



DÉVELOPPEMENT DE L'EXPRESSION ORALE CHEZ DES ÉTUDIANTS DE
ONZIÈME D'UN LYCÉE PUBLIC À CALI - COLOMBIE

FERNANDO ESCOBAR FANDIÑO

CODE D'ÉTUDIANT 201110311

CARMEN FAUSTINO

DIRECTRICE

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES

ÉCOLE DES SCIENCES DU LANGAGE

CALI, JUIN 2018

TABLE DE CONTENU

RÉSUMÉ	4
ABSTRACT	5
RESUMEN	6
1. PROBLÉMATIQUE	7
2. OBJECTIFS	8
2.1. Objectif général	8
2.2. Objectifs spécifiques	8
3. JUSTIFICATION	9
4. ÉTUDES PRÉLIMINAIRES	10
5. CADRE THÉORIQUE	21
5.1 LE CONSTRUCTIVISME	21
5.2 LE TRAVAIL COOPÉRATIF	23
5.3 LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE	26
6. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	30
6.1 LA RECHERCHE-ACTION	30
6.2 PROCÉDURE	30
7. CONTEXTE DE L'INSTITUTION	33
8. RÉSULTATS	35
8.1 ÉTAPE DE DIAGNOSTIC	35
8.1.1 Motivation envers la langue étrangère	35
8.1.2 Perception de la performance des élèves en français	37
8.1.3 Input et output dans la salle de classe	40
8.1.4 Interaction et temps de parole	42
8.1.5 Utilisation de la L1 et L2	44
8.2 ÉTAPE D'INTERVENTION ET D'ÉVALUATION	45

8.2.1 Les besoins et les intérêts des élèves dans l'apprentissage du français	45
8.2.2 Dessin de l'unité didactique	47
8.2.3 L'impact d'un projet collaboratif dans l'interaction entre les élèves et le rôle de l'enseignant	49
8.2.5 L'impact d'un projet collaboratif dans leur vision de leur modalité dans l'institution éducative	54
CONCLUSIONS	56
RÉFÉRENCES	58
ANNEXES	60
ANNEXE 1. Exemple d'un registre d'observation de classe	60
ANNEXE 2. Questionnaire de l'enquête aux élèves	64
ANNEXE 3. Questionnaire de l'entretien à la professeure	67
ANNEXE 4. Questionnaire de l'entretien de groupe aux élèves	68
ANNEXE 5. Fiches pédagogiques du projet d'intervention	72
ANNEXE 6. Exemple du projet écrit des élèves	107

RÉSUMÉ

Ce mémoire cherche à analyser les résultats de la mise en place d'un projet collaboratif visant l'amélioration de l'expression orale en français chez les élèves de la classe de onzième d'un lycée public. Ce travail s'inscrit dans le cadre de la recherche-action qui nous a permis de travailler une étape de diagnostic, une étape d'intervention et une étape d'évaluation. Les méthodes utilisées ont été l'observation de classe, les enquêtes aux élèves, l'entretien à la professeure titulaire et des enregistrements vidéo. Les résultats montrent que les élèves ont amélioré leur attitude envers l'apprentissage du français et aussi leur expression orale à travers le travail fait dans le club de conversation. Nous mettons en évidence les bénéfices du travail coopératif tels que le travail en groupe, l'interaction constante entre coéquipiers, la prise de rôles dans le groupe et l'interdépendance positive.

Mots clés: compétence communicative, travail coopératif, recherche action, expression orale, français langue étrangère.

ABSTRACT

This monograph aims to analyze the results of the implementation of a collaborative project aimed at improving oral expression in french among students of the eleventh grade of a public high school. This work follows the action research methodology that allowed us to work a stage of diagnosis, intervention and evaluation. The techniques used were class observations, student surveys, teacher interviews and video recordings.

The results show that students improved their attitude towards learning French and also their oral expression through the work done in the conversation club. We highlight the benefits of cooperative work such as group work, constant interaction between teammates, role taking in the group and positive interdependence.

Key words: communicative competence, cooperative work, action research, oral expression, french as a foreign language.

RESUMEN

Esta monografía tiene como objetivo analizar los resultados de la implementación de un proyecto de colaboración destinado a mejorar la expresión oral en francés en estudiantes de undécimo grado de una escuela secundaria pública. Este trabajo sigue la metodología de la investigación-acción que nos permitió trabajar en una etapa de diagnóstico, intervención y evaluación. Las técnicas utilizadas fueron observaciones de clase, encuestas de estudiantes, entrevistas con profesores y grabaciones de video.

Los resultados muestran que los estudiantes mejoraron su actitud hacia el aprendizaje del francés y también su expresión oral a través del trabajo realizado en el club de conversación. Destacamos los beneficios del trabajo cooperativo, como el trabajo en grupo, la interacción constante entre compañeros de equipo, la toma de roles en el grupo y la interdependencia positiva.

Palabras clave: competencia comunicativa, trabajo cooperativo, investigación-acción, expresión oral, francés como lengua extranjera.

1. PROBLÉMATIQUE

La communication orale est l'un des buts principaux de la modalité Langues Étrangères dans l'institution où nous avons mené notre étude. Dans les documents officiels, nous trouvons que l'établissement éducatif attache une grande importance à l'approche communicative et au socio-constructivisme pour l'apprentissage des langues. En plus, les classes sont divisées afin d'avoir des groupes de 22 élèves, ce qui favorise l'interaction et un meilleur suivi du processus. Néanmoins, quand nous observons de plus près les pratiques pédagogiques, nous nous rendons compte qu'il faut identifier les facteurs qui favorisent et affectent l'apprentissage de la langue; connaître les besoins des apprenants et proposer des pratiques visant à atteindre de la manière la plus effective les objectifs proposés par l'institution.

À partir de l'analyse des observations, nous nous sommes demandé si les étudiants pouvaient avoir plus de temps pour s'exprimer et interagir dans la langue cible; si les modalités d'interaction pouvaient varier puisque c'est l'enseignante qui contrôle la participation et pose la plupart des questions dans la classe. Les étudiants n'interagissent pas beaucoup entre eux; les activités où l'enseignante organise la classe pour certaines activités lui permettant d'avoir l'attention des élèves tout au long de l'activité.

Ayant seulement deux heures de cours par semaine, les élèves n'ont pas la possibilité de pratiquer et d'améliorer leurs compétences en langue étrangère. Une convention entre les institutions (INEM - Universidad del Valle) peut être une bonne alternative, car les élèves peuvent bénéficier des stagiaires qui chaque année dans l'exercice de leurs pratiques professionnelles, peuvent créer des espaces en dehors de la salle de classe. Ces espaces

permettent aux élèves, entre autres, de s'exprimer à l'oral sur ce qu'ils ont vu dans les cours de langue étrangère.

Les observations préliminaires nous permettent de dresser un panorama de la classe de français langue étrangère et de nous poser des questions qui guident le déroulement de notre étude: quelles sont les sources des difficultés de l'expression orale chez les élèves de la classe de onzième? Quelles activités peuvent aider à promouvoir la communication orale en fonction des intérêts et des besoins des apprenants? Quels peuvent être les effets de la mise en place d'un projet d'intervention en ce qui concerne la compétence orale et le travail collaboratif?

2. OBJECTIFS

2.1. Objectif général

Analyser les résultats de la mise en place d'un projet collaboratif visant l'amélioration de l'expression orale en français chez les élèves de la classe de onzième d'un lycée public.

2.2. Objectifs spécifiques

- Identifier les sources des difficultés de l'expression orale chez les élèves de la classe de onzième.
- Élaborer un projet d'intervention visant à promouvoir la communication orale à partir du diagnostic, des intérêts et des besoins des apprenants.
- Évaluer la mise en place du projet dans le domaine de la compétence orale et du travail collaboratif.

3. JUSTIFICATION

La Licence en Langues Étrangères de l'Université du Val de Saône cherche à former des enseignants réflexifs, capables d'identifier et de résoudre des problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères. Le programme offre une composante pédagogique et une composante de recherche afin de développer des compétences qui aident les enseignants à prendre des décisions sur la base d'une connaissance de leur propre contexte professionnel.

Cette formation nous permet d'explorer la réalité d'un contexte particulier. Le groupe cible de cette étude fait partie de la modalité de langues étrangères. Les élèves sont censés développer des compétences orales basiques pour pouvoir communiquer avec des usagers des langues étrangères, notamment l'anglais, le français et l'allemand. Il ne s'agit donc pas de mémoriser des aspects formels de la langue, mais d'utiliser la langue pour parler de sa réalité et de celle des autres. Mener cette sorte d'étude favorise une meilleure connaissance des pratiques pédagogiques et des apprentissages des élèves pour pouvoir proposer des solutions en contexte.

C'est une recherche collaborative qui favorise la participation de l'enseignante du lycée et permet de prendre des décisions ensemble. Cette collaboration est une expérience formative pour moi en tant qu'enseignant en formation et pour l'enseignante du lycée qui était intéressée à connaître d'autres perspectives. J'espère que cette étude contribuera à l'amélioration des compétences orales chez les apprenants; que ce sera un modèle pour de futurs stagiaires et enseignants-chercheurs voulant entreprendre d'autres travaux dans cette institution éducative publique qui offre la modalité de langues étrangères.

4. ÉTUDES PRÉLIMINAIRES

Dans l'intention de trouver des références qui nous fournissent les premières étapes de notre sujet d'intérêt, nous allons présenter des mémoires de licences et des articles issus des recherches d'ordre local, national et international.

Premièrement, l'étude menée par **Klinger (2014)**, dans un lycée privé de Cali avait comme but de proposer un programme d'enseignement du français langue étrangère (FLE), en tenant compte des besoins, des intérêts institutionnels et des référentiels du Cadre européen commun pour les langues étrangères.

L'étude s'inscrit dans le cadre de la *recherche-action* dans la classe de FLE. Comme étude, l'auteure a fait un suivi de cours de FLE depuis sixième jusqu'à onzième du Lycée. Elle a fait également un suivi des professeurs de français au Lycée. L'information a été recueillie à travers des méthodes ethnographiques telles que la description du contexte, l'analyse des documents institutionnels concernant l'enseignement du français, des observations non participatives dans des cours de français et des entretiens aux professeurs titulaires.

En ce qui concerne l'analyse des pratiques pédagogiques du FLE au lycée, la chercheuse nous montre à travers l'analyse des entretiens que la technique basée sur la répétition isolée était une pratique commune, en dépit de la formation des professeurs qui ont manifesté avoir de l'expérience dans l'enseignement des langues. Les étudiants ont montré un manque des connaissances de base pour s'exprimer et comprendre des consignes basiques en français ; par conséquent, il y avait une constante utilisation de l'anglais et de l'espagnol en classe.

Pour l'intervention, elle a adapté le programme du FLE dont la structure a été faite sur la base des contenus de la méthode française Alter Ego 1 et 2 qui correspondent aux niveaux A1 et A2 du CECR. En plus, elle a utilisé les descripteurs des niveaux de référence en tenant compte des besoins de la population scolaire et dans le but d'améliorer l'exécution des pratiques pédagogiques au lycée. Le résultat est la création d'un matériel attirant pour

les jeunes apprenants habitués aux contenus du manuel scolaire. Ce matériel s'adresse aux classes de sixième à onzième et une partie a été effectivement mise en place dans la classe de sixième.

Finalement, l'analyse de l'intervention montre que l'approche actionnelle en tant que perspective didactique favorise l'apprentissage significatif d'une langue étrangère. Les apprenants se sont montrés plus motivés et enthousiastes lors de l'intervention en classe.

Deuxièmement, l'étude de **López (2017)** a été menée dans une institution privée dans la municipalité de Yumbo; l'auteur a eu comme objectif de dessiner, d'implémenter et d'évaluer une proposition de plan de cours pour l'enseignement du français dans la classe de quatrième.

L'étude s'inscrit dans le cadre de la recherche-action dans la classe de FLE et l'auteur s'est servi du cycle de recherche proposé par Burns (2003) dont il a utilisé six étapes : exploration, identification, collecte de données, intervention, analyse de données et présentation, en argumentant que chaque recherche suit un processus différent.

Les phases d'exploration et d'identification des problèmes ont été développées de septembre à novembre 2015; en tant qu'enseignant de la classe cible, il a constaté un rejet envers la langue française chez les élèves. Pour identifier les raisons de ce rejet, l'auteur a mené une enquête auprès des étudiants. Il a trouvé que ce n'était pas un problème de motivation, mais plutôt le manque de continuité qui a réduit la motivation des élèves. L'auteur a décidé de se filmer en donnant ses cours de FLE et en se servant aussi d'un journal de réflexion pour mieux cerner le problème. À la fin de cette phase, le chercheur a décidé d'interviewer le professeur titulaire de l'année précédente afin de comparer leurs visions du processus d'enseignement. Ils se suivent les phases d'analyse de données et de présentation où le chercheur a pris tous les enregistrements et enquêtes pour les analyser et arriver à une conclusion. Finalement, le chercheur dit qu'il a travaillé avec des classes hebdomadaires adaptant les activités en tenant compte des expériences et intérêts des élèves pour récupérer leur motivation. Les résultats ont été positifs parce qu'ils sont devenus plus

participatifs à la fin des interventions grâce à la continuité du professeur et à l'adaptation des activités significatives pour les élèves.

Troisièmement, l'étude de **Millán et Romero (2016)**, faite dans l'école publique INEM Jorge Isaacs de Cali, a eu comme objectif dessiner, implémenter et évaluer une unité didactique pour le développement de l'expression orale en français dans une classe de dixième.

L'étude s'inscrit aussi dans le cadre de la recherche-action dans la classe de FLE. Pour développer leur investigation, les chercheuses se sont servies de sept sur les onze phases proposées par Burns (1999) : identification du problème, planification, collecte des données, analyse de données, intervention, évaluation et le rapport.

La phase d'identification de problèmes a été réalisée entre mars et mai 2016; elle comprend six observations pour un total de neuf heures ; deux enquêtes ont été faites aux élèves et aussi un entretien à la professeure du cours. La première enquête visait à connaître le contexte des élèves, leurs intérêts, leur opinion sur la méthodologie et les activités mises en place par la professeure du cours. La deuxième a eu comme objectif d'identifier l'utilisation des TICE dans leur processus d'apprentissage de langues étrangères.

L'entretien à la professeure cherchait à connaître sa formation professionnelle, sa perception du groupe, sa motivation, les approches pédagogiques appliquées et l'inclusion de la composante socioculturelle. Les chercheuses se sont servies de cette information pour concevoir une unité didactique axée sur la promotion de la production orale et la composante socioculturelle chez les étudiants. La planification a été réalisée entre juin et août 2016. La professeure avait prévu de travailler deux unités didactiques « Au restaurant » et « Après l'école » dont les chercheuses ont convenu de travailler l'unité « Après l'école » considérant que cette unité avait plus de richesse interculturelle. Pendant cette période, Millán et Romero ont contacté une enseignante d'une institution au Québec qui avait des apprenants d'espagnol langue étrangère; elles ont proposé des activités en télécollaboration pour qu'ils puissent analyser et comparer leur système éducatif avec un système éducatif francophone.

La phase de collecte de données a été réalisée pendant toute l'étude; elles ont utilisé le journal de réflexion, les enquêtes et les entretiens. L'analyse de données a été réalisée en 2 étapes. La première étape d'analyse a été faite dans le premier semestre de 2016 pendant la période d'observations et la deuxième entre octobre et novembre 2016 lors de leur intervention. Le rapport final a été fait dans différents moments tout au long de l'étude.

Les auteures concluent que les ressources et matériaux de travail dans le cadre d'une approche visant la communication encouragent la participation et interaction entre les élèves; elles se sont rendues compte que la langue était plus qu'un système et qu'ils pouvaient communiquer en français. Une autre conclusion était l'importance de concevoir des unités didactiques liées aux intérêts et besoins réels pour qu'ils soient motivés et intéressés à la proposition qui représente leur réalité et contexte social. Finalement, l'utilisation des TICE dans l'activité de télécollaboration avec les étudiants d'espagnol a apporté du matériel authentique à la classe permettant aux étudiants de comparer et de contraster leur culture avec la culture québécoise (francophone) et aussi de renforcer des aspects de leur propre culture dont ils n'étaient pas conscients avant l'intervention.

Quatrièmement, l'article d'**Hélène Knoerr (2005)** montre selon une perspective canadienne, comment les technologies de l'information et de la communication (TICE) peuvent favoriser l'apprentissage dans le cadre du nouveau paradigme pédagogique constructiviste.

L'article est divisé en sept parties : introduction, définitions, le nouveau paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage, les TICE comme facteur de motivation dans l'apprentissage, les TICE comme facteur de motivation en enseignement, les activités TIC et de nouvelles interrogations. On présente brièvement chacune des parties :

Dans l'introduction, l'auteure montre quelques chiffres comme les activités privilégiées par les jeunes Québécois sur le Net et le pourcentage d'écoles québécoises avec accès à Internet pour des usages éducatifs afin de nous montrer l'engouement des Canadiens d'âge scolaire pour les technologies de l'information et de la communication (TIC) ; comment les écoles peuvent-elles s'en servir pour augmenter la motivation des élèves et comment les activités

privilégiées par les jeunes peuvent-elles être mises à profit dans un cours de langue. Les définitions sont proposées par l'auteure pour mieux comprendre ce qu'est la motivation, les TIC et les NTIC.

Le nouveau paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage montre l'évolution de la perspective d'enseignement classique et la perspective constructiviste des programmes d'études et de formation des enseignants au Canada. On souligne les caractéristiques de la perspective constructiviste, notamment que l'étudiant réfléchisse sur son processus d'apprentissage ; que les enseignantes d'aujourd'hui doivent aider les apprenants à identifier leurs besoins individuels et à fixer après négociation, des objectifs d'apprentissage raisonnables, en tenant compte des spécificités individuelles et des contenus du programme.

Dans la section *les TIC comme facteur de motivation dans l'apprentissage*, l'auteure nous rappelle que les nouvelles technologies ne sont pas des solutions miracles à l'apprentissage d'une langue, mais c'est l'utilisation que l'on en fait qui peut être efficace. Elle souligne aussi le problème des institutions qui équiper les classes sans avoir mesuré l'impact des technologies sur la pédagogie et sans porter attention à la formation des enseignants. Elle souligne également le manque d'accès aux ordinateurs dans les institutions bien équipées à cause de plusieurs facteurs : la faible proportion des connexions Internet par rapport au nombre d'étudiants ; la mauvaise répartition de l'équipement ; le temps de préparation des activités insuffisant ; les obstacles structuraux et logistiques. Pour l'auteure, il ne faut pas parler « d'échec », mais des limitations au cas où la technologie est utilisée comme une pièce rapportée dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle à orientation verticale et unilatérale, et non dans une perspective intégrée dans le cadre d'une pédagogie active. Les nouvelles pédagogies de type constructiviste bénéficient des outils technologiques grâce des caractéristiques telles que : l'apprentissage par résolution de problèmes et son éclairage sur les tâches et les situations d'enseignement ; l'apprentissage coopératif et l'accent mis sur les formes collaboratives de l'apprentissage et de l'enseignement ; la pédagogie du projet, pour le développement complet de la personne de l'apprenant.

Les TICE comme facteur de motivation en enseignement sont divisées en trois parties. La première montre comment la motivation de l'enseignant est influençable à trois niveaux : la relation aux apprenants, la relation aux contenus d'enseignement/apprentissage et la relation à l'administration. Elle montre aussi comment les élèves perçoivent intuitivement la motivation de l'enseignant ; s'il voit son travail comme un simple gagne-pain, s'il cherche à obtenir un bon rapport d'évaluation de son administration, s'il est passionné par son sujet, par les démarches d'apprentissage ou s'il s'intéresse vraiment à eux. La deuxième justifie comment l'intégration des TIC permet de libérer les forces créatrices endormies chez les apprenants et les enseignants. La troisième exprime comment les nouvelles technologies facilitent la collaboration de l'enseignant avec des collègues, ainsi qu'avec d'autres personnes, de l'intérieur ou de l'extérieur du système d'enseignement, pour la planification ou l'élaboration d'activités d'apprentissage destinées aux élèves et comment on peut s'en servir pour créer de nouvelles situations où l'apprenant peut construire du sens.

À la fin, l'auteure s'interroge sur l'ampleur que prendront ces expériences dans un avenir proche faisant l'hypothèse qu'elles vont continuer de s'amplifier et de se multiplier.

Cinquièmement, l'étude de **Tomé (2009)**, de l'Université de León, a proposé trois objectifs : a) favoriser une communication authentique et des échanges linguistiques et culturels dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère (FLE) ; b) développer la compréhension et la production orales chez les apprenants espagnols ; c) réaliser des expériences pédagogiques avec les NTIC en classe de français et mettre en place un dispositif d'enseignement à distance à travers le projet León – Grenoble.

Le projet León – Grenoble a été créé en 2005 dans le cadre du projet *Le français en (première) ligne*. C'est le résultat du partenariat entre l'Université Stendhal Grenoble 3 (F. Mangenot, laboratoire Lidilem) et l'Universidad de León en Espagne (M. Tomé, Campus Virtuel FLE - Projet FLENET). Dans cette *recherche-action*, les étudiants de Master de Français Langue Etrangère (Université de Grenoble) devaient proposer des tâches multimédias pour des étudiants à distance (Université de León) pour susciter des échanges en ligne entre les deux publics autour de ces tâches. Ces tâches ont été conçues par groupes

de deux ou de trois tuteurs, sous la supervision des deux coordinateurs-enseignants du projet ; elles ont été mises à disposition des apprenants espagnols sur la plateforme *Moodle* du département de Filología Moderna (Université de León). Ces derniers étaient divisés en groupes de cinq ou six travaillant 2 heures hebdomadaires en salle d'informatique accompagnés par l'enseignant espagnol. La plupart des apprenants étaient en première année d'université et étudiaient majoritairement l'anglais comme matière principale. C'était des débutants et faux-débutants et suivaient la méthode Taxi ! 1 (Capelle & Menand, 2003) et le Cahier de prononciation française (Duflot & Tomé, 2005). Les échanges se sont déroulés du début octobre à fin janvier, pendant trois années scolaires (2005 - 2008).

Le texte est divisé en 5 parties, dont on montre quatre : Tâches audiovisuelles dans les weblogs éducatifs ; communication orale dans un projet de télécollaboration ; correction de la prononciation et outils web et résultats, conclusions et réactions des apprenants.

Par rapport aux tâches audiovisuelles dans les weblogs éducatifs, l'auteur affirme que les blogs éducatifs oublient la langue orale dans leurs stratégies pédagogiques en donnant beaucoup d'informations, exercices et commentaires écrits. Les participants du projet ont élaboré des tâches pédagogiques qui intégraient des consignes de compréhension et production orales, accompagnées de fichiers et reproducteurs audiovisuels, ainsi que des espaces d'enregistrement des étudiants (audioblogs, podcast).

En ce qui concerne la communication orale dans un projet de télécollaboration, Tomé introduit le domaine de la CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur) pour distinguer trois composantes inséparables dans l'apprentissage d'une langue étrangère : la langue, la communication et la culture.

Quant à la correction de la prononciation et outils web, on peut distinguer deux types de correction : d'une part, la correction phonétique en collaboration ; d'autre part, la correction spontanée entre étudiants lorsqu'ils préparaient leurs tâches orales individuelles ou en groupe dans lesquels ils se posaient des questions, répétaient des mots ou des phrases à haute voix avant de s'enregistrer et parfois s'autocorrigeaient.

Finalement, l'auteur présente les conclusions et les réactions des apprenants qui ont participé à cette recherche. En ce qui concerne le développement des compétences langagières et interculturelles, les apprenants ont réalisé de nombreuses tâches de production orale dans des situations contextuelles de communication, d'interaction et de collaboration authentiques: communiquer pour résoudre des problèmes, raconter, décrire ou expliquer des expériences dans le cadre des scénarios pédagogiques, faire des exposés et gérer les questions dans les échanges oraux avec d'autres apprenants ou avec les tuteurs. Comme résultat, il y a eu un pourcentage croissant des productions orales face aux productions écrites (30% pour la première année et 40% pour la dernière).

Les apprenants ont développé des compétences langagières fondamentales en situations réelles de communication et de collaboration : compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques-linguistiques. Ils ont actualisé leurs compétences interculturelles : savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre ; c'est ainsi qu'ils ont été capables de mettre en relation le système culturel hispanique avec le système culturel francophone, d'interpréter les variations socialement distinctives à l'intérieur du système culturel étranger et de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle.

Pour ce qui est de la conjonction des compétences langagières et des compétences TICE, l'auteur signale les conclusions suivantes : d'abord, la découverte, l'utilisation et la compréhension du rôle éducatif des nouveaux outils web et TICE, spécialement en ce qui concerne la communication et la collaboration authentiques entre apprenants ou tuteurs de deux pays différents.

Ensuite, la résolution de problèmes dans le cadre d'une pédagogie axée sur les tâches, ainsi que le recours à la pensée critique et à la prise de décisions dans des situations réelles en ce qui concerne les problèmes posés par les nouveaux outils et les ressources internet.

Enfin, le développement de la créativité et l'innovation avec l'intégration des TICE dans la pratique éducative des apprenants : création de séquences audio et vidéo, échanges à

distance sur une plate-forme de communication et travail collaboratif (Moodle) et participation dans la dynamique du web actuel.

Selon les résultats du sondage, l'évaluation de l'expérience est très positive: 95% des apprenants ont aimé travailler dans un projet de télécollaboration et ils ont qualifié l'expérience d'éducative ou de constructive. 90% considèrent avoir fait des progrès en français grâce aux échanges et tâches réalisés.

Pour la réalisation de différentes activités pédagogiques, on observe les modalités suivantes: en groupe pendant le cours (65%), en groupe en dehors du cours (2%), seul en cours (15%), seul en dehors du cours (3%), avec l'aide de l'enseignant (15 %). C'est la première fois que tous les apprenants ont participé à un projet de télécollaboration et pour 60% d'entre eux la première fois qu'ils ont travaillé dans une plate-forme d'apprentissage (Moodle). Finalement, 90% affirme être prêt à répéter ce type d'expériences dans l'avenir et se déclare satisfait des pratiques et compétences acquises.

Dernièrement, **Ariza (2003)**, a fait une recherche dont le groupe cible était une classe d'anglais du programme d'extension de l'Universidad Nacional, à Bogotá. Le but a été de déterminer comment un ensemble d'activités adaptées, à partir d'un diagnostic des points forts des apprenants, pouvaient améliorer les compétences orales.

L'auteure dit que les enseignants ont de l'expérience pour identifier les besoins des apprenants et la responsabilité de prendre les meilleures décisions pour mieux répondre à leurs besoins langagières. Elle souligne aussi la difficulté de vérifier le progrès des apprenants des niveaux avancés, source de frustration et perte de la motivation chez les apprenants et chez les enseignants qui ne savent pas comment les aider à progresser efficacement et à travailler dans leurs faiblesses.

Comme l'on a déjà dit, Ariza a travaillé avec un groupe d'apprenants d'anglais de niveau avancé. Elle a collecté l'information à travers un entretien de groupe pour explorer les expériences préliminaires des étudiants et les aspects qu'ils considéraient comme leurs points forts et leurs faiblesses. Un sondage adapté d'un format suggéré par Hadfield (1992) où elle demandait aux étudiants de dire ce qu'ils pensaient de l'apprentissage de la

langue et les aspects qu'ils devaient renforcer. Le sondage cherchait à contraster les données collectées dans l'entretien de groupe, le contexte social et les attentes par rapport au cours. Il y a eu un autre entretien appliqué deux semaines après, pour confirmer l'information et savoir ce qu'ils faisaient en dehors de la classe pour renforcer l'apprentissage de la langue. Finalement, un entretien aux trois enseignants en charge des cours avancés d'anglais, dans le but de comparer les aspects explorés avec les autres instruments depuis la perspective de l'enseignant. Les résultats de l'information collectée montraient que les points forts des apprenants étaient la lecture, la grammaire et l'écriture ; leurs faiblesses étaient l'oral, l'écoute et la prononciation.

Ayant identifié les besoins langagiers des apprenants, la chercheuse a décidé d'aborder l'oral en deux cycles : le processus de conception de l'intervention et la mise en œuvre. Le premier consistait à chercher du matériel approprié, le classer et catégoriser selon la difficulté pour élaborer des guides d'activités. La mise en œuvre cherchait les meilleures activités pour améliorer l'oral chez les apprenants. Deux activités ont été choisies avec les apprenants : la première comprenait deux lectures sur des aspects culturels des États Unis qu'ils devaient enregistrer pour recevoir du *feedback* sur la prononciation, l'intonation, le mot de stress, la fluidité et la précision. La deuxième consistait à deux sessions de débats pour travailler l'oral. Les sujets principaux ont été deux lectures prises du livre *For and Against* (Alexander, 1970). L'auteure considère que même si elle doit renforcer l'oral des apprenants, elle peut partir des points forts, dans ce cas, la lecture, la grammaire et l'écriture.

Pour évaluer l'implémentation des activités, il y a eu trois instruments: le premier, un suivi systématique et un feedback après chaque tâche; ce suivi a compris des entretiens de groupe pour demander aux étudiants comment ils se sentaient après avoir réalisé une tâche, ce qu'ils aimaient ou n'aimaient pas, des avantages et désavantages qu'ils ont pu détecter pendant la tâche. Le deuxième était les notes de terrain de l'enseignant sur les enregistrements des apprenants et sur les vidéos des débats. Le troisième et dernier instrument était un questionnaire écrit.

L'auteure conclut que faire une analyse des besoins au début d'un cours permet d'identifier les besoins langagiers des apprenants et dessiner une proposition pour y arriver. Elle conclut aussi que partir des points forts des apprenants pour travailler dans leurs faiblesses est une bonne stratégie permettant l'amélioration des habiletés langagières.

Les études que nous venons de présenter ont été choisies en raison de la pertinence et l'apport pour notre étude du point de vue de la méthodologie de recherche, du contexte ou du traitement de la problématique. Ainsi, les trois premiers travaux sont des recherches menées au niveau local qui s'inscrivent, comme le nôtre, dans le cadre de la recherche-action visant l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage du français sur la base de l'approche constructiviste. Ces études ont été utiles parce qu'elles nous ont aidé à voir le processus de recherche-action dans des contextes similaires ainsi que les propositions d'intervention pour promouvoir la production orale. Le quatrième antécédent est un article qui montre selon une perspective canadienne comment les TICE favorisent l'apprentissage. Cette étude a été utile car nous avons pu repérer des projets très intéressants qui nous ont permis de voir comment on peut tirer profit des ressources disponibles dans l'institution. Le cinquième c'est un étude qui met en oeuvre des tâches de compréhension orales pour améliorer la communication orale dans un projet de télécollaboration, Finalement, une recherche qui a eu comme but de déterminer comment un ensemble d'activités adaptées à partir de d'un diagnostic des points forts des apprenants, pouvaient améliorer les compétences orales des apprenants. Ce diagnostic a aussi été le point de départ de notre recherche.

5. CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre sera consacré à la présentation des notions telles que le constructivisme, l'apprentissage collaboratif et la compétence communicative. Pour ce travail, nous nous centrons dans le socioconstructivisme définissant ses deux courants principaux, celle de Piaget et celle de Vygotsky. Pour l'apprentissage collaboratif on tiendra compte de la publication sur la pédagogie coopérative fait par Lavoie, Drouin, et Héroux. Finalement, on utilisera les 4 principes proposés par Richards et le Cadre européen commun de Référence pour définir la compétence communicative.

5.1 LE CONSTRUCTIVISME

Les travaux liés aux théories cognitivistes vont peu à peu accorder une place centrale à l'apprenant et la manière dont celui-ci construit son savoir s'opposant ainsi au behaviorisme de Skinner des années 50 qui prônait que l'enfant, encouragé par son milieu ou son environnement, imite et pratique les sons et les modèles linguistiques qu'il entend jusqu'à en faire des habitudes (comportements ou conduites) d'usage linguistique correct.

Il faudrait mentionner deux courants principaux du constructivisme: celui de Piaget et celui de Vygotsky. Pour le premier, la langue des enfants se construit à partir de leur développement cognitif et de l'interaction avec le milieu. Le langage est un système symbolique qui peut être utilisé pour exprimer la connaissance acquise à travers l'interaction avec le monde physique. Pour le deuxième, la langue des enfants se construit à travers leur interaction sociale avec leurs pairs et les adultes. La pensée est la parole intériorisée, et la parole émerge de l'interaction sociale.

Piaget considère que l'acquisition de la connaissance est une construction. Le rôle de la langue dans le développement de la connaissance est secondaire. Pour lui, le développement précède l'apprentissage. Piaget propose une pédagogie de la découverte où

l'enfant a des expériences et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Pour Vygotsky, le contexte social est essentiel; il met l'accent sur les effets de l'interaction sociale, c'est-à-dire, pour lui l'acquisition est une appropriation. C'est la signification totale des objets qui importe. Vygotsky défend l'idée que le sujet seul, face au monde, ne pourrait rien apprendre. Vygotsky distingue deux situations: la première est celle où l'apprenant peut apprendre à accomplir seulement certaines activités. La deuxième est celle où l'apprenant peut apprendre à réaliser une activité avec l'appui d'un autre. Celle-ci détermine sa "capacité potentielle de développement". Entre ces deux situations se situe la "zone proximale de développement" (ZPD), dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre. Il propose aussi une pédagogie de la médiation où l'enseignant est un médiateur entre l'enfant et son environnement puisque dans une culture, l'enfant ne peut pas tout découvrir lui-même. Donc, le travail de l'enseignant socioconstructiviste est celui de s'interroger sur la situation d'interactivité la plus favorable pour le développement.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant dans le courant constructivisme, celui-ci doit faciliter l'apprentissage et non le prescrire. L'enseignant a pour tâche d'amener les apprenants à construire du sens en construisant un environnement qui favorise l'apprentissage et non d'imposer un modèle. Pour l'apprentissage du FLE, ces 2 modèles du constructivisme impliquent deux manières différentes de concevoir les activités :

Dans le cadre d'un constructivisme « pur » comme celui du courant Piagétien, il s'agit d'une pédagogie de la découverte individuelle alors que pour Vygotsky c'est une pédagogie de la médiation. Il est possible d'appliquer une pédagogie de la découverte individuelle (interaction individu-tâche) sur la base du constructivisme en offrant des activités d'exploration et de découvertes.

Dans le cadre du socioconstructivisme, nous pouvons tout à fait introduire des outils tels que les échanges asynchrones (forums) ou synchrones (tchats) afin de proposer des activités où l'interaction avec l'autre et la dimension communicationnelle jouent un rôle central dans

l'apprentissage. Il s'agit de co-construire (travail en équipe) au travers de situations dont la résolution exige des régulations sociales.

Pour l'enseignement du FLE, il serait utile de proposer des exercices d'interaction à difficulté croissante dans le but, par exemple, de construire à plusieurs un dialogue, de résoudre un problème de compréhension de textes, d'élaborer un projet... la difficulté pourrait être liée à l'utilisation de certaines structures grammaticales, du vocabulaire employé, des verbes où l'on peut aussi proposer des activités de découverte et d'exploration. D'après Ganem & Ragasol (2010), le constructivisme, plus qu'un paradigme, est une « attitude » de l'enseignant qui cherche constamment à ce que l'étudiant apprenne.

5.2 LE TRAVAIL COOPÉRATIF

Selon Legendre (2005), l'approche coopérative favorise le travail en petits groupes autour d'un même objet d'étude ou d'un projet. Cette approche pédagogique cherche à apprendre à coopérer et à coopérer pour apprendre. Dans cette optique, le professeur joue un rôle différent des approches traditionnelles où il va vivre un « processus de changement de son rôle, de son rapport au pouvoir, de sa relation aux autres et de son organisation pédagogique. » (Le Gal, 1999, p. 20)

La pédagogie coopérative se fonde sur des valeurs telles que: le respect, l'entraide, l'ouverture aux autres, l'engagement, le droit à la différence, la solidarité, etc. Selon Rouiller et Howden (2010), le professeur doit tenir compte de ces valeurs et de celles de l'apprenant au moment de la planification de situations d'apprentissage coopératif; il ne doit pas utiliser cette approche seulement pour remplacer le travail individuel, le travail en équipe ou le travail collectif. Pour Lavergne (1996), il s'agit d'aller au-delà du travail collaboratif en équipe, où le professeur demande par exemple aux étudiants d'effectuer un exercice en équipes de deux.

Johnson et Al, (1991: p.6) proposent cinq principes organisateurs pour les activités, à savoir:

1. Les groupes hétérogènes formés lors d'une tâche doivent être en interactions simultanées: tous les groupes travaillent en même temps. Les coéquipiers travaillent en interaction constante. Dans cette perspective, on n'essaie pas de diviser le travail entre les équipiers, mais plutôt de faire une mise en commun.
2. Les étudiants doivent être placés en situation d'interdépendance positive: lorsqu'un étudiant aide un camarade à apprendre, cela va contribuer directement à son apprentissage et à la réalisation de l'objectif commun. Tous les étudiants travaillent vers un but commun et chacun doit être engagé vers une réussite collective.
3. Les étudiants doivent avoir des responsabilités individuelles à accomplir au sein du groupe: il faut établir des responsabilités afin d'éviter le chevauchement des efforts déployés par les étudiants réunis autour d'une tâche.
4. Les étudiants doivent être amenés à développer des habiletés coopératives essentielles au fonctionnement du groupe: les élèves doivent apprendre à interagir avec des camarades qui ont des valeurs, des points de vue et des coutumes différents.
5. Les étudiants doivent être appelés à discuter et à évaluer le processus de groupe: l'évaluation sommative de l'enseignant est enrichie par une évaluation formative horizontale entre pairs.

En ce qui concerne les habiletés coopératives chez les étudiants, il faut dire que ces habiletés ne sont pas innées (Rouiller et Howden, 2010). L'approche coopérative rappelle que ces compétences interpersonnelles doivent être développées et explicitées en contexte scolaire. D'après Howden et Kopiec (2000), c'est au professeur de choisir les habiletés coopératives à enseigner selon les besoins : l'ouverture aux autres, l'égalité, la confiance, le plaisir, le droit à l'erreur, l'entraide, l'engagement ou la solidarité. On peut constater la présence de ces habiletés lors d'un exposé interactif préalable à une activité coopérative.

Pour ce qui est de la formation des équipes, le choix du professeur varie selon ce qu'il veut; le professeur peut s'interroger sur les représentations qui se confrontent, les problèmes à résoudre, les controverses intellectuelles qui émergent, les acquis qui doivent être consolidés, les productions et les nouvelles habiletés de coopération à développer (Rouiller et Howden, 2010).

Ainsi, le professeur peut choisir de former des équipes au hasard ou selon une logique préétablie (étudiants plus forts et étudiants plus faibles au sein de chaque équipe, équipes multidisciplinaires en fonction du programme d'études auquel les étudiants sont inscrits, etc.) en fonction des finalités pédagogiques qu'il poursuit. Plusieurs types de groupes sont possibles; *informels* (formés spontanément durant une leçon), *groupes formels* (groupes nécessitant une intervention du professeur pour la formation), *groupes associés* (lorsque deux groupes échangent de l'information), *groupes représentatifs* (lorsqu'un membre du groupe présente à des représentants le rapport de leurs activités), *groupes de base* (groupes formés pour un travail s'échelonnant sur plusieurs semaines).

Quant à l'évaluation du rôle du professeur, Bertrand (1998), considère que les tests traditionnels « ne font que renforcer une pédagogie déficiente et inappropriée » (p.162). Il est donc nécessaire de considérer des façons d'évaluer novatrices en tenant compte du contexte d'enseignement. Selon Rouiller et Howden (2010), l'approche coopérative assure que l'évaluation devient essentielle dans l'enseignement et l'apprentissage. Quelques responsabilités d'évaluation relèvent uniquement du professeur et d'autres sont partagées avec les étudiants. Le professeur joue un rôle essentiel dans l'évaluation puisque c'est à lui de former des groupes d'apprenants interdépendants ou de donner les éléments nécessaires qui permettent la formation de tels groupes. Ce rôle suppose que le professeur situe dès le départ le niveau des habiletés des étudiants afin d'en évaluer plus tard la progression.

Un autre rôle du professeur consiste à superviser le travail des équipes afin de vérifier la compréhension des étudiants et de donner des explications au besoin (Goupil et Lusignan, 1993). Ce rôle permet au professeur d'observer plusieurs aspects du travail coopératif, tant

sur le plan interpersonnel que sur le plan cognitif. En ce qui concerne à l'évaluation de groupe ou individuelle, les deux avenues sont possibles : certains favorisent l'évaluation de groupe alors que d'autres préconisent l'évaluation individuelle et ne voient aucun conflit entre l'évaluation individuelle et la pédagogie coopérative. En l'absence de principes clairement établis et éprouvés en ce champ, il reviendra au professeur de choisir entre l'évaluation de groupe et l'évaluation individuelle, selon les objectifs de développement d'habiletés coopératives et disciplinaires qu'il poursuit ainsi que les activités qu'il met en œuvre.

Quant au rôle des étudiants dans l'évaluation, il se manifeste à l'intérieur de leur groupe coopératif : les étudiants signalent leurs difficultés à leurs pairs, aident leurs équipiers à comprendre ce qu'ils ne comprennent pas bien, régulent leurs apprentissages et s'évaluent mutuellement. Leur engagement dans ce processus permet l'évaluation d'un plus grand spectre de compétences, d'habiletés sociales et d'habitudes de travail autrement difficilement observables par le professeur.

Nous pouvons trouver des outils et des techniques répondant à la double problématique de l'évaluation en contexte coopératif (évaluation à la fois des apprentissages disciplinaires et des habiletés coopératives); il existe des outils et des techniques d'évaluation adaptés à l'apprentissage coopératif collégial et universitaire tels que: le portfolio (papier ou virtuel), la réflexion critique collective, les grilles d'auto-évaluation des équipes, d'évaluation mutuelle des apprenants et d'évaluation d'un apprenant par une équipe à l'aide de rubriques.

5.3 LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

Richards (2006) a bien défini le concept de compétence communicative en utilisant 4 principes. Le premier principe fait référence à l'objectif de l'enseignement des langues dans une perspective communicative. Pour pouvoir s'exprimer dans une langue étrangère, les

aspects linguistiques ne suffisent pas; il faut aussi acquérir des compétences sociolinguistiques, pragmatiques afin d'utiliser 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 même s'il y a des limitations.

Le deuxième principe fait référence à la manière dont les étudiants apprennent. Enseigner la langue suppose de changer la façon traditionnelle d'enseigner où l'apprenant devait tout mémoriser en évitant l'erreur; l'étudiant doit interagir avec son interlocuteur en négociant le sens, en utilisant différentes formules et structures pour arriver à une compréhension commune.

Le troisième principe fait référence aux activités dans la salle de classe qui facilitent l'apprentissage.

Le quatrième principe fait référence aux rôles du professeur et des étudiants. Ce n'est plus le travail du professeur de centrer la classe vers lui, mais aux étudiants de travailler en couples et en groupe pour acquérir un plus grand degré de responsabilité vers leur processus d'apprentissage. Le rôle du professeur est celui de moniteur et facilitateur.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, 2001), la compétence communicative comprend la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et les compétences pragmatiques.

La compétence linguistique est définie 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). Cette compétence compte avec six subdivisions: la compétence lexicale est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. La compétence grammaticale est définie comme «la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon des principes » (p.89). La compétence sémantique est « la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens» (p.91). Elle traite des questions relatives au sens des mots tels que *la relation du mot et du contexte* (référence,

connotation, marqueur de notions spécifiques d'ordre général) et *les relations interlexicales* (synonymes/antonymes, hyponymes, collocation, équivalence en traduction).

La compétence phonologique «suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire» les unités sonores de la langue (*phonèmes*) et leur réalisation dans des contextes particuliers (*allophones*), les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (*sonorité, nasalité, occlusion, labialité*), la composition phonétique des mots (*structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements*), la prosodie ou phonétique de la phrase (*accentuation et rythme de la phrase, intonation, réduction phonétique, réduction vocalique, formes faibles et fortes, assimilation, élision*). (p.91)

La compétence orthographique «suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante » (p.92). Enfin, la compétence orthoépique consiste à «produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite». Pour y arriver, l'utilisateur de la langue doit connaître les conventions orthographiques, avoir la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour représenter la prononciation, avoir la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation, et la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte.

La compétence sociolinguistique s'agit de « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale» (p.93). Elle comprend *les marqueurs des relations sociales* (l'usage et choix des salutations, l'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, le dialecte et l'accent*.

La compétence pragmatique comprend des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés (*compétence discursive*), utilisés pour la réalisation de

fonctions communicatives (*compétence fonctionnelle*) et segmentés selon des schémas interactionnelles et transactionnelles (*compétence de conception schématique*).

Ayant défini les notions de constructivisme de Vygotsky, du travail collaboratif et de la compétence communicative, nous allons ensuite aborder l'étape suivante, à savoir la méthodologie de recherche et la procédure.

6. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

6.1 LA RECHERCHE-ACTION

Burns (1999, p.35) a défini la recherche-action comme une méthodologie de recherche qui est axée sur problèmes particuliers et pratiques, qui surgissent au sein des groupes sociaux ou des communautés particulières. Burns s'oppose à la croyance de quelques chercheurs qui pensent que la recherche-action n'est qu'un outil pour le développement professionnel. Elle relève des caractéristiques propres de la recherche pour contredire cette opinion:

- La recherche-action est contextuelle, à petite échelle et localisée. Elle identifie des problèmes dans une situation spécifique.
- La recherche-action est évaluative et réflexive, car elle vise à provoquer le changement et l'amélioration de la pratique.
- La recherche-action est participative, car elle vise un travail en équipe qui peut rassembler des professeurs, la communauté éducative, des chercheurs...
- La recherche-action s'inscrit dans des approches de la recherche qualitative.
- Les méthodes de collecte des données peuvent être analysées de façon triangulaire.

Burns (1999) propose un cycle de recherche-action composé de 11 phases dont nous avons choisi 8 à savoir: identification, planification, collecte de données, analyse et réflexion, intervention, observation, écriture du rapport et présentation publique de l'étude.

6.2 PROCÉDURE

Comme nous venons de le dire, nous avons choisi 8 phases parmi les 11 proposées par Burns. Nous allons présenter une brève définition de chaque phase et de ce que nous avons fait au sein de chacune.

Phase d'identification du problème de recherche: pendant cette phase on délimite le problème au moyen des observations préliminaires qui nous aident à prendre des décisions

sur les actions à suivre. Cette phase s'est déroulée entre mars et avril 2017. Pendant ces deux mois, nous avons fait six observations de classe en tenant compte des aspects tels que: l'attention de la part de la professeure aux élèves, le niveau de participation des élèves, la composante culturelle dans la classe de FLE, le développement de la classe et la correction des erreurs. L'analyse de ces observations nous a permis d'identifier notre problème de recherche: le bas niveau des élèves dans les compétences orales (compréhension et expression orale) en français.

Phase de planification: pendant cette phase on cherche à créer un plan pour la collecte des données et les méthodes le plus appropriées pour le faire. Cette phase s'est déroulée entre la fin de mai et début de juin 2017. Avec la tutrice du stage pédagogique, nous avons décidé de faire une enquête aux élèves. Nous avons aussi décidé de faire un entretien à la professeure, de planifier une unité didactique et des observations de classe pendant l'intervention.

Phase de collecte de données: pendant cette phase on dessine les instruments pour recueillir l'information et comment les appliquer dans le groupe cible. Cette phase a eu lieu tout au long de l'étude. Ainsi au mois d'avril, nous avons appliqué une enquête aux élèves pour connaître leur contexte, leurs intérêts et besoins langagiers, leur expérience d'apprentissage de langues étrangères, les activités personnelles pour apprendre la langue, leur perception sur leur niveau de langue en français et sur la méthodologie utilisée par la professeure. L'entretien à la professeure a porté sur des sujets tels que sa formation, son expérience professionnelle, sa vision de l'éducation, la langue et la culture et sa vision de l'enseignement de la langue étrangère.

Phase d'analyse et réflexion sur les données: pendant cette phase on travaille avec deux processus inséparables: l'analyse des données et la réflexion. Cette phase a eu lieu pendant toute la recherche. On a analysé les données et on a réfléchi aux meilleures pratiques à mettre en place dans la salle de classe.

Phase d'intervention: pendant cette phase on change les pratiques dans la classe comme réponse aux résultats de l'analyse. Cette phase s'est déroulée entre septembre et novembre

2017. Dans l'intervention nous avons mis en place un projet appelé “Je vous montre ma ville”, pour améliorer la compétence communicative orale en français chez les élèves du groupe cible, en utilisant des stratégies du travail collaboratif.

Phase d'observation: cette phase se déroule en même temps de la phase d'intervention. Après chaque classe, nous avons écrit dans notre journal du stage pédagogique; ces registres nous ont permis d'évaluer le processus, les points forts et les points faibles de nos interventions. La collecte de données favorise la réflexion constante et la mise en place de nouvelles stratégies et activités.

Phase d'écriture du rapport: cette phase comprend l'articulation de la question de recherche, la procédure et les résultats de la recherche. C'est donc une phase “sommatrice”. Cette phase s'est déroulée tout au long de l'étude. Nous avons repris la question de recherche plusieurs fois en tenant compte des résultats préliminaires; la procédure a aussi été l'objet de révisions et modifications dans l'écriture du rapport; les résultats des analyses ont été rédigés et relus au fur et à mesure que la recherche avançait, puisqu'il fallait analyser les données par étapes pour pouvoir prendre des décisions sur les activités à suivre. Pour pouvoir avancer, nous avons également cherché des travaux préliminaires et choisi des concepts théoriques utiles pour le dessin de notre intervention. Enfin, nous avons relu chaque partie et articulé de façon cohérente.

7. CONTEXTE DE L'INSTITUTION

Les instituts d'enseignement secondaire diversifié (INEM) sont nés d'une recommandation de l'UNESCO pour répondre aux besoins socio-économiques et culturels des pays considérés comme des pays en voie de développement. En 1970, les premiers instituts ont commencé à fonctionner suite au décret de 1962 novembre 1969.

L'INEM "Jorge Isaacs" a été fondé le 21 août 1970 et est situé dans le quartier Flora Industrial au nord de Cali. Il doit son nom en hommage à l'écrivain et poète Ricardo Jorge Isaacs. C'est la première institution éducative du système INEM à recevoir une certification de qualité par l'organisation Bureau Veritas le 6 mars 2012. Cette école a sept sièges dans la ville de Cali: Le siège principal dans le quartier Flora Industrial, siège Fray Domingo de las Casas, siège de Pablo Emilio Caicedo, siège de Las Americas, siège du Centro Educativo del Norte, siège Cecilia Muñoz Ricaurte et siège de Camilo Torres, toutes situées dans des quartiers du nord de la ville.

L'école offre deux modalités d'éducation qui permettent aux étudiants de se concentrer sur un certain domaine de connaissance au cours de la formation. D'un côté, la modalité technique offre à l'étudiant un titre de technicien dans de différents domaines: Art Graphique, Électricité, Mécanicien Soudeur, Réparation et Assemblage d'Ordinateurs, Assistant Comptable, Mécanicien Industriel, Promoteur de la Santé).

D'un autre côté, la modalité académique offre aux étudiants l'opportunité de se préparer dans un de ces domaines: Gestion Publique, Musique, Sports, Sciences Naturelles et Environnement, Raisonnement Logique et Langues Étrangères.

Dans la modalité de Langues Étrangères, il y a plus de 30 élèves par classe. Ils doivent apprendre l'anglais et doivent choisir une deuxième langue (français ou allemand). Il y a 16

professeurs de langues, dont 2 professeures de français. Comme les groupes sont nombreux (50 élèves environ), pour les cours de langues, les classes sont divisées en deux groupes de sorte qu'il y ait des classes de 20 élèves.

La mission de l'INEM est de former des individus compétents et autonomes qui soient de bons citoyens, guidés par des principes éthiques et légaux, leur permettant de faire un travail de qualité au niveau académique, affectif et professionnel, à travers un curriculum diversifié, inclusif, intégral et flexible, en tenant compte des TICE comme outil pédagogique et afin de contribuer à l'amélioration de leur qualité de vie.

Selon la vision, l'INEM cherche à être reconnu, dans le sud-ouest colombien, comme une institution qui met l'accent sur l'utilisation des TICE et qui offre des programmes de bonne qualité. Elle vise aussi à avoir des diplômés bien positionnés et à former des personnes qui puissent construire une société juste et démocratique. Le personnel de l'INEM se doit d'être compétitif, proactif, autonome et engagé envers les besoins de la société.

Les principes institutionnels cherchent à développer des valeurs telles que l'autonomie, l'honnêteté, le respect, la responsabilité et la solidarité.

8. RÉSULTATS

Dans cet aparté nous allons présenter les résultats de l'analyse des données collectées dans l'ensemble des phases suivies dans la recherche et en tenant compte des objectifs proposés, c'est-à-dire, identifier les difficultés afin de dresser un diagnostic nous permettant d'élaborer, de mettre en place et d'évaluer une séquence d'intervention. C'est pour cette raison que nous présentons deux grandes catégories, à savoir l'étape de diagnostic et l'étape d'intervention et évaluation. À l'intérieur de chaque catégorie, il y a des sous-catégories qui correspondent aux aspects identifiés dans notre processus d'analyse.

8.1 ÉTAPE DE DIAGNOSTIC

Dans la première moitié de 2017, on a fait un diagnostic de la classe en utilisant les observations de la classe, les enquêtes faites aux élèves et l'entretien à la professeure du groupe cible. Ce diagnostic nous a permis d'identifier les motivations des élèves, leur perception sur leur performance et les sources de difficultés dans les compétences orales en français.

8.1.1 Motivation envers la langue étrangère

Le groupe est composé par 22 étudiants; 11 femmes et 11 hommes entre 15 et 18 ans. 20 étudiants sur 22 ont répondu l'enquête. Selon les résultats de l'enquête, à l'exception d'un élève qui reçoit cours privés chez-lui, personne n'a pas étudié le français avant d'entrer dans la modalité de langues étrangères à l'INEM. La majorité du groupe est motivé à apprendre le français et explorer sa culture, ils pensent qu'apprendre une langue étrangère peut aider à trouver un bon travail qui leur permettra d'aider leur famille plus tard. Une élève n'est pas motivée parce que pour elle il est très difficile d'apprendre le français. La motivation des élèves à apprendre la langue relève des raisons personnelles et professionnelles, comme on peut le voir dans la figure suivante :



Figure 1. Motivations pour apprendre le français

Dans l'enquête, les 20 élèves ont choisi deux options parmi plusieurs, ayant comme résultat 40 réponses. 38% (soit 15 élèves) des répondants considèrent qu'apprendre leur permet de connaître d'autres cultures; 35% (soit 14 élèves) souhaitent voyager. 15% (soit 6 élèves) ont exprimé leur désir d'apprendre le français pour pouvoir parler avec des étrangers. 12% (soit 5 élèves) veulent étudier à l'étranger à l'avenir.

On leur a également demandé s'ils faisaient des activités en dehors de la classe de langue pour renforcer l'apprentissage de la langue. Ils utilisent des ressources disponibles pour apprendre la langue et font des activités plus ludiques, comme l'illustre la figure 2:



Figure 2. Activités pour renforcer l'apprentissage du français

Les 20 élèves ont choisi deux options parmi six ayant comme résultat 40 réponses. Comme nous pouvons voir, 38% (soit 12 élèves) écoutent de la musique pour renforcer l'apprentissage du français; 28% (soit 9 élèves) utilisent des *softwares* tels que Duolingo ou Rosetta Stone. 16% (soit 5 élèves) jouent des jeux vidéo en français: 9% (soit 3 élèves) ont des interactions virtuelles avec des locuteurs du français et enfin 9% (soit 3 élèves) disent pratiquer la langue en regardant des films sous-titrés en français. Ces réponses montrent que les activités sont cohérentes avec les motivations, c'est-à-dire découvrir d'autres cultures et pouvoir interagir avec des francophones au moyen des ressources technologiques.

8.1.2 Perception de la performance des élèves en français

Nous avons demandé aux élèves ce qu'ils pensaient de leur performance dans les différentes compétences communicatives en français. Ils ont donné les réponses suivantes:

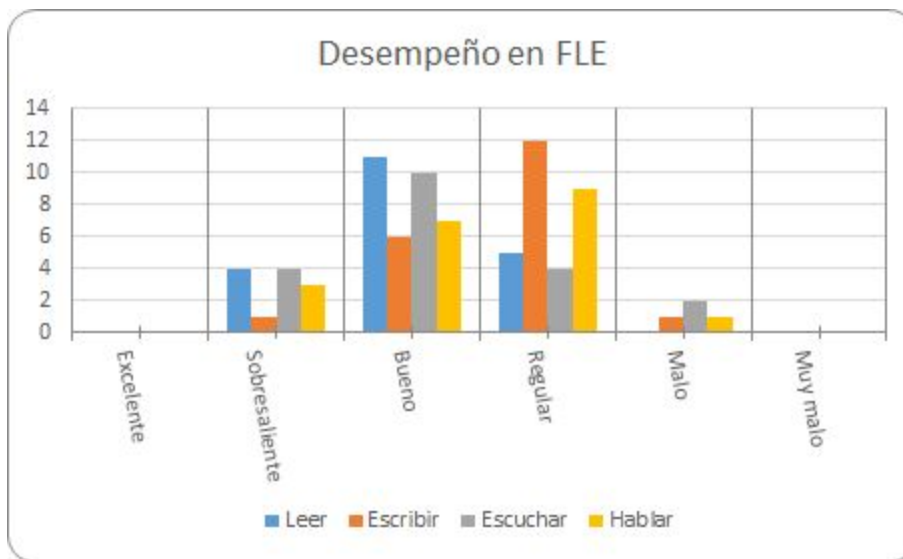


Table 1. Perception des élèves sur leur performance en français

Comme nous pouvons voir dans la table 1, les élèves considèrent que leur performance dans les 4 habiletés est située entre *bonne* et *assez bien*.

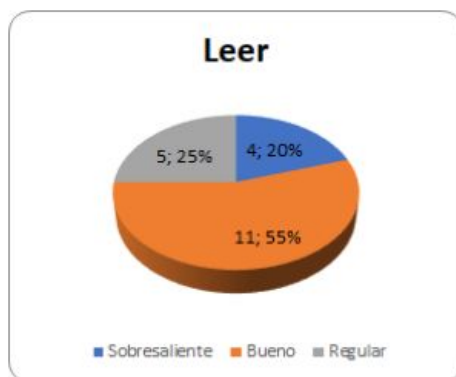


Figure 3. Perception des élèves sur la lecture

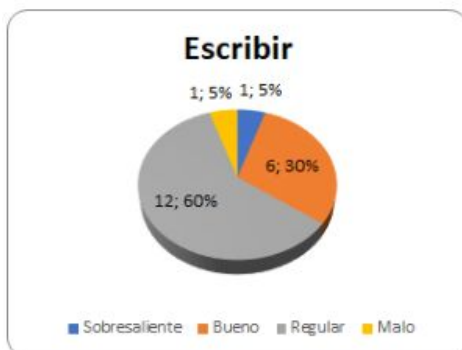


Figure 4. Perception des élèves sur l'écriture

En ce qui concerne la lecture (bleu), 11 élèves considèrent avoir un bon niveau, suivi par 5 élèves qui considèrent avoir un niveau assez bon dans cette habileté. Seulement 4 sur 20 élèves considèrent qu'ils ont un très bon niveau dans cette habileté.

En ce qui concerne l'écriture (orange), 12 élèves considèrent avoir un niveau assez bon, suivi par 6 élèves qui considèrent avoir un bon niveau d'écriture. Un élève considère avoir un niveau faible et un autre élève considère qu'il a un très bon niveau dans cette habileté.

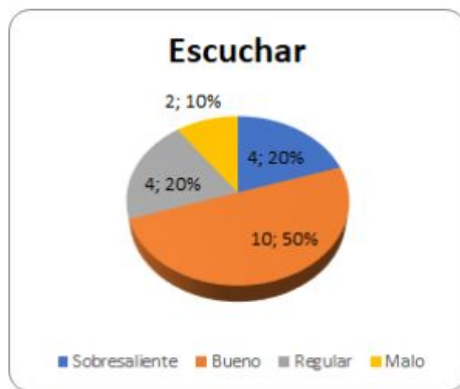


Figure 5. Perception des élèves sur l'écoute

En ce qui concerne *l'écoute (gris)*, la moitié des répondants (soit 10 élèves), considèrent avoir un bon niveau dans cette habileté, suivi par 4 qui considèrent leur performance dans cette habileté est très bonne; 4 autres considèrent qu'ils ont un niveau assez bon. Seulement un élève pense que son niveau d'écoute est faible.

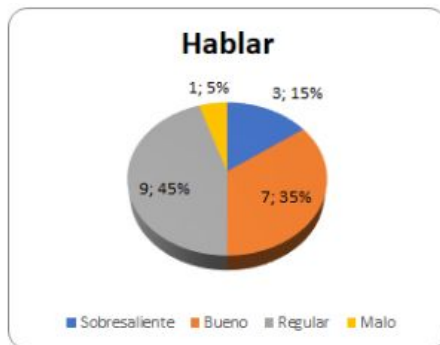


Figure 6. Perception des élèves sur l'oral

Finalement, à *l'oral (jaune)*, 9 sur 20 élèves considèrent que leur performance à l'oral est assez bonne, suivi par 7 qui considèrent avoir un *bon* niveau dans cette habileté. Il y a seulement 2 élèves qui considèrent avoir un très bon niveau à l'oral et un élève qui considère que sa performance est faible. Si nous comparons la perception des élèves avec ce que nous avons observé dans la classe, nous

pouvons dire que les étudiants ont été sincères en ce qui concerne leur performance en lecture, écriture et écoute, mais ce n'est pas le cas à l'oral. Pendant les six observations faites, nous avons constaté que sur 22 élèves, seulement 5 participaient volontairement et pouvaient faire des phrases complètes avec peu d'erreurs.

P: Quelle est la date aujourd'hui?

E1: trente?

P: le trente quoi?

E2: moi moi!

P: vas-y E2!

E2: Aujourd'hui c'est le trente mars deux mille dix sept.

P: oui, aujourd'hui c'est le trente mars deux mille dix sept. *Écrivant au tableau* (Observation #3, le 30 Mars 2017)

Pour le reste de la classe, ils n'essayaient que lorsque la professeure leur demandait de parler. Pour mieux comprendre la perception des élèves concernant leur participation et les raisons de leur faible participation, nous présentons ci-dessous les résultats:



Figure 7. Participation dans la classe de français.

Comme nous pouvons voir dans la figure 7, la plupart des élèves ont mesuré son niveau de participation comme *moyen*. Ceux qui ne participent pas beaucoup ne le font pas, car ils ont peur de faire des erreurs. Ceux qui ont une participation moyenne ont peur de parler en public ou des difficultés linguistiques au moment de répondre; d'autres pensent que le tour de parole n'est pas équilibré. Ils osent parler quand le sujet leur intéresse. Ceux qui participent souvent le font parce qu'ils aiment le français, veulent apprendre encore plus et voient l'erreur comme une opportunité pour améliorer leur compétence.

8.1.3 Input et output dans la salle de classe

Pendant la période d'observation, le travail s'est centré autour de contenus tels que: *la date, la routine, les mots apparentés et la maison*. La professeure fournissait des copies des phrases et du vocabulaire relatives à ces contenus. Elle leur proposait de lire à haute voix, de faire attention à la prononciation du nouveau vocabulaire et d'en inférer le sens d'après le contexte.

P: J'ha-bite-dans-un-appartement. (lentement)

E: J'habite dans une appartement.

P: no, no, c'est masculin, j'habite dans UN! appartement.

E: J'habite dans un appartement. (Observation #6, le 22 Juin 2017)

Après, elle leur proposait de mettre en pratique le nouveau vocabulaire à travers des exercices structuraux. Parfois ils devaient remplacer quelques informations des phrases par des informations personnelles. La professeure essayait d'engager les élèves dans l'analyse des erreurs et la correction collective. Nous pouvons dire que les habiletés promues dans la classe ont été les habiletés linguistiques et les activités prédominantes étaient des exercices cherchant une bonne prononciation et la mécanisation de nouvelles structures et nouveau vocabulaire.

P: Je mange gâteau, pizza, pomme... Alors, qu'est-ce que vous mangez?

E1: Je mangerr pizza. *l'étudiant prononce "manger" avec accent anglais*

P: Nuh uh, ce n'est pas "manger", c'est... *mouvant les mains engageant les autres élèves à participer*

E2: Mangeons?

E3: No, haha eso es por NOUS.

P: Français!

E3: C'est "mange" madame.

P: Bien sûr!, Je MANGE, tu manges, il/elle mange, nous MANGEONS, vous mangez, ils/elles mangent. Alors E1?

E1: ahh ya, je mange pizza.

P: Très bien! (Observation #3, le 30 Mars 2017)

Quant à la participation aux activités, nous avons constaté que les élèves participaient lorsqu'il s'agissait des exercices de répétition à haute voix. Par contre, ils dépendaient des

cinq copains qui avaient une meilleure performance pour faire les exercices et les mettre en commun avec la classe. En revanche, la participation de la classe augmentait lors des activités telles que les concours ou la chanson en français.

Les modalités de travail ont été le travail individuel, le travail en couples et le travail en groupe. Le travail individuel consistait à lire des phrases, remplir des information et répondre aux questions de la professeure. Pour le travail en couples, les élèves devaient déduire le sens des phrases ou du vocabulaire en contexte et lire des dialogues. Finalement, le travail avec la classe entière pour pratiquer la prononciation à haute voix et participer aux concours. Cette modalité de travail a engagé la plupart des élèves ayant comme résultat une meilleure performance que dans les autres deux modalités de travail.

Si nous revenons aux résultats de l'enquête, la moitié d'entre eux a affirmé avoir un *bon* niveau dans la compétence de *lecture*. Nous pouvons conclure qu'ils se sentent forts en lecture parce que dans le cours, l'activité prédominante est la lecture de phrases et le travail du vocabulaire à partir du contexte des phrases. Cela veut dire que leur perception de lecture est limitée et qu'ils ne développent pas forcément une compétence dans cette habileté.

8.1.4 Interaction et temps de parole

Lors de nos observations, nous avons remarqué que la professeure organisait l'espace de manière non traditionnelle. Les élèves étaient toujours organisés en cercle; cette organisation pourrait favoriser des types d'interaction diverses.

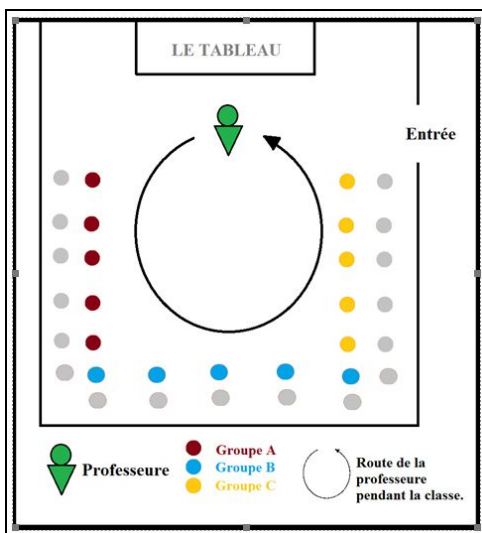


Figure 8. Organisation de la salle de classe

Dans l'entretien, la professeure a exprimé sa préférence à utiliser une approche centrée sur l'apprenant qui se traduisait dans une distribution de l'espace non conventionnelle:

En la institución donde laboro actualmente se ha acogido el constructivismo como la escuela pedagógica del PEI.

Procuramos desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de proyectos que nos ayuden a adquirir nivel, fluidez, adquirir el conocimiento necesario para el uso de la lengua. Sin embargo, el estudiante como centro (student centered) nos ayuda a plantear las prácticas pedagógicas con mayor especificidad. (Entretien à la professeure, juin 29/2017).

Néanmoins, pendant nos observations, l'interaction qui a prédominé, a été *professeure-classe*. C'était elle qui donnait la parole, donnait les consignes, posait des questions et motivait les élèves à se corriger et corriger les autres. La professeure a aussi exprimé son désir d'utiliser les TICE, mais elle ne le faisait pas à cause du manque de connexion internet et le mauvais état de la salle d'ordinateurs.

E1: Tu habites à une petite maison.

P: à no...

E1: umm?

P: Quelle est l'erreur? *regardant les autres élèves*

Autres élèves: Dans dans!

P: ujum...

E1: Tu habites dans une petite maison?

P: Très bien! (Observation #6, le 22 Juin 2017)

8.1.5 Utilisation de la L1 et L2

La professeure a utilisé le français pendant toutes les séances observées, elle utilisait l'espagnol comme ultime ressource pour clarifier doutes concernant les consignes. Parmi les élèves, certains essayaient de parler, mélangeant l'espagnol et le français, et d'autres utilisaient l'espagnol sauf quand la professeure leur demandait de parler en français.

E: Je me sens...cansado... madame, comment dit-on cansado en francais?

P: fatigué, Je me sens fatigué.

E: Merci. (Observation #1, Jeudi, le 23 Mars 2017)

E: Quiero manger.

P: No no, je veux manger.

E: Eso, je veux manger. (Observation#2, le 23 Mars 2017)

E: Profe no entiendo...

P: Vous devez lire et souligner les mots avec vos copains. *la professeure fait des mimiques pour lire et souligner*

E: Ay no profe, en serio no entiendo!

E2: Que tenés que leer y subrayar las palabras. (Observation#3, le 30 Mars 2017)

La professeure nous a avoué sa préoccupation pour le manque de temps pour améliorer la compétence orale chez les élèves. N'ayant que deux heures d'exposition au français par

semaine, ils n'ont pas l'occasion d'avoir une continuité qui leur permet de reprendre et de réutiliser les contenus vus dans la classe.

8.2 ÉTAPE D'INTERVENTION ET D'ÉVALUATION

Dans cet aparté, nous présentons les phases d'intervention et la nouvelle collecte de données pour évaluer la mise en place du plan d'action. Pour ce faire, nous avons dessiné une unité didactique en tenant compte de l'approche constructiviste adoptée par l'institution, les besoins et désirs des élèves (résultats issus de l'enquête) et des activités concernant la thématique établie dans le cursus de la classe. Nous avons implémenté l'unité et collecté les données simultanément, ce qui nous a permis d'évaluer l'impact sur la motivation, l'interaction et la performance à l'oral chez les apprenants.

8.2.1 Les besoins et les intérêts des élèves dans l'apprentissage du français

Pour notre intervention dans le cours, nous avons accordé avec la professeure d'aborder le sujet qui faisait partie du plan d'études de français au moment de notre intervention: *Reconnaissant ma ville*. La professeure nous a accordé 14 heures de son cours (les jeudis de 8 heures à 10h30. Nous avons également eu des rencontres avec les élèves, dans le cadre du club de conversation les vendredis de 13 heures à 15 heures.

Les résultats de l'enquête nous ont permis de voir que les élèves se penchent sur des activités relatives à la pratique du français oral, comme le montre la table ci-dessous:



Table 2. Activités préférées par les élèves dans la classe de FLE.

Les 20 élèves ont choisi deux options entre plusieurs, ayant comme résultat 40 réponses. Les activités préférées par la majorité de la classe sont *les jeux* et *les dialogues*. Parmi d'autres activités importantes, nous pouvons mentionner les concours, les exercices de grammaire et vocabulaire. Les activités qui ont moins d'intérêt sont les exercices de traduction, l'écriture des paragraphes et l'entretien. Une seule élève a mentionné la lecture de contes. Aucun n'a choisi les exposés, le résumé oral/écrit, les dictées, les puzzles, le dessin d'affiches, les débats, ni la narration écrite.

Compte tenu des intérêts des élèves, nous avons décidé d'inclure des jeux et des dialogues dans nos leçons. Mais nous avons aussi pris en compte les besoins des élèves que nous avons identifiés dans les observations et avons proposé des concours, des dialogues et d'autres activités que nous considérons comme nécessaires pour la réalisation du projet et pour promouvoir l'interaction et la compétence orale.

Dans le club de conversation, nous leur avons demandé sur leurs besoins en tant qu'étudiants de la modalité de langues étrangères. Les étudiants s'étaient très intéressés à travailler dans un projet visant à montrer le travail de leur modalité au sein de la communauté de l'INEM et en dehors de l'établissement. À partir de la thématique "Je vous montre ma ville", ils ont fait un remue-ménages portant sur le projet final. Dans leurs

propositions, il y avait beaucoup d'intérêt à parler de leurs endroits préférés de la ville. Ils ont voté le projet intitulé *Je vous montre ma ville*. Ils voulaient se préparer pour présenter la ville aux possibles visiteurs étrangers.

Les produits du projet étaient un texte écrit et une présentation orale, en groupe, des endroits qu'ils avaient choisis. La présentation orale a eu lieu à l'Université du Valle, lors du Festival des Langues au mois de décembre 2017. Les endroits de la ville de Cali choisis par les élèves ont été : le zoo, le centre de Zoonoses, el Parque de las Garzas, le parc de la "Babilla", El Parque del Perro, le parc Panamericano, la plaza de la Gobernación, el Gato del Río, la bibliothèque Centenario, la bibliothèque départementale Jorge Garcés Borrero, le musée Caliwood, le musée La Tertulia, la discothèque Siboney, la discothèque Mazao, el mirador Cristo Rey, el mirador las Tres Cruces, l'hôtel Obelisco, l'hôtel Spiwak, l'hotel Granada Real, l'hotel Torre de Cali, l'hôtel Dann Carlton, el Coliseo del Pueblo, le colisée Evangelista Mora, le colisée Maria Isabel Urrutia, le stade Pascual Guerrero, le stade de baseball Simon Carbonell Townsend et le vélodrome Alcides Nieto Patiño.

Nous devons mentionner que pour le cours la classe était divisée en deux. Nous étions chargé de 22 élèves et la professeure des autres élèves. Elle a enseigné le même contenu à l'autre moitié du groupe. Dans l'espace du club de conversation, nous avons travaillé avec la classe entière (40 élèves).

8.2.2 Dessin de l'unité didactique

Pour développer ce projet, nous avons repéré des besoins langagiers que nous avons accordés avec la professeure et que nous montrons dans la table suivante :

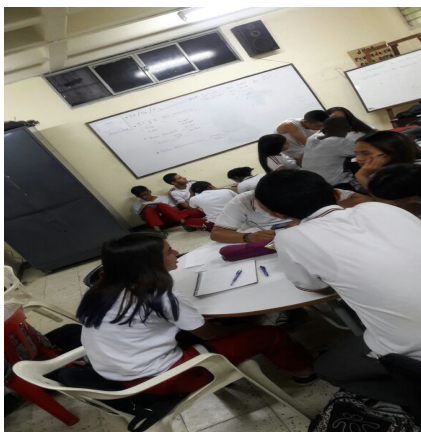
Objectifs Spécifiques d'apprentissage	Fonctions communicatives	Typologies textuelles	Aspects linguistiques	Éducation Civique ¹
Donner et demander information personnelle des camarades de classe en utilisant des questions simples.	S'orienter en ville	Le texte descriptif.	Vocabulaire relatif à la ville et aux panneaux de signalisation	Observer et identifier le respect de la signalisation dans la ville par les piétons et les conducteurs.
Reconnaître et nommer les différents panneaux de signalisation qui aident à la mobilisation dans la ville.	Demander et indiquer le lieu à quelqu'un		Prépositions et adverbes de lieu	
Donner et recevoir des indications pour se rendre à un endroit.	Décrire un endroit de la ville		Les points cardinaux	
Enregistrer dans le plan de la ville la route suivant les indications reçues.	Donner des conseils sur les activités à faire et des plats typiques à goûter.		Adjectifs pour la description des lieux	Réfléchir à l'importance du respect de la signalisation en ville.
Lire un texte court sur la ville de Cali et répondre à des questions.			Le présent de l'indicatif	
Décrire un lieu touristique.			L'accord de genre et de nombre	
Faire un exposé sur lieux d'intérêt à Cali		Phonétique: la prononciation de <i>oi/oy, ou, et ai</i>		

¹ À la demande de la professeure, nous avons inclus la composante d'éducation civique dans l'unité.

Suivant le modèle constructiviste adopté par l'école, nous avons essayé d'approcher les élèves à la zone proximale de développement (ZPD) improprement par Vygotsky consistant à l'individu progressant grâce à l'appui de l'autre. Comme nous avons déjà mentionné, il n'y avait que 5 élèves avec un bon niveau de français, nous avons décidé d'en profiter dans la classe en proposant des activités de type collaboratif telles que le jeu de l'oie, jeux de mémoire, localiser les panneaux de signalisation situés autour de l'école en utilisant un plan des alentours, des dialogues pour apprendre à guider quelqu'un, l'utilisation des plans de la ville pour guider quelqu'un d'un point A à un point B. Avant chaque activité, nous avons divisé la classe en trois groupes, et nous avons fait attention à ce que dans chaque groupe il y ait au moins un des élèves avancés. Pour avoir contrôle du jeu, des règles, du temps de parole et du niveau de participation des élèves, chaque groupe comptait avec un stagiaire ou avec la professeure du groupe qui a participé comme modératrice des activités.

8.2.3 L'impact d'un projet collaboratif dans l'interaction entre les élèves et le rôle de l'enseignant

L'introduction d'une nouvelle modalité de travail a favorisé d'autres types d'interaction. Les élèves devaient travailler en groupes autour du projet dont le sujet a été choisi par eux. Nous leur avons proposé des dialogues, des documents écrits, des jeux, des concours et des exercices pour leur fournir des contenus communicatifs et linguistiques les aidant à préparer le projet oral et écrit. Ils utilisaient tout cela, cherchaient des informations supplémentaires et organisaient l'information à l'écrit et à l'oral. La plupart du temps ils travaillaient en petits groupes avec l'aide des stagiaires. Cela a changé la dynamique de la classe puisque l'on pouvait trouver plusieurs types d'interaction: enseignant-groupe, élève-élève et élève-enseignant. Nous voudrions souligner que les élèves posaient beaucoup de questions et proposaient des idées pour enrichir le projet et que l'interaction prédominante était élève-élève.



Élèves travaillant dans le club de conversation.²

Pendant les activités, dans le cours et le club de conversation, les élèves ont été très participatifs et solidaires avec leurs copains, par exemple ils les aidaient quand ils ne comprenaient pas la consigne et encourageaient les autres s'ils avaient du mal à faire l'activité. Nous avouons que nous avons douté de leur motivation par les activités au début, mais contre toute attente, ils étaient enthousiastes et participatifs. Cela montre qu'une activité centrée sur les besoins et les intérêts des élèves augmente leur motivation. Nous pouvons affirmer que le travail collaboratif renforce les liens entre les élèves, la solidarité et l'interaction.

Quand nous leur avons demandé à propos de la qualité du travail en groupe, ils ont exprimé avoir un sentiment de rejet au début de projet parce qu'ils n'aimaient pas l'idée de rester à l'école les vendredis après la journée scolaire. Mais ils se sont de plus en plus engagés parce qu'ils voulaient réussir ce projet:

- Al comienzo considero que fue para muchos maluco, y ahí me incluyo, porque yo no estaba de acuerdo y no me parecía tener que quedarme en la tarde, teniendo que hacer tareas, pero realmente esto sirvió como apoyo, de cierta manera enriqueció lo que sabíamos. (Groupe de discussion avec les élèves, le premier décembre 2017)

En ce qui concerne l'interaction et le rôle de l'enseignant dans la classe, il faut mentionner que l'interaction professeur-élève a diminué puisque c'était aux élèves de construire le

² Les photos sont montrées avec l'autorisation des élèves.

projet; le rôle du professeur (dans ce cas des stagiaires) était celui de moniteur et d'accompagnateur: nous aidions les élèves à organiser leurs idées, à corriger le texte, à mieux utiliser le vocabulaire, à bien prononcer et même à travailler sur la panique scénique. Lorsqu'il y avait des difficultés, nous intervenions pour les aider à prendre des décisions. Par exemple, au début, ils n'arrivaient pas à se mettre d'accord sur les endroits de la ville à travailler. Nous avons joué le rôle de médiateurs et leurs avons proposé de voter. Ils ont accepté et ils se sont organisés en fonction du lieu d'intérêt. Cela a facilité la réalisation du projet et notre rôle d'accompagnateurs, comme le montrent les opinions des élèves:

- Como pudimos elegir los lugares de la ciudad que más nos gustaban no se sintió maluco.
- Yo creo que fue bueno el trabajo en grupo, porque al comienzo teníamos una contrariedad, hubo discusiones, así. Pero al momento de trabajar y que cada uno sabía que quería hacer y estaban decididos, cada uno empezó a "hagamos esta parte", a acercarse a ustedes por si teníamos dudas, investigamos, aportamos ideas para hacer el diseño como tal. Para mí, hicimos un buen trabajo. (Groupe de discussion avec les élèves, le premier décembre 2017)

Par ailleurs, ils ont tous exprimé l'importance des projets comme celui-ci, car ce sont des activités qui motivent les élèves qui ont choisi la modalité de langues étrangères et leur permettent de voir que la langue sert à communiquer avec les autres. Quand on leur a demandé à propos de leur niveau d'engagement dans le projet, ils ont répondu avoir un niveau moyen haut, le justifiant de la manière suivante:

- Sí, porque todo lo que veíamos en la clase, con ustedes lo usábamos.
- Al inicio el compromiso era muy bajo, pero a medida que iba avanzando aumentó, por eso pudimos terminar.
- Nuestra actitud no fue la mejor, pero aun así todos hicimos el esfuerzo y trabajamos. (Groupe de discussion avec les élèves, le premier décembre 2017)

Quant aux sujets travaillés dans la classe et le club de conversation, les élèves considèrent qu'il y avait une bonne articulation entre les sujets travaillés dans la classe et la mise en pratique dans le club de conversation. Nous pouvons constater que les élèves apprécient que l'institution leur offre d'autres espaces de pratique de la langue, par exemple, le club de

conversation. Cela leur permet de pratiquer la langue, de se sentir plus à l'aise et de s'exprimer sur des sujets d'intérêt propre:

- Sí, porque una parte la veíamos con la profesora y luego complementábamos con ustedes.
- Con ustedes (stagiaires) era más como la práctica, las cosas con ustedes eran 'bien', como más fáciles de tratar.
- Sí, porque todo lo que veíamos en la clase, con ustedes lo usábamos. (Groupe de discussion avec les élèves, le premier décembre 2017)

8.2.4 L'impact d'un projet collaboratif dans la production orale

Dans la phase de diagnostic, nous avons mentionné que l'*input* en langue étrangère venait de la professeure qui parlait presque tout le temps en français. De plus, elle utilisait des copies pour travailler des structures grammaticales, la prononciation et la lecture à voix haute. L'*output* consistait à représenter des dialogues avec une prononciation correcte et le remplacement des certaines informations dans les dialogues. Le projet nous a permis d'introduire un *input* qui tenait compte des intérêts des élèves et des besoins du cursus scolaire.

De plus, l'*input* s'est diversifié parce qu'il y avait des dialogues, des images, des jeux, des plans de la ville, des textes oraux et écrits authentiques sur la ville de Cali et sur les villes en général. Par conséquent, l'*output* s'est aussi diversifié parce qu'ils devaient créer leurs propres dialogues; écrire un texte en groupe à partir des informations trouvées sur Internet; interviewer leurs parents sur l'histoire de la ville et inclure cette information dans leur texte; donner des conseils sur les activités à faire sur la base de leurs expériences; préparer une intervention orale et se présenter devant un public. En outre, ils ont eu l'occasion d'utiliser les TICE pour leur présentation orale, de dessiner et d'utiliser leurs talents dans ce projet.



Élèves exposant leur projet dans le festival des langues à l'Université du Valle.³

L'utilisation de la langue étrangère chez les élèves a également augmenté. Les élèves qui participaient la plupart du temps laissaient la parole à leurs copains et les aidaient à construire leurs phrases. Ceux-ci essayaient de parler plus en français et utilisaient l'espagnol pour demander du vocabulaire. La prise de paroles était équilibrée et la langue française est devenue la langue dominante dans la classe:

³ Les photos sont montrées avec l'autorisation des élèves.

E1: Fernando, comment dit-on “En el zoológico se puede...” en français?

P: dans le zoo, vous pouvez...

E1: Entonces: Dans le zoo, vous pouvez marcher et...umm... comment dit-on “ver los animales”?

P: Ver los animales.

E1: Ahh en français!

P: ca c'est différent, “regarder les animaux”.

8.2.5 L'impact d'un projet collaboratif dans leur vision de leur modalité dans l'institution éducative

Nous pouvons dire que les élèves ont pris conscience de l'importance du travail en groupe en vue de montrer la modalité de langues étrangères à l'INEM. Nous leur avons demandé de donner des conseils aux élèves de “grado décimo”, à partir de cette expérience. Ils soulignent la valeur du travail commun et du rôle que chacun peut jouer au sein du groupe. En plus, le travail collectif permet de se faire remarquer devant la communauté éducative:

- Yo les recomendaría que traten haciendo el trabajo o algún proyecto, o lo que quieran realizar como grupo poniéndole amor, entusiasmo y que den un poco más, que no se quede como en digamos “listo, ya hice esta parte”, no, digamos “me gustaría cambiar esto, me gustaría aportar ____, ¿por qué no hacemos tal cosa?”, dar un poquito más de sí mismos, yo creo que será mejor para el proyecto.
- Yo les diría que realmente si van a hacer algo, que lo hagan porque quieren y no porque les toca, porque es muy complicado hacer algo por obligación porque realmente no les nace. La verdad esto debería ser algo voluntario porque este año a nosotros, fue como una obligación, pero a la vez fue algo de gusto, pero sin embargo hubo cierta obligación porque de esto dependía la nota. Entonces, pienso que sería bueno que fuera algo voluntario, así mismo organizar proyectos para que salgan excelentes.
- Para los que entran a la modalidad, que como grupo se hagan notar. Que si no les parece algo no sólo uno o dos se manifiesten sino que sean un grupo unido, porque a un grupo unido le prestan más atención y los toman en cuenta, y eso es algo muy importante.

(Groupe de discussion avec les élèves, le premier décembre 2017)

Ils sont aussi conscients de l'importance de chercher et de profiter des espaces extra scolaires pour pratiquer la langue puisque c'est dans l'interaction constante avec l'autre que

l'on apprend une langue étrangère; l'apprentissage d'une langue nécessite du temps, d'une bonne attitude et de discipline:

- Primero, que le pongan muchas ganas, que tengan una buena actitud con lo que están haciendo porque uno no se da cuenta de lo importante y lo beneficiosos que son estos espacios, porque si de verdad a vos te gustan los idiomas, vos tratás en lo posible de buscar gente con quien poder hablar, gente que te enseñe, porque no es lo mismo uno meterse a una página de internet a alguien que te escuche, que sepa un poquito más que vos, que te pueda ayudar. Entonces yo pienso que es eso, que le metan muchas ganas y que aprovechen mucho este espacio.
- Que sean muy pacientes y perseverantes porque uno no aprende de un día para otro sino que debe haber un trabajo constante. Muchos se meten acá pensando que van a salir pues hablando con “ese” nivel, cuando la verdad todo depende de tí, que seas constante trabajando, aprendiendo y escuchando, y como dice Gaby (respuesta anterior) que le echen muchas ganas.
- Yo diría que los aprovechen mucho a ustedes (practicantes), porque no sólo están preparados en el idioma, sino que también las experiencias que traen ustedes.
- Yo les diría que aprovechen mucho estos espacios de aprendizaje, que no se queden sólo con lo que aprendieron en la clase, sino que aprendan también con esto. Que le metan muchísimas ganas, la verdad es muy enriquecedor para uno sentirse parte de este proyecto, y a pesar de que nosotros no lo vamos a vivir “así”, sino que se lo vamos a dejar a ellos, que ellos mismos también digan que por ellos otros tienen otro proyecto y que vayan dejándolo de generación en generación y que la modalidad cada día crezca más y tengamos más oportunidades como esta. (Idem)

CONCLUSIONS

La mise en place des activités tenant compte des intérêts des élèves et le développement d'un projet sous la base du travail collaboratif dans la classe contribuent à l'amélioration de la compétence orale chez les élèves. Ce type de travail montre aux élèves l'utilité de la langue et les motive à s'exprimer, à chercher de l'information et comprendre pour pouvoir produire un texte écrit. Donc un *input* significatif peut aider les apprenants à s'approcher de la langue et s'engager dans des tâches communicatives avec l'aide des camarades.

Les méthodologies basées sur la mécanisation des structures et la mémorisation du vocabulaire peuvent mener les élèves au manque de motivation et d'initiative pour participer en français. Nous avons constaté que le travail collaboratif et la réalisation des projets favorisent le travail en groupe et l'interaction entre les apprenants changeant ainsi la dynamique de la classe. Les projets permettent de mobiliser des talents, des connaissances, la communication en la langue étrangère et l'utilisation de tous les contenus dans un but commun.

La moitié du groupe qui n'a pas participé à l'intervention dans la classe continuait à montrer des problèmes de communication et de collaboration. Grâce à la collaboration des élèves du groupe cible, ils ont pu s'organiser et finir leur partie du projet. Cela montre que les élèves qui ont eu une exposition au travail collaboratif ont pris des rôles de leaders et de médiateurs, améliorant ainsi la communication et le travail en groupe. Ils se sont sentis encouragés et confiés à participer quand ils comptaient avec l'appui d'autres camarades de classe.

Le rôle d'un professeur-facilitateur a montré des bons résultats, car les élèves ont développé une certaine autonomie, car ils ont essayé de tout faire entre eux, recourant au professeur pour organiser les idées et corriger l'écriture ou la prononciation.

Finalement, en tant qu'étudiant de la Licence en Langues Étrangères, cette recherche a été une expérience exceptionnelle qui m'a permis d'utiliser les connaissances acquises tout au long de la formation et de m'impliquer dans le projet au niveau professionnel et personnel. Ce type de travail de fin d'études change notre perspective d'enseignant en formation nous plonge dans l'univers de l'enseignant devant des défis auxquels il sera toujours confronté. Cette expérience est une excellente opportunité de rapprocher la théorie et la pratique et de faire un premier essai qui nous permet de connaître la réalité de l'éducation. C'est une expérience qui met en évidence la complexité du monde de l'éducation mais aussi la possibilité de transformer la réalité d'un groupe, grâce à un processus systématique qui tient compte des besoins, des intérêts et des talents des apprenants.

RÉFÉRENCES

- Ariza (2003). From Strengths to Weaknesses: Guiding Students in Their Development of Oral Skills.
- © Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris (2001). Cadre commun de référence pour les langues dans l'enseignement des langues étrangères.
- Goupil, G. et G. Lusignat. Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1993.
- Hélène Knoerr, « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIV N° 2 | 2005, mis en ligne le 28 août 2012, URL : <http://journals.openedition.org/apliut/2889> ; DOI : 10.4000/apliut.2889
- Johnson, D., R. Johnson et E. Holubec. Cooperation in the Classroom. Edina, Minn., Interaction Book Company, 1991, p.5-6.
- Klinger (2014). Programme pour l'Enseignement du FLE pour les Classes de Secondaire du Lycée Lauretta Bender
- López (2016). Diseño, implementación y pilotaje de una unidad didáctica en francés para grado cuarto en una institución educativa privada.
- Millán & Romero (2016). Diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica para el desarrollo de la expresión oral en francés en un grupo de décimo de una institución educativa pública de Cali.
- Richards, J.C. (2006). Communicative Language Teaching Today. New York: Cambridge University Press.

- Tomé, Mario, Enseignement des langues, communication et compétences orales sur le web actuel. Çedille. Revista de Estudios Franceses [en linea] 2009, (Abril-Sin mes) : Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80811192019>> ISSN

ANNEXES

ANNEXE 1. Exemple d'un registre d'observation de classe

OBSERVACIÓN #1: LOS Y LAS ESTUDIANTES

Classe de français No. 10 et 11

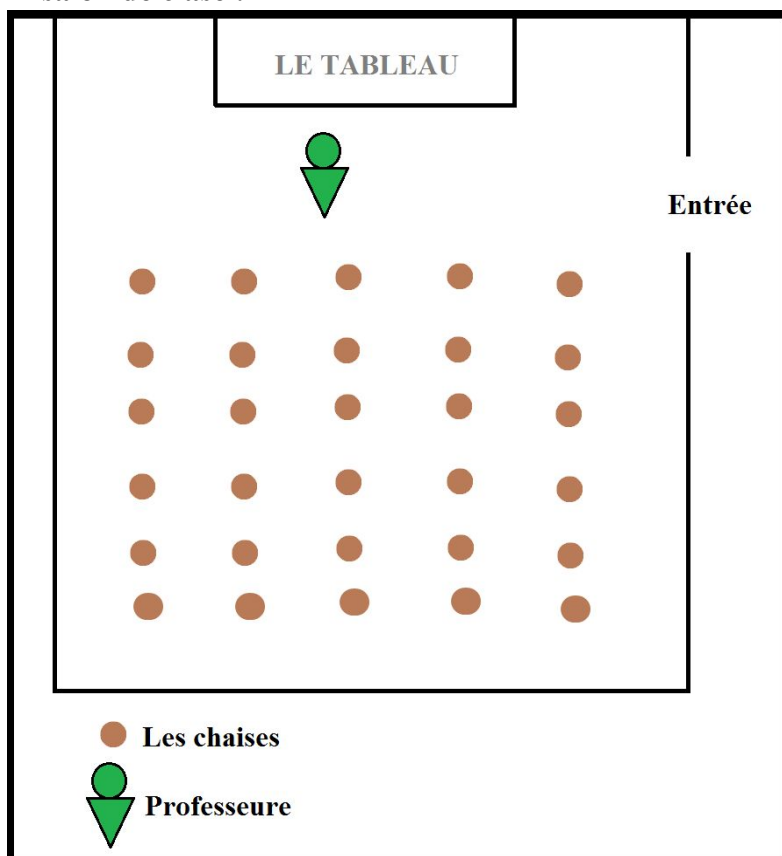
Date: Jeudi, le 23 Mars 2017

Thème: Comment dire la date en français?

Plan :

- Diagnostique (Première partie)
- Lecture et prononciation.

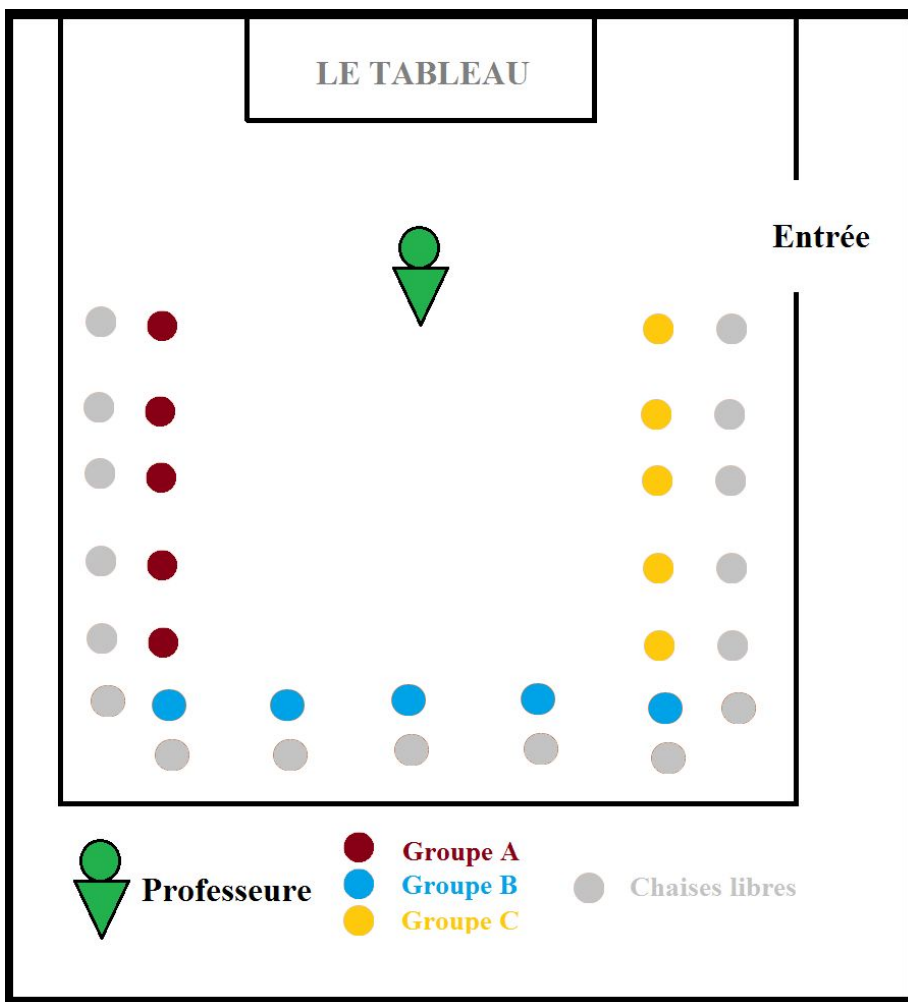
El salón de clase :



Organización al inicio de la clase.

Estrategias para llamar la atención de los estudiantes:

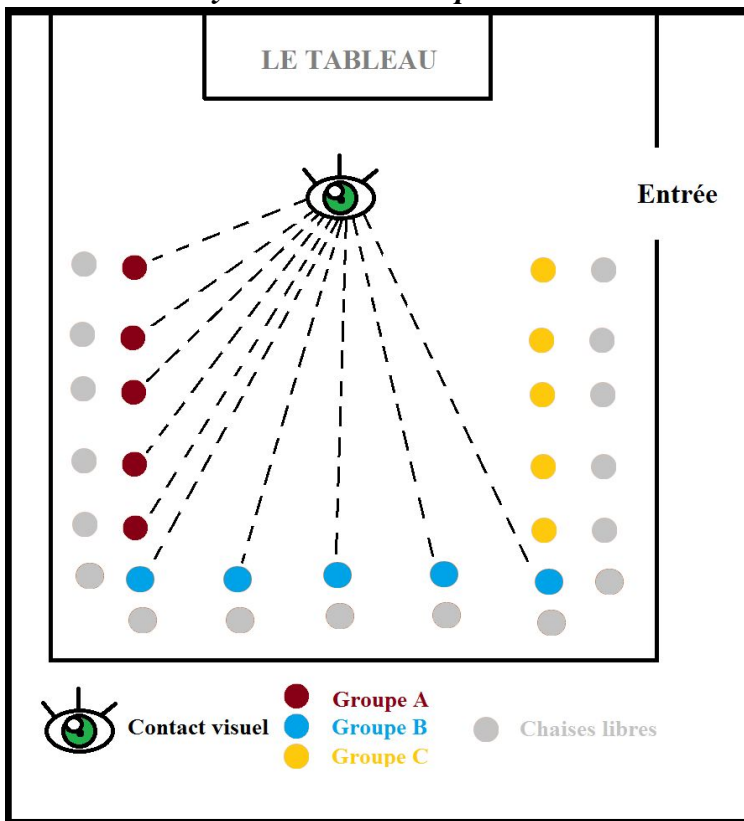
- **Cambiar la organización de la clase y formar grupos permitiendo que todos se vean y escuchen en todo momento:**

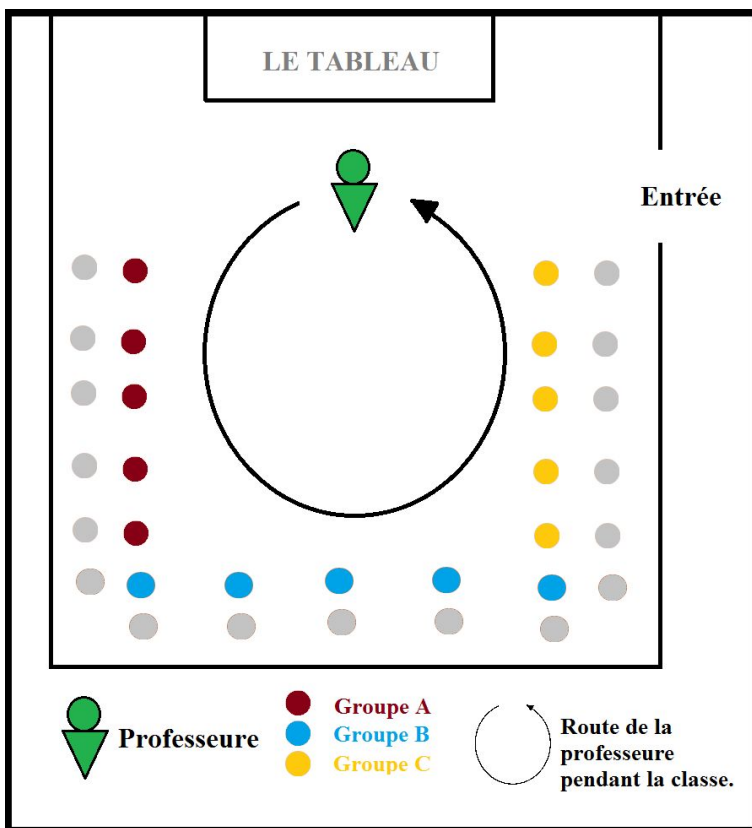


- **Utilizar los nombres de los estudiantes:** cuando la profesora preguntaba algo, siempre se refería al estudiante por su nombre propio y no el apellido. Los estudiantes responden de forma positiva a esto prestando atención y guardando silencio.
- **El uso de una estampa para marcar las tareas hechas por los estudiantes:** los estudiantes entregan sus tareas pidiéndole a la profesora que no olvide la estampa (ellos saben que al no haber marca, no hay calificación).
- **Preguntar a los estudiantes durante las actividades:**
 - ***Vous etes d'accord ? / Ca va*** = Cuando un compañero comparte su respuesta.
 - ***Qui veut _____ ?*** = Para preguntar a los estudiantes quién desea participar.

- **Cuando un estudiante comete un error:** la profesora pregunta hace un gesto de «no, no» e inmediatamente pregunta a los compañeros *Quelle est l'erreur?*.
- Practicando la pronunciación, la profesora pasará alrededor del salón mostrando a los estudiantes cómo posicionar los labios y qué hacer para poder pronunciar ciertos sonidos únicos del francés. Después de terminar la ronda por todo el salón, les pide a todos los estudiantes pronunciar juntos.
- Los estudiantes practican la lectura y pronunciación juntos con el direccionamiento de la profesora, acto seguido, la profesora selecciona a uno de ellos para que lo haga solo. Los otros estudiantes prestan atención en silencio mientras el compañero lo intenta.
- **Competencia por grupos:** los miembros de cada grupo toman decisiones juntos para responder a las preguntas relacionadas a la actividad (de pronunciación en este caso) y después eligen a un representante para compartir su respuesta a los otros grupos y a la profesora.

Contacto visual y utilización del espacio:





Ruta preferida de la profesora durante la clase.

El contacto visual estuvo dirigido principalmente al grupo **grupo A** y el **grupo B** ya que los estudiantes de estos grupos cometieron más errores que los estudiantes del grupo **grupo C** quienes en términos de gramática y pronunciación están más avanzados que sus compañeros de los otros grupos **A** et **B**. La profesora pone más atención a los estudiantes con problemas. Se pudo observar también que los estudiantes varones participan más que las mujeres. La mayoría de mujeres suelen permanecer en silencio, es por eso que la profesora suele invitarlas a participar más dentro de sus actividades con preguntas.

ANNEXE 2. Questionnaire de l'enquête aux élèves

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Encuesta sobre motivación en el aula de lengua extranjera
Junio de 2017

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

I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

1. Edad _____ 2. Sexo: _____
3. Grado: _____
4. Modalidad: _____
5. Comuna o barrio: _____

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

6. ¿Ha tomado cursos de lenguas extranjeras fuera de esta institución?
SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

¿Dónde? _____
¿Cuánto tiempo? _____
¿Qué lenguas ha estudiado? _____

7. ¿Ha vivido en un país de habla francesa?
SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

¿Dónde? _____
¿Cuánto tiempo? _____

III. PERCEPCIÓN Y MOTIVACIÓN HACIA LA LENGUA QUE APRENDE

8. ¿Le gusta la lengua que estudia actualmente?
SÍ _____ NO _____
¿Por qué?

9. ¿Para qué puede servirle la lengua que está aprendiendo? (Escoja dos opciones)

- a. Para viajar _____
- b. Estudiar _____
- c. Entretenerse (música, cine, lectura, videojuegos) _____
- d. Conocer otras culturas _____
- e. Interactuar con hablantes de la lengua _____
- f. Otro, ¿cuál? _____

IV. DESEMPEÑO EN LA LENGUA EXTRANJERA

10. ¿Cómo percibe su desempeño en las diferentes habilidades en francés?

Habilidad	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Leer						
Escribir						
Escuchar						
Hablar						

11. ¿Cómo percibe su participación en clase?

- a. Muy alta _____
- b. Alta _____
- c. Media _____
- d. Baja _____
- e. Muy baja _____

¿Por qué?

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

Exposiciones _____

- a. Diálogos _____
- b. Juegos _____
- c. Resumen oral _____
- d. Resumen escrito _____
- e. Ejercicios de gramática _____
- f. Ejercicios de vocabulario _____
- g. Ejercicios de traducción _____
- h. Dictados _____
- i. Crucigramas _____
- j. Sopa de letras _____
- k. Escritura de párrafos sobre información personal _____
- l. Afiches _____
- m. Concursos _____
- n. Debates _____
- o. Entrevistar a otros _____
- p. Lectura de cuentos _____
- q. Escritura de cuentos _____
- r. Otras, ¿cuáles?

13. ¿Qué hace usted para reforzar el aprendizaje del francés?

- a. Escuchar música _____
 - b. Ver películas _____
 - c. Jugar videojuegos _____
 - d. Interactuar con hablantes de la lengua _____
 - e. Utilizar software para practicar la lengua (Duolingo, Rosetta Stone, Hot potatoes, etc.) _____
 - f. Otros, ¿cuáles?
-

ANNEXE 3. Questionnaire de l'entretien à la professeure

1. ¿Puede decirnos qué edad tiene? ¿Qué lenguas habla?
2. ¿Qué estudios ha hecho en el campo de las lenguas extranjera?
3. ¿En qué instituciones hizo sus estudios?
4. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente? ¿En qué instituciones? ¿Con qué tipo de población ha trabajado?
5. ¿Con qué niveles y tipo de público prefiere trabajar?
6. ¿Ha estado en algún país francófono?
7. ¿Qué tipo de contacto tiene con las lenguas extranjeras más allá del campo profesional?
8. ¿Qué enfoque considera usted el más apropiado para la enseñanza de la lengua extranjera?
9. ¿Quién planifica las clases? ¿Cómo planifica las actividades de cada clase? ¿Quién y cómo se construye el plan de área para las lenguas extranjeras?
10. ¿Qué tipo de actividades propone generalmente a sus estudiantes?
11. ¿Qué materiales y recursos utiliza regularmente en las clases?
12. ¿Cómo ve la relación entre lengua y cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera?
13. ¿Qué conocimiento tiene usted del contexto sociocultural de sus estudiantes?
14. ¿Cómo integra el componente cultural en su clase?

ANNEXE 4. Questionnaire de l'entretien de groupe aux élèves

Preguntas sobre la intervención

- **¿Considera que los trabajos en convenio con los practicantes de la Universidad son necesarios para la modalidad de idiomas del INEM?**

Esta pregunta la respondieron como grupo, todos estuvieron de acuerdo en que este tipo de proyectos son muy importantes para ellos ya que les brinda una percepción “profesional” del trabajo que realizan en su modalidad.

- **¿Cómo calificarían su nivel de compromiso con el proyecto? ¿por qué?**

BAJO **INTERMEDIO** **ALTO** **MUY ALTO**

Esta pregunta la respondieron individualmente. La mayoría calificó su nivel de compromiso como **Intermedio – Alto**, justificando sus respuestas con los siguientes argumentos:

- “Al inicio el compromiso era muy bajo, pero a medida que iba avanzando aumentó, por eso pudimos terminar.”
- “Nuestra actitud no fue la mejor, pero aun así todos hicimos el esfuerzo y trabajamos”.
- “Fue muy difícil para la mayoría asistir porque teníamos prácticas, entrenos u otras actividades, pero igual hicimos lo que pudimos porque de eso dependía la nota”.

- **¿Piensan continuar sus estudios universitarios en lenguas extranjeras?**

Sólo 11 estudiantes respondieron positivamente.

- **¿Qué factores favorecieron el desarrollo del proyecto?**

- **Los practicantes:** “a pesar de que a veces muchos compañeros se pasaban con la recocha, ustedes nunca nos dijeron “ayy no esos muchachos no hacen nada” o “sabe qué ya no hagamos nada” o cosas así, ustedes fueron muy pacientes, siempre trabajaron con todos nosotros y no sólo con unos, por eso al final pudimos hacer algo y no quedó en como en la idea”.
- **Los equipos:** “como pudimos elegir los lugares de la ciudad que más nos gustaban no se sintió maluco”.

- **¿Qué factores no favorecieron el desarrollo del proyecto?**
 - **La falta de interés:** “para muchos el proyecto era más una obligación que algo que querían hacer”.
 - **La indisciplina:** “se perdió mucho tiempo porque algunos no traían lo que se pedía o se ponían a recochar”.

- **¿Cuáles fueron los aspectos positivos de los practicantes de la Universidad del Valle en el proyecto?**
 - **Paciencia:** a pesar de que el grupo a veces era muy molesto, ustedes nunca se enojaron o perdieron la compostura.
 - **Contacto:** al ser jóvenes nos muestran las cosas de una forma más chévere, uno con la profesora no puede hacer eso, ella intenta, pero no es lo mismo, en cambio ustedes saben explicar chévere y tratan de dar respuesta a todo.

- **¿Cuáles son los aspectos a mejorar por parte de los practicantes para futuras intervenciones?**
 - **Ser más estrictos:** “es bueno que las personas sean pacientes y estén llenos de cosas buenas, pero no dejar que las personas también abusen de eso, porque sin embargo ustedes nunca fueron estrictos con nosotros y quizás si hubiesen sido un poquito más estrictos, el proyecto hubiese salido un poco mejor porque todos hubiesen tenido un poco más de compromiso hacía eso.”
 - **Más confianza / autoridad:** para que no se descontrola tanto la clase. Al no verse la figura de profesor, que llega y todos deben estar en silencio también daba paso al desorden.

- **¿Considera que los temas vistos en clase fueron relevantes para el desarrollo de las actividades del club de conversación?**
 - Sí, porque una parte la veíamos con la profesora y luego complementábamos con ustedes.
 - Con ustedes (practicantes) era más como la práctica, las cosas con ustedes eran “bien”, como más fáciles de tratar. Sin embargo, creo que en algunos casos había cierta relación, pero no del todo.
 - Sí, porque todo lo que veíamos en la clase, con ustedes lo usábamos.

- **Cómo grupo, ¿cómo perciben el trabajo que hicieron durante los clubs de conversación?:**

- “Al comienzo considero que fue para muchos maluco, y ahí me incluyo, porque yo no estaba de acuerdo y no me parecía tener que quedarme en la tarde, teniendo que hacer tareas, pero realmente esto sirvió como apoyo, de cierta manera enriqueció lo que sabíamos.”
 - “Yo creo que bueno, porque al comienzo teníamos una contrariedad, hubo discusiones, así. Pero al momento de trabajar y que cada uno sabía que quería hacer y estaban decididos, cada uno empezó a “hagamos esta parte”, a acercarse a ustedes por si teníamos dudas, investigamos, aportamos ideas para hacer el diseño como tal. Para mí, hicimos un buen trabajo”.
- **¿Qué consejo dejan a los estudiantes 10mo que vienen detrás de ustedes para futuros proyectos?**
- “Primero, que le pongan muchas ganas, que tengan una buena actitud con lo que están haciendo porque uno no se da cuenta de lo importante y lo beneficiosos que son estos espacios, porque si de verdad a vos te gustan los idiomas, vos tratás en lo posible de buscar gente con quien poder hablar, gente que te enseñe, porque no es lo mismo uno meterse a una página de internet a alguien que te escuche, que sepa un poquito más que vos, que te pueda ayudar. Entonces yo pienso que es eso, que le metan muchas ganas y que aprovechen mucho este espacio”.
 - “Qué sean muy pacientes y perseverantes porque uno no aprende de un día para otro sino que debe haber un trabajo constante. Muchos se meten acá pensando que van a salir pues hablando con “ese” nivel, cuando la verdad todo depende de tí, que seas constante trabajando, aprendiendo y escuchando, y como dice Gaby (respuesta anterior) que le echen muchas ganas”.
 - “Yo les recomendaría que traten haciendo el trabajo o algún proyecto, o lo que quieran realizar como grupo poniéndole amor, entusiasmo y que den un poco más, que no se quede como en digamos “listo, ya hice esta parte”, no, digamos “me gustaría cambiar esto, me gustaría aportar _____, ¿por qué no hacemos tal cosa?”, dar un poquito más de sí mismos, yo creo que será mejor para el proyecto”.

- “Yo les diría que realmente si van a hacer algo, que lo hagan porque quieren y no porque les toca, porque es muy complicado hacer algo por obligación porque realmente no les nace. La verdad esto debería ser algo voluntario porque este año a nosotros, fue como una obligación, pero a la vez fue algo de gusto, pero sin embargo hubo cierta obligación porque de esto dependía la nota. Entonces, pienso que sería bueno que fuera algo voluntario, así mismo organizar proyectos para que salgan excelentes”.
- “Yo diría que los aprovechen mucho a ustedes (practicantes), porque no sólo están preparados en el idioma, sino que también las experiencias que traen ustedes”.
- “Yo les diría que aprovechen mucho estos espacios de aprendizaje, que no se queden sólo con lo que aprendieron en la clase, sino que aprendan también con esto. Que le metan muchísimas ganas, la verdad es muy enriquecedor para uno sentirse parte de este proyecto, y a pesar de que nosotros no lo vamos a vivir “así”, sino que se lo vamos a dejar a ellos, que ellos mismos también digan que por ellos otros tienen otro proyecto y que vayan dejándolo de generación en generación y que la modalidad cada día crezca más y tengamos más oportunidades como esta”.
- “Para los que entran a la modalidad, que como grupo se hagan notar. Que si no les parece algo no sólo uno o dos se manifiesten sino que sean un grupo unido, porque a un grupo unido le prestan más atención y los toman en cuenta, y eso es algo muy importante”.

ANNEXE 5. Fiches pédagogiques du projet d'intervention

PLAN DE CLASE #1

FRANCÉS

Nombre del coordinador: Fernando Escobar Fandiño y Carolina Sandoval				
Fecha:	DÍA	MES	AÑO	Duración de clase: 2 HORAS
	21	09	2017	
Temas: - Presentación personal y de un compañero - Preguntas de información				Número de estudiantes: 20
Objetivos específicos: - Dar y pedir información personal entre los compañeros de la clase utilizando preguntas y respuestas sencillas. - Recoger una base de datos de los gustos y disgustos de los estudiantes usando la <i>fiche de présentation</i>. Al finalizar la clase #1, los participantes: - Habrán practicado la pronunciación de la canción <i>NÉ QUELQUE PART</i> que cantarán en el festival el mes de Octubre. - Habrán practicado las preguntas y las respuestas abiertas para pedir información en el marco de una actividad lúdica (Jeu de l'oie) - Habrán utilizado el vocabulario relacionados con información y con lugares de la ciudad en un contexto social (juego).				
Dificultades anticipadas: - Que los estudiantes no recuerden el vocabulario ya visto. - La distracción de los estudiantes				Soluciones planteadas: - Guiar el seminario activamente para estimular la participación.

2. Metodología

Paso	Tiempo	Actividad (coordinador)	Actividad (Estudiantes)	Interacción	Propósito
#1 Canción: <i>NÉ QUELQUE PART</i>	15 - 20 Minutos	Ayudar a los estudiantes a mejorar la pronunciación de la canción.	Pronunciar la canción de acuerdo a las instrucciones dadas por los profesores.	T ~ SS ~ T	Practicar la pronunciación de la canción <i>NÉ QUELQUE PART</i> que cantarán el día del festival de la canción en lengua extranjera en OCTUBRE.
#2 Fiche de présentation	15 - 20 Minutos	Dar a los estudiantes el formato de <i>fiche de présentation</i> y pedirles que lo llenen rápidamente.	Llenar la <i>fiche de présentation</i> (ANEXO #1).	T ~ SS ~ T	Recopilar información personal de los estudiantes como nombre, apellido, edad, aquello que les gusta y aquello que no para preparar actividades significativas en próximas sesiones.
Descanso 20 minutos					
#3 Jeu de table	1 Hora	Organizar 4 grupos de 5 estudiantes. Brindar las fichas a los equipos. Coordinar los turnos y las actividades a realizar por los estudiantes.	Organizarse en grupos de 5 estudiantes. Realizar las actividades de las casillas en las que caigan (responder a preguntas, presentar a un compañero, conjugar, etc).	T ~ SS ~ T	Practicar y mejorar las habilidades orales de los estudiantes a través del trabajo en equipo. Reutilizar el vocabulario visto

3. Materiales y recursos:

- *Fiche de présentation. (ANEXO 1).*
- *Tablero de juego (ANEXO 2).*
- *Dados de madera grandes.*
- *Tablero blanco.*
- *Marcadores.*

4. Referencias

- <https://fr.islcollective.com/>

5. Anexos

#1 Fiche de présentation.

#2 Jeu de table (*modèle*).

Fiche de présentation



NOM: _____

PRÉNOM: _____

PROFESSION: _____

ÂGE: _____

NATIONALITÉ: _____

ADRESE: _____

VILLE: _____ PAYS: _____

À L'ÉCOLE:

MATIÈRE(S) PRÉFÉRÉE(S): _____

SPORT(S) PRATIQUÉ(S): _____

GOÛTS:

J'AIME: _____

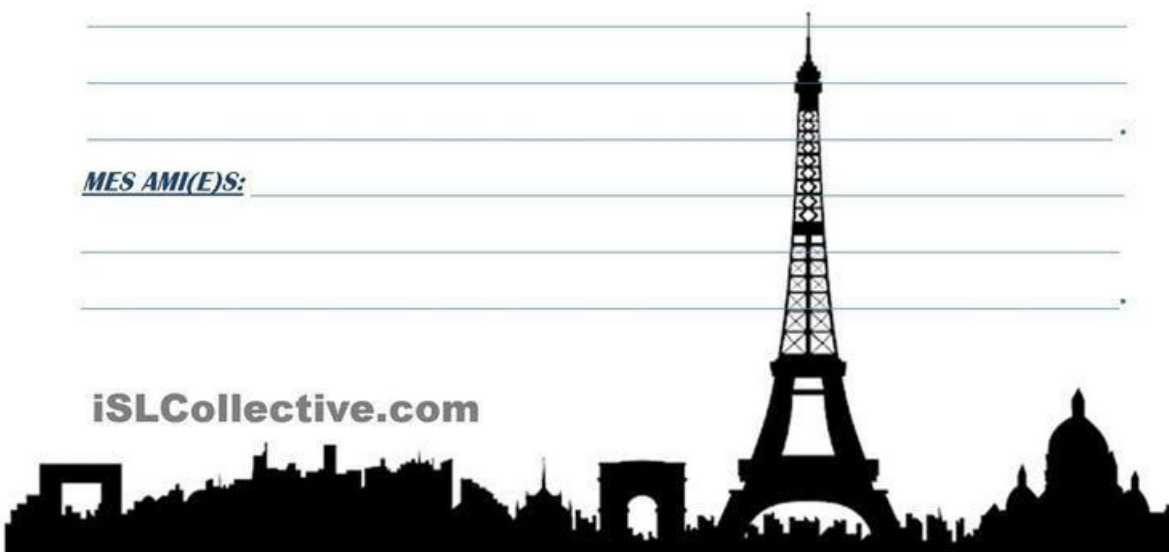
J'ADORE: _____

JE DÉTESTE: _____

MA FAMILLE:

MES AMI(E)S:

iSLCollective.com





QUESTIONS

- 1- Comment vous vous appelez ?
- 2- Avancez de 2 cases.
- 3- Présentez la personne à votre gauche.
- 4- Conjuguez le verbe **AVOIR** à la troisième personne : **il** -----
- 5- Présentez la personne à votre droite.
- 6- Utilisez le verbe **MANGER** dans une phrase.
- 7- Apportez un objet **rouge (10 secondes)**.
- 8- Reculez de 2 cases.
- 9- Quelle est la nationalité de **Bruno Mars** ? – **R// Américain**
- 10- Rejouez
- 11- Donnez le nom d'un pays en français.
- 12- Conjuguez le verbe **ÊTRE** à la deuxième personne : tu
- 13- Présentez votre professeure du cours.
- 14- Quelle est la nationalité de **Justin Bieber** ? – **R// Canadien**
- 15- Dites le nom d'un musée dans votre ville.
- 16- Passez votre tour.
- 17- Combien d'universités il y a dans votre ville ?
- 18- Quelle est votre matière préférée ?
- 19- Passez votre tour.
- 20- Dites un endroit où les gens peuvent faire du sport dans votre ville ?
- 21- Quel est votre sport favori ?
- 22- Rejouez.
- 23- Comptez les nombre de 1 à 20.
- 24- Comment s'appelle votre meilleur(e) ami(e)/ mère ? / Quel âge a votre meilleur(e) ami(e) ?

- 25- Quels festivals conseillez-vous à un étranger qui visite Cali.
- 26- Reculez de 3 cases.
- 27- Présentez votre père ou votre mère.
- 28- Quel est votre livre préféré ?
- 29- Avancez de 2 cases.
- 30- Presentez 2 camarades (un garçon et une fille).
- 31- Avez-vous un animal de compagnie ?
- 32- Chantez deux vers de la chanson JE SUIS NÉ QUELQUE PART.
- 33- Reculez de 2 cases.

Nombre del coordinador: Fernando Escobar Fandiño y Carolina Sandoval Reyes	
Fecha: DÍA MES AÑO 28 09 2017	Duración de clase: 2 HORAS
Temas: - Vocabulario relacionado con el tránsito - Descripción del barrio	Número de estudiantes: 20
Objetivos específicos: - Corregir errores más puntuales y específicos en la pronunciación de la canción NÉ QUELQUE PART - Reconocer y nombrar las diferentes señales de tránsito y objetos que ayudan a la movilidad en la ciudad Al finalizar la clase #2, los participantes: - Habrán practicado la pronunciación de la canción <i>NÉ QUELQUE PART</i> que cantarán en el festival el mes de Octubre. - Habrán conocido el vocabulario relacionado con señales de tránsito y objetos que ayudan a la movilidad en la ciudad y habrán practicado su pronunciación.	
Dificultades anticipadas: - La timidez de los estudiantes al cantar la canción a capella y en grupos pequeños.	Soluciones planteadas: - Cantar junto a ellos y animarlos a participar de la actividad por diversión.

2. Metodología

Paso	Tiempo	Actividad (coordinador)	Actividad (Estudiantes)	Interacción	Propósito
#1 Canción: <i>NÉ QUELQUE PART</i>	20 Minutos	Ayudar a los estudiantes a mejorar la pronunciación de la canción.	En grupos de 3 estudiantes, cantarán una parte de la canción NÉ QUELQUE PART a capella.	SS ~ T ~ SS	Practicar la pronunciación de la canción <i>NÉ QUELQUE PART</i> que cantarán el día del festival de la

					canción en lengua extranjera en OCTUBRE.
#2 <i>Pronunciación del vocabulario a utilizar</i>	5 Minutos	Escribir el vocabulario sobre tránsito y movilidad en el tablero y pronunciarlos en voz alta.	Repetirán la pronunciación de cada palabra a partir de la pronunciación dada. En grupo e individualmente.	T ~ SS ~ T	Conocer con anticipación la pronunciación correcta de las palabras a utilizar en la actividad siguiente.
#3 <i>Juego de memoria</i>	1 Hora	Guiar a los estudiantes para emparejar la imagen de la señal de tránsito con su nombre.	En grupos de 7 estudiantes. Encontrar la pareja correspondiente (nombre) a cada imagen referente al tránsito y la movilidad en la ciudad.	SS ~ T ~ SS	Reconocer los nombres de las señales de tránsito en francés.
<i>DESCANSO 20 MINUTOS</i>					
<i>CONTINUACIÓN DEL JUEGO DE MEMORIA</i>					

Materiales y recursos:

- *Imágenes y etiquetas para el juego de memoria. (ANEXO 1).*

- *Marcador borrable*

- *Balón*

	PANNEAU "STOP" (ARRÊTE)		FEU DE CIRCULATION
	PASSAGE PIETON		FEU DE CIRCULATION PIÉTONNIER
	LE RALENTISSEUR		LE TROTTOIR
	LA GARE ROUTIÈRE		L'ARRÊT DE BUS
	LA PISTE CYCLABLE		PASSERELLE POUR PIÉTONS

	ZONE D'ÉCOLE		LA CHAUSSEE
	LE COULOIR DE BUS		RAMPE D'ACCÈS POUR PERSONNES HANDICAPÉES



Nombre del coordinador: Fernando Escobar Fandiño y Diana Carolina Sandoval Reyes					
Fecha: DÍA MES AÑO 05 10 2017			Duración de clase: 2 HORAS		
Temas: - Identificar en un plano los lugares y signos en los alrededores del colegio. - Ubicar algunos lugares de la vida cotidiana			Número de estudiantes: 20		
Objetivos específicos: - Ubicar las señales de tránsito en un mapa. - Dar indicaciones de cómo llegar a un lugar Al finalizar la clase #3 , los participantes: - Habrán utilizado el vocabulario sobre señales de tránsito y preposiciones de lugar para ubicar las señales de tránsito de la zona aledaña al colegio en francés. - Habrán practicado la pronunciación de la canción <i>NÉ QUELQUE PART</i> que cantarán en el festival el mes de Octubre.					
Dificultades anticipadas: - Que los estudiantes no recuerden el vocabulario ya visto. - Que todos los computadores no funcionen. - La distracción de los estudiantes.			Soluciones planteadas: - Guiar el seminario activamente para estimular la participación. - Llevar dos computadores portátiles y formar grupos alrededor de ellos. - Llevar el vocabulario impreso para referencia inmediata.		

2. Metodología

Paso	Tiempo	Actividad (coordinador)	Actividad (Estudiantes)	Interacción	Propósito
#1 Lexique: EN VILLE	1 hora	Presentar el nuevo vocabulario y su pronunciación. (5- 10	Interactuar con la plataforma digital EN VILLE de	T ~ SS ~ T	Aprender a ubicar objetos en un espacio utilizando las preposiciones de lugar

		minutos). Dar ANEXO 1. con vocabulario y dibujos. Guiar la actividad en el computador.	http://lexiquefle.free.fr/ usando el vocabulario nuevo para ubicar las señales de tránsito vistas la clase anterior.		en francés.
Descanso 20 minutos					
#2 <i>Localizar señales en el mapa</i>	45 minutos	Entregar los mapas. Explicar las instrucciones de la actividad y guiar la misma para que todos vayan	Ubicar y dibujar las señales de tránsito en el plano del sector. Hacer oraciones completas	T ~ SS ~ T	Practicar el vocabulario anteriormente aprendido en oraciones en contexto.
#3 <i>NÉ QUELQUE PART</i>	5 minutos	Corregir la pronunciación.	Practicar la canción del festival.	T ~ SS ~ T	Prepararse para el festival de la canción en lengua extranjera.

3. Materiales y recursos:

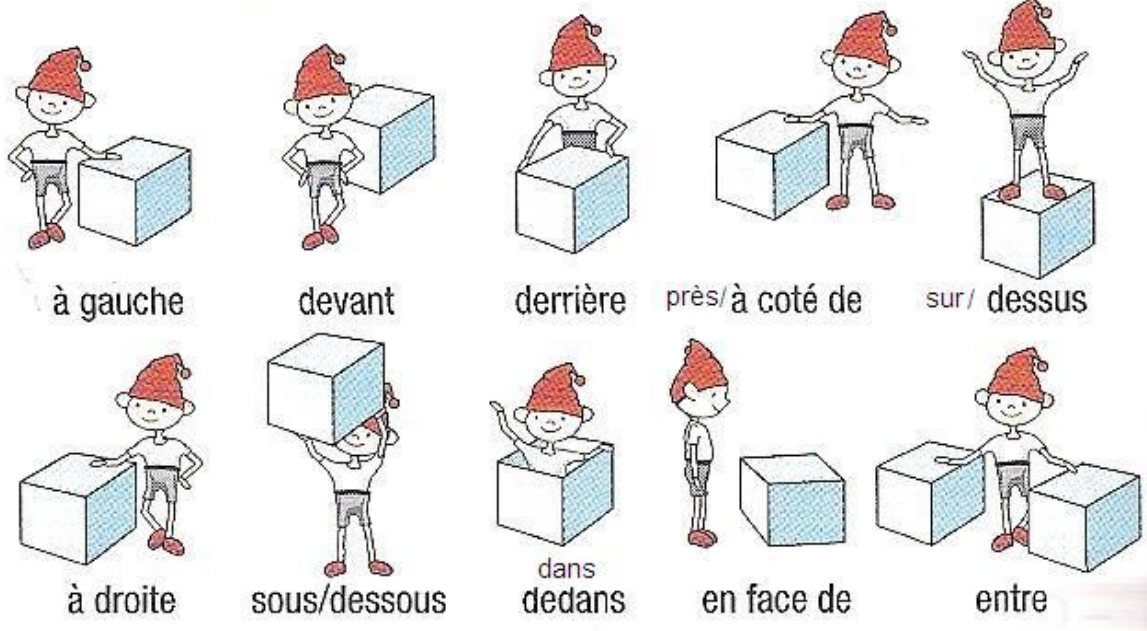
- *Les prépositions de lieu. (ANEXO 1).*
- *Mapa INEM y sus alrededores (ANEXO 2).*

4. Referencias

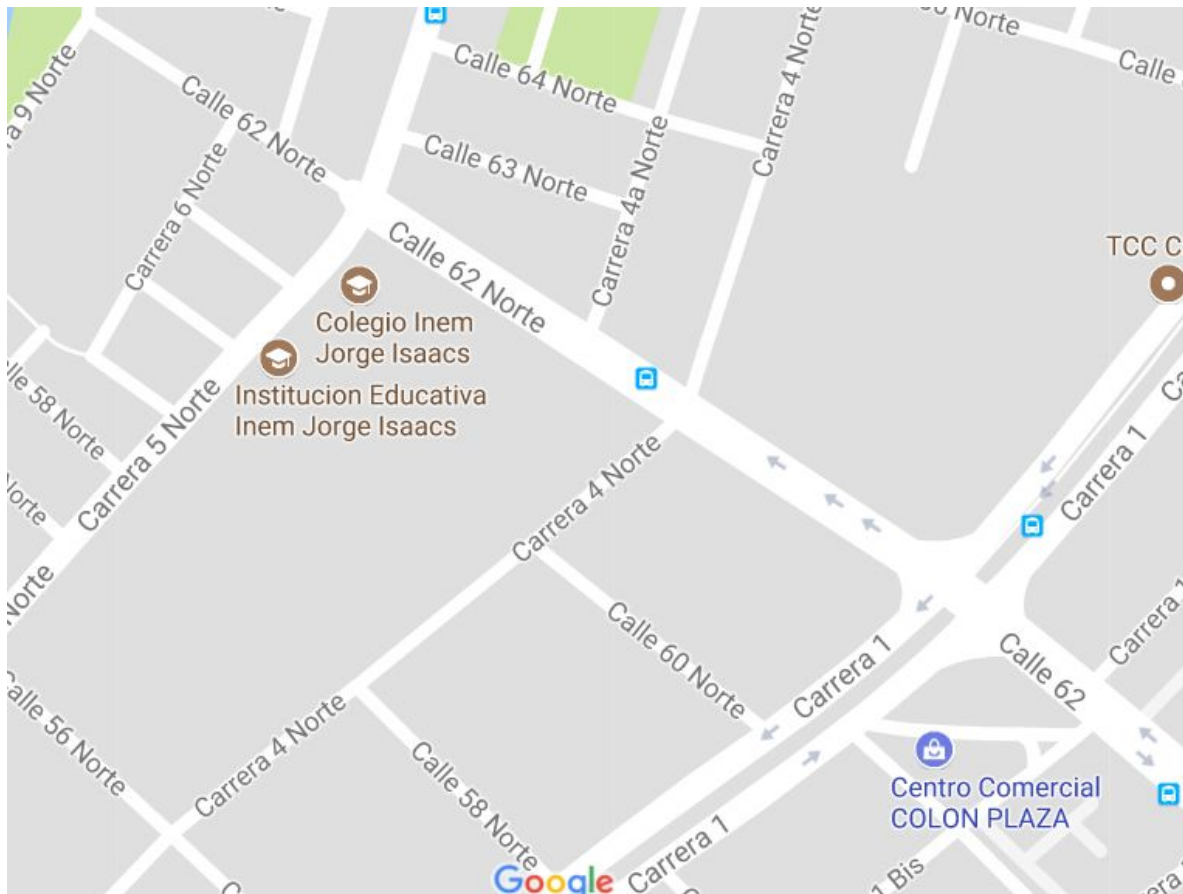
- <http://lexiquefle.free.fr/>

ANEXO 1. Les prépositions de lieu

Pour indiquer un lieu :



ANEXO 2. Plan INEM et ses environs.



Nombre del coordinador: Fernando Escobar Fandiño y Diana Carolina Sandoval Reyes				
Fecha:	DÍA	MES	AÑO	Duración de clase: 2 HORAS
	19	10	2017	
Temas: - Ubicarse en los espacios aledaños al colegio. - Guiar a un extranjero hasta su destino deseado.				Número de estudiantes: 20
Objetivos específicos: - Leer un texto corto sobre Cali y responder preguntas sencillas en francés. - Dar indicaciones de cómo llegar a un lugar. - Al finalizar la clase #4, los participantes: - Habrán leído un texto y respondido preguntas sencillas sobre él en francés. - Habrán practicado el vocabulario necesario para ubicarse o ubicar algo en francés. - Habrán practicado cómo recibir y dar direcciones en francés para ubicarse o ayudar a ubicarse a alguien en la ciudad.				
Dificultades anticipadas: - Que los estudiantes no recuerden el vocabulario ya visto. - La distracción de los estudiantes.				Soluciones planteadas: - Guiar el seminario activamente para estimular la participación. - Llevar el vocabulario impreso para referencia inmediata. - Organizar el salón en un gran círculo evitando que se formen pequeños grupos y se distraigan.

2. Metodología

Paso	Tiempo	Actividad (coordinador)	Actividad (Estudiantes)	Interacción	Propósito
#1	1	Entregar el texto a los	Leer el texto y señalar las	T ~ SS ~ T	Evaluar el nivel de

LA VILLE DE CALI (Lectura)	Hora	estudiantes y dar las instrucciones necesarias. Acompañar la lectura de los estudiantes en caso de no comprender algunas palabras del texto. Hacer preguntas sobre el texto que leyeron los estudiantes.	palabras desconocidas. Responder a las preguntas sobre el texto leído.		comprensión escrita en francés de los estudiantes y prepararlos para próximas actividades y el proyecto a realizarse.
Descanso 20 minutos					
#2 DIALOGUE: Comment aller à La 14 de Calima.	45 minutos	Dar una hoja con el vocabulario necesario para guiarse y formas de preguntar por direcciones a los estudiantes junto a un diálogo sobre cómo ir del INEM a La 14 de Calima. Leer el diálogo en voz alta con la asistencia de la profesora titular del curso para que los estudiantes presten atención a la pronunciación.	Leer el diálogo y prestar atención a la pronunciación. Guiar a un extranjero de un punto A a un punto B en el mapa que recibieron del profesor usando el diálogo como modelo y la hoja de vocabulario como apoyo.	T ~ SS ~ T	Practicar la comprensión oral y escrita de los estudiantes junto su producción escrita al tener que escribir las direcciones para guiar a un extranjero.

		Dar mapas de distintas zonas de la ciudad a los estudiantes y pedirles que guíen a un extranjero desde un punto A a un punto B usando el diálogo como ejemplo.			
--	--	---	--	--	--

3. Materiales y recursos:

- *Vocabulaire sur les directions.*
- Texte: La ville de Cali - Anne Chabot (**Anexo 1**).
- Dialogue (**Anexo 2**).
- Mapas para la actividad (**Anexo 3**).

4. Referencias

- LA VILLE DE CALI: http://www.villes.co/colombie/ville_cali_.html

LA VILLE DE CALI

Cali, de son vrai nom Santiago de Cali, est la troisième ville de Colombie. Elle est située à l'ouest du pays à 100 kilomètres seulement de l'océan Pacifique. Pour bien comprendre l'esprit de la ville, il faut savoir qu'elle est considérée dans le monde entier comme la capitale de la salsa et on dit parfois que ses habitants ne marchent jamais, ils dansent. C'est d'ailleurs une tradition pour les habitants de la ville d'aller se baigner le dimanche dans les rivières froides qui descendent des collines alentours, notamment dans celle de Pance.

Si vous souhaitez faire les boutiques, rendez-vous dans les malls – sortes de grands centres commerciaux à l'américaine - de Unicentro ou Chipichape qui sont de véritables villes à l'intérieur de la ville et dans lesquels vous arpentez les rues à ciel ouvert et trouverez tout ce que vous cherchez.

Pour une activité « nature », allez visiter le parc zoologique de Cali, qui fait partie des trois zoos les plus importants d'Amérique latine et qui abrite plus de 2000 animaux sur ses 11 hectares. Il est situé non loin du Jardin botanique que vous pourrez visiter ensuite et qui a été fondé par Jorge Enrique Orejuela. Rendez-vous ensuite à la statue du Cristo Rey pour avoir une vue imprenable sur la ville. Ce monument religieux de 31 mètres de haut est très semblable à la célèbre statue présente à Rio et a été érigé en 1953 afin de commémorer la fin de la guerre civile dite « des mille jours ».

Pour un dîner agréable, rendez-vous au «parque del perro » ou parc du chien, qui doit son nom à la statue de chien qui s'y tient et qui est l'un des endroits les plus vivants de la ville, avant de vous rendre dans l'un des bars ou des restaurants qui l'entoure.

Au niveau gastronomie, elle est une sorte de fusion entre les spécialités espagnoles, quechuas et africaines, provenant des origines de sa population. Parmi les plats les plus populaires, on trouve l'aborrajado, constitué de bananes plantain remplies d'une farce de fromage, d'œufs et d'autres ingrédients, mais aussi les tamales constitués de feuilles de bananiers garnie d'une pâte de maïs avec de la viande ou des fruits.

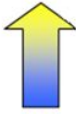
Rédacteur : Anne Chabot

Questions pour la lecture:

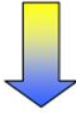
1. Quelle place occupe la ville de Cali en Colombie?
2. Selon le texte, quel est le rythme musical le plus important de la ville?
3. Que font les habitants les dimanches?
4. Quels sont les grands centres commerciaux à l'américaine à Cali?
5. Est-ce que le Jardin botanique de Cali a été fondé par Jorge Eliecer Gaitán?
6. Est-ce qu'il y a des musées au Parc du Chien?
7. Quelles sont les origines de la gastronomie de Cali?

Les Directions

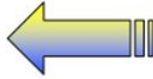
1. Continuez tout droit



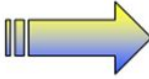
2. Descendez la rue



3. Tournez à gauche



4. Tournez à droite



5. Passez le pont



6. Traversez la place



LES DIRECTIONS

QUESTIONS

Où est le/la/l'...../Où sont les.....?

Pour aller au.../à la.../à l'.../aux...?

COMMANDES

Allez!

Montez!

Traversez!

Passez par!

Continuez!

Suivez!

Passez!

Descendez!

Tournez!

PLAN DE CLASE #5



Nombre del coordinador: Fernando Escobar Fandiño Diana Carolina Sandoval Reyes	
Fecha: octubre 26 de 2017	Duración de clase: 2 HORAS
Temas: - Dar y recibir instrucciones de forma oral para llegar a algún sitio específico - Descripción de lugares turísticos	Número de estudiantes: 20
Objetivos específicos: - Dar instrucciones de cómo llegar a algún sitio específico. - Recibir y registrar en un mapa la ruta dada para llegar a algún lugar en la ciudad. - Reconocer los diferentes sitios turísticos que se encuentran en una ciudad. - Describir los sitios turísticos más importantes de una ciudad. Al finalizar la clase #5, los participantes: - Habrán practicado el vocabulario y la gramática necesaria para explicar direcciones en una ciudad. - Habrán conocido el vocabulario de los lugares más turísticos en una ciudad. - Habrán hecho una definición y descripción de los lugares más turísticos en una ciudad.	
Dificultades anticipadas: - Que la pronunciación de algunos estudiantes no sea correcta y no logren dar a entender la ruta - La distracción de los estudiantes	Soluciones planteadas: - Ayudar a los estudiantes con pronunciación - Guiar el seminario activamente para estimular la participación.

2. Metodología

Paso	Tiempo	Actividad (coordinador)	Actividad (Estudiantes)	Interacción	Propósito
#1 <i>Revisión de la tarea: ¿Cómo</i>	1 hora	- Dar la instrucción de la actividad. - Entregar a los	- Presentar en voz alta una de las rutas creadas previamente (tarea).	SS ~ SS	- Practicar las preposiciones, los verbos y el vocabulario

<i>llegar a un sitio específico?</i>		grupos de estudiantes los mapas a trabajar. - Guiar y organizar la actividad y los turnos para cada grupo. - Ayudar a los alumnos con la pronunciación. - Ayudar a los alumnos a trazar las rutas en sus mapas.	- Trazar en un mapa las rutas dadas por sus compañeros.		requerido para dar indicaciones en una ciudad.
Descanso 20 minutos					
#2 <i>Pronunciación de vocabulario nuevo: Sitios turísticos en una ciudad</i>	5 minutos	- Pronunciar uno por uno los diferentes sitios turísticos que pueden encontrarse en una ciudad.	- Repetir la pronunciación de los diferentes sitios turísticos en una ciudad.	T ~ SS ~ T	- Conocer y practicar la pronunciación de vocabulario ya conocido y nuevo sobre lugares de interés.
#3 <i>Identificar lugares de interés en Cali</i>	50 minutos	- Entregar a los alumnos un listado con algunos sitios de interés en Cali - Dar las instrucciones de la actividad - Mostrar el video turístico de Cali - Preguntar a los estudiantes por las respuestas correctas y los lugares no mencionados - Corregir su	- Ver el video sobre turismo en Cali - Marcar y numerar en la lista los lugares que en el video aparecen y en qué orden. - Decir en voz alta las respuestas	T ~ SS ~ T	- Practicar y utilizar el vocabulario sobre lugares de interés

		pronunciación cuando sea necesario			
--	--	---------------------------------------	--	--	--

3. Materiales y recursos:

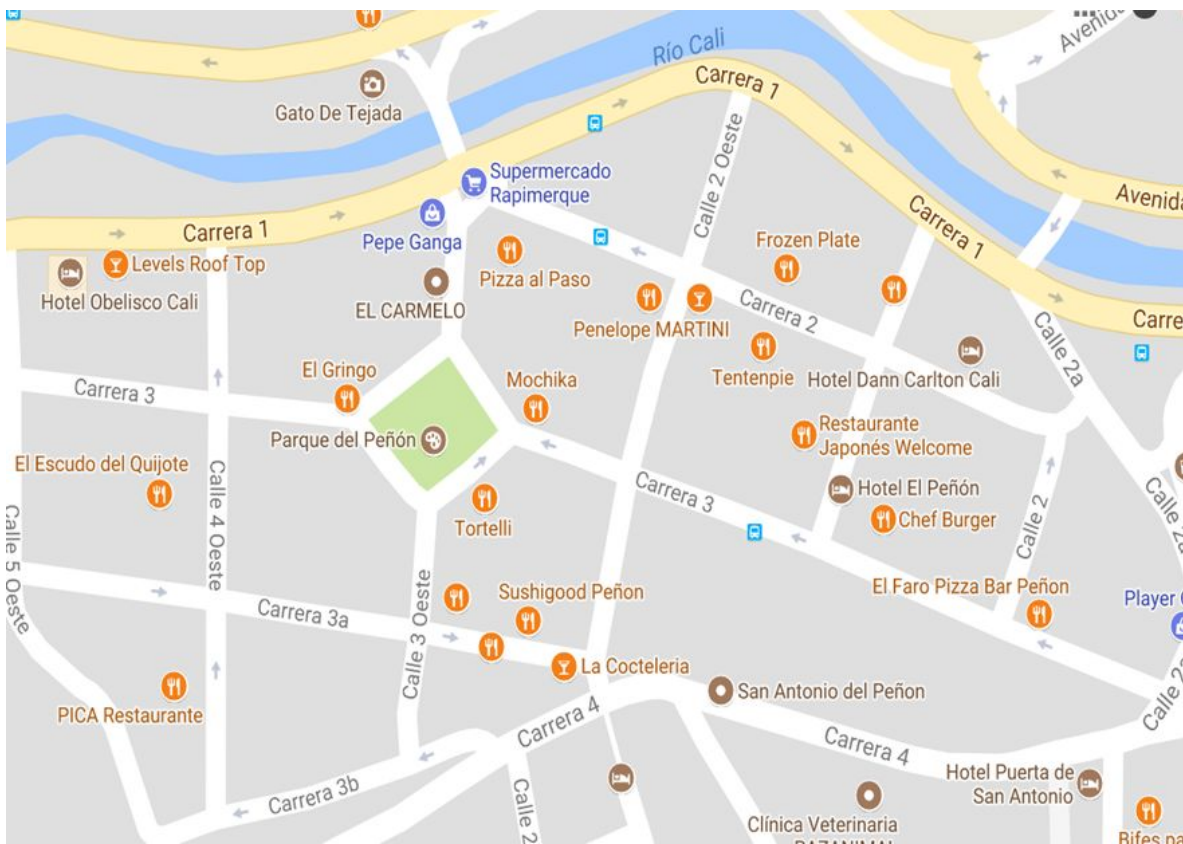
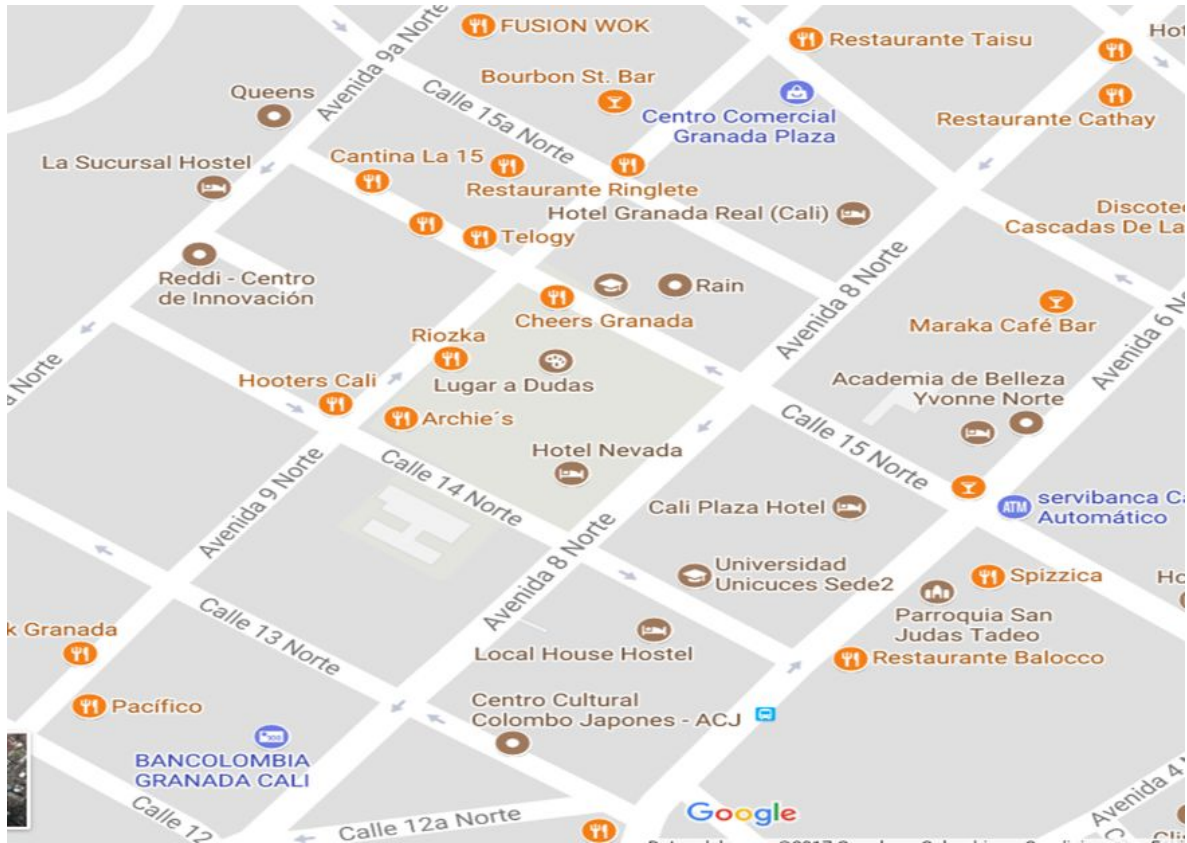
- Mapas de diferentes zonas de Cali (Anexo 1)
- Diapositivas con el vocabulario de los sitios turísticos o marcadores borrables y tablero
- Vídeo turístico sobre Cali
- Vídeo Beam (auditorio)
- Computador
- Lista de lugares turísticos de Cali (Anexo 2)

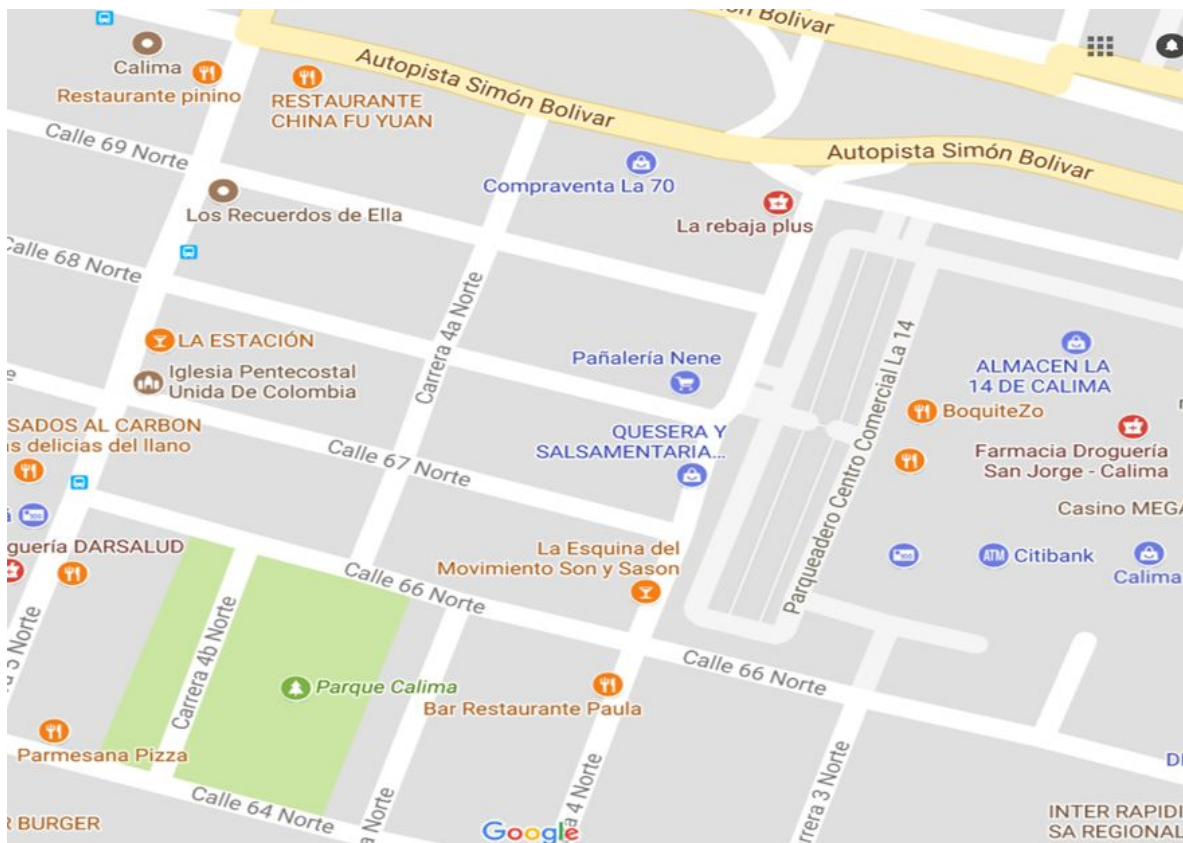
4. Referencias

- Vídeo turístico sobre Cali: <https://www.youtube.com/watch?v=ggsxYa1bFao>
-

5. Anexos

5.1. Anexo 1 (mapas):





5.2. Anexo 2:

VIDÉO: LIEUX D'INTÉRÊT À SANTIAGO DE CALI

1. Lisez la liste
2. Regardez le vidéo
3. Énumérez les lieux dans l'ordre dans lequel ils apparaissent (quelques lieux n'apparaissent pas dans le vidéo)

Le théâtre municipal Enrique Buenaventura	Le stade Pascual Guerrero
X Le quartier San Fernando	Le musée d'art moderne La Tertulia
Le stade de baseball Miguel Chávez	Le boulevard de la rivière
1 Le monument de Cristo Rey	Le square Jairo Varela
L'université Santiago de Cali	Le pont Ortiz
Le statue de Sebastián de Belalcázar	L'aéroport Alfonso Bonilla Aragón

_____	La sculpture du chat de Tejada	_____	L'église de San Antonio
_____	Le parc d'artisans Loma de la Cruz	_____	La patinoire
_____	Le parc d'attractions River View Park	_____	L'hôtel Obelisco
_____	Le zoo de Cali	_____	Les piscines olympiques
_____	La bibliothèque départementale	_____	Le centre commercial Palmetto
_____	La discothèque La Topa Tolondra	_____	Le parc du quartier Peñón
_____	Le téléphérique MIOCABLE	_____	L'église La Ermita
_____	Le centre cultural Comfandi	_____	Les restaurants dans le quartier Granada
_____		_____	

Réponses correctes:

1. Le Monument de Cristo Rey
2. Le Pont Ortiz
3. L'église de San Antonio
4. Les restaurants dans le quartier Granada
5. Le zoo de Cali
6. L'église La Ermita
7. Le Boulevard de la rivière
8. Le parc artisanale Loma de la cruz
9. Le stade Pascual Guerrero
10. Le téléphérique Miocable
11. Le square Jairo Varela
12. Le centre commercial Palmetto

13. La statue de Sebastián de Belalcázar
14. Le parc du quartier Peñón
15. Le théâtre municipal Enrique Buenaventura
16. La sculpture du chat de Tejada
17. La patinoire
18. Le stade de baseball Miguel Chávez
19. L'hôtel Obelisco
20. Le musée d'art moderne La Tertulia

PLAN DE CLASE #6



Nombre del coordinador: Fernando Escobar Fandiño Diana Carolina Sandoval Reyes	
Fecha: noviembre 9 de 2017	Duración de clase: 2 HORAS
Temas: - Descripción de lugares turísticos	Número de estudiantes: 20
Objetivos específicos: - Describir los sitios turísticos más importantes de una ciudad. Al finalizar la clase #6 , los participantes: - Habrán hecho una descripción escrita y oral de los lugares más turísticos en una ciudad.	
Dificultades anticipadas: - Que la pronunciación de algunos estudiantes no sea correcta - La distracción de los estudiantes	Soluciones planteadas: - Ayudar a los estudiantes con pronunciación - Guiar el seminario activamente para estimular la participación.

2. Metodología

Paso	Tiempo	Actividad (coordinador)	Actividad (Estudiantes)	Interacción	Propósito
#1 <i>Expresiones de descripción</i>	1 hora	-Hacer una presentación como modelo: descripción de la Universidad del Valle (en francés). -Dar instrucciones sobre la actividad -Ayudar con nuevo vocabulario	- Leer el texto sobre univalle - Identificar las expresiones para describir un lugar - Describir un sitio turístico de Cali (previamente escogido en el club)	T ~ SS ~ T	- Utilizar expresiones que les permitan describir un lugar en el marco del proyecto

Descanso 20 minutos					
#2 <i>Presentación</i>	1 hora	-Ayudar a los alumnos con pronunciación (hacer correcciones al final de cada intervención)	-Presentar de forma oral la descripción del lugar.	SS ~ T~ SS	Practicar la pronunciación de la presentación sobre los lugares turísticos de Cali.

3. Materiales y recursos:

Presentación de Univalle.

5. Anexos

Presentación de Powerpoint sobre la Universidad del Valle(modelo)

PLAN DE CLASE #7

Nombre del coordinador: Fernando Escobar Fandiño Diana Carolina Sandoval Reyes	
Fecha: noviembre 23 de 2017	Duración de clase: 2 HORAS
Temas: - Proyecto: Je vous montre ma ville!	Número de estudiantes: 20
Objetivos específicos: - Practicar la presentación de los sitios de interés de Cali que harán en el festival de lenguas en la Universidad del Valle. Al finalizar la clase #7 , los participantes: - Habrán hecho las últimas correcciones de la presentación de su proyecto final. - Habrán expuesto a la clase el trabajo realizado con su grupo.	
Dificultades anticipadas: - Que los alumnos no recuerden lo trabajado anteriormente - La distracción de los estudiantes	Soluciones planteadas: - Preguntar al grupo al inicio del curso lo que se hizo anteriormente para retomar en esta sesión - Guiar el seminario activamente para estimular la participación.

2. Metodología

Paso	Tiempo	Actividad (coordinador)	Actividad (Estudiantes)	Interacción	Propósito
#1 Redacción	1 hora	- Revisar redacción y hacer correcciones al respecto	- Revisar la redacción de los documentos sobre los sitios turísticos (proyecto final)	SS ~ T ~ SS	- Practicar y aplicar todo lo trabajado en sesiones anteriores (indicaciones, descripciones)
Descanso 20 minutos					

#2 <i>Práctica de la presentación oral</i>	1 hora	-Ayudar a los alumnos con pronunciación (hacer correcciones al final de cada intervención)	-Presentar de forma oral lo que han preparado para el proyecto final	SS ~ T~ SS	- Practicar la pronunciación al presentar los sitios turísticos
---	--------	--	--	------------	---

3. Materiales y recursos:

- Formatos de cada grupo con la información de los lugares que trabajaron.

PLAN DE CLASE #8

Nombre del coordinador: Fernando Escobar Fandiño Diana Carolina Sandoval Reyes	
Fecha: noviembre 9 de 2017	Duración de clase: 2 HORAS
Temas: - Descripción de lugares turísticos	Número de estudiantes: 20
Objetivos específicos: - Exponer algunas normas de circulación para vehículos y peatones Al finalizar la clase #8 , los participantes: - Habrán leído y presentado a sus compañeros algunas normas de circulación	
Dificultades anticipadas: - Que los alumnos no conozcan el vocabulario a trabajar - La distracción de los estudiantes	Soluciones planteadas: - Ayudar a los estudiantes con vocabulario nuevo - Guiar el seminario activamente para estimular la participación.

2. Metodología

Paso	Tiempo	Actividad (coordinador)	Actividad (Estudiantes)	Interacción	Propósito
#1 <i>Lectura y comparación</i>	1 hora	- Dar las instrucciones - Entregar una parte del documento sobre circulación en Francia a los alumnos en diferentes grupos. - Explicar vocabulario	-Leer una parte del documento sobre normas de circulación en Francia -Encontrar puntos en común o diferencias entre Francia y Colombia (Cali) - Escribir normas similares que conozcan.	T ~ SS ~ T	- Practicar vocabulario sobre normas de movilidad

Descanso 20 minutos					
#2 Presentación	1 hora	-Ayudar a los alumnos con pronunciación (hacer correcciones al final de cada intervención)	-Presentar de forma oral las normas de movilidad, y las diferencias y similitudes con Cali.	SS ~ T~ SS	- Practicar la pronunciación al presentar las normas - Exponer de forma oral la comparación entre Francia y Colombia

3. Materiales y recursos:

Texto sobre movilidad en Francia

ANNEXE 6. Exemple du projet écrit des élèves

0. Musée départemental des sciences naturelles



Est situé au sud de Cali

Il y a des œuvres d'art et un théâtre.

Vous pouvez aller regarder œuvres précolombiens et des animaux empaillés.

Notre recommandation est de regarder l'exposition des fossiles.

1. Centre culturel de Cali



Est situé au centre de Cali

Il y a une salle de consultation individuelle, une salle de projection, des programmes d'extension culturelle, développement de programmes audiovisuels et des chambres spéciales pour les personnes ayant une déficience visuelle.

Vous y pouvez regarder beaucoup d'œuvres et performances.

2. L'institution départementale de Bellas Artes



Est située au nord de Cali

Il y a une faculté de musique, une faculté des arts plastiques et design graphique, une faculté d'arts visuels et appliqués et une faculté d'arts de la scène.

Vous y pouvez apprendre tout sur la musique et les arts et aussi regarder des concerts.

3. Centre culturel Colombo Japonés



Est située au sud de Cali

Il y a une salle d'événements, une école d'arts martiaux, une école de langue japonaise et une école de cuisine japonaise.

Vous y pouvez aller prendre des cours de japonais.

Notre recommandation est d'aller voir les cours de japonais.

4. Centre culturel Comfandi



Est située au centre de Cali.

Il y a beaucoup de chambres pour développer les différentes activités, des jeux pour les enfants et les adolescents et des expositions des différents thèmes culturels.

Vous y pouvez participer et observer les différentes activités.

Notre recommandation est d'aller interagir avec les jeux.

5. Bibliothèque départementale



Est située au centre de Cali

Il y a des salles audiovisuelles, une bibliothèque de journaux et la salle Hellen Keller.

Vous y pouvez aller profiter d'un bon livre paisiblement.

Notre recommandation est d'aller à la hémérothèque.

Membres du groupe :

- Luis Alejandro Ospina
- Laura Sofía Echeverry
- Maria Paula Parra
- Jose David Rodriguez
- Michael Alan Nieva
- Santiago Romero
- Santiago Collazos Hurtado