> **Élève 9 :** Poursuivre.
> **Élève 8 :** Anéantir.
> **Professeur :** On a poursuivre, anéantir, enlever, réprimer…
> **Élève 7 :** Tuer.
> **Professeur :** Les pays. Quels étaient les pays ?
> **Élèves:** Argentine, Brésil, Uruguay, Chili, le Paraguay.
> **Professeur :** Et, qui étaient les acteurs ?
> **Élèves:** Pinochet.
> **Professeur :** Donc, on va mettre le colonel Contreras, le dictateur Pinochet.
> **Élève 9 :** Orlando.
> **Élève 11 :** Carlos Mena, je suis sûre.
> **Professeur :** C'est ça le devoir, vous comprenez ? Wilmer va parler avec vous pendant le temps qui nous reste.

Ici, l'activité leur a tellement plu que quelques élèves ont commencé à remplir la feuille de l'activité :

> **Élève 3 :** Ingrid.
> **Professeur :** Oui.
> **Élève 3 :** Un exemple d'autorité.
> **Professeur :** J'ai dit par exemple la droite et vous allez mettre par exemple les contre-guérillas. Dans les acteurs vous allez plutôt mettre le colonel, le lieutenant, le président…
> **Élève 3:** Le FBI.
> **Professeur :** Aussi la CIA, le FBI, ce sont les acteurs. Ce sont presque les mêmes mais dans les acteurs vous mettez des noms plus précis. Il y a d'autres questions ?
> **Élèves :** Non.
>
> (Registre n° 18, 16 septembre 2015)

Ainsi, à la fin de notre intervention on a fait un entretien final pour évaluer le processus complet et les élèves ont constaté qu'ils ont appris du vocabulaire :

> **Élève 3:** Pues para mí sí hubo mejora, porque antes yo era así como toda miedosa de decir las cosas y que no me saliera bien y pues ahora me he soltado más y no me a casi pena hablar en francés así me equivoque o no y aprendí más vocabulario del que normalmente nos decían.
>
> (Entretien collectif n° 3, 21 octobre 2015)

Donc, les résultats de l'entretien final montrent que les élèves ont eu l'opportunité d'apprendre du vocabulaire pour soutenir une conversation sur un aspect de l'histoire de leur continent et de leur pays. Les élèves réutilisaient souvent le vocabulaire appris, ont enrichi leur répertoire et ont amélioré leur expression orale.

Une autre tâche qui a promu l'interaction en français entre les élèves a été la présentation des personnages historiques colombiens à travers un exercice appelé *La gallérie de la mémoire*. Nous avons mis des photos avec des petites inscriptions de quatre personnages *(Jorge Eliécer Gaitán, Luis Carlos Galán, Carlos Pizarro Leóngómez, Bernardo Jaramillo Ossa)* et les élèves devaient se promener par la salle audiovisuelle pour regarder les photos et lire les descriptions :

Élève 3 : Ah, ¡el Ché !
Professeur : Non, c'est pas le Ché !
Élève 3 : Mais il dit Chef.
Professeur : Et c'est quoi chef ?
Élève 11: Jmm el que cocina.
Professeur : La personne qui commande, el líder.
Élève 3 : Ahhh.

Élève 5 : Galán éatit de la UP ?
Professeur : Oui et il a été assassiné pour avoir dénoncé les cartels de la drogue.

Professeur : Dans ce cas, le chef ce n'est pas la personne qui cuisine, c'est un leader.
Élèves: Jajaja.
Élève 3: Ah, yo sí decía.

(Registre n° 20, 23 septembre 2015)

Ici, il est clair que les élèves ont essayé de comprendre le sens des textes, en faisant la relation des mots en français avec l'espagnol. Ils ont posé des questions en français pour éclairer le sens de ce qu'ils venaient de lire et pour avoir une interaction avec le professeur. Quand la classe se faisait en grand groupe, il y a eu des tâches qui ont promu l'interaction des élèves en français telles qu'une table ronde par rapport aux personnages historiques et à trois extraits de documentaire sur le même sujet:

Élève 3 : Je pense que oui parce que par exemple, nous était ici… (Elle fait une pause longue)
Professeur : Qu'est-ce qui se passe ?
Élève 3 : Sentados.

Professeur : Assis.
Élève 3 : Assis et nous parler nomal avec un bon vêtement et tous ces choses, mais nous ne actuer par changer ce qui passer…
Professeur : Par ce qui se passe…
Élève 3 : Oui, dans l'extérieur et c'est un exemple clair.
Professeur : Forero ne veut pas parler ? J'ai vu que t'as dit que oui…Non ?
Élève 6 : ¿Cómo digo distraer?
Professeur : Distraire.
Élève 6 : Je pense que oui parce que nous étions ignorants et nous sommes distraits et manipulés par les média et nous ne connu pas que toutes les choses qui se passent dans votre pays aux personnes qui habitent avec vous et notre pays c'est plus victime et nous…no nos damos cuenta.
Professeur : Ne nous rendons pas compte.
Élève 6 : Nous rendons pas compte.
Élève 4 : Je pense que oui parce que c'est vérité que les média contrôlent nous, mais quand nous connaissons la vérité et la…seguimos.
Professeur : Et la suivons.
Élève 4: No, no continuamos, o sea de continuar.
Professeur : Continuons.
Élève 4 : Ah, ok. Continuons creyendo…
Élèves : Croyant.
Élève 2 : Croyant ce que les médias nous disent, nous acceptons la vérité et nous la maquillons avec les médias.

(Registre n° 20, 23 septembre 2015)

Les élèves se sont très bien exprimés par rapport aux problématiques présentées dans la salle de classe. Même s'ils s'arrêtaient un peu quand ils ne connaissaient pas les mots ou ils mélangeaient les deux langues, ils exprimaient clairement ce qu'ils pensaient et ont démontré leur capacité de raisonnement. Aussi, quand nous faisions la correction de ce que les élèves disaient, ils l'acceptaient et se corrigeaient.

En plus, un débat a eu lieu. La discussion a été bien menée et presque tous les élèves ont donné leur point de vue :

Professeur : …Qui ont été les coupables ? Les dictateurs ou les États-Unis ?
Élèves: Les États-Unis.
Professeur : Vraiment ?
Élèves: Oui !
…
Élève 2 : Ils les utilisent, les dictateurs only, dizque only, uniquement sont les marionnettes.
Professeur : Ouais, les dictateurs étaient les instruments, mais qui ont payé les… ?
Élève 2 et 5: Les États-Unis.
Élève 3: Non, c'est la raison d'utiliser les marionnettes, par non…
Professeur : Pour ne pas être.
Élève 3 : Les coupables de ces choses sinon les dictateurs.
Élève 4 : No me parece.
Élève 3 : Si une personne te vois que va à obtenir le pouvoir, obviamente va a aceptar todo.
Élève 6 : Es como si por ejemplo…
Professeur : En français, en français.

Élève 6 : Le père Francisco dit, les dice a ustedes…
Professeur : Vous dit.
Élève 6 : Vous dit que ne permettre pas le chicle, la gomme mais vous aimez le chicle…alors vous dites-nous de ne manger pas la gomme mais vous l'aimez, mais vous ne le permettez pas par le père François et non pour vous-même. C'est le même chose.
Élève 4: No, otro ejemplo.
…
Élève 4: Vea, quand ta mère allait à d'autre lieu y le deja el poder a usted ¿usted cómo se siente? Es eso.
(Les élèves rient)
Professeur : Et qui a payé les plats cassés ?
Élève 2: Les dictateurs.
Professeur : Pour quoi ?
Élève 2: Parce qu'ils montrent la face dans le monde
Élève 3: Mais ils sont figures représentantes. Les États-Unis est le principal et le monde connait que…
Élève 5: Eso es como una cadena…
Élève 2: Es como Ben Laden, es la figura la que recibe todo eso, Fidel quedó como el malo.
Élève 5: Si vamos a hablar de quién tiene la culpa son los États-Unis y las figuras los dictadores, ya.

(Registre n° 20, 23 septembre 2015)

Pour cette discussion, les élèves ont pris le commandement pour éclairer leur point de vue en donnant des exemples et en nous posant des questions. Ils ont défendu leur pensée dans la langue étrangère et dans une interlangue.

L'interaction classe-professeur s'est faite avec le visionnement des vidéos, des documentaires et des reportages. Un exemple a été avec le quiz de compréhension orale du documentaire *La fin d'un rêve colombien: l'assassinat occulté de Jorge Eliécer Gaitán.*

Professeur : Presque, à Cundinamarca mais à Cucunabá. Et comment était sa famille ? Pauvre ou riche ?
Élève 12: De classe moyenne.
Professeur : Très bien. Et ses études ?
Élève 11: Dans l'Université Nationale étudié Derecho.
Professeur : Droits à l'Université Nationale. Et comment s'appelait sa thèse ?
Élève 11: Ah, Les idées socialistes.
Professeur : Où ?
Élèves: En Colombie.
….
Professeur : Deuxième question. Comment il transmettait ses idées au peuple ?
Élève 7: Il parlait au peuple, los reunía.
Professeur : Oui, mais par quel média il a commencé ?
Élève 7: La radio.
Professeur : Très bien, la radio. Et comment s'appellait l'émission ?
Élèves: Je ne sais pas.
Professeur : Vendredi culturel…
Élève 2: Ah, oui, dans le théâtre de Bogotá.
Professeur : Très bien. Continuons.

(Registre n° 21, 28 septembre 2015)

Pour cette séance, une difficulté est apparue dès le début de la classe : les élèves se sont plaints par rapport au quiz d'écoute. Nous considérons que la complainte s'est faite à cause du manque de sécurité, peut-être parce que les épreuves de compréhension orale ne se font pas fréquemment et le seul outil qu'ils ont pour pratiquer l'habilité d'écoute c'est le programme Rosetta Stone[4]. Malgré la complainte, nous avons constaté que les élèves ont une bonne compréhension des documents oraux car ils ont compris presque tout le document et ils ont eu une très bonne participation.

D'autre part, l'activité de correction grammaticale a suscité l'interaction élèves-professeur et professeur-élèves :

> **Professeur :** Je vais signaler quelques choses de la grammaire, des expressions qu'on a utilisées. Bon, c'est une chose très commune que j'ai remarqué dans vos interventions : comment je dis el diez de marzo de 2001 en français?
> **Élève 1:** Le dix de mars deux mille un.
> **Professeur :** Qu'est-ce que j'ai remarqué, vous mettez ici un –de et ici aussi. Vous le dites bien quand on vous demande mais il faut être conscient qu'en français on n'utilise pas de dans la date. Comment je dis policía ?
> **Élève 2:** La police.
> **Professeur :** La police et non le policier. Il faut être conscient des articles contractés, on ne dit pas « de le » mais « du », on ne dit pas « de les » mais… ?
> **Élève 1:** Des.
> **Professeur :** Il faut être conscient de ça. Comment je dis esa ley ?
> **Élève 5:** Ça loi.
> **Professeur :** Ça loi, sa loi ou cette loi. Comment je le dis ?
> **Élève 4:** Cette loi.
> **Professeur :** Cette loi. Qu'est-ce que veut dire sa loi ?
> **Élève 3:** Su ley.
> **Professeur :** Ça c'est eso. Et sa loi?
> **Élève 5:** Su ley.
> **Professeur :** Comment je dis esos estudiantes?
> **Élève 11:** Cet étudiants, ces étudiants.
> **Professeur :** Comment je dis, « yo hablo a los estudiantes»?
> **Élève 3:** Je parle aux étudiants.
>
> (Registre n° 24, 9 octobre 2015)

Cet espace a été ouvert car nous avons considéré qu'il fallait faire une pause pour corriger las fautes les plus communes pour pouvoir faire une meilleure présentation finale. À travers la comparaison de termes différents, les élèves ont pu identifier leurs fautes et se corriger. En plus, à partir

[4] Software interactif pour l'apprentissage des langues étrangères.

des exercices de lecture il a été aussi possible l'interaction entre les élèves. La tâche de réorganiser un article de journal et le présenter en deux groupes à la classe a eu des bons résultats:

Groupe 1 :

Professeur : Vous êtes sûres que cela commence comme ça ?
Élève 2: Alors comment ?
Professeur : Quelle est la première partie d'un article, d'un fait divers ?
Élève 2: Ah, yo le dije Nicole.
Élève 3:¿Cuál?
Élève 2: La imagen y el título, ¿cierto?
Professeur : Organisez-le et je reviens.
…
Élève 1: Le source va de última.
Élève 3: Ya tenemos la primera y la última.
Élève 5: EL segundo tiene que ser el de le général à la retraite. Ingrid, ¿qué es retarite?
Professeur : Quand une personne ne travaille plus, quand arrête de travailler.
Élève 4: ¿ Jubilarse?
Professeur : Exactement, la retraite est la jubilación.
Élève 4: Póngamoslo así.
Professeur : Vous êtes sûres ?
Élève 4: ¿Al revés ?
Professeur : Très bien.

(Registre n° 26, 15 octobre 2015)

La participation des élèves a été active et spontanée ; étant donné que c'était un concours, ils ont senti le besoin de se communiquer. Ils ont bien travaillé en groupe et ont eu l'opportunité de développer la compréhension écrite et la production orale en français. Après, les élèves ont dû, eux-mêmes, préparer des classes, car ils devaient, en trois groupes de quatre personnes, faire un exposé sur un sujet assigné par les professeurs. Malheureusement, les élèves n'ont pas bien préparé l'activité et seulement dans un exposé l'interaction a eu lieu :

Élève 4: Ils sont...no, sí. Ils sont propriétaires…no. Un moment. Parce que ils toute la vie ont les mêmes propriétaires et ils ont actions en Colanta et pour cette raison ils ont assassiné le père.
Professeur : Ils ont assassiné qui ?
Élève 4: À le père.
Professeur : Pour quoi, pour quoi ?
Élève 3: Pour Colanta ?
Élève 4: Non, parce que ils toute la vie ont été propriétaires.
Élève 3: De Colanta ?
Élève 4: Non, ils ont…¿ tenían acciones?
Professeur : Ils avaient des actions.
Élève 4: Ils avaient des actions en Colanta.
Élève 6: ¡Y qué tiene que ver Colanta ?
Élève 4: Por eso, los asesinaron.
Élève 6:¡Pero qué ridículo!
Élève 4: Porque eran proprietarios, porque eran asociados.
Élève 6: Ahhh.

Élève 4: Qué pena pero me tocó hablar en español. Quand Uribe a arrivé à le pouvoir il crée les Convivir. Les Convivir sont civils armés utilisé spour protéger à les…
Élève 6: Les pères.

(Registre n° 26, 15 octobre 2015)

Cette situation est devenue un peu comique, raison pour laquelle les élèves ont fait attention à leur copine, qui a pris le compromis d'éclairer les doutes aux copains et comme dernier recours s'est exprimée en espagnol, étant consciente que la classe devait se dérouler en langue étrangère.

Finalement, les élèves ont fait leur présentation. Le forum a eu lieu devant la classe de neuvième et les élèves ont interagi avec le public. La condition pour cette tâche était d'utiliser l'interlangue entre le français et l'anglais, car dans le public il y avait très peu des gens qui comprenaient le français, donc les outils et supports visuels des élèves ont été préparés en anglais et la présentation orale ils l'ont faite en français essayant de faire comprendre au public ce qu'ils voulaient communiquer. Nous avons aussi participé à la présentation en faisant l'introduction du Forum et en expliquant le choix des sujets :

Groupe 2

Élève 7: Bon jour !
Public : Bonjour !
Élève 7: Nous allons présenter les parmilitarisme, les faux positifs et les jeunes de Soacha. Nous sommes Maurice, Valentine Palacios, Miguel Huertas et moi Nicole Escobar. Who knows what is paramilitarism ? Personne ? Bon, à quoi consiste le paramilitarisme ? Ils sont un groupe armé de l'extrême droite organisé à partir des années soixante-dix et par le gouvernement et ils ont créé une forme de lutter contre les groupe armés de le gauche. Ces groupes paramilitaires ont été répartis dans différents régions du pays...
Élève 4:…L'amnistie a été un processus de démobilisation et les paramilitaires ont reçu un salaire, c'est-à-dire que les paramilitaires ont payé une amnistie aux narcotrafiquants.
Élève 7: Le scandale des groupes civils est connu comme la révélation à la fin de 2008 sur l'implication des membres de l'armée dans le meurtre des personnes qui bajo…sous la fausse excuse d'être des groupes guérrilères ont été assassinés…
Élève 9: Alors, je vais complémenter ce qu'a dit mon copain. Dans l'année deux mille huit il y a eu un cas dans Saocha, dix-neuf gens à Soacha ont été disparus pour le gouvernement, pour quoi ? Parce que pour le gouvernement, ils voulaient montrer aux personnes du peuple qu'ils avaient tué des membres de la guérrilla…

(Registre nº 27, 19 octobre 2015)

Les élèves ont posé des questions en anglais pour engager le public dans leur présentation et ont utilisé des gestes pour se faire comprendre. Nous avons constaté que le public a bien compris et que la

présentation a promu la réflexion, car à la fin un de nous a posé une question et un élève de neuvième qui a bien répondu:

> **Professeur :** Écoutez s'il vous plaît. Il nous reste une question, we have to answer a question. Were we conscious of all this? Étions nous conscients de cette réalité?
> **Élève du public:** I think that we have to pay more attention to our reality, to what surrounds us. We forget that we are still living in a war that affects everybody. I didn't know a lot of this, I knew about the Operation Condor, but not the rest.
>
> (Registre nº 27, 19 octobre 2015)

Les élèves ont réutilisé le vocabulaire appris pendant les deux unités ; ils ont réutilisé un vocabulaire issu d'un des premiers textes lus, démontrant ainsi que leur lexique s'est enrichi :

> **Élève 7:** Le scandale des groupes civils est connu comme la révélation à la fin de 2008 sur l'implication des membres de l'armée dans le meurtre des personnes qui bajo…sous la fausse excuse d'être des groupes guérrilères ont été assassinés…
>
> (Registre nº 27, 19 octobre 2015)

> Et on sait ce que veut faire la force américaine depuis la fin de la guerre froide, et c'est *apporter la démocratie dans le monde* (bien sûr c'est une fausse excuse). Mais d'après le paragraphe 3 de la Charte de l'Atlantique…

Ainsi, l'objectif du projet final a été atteint car nous cherchions que les élèves s'expriment spontanément en français sur leur réalité sociale devant un public et ils l'ont fait ; ils ont même interagi avec leur public, faisant preuve de la maîtrise du sujet et du vocabulaire appris pendant toute l'unité didactique et toute notre intervention.

7.2.2. Matériels

Cette su catégorie montre l'effectivité des matériels proposés dans la salle de classe qui promeuvent l'interaction entre les élevés, les élevés et les professeurs et les élevés et la communauté francophone autour d'eux.

Dans la période diagnostic, les élèves ont été interrogés sur le type de matériels qu'ils voulaient aborder pendant notre intervention, à travers l'enquête online :

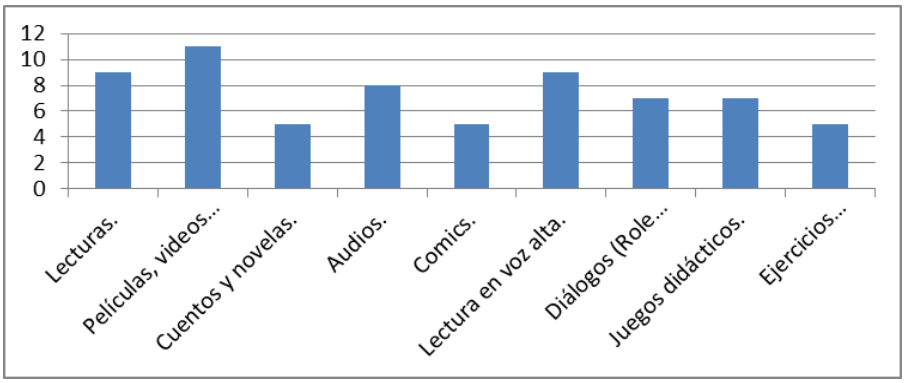


Figure 4. Suggestion de matériels par les élèves

Ainsi, les professeurs ont apporté la plupart des matériels en tenant compte chaque tâche et projet :

La théorie de la conspiration		
Projets	**Projets**	**Objectifs**
P1 : Développement et présentation d'un reportage : « La conspiration derrière l'attentat du 11 septembre »	- Texte écrit: *Pourquoi suis-je Franc-Maçon?* - Texte écrit: *Mon expérience de franc-maçon*	- Interpréter un document écrit à travers un dessin.
	- Texte écrit *Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement »*	- Comprendre la conspiration derrière l'attentat de l'onze septembre, avant de faire le reportage. - Pratiquer la production orale à partir d'une table ronde. - Travailler l'écriture à travers le développement du reportage.
	- Reportage *Envoyé spécial Émission du 26 Mars 2015: Quand la télé- réalité tourne à la tragédie.*	- Reconnaître les parties d'un reportage.
	- Atelier individuel de compréhension écrite	- Évaluer la compréhension écrite.
	- Atelier de connecteurs logiques	- Apprendre l'usage correct des connecteurs logiques pour l'écriture du reportage.
	- Des grilles de co-évaluation	- Inclure les élèves dans l'évaluation pour promouvoir la réflexion sur le processus d'apprentissage.
P2 : Forum « La conspiration en Amérique Latine : Colombie	- Des pistes en deux couleurs différents pour le jeu didactique « Découvre le personnage »	- Motiver élèves (brise-glace).

	- L'image de Monseigneur Romero. - Une brochure pour chaque élève contenant la biographie de Monseigneur Oscar Romero.	- Introduire le sujet et le personnage de Monseigneur Romero pour les tâches futures. - Travailler sur la compréhension écrite.
	- La vidéo *Efemérides, Plan Cóndor (25 de Noviembre de 1975).* - Texte écrit, *L'opération Condor*	- Développer la compréhension écrite et la production orale. - Connaître à quoi a consisté l'opération Cóndor.
	- Feuille des champs lexicaux sur *L'opération Condor* - Photocopie des exemples sur l'exercice des champs lexicaux.	- Fournir les élèves avec des stratégies pour apprendre du nouveau lexique.
	- Présentation Prezi « Opération Condor et Plan Banzer »	- Promouvoir la discussion en français entre les élèves.
	- Des images des figures représentatives des assassinats politiques en Colombie : *Jorge Eliécer Gaitán, Luis Carlos Galán, Carlos Pizarro Leóngómez, Bernardo Jaramillo Ossa.* - Des extraits du documentaire *Documental falsos positivos (2009)*	- Promouvoir la discussion en français entre les élèves.
	- Documentaire *La fin d'un rêve colombien: l'assassinat occulté de Jorge Eliécer Gaitán* - Atelier avec les questions sur le documentaire.	- Évaluer la compréhension orale.
	- Douze cartes en deux couleurs différents contenant de l'information sur le parti de L'UP colombienne, pour le jeu didactique de pistes.	- Promouvoir le travail collectif. - Travailler sur la compréhension écrite.
	- La vidéo *Faux Positifs - Crimes d'Etat- Falsos Positivos- Crímenes de Estado* - L'article de journal *Colombie: un colonel avoue sa responsabilité dans les «faux positifs»*	- Promouvoir le travail en équipe. - Travailler sur la compréhension écrite et la production orale.
	- Des grilles d'évaluation (auto-évaluation et co-évaluation)	- Faire participer les élèves dans l'évaluation pour promouvoir la réflexion sur le processus d'apprentissage.

Table 8. Matériels unités didactiques

Les deux unités didactiques ont été différentes par rapport à la variété de tâches et, en conséquence, les matériels aussi. Cependant, les matériels les plus relevants sont présentés ci-dessous avec leur impact dans la salle de classe. La plupart des matériels ont promu le travail en groupe et la collaboration entre les élèves. Voici un exemple qui montre comment les élèves se sont engagés dans le travail collaboratif :

> **Élève 7:** Y. léelo y nos decís que dice cada línea.
> **Élève 4:** Yo dibujo, ¿pero qué dibujo?
> **Élève 7:**Je pense que les maçonnerie est née pour encontrar la realidad de la vie.
>
> (Registre n° 1, 27 juillet 2015)

Nous pouvons constater que les élèves ont distribué les rôles entre eux pour travailler avec le texte écrit sur la franc-maçonnerie. Ils ont eu cette attitude dès le début de chaque tâche. Le travail en groupe a été fait la plupart du temps avec des textes écrits, des documents oraux, des jeux didactiques, etc., et la formation des groupes a changé en relation avec le type de matériel. Par exemple, quand il fallait faire une table ronde on a travaillé avec la classe complète ou quand les élèves devaient lire un article de journal, nous leurs avons demandé de se mettre en petits groupes, par exemple avec l'article *Colombie: un colonel avoue sa responsabilité dans les «faux positifs :*

> *Groupe 2*
>
> **Professeur :** Ici ça va ?
> **Élève 6:** Oui, ya.
> **Professeur :** Uhm, uhm. Il faut réviser. Où mettez-vous l'image ?
> **Élève 4:** Après le titre.
> **Professeur :** Pour quoi ?
> **Élève 4 :** Parce que así est dans les nouvelles.
> **Professeur :** Bon, allez-y.
> **Élève 7:** Bueno, esto va aquí y luego ¿cuál ponemos? Le procurateur du tribunal…
> **Élève 3:** Le procureur.
> **Élève 2:** No, pas ça.
> **Élève 5:** Vea, Le général à la retraite Robinson Gonzalez del Rio…Porque tiene que decir quién.
>
> (Registre n° 26, 15 octobre 2015)

Ainsi, les élèves faisaient attention à ce que leurs copains faisaient et se sont mis d'accord pour prendre une décision dans les groupes. De même, ces matériels ont aidé les élèves à développer les habiletés langagières, notamment la compréhension écrite et orale et la production orale. Des matériels

tels que les extraits du documentaire « *Documental falsos positivos » (2009)*, en tant qu'éléments visuels motivent les élèves à parler en français :

> **Élève 9:** Sí, todos estos. Tous. Ils changeaient un petit l'histoire de la Colombie et c'est une chose très, très grande qui vous voulez voir, mais par exemple les campe…comment dit-on campesino ?
> **Élèves:** Paysans.
> **Élève 9:** Ah, verdad.
> **Élève 5:** Pacôme !
> (Les élèves ont ri)
> **Élève 9:** Es que no me acordaba.
> **Élève 7:**¡Yo!
> **Élève 5:** « Espérate, cálmate ». Les paysans ne font une chose très, très grande par justifier sa mort.
> **Élève 4:** Je pense que ils, les personnes des vidéos tienen…
> **Professeur :** Ont.
> **Élève 4:** Ont une similitude et est qu'ils voulaient montrer la vérité de Colombia.
> **Élève 9:** Je pense qui, que le unique similitude entre les paysans et ces personnes est que on a été morts pour l'injustice, mais les paysans sont inocentes.
>
> (Registre n° 20, 23 septembre 2015)

Grâce à ce document visuel nous avons pu complémenter la tâche de *La Gallérie de la mémoire* et organiser la table ronde où nous avons aussi constaté le travail collaboratif, car les élèves s'aident entre eux pour se corriger.

Aussi, quand les documents écrits changent un peu dans leur forme et sont plus intéressants, les élèves se montrent plus enthousiastes et ont envie de participer. C'est le cas de la brochure sur la biographie de Monseigneur Oscar Romero, où les élèves se sentaient à l'aise et posaient des questions en français pour avoir une interaction avec les professeurs:

> **Professeur :** Le papa Juan Pablo n'aimait pas Romero.
> **Élève 11:** Pour quoi ?
> **Professeur:** Parce qu'il était comme révolutionnaire.
>
> (Registre n° 17, 14 septembre 2015)

En ce qui concerne le niveau de la langue, les matériels choisis ont été adéquats pour le niveau des élèves car ils n'ont pas eu de difficultés à comprendre des textes écrits ou oraux:

> **Professeur :** ¿Qué les pareció el trabajo con los textos? ¿Eran muy complicados? ¿Nunca se habían enfrentado a un texto de ese tipo o ya lo habían hecho y se sentían cómodos?
> **Élève 10:**: Ya lo habíamos hecho.
> **Professeur :** ¿Ya lo habían hecho?
> **Élève 10:** Sí, habíamos leído unos textos de Tolstoi y de Maupassant.

Professeur : Y, ¿encontraron alguna diferencia entre los textos?
Élève 9: El vocabulario de los otros que leímos es como más antiguo.
Élève 3: Y era como más, bueno narrativo, no eran escritos informativos.

(Entretien collectif n° 02, 9 septembre 2015)

Les élèves ont conclu que la complexité des textes était appropriée et qu'ils avaient déjà fait face à des textes complexes mais à différence des documents que nous avons apportés, avaient un vocabulaire classique et appartenaient au genre narratif. Cependant, avec le quiz de compréhension orale sur le documentaire *La fin d'un rêve colombien: l'assassinat occulté de Jorge Eliécer Gaitán*, les élèves se sont plaints car ils avaient peur de ne pas pouvoir affronter une tâche comme celle-là mais ils ont bien réussi.

D'autre part, parfois la quantité du matériel n'a pas été suffisante. Dans les premières séances nous avons apporté des matériels en tenant compte seulement du nombre des groupes et pas la quantité des élèves, donc bien que les documents étaient travaillés pendant la classe, tous les élèves devaient avoir l'opportunité de travailler le matériel et le garder aussi. À partir de la quatrième classe, quand nous avons apporté le texte écrit *Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement »*, nous avons apporté une copie pour chacun, mais le travail se faisait en groupe.

Nous avons apporté matériel plus varié pour la dernière unité, en tenant compte des complaintes et suggestions des élèves. Nous avons apporté des fueilles en couleur pour les jeux, des documents écrits dans un format différent (brochure, article de journal coupé en des petits morceaux de papier), des vidéos, des extraits de documentaire, une présentation Prezi, etc. Les élèves ont apprécié cette variété comme ils l'ont dit dans l'entretien collectif final :

Élève 9: …de ustedes rescato la metodología, como que la dinámica, los papelitos de colores, que el juego aquí, que el folleto, eso también estimula el aprendizaje.

(Entretien collectif n° 03, 21 octobre 2015)

Finalement, les matériels utilisés ont permis d'atteindre les objectifs des projets finaux. Avec la lecture des textes sur la franc-maçonnerie, le texte sur l'attentat du 11 septembre et le travail fait sur les connecteurs logiques, les élèves ont acquis un vocabulaire spécial et des outils grammaticaux pour l'écriture du reportage. Aussi, les discussions faites en grand groupe et en petits groupes ont donné aux élèves les outils linguistiques pour la production orale. Pour le deuxième projet, les élèves ont été d'accord par rapport aux apports du travail préparatoire pour le forum :

> **Élève 7:** Yo lo veo más por el lado de que a veces a uno le preguntan por estos temas y uno siente como el contento de que puede responder, entonces sí, es bastante nutritivo porque uno pues siempre es como "Ay sí en Colombia pasó esto y ay sí" entonces digamos que fue algo que se adentró más a uno y así.
>
> (Entretien collectif n° 03, 21 octobre 2015)

Ainsi, les matériels apportés par les professeurs (jeux, articles de journal, documentaires, brochures, etc.) et par les élèves (lectures, vidéos et résumés pour leur exposé) ont aidé à atteindre l'objectif final, à savoir, parler du propre contexte et de son histoire en français.

7.2.3. Techniques

Cette su catégorie fait référence à des techniques du travail collaboratif que le professeur doit mettre en place pour promouvoir la motivation des élèves pour l'apprentissage de la langue dans la salle de classe et en dehors. Nous avons changé le rôle de supériorité et avons commencé un travail avec les élèves. Nous avons commencé à être des apprenants aussi:

> **Professeur:** Bon, on va le faire ensemble.
>
> (Registre n° 03, 3 août 2015)

Nous avons été proches des élèves, les avons guidé dans l'écriture du plan et aussi dans la vision de la thématique. Nous avons aussi utilisé notre propre connaissance pour échanger des idées avec les élèves dans la construction du plan. En plus, pour mener la discussion nous avons fait usage

d'une des techniques de l'apprentissage collaboratif, qui est faire appel à des connaissances antérieures :

Professeur: Monseigneur Romero, vous les connaissez, n'est pas ?
Élèves : Oui. Ici dans l'école on parle de lui.

(Registre n° 17, 14 septembre 2015)

Nous avons utilisé des techniques de l'apprentissage collaboratif telles que les félicitations et la célébration des réussites, comme manière d'interaction avec les groupes :

Professeur: Bien. Qui a l'autre page. Qui va parler de vous?
Élève 1 : Tous.
Professeur: ¡Ah, c'est très bien !
…
Élève 2 : Dans la troisième nous avons la voiture, un attentat de la voiture de l'étalier et fût assassiné à Washington.
Professeur: Très bien. Donc, on a compris ?

(Registre n° 18, 16 septembre 2015)

Pour cette séance, nous avons fait appel à des connaissances et des expériences antérieures des élèves pour les aider à s'engager dans la discussion :

Élève 11 : Pues dans, à Trujillo parlons de…
Professeur: De cette situation.
Élève 11 : De cette situation, alors vous pour exemple, je ne me…
Professeur: Pacôme !
(Les élèves ont ri)
Élève 2: Es que no me acordaba.

(Registre n° 20, 23 septembre 2015)

Nous avons utilisé une stratégie du travail collaboratif pour interagir avec les groupes, qui consiste à paraphraser ce que les élèves disent pour leur faire sentir confidents. Johnson et Johnson (1984) et Silberman (1996, en Barkley et al, 2005).

Élève 5: Nous faisons des complaintes, par exemple je pense que c'est transformer sa propre réalité pour pouvoir transformer la réalité extérieure, en premier lieu.

Professeur: Donc, il faut commencer par soi-même.
Élève 4: Changer la pensée.
Professeur: On lit, on écoute, on regarde des vidéos, il y beaucoup de choses sur l'internet pour faire la recherche parfois.
Élèves: Oui.
Élève 6: Et aussi parler avec autres étudiants et informer les situations et la réalité de la Colombie par exemple.

Professeur: Il faut partager ce que nous connaissons.

(Registre n° 20, 23 septembre 2015)

En plus, un de nous a pris avantage de ce que les élèves de l'exposé ont fait, pour raconter une histoire du recteur du lycée :

Professeur: Je ne sais pas si vous savez que le M19 a pris le père Francisco dans un moment quand il allait faire la messe. Pour quoi pensez-vous qu'un mouvement comme le M19 avec une idéologie scientifique-socialiste a pris le père Francisco à ce moment-là ?…
Élève 6: Je pense que les FARC ont capturé le père parce que…
Professeur: Le M19.

(Registre n° 23, 8 octobre 2015)

Nous avons motivé les élèves à faire des commentaires sur les exposés, car la co-évaluation aide à améliorer et à ne pas faire attention à ne pas faire les mêmes erreurs. De même, dans quelques séances nous avons essayé d'être plus proches des élèves dès le début de la classe en connaissant généralement leur situation attitudinale :

Professeur: Bonjour !
Élève 9: Bonjour Ingrid.
Professeur: Comment allez-vous ?
Élève 9: Très bien merci et vous ?
Professeur: « Très bien merci… » Où est l'enthousiasme ? Vous êtes endormis, beaucoup de travail ?
Élève 9: Oui.
Professeur: Bon, asseyez-vous.

(Registre n° 26, 15 octobre 2015)

Finalement, tout en tenant compte que l'enthousiasme avait tombé un peu, nous avons organisé des activités différentes qui pourraient motiver les élèves, des brise-glaces tels que les jeux didactiques et des activités introductoires comme regarder une vidéo avant de faire une discussion. Ces tâches ont aidé à changer l'atmosphère de la classe qui était un peu tendue.

En conclusion, le premier projet a eu ses difficultés à cause du manque de variété dans les tâches et les matériels. Pour le second projet, nous avons tenu compte des suggestions des élèves et nous sommes servis des techniques de l'apprentissage collaboratif incluant des tâches de type brise-glace et des activités introductoires. Le changement a été perçu par les professeurs et par les élèves :

Professeur: Bueno, en cuanto a los contenidos ¿creen que fueron apropiados? ¿Cómo se sintieron con ellos?
Élève 10: Pues yo pienso que estuvieron muy bien porque por ejemplo pues a comparación del otro periodo, vimos un tema y lo vimos muy bien pero solamente en conclusión abordamos uno que fue más que todo el once de septiembre, pero en este período pudimos ver diferentes, diferentes, diferentes temas, mucha variación y pues aprendimos más y a mí me pareció que tenía que ver más con la teoría de la conspiración y todas esas operaciones me gustaron.

(Entretien collectif n° 3, 21 octobre 2015)

Ainsi, on a trouvé que les activités telles que visionner des vidéos, lire des documents courts et en format différent, des jeux didactiques, des discussions et des activités de correction grammaticale favorisent l'interaction en espagnol mais aussi en français. De plus, les deux projets ont mené les élèves au-delà de l'apprentissage du français dans une salle de classe, car ils ont permis le développement de la pensée critique des élèves grâce à l'opportunité d'apprendre sur leur propre pays dans une langue étrangère.

7.2.4. Modalité de travail et utilisation de l'espace

La salle de classe comme lieu fondamental pour la construction de la connaissance et des relations sociales est une partie fondamentale dans la vision du travail collaboratif. La manière dont le professeur organise l'espace est un des aspects essentiels du travail collaboratif. Si l'on tient compte de la vision du travail collaboratif, la classe doit privilégier le travail en petits groupes pour obtenir une pleine participation dans le développement des tâches et le partage de la connaissance.

Dans le travail collaboratif, les tâches d'apprentissage doivent promouvoir le travail en équipe. Cette catégorie montre la manière dont le travail a été développé dans la salle de classe. Pour cette catégorie il y a une interdépendance car l'espace a été distribué d'après la formation des groupes. Pour former les groupes il y a la possibilité de le faire au hasard ; cela peut être fait par le professeur ou par les élèves. Il faut également tenir compte des aspects tels que le nombre d'élèves, le type de groupe et

les membres du groupe (Barkley, Cross et Major (2005). Pour avoir une vision plus claire de la modalité du travail et l'espace dans la phase d'intervention, il faut présenter deux aspects : l'organisation de la classe et l'espace utilisé pour la classe.

L'organisation de la classe

Le travail collaboratif selon Barkley, Cross et Major (2005), propose un travail de deux ou plusieurs élèves vers les objectifs d'apprentissage, tous avec un seul objectif partageant la responsabilité du travail. Le travail développé dans la phase d'implémentation du travail collaboratif a tourné autour du travail en groupe. Au début de l'implémentation les élèves ont eu du mal à travailler en groupe mais ces difficultés ont été rapidement surmontées; comme le propose Barkley, Cross et Major (2005), la formation des groupes est un processus compliqué qui se développe petit à petit dans la salle de classe. Dans l'étape de diagnostic, nous avons trouvé que le travail en petits groupes ne faisait pas partie de la classe, comme le montre une enquête faite aux élèves ; selon eux les deux années dernières les modalités de travail prédominantes ont été la classe entière ou le travail individuel, la classe était tout le temps organisée en cinq rangées et le professeur devant la classe, était le centre d'attention.

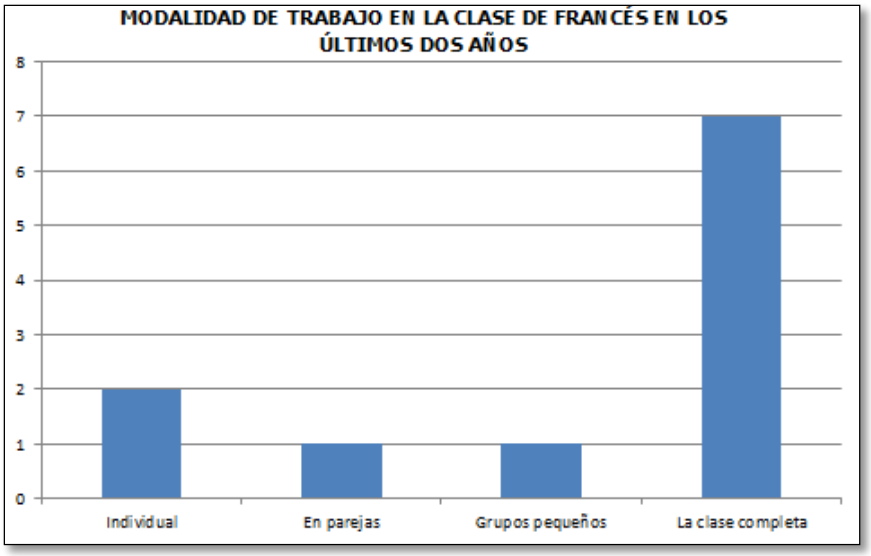


Figure 5. Modalité du travail dans la classe de français dans les deux dernières années

Dans l'étape d'implémentation, le travail en groupe a été présent dans chaque activité ou tâche proposée par les professeurs (nous). Le groupe informel pour la réalisation des activités dans une seule classe et le groupe formel pour le développement des tâches plus complexes ont été les deux types de groupes organisées dans le travail des élèves. Souvent, nous donnions la possibilité aux élèves de choisir leurs camarades de travail, ce qui donnait aux élèves la responsabilité de faire une élection en tenant compte des habilités de chaque copain pour accomplir l'objectif de chaque tâche :

> Le professeur invite les élèves à former des groupes en utilisant des stratégies pour le faire d'une manière plus rapide, par exemple en choisissant des chefs. « J'ai formé quatre groupes, j'ai demandé à quatre élèves de choisir d'autres élèves pour former le groupe. Quand les groupes ont été formés, je leur ai donné la consigne »
>
> (Registre n° 3, 3 août 2015)

Nous avons considéré la vision de Smith (1996), qui préfère maintenir les petits groupes en raison des aspects d'organisation, de prise de décision et de mobilisation, le nombre d'élèves dans chaque groupe. Cette vision a aussi aidé les élèves dans leur processus d'apprentissage et de travail en groupe ; ils devaient s'engager à distribuer les rôles dans le groupe, à participer activement dans la préparation de la tâche et à aider les copains à surmonter les difficultés de l'oral.

> **Professeur:** Bien. Qui va s'occuper de l'autre page. Qui va parler de vous?
> **Élève 11:** Tous.
> **Professeur:** ¡Ah, c'est très bien !
>
> (Registre n° 18, 16 septembre 2015)

Les élèves ont eu un rôle actif puisqu'ils ont dirigé le débat tout le temps en partageant ou en réfutant les arguments des autres, et les rôles des élevés et du professeur ont changé.

> **Professeur:** Bon mes enfants on va faire une table ronde pour découvrir les points forts de la théorie de la conspiration dans l'attaque du 11 septembre. Allez-y, on va faire un cercle.
>
> (Registre n° 5, 10 août 2015)

L'apprentissage collaboratif considère que le rôle du professeur est totalement différent à celui de l'apprentissage traditionnel ; la figure du professeur est importante dans le processus d'apprentissage en tant que facilitateur. Nous avons décidé de diviser la classe en trois groupes pour travailler la tâche finale de la première période, la construction d'un documentaire autour la théorie de

la conspiration. Chaque groupe a travaillé avec un professeur qui a eu le rôle de facilitateur comme le montre le témoignage des élèves autour de cette modalité de travail:

> (…) se enfocaron más en estar con nosotros como personas y no esa división del poder y del profesor, sino lo que ustedes hacían estar con nosotros y acompañarnos, no la sanción del punto, sino más que todo ayudarnos y entendernos y eso estimula más el aprendizaje.
>
> (Entretien de groupe n°3, 21 octobre 2015)

Nous avons fait le documentaire ensemble, le travail a été fait par tous, aussi par les professeurs.

> **Professeur:** Écoutez-moi je vais vous présenter l'idée générale du documentaire, Wilmer et moi serons les présentateurs de l'émission, vous serez les spécialistes qui doivent présenter par groupes une thématique traité dans le texte sur le 11 Septembre ; il y a trois thématiques : le Carlyle Groupe, l'attentat du FBI et les médias et l'information.
>
> (Registre n° 7, 19 août 2015)

Le travail des professeurs a été une situation nouvelle pour la classe et les élèves ont trouvé que cette méthodologie de travail était intéressante. Les élèves ont affirmé que le travail collaboratif leur a donné l'occasion de connaître les autres, de partager les responsabilités au sein des groupes et d'améliorer les relations personnelles :

> Entonces, pienso que de alguna manera más de lo que uno aprende del tema le enseña a uno como persona a tener más responsabilidad y todo porque uno ya no se juega solo la nota de uno sino la de otros…. Que en el trabajo en grupo uno conoce las diferentes opiniones, osea uno tiene una opinión pero otra persona tiene otra y puede que tenga razón o puede que no, entonces se hacen las cosas más cercanas.
>
> (Entretien de groupe n°3, 21 octobre 2015)

Cette modalité de travail a favorisé l'établissement de rapports amicaux et sincères entre les élèves et les professeurs. Nous avons partagé notre expérience et connaissance sur la thématique et la langue, (prononciation, grammaire, vocabulaire etc…) et les élèves ont utilisé leur créativité et connaissance pour faire le documentaire.

> **Professeur:** Bon, hier on a dit que notre idée est de faire un entretien à deux agents de la CIA, mais il faut écrit le plan qu'Ingrid nous a demandé.
> **Élève1:** Je peux écrire
> **Élève2:** Je peux chercher les palabras dans le dictionnaire
> **Élève3:** Je veux être l'agent mouvais
> **Élève1:** M vous pouvez être l'autre
> **Professeur:** Bien on a nos personnages, alors il faut faire les dialogues

Élève2: Mais prof vous pouvez « actuar » avec « nosotros » ?
Professeur: Ja, ja, ja non, je suis très timide

(Registre n° 9, 26 août 2015)

L'espace

Dans le travail collaboratif l'utilisation de l'espace est fondamentale pour le déroulement des activités. Dans l'étape de diagnostic, nous avons constaté que les élèves étaient toujours en rangées et le professeur devant la classe. Pendant le période d'implémentation, nous avons changé l'organisation de l'espace, en tenant compte des activités et de la méthodologie du travail collaboratif.

Des activités comme le débat, la gallérie de la mémoire, les jeux et les projets de chaque période nous ont permis de changer les espaces de travail. Nous avons dû utiliser des espaces différents pour les activités ; par exemple, pour le deuxième projet autour de la théorie de la conspiration en Amérique Latine, nous avons abordé la vie du Monseigneur Romero ; pour introduire sa vie on a fait un concours appelé « Le personnage inconnu », dans lequel chaque groupe devait trouver les pistes partout dans l'école afin de découvrir le personnage. Les élèves ont apprécié cette activité et le changement d'espace:

> Por ejemplo, cuando comenzó el cuarto periodo de una lo de la yincana, eso fue muy cool, eso nunca lo habíamos hecho en una clase y eso sirve porque pues eso como que nos despertó de la clase de la que estábamos sentados como romper el hielo» (Entretien de groupe n° 3, 21 octobre 2015)

Le travail dans la salle de classe traditionnelle a eu des changements ; même si la classe se déroulait dans la salle de français quotidienne, nous avons changé totalement la structure fixe de rangées. Par exemple, lors des activités de débat et discussion, nous avons fait des cercles pour que tout le monde puisse se regarder et s'écouter.

Élève 11: Ya estamos.
Professeur: Vous allez travailler tous les quatre ?
Élève 9: Ici il y a un groupe.
Professeur: Et qui sort de là ?
Élève 9 : Quoi ?
Professeur: Qui sort de là ? Ce sont des groupes de quatre. Une personne d'ici va travailler avec ce groupe de trois. Merci.

(Registre n° 18, 16 septembre 2015)

Le changement d'espace a favorisé le déroulement des activités collaboratives dans la salle de classe; les élèves ont besoin de trouver la classe comme une aventure de connaissance donc, il faut trouver des espaces dans l'école ; même s'il n'y a pas d'autres espaces, il faut organiser la salle de classe de sorte qu'elle soit un endroit de travail dynamique et permette de travailler avec les autres.

7.2.5. Changement des rôles des élèves

La salle de classe traditionnelle a des rôles très fixes pour le professeur et les élèves. Le professeur est considéré comme celui qui a la connaissance qui est transmise aux élèves car ils sont « tabula rasa »[5]. Dans l'apprentissage collaboratif, les rôles des professeurs et des élèves changent : d'après Bruffee (1993), le professeur doit devenir un membre de la communauté au même temps que les élèves le font. Le professeur devient facilitateur, guide et aussi apprenant ; les élèves peuvent s'occuper de la classe, proposer des solutions aux problèmes et participer à la construction de la classe dès sa planification.

Dans cette catégorie, nous présentons les rôles qu'ont joués les professeurs et les élèves tout au long de l'étape d'implémentation. Premièrement, les élèves ont été invités à réfléchir sur leur processus d'apprentissage et proposer des solutions aux difficultés identifiées par eux-mêmes. Comme nous l'avons déjà dit, les élèves ont considéré qu'ils pouvaient aussi participer au choix des textes étant donné qu'ils avaient choisi le thème pour les deux projets. Ils croyaient qu'ils pouvaient faire leur apport et favoriser une atmosphère plus dynamique et collaborative :

> **Élève 1:** Me parece que se trabajó mucho, mucho las lecturas sabiendo que uno por ejemplo sólo con leerla y pues con hablarla en una sola clase se podía dar. Yo creo que se podía haber dado más información que sólo esas tres lecturas que nos dieron.

[55] Expression utilisé par les Romans pour indiquer que l'élève n'avait aucune connaissance.

> **Élève 2:** Pues, yo creo que nosotros debimos, cada uno, para que en la clase hubiera más variabilidad y no fuera tan rutinaria, pues que cada uno hubiera traído su teoría o algo así y pues la explicara, porque es que dos o tres semanas hablando del mismo, el mismo, el mismo tema, entonces no era tan interesante, pero sí, si ella hubiera traído una teoría de otro país, ella de otro, ella de otro, pues compartíamos todo y lo relacionamos a ver cómo es que funciona eso en conjunto.
>
> (Entretien de groupe n° 2, 9 septembre 2015)

Deuxièmement, les élèves étaient prêts à assumer des risques pour améliorer leur expression orale. Parler devant un public dans une langue étrangère a été un des grands défis et craintes pour les apprenants. Dans l'étape d'implémentation nous les avons invités à débattre leurs idées avec leurs copains, à présenter devant la classe l'information qu'ils lisaient dans les textes, à parler devant un public inconnu des thématiques étudiées en classe. Cette demande d'intervention à l'oral a impliqué des lectures, de l'étude du vocabulaire, du travail sur la prononciation et l'intonation, du travail des genres textuels et typologies orales, des négociations avec les membres du groupe au niveau des fonctions et de la langue. Ils se sont habitués à participer en classe, à prendre des décisions, à utiliser la langue étrangère, à écouter les camarades et à s'engager dans des interactions avec tous les acteurs. Par exemple, le travail pour ce forum a été un travail par groupes et chaque groupe a présenté une thématique étudiée. Nous avons pris un espace dans le grand forum pour introduire la thématique et contextualiser le public, mais ce sont les élèves qui ont guidé toute l'activité.

Le forum a tourné autour de la théorie de la conspiration en Amérique Latine et en Colombie, le forum a commencé avec une description de la théorie de la conspiration dans le monde, les opérations Condor et Banzer avec l'assassinat de Monseigneur Oscar Romero ; ceci a été présenté par les professeurs. Les élèves ont présenté les thématiques correspondant à l'histoire colombienne à savoir : le génocide du parti de l'UP, l'assassinat de Jorge Eliécer Gaitán, les guérrillas, le paramilitarisme, les faux positifs, le cas des jeunes de Soacha, l'opératon Orión et la « Escombrera de Medellín.

Le public du forum était des élèves de neuvième du lycée avec leurs professeurs d'anglais et de français. Les élèves ont fait la présentation en français, mais leurs outils visuels étaient en anglais parce que tout le public ne parlait pas français ; le public avait la possibilité de parler en anglais ou français, mais les présentateurs devaient s'exprimer en français. C'était un défi pour les élèves car ils devaient montrer tout ce qu'ils avaient appris non seulement au niveau de la langue mais aussi au niveau des thématiques :

> **Professeur 1:** ¿Sí crees que te sirvió ver tu país de otra manera?
> **Professeur 2:** No solo como dentro del aula de francés, sino en general para tu vida.
> **Élève 11:** Claro, porque pues para uno pensar cómo mejorar el país en un futuro uno debe conocer primero su pasado y pienso que en el francés, es más que haya documentales en francés es significativo porque quiere decir que es algo que marcó tanto que hasta otros países lo han estudiado y todo eso.
> **Élève 2:** Yo lo veo más por el lado de que a veces a uno le preguntan por estos temas y uno siente como el contento de que puede responder, entonces sí, es bastante nutritivo porque uno pues siempre es como "Ay sí en Colombia pasó esto y ay sí" entonces digamos que fue algo que se adentró más a uno y así.
> **Professeur 1:** ¿Habían alguna vez imaginado que podían hablar de su país en una lengua que no fuera el español?
> **Élève 3:** No.
> **Élève 8:** Pero yo sí quería, me llamaba la atención.
>
> (Entretien collectif n° 3, 21 octobre 2015)

Troisièmement, la vision d'apprentissage traditionnelle présente la classe comme un espace de concurrence où l'on rivalise avec les autres au lieu d'aider les autres. Cet esprit de concurrence était présent au début, mais avec l'implémentation des techniques collaboratives cette vision a changé un peu :

> **Professeur 1:** Una última cosa, ¿qué es lo que más les preocupa a ustedes?
> **Tous:** La nota.
> **Professeur 1:** ¿La nota o irse con un conocimiento adquirido?
> **Élève 1:** La nota y el conocimiento adquirido.
>
> (Entretien de groupe n° 3, 21 octobre 2015)

L'apprentissage collaboratif propose la salle de classe comme un espace pour la collaboration. Dans la salle de classe de terminale les élèves ont progressivement changé leurs attitudes et leur vision du travail motivé uniquement par les notes. Ils ont pris conscience de l'importance d'apprendre avec les autres et de prendre des responsabilités pour avoir des résultats au niveau collectif :

> **Élève 6:** Es que yo creo que…a veces no estoy de acuerdo en que a uno se le perjudique en lo cognitivo cuando el otro no quiere hacer nada, pero también eso le enseña a uno a ser responsable, si uno trabaja bien en equipo va a trabajar mucho mejor solo. Entonces, pienso que de alguna manera más de lo que uno aprende del tema le enseña a uno como persona a tener más responsabilidad y todo porque uno ya no se juega solo la nota de uno sino la de otros.
>
> (Entretien de groupe n° 3, 21 octobre 2015)

Développer chez les élèves des valeurs telles que la responsabilité et l'esprit du groupe est un des grands défis des professeurs d'aujourd'hui. Dans le travail collaboratif, le grand défi de l'enseignant consiste à promouvoir chez les apprenants la responsabilité de leur propre apprentissage. Les élèves de terminale ont vécu ce processus de manière progressive ; dans le première période les élèves ont décidé la thématique pour l'étape d'implémentation et ont fait des petits devoirs pour nourrir la thématique de la classe, comme lire des textes, faire des recherches. Dans le deuxième période du travail, ils ont fait toute la classe, ils ont organisé la thématique et le contenu de chaque classe. Ils ont vraiment changé leur rôle passif pour un rôle actif aidés par les orientations des professeurs :

> **Élève 4:** Pues yo pienso que estuvieron muy bien porque por ejemplo pues a comparación del otro periodo, vimos un tema y lo vimos muy bien pero solamente en conclusión abordamos uno que fue más que todo el once de septiembre, pero en este período pudimos ver diferentes, diferentes, diferentes temas, mucha variación y pues aprendimos más y a mí me pareció que tenía que ver más con la teoría de la conspiración y todas esas operaciones me gustaron.
>
> (Entretien de groupe n° 3, 21 octobre 2015)

Les élèves ont construit un esprit de communauté, le travail par petits groupes a aidé vraiment à la construction de ce sentiment collectif, où chacun pouvait apporter au déroulement des activités. L'engagement des élèves nous a montré que les thématiques sociales transforment la salle de classe dans un espace de construction, de discussion et de propositions.

7.2.6. Discussion / Points forts et recommandations.

Il faut commencer par signaler que cette méthodologie, comme toutes les autres, a eu des points forts et des points faibles. En ce qui concerne la méthodologie d'apprentissage collaboratif, les élèves ont appris le sens du travail en groupe, la responsabilité, et l'autonomie. Le travail en groupe a permis

l'interaction entre les élèves en langue étrangère ; le français a servi à accéder à l'information, à réfléchir et s'interroger sur la situation de leur pays. Ils ont eu l'occasion d'interagir avec le professeur dans une ambiance où le professeur ne contrôlait pas tout. Donc, les élèves se sentaient à l'aise pour parler en public, donner leur opinion, poser des questions et faire des erreurs: « En el trabajo en grupo uno conoce las diferentes opiniones, o sea uno tiene una opinión pero otra persona tiene otra y puede que tenga razón o puede que no, entonces se hacen las cosas más cercanas» (Entretien de groupe n° 3, 21 octobre 2015)

Dans les premières classes nous avons travaillé avec les élèves en grands groupes ; nous avons constaté que les groupes nombreux rendent plus difficile le processus individuel car l'on ne peut pas assurer la participation de tous les membres, surtout quand le temps est réduit. Il faut donc maintenir les petits groupes pour assurer une meilleure distribution des rôles et mieux contrôler le temps de sorte que les élèves puissent établir une relation de confiance et aient la possibilité d'une participation équilibrée.

Quant au contrôle du temps, nous pouvons dire que c'est un des facteurs les plus importants pour pouvoir accomplir les objectifs du cours. Au début, nous étions ambitieux avec la quantité d'activités proposées par classe, donc notre planification devait se remettre à la séance suivante pour pouvoir accomplir chaque tâche ou bien nous allions vers l'autre extrême et il nous restait du temps où nous ne savions quoi faire d'autre. Il faut bien utiliser le temps dont on dispose et faire des petits essais pendant qu'on s'habitue au nouveau rythme de la classe.

Par rapport à l'interaction il faut avouer que parfois les élèves utilisaient l'espagnol pour parler entre eux et avec nous quand ils devaient faire un travail en groupe et décider des démarches à suivre. Cependant, ils étaient conscients qu'ils devaient parler en français et utilisaient l'interlangue pour

pouvoir se communiquer sans abandonner la langue étrangère mais en s'aidant de leur langue maternelle.

Il faut souligner que la classe s'est déroulée dans plusieurs espaces du lycée, surtout pendant l'implémentation de la deuxième unité, étant donné que nous avons changé la dynamique de la classe à l'aide de jeux, visionnement des vidéos, exposés, etc. Cela nous a permis de maintenir la motivation des élèves ce qui est très difficile chez un groupe d'adolescents. C'est pour cette raison que nous recommandons de proposer des tâches dynamiques et de fournir du matériel varié et challengent.

En ce qui concerne les projets proposés aux élèves, nous pouvons remarquer la pertinence, le niveau d'innovation, l'exigence et la promotion de la production orale. Le reportage et le forum ont été des projets appropriés pour le niveau de langue des élèves et suffisamment défiants pour faire des progrès dans la production orale et la connaissance. En plus, ces projets ont mis les élèves dans un parcours de connaissance des racines du conflit de leur pays:

> **Professeur:** ¿Habían alguna vez imaginado que podían hablar de su país en una lengua que no fuera el español?
> **Elèves:** No.
> **Élève1:** Pero yo sí quería, me llamaba la atención.
>
> **(**Entretien de groupe n° 3, 21 octobre 2015)

Ainsi, par rapport au contenu travaillé pendant les deux unités didactiques, les sujets traités nous ont permis d'aller au-delà de la langue en tant que discours et fonctions. Tout en tenant compte de l'intérêt des élèves d'aborder des thématiques sociales, nous avons apporté un matériel authentique en français sur la conspiration en Amérique, l'histoire de la violence en Amérique Latine et le conflit armé en Colombie. L'attention portée aux intérêts a favorisé l'engagement et la participation des élèves car ils voulaient vraiment connaître la problématique et discuter à propos de cela: «(…) pues para uno pensar cómo mejorar el país en un futuro, uno debe conocer primero su pasado y pienso que en

francés, es más, que haya documentales en francés es significativo.» (21 octobre 2015). Bref, les contenus doivent être proches des élèves et répondre au moment historique où ils se trouvent.

En termes d'évaluation nous avons proposé des changements à partir de la méthodologie d'apprentissage collaboratif. Tout en tenant compte que pour cette méthodologie l'évaluation peut être formative ou sommative, individuelle ou collective, nous avons choisi l'évaluation formative et avons privilégié le travail en groupe. Ainsi, nous avons intégré les élèves au processus d'évaluation en leur demandant de faire de l'auto-évaluation et de la co-évaluation dans le but d'aider leurs copains à améliorer leur performance. En plus, les élèves ont fait partie de l'évaluation du processus à partir des entretiens collectifs menées en espagnol pour promouvoir la participation équilibrée et sincère.

Néanmoins, l'évaluation nous a posé des problèmes en termes de ce que les élèves attendaient. Nous avons considéré que pour garantir l'engagement dans le travail collaboratif, l'évaluation devait être aussi une évaluation du travail du groupe. Cependant, les élèves n'étaient pas d'accord car pour eux ce n'était pas juste que la note dépende du travail de l'autre : « Pues yo soy de las que preguntan si la nota va a ser individual porque a veces pues lo que dije ahora, que falta uno y por ese pagan todos.» (Entretien de groupe n° 3, 21 octobre 2015). Ce qui a fait ce processus si difficile pour les élèves est que dans l'école les élèves sont habitués à l'évaluation sommative et individuelle qui leur donne une note par semaine. Malgré tout, les élèves ont reconnu que le travail collaboratif demande plus de responsabilité et l'évaluation du processus groupale plus qu'une faiblesse est un point fort : «(…) pero también eso le enseña a uno a ser responsable, si uno trabaja bien en equipo va a trabajar mucho mejor solo» (Entretien collectif n° 3, 21 octobre 2015).

Finalement, les bons résultats ont mis en évidence les avantages du travail collaboratif non seulement au niveau de la responsabilité, de la solidarité, du changement des rôles mais aussi au niveau de la motivation et du progrès dans les habiletés orales:

> **Élève 6:** Yo pienso que va igual en la producción oral, pero en cuanto al vocabulario hemos mejorado un poquito porque pues son la ayuda del texto hemos aprendido palabras diferentes y nuevas.
> **Élève 9:** Pues yo creo que por ejemplo en mi caso sí ha habido un avance porque yo creo que ustedes han intentado manejar tres cosas en el idioma, la primera es la producción escrita a través de los trabajos y eso siempre le va a enseñar a uno vocabulario y cosas que uno no sabe, la segunda es hablar…Sí, y escuchar.
>
> (Entretien de groupe n° 2, 9 septembre 2015)

Pendant le deuxième entretien collectif, quelques élèves n'ont pas identifié les améliorations, mais d'autres ont reconnu leur progrès dans toutes les habilités langagières. Le panorama a été plus positif pour le dernier entretien. Les élèves ont surtout remarqué la fluidité qu'ils ont acquise à partir de l'enrichissement de leur vocabulaire qui leur a permis de se communiquer sans trop de difficulté :

> **Élève3:** Yo pienso que hubo una mejora, más que todo porque cuando uno más habla uno mismo se va creando técnicas de comunicación, si yo no sé una palabra uno busca otros caminos, aprendí más que todo a jugar con el francés, si no entiendo una palabra pues me voy por otro lado y hago que la persona entienda.
> **Élève4:** Pues yo creo que sí hubo una mejora. Normalmente uno antes quedaba prácticamente estancado en la idea porque no tenía una riqueza suficiente del vocabulario para expresar la idea. Digamos que en las exposiciones uno ya tenía el vocabulario para formar la idea, uno tenía no tanto aprenderse el párrafo sino la idea en sí para formar la idea suya y poder formar su propio párrafo.
>
> (Entretien collectif n° 3, 21 octobre 2015)

En conclusion, nous pouvons dire que l'implémentation de ces deux unités didactiques développées en projets et à travers l'apprentissage collaboratif a eu un impact positif sur la production orale, le travail en équipe, l'autonomie et la responsabilité.

CONCLUSIONS

La mise en place des stratégies de type collaboratif a amélioré la compétence communicative orale en français chez les élèves de la classe de terminale du lycée INSA. Pendant le processus d'apprentissage, les élèves se sont engagés dans des tâches en groupe, s'habituant au travail en équipe, gagnant plus d'autonomie, enrichissant leur vocabulaire et acquérant de la fluidité dans la langue étrangère. En plus, les élèves ont eu l'opportunité d'approfondir la connaissance sur les conflits de leur pays.

En ce qui concerne le développement de la compétence communicative orale, nous avons pu décrire comment les élèves ont amélioré l'expression orale à partir des sujets encadrés dans leur contexte social. Grâce aux thématiques choisies en consensus avec les élèves, les opportunités d'expression à partir des débats et discussions groupales ont permis aux élèves de gagner de la fluidité et de la confiance pour parler en français, accompagnées de la précision que les exercices de correction grammaticale leur ont apportée. En plus, la lecture des textes et l'écoute des documents oraux ont renforcé leur compréhension et enrichi leur vocabulaire.

Par rapport aux techniques pédagogiques de type collaboratif, nous avons eu la possibilité d'analyser comment les élèves sont devenus les protagonistes de leur processus d'apprentissage. Bien que le contenu ait été un des piliers fondamentaux pour l'amélioration de l'expression orale, dans la salle de classe collaborative l'élève a été le centre du processus ; il a eu un rôle actif et a eu une place primordiale qui lui a permis de s'exprimer dans la langue étrangère. Bref, quand on donne plus d'importance au processus d'apprentissage de l'élève, on lui donne plus d'opportunités pour pratiquer et améliorer sa compétence dans la langue étrangère.

Ainsi, cette expérience a opéré un changement dans une salle de classe plutôt traditionnelle. Le travail en groupe dans une salle de classe centrée sur le travail individuel, a changé la façon de concevoir l'apprentissage d'une langue étrangère, car le développement des tâches en groupes a augmenté les possibilités d'interaction, surtout entre élèves, leur permettant de reconnaître que la connaissance se trouve aussi dans les copains de la classe et non seulement dans les matériels ou la connaissance du professeur.

RÉFÉRENCES

- Barkley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2005). Collaborative Learning Techniques, A Handbook for College Faculty. San Francisco: Jossey-Bass.

- © Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris (2001).Cadre commun de référence pour les langues dans l'enseignement des langues étrangères.

- Cours de français-Johann Trumel. Consulté le 03 août 2015 sur http://jtrumel-coursfrancais.ent-lfval.net/cours-de-3e/fiches-de-revision-pour-le-brevet/fiche-10-les-connecteurs-logiques

- Díaz, J.F., Hurtado, A.M., (2004). La aplicación de "Task Based Learning" para el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés en un grado sexto de básica secundaria de un colegio monolingüe de la ciudad de Cali. Cali: Universidad del Valle.

- Espinosa, L.M., Salazar, S. (1996). Tendencias metodológicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde la perspectiva del enfoque comunicativo. Cali: Universidad del Valle

- García, I.C., (2004). Propuesta curricular para la enseñanza del francés como tercera lengua y lengua extranjera en el grado de transición de un colegio bilingüe de élite. Cali: Universidad del Valle

- Gómez, S.L. & Tello, L.Y. (2009). El proceso investigativo en el aula de inglés: una mirada a las actividades de clase. Investigación en el aula en L1 y L2, Estudios, experiencias y reflexiones, 367, (pp. 241-262). Bogotá, DC: Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia.

- Mosquera, Y.P., (1996).Developing Listening and Speaking Skills in the EFL Classroom at High School. Cali: Universidad del Valle.

- Olave, I. & Villarreal, A.C. (2013). El proceso de corregulación del aprendizaje y la interacción entre pares. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(61), (pp.23).Chihuahua, México: Revista Mexicana de Investigación Educativa.

- Ramos, B. (2009). Power Relations through Oral Interaction: A Dichotomy between Traditional and Autonomous English Classrooms. Investigación en el aula en L1 y L2, Estudios, experiencias y reflexiones, 367, (pp. 109-129). Bogotá, DC: Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia.

- Richards, J.C. (2006). Communicative Language Teaching Today. New York: Cambridge University Press.

- Service du développement pédagogique et institutionnel (2013).Avantages de l'apprentissage collaboratif. Cégep de Sainte-Foy. Consulté le 20 octobre 2015 sur http://www2.cegepstefoy.qc.ca/freesite/fileadmin/groups/7/Babillard/2.Planifier/2.EQ.02_Avantages_apprentissage_collaboratif.pdf

ANNEXE 1: ENQUETE AUX ÉLÈVES

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje

Instituto Nuestra Señora de la Asunción
Padres Basilianos
Mayo de 2015

Número de estudiantes: 12
Número de encuestados: 11
Fecha de realización: Viernes 15 de Mayo 2015
Medio: Internet mediante "Survey Monkey Inc"
Link: https://es.surveymonkey.com/s/KF5JR9M

1. **Información Demográfica**

a. **Grado:**

b. **Sexo: Masculino= Femenino=**

c. **Años de estudio de la lengua francesa en la institución:**

d. **¿Ha tomado algún curso de francés en otras instituciones? Si= No=**

e. **¿Cuáles, cuánto tiempo y en dónde?** -
f. **¿Le gusta el francés como lengua extranjera? Si= No=**

2. **A continuación encontrarás una tabla de frecuencia sobre las actividades realizadas en el aula de clase de francés. Lee cada una con atención e indica, de la manera más sincera posible, la frecuencia con la cual estas actividades han sido realizadas en los últimos años en tu clase, para el aprendizaje y mejoramiento del francés como lengua extranjera. En caso de que haya una diferente a las que se encuentran en la tabla, por favor escríbela**.

Frecuencia / Actividad	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Canciones				
Exposiciones sobre un tema de cultura francesa				
Exposiciones sobre un tema de interés personal				

Diálogos				
Monólogos				
Recetas de cocina				
Contar/crear historias				
Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, libros, fábulas)				
Lectura de textos académicos				
Ejercicios de fonética y transcripción de textos				
Dictados				
Películas				
Ejercicios gramaticales				
Juegos didácticos				
Lectura en voz alta				

3. **Haciendo consciencia de tu propio proceso de aprendizaje y de mejoramiento de la comprensión y producción oral en francés como lengua extranjera, escribe por favor, algunas temáticas que encontrarías interesantes para tu proceso de aprendizaje dentro del aula de clase.**

4. **¿Cuál de las siguientes modalidades de trabajo dentro de las actividades del aula de clase ha sido la que ha primado en los últimos dos años de tu proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera?**

Individual	
En parejas	
Grupos pequeños	
La clase completa	

5. **¿Qué tipos de actividades te llaman más la atención para trabajar en el aula de clase?**

Lectura Guiada.	
Creación de diálogos.	
Exposiciones sobre un tema de interés personal.	
Canciones.	
Contar/crear historias	
Lectura en voz alta.	
Diálogos (Role plays).	
Juegos didácticos.	
Ejercicios gramaticales.	

6. **De acuerdo al tema o temas escogidos, ¿qué tipo de material te gustaría que se utilizara en la clase de francés?**

Lecturas.	
Películas, videos y canciones.	
Cuentos y novelas.	
Audios.	
Comics.	

7. **Teniendo en cuenta la o las temáticas descritas en el punto "3" y el tipo de material o materiales seleccionado en el punto "6" ¿Cuál de las siguientes actividades estarías dispuesto a desarrollar dentro del aula de clase?**

Debates.	
Lectura en voz alta.	
Exposiciones.	
Juegos.	
Contar/crear historias.	

8. **¿Cuál de los siguientes tipos de textos, encuentras interesante y prefieres leer, para el aprendizaje y mejoramiento del francés como lengua extranjera?**

Novelas.	
Cuentos y fábulas.	
Teatro.	
Poemas.	
Ensayos y artículos de opinión.	
Noticias.	

ANNEXE 2: ENTRETIEN AU PROFESSEUR TITULAIRE

Santiago de Cali, 19 de mayo de 2015
Entrevista a Franklyn Rodríguez,
Profesor de francés del Instituto Nuestra Señora de la Asunción.

1. ¿Cuál ha sido su formación en la enseñanza del francés?
2. ¿cuánto tiempo lleva enseñando francés como lengua extranjera?
3. ¿Qué enfoques de enseñanza ha utilizado para enseñar el francés como lengua extranjera?
4. ¿Cómo prepara clase?
5. Pensando ya en los intereses de los estudiantes, ¿cómo usted mantiene el interés de ellos dentro de la clase?
6. En términos de trabajo grupal o individual, ¿cuál de los dos trabaja más, cuál modalidad trabaja más dentro del aula?
7. ¿Qué habilidad o habilidades trabaja con prioridad dentro de la clase?
8. ¿Cómo cree usted que se pueden integrar todas esas habilidades en una sesión de clase?
9. Cuando estuvimos observando clase, notábamos que a la hora de hablar los estudiantes hacían el *code switch* en cuanto al cambio de español a francés, ¿por qué cree que se da este fenómeno y si de pronto cree que hay una solución para trabajar este cambio? De que se les habla en francés y ellos tienden a hablar pero cuando hay una palabra que no conocen lo hacen así derecho en español y no intentan como hacerlo en francés
10. Una vez vimos que había correctores, muchachos que hacían de correctores. ¿Cómo resultó esa estrategia de tener correctores?
11. Sabemos que hay una estudiante que ha estado tomando cursos en la Alianza francesa, ¿eso es una debilidad o una fortaleza para la clase?, ¿cómo han reaccionado sus compañeros, la ven cómo un ejemplo o la ven como la que todo lo sabe?, ¿cómo ha visto eso?
12. ¿De qué manera evalúa?
13. ¿Cómo ve la motivación de los estudiantes por el francés? ¿Se han motivado, no les gusta?

ANNEXE 3: ENTRETIENS AUX ÉLÈVES

Entretien Groupale
Classe de terminale
Évaluation de la première étape d'intervention
Le 09 septembre 2015

1. Desde la visión del trabajo en grupo, ¿cómo les ha parecido el trabajo en grupo?, ¿se han sentido mejor trabajando en grupo o solos?, o ¿creen que la metodología que hemos utilizado en la clase ha sido positiva o qué creen sobre eso?
2. ¿Qué les pareció el trabajo con los textos? ¿Eran muy complicados? ¿Nunca se habían enfrentado a un texto de ese tipo o ya lo habían hecho y se sentían cómodos?
3. ¿Se han sentido cómodos hasta ahora con la temática? O sea, ¿les ha interesado o se arrepienten de haber escogido lo que en un momento eligieron?, porque fue una selección de ustedes, ustedes tomaron como tema la Teoría de la conspiración.
4. ¿Creen que durante el trabajar en grupo unos se quedaban haciendo nada y otros trabajaban o el trabajo era entre todos y verdaderamente se dividían los papeles?
5. ¿Creen desde que iniciamos hasta ahorita, ha mejorado, va igual o empeoró? ¿Han aprendido algunas cosas nuevas? ¿Sienten que pueden hablar un poquitico más? ¿Han visto el lenguaje como algo que se aprende en un contexto? ¿O consideran que es mejor continuar con las clases gramaticales? ¿Cómo han visto esa parte de su producción oral?
6. ¿Han sentido que sus compañeros en el trabajo en equipo les corrigen?, por ejemplo alguna pronunciación incorrecta leyendo y le diga, "Mira no se dice así, se dice de tal manera" y ¿creen que eso les ha servido o no ha pasado eso en su proceso?
7. ¿Han sentido que el trabajo desde nuestro lado ha sido para motivarles a construir conocimiento o ha sido algo que nosotros somos la fuente del todo y traemos todo y ustedes no pueden construir? En cuanto a por ejemplo, que las teorías de la conspiración las traíamos nada más y les decíamos "Es esto" y no les permitíamos a ustedes construir algo nuevo o ustedes sí sentían la capacidad de que, bueno, nos dijeron esto pero yo considero que debería ser así… ¿Han sentido eso o han sentido que sólo nosotros traemos información e información y nos hemos quedado en ello?
8. ¿Crees que pudiste también de una u otra manera traer tus hipótesis?
9. ¿Qué hacía que cuando ustedes a veces llegaban desmotivados, que llegaban cansados?, creemos que una de esas cosas era la semana cultural y el trabajo tan fuerte y excelente que hicieron, pero ¿había otras cosas que los desmotivaban dentro de la clase o eran otras cosas externas, en su mayoría?
10. ¿Creen ustedes que han sentido que somos parte de la clase o que seguimos siendo los profesores y nada más somos los profesores dueños de la sabiduría y de todo?

Entretien groupale
Classe de terminale
Évaluation de la dernière étape d'intervention
Le 21 octobre 2015

1. En cuanto a los contenidos ¿creen que fueron apropiados? ¿cómo se sintieron con ellos?
2. ¿Pudieron hacer una relación entre lo que vimos el primer período y este? O sea, ¿sintieron que se unieron los temas o fue algo totalmente distinto?
3. ¿Qué aspectos resaltan en la metodología utilizada este período con relación a la metodología anterior?
4. ¿Cómo se sintieron con el trabajo colaborativo? ¿creen que aprenden mejor en grupo o de manera individual? ¿no les gusta, les gusta, les da igual?
5. ¿Y qué diferencias encuentran entre el trabajo en grupo y el individual?
6. ¿Y qué les parece eso de que cada uno tenga que tener una responsabilidad en el grupo y que el trabajo de uno dependa del trabajo del otro? ¿les parece bien que si x no trajo la información eso le afecte a z y a su grupo? ¿Tienen todos que estar trabajando en unísono.?
7. ¿Consideran que su competencia comunicativa ha tenido cierta mejora respecto a su proceso anterior? O sea, ¿consideran que ahora pueden hablar más o escribir más?
8. El primero y el segundo periodo estuvieron con el profesor, luego llegamos nosotros y empezamos a trabajar una metodología diferente. En los primeros períodos nosotros observamos que la metodología que utilizaba el profe era un poco más magistral, es decir, el profesor aquí de pie dando información leyendo un texto como el de pacôme y no había mucho trabajo en equipo, inclusive cuando veíamos que ustedes querían hacer algo en equipo ya sea porque le iban a corregir a un compañero la pronunciación o algo así, al profe no le gustaba mucho. Luego vinimos nosotros e hicimos como lo contrario, entonces eran más trabajos en grupos y al principio sí era algo magistral, luego no era tan magistral. ¿ustedes creen que ese cambio ayudó a que mejoraran en algo su francés escrito u oral? ¿o creen que con el mismo francés con que empezaron, están terminando ahorita? Háganlo pensando más o menos a finales del segundo periodo, inicios del tercero, hasta ahora.
9. ¿sienten que tienen ahora el vocabulario para comunicarse, por lo menos para hablar de una misma temática?
10. En cuanto a gramática, ¿sienten que se corrigieron estructuras o no?
11. En cuanto a fuera de las exposiciones, cuando eran actividades que no incluían aprenderse nada, que eran más de hablar de lo que tú ya sabías, ¿hablabas de una o te demorabas?
12. Algunos presentaron mejoras, otros no. ¿por qué creen que se dio esa mejora, por trabajo en grupo, por metodología…? ¿por trabajo en equipo, por los temas o por el tipo de actividades?
13. ¿Nuestro trabajo en equipo ayudó a que ustedes aprendieran a trabajar en equipo?
14. ¿Cómo eran las relaciones de trabajo entre ustedes en sus equipos, había división de roles o algo parecido? ¿cómo lo hicieron? ¿cómo se dividieron en tu equipo?
15. ¿Ustedes estaban pendientes de sus compañeros? Ninguna nos preguntamos, nadie. ¿ustedes sienten que entre ustedes se corregían?
16. ¿Y cuál fue su sentir con respecto a la presentación que hicieron frente a los chicos de noveno? ¿creen que es algo que no hubieran podido hacer antes o es algo que hacen cualquier día? ¿antes de trabajar este espacio creían que podían hacer eso, ponerse delante de un público y hablar en francés de alguna temática?

17. ¿Fue un reto muy grande o fue algo aterrizado y que se podía hacer?

18. ¿Habían alguna vez imaginado que podían hablar de su país en un alengua que no fuera el español?

19. Ahora, para cerrar, ¿cuál es la concepción de lengua extranjera que ustedes tienen ahorita? Hay varias, por ejemplo hay una que propone que la lengua sea vista como una estructura, gramática. Otra que la lengua sea vista como una herramienta para hablar de lo que sea sin olvidar la gramática. Otra de que la lengua se aprende mediante estímulos. ¿cuál creen ahora que es su concepción de la lengua?

20. Notaron alguna diferencia entre las clases con el profesor titular y las clases con el equipo de los practicantes y ¿con cuál de las dos se sentían mejor?

21. ¿Considerarían que para experiencias futuras se debería seguir trabajando en equipo o de manera individual?

22. ¿El trabajo que hicimos les ayuda para la vida, les ayudó a su crecimiento personal y no solo en el aula de clase?

23. Ustedes resaltaban con el trabajo del 11 de septiembre el hecho de que los profesores nos hubiéramos dividido en los grupos, ¿consideran que un profesor debería estar trabajando siempre con ustedes o no siempre, sino que se den esos espacios en los que el profesor se convierta también en un estudiante?

ANNEXE 4 : FICHES D'ENSEIGNEMENT

<table>
<tr><td colspan="3">Plan de classe N° 1: Diagnostique Orale
Semaine 1 (Le 22 – le 24 Juillet 2015)</td></tr>
<tr><td>Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción</td><td>Date: Semaine 1
(Le 22 – le 24 Juillet 2015)</td><td>Cours: Terminale</td></tr>
<tr><td>Horaire: Lundi de 09 :00h à 09 :50h, Mercredi, Jeudi et Vendredi de 7 :20h à 8:05h</td><td colspan="2">Professeurs: Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire)
Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Stagiaires)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs communicatifs et fonctionnels :
- L'élève est capable d'avoir une interaction avec ses copains.
- L'élève est capable de parler de lui même devant une audience.
- L'élève est capable de comprendre des audio et d'en sortir de l'information pertinente.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs linguistiques:
- L'élève est capable de répondre à des questions simples.
- L'élève est capable d'utiliser des formules de présentation.
- L'élève utilise le vocabulaire concernant la famille, les loisirs, les goûts.
- L'élève utilise les temps du passé en français pour s'exprimer par rapport à des événements passés.
- L'élève comprend des phrases longues et spécifiques en français.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif personnel:
- Avoir une idée claire du niveau et quelques possibles difficultés des élèves dans leur compréhension et production orale.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modèle linguistique:
- Les temps du passé : Le passé composé et imparfait.
- Les possessives.</td></tr>
<tr><td>Dimension culturelle: Le format d'un examen de certification internationale.</td><td>Vocabulaire:
- Vocabulaire de la famille : mère, père,</td><td>- Matériels: La voix du professeur, la voix des élèves, le</td></tr>
</table>

	frère, sœur. - Les verbes de goûts ou dégoûts: aimer, adorer, préférer, amuser, détester. - Théâtre, réservation, billets. - Les animaux : poule, chat, oie, canard, mouton.	tableau, des marqueurs, des feuilles de papier avec l'examen de compréhension, avec les consignes des épreuves orales et avec les grilles d'évaluation. Les enregistrements pour l'examen, le laboratoire des langues ou un ordinateur avec les parlants.

Mercredi – Le 22 Juillet 2015				
Temps	**Descriptions et pas de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**Épreuve de production orale - Jeu de rôle** **<u>Avant:</u>** La professeure donnera les instructions aux élèves en disant que l'épreuve de production orale sera divisée en deux parties, une groupale et l'autre individuelle. L'épreuve groupale s'agit d'un jeu de rôle qui se fera par quatre groupes de trois personnes. La professeure choisira les groupes en énumérant chaque élève. Les quatre groupes formés, la professeure passera par chacun en leur demandant de sortir un petit papier d'un sac. Chaque	Les élèves montreront leur niveau de langue.	Production orale : interaction spontanée.	- Photocopies avec les consignes des deux épreuves orales. - Le tableau et des marqueurs, pour noter les réponses des élèves.

	papier contient une situation qu'ils doivent représenter devant la salle de classe. Chaque groupe aura dix minutes pour se préparer et cinq au maximum pour se présenter. **<u>Pendant :</u>** La professeure passera par chaque groupe en répondant à des questions et les aidera avec le vocabulaire. Pour commencer avec la présentation, la professeure appellera un élève de chaque groupe et ils vont prendre une carte d'un jeu de cartes, donc ils vont se présenter dans l'ordre de la carte choisie, de la majeur à la moindre. **<u>Après :</u>** **Présentation personnelle – Indications.**			
7 :35 **7:55**	La professeure donnera les consignes pour que les élèves préparent la partie individuelle de l'épreuve. Les élèves prépareront une présentation personnelle chez eux, mais ce n'est pas une présentation typique, ils doivent se présenter			

	à travers un objet qui représente quelque chose de très important dans leur vie. La présentation se fera le jour qui suit, donc l'élève aura le temps pour préparer une présentation de 5 minutes.			

Jeudi – Le 23 Juillet 2015				
Temps	**Descriptions et pas de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20 **7 :25**	**Présentation personnelle** **<u>Avant:</u>** La professeure rappellera les élèves de l'activité de la classe et appellera élève par élève pour qu'ils se présentent. Mais avant, il donnera une grille d'évaluation à chaque élève et elle expliquera à quoi cela consiste. Puis, elle assignera trois élèves pour un pour l'évaluer. **<u>Pendant :</u>** Chaque élève passera devant la classe et fera sa brève présentation. Au même temps, les copains feront l'évaluation du présentateur avec la grille d'évaluation que leur sera donnée au début de la séance pour chaque élève. (La professeure évaluera avec la	Les élèves montreront leur niveau de langue.	Production orale : présentation individuelle devant la classe.	- Photocopies des grilles pour évaluer chaque élève. - Le tableau et des marqueurs dans le cas où l'élève en ait besoin.

	même grille) **Après :** À la fin, toute la classe s'organisera dans une table ronde pour répondre aux questions suivantes : Comment vous avez trouvé la présentation de vos copains ? Quel aspect vous a le plus plu ou vous a le plus attiré l'attention ? Qu'est-ce qu'on a appris de nouveau de vos copains ?			
7:55				

Vendredi – Le 24 Juillet 2015				
Temps	**Descriptions et pas de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
	Épreuve de compréhension orale **Avant:** La professeure introduira le sujet de l'examen et quelques mots qui puissent poser problème aux élèves seront expliqués. Finalement, la professeure expliquera le format de l'examen, lira la consigne et expliquera comment répondre aux questions. **Pendant :** Pour chaque document les élèves	Les élèves montreront leur niveau de langue.	Compréhension orale : répondre à des questions de sélection multiple sur trois enregistrements.	- Photocopies de l'examen de compréhension, les enregistrements pour l'examen, le laboratoire des langues ou un ordinateur avec les parlants.
7 : 20				
7 : 30				

8 : 00	auront 1 minute pour lire les questions ; une première écoute, puis 1 minute de pause pour commencer à répondre aux questions ; et une deuxième écoute, puis 1 minute de pause pour compléter les réponses. Les deux professeurs seront en charge de vigiler les élèves pour qu'ils ne copient pas et pour qu'ils ne fassent plus des écoutes autorisées. **<u>Après :</u>** Les élèves auront 3 minutes pour faire la révision de l'ensemble de l'épreuve de compréhension orale. **Note :** Cette session de l'épreuve de compréhension orale aura un espace au début pour terminer l'épreuve de production orale si elle ne se finit pas dans le temps prévu.			

Devoir: Apporter un objet pour la présentation personnelle et la préparer chez soi.
Évaluation: Diagnostique qui sera pris comme une note attitudinale.

<table>
<tr><td colspan="3">Plan de classe N° 2: La théorie de la Conspiration (Les francs-maçons)
Semaine 2 (Le 27 et le 30 Juillet 2015)</td></tr>
<tr><td>Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción</td><td>Date: Semaine 2
(Le 27 et le 30 Juillet 2015)</td><td>Cours: Terminale</td></tr>
<tr><td>Horaire: Lundi de 09 :00h à 09 :50h, Mercredi, Jeudi et Vendredi de 7 :20h à 8:05h</td><td colspan="2">Professeurs: Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire)
Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Assistants)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs communicatifs et fonctionnels:
- L’élève est capable de lire et comprendre un texte simple sur un sujet d’intérêt.
- L’élève est capable de présenter aux autres l’information lu sur un sujet d’intérêt.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs linguistiques:
- L’élève est capable d’utiliser les temps du présent et passé pour présenter un sujet.
- L’élève est capable de faire une synthèse.
- L’élève peu construire un glossaire sur la franc-maçonnerie.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modèle linguistique:
- Raconter un texte lu. L’utilisation du discours rapporté (la préposition que) :
-Dans le texte on a trouvé que…
-Nous avons compris que…
-Le texte/l’auteur dit que…
- Créer une définition. La conjugaison du verbe être et avoir : -Un franc-maçon est…
-Les francs-maçons ont…</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif personnel:
- Tester la capacité des élèves de faire une synthèse de manière orale du contenu lu dans la classe.
- Faire un premier essai du travail collaboratif.</td></tr>
</table>

Dimension culturelle: La France, berceau de la franc-maçonnerie.	**Vocabulaire:** Loge, franc-maçon, saint laïque, testament philosophique, fraternité, grades, initiation, obédience, vénérable, parvis, planche, tenue, tri-ponctuation, rehfram, CPMAM.	**Matériels:** La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs. Documents écrits : - http://www.ledifice.net/3222-3.html*(Pourquoi suis-je Franc-Maçon ?)* - http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/mon-experience-de-franc-macon-15316*(Mon expérience de franc-maçon)* - *Petit lexique de la franc-maçonnerie* http://www.rfi.fr/afrique/20150205-lexique-franc-maconnerie-fraternite-loge-obedience-initiation-grade-planche/ - Des étoiles en papier faites à la main avec les questions proposées pour le concours.

Lundi – Le 27 Juillet 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**<u>Avant:</u>** Le professeur donnera les salutations aux élèves et les instructions de la classe en présentant un plan de classe. La classe sera divisée en deux groupes, pour être la première fois les élèves choisiront leur groupe de travail. Le professeur donnera à chaque groupe un texte écrit, lequel est un témoignage de la vie d'un franc-maçon raconté par lui-même. Le professeur donnera des instructions précises comme « Lire le texte, repérer les points plus importants et trouver une manière de raconter aux autres ce qu'ils ont lu, en utilisant leur imagination (un dessin, une lettre, une exposé) ». En plus, les élèves devront dessiner un symbole qui représente ce qu'ils ont lu. Chaque groupe aura quinze minutes pour se préparer et cinq au maximum pour se présenter. **<u>Pendant :</u>** Le professeur passera par chaque groupe en répondant à	Les élèves seront capables de créer ensemble leur propre définition de franc-maçon en tenant compte des témoignages lus.	Production orale et compréhension écrite : comprendre le contenu d'un texte écrit et reporter aux autres le contenu lu.	- Photocopie des textes des témoignages : http://www.ledifice.net/3222-3.html*(Pourquoi suis-je Franc-Maçon ?)* http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/mon-experience-de-franc-macon-15316*(Mon expérience de franc-maçon)* - Le tableau et des marqueurs pour noter ce que les élèves disent.

7 :35 **7:55**	des questions et leur encouragera à utiliser leur imagination pour présenter leur témoignage, aussi il les aidera avec le vocabulaire. Pour commencer avec la présentation, le professeur choisira un groupe au hasard jusqu'à ce que les deux groupes se soient présentés. Le professeur demandera aux élèves d'être très attentifs à l'autre groupe pour noter les différences ou les points en commun de chaque témoignage, pour les discuter à la fin. **<u>Après :</u>** Le professeur invitera les élèves à faire une définition ou caractérisation des francs-maçons à partir des témoignages donnés. Après, le professeur invitera les élèves à évaluer si le but proposé entre tous par la classe a été atteint.			

Mercredi – Le 30 Juillet 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**<u>Avant:</u>** La professeure donnera les instructions aux élèves. Tout en tenant compte la définition de maçonnerie construite dans la classe dernière, les élèves vont participer d'un jeu où tout le vocabulaire étudié par rapport à la thématique doit être utilisé : a. Premièrement, la professeure organisera la classe dans les deux équipes de la classe dernière, après elle leur donnera un texte appelé *Petit lexique de la franc-maçonnerie*, lequel elle leur demandera de lire et de bien repérer pour pouvoir participer d'un jeu de la franc-maçonnerie. Aussi, elle leur recommandera de relire le texte qu'ils avaient la classe dernière tout avec le bout de participer du jeu. Pour cette première partie les élèves auront 10 minutes. b. Pendant que les élèves	L'élève construira un glossaire sur la franc-maçonnerie.	- Production orale - Mémoire	- Des photocopies avec le texte suivant *Petit lexique de la franc-maçonnerie* :http://www.rfi.fr/afrique/20150205-lexique-franc-maconnerie-fraternite-loge-obedience-initiation-grade-planche/ - Des étoiles en papier faites à la main avec les questions proposées pour le concours. - Des marqueurs. - Des cadeaux.

	lisent, la professeure organisera le jeu sur le tableau. c. Après, la professeure fera la division de la classe en deux groupes de six personnes en s'appuyant des cartes d'un jeu de cartes : il y aura six cartes de cœurs et six cartes de diamants, chaque élève en choisira une et ce seront les noms des équipes. d. Finalement, la professeure expliquera aux élèves à quoi consiste le jeu. **<u>Pendant :</u>** **Règlement** - Il y aura 12 étoiles collées au tableau, distribuées en deux catégories, Vocabulaire et Questions ouvertes. La catégorie de Vocabulaire se caractérise par six étoiles de couleur vert qui signifient 2 points et ce sera la première catégorie à aborder. D'autre part, la catégorie des Questions ouvertes se caractérise par six étoiles de couleur rose			
7 :35				

	qui signifient 3 points. Chaque catégorie contient un bonus, celui de Vocabulaire a une valeur de 3 points et celui de Questions une valeur de 4 points. Le bonus signifie qu'il n'y a pas de question, c'est un cadeau. - Pour commencer le jeu, chaque groupe choisira un capitan qui sera appelé devant la classe pour choisir un côté d'une monnaie. La monnaie sera lancée et elle décidera qui commence. - Tous les intégrants des équipes doivent choisir une étoile pour répondre, donc une fois choisie l'étoile, l'élève doit lire le contenu à voix haute pour que toute la classe connaisse la question. Donc, après avoir lu, les deux équipes auront 1 minute pour penser à la réponse. Le groupe qui a choisi l'étoile doit répondre après 1 minute et si la réponse est incorrecte, l'autre groupe a l'opportunité de répondre. - L'équipe qui a plus de point est le gagnant.			

	<u>Après :</u> Un petit cadeau sera donné aux gagnants et aux autres aussi.			

Devoir: Il n'y aura pas de devoir pour cette semaine, sauf apporter les textes donnés lundi pour la classe suivante le mercredi.
Évaluation: Le jeu sera le test de connaissances et du vocabulaire des textes lus.

Textes sur la franc-maçonnerie

Instituto Nuestra Señora de la Asunción	**Practicantes: Ingrid Julieth Hernández**
Curso de francés grado once	**y Wilmer Andrés Vargas**
Profesor titular: Franklyn Rodríguez	**27 de julio de 2015**

Consigne:

Le professeur vous organisera en 2 groupes de 6 personnes. Chaque groupe va lire un texte en relation avec la franc-maçonnerie dont vous devez sortir les idées principales, des définitions et un vocabulaire spécifique qui identifie les francs-maçons. Aussi vous allez dessiner un symbole qui représente votre texte et lequel vous allez expliquer à la fin de votre présentation. Vous aurez 20 minutes pour préparer une présentation de 5 minutes où vous:

1. présentez le texte (auteur, source, idée générale).
2. présentez les idées principales
3. donnez votre conclusion
4. et expliquez le symbole dessiné

Pourquoi suis-je Franc-Maçon ?

Ce texte constitue une synthèse des réflexions élaborées par les membres de notre Loge lors d'une séance. Il reflète la vision que les uns et les autres avons sur deux questions centrales : *pourquoi devient-on Franc-maçon ? Que fait-on en Loge et pourquoi y accorde-t-on du temps et de l'énergie ?* Ce sont là deux questions centrales qui nous obligent à nous interroger sur ce que nous sommes et sur ce que nous faisons en Loge.

Un travail, quelque soit sa nature, n'est efficace et constructif que dans la mesure où celui qui l'entreprend sait pourquoi il le fait et quelles sont ses motivations réelles. Nous devons donc nous interroger sur ce que nous faisons et sur le sens de notre démarche, a dit un de nos Frères ! Nous sommes en Loge et nous y venons régulièrement, soit! Mais nous devons savoir pourquoi nous y venons et que cherchons-nous ? L'être humain se caractérise par sa capacité de se poser des questions et de s'interroger sur le sens de la vie, a dit un autre Frère.

<u>Pourquoi devient-on Franc-maçon ?</u>

Je suis franc-maçon, a dit un Frère, parce qu'un jour j'ai frappé à la porte du Temple et on m'a ouvert. J'ai ensuite demandé la *Lumière* et on me l'a accordée ou plus exactement on m'a donné les outils nécessaires pour la rechercher. J'ai donc été *initié,* c'est-à-dire que j'ai

accepté de me soumettre à un ensemble de *rites d'initiation* qui m'ont permis d'entrer dans la *fraternité maçonnique.*

Je suis donc Franc-Maçon parce qu'un jour j'ai décidé de le devenir, sans savoir au préalable ce que cela implique comme contrainte et obligation. Il s'agit donc d'une démarche réfléchie, mûrement réfléchie (ne dit-on pas que *le Franc Maçon est un homme libre et de bonnes mœurs, dans une loge libre).* Cette démarche « libre » est cependant fondée sur une *croyance,* une *utopie,* un *pari.* Qu'elle soit par cooptation ou par candidature, l'adhésion à la franc-maçonnerie est fondée sur un *pari.* Elle repose sur la *conviction a priori* que la franc-maçonnerie est un lieu où on se cultive, un lieu où on cultive ce que les philosophes anciens appelaient la *vertu,* c'est-à-dire que nous apprenons à vivre avec les autres, dans la différence et la tolérance. C'est sans doute ce qu'un de nos Frères a appelé une « *communauté de contacts où cohabitent le bon et le mauvais* ».

Pourquoi ai-je décidé de devenir Franc-Maçon, s'est interrogé un Frère ? C'est sans doute, disait-il, parce que les possibilités qu'offre la vie profane sont limitées et parce que la vie symbolisée par l'acquisition des biens matériels est insatisfaisante. Il y a donc une recherche de quelque chose de plus, de ce que certains appellent un *supplément d'âme,* quelque chose que ni la religion ni la politique ne permettent de réaliser. Ce quelque chose c'est ce qu'un Frère a appelé *l'unité de l'Être, le Centre de l'Union.* Nous venons en Loge chercher ce que la vie profane ne peut nous donner : *l'intégration de l'Être et la participation au tout de l'universel.*

A travers les systèmes politiques, les doctrines et les religions, les sociétés nous offrent des clivages et des visions opposées de la vie. Division entre gauche et droite, entre catholiques et protestants, entre musulmans, chrétiens et juifs, entre religieux et athées, entre religieux et laïcs, etc. Autant de divisions constitutives de l'identité des groupes sociaux, mais insatisfaisantes pour celui qui cherche autre chose, insuffisantes pour l'homme ou la femme de *bonne volonté* qui cherche à transcender les divisions pour aller vers *l'Union.*

Si les divisions sont socialement nécessaires à la vie profane, nous savons qu'elles sont insatisfaisantes si l'on raisonne au niveau des individus dans une perspective universelle et transcendantale.

Dans un ouvrage tout récent, le sociologue allemand Ulrich Beck dit ceci : « *Dans un monde radicalement divisé, il ne sera possible de vivre en sécurité que quand chacun sera apte et prêt à voir le monde de la modernité déchaînée avec les yeux de l'autre, de l'altérité, quand l'évolution culturelle incitera chacun à pratiquer quotidiennement cette ouverture. Il s'agit de créer un common sense cosmopolitique (ce qu'il appelle une civilisation humaine), un esprit de reconnaissance de l'altérité, de l'autre* », p. 13, *in Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation,* Paris, Aubier/Flammarion, 2003.

N'avons-nous pas tous fait une fois ou l'autre l'expérience que des individus, que bien des choses auraient pu séparer ou opposer, trouvent des points communs leur permettant de transcender leurs différences statutaires ou sociales et de travailler ensemble par delà leurs divergences. *La franc-maçonnerie vise à réunir ce qui est épars.*

La franc-maçonnerie nous offre la possibilité d'expérimenter d'autres modes du vivre ensemble, d'autres manières de concevoir les relations sociales ; d'autres conceptions de l'homme qui placent au centre les qualités intrinsèques de chacun. A notre manière, mes frères, nous expérimentons en Loge (probablement le seul lieu actuellement possible) un mode d'organisation égalitaire. Chacun de nous, indépendamment de ses capacités, de son statut ou de ses richesses éventuelles, est l'égal de l'autre du point de vue des droits et des devoirs et du point de vue du travail maçonnique. Aucun n'est destiné à faire une chose ou une autre ; aucun n'est destiné à commander ou à obéir. Nous sommes tous appelés à tour de rôle à assumer des responsabilités, à diriger mais aussi à obéir.

C'est cette possibilité que la Franc-maçonnerie nous donne de vivre et d'expérimenter une mode de relations horizontales, qui est à la base de notre adhésion et la raison pour laquelle nous avons frappé à la porte du temple. C'est parce que nous étions insatisfait de ce que la vie profane nous offre, que nous sommes venus chercher ce qu'aucune organisation profane ne peut offrir: la possibilité de travailler sur soi au moyen d'outils symboliques pour s'améliorer et œuvrer par la même à l'amélioration du temple universel de l'humanité.

Source : Loge Apollonius de Tyane *Pourquoi suis-je Franc-Maçon ?* Consulté le 20 juillet 2015sur http://www.ledifice.net/3222-3.html

Instituto Nuestra Señora de la Asunción **Practicantes: Ingrid Julieth Hernández**
Curso de francés grado once **y Wilmer Andrés Vargas**

Profesor titular: Franklyn Rodríguez **27 de julio de 2015**

Consigne:

Le professeur vous organisera en 2 groupes de 6 personnes. Chaque groupe va lire un texte en relation avec la franc-maçonnerie dont vous devez sortir les idées principales, des définitions et un vocabulaire spécifique qui identifie les francs-maçons. Aussi vous allez dessiner un symbole qui représente votre texte et lequel vous allez expliquer à la fin de votre présentation. Vous aurez 20 minutes pour préparer une présentation de 5 minutes où vous:

1. présentez le texte (auteur, source, idée générale).
2. présentez les idées principales
3. donnez votre conclusion
4. et expliquez le symbole dessiné

Mon expérience de franc-maçon

par Le Hérisson
lundi 6 novembre 2006
J'ai appartenu au Grand Orient de France (GODF) pendant un peu moins d'une quinzaine d'années, dans les années 1980 et 1990. J'ai quitté l'obédience car déjà, on pouvait percevoir les déchirements qui s'annonçaient. J'ai toujours quelques contacts avec des « frères », comme on dit en maçonnerie. Et ils me confirment tous que ce qui se passe au GODF depuis quelques années est navrant.
Les francs-maçons peuvent confier leur appartenance. Il n'y a aucune restriction, la franc-maçonnerie s'affirmant comme organisation « discrète » et non pas « secrète ». En revanche, un franc-maçon, actuel ou ancien, n'a pas le droit de révéler le nom d'un autre membre, à moins qu'il ne se soit déclaré lui-même, comme le font les grands maîtres qui doivent nécessairement recevoir les médias.

Une école de pensée ?
Je n'avais aucune idée de la franc-maçonnerie. J'étais directeur d'association dans les Côtes d'Armor, et l'un des administrateurs de l'association, appelons-le Pierre, aujourd'hui décédé, était un homme absolument admirable, un « saint laïque », pourrait-on dire. Il fut de tous les combats, philosophiques, politiques, associatifs... Ancien franc-maçon et ayant gardé des attaches, il me coopta. C'est sur ce Pierre, grand athée et libre-penseur devant l'Eternel, que j'avais bâti mon église franc-maçonne. Lorsqu'on postule pour entrer au GODF, on reçoit trois enquêteurs qui viennent dialoguer avec vous. Ensuite, on doit passer un examen en loge, « sous le bandeau ». On est introduit dans le « temple » les yeux bandés, puis on est soumis aux questions des frères présents : les motivations, des questions philosophiques, religieuses, d'actualité, etc. Ensuite, le postulant est sorti du temple et les frères votent. A l'époque où j'étais FM, la plupart des postulants étaient admis. En plus de dix ans, je ne sais pas si j'ai vu trois refus (on appelle cela « blackboulés » car les frères votent par boules noires (refus) ou blanches (admission), une boule noire valant trois boules blanches. Si j'avais accepté l'offre de Pierre de rentrer au GODF, c'était notamment parce que je considérais la franc-maçonnerie comme une école de pensée, bien différente du monde extérieur (du monde « profane »). En effet, les diverses règles ou rituels qui étaient en vigueur permettaient une meilleure écoute, une expression de la pensée, de plus vastes analyses que, par exemple, la lecture des journaux. Et c'est un journaliste qui parle ! Surtout, la franc-maçonnerie est une école de la tolérance, il ne s'agissait pas de « laisser-faire », mais au contraire, d'un esprit de tolérance venu des Lumières, jaloux de ses convictions. Cela me convenait. Mais il était également évident que d'autres frères étaient entrés pour améliorer leurs affaires, pour se faire des relations, etc. D'autres enfin se sentent comme dans une « autre famille » en franc-maçonnerie, celle qui leur a peut-être manqué.

« Apprenti »
J'ai été franc-maçon d'abord dans les Côtes d'Armor, ensuite dans une loge de la région parisienne. Démolissons quelques clichés. Il est complètement faux de dire que tous les décideurs politiques et autres sont FM. A ma grande surprise, après mon initiation, alors que je découvrais mes nouveaux frères, moi qui travaillais au contact des politiques locaux,

j'ai eu la surprise de constater qu'aucun d'eux n'en faisaient partie. Autre erreur, le fait d'associer la franc-maçonnerie à l'anticléricalisme. Ce n'est plus vrai. On peut très bien être FM et être pratiquant chrétien ou musulman, par exemple. Le moment le plus important est sans doute ce que les FM appellent l'initiation. On est introduit dans le temple les yeux bandés, selon les loges ou ateliers, il y a toute une mise en scène, que l'on peut parfois trouver désuète, qui commence par un enfermement dans le « cabinet de réflexion » où, en face d'un crâne, il faut rédiger son « testament philosophique ». A la fin de cette « cérémonie », le bandeau est enfin retiré des yeux et l'on découvre le temple. On y voit des symboles qui, pour une part, font appel à l'histoire de l'archéologie ou de la religion : l'équerre et le compas, un damier, le plafond du temple peint en bleu avec des étoiles, un œil qui figure « le grand architecte de l'univers », qui peut être la science pour les uns, la raison pour d'autres et Dieu pour quelques-uns. Le grade d'apprenti dure un an, en général. Une année durant laquelle on n'a pas le droit de prendre la parole. Une belle épreuve d'humilité pour un « infomaniaque » comme moi ! J'ai ensuite été compagnon, comme le veut le cheminement normal, puis ensuite maître. J'ai exercé quelques responsabilités, notamment celle de secrétaire de ma loge. Un gros boulot lorsqu'il y avait plus de quatre-vingt-dix membres.

Quelle utilité ?

La franc-maçonnerie entretient de nombreux mythes et s'en nourrit. Certains qu'on lui attribue, je les ai évoqués dans les chapitres précédents, d'autres qu'elle s'attribue elle-même. Par exemple, une bonne partie des francs-maçons pensent qu'ils ont une filiation avec les architectes du Moyen Age, certains pensent même avec les templiers. Rien n'est plus faux. Un ancien grand maître, fort connu, Alain Bauer, criminologue, démonte très bien ce mythe. Les francs-maçons n'ont fait que « récupérer » des symboles d'architecture. Ils ne sont en rien les héritiers des maçons des cathédrales, du Moyen Age ou de la Renaissance. Il est à signaler qu'Alain Bauer a publié un ouvrage dont le titre en dit long : *Le crépuscule des frères*, Editions de la table ronde. Une autre idée répandue est que les frères inspireraient nombre de décisions politiques innovantes, par exemple, l'interruption volontaire de grossesse. Hélas. Les FM ont eu effectivement une influence sous la IIIe République, sans doute aussi un peu sous la IVe et la Ve, mais elle n'est plus que peau de chagrin, inexistante. Nous n'avons pas entendu les frères sur aucun problème de société récent : la précarisation, l'Europe, la sécurité publique ou sociale, le libéralisme, la laïcité mise à mal (alors que l'on fête son 100^{e} anniversaire), on pourrait multiplier les exemples de cette absence à l'infini. Ce n'est pas seulement le GODF qui est en cause, c'est la maçonnerie dans son ensemble, toutes obédiences confondues. //

Tous frères, pourvu que ça paie !

J'ai quitté la franc-maçonnerie pour plusieurs raisons. D'abord, les loges d'Ile-de-France ont été au cœur de l'affaire des financements occultes du PS dans les années 1980. L'une des courroies de transmission de la fameuse affaire Urba fut une loge de la région parisienne. Ensuite, dans les loges, il existe la face visible, c'est-à-dire les réunions que l'on tient tous les quinze jours. Mais il existe aussi une face invisible que la plupart des francs-maçons ne connaissent pas. Des « fraternelles » : il s'agit d'associations de francs-maçons d'une même profession ou ayant des intérêts entre eux. Autant dire que lorsqu'il s'agit de faire des affaires, des recrutements, etc., les fraternelles fonctionnent toujours à plein, surtout lorsque ce sont des personnes haut placées et cela, bien qu'elles soient remises en

cause régulièrement. J'écrivais plus haut que, découvrant les visages de ma loge, je n'avais vu aucun homme politique ou décideur de ma région. Hélas, les trafics d'influence se font dans un autre lieu que le temple, tout en étant restreints aux seuls francs-maçons. Cette autre déviation s'appelle « les ateliers supérieurs ». Pour ma part, tout en étant parfaitement assidu aux travaux de ma loge, je n'ai jamais eu l'honneur d'y être invité. Mais ce que je sais, c'est que les ateliers dits « supérieurs » sont des repères de corruption, de subordinations d'influences, etc., sous couvert de... l'origine ancestrale de la maçonnerie, c'est-à-dire, des mythes que je décrivais plus haut.

On se bat entre frères !

J'ai beaucoup donné pour la franc-maçonnerie. Je l'ai quittée lorsque ma loge s'est déchirée, entre des anciens qui voulaient garder leurs privilèges et ceux qui voulaient retrouver l'inspiration la plus pure de la philosophie. J'ai contacté, il y a peu un ami, frère que j'estime profondément, un homme droit qui avait voulu reconstruire un nouvel atelier. Quand j'étais « apprenti », il était mon éducateur, celui qu'on appelle « le second surveillant ». Il était si déçu de la franc-maçonnerie que j'en avais les larmes aux yeux. Car depuis deux ou trois ans, les scandales suivent les révélations de malversations financières, notamment par rapport à l'association qui gère les biens et les temples des FM. Dans les années 1980, déjà, mes frères de la province s'étonnaient de la gestion de cette officine. Lors des derniers convents, assemblées des francs-maçons, l'agressivité fut à son comble. Alors qu'en principe un grand maître est élu pour trois ans, les deux derniers furent obligés de plier bagage sous les huées. Et encore, je suis modeste ! Depuis, les membres du Convent se succèdent, du meilleur au pire. Si jamais des frères lisent AgoraVox, voire ses rédacteurs, j'aimerais qu'ils réagissent à cet article. Tout en n'étant plus FM, je me considère toujours proche de cette philosophie, ne serait-ce que pour être fidèle à Pierre. Lui qui me disait : « Tu sais, la franc-maçonnerie n'a rien d'exceptionnel. Il y a simplement moins de cons qu'ailleurs. » Mon pauvre ami Pierre, où que tu sois, j'aimerais que tu les rappelles à l'ordre, tous tes anciens amis du Grand Orient de France : qu'ils soient à nouveau des hommes libres de bonne volonté.

Source : *Mon expérience de franc-maçon*. **Consulté le 20 juillet 2015 sur** http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/mon-experience-de-franc-macon-15316

SOCIÉTÉ FRANC-MAÇONNERIE

Publié le 05-02-2015 Modifié le 05-02-2015 à 19:09

Petit lexique de la franc-maçonnerie

Par Francis Kpatindé

Les francs-maçons ont leurs propres codes, leurs rites et même leurs tendances, appelées «obédiences» dans leur jargon. Les maçons se reconnaissent notamment aussi avec des mots qui sont autant de signes de reconnaissance entre initiés. En voici une petite liste.

Fraternité : les francs-maçons se reconnaissent symboliquement (et, bien souvent, dans les faits) comme « frères » et « sœurs ».

Grades : il en existe trois. Apprenti, compagnon et maître.

Initiation : passage du statut de profane à celui d'initié.

Loge : ensemble de francs-maçons. La loge est dirigée par un vénérable.

Obédience : structure maçonnique fédérant plusieurs loges.
Exemples : le Grand Rite Malgache (GRM), le Grand Orient de France (GODF), la Grande Loge de France (GLF), la Grande Loge Unie de Côte d'Ivoire (GLUCI), la Grande Loge Symbolique du Gabon (GLSG), la Grande Loge Nationale Française (GNLF).

L'obédience est dirigée par un grand maître.

Parvis : espace immédiat avant l'entrée dans le temple maçonnique.

Planche : un exposé oral fait en loge.

Tenue : réunion rituelle d'une loge, généralement deux fois par mois.

Triponctuation : constituée de trois points en triangle dirigée vers le haut.

Vénérable : maître franc-maçon élu par ses pairs pour diriger une loge, normalement pour un an.

Rehfram : Rencontres humanistes et fraternelles d'Afrique et de Madagascar. Les premières ont eu lieu en 1992 à Dakar (Sénégal). Elles ont pour objectif de :

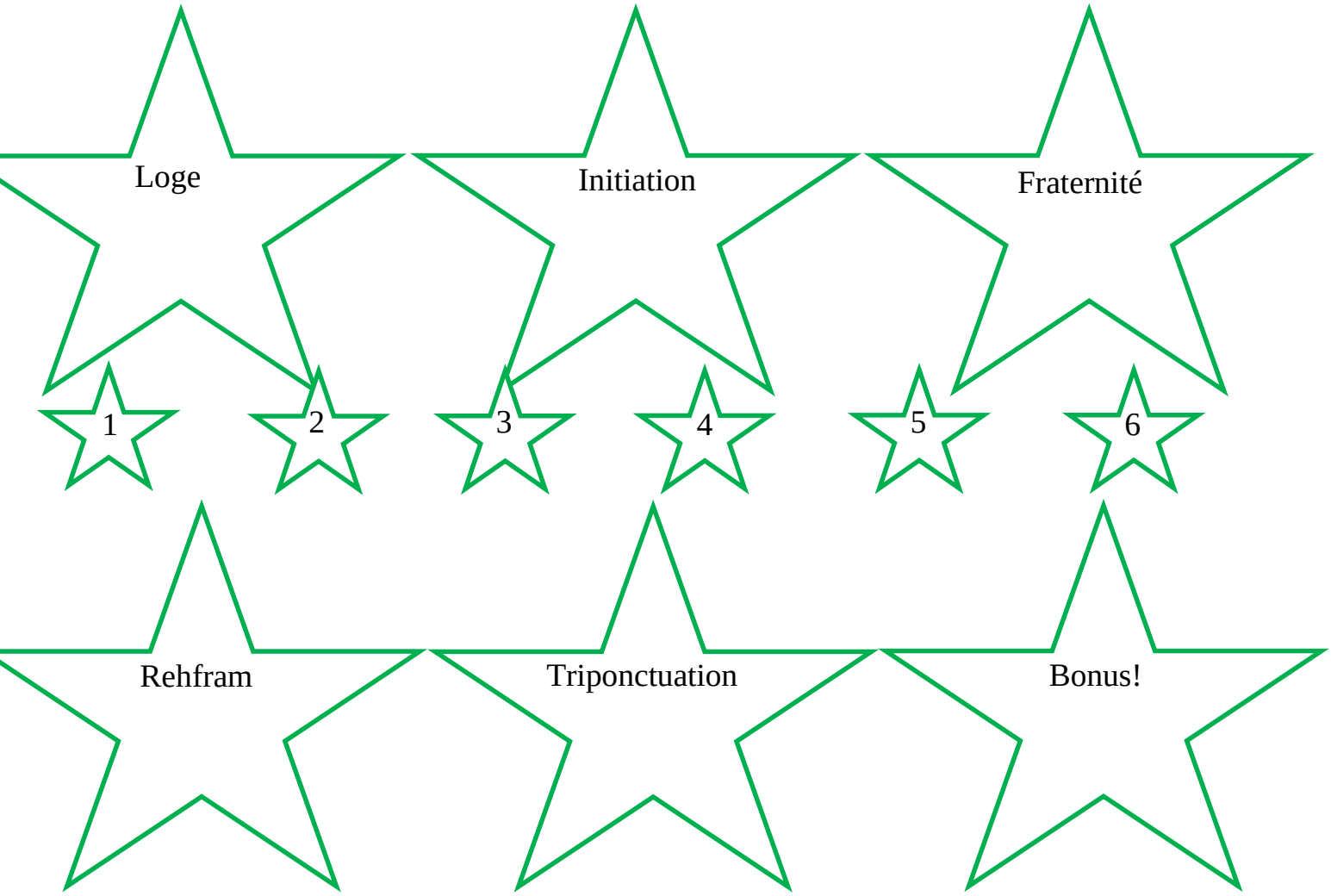
1 – Rassembler tous les « frères » et « sœurs » d'Afrique francophone pour mieux se connaître et partager.
2 – Faire prendre conscience aux uns et autres de la nécessité de connaître les rites d'initiation africains, de les étudier en vue d'apporter la contribution de l'Afrique à l'initiation maçonnique.
3 – Procéder à l'analyse des causes du sous-développement, en particulier celles sur lesquelles les « frères » et « sœurs » peuvent agir.

CPMAM : Conférence des puissances maçonniques africaines et malgaches. Née à Douala en 1979, officialisée l'année d'après à Libreville, elle opère comme une entente entre différentes obédiences. Elle regroupe aujourd'hui une centaine de loges réparties dans une quinzaine d'obédiences allant du Maroc à Madagascar.
Les Rehfram constituent une activité régulière de la CPMAM.

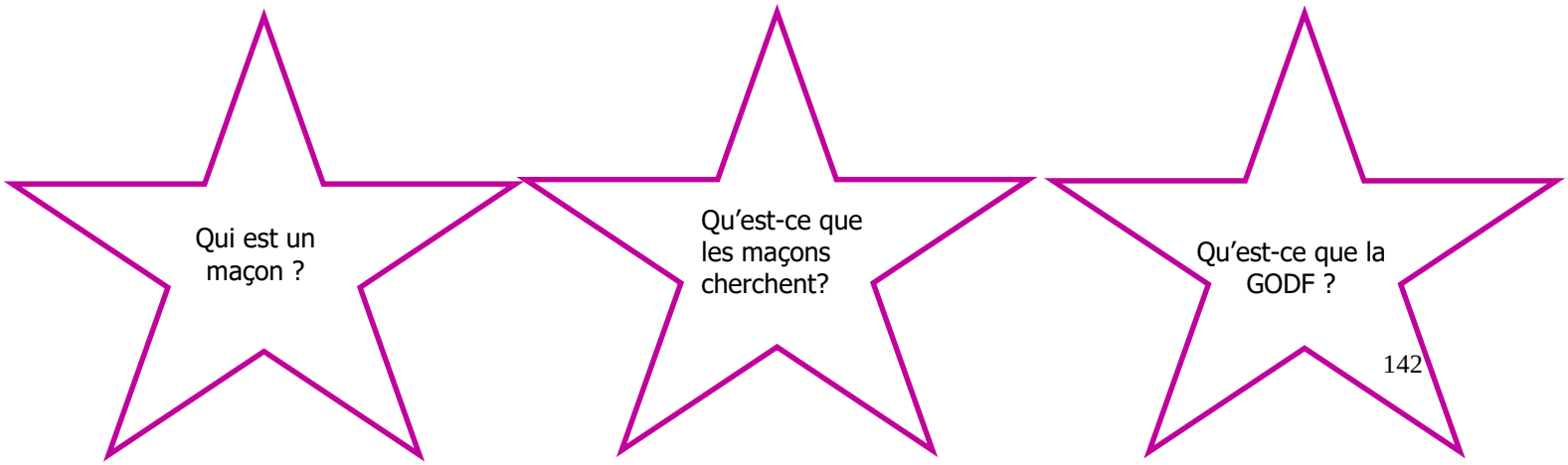
Source: **Kpatindé**, F (2015). Petit lexique de la franc-maçonnerie. *RFI.* **Consulté le 20 juillet 2015 sur** *http://www.rfi.fr/afrique/20150205-lexique-franc-maconnerie-fraternite-loge-obedience-initiation-grade-planche*

Matériel pour le jeu « Qui sait le plus sur la franc-maçonnerie ? »

Catégorie de Vocabulaire



Catégorie de Questions ouvertes



Réponses

Catégorie - Vocabulaire

- **Loge :** ensemble de francs-maçons. La loge est dirigée par un vénérable.
- **Initiation :** passage du statut de profane à celui d'initié.
- **Fraternité :** les francs-maçons se reconnaissent symboliquement (et, bien souvent, dans les faits) comme « frères » et « sœurs ».
- **Rehfram :** Rencontres humanistes et fraternelles d'Afrique et de Madagascar.
- **Triponctuation :** constituée de trois points en triangle dirigée vers le haut.

Catégorie - Questions ouvertes

- **Qui est un maçon ? Donnez trois caractéristiques.**

  Un mâcon est une personne qui n'appartient pas au monde profane, une personne libre et de bonnes mœurs, avec une philosophie de vie, qui appartient à une organisation discrète.

- **Qu'est-ce que les maçons cherchent?**

  Les maçons cherchent de se former comme des personnes avec une pensée bien différente de celle du monde extérieur, donc faisant appel à l'union plutôt qu'à la division.

- **Qu'est-ce que la GODF ?**

  Le *Grand Orient de France :* structure maçonnique fédérant plusieurs loges.

- **Quels sont les trois grades de maçonnerie ?**

  Il en existe trois : apprenti, compagnon et maître.

- **Quel est le moment le plus important du processus de devenir maçon ?**

  L'initiation

Plan de classe N° 3: La conspiration aux États-Unis
Semaine 3 (Le 03 – le 05 Août 2015)

Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción	**Date:** Semaine 3 (Le 03 – le 05 Août 2015)	**Cours:** Terminale
Horaire: Lundi de 08 :58h à 09 :44h et Mercredi de 7:15h à 8:05h	**Professeurs:** Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire) Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Stagiaires)	

Objectifs communicatifs et fonctionnels :

- L'élève est capable de lire et comprendre un texte argumentatif sur un sujet d'intérêt.
- L'élève est capable de rendre compte de façon orale de l'information lu d'un texte.
- L'élève est capable de défendre leur point de vue dans une mise en commun d'une table ronde.
- L'élève peut faire une analyse critique à partir d'un texte lu.

Objectifs linguistiques :

- L'élève est capable d'utiliser des connecteurs logiques d'énumération et d'addition.

Objectif personnel :

- Améliorer la gestion de la classe et l'utilisation du temps dans chaque activité.

Modèle linguistique:

- **Connecteurs d'énumération :** D'abord, en premier lieu, enfin, ensuite.
- **Connecteurs d'addition :** Aussi, de même, de plus, encore, et, également.

Dimension culturelle: L'impact de l'attentat du 11 septembre 2001 dans le monde.	**Vocabulaire:** Rose-croix, attentat, faits frappants, Carlyle Group**,** diaboliser, Parti Communiste, Nouvel Ordre Mondial, démocratie, L'OTAN, Bourse, médiacratie, contrôler.	**Matériels:** La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs, des dictionnaires. - Photocopies du texte *Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement » :* http://www.nouvelordremondial.cc/le-11-septembre-2001/

Lundi – Le 03 Août 2015				
Temps	**Descriptions et pas de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
9: 00 **9 : 10**	**<u>Avant:</u>** **7.3.Dans la classe du vendredi avec le professeur titulaire, Wilmer a donné à chaque élève le texte *Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement »,* pour qu'ils le lisaient chez eux et répondaient aux questions suivantes pour travailler dans la prochaine classe :** 1. Quel est le but de la force américaine depuis 1989 ? 2. Qui ont été les vrais auteurs du 11 Septembre 2007 ? 3. Qu'est-ce que le 11 Septembre signifie pour les États-Unis et pour le moyen orient ? 4. Qu'est-ce que vous pensez de la position de l'auteur? Êtes-vous d'accord ? Quand la classe commence, le professeur saluera les élèves et reviendra sur ces questions pour vérifier la compréhension. **<u>Pendant :</u>**	Les élèves peuvent rendre compte d'un texte d'opinion.	Production orale : présentation groupale devant la classe.	- Photocopies du texte *Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement » :* http://www.nouvelordremondial.cc/le-11-septembre-2001/ - Le tableau et des marqueurs.

9 : 35	Le professeur demandera de l'aide des élèves pour s'organiser dans une table ronde. Dans cette partie, le professeur posera des petites questions d'opinion sur le texte et mènera une possible discussion. **<u>Après :</u>** Le professeur demandera aux élèves d'identifier les connecteurs d'addition, d'énumération et d'illustration. **Note :** S'il y a le cas dans lequel les élèves n'ont pas lu le texte en avance, il faudra continuer la même leçon pour la classe suivante et leur remarque l'importance de lire en avance.			

Mercredi – Le 05 Août 2015				
Temps	**Descriptions et pas de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7 : 20	**<u>Avant:</u>** La professeure saluera les élèves et leur dira à quoi consiste la classe de ce jour : a. Pour commencer, ils vont terminer le jeu sur la franc-maçonnerie et chaque équipe aura un cadeau, un plus	- Les élèves peuvent faire une analyse critique à partir d'un texte lu.	- Production écrite	- Des dictionnaires, des marqueurs, le tableau. - Des étoiles de papier faites à la main avec les questions proposées pour le concours. - Des cadeaux.

	grand pour les gagnants et un plus petit pour les autres. b. Après, la professeure reprendra le texte travaillé la classe dernière, demandera s'ils ont continué la lecture chez eux et fera une question qui puisse conduire à une discussion ou au moins à l'expression de la propre opinion : *Êtes-vous d'accord avec l'auteur du texte ?* **<u>Pendant :</u>** La professeure procédera à faire un petit quiz sur le texte. Donc, elle organisera 3 groupes de 4 personnes et fera le dicté des questions suivantes à fin d'évaluer l'orthographie: - Quelle est la pensée de l'auteur par rapport au 11 septembre ? Quelle est son explication pour cet évènement ? - Dans le sixième paragraphe, qu'est-ce que l'auteur veut dire avec la phrase « bien sûr c'est une fausse excuse » ? **<u>Après :</u>** La professeure demandera aux élèves de lui rendre les quiz. Dans le cas où les élèves ne			
7 : 30 **7 : 33**				

8 : 05	finissent pas dans le temps stipulé, la professeure demandera les quiz de toute façon et les remettra la classe suivante pour qu'ils le finissent.			

Devoir: Lire à la maison le texte de l'onze septembre.
Évaluation: Quiz en groupes et table ronde. (Notes cognitives)

Texte sur la conspiration

Instituto Nuestra Señora de la Asunción	**Stagiaires: Ingrid Hernández et Wilmer Vargas**
Classe de français-Terminale	**Le 31 Juillet 2015**
Professeur titulaire: Franklyn Rodríguez	

Le 11 Septembre 2001
Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement »

Cela fait un moment que je me renseigne sur ce qu'il se passe en France et aux USA. J'essaye de comprendre la logique des doctrines de la franc-maçonnerie, c'est à dire le culte à Lucifer, qui représente la connaissance, le serpent. Que j'essaye aussi de comprendre les enseignements rose-croix. Et je réalise en fait que beaucoup de gens se plantent complètement sur l'interprétation de ce qu'est Lucifer, Satan, Christ, Maitreya ou le Paraclet. Donc je ne vais pas faire un cour car ce n'est pas l'endroit où il faut en parler. Je me détache des théories du complot car elles sont le résultat de la paranoïa et de l'ignorance des gens. Par contre il y a des gens qui manipulent l'opinion public pour justifier leurs actions à l'échelle internationale, ce n'est pas un complot car c'est vérifiable à 100%.

Le 11 Septembre est le meilleur tour de magie que j'ai jamais vu à la télé
J'ai réalisé comme beaucoup de gens que le 11 septembre n'était pas un attentat islamique contre l'impérialisme américain, mais un attentat organisé par les services secrets israéliens, européens et américains contre le *Monde*. ***WORLD*** Trade Center (*World* veut dire *Monde* en anglais). Et l'attentat du 11 septembre a été organisé longtemps en avance, certains documents de British Israel World Federation prouvent définitivement que quelque chose était prévu pour le monde le 17 septembre 2001, et cela déjà dans les années 40 (mais c'est pas tout).

Puis le plus on fait de recherche, le plus on découvre des faits frappants, que George Bush le père et la famille Ben Laden étaient tous d'eux partenaires dans Carlyle Group, une société d'investissement mondiale qui possède un **un capital énorme**.

Source: Réseau Voltaire

> *Premier gestionnaire mondial de portefeuilles, le Carlyle Group rassemble le gratin de la politique mondiale.* ***Piloté par l'ancien secrétaire à la Défense Frank Carlucci, il comprend aussi bien George Bush père que les Ben Laden, George Soros, Mikhail Khodorkovsky ou John Major.*** *Il s'est spécialisé dans la prise de contrôle de sociétés d'armement et de médias. Profitant de la présidence d'un de ses anciens cadres, Bush fils, il influe selon ses intérêts sur la politique étrangère des États-Unis. Usant et abusant de ses relations, le groupe réalise 30% de retour sur investissement au risque de se voir régulièrement mis en cause dans des affaires d'initiés et de corruption.*

George Bush le père a déclaré le nouvel ordre mondial le 11 Septembre 1990, puis 11 ans plus tard jour pour jour on a le 11 Septembre 2001. **Il y a trop de coïncidences.** On sait que c'est la CIA qui a formé Al Qaeda, et que Ben Laden est responsable de l'attentat contre l'ambassade américaine en Arabie Saoudite en 1998, mais n'est pas responsable de l'attentat du 11 Septembre, ***tout ça est vérifiable sur le site du FBI***. Ben Laden n'est pas le responsable du 11 Septembre 2001. **C'est sur le site du FBI!** Ils ne disent pas que Ben Laden est le responsable du 11 Septembre à n'importe quel endroit! Ils sont bien plus honnêtes que leur propre gouvernement dans le fond même s'ils sont complices.

Et on sait ce que veut faire la force américaine depuis la fin de la guerre froide, et c'est *apporter la démocratie dans le monde* (bien sur c'est une fausse excuse). Mais d'après le paragraphe 3 de la Charte de l'Atlantique,

> *« Ils respectent le droit des peuples à choisir la forme du gouvernement sous laquelle ils souhaitent vivre; et ils souhaitent voir le droit de souveraineté et l'autodétermination restauré à ceux qui en ont été privés par la force; »*

Et les USA font totalement l'inverse de ce que l'ONU demande. Le gouvernement américain, cherchait dans les années 90 une raison valable « *d'apporter la démocratie dans le monde*« , surtout au moyen orient et en Amérique du sud.

Et il y a déjà eu un attentat au world trade center en 1993, *Le 26 février 1993 un camion chargé de 680 kg d'explosif au nitrate se désintégra dans un parking souterrain de la tour Nord* (wiki), faisant 6 morts et 1 042 blessés. Puis avec un peu de recherche on découvre que **le FBI est le véhicule de cet attentat**. Mais il n'y a pas eu assez de victimes pour justifier une quelconque guerre contre le terrorisme. C'est limite miraculeux qu'il n'y ait eu que 6 morts. Sur Voltairenet on peut lire,

Le 26 février 1993, à midi, une voiture piégée explose dans le sous-sol du World Trade Center, à New York, tuant six personnes. La bombe fait trembler les immeubles qui ne tombent pas. Un témoin dira : « J'ai cru qu'un avion avait frappé les tours », tandis que le gouverneur Mario Cuomo déclare à la télévision : « Nous avons le sentiment d'avoir été violés ; nul peuple n'a jamais osé nous faire cela, nous pensions être invulnérables. » Des milliers d'employés sont prisonniers des bâtiments envahis par la fumée et dont l'électricité est coupée. En 1995, sheikh Omar Abdel Rahman, qui vivait tranquillement à Brooklynn sous la protection du FBI, sera condamné à perpétuité pour avoir « inspiré » l'attentat. Il avait également suscité l'assassinat du rabbin d'extrême droite Meir Kahane et entretenait des rapports avec Oussama Ben Laden, au vu et au su de la CIA. Le 26 février 1993, la voiture était garée dans la partie réservée au Secret Service du parking souterrain du World Trade Center

Les Nazis ont utilisé la même technique en incendiant le Reichstag, pour ensuite diaboliser le parti communiste en faisant croire au peuple allemand qu'ils étaient les responsables (en utilisant la presse, les médias), c'est comme gagner le coeur du peuple Allemand, c'était le symbole de la nation, tout comme le WTC était le symbole de l'ancien ordre mondial, et des USA. Puis *pour empêcher qu'un tel évènement ne se reproduise*, les nazis ont donné plein pouvoir à la **Gestapo**.

> *Immédiatement après la proclamation des lois d'urgence du 28 février 1933 pour la défense du peuple et de l'état, officiellement justifiés par l'incendie du Reichstag, la police prussienne prend part, aux côtés de la SA et de la SS à la première grande rafle d'opposant organisée à Berlin dans la nuit du 28 février au 1er mars 1933. Dès ce moment,* ***la Gestapo « pouvait agir sans restriction et sans responsabilité, pratiquer l'arrestation secrète et la détention à perpétuité sans accusation, sans preuve, sans audience. Aucune juridiction ne pouvait s'y opposer, ni ordonner la mise en liberté et réclamer un nouvel examen du dossier»***.

La Gestapo a eu plein pouvoir grâce à l'incendie du Reichstag, tout comme les USA ont pu déclarer leur guerre contre le terrorisme sans problème après les attentats du 11 septembre. C'est la même technique. **Pareil pour les alertes enlèvements à la télé**, on vous balance une sirène dans la gueule et on vous dit que le petit Bob s'est fait enlever on sait pas par qui, tout ça pour provoquer des émotions.

Parce que le but de ces enlèvements, tout comme pour les problèmes conjugaux, est en fait de disposer un appareil RFID sur les enfants ou les maris violents (et les épouses dans tout ça? *épouses violentes*). Peut être pas une puce électronique, mais un bracelet électronique, et c'est d'actualité.

Et en gros, ne pensez pas une seconde que les USA ont souffert des attentats du 11 Septembre, les orchestrateurs de ce dernier, qui se trouvent à New York et Washington D.C. ont fait beaucoup de bénéfices, Larry Silverstein est un exemple parmi tant d'autre.

On va apporter la démocratie à votre pays si vous n'aimez pas les USA et Israël
Les pères fondateurs américains, avaient un idéal. Et c'était donner un exemple démocratique mondial multi-culturel. Où toutes sortes de gens pouvaient venir y vivre s'ils voulaient se libérer de la dictature anglo-saxonne ou de leur régime dictatorial. Mais les pères fondateurs seraient affolés de voir ce que sont devenus les USA aujourd'hui.

Le nouvel ordre mondial est en fait *apporter la démocratie dans le monde par la force*. Et chez nous, en occident, l'un des buts du nouvel ordre mondial est de nous manipuler à croire que ce que fait Israël et les USA, et le Royaume-Uni, la France, et l'OTAN est **JUSTE**, car ils combattent les terroristes dictateurs en Afghanistan et en Irak. Dans nos médias occidentaux on nous fait croire que nous sommes les plus sophistiqués de la planète et qu'on a atteint l'illumination, qui est de vivre dans une « *démocratie* » et de vouloir aider les pays du monde à *devenir démocratique comme nous*. Puis on se rends compte que sans le 11 septembre, ils n'auraient pas pu *apporter la démocratie* en Irak et en Afghanistan. Par ailleurs la guerre en Afghanistan est une honte, on se bat contre les Talibans, qui eux ont été entrainé par la CIA durant la guerre froide.

N'importe qui, qui a un cerveau, sait que les USA se moquent du régime de tel ou tel pays, ce qu'ils veulent c'est avoir le contrôle total de toutes les ressources de la planète, par la force ou par la pression diplomatique, ou par l'endettement en manipulant les cours de la bourse et la finance.

Puis cette guerre contre le terrorisme n'existerait pas si le gouvernement Américain n'avait pas cette ambition de contrôler les ressources de la planète et certains territoires stratégiques. La France était contre la guerre en Irak en 2003 et j'en suis fier franchement, car cette guerre, qui a provoqué quand même 1 million de morts (c'est pas rien) au total, et le chiffre continu d'augmenter, est le produit des attentats du 11 septembre orchestrés par le Mossad, la CIA, le FBI, et les services secrets européens, et toutes sortes d'agences secrètes dont vous n'avez jamais entendu parler. **Il leur fallait une justification pour envahir le moyen orient**, et grâce au 11 Septembre, ils ont pu le faire.

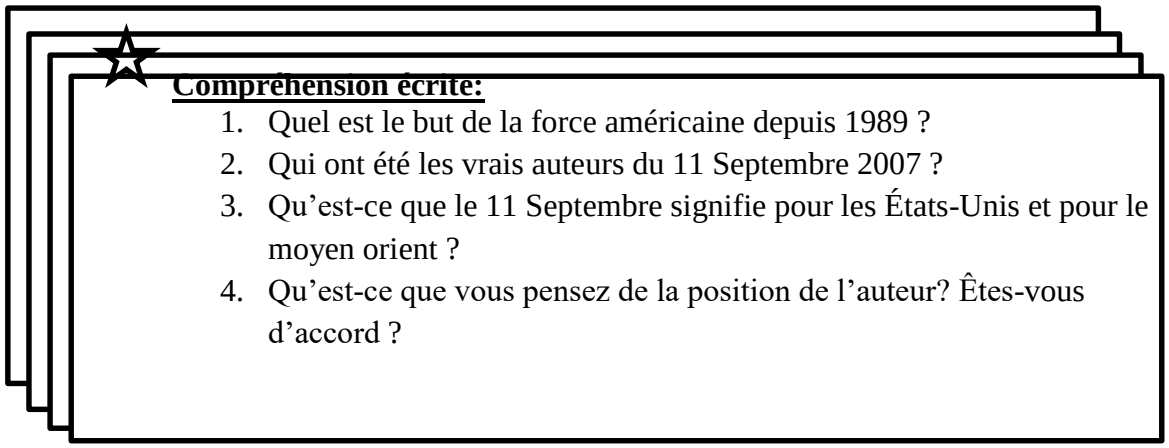
Donc le 11 Septembre est un facteur très important de la politique internationale à l'heure actuelle. C'est la clé de voute, la pierre maitresse, du nouvel ordre mondial. Car si vous contredisez la théorie officielle, en fait vous êtes un ennemi de la Démocratie, Israël, vous êtes pour le terrorisme, et vous êtes limite un négationniste nazi qui croit aux petits hommes verts et que les camps de concentration n'ont jamais existé, et que l'homme a jamais marché sur la Lune et etc… On range le 11 septembre avec les camps de concentration… Donc c'est clair, on nous manipule à fond à croire qu'on est victime du terrorisme alors que nous sommes les vrais terroristes. Et tous les médias cherchent à manipuler notre opinion sur la chose, et tout le monde s'en doute, même les plus cons. On peut dire merci au Council on Foreign Relations d'avoir contrôlé l'opinion publique et les médias.

Les Américains, et nous aussi par la même occasion, vivent dans une médiacratie. Ceux qui contrôlent la presse, contrôlent l'opinion public, et donc peuvent justifier presque tout et n'importe quoi, la guerre en Irak par exemple.

On ne peut pas faire confiance à l'Union Européenne, à Israël et aux USA (Et encore moins au reste du monde)

Quand on voit à quel point on manipule les évènements afin de justifier une guerre par ci, une guerre par-là, on ne peut pas avoir confiance en notre gouvernement. Et même partout dans le monde on manipule l'opinion public, tout le monde le sait presque, mais les gens ne savent pas jusqu'où ça va. Il serait temps de se réveiller et réaliser à quel point on nous baratine depuis le début à propos du 11 Septembre.

Source :Nouvel Ordre Mondial, (2010). Le 11 Septembre 2001 Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement ». *Consulté le 28 juillet 2015 sur http://www.nouvelordremondial.cc/2010/02/26/comment-apporter-la-democratie-dans-le-monde-legitimement/*



Compréhension écrite:

1. Quel est le but de la force américaine depuis 1989 ?
2. Qui ont été les vrais auteurs du 11 Septembre 2007 ?
3. Qu'est-ce que le 11 Septembre signifie pour les États-Unis et pour le moyen orient ?
4. Qu'est-ce que vous pensez de la position de l'auteur? Êtes-vous d'accord ?

<table>
<tr><td colspan="3">Plan de classe N° 4: La conspiration aux États-Unis
Semaine 4 (Le 10 et le 12 Août 2015)</td></tr>
<tr><td>Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción</td><td>Date: Semaine 4
(Le 10 et le 12 Août 2015)</td><td>Cours: Terminale</td></tr>
<tr><td>Horaire: Lundi de 08 :58h à 09 :44h et Mercredi de 7:15h à 8:05h</td><td colspan="2">Professeurs: Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire)
Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Assistants)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs communicatifs et fonctionnels:
- Les élèves sont capables de défendre leur point de vue dans une mise en commun d’une table ronde.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs linguistiques:
- Les élèves peuvent utiliser des formules d’opinion et d’hypothèse pour présenter une théorie par rapport à un texte argumentatif lu.
- Les élèves identifient les connecteurs d’un texte et les classifient dans leur catégorie correspondante.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modèle linguistique:
- L’élève est capable d’utiliser le conditionnel présent pour parler des hypothèses. «Si + imparfait»
- L’élève peut utiliser des expressions d’opinion telles que : je pense que, pour moi, à mon avis.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif personnel:
- Tester la propre capacité de guider les élèves vers une production orale argumentative.</td></tr>
<tr><td>Dimension culturelle:
L’impact de l’attentat du 11 septembre 2007 dans le monde.</td><td>Vocabulaire:
Attentat, Carlyle Group, Parti communiste, Nouvel Ordre Mondial, démocratie, manipuler, contrôler, guerre, chefs.</td><td>Matériels: La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs, les différents types de documents sur la franc-maçonnerie.
- Photocopies du texte Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement » :
http://www.nouvelordremondial.cc/le-11-septembre-2001/</td></tr>
</table>

Lundi – Le 10 Août 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20 **7 :25**	**Avant :** Après avoir salué, le professeur expliquera aux élèves l'activité de la classe. a. Ils vont se mettre dans une table ronde pour discuter le texte *Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement ».* **Pendant :** Pour mener la discussion, le professeur posera des questions différentes de celles proposées pour la compréhension de lecture et les posera à des différents élèves à chaque fois : - *Ben Laden, il est du Moyen Orient, croyez-vous qu'il a fait l'attentat?* - *Croyez-vous que les médias sont manipulés par les USA ?* - *Quel média vous utilisez le plus ?* - *« Il nous font croire que nous sommes les plus sophistiqués », sommes-nous les plus sophistiqués ?* - *Est-ce que Ben Laden avait une conspiration avec les Bush ?* **Après :** Le professeur donnera des annonces	- Les élèves sont capables de défendre leur point de vue dans une mise en commun d'une table ronde.	- Compréhension écrite. - Production orale spontanée.	- Des chaises. - Le tableau pour clarifier le vocabulaire. - Photocopies du texte *Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement » :* - http://www.nouvelordremondial.cc/le-11-septembre-2001/

7:57	sur ce qui suit dans les prochaines classes et leur assignera le devoir de souligner dans le texte tous les connecteurs qu'ils trouvent.			

Mercredi – Le 12 Août 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20 **7 :40** **7 :45**	**Avant :** La professeure saluera les élèves et leur remettra le quiz pour qu'ils le terminent. La professeure se promènera par chaque équipe en leur guidant. **Pendant :** Puis, elle demandera aux élèves de se mettre devant la classe dans un demi-cercle, regardant au tableau. Après, elle leur demandera s'ils ont fait le devoir de chercher les connecteurs dans le texte et demandera de l'aide d'un secrétaire qui écrira dans le tableau les connecteurs logiques que les élèves mentionneront. Après avoir écrit tous les connecteurs trouvés, la professeure demandera aux élèves quelle est la fonction de chacun et tous ensemble feront	- Les élèves identifient les connecteurs d'un texte et les classifient dans leur catégorie correspondante.	- Production orale - Analyse critique	- Photocopies du texte *Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement » :* http://www.nouvelordremondial.cc/le-11-septembre-2001/ - Les quiz de la classe dernière. - Des chaises. - Le tableau et des marqueurs pour écrire les connecteurs trouvés. - Des photocopies avec un atelier de connecteurs composé de cinq parties.

7:55	une classification. Pour finir avec cette activité elle donnera un atelier des connecteurs logiques composé de cinq parties à chaque élève pour le remettre dans un terme de 15 jours. **Après :** La professeure leur proposera la présentation d'un documentaire sur le 11 septembre: a. Elle va mettre les thématiques *Le Carlyle Groupe, Les médias, et L'attentat du FBI* dans le tableau. Ces thématiques sont sorties du texte travaillé pendant les trois clases dernières. b. Elle va demander aux équipes du quiz de choisir une thématique. c. Elle expliquera qu'ils vont faire un petit reportage de 3 minutes chaque groupe sur la thématique choisie. Pour ceci, ils doivent écrire un plan de deux pages maximum où ils Font usage des connecteurs. d. Finalement, elle leur dira que les deux stagiaires (Wilmer et elle) vont être les présentateurs du			

	documentaire.			

Devoir: Souligner à la maison sur le texte de l'onze septembre, les connecteurs qu'ils peuvent trouver.
Évaluation: Table ronde. (Note cognitive)

<table>
<tr><td colspan="3">Plan de classe N° 5: La conspiration aux États-Unis
Semaine 5 (Le 19 Août 2015)</td></tr>
<tr><td>Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción</td><td>Date: Semaine 5
(Le 19 Août 2015)</td><td>Cours: Terminale</td></tr>
<tr><td>Horaire: Lundi de 08 :58h à 09 :44h et Mercredi de 7:15h à 8:05h</td><td colspan="2">Professeurs: Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire)
Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Assistants)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs communicatifs et fonctionnels:
- L’élève est capable de voir et comprendre un texte audiovisuel sur un sujet d’intérêt.
- L’élève est capable d’identifier les parties essentielles d’un documentaire.
- L’élève est capable d’organiser son propre documentaire en tenir compte ses parties essentielles.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs linguistiques:
- L’élève est capable de présenter aux autres l’information vu sur un sujet d’intérêt.
- L’élève est capable d’énoncer les parties essentielles d’un documentaire.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modèle linguistique:
- Les temps du passé : Le passé composé et imparfait.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif personnel:
- Donner aux élèves des guides pour commencer l’élaboration de leur projet.</td></tr>
<tr><td>Dimension culturelle:
Le genre informatif : les documentaires du « Envoyé Spécial » TV5. Comment se fait et se présente une documentaire.</td><td>Vocabulaire:
Début, développement, conclusion, documentaire, Envoyé Spécial, émission, tragédie, attentat, Carlyle Group, Parti communiste, Nouvel Ordre Mondial, démocratie, manipuler, contrôler, guerre, chefs</td><td>Matériels: La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs.
- La vidéo Envoyé spécial Émission du 26 Mars 2015: Quand la télé- réalité tourne à la tragédie. Source: YouTube
https://www.youtube.com/watch?v=eT57SUfX6UI
- Photocopies du texte Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement » :http://www.nouvelordremondial.cc/le-11-septembre-2001/
- Un ordinateur avec les hautparleurs pour la vidéo.</td></tr>
</table>

Mercredi – Le 19 Août 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20 **7 : 25** **7 : 35**	**Avant :** Après avoir salué, la professeure expliquera aux élèves l'activité de la classe. a. Regarder une vidéo comme exemple de documentaire. b. Commencer avec la préparation du documentaire. c. Montrer les notes jusqu'à présent. La professeure demandera aux élèves de se mettre devant la salle de classe avec leurs chaises, formant un demi-cercle pour regarder la vidéo *Envoyé spécial Émission du 26 Mars 2015: Quand la télé-réalité tourne à la tragédie*, sur les attentats faits dans le monde. Elle leur dira de regarder les cinq minutes de la vidéo seulement pour avoir une idée de ce qu'est un documentaire et de ce qu'ils vont produire comme tel. Après elle procédera à expliquer le projet : Wilmer et elles vont être les présentateurs de l'émission, les élèves seront les spécialistes qui doivent présenter par groupes une thématique traité dans le texte sur le 11 Septembre : 1. Le Carlyle groupe	- Les élèves construiront en groupes le plan général de ce que sera leur présentation.	- Compréhension écrite. - Production orale. - Production écrite.	- Un ordinateur avec les hautparleurs pour la vidéo. - Le tableau et des marqueurs. - La vidéo *Envoyé spécial Émission du 26 Mars 2015: Quand la télé- réalité tourne à la tragédie.* *Source: YouTube* https://www.youtube.com/watch?v=eT57SUfX6UI - Photocopies du texte *Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement » :* http://www.nouvelordremondial.cc/le-11-septembre-2001/

	2. L'attentat du FBI 3. Les médias manipulent l'information. Ainsi, la professeure écrira les thématiques sur le tableau et dira aux groupes antérieurement formés pour travailler le texte de choisir une thématique. Quand ils auront choisi, la professeure expliquera qu'ils doivent s'appuyer sur le texte et utiliser leur imagination pour écrire un plan de 2 pages maximum des dialogues qu'ils vont utiliser pour faire une présentation de 3 minutes par groupe. **Pendant :** Les élèves vont commencer à préparer le documentaire avec l'aide de la professeure. Au même temps l'autre professeur appellera chaque élève pour lui montrer les notes du travail. La professeure se promènera par chaque groupe en leur aidant à conformer des idées claires et à établir un objectif initial.			
7 : 45	**Après :** Les doutes sur les notes seront répondus par les deux professeurs. **Devoir:** Apporter des idées du documentaire pour la prochaine			

7: 55	classe **Évaluation:** Processus de préparation (Note attitudinale)			

<table>
<tr><td colspan="3">Plan de classe N° 6: Documentaire sur l’11 septembre
Semaine 6 (Le 24 et le 26 Août 2015)</td></tr>
<tr><td>Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción</td><td>Date: Semaine 6
(Le 24 et le 26 Août 2015)</td><td>Cours: Terminale</td></tr>
<tr><td>Horaire: Lundi de 08 :58h à 09 :44h et Mercredi de 7:15h à 8:05h</td><td colspan="2">Professeurs: Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire)
Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Assistants)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs communicatifs et fonctionnels:
- L’élève est capable d’identifier les parties essentielles d’un documentaire.
- L’élève est capable d’organiser son propre documentaire en tenant compte ses parties essentielles.
- L’élève est capable de présenter des événements passés.
- L’élève est capable d’avoir une interaction avec ses copains.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs linguistiques:
- L’élève est capable de construire un texte avec cohérence et ordre.
- L’élève utilise le vocabulaire concernant la théorie de la conspiration.
- L’élève est capable de construire un plan d’écriture en collaboration avec ses copains.
- L’élève est capable d’utiliser les temps du passé en français pour s’exprimer par rapport à des événements passés.
- L’élève est capable d’utiliser correctement les connecteurs logiques.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modèle linguistique:
- Les temps du passé : Le passé composé et l’imparfait.
- Les connecteurs logiques.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif personnel:
- Essayer d’être des agents plus actifs dans l’apprentissage collaboratif dans les petits groupes.</td></tr>
<tr><td>Dimension culturelle:
- Le genre informatif : le documentaire et le plan d’écriture.
- Les répercussions de l’attaque au World Trade Center et son impact dans le monde.</td><td>Vocabulaire:
Vocabulaire autour : Le Carlyle groupe, les médias manipulent l’information, L’attentat du FBI en 1943, attentat, Carlyle Group, Parti communiste, Nouvel Ordre Mondial, démocratie, manipuler, contrôler, guerre, chefs.</td><td>Matériels: La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs.
- Photocopies du texte Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement » :

http://www.nouvelordremondial.cc/le-11-septembre-2001/</td></tr>
</table>

Lundi – Le 24 Août 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
9:00 **9 :10**	**Avant :** Après avoir salué, les professeurs expliqueront aux élèves l'activité de la classe, laquelle consiste dans le travail sur le documentaire, seulement qu'à partir de ce jour, chaque groupe travaillera avec un professeur: - Franklyn: Le Carlyle groupe. - Wilmer: Les médias manipulent l'information. - Ingrid: L'attentat du FBI en 1943. **Pendant:** Les professeurs, divisés, vont travailler avec chaque groupe en leur donnant de l'aide avec la grammaire, la prononciation, la structure, la cohérence, le vocabulaire et d'autres aspects, par exemple l'utilisation des connecteurs logiques dans leur travail ; aussi les élèves travailleront avec des dictionnaires mono-langue. Les élèves recevront de l'aide au cours de la	- Les élèves sont capables d'écrire en groupe un plan structuré de présentation pour un documentaire.	Production écrite et production orale.	- La voix du professeur, la voix des élèves, des marqueurs et un tableau. - Photocopies du texte *Le 11 Septembre 2001 : Comment apporter la démocratie dans le monde « légitimement » :* http://www.nouvelordremondial.cc/le-11-septembre-2001/ - Des dictionnaires mono-langue.

9:50	classe. **Après:** À la fin de la classe les professeurs demanderont aux élèves d'apporter l'atelier des connecteurs logiques pour la prochaine classe.			

Mercredi – Le 26 Août 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**Avant :** Après avoir salué, les professeurs expliqueront aux élèves l'activité de la classe qui consiste dans : a. Une clarification de ce qu'est un documentaire et ses parties. b. Une clarification du travail final, ses buts et son évaluation. c. La continuation de la préparation du documentaire avec les professeurs. La professeure commencera par demande aux élèves quelles sont les parties d'un documentaire et quand ils les diront elle leur dira que cette doit être la structure à suivre pour bien écrire le plan, que	- Les élèves et les professeurs pourront organiser la présentation finale du documentaire.	Écriture, production écrite, production orale.	- La voix du professeur, la voix des élèves, tableau.

7 :40	c'est comme dans tous les textes informatifs. Puis, les deux professeurs demanderont aux élèves, en espagnol, de mettre tout leur effort dans cette présentation pour améliorer les notes et leur conseilleront d'apporter des vêtements différents pour l'enregistrement des vidéos et de bien penser dans quels scénarios du lycée ils veulent être enregistrés. **Pendant:** Les professeurs, divisés, vont travailler avec chaque groupe en leur donnant de l'aide avec la grammaire, la prononciation, la structure, la cohérence, le vocabulaire et d'autres aspects, par exemple l'utilisation des connecteurs logiques dans leur travail ; aussi les élèves travailleront avec des dictionnaires mono-langue. Les élèves recevront de l'aide au cours de la classe. **Après :** La professeure rappellera les élèves d'apporter l'atelier pour la classe suivante.			

8 : 05				

Devoir: Apporter des idées du documentaire pour la prochaine classe.
Évaluation: Processus de préparation (Note attitudinale)

<table>
<tr><td colspan="4">Plan de classe N° 7: Documentaire – Le 11 septembre
Semaine 7 (Le 31 Août et le 02, 03 et 04 Septembre 2015)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción</td><td colspan="2">Date: Semaine 7
(Le 31 Août et le 02, 03 et 04 Septembre 2015)</td><td>Cours: Terminale</td></tr>
<tr><td colspan="2">Horaire: Lundi et Mercredi de 7:20h à 8:15h</td><td colspan="3">Professeurs: Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire)
Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Stagiaires)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Objectifs communicatifs et fonctionnels:
- L’élève est capable d’organiser son propre documentaire en tenant compte ses parties essentielles.
- L’élève est capable de présenter des événements passés.
- L’élève est capable d’avoir une interaction avec ses copains.
- L’élève est capable de construire un discours cohérent avec des idées enchaînées.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Objectifs linguistiques:
- L’élève est capable d’utiliser des connecteurs logiques dans le discours écrit et oral.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Modèle linguistique:
Connecteurs d’addition : Et, de plus, puis, en outre, non seulement…mais, encore, par ailleurs.
Connecteurs de conséquence : Donc, aussi, alors, ainsi, par conséquent, en conséquence, c’est pourquoi.
Connecteurs de justification : Car, c’est-à-dire, en effet, parce que, puisque, ainsi, c’est ainsi que.
Connecteurs d’opposition : Mais, cependant, or, en revanche, alors que, pourtant, par contre, néanmoins, au contraire, malgré.
Connecteurs d’illustration : Par exemple, comme, ainsi, notamment, en particulier.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Objectif personnel: Gérer le management d’un groupe dehors la salle de classe.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dimension culturelle:
- L’attentat de l’11 septembre et son impact dans le monde.</td><td colspan="2">Vocabulaire:
Vocabulaire autour : Le Carlyle groupe, les médias manipulent l’information, L’attentat du FBI en 1943, attentat, Carlyle Group, Parti communiste, Nouvel Ordre Mondial, d*émocratie*, manipuler, contrôler, guerre, chefs.</td><td>- Matériels: La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs, camera, microphone, scénarios et des vêtements.</td></tr>
</table>

	- Fonctions des connecteurs : ajouter, conséquence, justifier, opposer, illustrer.	

Lundi – Le 31 Août 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**Avant :** Après avoir salué, le professeur expliquera aux élèves l'activité de la classe : a. Premièrement, les professeurs demanderont aux élèves de leur rendre l'atelier des connecteurs logiques, pour les remettre la classe suivante (mercredi). b. Ils vont continuer avec la préparation du texte pour le documentaire pour le rendre la classe suivante (mercredi). c. Les professeurs vont continuer à aider chaque groupe avec le vocabulaire, la grammaire et l'organisation de la présentation du documentaire. c. Quinze minutes avant de finir la classe, chaque groupe dira aux professeurs et aux copains ce qu'ils vont faire pour le documentaire, pour que les présentateurs puissent construire l'introduction du documentaire. **Pendant :** Chaque professeur travaillera avec une équipe pour lui aider à finir certains détails et pour	Les élèves et les professeurs pourront organiser la présentation finale du documentaire.	Production orale et écrite.	- Les dictionnaires, si possible monolingues. - Le tableau et des marqueurs pour faire des explications.

7 :25 **7 :50**	corriger des fautes de grammaire et de prononciation. **Après :** Les professeurs appelleront l'attention des élèves faisant usage d'une signale comme stratégie pour arrêter le travail en groupe : éteindre et allumer les lumières. Une fois les élèves soient attentifs, les professeurs demanderont au hasard ce que chaque groupe fera, avec les questions suivantes : - Quelle est l'idée principale de votre reportage ? - Comment vous allez le présenter ? (Structuration) - Quelle scénographie vous utiliserez ?			

Mercredi – Le 02 Septembre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
	Avant : Après avoir salué, les professeurs expliqueront aux élèves l'activité de la classe : a. Premièrement, les professeurs se diviseront dans les trois groupes de travail et vont se placer dans les différents	- Faire un premier essai de la présentation finale.	Production orale.	- Les différents scénarios choisis du lycée. - Les plans terminés.

7:20

Jeudi – Le 03 Septembre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7 :20 **7 : 30** **8 : 00**	**Avant :** Après avoir salué, le professeur expliquera aux élèves l'activité de la classe : a. Ce jour, on fera l'enregistrement des reportages par groupes. b. Les enregistrements se feront dans l'ordre dans lequel les sujets ont été assignés. c. Pendant qu'un groupe fait l'enregistrement, les autres deux groupes se préparent. **Pendant:** Wilmer se chargera de faire les enregistrements, pendant qu'Ingrid et Franklyn aident les autres élèves à se préparer pour être enregistrés et leur donnent des conseils. **Après :** On retournera dans la salle de classe pour que les élèves soient prêts pour la classe suivante.	Faire les enregistrements finals pour le documentaire.	Production orale.	- Camera. - Microphone. - Scénarios. - Vêtements.

Vendredi – Le 04 Septembre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**

	de la classe			
7 : 20 **7 : 25** **8 : 00**	**Avant:** Après avoir salué, les professeurs demanderont aux élèves de s'organiser pour continuer avec l'enregistrement. **Pendant:** Wilmer se chargera de faire les enregistrements, pendant qu'Ingrid et Franklyn aident les autres élèves à se préparer pour être enregistrés et leur donnent des conseils. **Après:** Les professeurs leur diront que la présentation du documentaire finale se fera mercredi prochaine, donc Maurice sera chargé de faire l'édition de la vidéo et l'apportera ce jour-là sans excuses.	Faire les enregistrements finals pour le documentaire.	Production orale.	- Camera. - Microphone. - Scénarios. - Vêtements.

Évaluation: Processus de préparation (Note attitudinale)

Plan de classe N° 8: Documentaire - Le 11 septembre Semaine 8 (Le 07 et le 09 Septembre 2015)		
Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción	**Date:** Semaine 8 (Le 07 et le 09 Septembre 2015)	**Cours:** Terminale

Horaire: Lundi et Mercredi de 7:15h à 8:15h	**Professeurs:** Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire) Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Assistants)

Objectifs communicatifs et fonctionnels:

- L'élève est capable d'organiser son propre documentaire en tenant compte ses parties essentielles.
- L'élève est capable de présenter des événements passés.
- L'élève est capable d'avoir une interaction avec ses copains.

L'élève est capable de construire un discours cohérent avec des idées enchaînées.

Objectifs linguistiques: L'élève peut utiliser les connecteurs logiques pour présenter un événement passé à l'écrit et à l'oral.

Modèle linguistique:
Connecteurs d'addition : Et, de plus, puis, en outre, non seulement…mais, encore, par ailleurs.
Connecteurs de conséquence : Donc, aussi, alors, ainsi, par conséquent, en conséquence, c'est pourquoi.
Connecteurs de justification : Car, c'est-à-dire, en effet, parce que, puisque, ainsi, c'est ainsi que.
Connecteurs d'opposition : Mais, cependant, or, en revanche, alors que, pourtant, par contre, néanmoins, au contraire, malgré.
Connecteurs d'illustration : Par exemple, comme, ainsi, notamment, en particulier.

Objectif personnel: Apprendre à gérer de façon dynamique une classe centrée sur la grammaire.

Dimension culturelle: - L'attentat de l'11 septembre et son impact dans le monde. - L'e résultat de la pollution et l'action de l'homme sur les animaux.	**Vocabulaire:** Vocabulaire autour : Le Carlyle groupe, les médias manipulent l'information, L'attentat du FBI en 1943, attentat, Carlyle Group**,** Parti communiste, Nouvel Ordre Mondial, *démocratie*, manipuler, contrôler, guerre, chefs. Les connecteurs et leurs fonctions: ajouter, conséquence, justifier, opposer, illustrer.	**Matériels:** La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs, atelier des connecteurs logiques. - Un vidéo-beam pour la projection de la vidéo. - Des photocopies des grilles d'évaluation. - Un enregistreur.

Lundi – Le 07 septembre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
9:00	**Avant :** Après avoir salué, la professeure expliquera aux	- Les élèves sont capables de	- Compréhension écrite. - Production orale.	- La voix du professeur, la voix des élèves, des marqueurs, le tableau.

	élèves l'activité de la classe : a. Correction par groupes de l'atelier des connecteurs. b. Correction de l'atelier avec toute la classe. c. Quiz des connecteurs. La professeure choisira les groupes de travail et elle rendra les ateliers sans la note mais avec les fautes signalées. Elle leur dira de corriger seulement les trois premiers points et le quatrième elle ne le comptera par à cause de la difficulté que celui a causé, car quelques-uns ne l'ont pas fait, d'autres l'ont copié de l'internet et d'autres ont tout à fait essayé de le faire mais n'ont pas eu du succès. **Pendant:** Les élèves vont corriger l'atelier pendant que la professeure leur donne de l'aide, répond à leurs questions et copie dans le tableau un des textes de l'atelier, l'exercice 3, pour le corriger entre tous. **Après :** Quinze minutes passés, la professeure appellera l'attention des élèves vers le tableau et	reconnaître les fonctions des connecteurs et ils peuvent en faire un bon usage.	- Aptitude linguistique.	- L'atelier des connecteurs.
9 :10 **9:25**				

	entre tous feront la correction orale des deux premier exercices et la professeure écrira les réponses dans le tableau. Puis, elle passera à la correction du texte en demandant à chaque groupe les réponses correctes.			

Mercredi – Le 09 Septembre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20 **7:25** **7 :30**	**Avant :** Après avoir salué, les professeurs emmèneront les élèves vers le cinéma du lycée et expliqueront aux élèves l'activité de la classe : a. Présentation du documentaire dans sa version finale. b. Co-évaluation du travail groupale avec des grilles. c. Des commentaires sur le travail fait comme processus et le résultat. **Pendant:** Les élèves vont regarder la vidéo. Après, les élèves et les professeurs (les trois) vont faire l'évaluation des élèves. Les	Faire la présentation finale du documentaire.	Production écrite, production orale.	- La voix du professeur, la voix des élèves. - Un vidéo-beam pour la projection de la vidéo. - Des photocopies des grilles d'évaluation.

7 :40	élèves mettront aussi une note d'autoévaluation dans la grille d'évaluation. **Après:** Les élèves auront le temps pour préparer une présentation artistique avec le professeur titulaire. **Note : S'il y a quelque difficulté pour visionner la vidéo, par des raisons du format ou de disponibilité des espaces, on fera la classe du jeudi ce jour et on visionnera la vidéo le jeudi ou le vendredi.**			

Jeudi – Le 10 Septembre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**Avant :** Après avoir salué, les professeurs parleront en espagnol et diront aux élèves que cette classe on fera un entretien groupale du processus jusqu'à maintenant et que donc la classe se fera en espagnol pour garantir la participation et la liberté d'expression. Aussi, on fera l'éclairement aux élèves de l'importance de faire cette phase, laquelle réside dans	Faire l'évaluation du processus jusqu'à maintenant.	- Production orale en espagnol. - Analyse critique du processus d'apprentissage du troisième période.	- La voix du professeur, la voix des élèves. - Un enregistreur.

7:25	l'amélioration de la méthodologie et des contenus pour le période suivante et sur la révision du travail des élèves et du professeur jusqu'à maintenant. **Pendant:** Wilmer commencera par poser les questions et Ingrid fera la complémentation et leur élicitera pour participer : 1. Desde la visión del trabajo en grupo, ¿cómo les ha parecido el trabajo en grupo?, ¿se han sentido mejor trabajando en grupo o solos? 2. ¿Qué les pareció el trabajo con los textos? ¿Eran muy complicados? 3. ¿Se han sentido cómodos hasta ahora con la temática? O sea, ¿les ha interesado o se arrepienten de haber escogido lo que en un momento eligieron? 4. ¿Trabajar por grupos o por equipos les ayuda o no a mejorar su producción oral en francés? ¿Han			

	aprendido algunas cosas nuevas? ¿Sienten que pueden hablar un poquitico más? 5. ¿Han sentido que sus compañeros en el trabajo en equipo les corrigen? 6. ¿Han sentido que el trabajo desde nuestro lado ha sido para motivarles a construir conocimiento o ha sido algo que nosotros somos la fuente del todo y traemos todo y ustedes no pueden construir? 7. ¿Cómo vieron su actitud y entusiasmo durante el proceso? ¿Se vieron influenciados por algo? En caso de que sí, ¿qué aspectos influenciaron su comportamiento y entusiasmo? **Après:** Les professeurs et les élèves se compromettront à faire des modifications aux aspects qui n'ont pas marché.			

8 :00				

Évaluation: Processus de préparation (note attitudinale) et produit finale (note cognitive).

Atelier- Les connecteurs logiques

Tableau d'équivalence des connecteurs logiques selon le type de relation		
VOUS VOULEZ	**UTILISEZ**	**EXEMPLE**
Ajouter une idée qui peut renforcer la précédente	Et De plus Puis En outre Non seulement…mais Encore Par ailleurs	Par ailleurs, je ne vois pas pourquoi … En outre, il convient de… De plus, la suite des événements a montré que…
Exprimer une **conséquence**	Donc Aussi Alors Ainsi Par conséquent En conséquence C'est pourquoi	C'est pourquoi nous regrettons… Par conséquent je ne crois pas que… En conséquence, je vous demanderai… Ainsi avons-nous décidé de…
Vous **justifier**	Car C'est-à-dire En effet Parce que Puisque Ainsi C'est ainsi que	Il a travaillé toute la journée, car il avait besoin de plus d'argent. Je ne t'ai pas entendu parce que j'écoutais de la musique.
Vous **opposer**	Mais Cependant Or En revanche Alors que Pourtant Par contre Néanmoins Au contraire Malgré	Nous étions parvenus à un accord… or à présent vous niez… En revanche je suis disposé à… Au contraire il vaudrait mieux… Malgré ton aide, je suis encore en problèmes
Illustrer	Par exemple Comme Ainsi Notamment En particulier	Ainsi j'ai constaté que… Par exemple vous pourriez…

Exercice 1

Dans les phrases suivantes, dites quelle relation logique est exprimée par les groupes de mots en gras :

a. **Malgré ses résolutions**, je doute qu'il parvienne à la sagesse.

c. Il est fatigué, **c'est pourquoi il doit se reposer**.

d. **Bien qu'il y ait du verglas**, je prends ma voiture pour aller travailler.

e. Je ne sors pas **car il fait trop chaud.**

f. Je t'achèterai ce jouet **si tu es sage**.

g. Ton ordinateur est ancien : **achète donc un appareil plus performant**.

h. Tu n'as pas fait ton travail. **En outre, tu te permets de bavarder**.

i. **Comme tu manges en parlant**, tu t'étouffes.

j. Es-tu prêt à vivre **comme vivent les moines** ?

k. Je me lève tôt **pour profiter de ma journée.**

l. Il ronfle, **mais j'arrive à dormir**.

m. **Etant donné qu'il nous reste du temps**, je propose que nous revoyions ce chapitre.

Exercice 2

Souligne le mot de liaison qui convient :

1. Ali mange des pommes (et, donc, ni) des bananes.
2. Pierre va à l'hôpital (pour, car , mais) il est malade.
3. Fatima va à l'école (car, donc, pour) apprendre à lire.
4. Les enfants prennent le taxi (ou, pour, mais) aller au marché.
5. Ahmed veut aller à la plage (donc, mais, ni) il pleut.
6. Quand il sera grand, Abdou sera professeur (et, ou, mais) instituteur.
7. Mohamed a crié (ni, car, pour) il a eu peur.
8. Regardes-tu le match de tennis (donc, ou, mais) le film ?
9. Il est en retard (ou, donc, ni) il sera puni.
10. Il mange de la soupe (mais, pour, ou) grandir.

Exercice 3

Dans le texte suivant, on a enlevé tous les connecteurs.

1- Lis-le. Qu'en penses-tu ?

2- Réécris ce texte en plaçant les connecteurs au bon endroit :

car, d'autre part, donc, de plus, pourtant

Adultes, les tortues ont très peu de prédateurs. L'homme les capture pour les manger ou fabriquer des objets avec leur carapace. La pollution risque de les faire disparaître les goudrons et les insecticides sont autant de poisons pour elles. Dans le sud de la France, les tortues meurent en grand nombre lors d'incendies de forêts. Il faut dès maintenant penser à protéger les tortues.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____.

Exercice 4

Complétez le texte suivant avec les connecteurs appropriés, choisis dans la liste suivante :

pourtant, de plus, pour conclure, en d'autres mots, de ce fait, cependant, bref, enfin, en effet, tout d'abord, car, ensuite, en effet

Faire du sport serait bon pour la santé : les médecins, les psychologues, les professeurs de sport le disent. [ ], il serait la solution parfaite contre la violence des adolescents. [ ], beaucoup de parents qui ont des enfants un peu trop agressifs se précipitent pour les inscrire dans un club de tennis ou de foot et, dans les écoles, le sport est vu comme la panacée contre une agressivité de plus en plus difficile à contenir. [ ], cette piste semble être totalement fausse. [ ], Luc Collard , chercheur à la Faculté des sciences du sport de l'université de Picardie et auteur du livre Sport et agressivité, affirme tout le contraire.

[ ], d'après Luc Collard, les jeunes n'aimeraient pas tellement le sport [ ] il implique des règles et une hiérarchie qu'ils n'apprécient guère. [ ], la pratique du sport exalterait l'opposition et la recherche de domination. [ ], elle trouve son origine dans l'affrontement entre les écoles privées de

l'Angleterre du 18e siècle. [ ], Luc Collard affirme que le sport est le reflet des valeurs de notre société, dans laquelle, pour atteindre ses buts, il faut être agressif et s'imposer, souvent, en tirant profit de la peur des autres. [ ], il faut avoir une mentalité de « battants », valorisée également dans le sport. Les jeunes qui pratiquent un sport affirment eux-mêmes souvent qu'ils le font... pour savoir se battre ! [ ], les tentatives réalisées dans plusieurs villes en France ont abouti à la conclusion que la délinquance a parfois stagné, mais, d'autres fois, elle a augmenté.

[ ], il est illusoire de chercher à faire diminuer l'agressivité des jeunes grâce au sport. [ ], il ne s'agit pas de ne plus encourager les jeunes à faire du sport mais de rester réservé quant à sa capacité d'antidote contre l'agressivité. [ ], si le sport est le moyen idéal pour transformer les jeunes en "gagnants", ce n'est pas cette activité qui les aidera à développer des valeurs d'altruisme et à respecter la faiblesse de l'autre.

Sources :

Cours de français-Johann Trumel. Consulté le 03 août 2015 sur http://jtrumel-coursfrancais.ent-lfval.net/cours-de-3e/fiches-de-revision-pour-le-brevet/fiche-10-les-connecteurs-logiques

OCL Mayotte. Consulté le 03 août 2015 sur http://sip1.ac-mayotte.fr/IMG/pdf/connecteur1.pdf

Consulté le 03 août 2015 sur http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/connecteurs_logiques.pdf

Utiliser les connecteurs logiques. Consulté le 03 août 2015 sur http://e-fle.univ-lille1.fr/methodo/01_connect/co/cl_3_emploi_tat.html

Quiz des connecteurs

Consigne :
Identifiez les suivants types de connecteurs et indiquez à quel type ils appartiennent :

- Addition
- Justification
- Opposition
- Conclusion
- Explication

Le sport, contre la violence

Faire du sport serait bon pour la santé : les médecins, les psychologues, les professeurs de sport le disent. De plus, il serait la solution parfaite contre la violence des adolescents. De ce fait, beaucoup de parents qui ont des enfants un peu trop agressifs se précipitent pour les inscrire dans un club de tennis ou de foot et, dans les écoles, le sport est vu comme la panacée contre une agressivité de plus en plus difficile à contenir. Cependant, cette piste semble être totalement fausse. En effet, Luc Collard, chercheur à la Faculté des sciences du sport de l'université de Picardie et auteur du livre Sport et agressivité, affirme tout le contraire.

Tout d’abord, d'après Luc Collard, les jeunes n'aimeraient pas tellement le sport car il implique des règles et une hiérarchie qu'ils n'apprécient guère. Ensuite, la pratique du sport exalterait l'opposition et la recherche de domination. En effet, elle trouve son origine dans l'affrontement entre les écoles privées de l'Angleterre du 18e siècle. Enfin, Luc Collard affirme que le sport est le reflet des valeurs de notre société, dans laquelle, pour atteindre ses buts, il faut être agressif et s'imposer, souvent, en tirant profit de la peur des autres. En d’autres mots, il faut avoir une mentalité de « battants », valorisée également dans le sport. Les jeunes qui pratiquent un sport affirment eux-mêmes souvent qu'ils le font... pour savoir se battre ! En effet, les tentatives réalisées dans plusieurs villes en France ont abouti à la conclusion que la délinquance a parfois stagné, mais, d'autres fois, elle a augmenté.

Pour conclure, il est illusoire de chercher à faire diminuer l'agressivité des jeunes grâce au sport. Pourtant, il ne s'agit pas de ne plus encourager les jeunes à faire du sport mais de rester réservé quant à sa capacité d'antidote contre l'agressivité. Bref, si le sport est le moyen idéal pour transformer les jeunes en "gagnants", ce n'est pas cette activité qui les aidera à développer des valeurs d'altruisme et à respecter la faiblesse de l'autre.

Utiliser les connecteurs logiques. Consulté le 03 août 2015 sur http://e-fle.univ-lille1.fr/methodo/01_connect/co/cl_3_emploi_tat.html

<table>
<tr><td colspan="3">Plan de classe N° 9: La conspiration en Amérique Latine
Semaine 9 (Le 14 et 16 Septembre 2015)</td></tr>
<tr><td>Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción</td><td>Date: Semaine 9
(Le 14 et 16 Septembre 2015)</td><td>Cours: Terminale</td></tr>
<tr><td>Horaire: Lundi et Mercredi de 7:20h à 8:15h</td><td colspan="2">Professeurs: Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire)
Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Stagiaires)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs communicatifs et fonctionnels:
- Les élèves sont capables de raconter l’histoire de son continent.
- Les élèves sont capables de s’exprimer par rapport à l’histoire de son continent.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs linguistiques:
- L’élève peut construire des champs lexicaux à partir des textes lu sur un même sujet.
- L’élève peut utiliser des expressions d’opinion pour donner son point de vue.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modèle linguistique:
- Expressions d’opinion : Je crois, pour moi, je pense, en tenant compte le texte je vois que, je peux dire que…</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif personnel: Occasionner un changement ans l’attitude et l’enthousiasme des élèves.</td></tr>
<tr><td>Dimension culturelle:
Les causes et conséquences des assassinats politiques en Amérique Latine.</td><td>Vocabulaire:
Opération Condor, Opération Banzer, Monseigneur, assassinats, disparitions, opposition, guérillas, contre-guérillas, dictature, autorité, oppression, coup d’État, tortures, service secret, militants, communisme, les archives de la terreur, parti, répression, contre-insurrection, victimes.</td><td>Matériels: La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs.
- Des pistes en deux couleurs différents.
- L’image de Monseigneur Romero.
- Un document plié pour chaque élève contenant la biographie de Monseigneur Oscar Romero.
- La vidéo Efemérides, Plan Cóndor (25 de Noviembre de 1975).
- Photocopies du texte L’opération Condor.
- Photocopie des exemples sur</td></tr>
</table>

		l'exercice des champs lexicaux.

Lundi – Le 14 Septembre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
9:00	**Avant :** Après avoir salué, le professeur dira aux élèves que pour cette classe ils vont jouer une espèce de quête du trésor. Cette quête consiste à la recherche des pistes pour découvrir un personnage : a. Les professeurs demanderont aux élèves de sortir de la salle de classe e silence avec leurs sacs pour faire le jeu dehors. On se réunira dans la paroisse pour donner les instructions. b. La classe sera organisée dans deux groupes et les professeurs seront les guides (un pour chaque groupe). c. Un des professeurs aura deux papiers	Les élèves arrivent à connaitre la vie et œuvre de Monseigneur Romero et les motifs de son assassinat.	- Compréhension écrite. - Compréhension orale. - Production écrite. - Production orale.	- Des pistes en deux couleurs différents. - L'image de Monseigneur Romero. - Un document plié pour chaque élève contenant la biographie de Monseigneur Oscar Romero.

	dans ses mains contenant les noms des deux équipes, un dans la droite et l'autre dans la gauche. Une personne de chaque groupe va choisir une main pour nommer son groupe. d. Une fois les groupes aient leur nom, les professeurs expliqueront qu'ils vont premièrement recevoir une piste pour commencer la découverte du personnage. Cette piste, qui contient une lettre à l'arrière va leur mener vers une autre piste qui contient aussi une lettre. Ils vont continuer la quête jusqu'à ce que les pistes soient finies, donc ils doivent réorganiser les lettres et découvrir le personnage. Peu importe s'ils le devinent avant de finir la quête, ils doivent la finir premièrement et			

	après, dire qui est le personnage. **Pendant :** Les professeurs accompagneront les élèves dans la quête étant leurs guides, à fin d'accélérer l'activité, laquelle doit durer 20 minutes maximum. **Après :** Quand ils auront découvert le personnage, on se retrouvera tous dans la paroisse encore une fois. On donnera un petit cadeau doux à ceux qui l'ont découvert et on leur montrera l'image du personnage, Monseigneur Romero. On leur demandera s'ils lui connaissent et leur diront la raison pour laquelle on est en train de traiter ce sujet, donc on leur donnera un pliable avec la biographie de Monseigneur Romero. Puis, on leur dira que pour la prochaine classe on aura un invité spéciale dans la classe qui va nous parler sur la vie de ce personnage, donc ils doivent s'organiser en 3			
9 :20 **9:40**				

9 :50	groupes de 4 personnes et formuler deux questions sur les inquiétudes qui leur ont surgit pendant la classe. Cet activité se fera jusqu'à la fin de la classe.			

Mercredi – Le 16 Septembre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
	Avant : Après avoir salué, le professeur expliquera aux élèves l'activité de la classe : a. Premièrement, regarder la vidéo *Efemérides, Plan Cóndor (25 de Noviembre de 1975)*, qui dure 2 minutes et demi. b. Lire le texte *L'opération condor* en 3 groupes de 4 personnes et se mettre d'accord pour présenter les idées principales à la classe. Chaque	Les élèves peuvent lire et comprendre un texte historique et peuvent rendre compte de lui.	- Compréhension écrite. - Production orale.	- La vidéo *Efemérides, Plan Cóndor (25 de Noviembre de 1975).* - Photocopies du texte L'opération Condor issu de *Secours rouge* http://www.secoursrouge.org/L-Operation-Condor - Photocopie des exemples sur l'exercice des champs lexicaux. - Photocopie de feuilles pour faire le devoir des champs lexicaux avec le texte L'opération Condor.

7:20 **7 : 30**	groupe devait lire une page du texte seulement. c. Mise en commun des idées sorties du texte et socialisation des mots clés du texte. d. Explication des champs lexicaux pour enrichir le vocabulaire et être capables de parler par rapport au sujet sans problème. Devoir sur le même sujet. Après avoir regardé la vidéo la professeure demandera s'il y a des questions et les répondra, puis elle demandera aux élèves de former 3 groupes de 4 personnes. Quand les groupes seront organisés, la professeure assignera une page du texte à chaque groupe et leur donnera 20 minutes pour la lire et se mettre d'accord avec chaque intégrant pour présenter les idées principales de chaque page à la classe. **Pendant :** Au même temps que les élèves lisent, les professeurs se			

7 : 50

8 : 00	comment le faire. Finalement, le professeur posera les questions suivantes aux élèves pour générer une discussion autour du sujet vu : - Ce sont seulement les dictatures latino-américaines qui ont organisé l'opération Condor? - Qui sont les vrais coupables de l'opération?			

Devoir: Faire l'exercice des champs lexicaux avec le texte L'opération Condor et création des questions pour l'invité spécial (note cognitive).

Évaluation:

Pistes pour le jeu « Découvre le personnage inconnu »

Groupe A

Piste 1

Salut! Bienvenus à notre jeu et aventure de connaissance, il faut découvrir le personnage inconnu d'aujourd'hui. Même si vous le connaissez, il faut s'aventurer.

« S'ils me tuent, vous pourrez dire que je pardonne et que je bénis ceux qui le font »

Il faut voir un peu au fond dans les lieux naturels, les arbres, les fleurs ne sont pas seulement des choses temporelles.

Groupe A

Piste 2

« Le Christ est dans le sein des êtres humains »

Bon chance ! Il faut marcher pour trouver notre personnage. Allez au lieu où se trouve la dame en blanc.

Groupe B

Piste 1

Salut! Bienvenus à notre jeu et aventure de connaissance, il faut découvrir le personnage inconnu d'aujourd'hui. Même si vous le connaissez, il faut s'aventurer.

« Ceux qui mettent leur foi dans le Ressuscité et travaillent pour un monde plus juste, qui protestent contre les injustices du système actuel, contre les abus des autorités injustes, contre l'iniquité des humains qui exploitent d'autres humains : tous ceux qui commencent leur lutte par la résurrection du grand Libérateur, eux seuls sont des chrétiens authentiques »

L'homme en blanc avec un grand sourire et une crosse a la réponse.

La vie d'un homme de Dieu

Romero est né à Ciudad Barrios, San Miguel le 15 Août 1917 dans une famille très pauvre. Sa vocation sacerdotale est née en lui dans une messe d'ordination sacerdotale.

Études:
Il est entré au séminaire mineur de San Miguel où il a fait des études pendant six ans. Puis, il est entré au séminaire majeur de San José et sept moins après il est envoyé à Roma pour faire ses études théologiques à l'Université Grégorienne et c'est là où il est ordonné comme prêtre le 4 Avril 1942.

Après, il est retourné à San Miguel, Salvador en bateau mais à Cuba il a été pris comme prisonnier de guerre parce qu'il venait de Rome. Cependant, quand on a découvert qu'il était un prêtre on l'a libéré.

Il a travaillé beaucoup avec le peuple, il a impulsé des mouvements apostoliques comme *La légion de Maria, Los caballeros de Cristo* et *Los cursillos de cristianidad.* Aussi, il a été nommé comme secrétaire de la Conférence épiscopale du Salvador et d'Amérique centrale.

Les pauvres et leur vie : son option.

Après avoir été nommé comme évêque, il dénonce l'assassinat de cinq paysans aux mains de la Garde nationale, écrivant une lettre au président, où il montrait son indignation. Le 03 Février 1977 il a été nommé comme l'archevêque de San Salvador, mais un mois après un de ses amis, un autre prêtre, a été assassiné, donc Romero s'est senti avec la force pour défendre et dénoncer l'injustice, même s'il ne comptait pas avec ses confrères les

évêques.

Il a dénoncé les attaques contre la vie et pour la dignité du peuple Salvadorien.

Il était la voix des sans voix.

La mort d'un homme et la résurrection d'un peuple

À cause de ses déclarations, Romero a été considéré comme marxiste et comme une personne qui invitait à la violence et à occasionner des problèmes au Salvador. En conséquence, Romero a été assassiné le 24 mars 1980, quand il faisait la messe dans la chapelle de l'hôpital de la Divine providence.

Béatification

Malgré les essais de la droite politique de s'interposer, la béatification de Romero s'est faite le 23 mai 2015 au San Salvador et 300.000 personnes de 57 pays environ en ont participé.

Prière à Monseigneur Romero

Oh! Dios Padre Misericordioso,

Bienheureux Oscar Romero y Galdamez
« La violence de

L’Opération Condor

Après le coup d’État au Brésil en 1964, la gauche révolutionnaire allait développer une résistance armée qui sera anéantie par une contre-guérilla d’une brutalité extrême : les prisonniers sont abominablement torturés, les exécutions sommaires visent militants et sympathisants, les militants en exil étaient poursuivis et assassinés par les services secrets. Au début des années 1970, la Bolivie, l’Uruguay et le Chili, deviennent des dictatures militaires, alors que le Brésil, l’Argentine et le Paraguay l’étaient depuis des années.

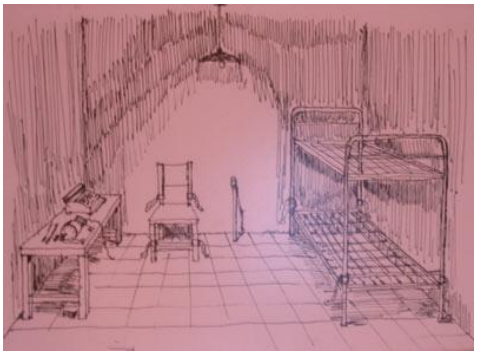
11 septembre 1973 : le coup d’état au Chili

Dès le coup d’État de Pinochet, les services secrets chiliens commencèrent à collaborer avec des services étrangers, notamment argentins et paraguayens. En mai 1975, Jorge Fuentes, membre du Mouvement de la gauche révolutionnaire (MIR, Chili) est arrêté avec Amilcar Santucho, membre de l’armée révolutionnaire du peuple (ERP, Argentine), alors qu’ils tentaient de passer d’Argentine au Paraguay. L’interrogatoire et la torture des deux militants par les services paraguayens furent effectués en coordination avec les services argentins et chiliens, tandis que l’agent du FBI Robert Scherrer suivait l’affaire. Ce sont les prémisses de l’opération Condor.

Le 25 novembre 1975, une réunion des responsables de la police secrète des différents pays, inaugurée par Pinochet, officialise l’opération Condor. Sont présents le général Manuel Contreras (Chili), Jorge Casas (Argentine), le major Carlos Mena (Bolivie), le colonel Benito Guanes Serrano (Paraguay), le colonel José A. Fons (Uruguay) ainsi que deux vétérans brésiliens de la contre-guérilla : le lieutenant-colonel Flávio de Marco, et le major Thaumaturgo Sotero Vaz. Il semblerait que la communication des chefs de services d’espionnage d’Amérique latine qui animaient l’opération Condor, transitaient par un centre de communication de la CIA.

L’opération visait d’abord les militants révolutionnaires : militants du MLN-Tupamaros en Uruguay, du MIR au Chili, de l’ERP et des Monteneros en Argentine, de l’E.L.N. en Bolivie. Le MIR, l’ERP, l’E.L.N. et les Tupamaros avaient créé en 1973 (peu avant le coup d’état de Pinochet) une Junte de Coordination Révolutionnaire, structure de liaison entre différents mouvements guérilleros du Cône Sud. Beaucoup de militants politiques fuyant les dictatures s’étaient réfugiés en Argentine entre la fin 1973 et 1976. Ils seront la première cible de l’opération Condor. Fin 1975, 119 militants chiliens du MIR réfugiés en Argentine sont tués par

un escadron de la mort l'« Alliance anticommuniste argentine ». La presse présenta ce massacre comme un affrontement entre révolutionnaires. Plusieurs militants argentins, uruguayens et boliviens sont également assassinés en Argentine cette année-là.



L'opération Condor élargira rapidement ses actions aux organisations d'opposition non-armée (partis communistes officiels, socialistes, chrétiens-démocrates), syndicalistes, religieux proches des causes populaires, etc. Un ex-président de la Bolivie, un ancien sénateur et l'ancien président de la chambre des députés de l'Uruguay, un ex-commandant de l'armée chilienne, hostiles aux dictatures militaires sont également assassinés, ainsi que deux jeunes diplomates cubains (enlevés en août 1976, torturés puis assassinés, - un rapport du FBI de septembre '76 contient le rapport de l'interrogatoire).

Henry Kissinger, conseiller à la sécurité nationale US, se rend à Santiago, le 8 juin 1976, pour la conférence annuelle de l'Organisation des États Américains. Il fait un discours public en faveur des droits de l'homme, mais en privé, il prévient Pinochet que le soutien US est complet (le contenu de la conversation fut déclassifié en 1998). Une semaine plus tard, se tient une réunion au plus haut niveau des représentants de Condor, avec onze délégués. Après leur succès contre la gauche révolutionnaire dans le cône sud, les services secrets décident de passer à la « phase 3 » de Condor : des assassinats en-dehors des pays membres. Des tueurs issus d'organisations fascistes locales sont commandités en France, Italie, Portugal, Espagne. C'est ainsi qu'un commando dirigé par le fasciste italien Stefano Delle Chiaie essaie d'assassiner à Rome Bernardo Leighton, ancien vice-président du Chili et l'un des fondateurs du Parti démocrate-chrétien le 6 octobre 1975.

Le coup d'état militaire en Argentine va donner encore plus d'ampleur à cette répression. 30.000 personnes mortes ou disparues en 1975 et juillet 1978. Plus de 140 Uruguayens, militants, sympathisants supposés des Tupamaros sont enlevés à Buenos Aires le 29 septembre 1976 par les militaires argentins assassinés ou remis aux services secrets uruguayens. En 1978, l'Équateur et le Pérou se joignent à la coalition. En juin 1980 a lieu la dernière opération connue de l'opération Condor avec l'enlèvement de militants argentins des Montoneros au Pérou.

Militants "disparus" (c'est-à-dire enlevés, torturés et assassinés) en Argentine

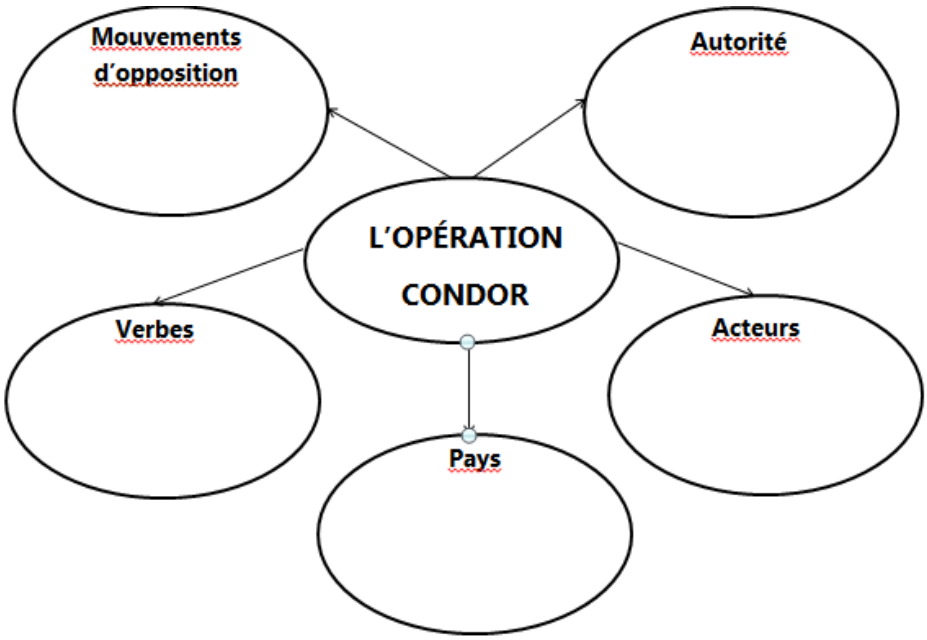
C'est le scandale lié à l'assassinat de l'ancien ministre des affaires étrangères du Chili, Orlando Letelier, à Washington, le 21 septembre 1976, qui mettra fin à Condor. Les Américains enquêtent pour découvrir les commanditaires de cette opération. Le chef d'antenne du FBI à Buenos Aires émet un rapport décrivant Condor et sa « phase trois », dont certains extraits sont repris par la presse américaine.

La voiture piégée dans laquelle Letelier fut assassiné à Washington

L'opération Condor a été une étape très importante dans l'évolution des méthodes de répression et de contre-insurrection. L'un des aspects les plus novateurs est le secret entourant l'opération : la répression s'est organisée dans une discrétion absolue, aucune information ne devait filtrer des centres clandestins de torture et de détention, les victimes étaient achevées et leurs dépouilles éliminées, par exemple en les jetant d'avions dans la mer.

L'Operation Condor. Consulté le 10 septembre 2015 sur **http://www.secoursrouge.org/L-Operation-Condor**

Annexe. Les champs lexicaux (L'opération Condor)



<table>
<tr><th colspan="3">Plan de classe N° 10: Semaine 10 (Le 21 et le 23 Septembre 2015)</th></tr>
<tr><td>Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción</td><td colspan="2">Date: Semaine 10
(Le 21 et le 23 Septembre 2015)</td><td>Cours: Terminale</td></tr>
<tr><td>Horaire: Lundi et Mercredi de 7:15h à 8:15h</td><td colspan="3">Professeurs: Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire)
Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Assistants)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objectifs communicatifs et fonctionnels:
- Les élèves sont capables de faire un entretien et de maintenir la conversation.
- Les élèves sont capables d’exprimer leur opinion par rapport à un sujet sur l’histoire de leur pays.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objectifs linguistiques:
- Les élèves utilisent correctement es formules pour faire des questions formelles.
- Les élèves utilisent bien les formules grammaticales pour exprimer son opinion.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Modèle linguistique:
Poser des questions : Est-ce que vous savez… ?
Connaissez-vous…?
Pour quoi… ?
Quel/Quelle ?
Comment ?
Expressions d’opinion : Je crois, à mon avis, je peux dire, pour moi, d’après les vidéos…</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objectif personnel: Être capables, comme professeurs, de donner plus d’autonomie aux élèves.</td></tr>
<tr><td>Dimension culturelle:
Cas spécifiques de répression et assassinat politiques en Amérique Latine et plus exactement en Colombie.</td><td colspan="2">Vocabulaire:
Opération Condor, Opération Banzer, Monseigneur, assassinats, disparitions, opposition, guérillas, contre-guérillas, dictature, autorité, oppression, coup d’État, tortures, service secret, militants, communisme, les archives de la terreur, parti, répression, contre-insurrection, victimes.</td><td>Matériels: La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs,
- Les questions faites par les élèves et la correction de celles-ci.
- Des photocopies avec le devoir sur Monseigneur Romero et les opérations Condor et Banzer.</td></tr>
</table>

Lundi – Le 21 septembre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**Avant :** Les professeurs salueront les élèves et leur diront de quoi s'agira la classe : a. Premièrement, ils leur diront que l'invité spécial promis verra ce jour pour répondre aux questions formulées la semaine dernière. Donc, ils passeront les questions à chaque groupe pour qu'ils les lisent au prêtre Rafael*. b. Les professeurs diront aux élèves de faire bien attention aux réponses du prêtre et de les noter car ils auront un devoir qualifiable pour le rendre lundi prochain, c'est-à-dire une semaine après. c. Les professeurs annonceront qu'ils vont présenter le Plan Banzer avec une présentation de Prezi avant de finir la classe. **Pendant :** Les élèves poseront les	- Les élèves achèveront, par eux-mêmes, des informations spécifiques sur Monseigneur Romero.	- Production orale. - Compréhension orale.	- La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des feuilles. - Les questions faites par les élèves et la correction de celles-ci. - Des photocopies avec le devoir sur Monseigneur Romero et les opérations Condor et Banzer.

7 :25 **7:45** **7 :50**	questions au prêtre et lui écouteront attentivement en prenant des notes. Au même temps Wilmer et Ingrid seront attentifs à ce que les élèves font. **Après :** Le professeur fera une courte présentation de l'opération Banzer et posera la question suivante aux élèves : - Quelles autres morts vous connaissez qui sont pareilles à celle de Monseigneur Romero ? Finalement, la professeure passera un petit papier à chaque élève contenant le devoir évaluable : *En tenant compte les objectifs de l'Opération Condor et Banzer, et la vie et œuvre de Monseigneur Oscar Romero, comment est-ce qu'on peut expliquer les motifs de son assassinat ? Écrivez trois paragraphes pour répondre : introduction, développement et conclusion.* Aussi, elle leur dira que c'est pour le rendre lundi prochain, c'est-à-dire dans une semaine.			

Mercredi – Le 23 Septembre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**Avant :** Ce jour sera tout à fait différent. Les professeurs dirigeront les élèves vers la salle d'Audiovisuels et leur recevront avec une *Gallérie de la mémoire*. Cette gallérie consiste dans l'attachement des images de quatre figures importantes dans l'histoire de la Colombie. Chaque image a une petite description qui informe les lecteurs. Donc, les professeurs diront aux élèves que dans ce jour on commencera à traiter la théorie de la conspiration en Colombie, raison pour laquelle ils doivent se promener par la salle en regardant les images et leurs descriptions et à la fois ils doivent réfléchir	Organiser la présentation finale du période.	- Compréhension écrite. - Compréhension orale. - Production orale.	- La voix du professeur, la voix des élèves, un espace audiovisuel, un tableau. - Des images des figures représentatives des assassinats politiques en Colombie : *Jorge Eliécer Gaitán, Luis Carlos Galán, Carlos Pizarro Leóngómez, Bernardo Jaramillo Ossa* - Des extraits du documentaire *Documental falsos positivos (2009),* https://www.youtube.com/watch?v=Srxt7bGBsr4 - Un vidéo-beam.

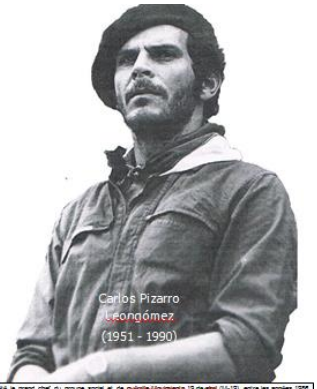
	pour quoi ces quatre personnages ont été assassinés : - Jorge Eliecer Gaitán - Luis Carlos Galán - Carlos Pizarro Leóngómez - Bernardo Jaramillo Ossa **Pendant:** Les élèves feront la promenade avec les trois professeurs et quand ils auront fini ils regarderont trois extraits du documentaire *Documental falsos positivos (2009),* qui ajouteront du contenu à la thématique. **Après :** Les professeurs diront aux élèves que cette activité est un exemple de ce que pourrait être le travail final du période, donc ils mettront dans le tableau les thématiques vues et demanderont aux élèves comment faire la présentation finale et sous quels paramètres.			
7 :30 **7:40**				

7 : 50	Finalement, les professeurs demanderont aux élèves de bien choisir leur groupe de travail (3 groupes de 4 personnes) en tenant compte qu'il s'agit d'une note finale. Si le temps est suffisant, on fera une table ronde pour faire la discussion des extraits et des informations lues dans la Gallérie de la mémoire, avec les questions suivantes : - Est-ce qu'il y a des similitudes et des différences entre les personnages de la Gallérie de la mémoire ? - Est-ce qu'il y a des similitudes et des différences entre les personnages de la Gallérie de la mémoire et le paysan assassiné d'un des vidéos? - Pour quoi ils ont été tués ? - Qu'est-ce qu'ils défendaient ?			

	- Peu de personnes connaissent ces assassinats, pour quoi ?			

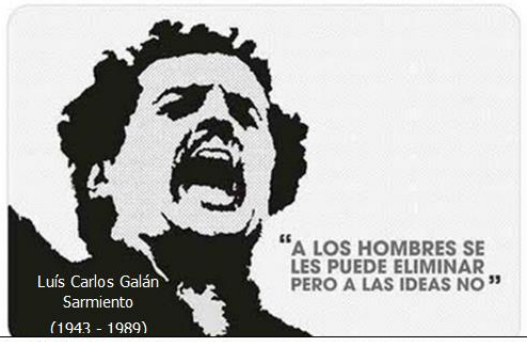
Devoir: Préparer le premier exposé de la présentation.
Évaluation: Faire le devoir sur la vie de Monseigneur Romero (note cognitive).

Images représentatives (La Gallérie de la mémoire)



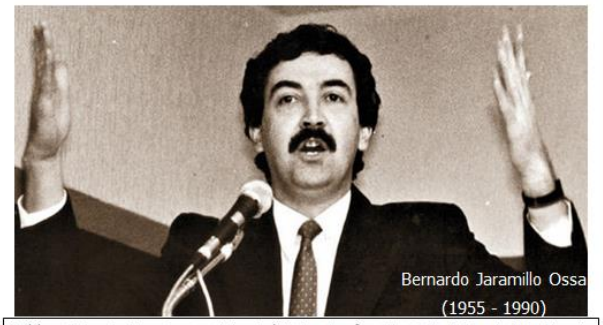
Il a été le grand chef du groupe social et de guérilla Mouvement 19 de avril (M-19), entre les années 1986 et 1990. Après avoir laissé les armes, avoir signé la paix avec le gouvernement colombien et avoir été réintégré à la vie civile, il a été assassiné le 26 avril 1990, car il était un très fort candidat présidentiel de l'Alliance démocratique M-19, mouvement politique qui est sorti du groupe de la guérilla M-19 après sa démobilisation.

Son assassinat à Bogota le 9 avril 1948, alors qu'il est candidat à la présidentielle de 1950, est marqué par une flambée de violence connue sous le nom de Bogotazo (ou Bogotaza à Bogota) qui est le début de la Violencia, une période de troubles qui dure jusqu'au milieu des années 1950. Gaitán est devenu un mythe colombien, au point de voir son image figurer sur les billets de mille pesos colombiens.



Galán s'est déclaré l'ennemi des cartels de drogue colombiens dangereux et influents qui corrompaient la société colombienne à tous les niveaux tels que le Cartel de Medellín mené par Pablo Escobar (qui avait fait partie de son parti Nuevo Liberalismo) et José Gonzalo Rodríguez Gacha surnommé "El Mexicano".

Après avoir reçu plusieurs menaces de mort, Galán est abattu le 18 août 1989 par des tueurs à gages embauchés par les cartels de la drogue pendant une manifestation publique dans la ville de Soacha, Cundinamarca.



Il a été un politicien colombien, un important chef agraire à l'Uraba antioqueño et militant du Partido Comunista Colombiano. Il a assumé la présidence de l'Unión Patriótica après la mort de Jaime Pardo Leal en 1987. Puis, quand il était membre du Sénat de la République et candidat présidentiel de l'UP, il a été assassiné à Bogotá le 22 mars 1990.

<table>
<tr><td colspan="3">Plan de classe N° 11: La conspiration en Colombie
Semaine 11 (Le 28 et 30 Septembre 2015)</td></tr>
<tr><td>Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción</td><td>Date: Semaine 11
(Le 28 et 30 Septembre 2015)</td><td>Cours: Terminale</td></tr>
<tr><td>Horaire: Lundi et Mercredi de 7:20h à 8:15h</td><td colspan="2">Professeurs: Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire)
Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Stagiaires)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs communicatifs et fonctionnels:
- Les élèves sont capables de comprendre un document oral et rendre de compte de celui.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs linguistiques:
- Les élèves peuvent répondre correctement et avec des phrases complètes à des questions posées par écrit.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modèle linguistique:
- Des phrases complètes qui contiennent une partie de la question.
- Des dates précises demandées.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif personnel: Donner plus d’autonomie aux élèves.</td></tr>
<tr><td>Dimension culturelle:
Les partis politiques en Colombie depuis 1948.</td><td>Vocabulaire:
- Opération Condor, assassinats, disparitions, opposition, guérillas, contre-guérillas, dictature, autorité, oppression, coup d’État, tortures, service secret, militants, communisme, les archives de la terreur, parti, répression, contre-insurrection, victimes.
- Manifestation du silence, libéraux, conservateurs, la Réunion de la Cumbre Panamericana, la radio, paramilitaires, le parti Unir, Le Palais de justice.</td><td>Matériels: La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs.
- Documentaire La fin d’un rêve colombien: l’assassinat occulté de Jorge Eliécer Gaitán, issu de Youtube, https://www.youtube.com/watch?v=tXlYhBKRXUs
- Des photocopies de l’atelier avec les questions sur le documentaire.
- Une feuille pour la professeure pour mener la courte table ronde.
- Douze cartes en deux couleurs différents contenant de l’information sur le parti de L’UP colombienne.</td></tr>
</table>

Lundi – Le 28 Septembre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
9:00	**Avant :** La professeure emmènera les élèves vers un des théâtres ou la salle d'Audiovisuels pour visionner un extrait du documentaire *La fin d'un rêve colombien: l'assassinat occulté de Jorge Eliécer Gaitán*. La professeure saluera et dira aux élèves le bilan de la classe: a. La professeure fera une petite introduction du documentaire et donnera aux élèves une feuille qui contient quatre questions sur la vidéo et ils vont les lire entre tous : - Quels sont les origines de Jorge Eliécer Gaitán et quels ont été ses études ? - Quels étaient les idéaux de Gaitán ? Qu'est-	Les élèves sont capables de comprendre le sens général et des informations spécifiques d'un document oral.	- Compréhension orale. - Compréhension écrite. - Production orale. - Production écrite.	- La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs. - Documentaire *La fin d'un rêve colombien: l'assassinat occulté de Jorge Eliécer Gaitán*, issu de *Youtube, https://www.youtube.com/watch?v=tXlYhBKRXUs* - Des photocopies de l'atelier avec les questions sur le documentaire. - Une feuille pour la professeure pour mener la courte table ronde.

	ce qu'il défendait ? - À partir de quel moyen il présentait ses idéaux au peuple colombien ? Quel était son impact sur le peuple ? - Pour quel événement le rôle de Gaitán a été crucial ? - À quoi consistait la manifestation du silence ? Quels étaient les buts de cette manifestation ? - Dans quel moment historique se trouvait la Colombie quand Gaitán a été assassiné ? - Quel a été l'effet de l'assassinat de Jorge Eliécer Gaitán dans le peuple colombien et l'histoire de la Colombie ? b. Regarder la vidéo et prendre des notes sur			

	ce qu'ils trouvent important. c. Faire une table ronde pour faire la discussion de la vidéo. **Pendant:** La professeure mettra le documentaire et fera des arrêtes sur des points clé pour vérifier la compréhension des élèves. **Après:** **9 : 10** La professeure demandera aux élèves de se mettre dans un cercle avec eux. Puis, les élèves vont donner leur point de vue sur le documentaire tout en tenant compte les questions de la **9 : 45** feuille. Finalement, ils rappelleront les élèves chargés de faire le premier exposé, celui des guérillas en Colombie, de bien se préparer pour la prochaine classe. **9 :50**			

Mercredi – Le 30 Septembre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**Avant :** Après avoir salué, les professeurs expliqueront aux élèves l'activité de la classe : a. Comme accordé dans les classes dernières, les professeurs vont commencer la classe avec la présentation de L'UP (Union Patriotique). Pour cette présentation les professeurs s'appuieront sur le jeu didactique « Demande-moi ». Ce jeu consiste dans le partage des informations sur le parti de l'UP en Colombie de la façon suivante : 1. La classe sera divisée en deux groupes. Chaque groupe s'assoira un devant l'autre en assurant	Les élèves sont capables de reconstruire une histoire à partir de ce qu'ils écoutent et lisent.	- Compréhension écrite. - Compréhension orale. - Production orale.	- La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs. - Douze cartes en deux couleurs différents contenant de l'information sur le parti de L'UP colombienne.

7 :30

Devoir: Finir le quiz sur le documentaire de l'assassinat de Jorge Eliécer Gaitán (note cognitive).
Évaluation: Table ronde autour de l'activité de la Gallérie de la mémoire et le faux positifs (note cognitive).

Compréhension orale d'un documentaire

INSTITUTO NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN
COURS DU FLE
CLASSE DE TERMINALE
Le 28 Septembre 2015
PROFESSEURS: Wilmer Vargas, Ingrid Hernández et Franklyn Rodríguez

Nom : _____.

Assassinats Politiques

La fin d'un rêve colombien : l'assassinat occulté de Jorge Elicécer Gaitán

1. Quels sont les origines de Jorge Eliécer Gaitán et quels ont été ses études ?

_____

_____
_____
_____.

2. À partir de quel moyen Gaitán présentait ses idéaux au peuple colombien ? Quel était son impact sur le peuple ?

_____
_____
_____
_____.

3. À quoi consistait la manifestation du silence ? Quels étaient les buts de cette manifestation ?

_____
_____
_____.

4. Dans quel moment historique se trouvait la Colombie quand Gaitán a été assassiné ?

_____
_____
_____
_____
____.

5. Dans quelle date a été assassiné Jorge Eliécer Gaitán et pour quoi ?

_____
_____.

Plan de classe N° 12: Semaine 12 (Le 05, 08 et 09 Octobre 2015)		
Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción	**Date:** Semaine 12 (Le 05, 08 et 09 Octobre 2015)	**Cours:** Terminale
Horaire: Lundi et Mercredi de 7:15h à 8:15h	**Professeurs:** Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire) Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Assistants)	
Objectifs communicatifs et fonctionnels: - Les élèves sont capables de parler aux copains et aux professeurs de leur contexte social, politique et historique en français.		
Objectifs linguistiques: Les élèves peuvent faire un discours structuré et enchainé avec des connecteurs logiques.		
Modèle linguistique:		
Objectif personnel: Donner aux élèves l'opportunité d'être autonomes et responsables de leur processus d'apprentissage.		
Dimension culturelle: - Les groupes armés en Colombie et leur rôle dans l'histoire de ce pays.	**Vocabulaire:** Assassinats, disparitions, opposition, guérillas, contre-guérillas, dictature, autorité, oppression, coup d'État, tortures, service secret, militants, communisme, les archives de la terreur, parti, répression, contre-insurrection, victimes, les Convivir, les mouvements des étudiants, les fosas communes.	**Matériels:** La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs. - Des photocopies des grilles d'évaluation pour les exposés. - Une salle audiovisuelle avec un vidéo-beam.

Lundi – Le 05 Octobre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**Avant :** Les professeurs salueront les élèves et leur diront de quoi s'agira la classe. Étant donné que dans la classe dernière la quantité	Faire un premier essai de ce que sera la présentation finale des élèves.	- Production orale. - Compréhension orale.	- La voix du professeur, la voix des élèves, un espace ouvert, le tableau. - Des photocopies des grilles d'évaluation pour les exposés.

	d'élèves a été très pauvre (4), la classe n'a pas pu se dérouler normalement et le plan a changé à la sélection des sujets de l'examen compréhensif. Donc pour ce jour, les professeurs ont programmé la présentation des deux premières exposées en charge des élèves. **Pendant :** Chaque groupe fera sa présentation et le public se chargera de faire l'évaluation groupale à partir d'une grille. **Après :** Le public rendra les grilles aux professeurs et s'il y a le temps, un espace sera ouvert pour faire des petits commentaires pour améliorer les présentations ou pour féliciter les présentateurs.			- Une salle audiovisuelle avec un vidéo-beam. - Des présentations Power Point au Prezi apportées par les élèves.
7 :35 **8 : 00**				

Jeudi – Le 08 Octobre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**Avant :** Tout en tenant compte le changement du calendrier à cause de la célébration de l'anniversaire de l'école lundi dernier et la journée pédagogique le mercredi, les classes ont été reprogrammées et totalement destinées à la présentation des exposés des élèves. On commencera par expliquer aux élèves comment la dynamique des classes suivantes a dû changer, c'est-à-dire, s'il y a le temps, les professeurs feront leurs exposés, sinon on donnera des petits textes aux élèves pour complémenter l'information. On va faire deux exposés ce jour et la classe suivante on continue avec la dernière et l'activité de l'UP programmée par les élèves. Après, les professeurs remettront les activités et quiz faits par les élèves	Organiser la présentation finale du période.	- Compréhension orale. - Production orale.	- La voix du professeur, la voix des élèves, un tableau et des marqueurs. - Des photocopies des grilles d'évaluation pour les exposés. - Une salle audiovisuelle avec un vidéo-beam. - Des présentations Power Point ou Prezi apportées par les élèves.

7 :35 **7:55**	avec leur note correspondante et donneront les grilles d'évaluation pour évaluer les présentations du jour. **Pendant:** Le premier groupe passera à faire son exposé et pendant qu'ils le font, le reste de la classe fait l'évaluation avec les grilles. **Après:** On fera tous de petits commentaires de félicitation ou pour conseiller les élèves et les grilles seront retournées.			

Vendredi – Le 09 Octobre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**Avant :** Tout en tenant compte que pour la classe dernière on n'a pas fait les deux exposés sinon la moitié d'un, les professeurs expliqueront aux élèves comment le plan de la classe prendra le schéma suivant : - Terminaison du premier exposé.	Organiser la présentation finale du période.		La voix du professeur, la voix des élèves, un espace ouvert, un tableau, des images des figures représentatives, des vidéos et un vidéo-beam.

7 :25 **7:55**	- Présentation du deuxième exposé. - Commentaires sur les exposés. - Proposition des idées pour la présentation finale. **Pendant :** Les élèves se présenteront et leurs copains feront leur évaluation avec les grilles correspondantes. Une fois finis les exposés, les présentateurs feront une auto-évaluation et une co-évaluation de leur travail en faisant usage des grilles d'évaluation. **Après :** Les professeurs feront des corrections de la grammaire et de la prononciation. Les élèves feront des commentaires de félicitation ou de recommandation pour améliorer les exposés. Finalement, les professeurs demanderont aux élèves de faire des propositions pour faire une très bonne présentation finale.			

Devoir: Préparer les exposés préliminaires à la présentation finale.
Évaluation: Les exposés préparatoires auront une co-évaluation, une autoévaluation et l'évaluation des professeurs stagiaires (note cognitive).

Plan de classe N° 13: Semaine 13 (Le 14 et le 15 Octobre 2015)		
Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción	**Date:** Semaine 13 (Le 14 et le 15 Octobre 2015)	**Cours:** Terminale
Horaire: Lundi et Mercredi de 7:15h à 8:15h	**Professeurs:** Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire)	

	Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Stagiaires)
Objectifs communicatifs et fonctionnels: - Les élèves sont capables de parler aux copains et aux professeurs de leur contexte social, politique et historique en français.	
Objectifs linguistiques: - Les élèves peuvent faire un discours structuré et enchainé avec des connecteurs logiques.	
Modèle linguistique:	
Objectif personnel:	

Dimension culturelle: - L'histoire des groupes armés et partis politiques représentatifs de Colombie en relation avec les assassinats politiques et la conspiration.	**Vocabulaire:** Assassinats, disparitions, opposition, guérillas, contre-guérillas, dictature, autorité, oppression, coup d'État, tortures, service secret, militants, communisme, les archives de la terreur, parti, répression, contre-insurrection, victimes, les Convivir, les mouvements des étudiants, les fosas communes.	**Matériels:** La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs.

Mercredi – Le 14 Octobre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
	Avant : Les professeurs salueront les élèves et les emmèneront vers une salle audiovisuelle pour continuer avec les exposés et expliqueront le plan qui suit : - Comme l'exposé dernier n'as pas été fini, on donnera du	Organiser la présentation finale du période.	Compréhension orale et compréhension écrite.	- La voix du professeur, la voix des élèves, un espace ouvert, un tableau, des images des figures représentatives, des vidéos et un vidéo-beam. - **LA VIDEO FAUX POSITIFS - CRIMES D'ETAT- FALSOS POSITIVOS- CRIMENES DE**

7:20

7:55 **8 : 04**	élèves et leur demandera qu'est-ce que sont les faux positifs et quel peut être un exemple précis. Puis, elle demandera aux élèves de s'organiser en deux groupes et elle leur donner deux sacs avec l'article du journal RFI, *Colombie: un colonel avoue sa responsabilité dans les «faux positifs»*, coupé en différents parties, donc elle leur demandera de remettre le texte dans l'ordre initial dans un temps de 10 minutes. Finalement, les élèves vont socialiser avec les autres l'ordre qu'ils ont choisi. **Après :** Avant que la classe se termine, les professeurs diront aux élèves le plan de la classe suivante. **Note : Dans le cas où le temps ne soit pas suffisant, Ingrid continuera l'activité des Faux positifs la classe suivante.**			

Jeudi – Le 15 Octobre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20 **7 :25**	**Avant :** Les professeurs salueront les élèves et les emmèneront vers une salle audiovisuelle pour continuer avec les exposés et expliqueront le plan qui suit : - Exposé sur La escombrera de Medellín, par les élèves. - Espace de préparation pour l'examen compréhensif. **Pendant :** Ingrid commencera par mettre la vidéo *Operation Orión- 10 years later women still look for their family members* pour donner un panorama général de ce qui a été cette opération, car l'exposé suivant traite presque le même sujet, mais à présent. Puis, les élèves feront leur	Organiser la présentation finale du période.	Compréhension orale et compréhension écrite.	- La voix du professeur, la voix des élèves, un espace ouvert, un tableau, des images des figures représentatives, des vidéos et un vidéo-beam. - **LA VIDÉO OPERATION ORIÓN- 10 YEARS LATER WOMEN STILL LOOK FOR THEIR FAMILY MEMBERS, TIRÉE DU CANAL YOUTUBE: HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=01XSHRUSUBU**

7:40 **7 :55**	présentation et leurs copains feront l'évaluation de leur performance en utilisant les grilles d'évaluation correspondantes. Aussi, quand ils auront fini, les professeurs donneront les grilles de co-évaluation et d'autoévaluation au groupe présentateur. **Après :** On va prendre 10 minutes de la classe pour préparer les élèves pour l'examen compréhensif. Aussi, on va décider le jour de la présentation finale, étant donné que le chronogramme a bougé.			

Devoir: Préparer les exposés préliminaires à la présentation finale.
Évaluation: Les exposés préparatoires auront une co-évaluation, une autoévaluation et l'évaluation des professeurs stagiaires (note cognitive).

Article de journal

Colombie: un colonel avoue sa responsabilité dans les «faux positifs»

Par RFI Publié le 01-10-2015 Modifié le 01-10-2015 à 07:49

Entre 2006 et 2010, sous la présidence d'Alvaro Uribe (ici en juin 2010), l'armée s'est rendue coupable de centaines d'exécutions extrajudiciaires. Jose Miguel Gomez/Reuters

Le général à la retraite Robinson Gonzalez del Rio a reconnu mardi 29 septembre devant un tribunal colombien sa responsabilité dans la mort de 32 civils entre 2006 et 2009. Il est accusé d'homicide aggravé, de trafic d'armes et de falsification de procédures. Des civils présentés comme membres de la guérilla ont été victimes d'exécutions extrajudiciaires, dans un scandale connu comme les « faux positifs », un système mis en place pour « faire du chiffre ».

Le procureur du tribunal a accusé ce 30 septembre le colonel Gonzalez del Rio d'avoir ordonné à des soldats de son bataillon d'assassiner des paysans présentés ensuite comme des guérilleros tués au combat. Le colonel se trouvait déjà en détention depuis 2012 pour deux autres exécutions extrajudiciaires commises en 2007 par le bataillon qu'il dirigeait.

Entre 2006 et 2010, sous la présidence d'Alvaro Uribe, l'armée s'est rendue coupable de centaines d'exécutions extrajudiciaires. Des bataillons repéraient des hommes désœuvrés, dans des quartiers défavorisés, petits délinquants parfois ou paysans, et les enlevaient. Ils les emmenaient loin de chez eux, les obligeaient à tirer avec une arme, puis les abattaient de sang-froid. Ils les affublaient ensuite de fusils et de tenues, en les faisant passer pour des guérilléros tombés au combat, pour faire du chiffre, obtenir des jours de repos ou des primes.

Lorsque le scandale a été révélé en 2008, trois généraux et 27 militaires ont démissionné. Des milliers de plaintes sont en attente. L'avocat du colonel Gonzalez del Rio dit espérer que son cas bénéficiera de la justice transitionnelle issue des accords de paix. Le cas échéant, son client encourt une peine de 50 années de prison, qui pourrait être divisée par deux depuis qu'il a décidé de collaborer avec les autorités.

Source: Gómez, J.M. (2015).Colombie: un colonel avoue sa responsabilité dans les « faux positifs ». *RFI*. Consulté le 10 octobre sur http://www.rfi.fr/ameriques/20151001-colombie-uribe-colonel-robinson-gonzalez-del-rio-avoue-responsabilite-faux-positi

<table>
<tr><td colspan="3">Plan de classe N° 14: Semaine 14 (Le 19 et le 21 Octobre 2015)</td></tr>
<tr><td>Lycée: Instituto Nuestra Señora de la Asunción</td><td>Date: Semaine 14
(Le 19 et le 21 Octobre 2015)</td><td>Cours: Terminale</td></tr>
<tr><td>Horaire: Lundi et Mercredi de 7:15h à 8:15h</td><td colspan="2">Professeurs: Franklyn Rodríguez (Professeur titulaire)
Wilmer Vargas et Ingrid Hernández (Stagiaires)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs communicatifs et fonctionnels:
- Les élèves sont capables de parler à un public étranger de leur contexte social, politique et historique en français.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs linguistiques: Les élèves peuvent faire un discours structuré et enchainé avec des connecteurs logiques.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modèle linguistique:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif personnel:</td></tr>
<tr><td>Dimension culturelle:
- L’histoire des groupes armés et partis politiques représentatifs de Colombie en relation avec les assassinats politiques et la conspiration.</td><td>Vocabulaire:
Assassinats, disparitions, opposition, guérillas, contre-guérillas, dictature, autorité, oppression, coup d’État, tortures, service secret, militants, communisme, les archives de la terreur, parti, répression, contre-insurrection, victimes, les Convivir, les mouvements des étudiants, les fosas communes.</td><td>Matériels: La voix du professeur, la voix des élèves, le tableau, des marqueurs.
- Un enregistreur, une caméra.
- Des feuilles d’évaluation seulement pour les deux stagiaires.
- La voix du professeur, la voix des élèves, un tableau, des présentations power point, des présentations Prezi, des vidéos.
- Un vidéo-beam, des haut-parleurs.
- De la confiture, un gâteau, des sodas.</td></tr>
</table>

Lundi– Le 19 Octobre 2015

Temps	Descriptions et déroulement de la classe	Objectif final	Habilité	Matériels
9:00	**Avant :** Les professeurs salueront les élèves et les emmèneront vers une salle audiovisuelle pour faire la présentation finale du projet devant le degré de neuvième. Les professeurs expliqueront aux élèves et au public le plan de cette présentation : a. L'ordre de la présentation se fera de la façon suivante : 1. Discours de bienvenue en français par Ingrid et en anglais par Wilmer. 2. Exposé sur la franc-maçonnerie et la conspiration du 11 Septembre 2015 par Ingrid. 3. Exposé sur les opérations Condor et Banzer, par Wilmer. 4. Exposé sur l'assassinat de Jorge Eliécer Gaitán, l'UP et les guérrillas, par le Groupe 1 (Maria Paula, Allison, Ingrid	Organiser la présentation finale du période.	Compréhension orale et compréhension écrite.	- La voix du professeur, la voix des élèves, un tableau, des marqueurs, des présentations power point, des présentations Prezi, des vidéos. - Un vidéo-beam, des haut-parleurs. - De la confiture, un gâteau, des sodas. - Un enregistreur, une caméra. - Des feuilles d'évaluation seulement pour les deux stagiaires. - Un enregistreur, une caméra.

	et Nicole M.). 5. Exposé sur les groupes paramilitaires en Colombie, les faux positifs et le cas des jeunes de Soacha par le Groupe 2 (Mauricio, Nicole E, Valentina et Miguel H.). 6. Exposé sur L'opération Orión, La escombrera de Medellín et le Statut antiterroriste, par le Groupe 3 (Yillian V., María José, Carlos F. et María E.). 7. Ronde de questions. 8. Petit buffet de confitures et partage des idées. **Pendant :** Les exposés des professeurs seront courts, 5 minutes environ en total. L'exposé de chaque groupe aura une duration de 15 minutes au maximum. Comme prévenu, les élèves feront usage de ressources audiovisuelles en anglais ou en espagnol pour que l'audience puisse suivre le			

9 :10 **9 :15**	contenu de la présentation, car une grande partie du public ne comprend pas le français, donc la langue d'appui pour la communication sera l'anglais. **Après :** Des questions seront répondues seulement par les élèves en charge de la présentation. Puis, le partage de la nourriture sera fait.			

Mercredi– Le 21 Octobre 2015				
Temps	**Descriptions et déroulement de la classe**	**Objectif final**	**Habilité**	**Matériels**
7:20	**Avant :** Les professeurs demanderont au professeur titulaire de sortir de la salle de classe pour garantir un espace plus relaxé pour les élèves. Puis, ils salueront les élèves et leur diront que pour cette session ils vont faire un entretien groupale	Faire une évaluation finale du travail fait pendant les deux périodes de classe.		- La voix du professeur, la voix des élèves, des questions directrices. - Un enregistreur.

	pour évaluer le processus fait jusqu'à maintenant. Donc, ils diront aux élèves de se sentir libres de répondre avec toute sincérité. **Pendant :** Les questions suivantes seront posées : **Après :** Les professeurs remercieront les élèves de toute sa collaboration et patient. Finalement, les notes des évaluations leur seront données.			
7 : 25 **8 : 00**				

Devoir: - Être absolument prêts pour la présentation finale.

- Apporter des supports audiovisuels et des confitures pour partager dans la présentation finale

Évaluation: La présentation finale sera évaluée seulement par les professeurs stagiaires (note cognitive).

ANNEXE 5: GRILLE D'ÉVALUATION

Grilles d'évaluation

Instituto Nuestra Señora de la Asunción
Padres Basilianos
Grille d'évaluation – Reportage

Évaluez vos copains en mettant une croix (x) dans chaque descripteur des trois catégories :
Reportage : _____ Note : _____
Noms des élèves : _____

DESCRIPTEURS	**Mal** (0.0)	**Régulière** (0.38)	**Bien** (0.769)

1) Par rapport au contenu

Rend compte de l´appropriation du sujet			
Fait une présentation avec un ordre logique			
Créativité			
Utilisation des scénarios et des vêtements			

2) Par rapport à la langue

Exactitude des termes utilisés			
Richesse du vocabulaire			
Maîtrise des temps verbaux			
Fluidité et cohérence			
Bonne prononciation			

3) Par rapport aux aspects non verbaux

Ton de la voix			
Expression corporelle			
Contact visuel			
Est-ce que le message est effectivement transmis au public?			

INSTITUTO NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN
COURS DU FLE
CLASSE DE TERMINALE
PROFESSEURS: Wilmer Vargas, Ingrid Hernández et Franklyn Rodríguez

CRITÈRES D´ÉVALUATION POUR LES EXPOSÉS EN COURS

1) Par rapport à la présentation de la thématique et le contenu			
	Très bien (0.55)	Bien (0.27)	Peut faire mieux (0.0)
Présentation d´un plan bien structuré			
Suivi de ce plan			
Cohérence logique entre les idées			
Maîtrise de contenu (compréhension du sujet)			
Bonne utilisation des supports visuels ou documents sonores pertinents			
Proposition d´une activité permettant d´établir contact avec les camarades et favorisant l´interaction9			
Respect des consignes (le temps, la préparation de l´activité)			
2) Par rapport à la langue			
Exactitude des termes utilisés			
Richesse du vocabulaire			
Maîtrise des temps verbaux			
Bonne utilisation des connecteurs logiques			

Fluidité.			
Originalité et créativité			
Bonne transmission du message			
L'élève est capable de construire des phrases longues avec du sens			
3) Par rapport aux aspects non verbaux			
Ton de la voix			
Énergie dans le discours			
Posture			
Gestes et expressions faciales			
Contact visuel			

INSTITUTO NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN
COURS DU FLE
CLASSE DE TERMINALE
PROFESSEURS: Wilmer Vargas, Ingrid Hernández et Franklyn Rodríguez

CRITÈRES D´AUTO-ÉVALUATION POUR LES EXPOSÉS EN COURS

Nom : **Nom de l'exposé :**	
Évaluez vous-même en ce qui concerne votre participation dans le projet, à partir des points suivants : **5 = Toujours 4 = Fréquemment 3 = Parfois 2 = Très peu 1 = Jamais**	
J'étais préparé pour contribuer au groupe	
Je me suis engagé avec le travail en groupe	
J'ai écouté les opinions des autres intégrants	
J'ai participé de la discussion	
J'ai encouragé les autres à participer	
Je crois que la qualification de mon travail en groupe doit être :	

INSTITUTO NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN
COURS DU FLE
CLASSE DE TERMINALE
PROFESSEURS: Wilmer Vargas, Ingrid Hernández et Franklyn Rodríguez

CRITÈRES DE CO-ÉVALUATION POUR LES EXPOSÉS EN COURS

Nom :
Nom de l'exposé :

Évaluez vous-même en ce qui concerne votre participation dans le projet, à partir des points suivants :
5 = Toujours 4 = Fréquemment 3 = Parfois 2 = Très peu 1 = Jamais

Critères	C1	C2	C3
1. Son comportement aide à la bonne réalisation et développement du travail. (Discipline)			
2. Il a contribué avec l'ordre, l'élaboration des idées et du contenu.			
3. Il a contribué à former un environnement de pensée critique dans le group.			
4. Il a pris un rôle dans l'organisation et le développement du projet.			
5. Il a fait du travail autonome pour contribuer à l'organisation et développement du projet.			