



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO

FACULTAD DE LENGUAS

ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR UN DOCENTE DE FRANCÉS LENGUA
EXTRANJERA NIVEL A1 Y SU RELACIÓN CON LA UNIDAD DIDÁCTICA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN LENGUAS

PRESENTA

MARIA FERNANDA URIBE CRUZ

DIRECTORA DE TESIS

M.D.F. VERONICA SANCHEZ GÓMEZ

TOLUCA, MÉXICO SEPTIEMBRE 2023

TABLE DE MATIÈRES

I. RESUMÉ	vi
II. Importance de la thématique	xiv
III. Problématique	xvi
I.V Méthodes et techniques de recherche	xvii
V. CONTENU THÉMATIQUE	19
L'enseignement du FLE.....	19
5.1. Compte-rendu historique de l'enseignement du français au Mexique.....	19
5.2 Les méthodes d'enseignement d'une langue étrangère à travers le temps	21
5.3 Activités pour l'enseignement du FLE	25
5.3.1 Compréhension orale	28
5.3.2 Compréhension écrite	31
5.3.4 Production orale.....	34
5.3.5 Production écrite.....	35
5.3.6 Interaction.....	41
5.4 Matériel pour l'enseignement de langues étrangères	47
Unité didactique ou séquence pédagogique.....	53
5.5 Unité didactique.....	53
5.6 Séquence didactique	53
5.7 Différences entre l'Unité Didactique et la Séquence Didactique.....	53
5.8 Cours de langue.....	54
5.8.1 Éléments qui interviennent dans un cours de langue	54
5.8.2 Étapes ou moment d'un cours de langue	57
5.9 Planification d'un cours	60
5.9.1 L'importance d'une planification dans un cours de FLE	61
5.9.2 Stratégies pour la planification d'un cours de FLE	62
5.10 Unité didactique.....	64
5.10.1 Les étapes de l'unité didactique.....	65
5.10.2 Les activités dans l'unité didactique.....	70
Méthodologie de la recherche	74
5.11 Approche méthodologique.....	74

5.12 Contexte.....	74
5.12.1 L'univers d'étude.....	75
5.12.2 Programme.....	76
5.12.3 Groupe.....	76
5.12.4 Échantillon.....	77
5.13 Instruments de recherche.....	77
5.13.1 Validation des instruments.....	78
5.14 Instrument de collecte des données et modèle d'analyse.....	78
5.16 Résultats attendus.....	80
Analyse des résultats.....	81
5.17 Description et analyse des observations.....	81
5.17.1 Description et analyse des activités travaillées pour la sensibilisation et l'anticipation... ..	81
5.17.2 Description et analyse des activités travaillées pour la compréhension globale.....	82
5.17.3 Description et analyse des activités travaillées pour la compréhension détaillée.....	83
5.17.4 Description et analyse des activités travaillées pour le repérage.....	84
5.17.5 Description et analyse des activités travaillées pour la conceptualisation.....	85
5.17.6 Analyse et description des activités travaillées pour la systématisation.....	86
5.17.7 Analyse et description des activités travaillées pour la production.....	87
VI. Conclusions et suggestions.....	89
VII. Bibliographie.....	95
VIII. Annexes.....	98

I. RESUMÉ

En el presente trabajo se describen las actividades que un maestro de francés lengua extranjera nivel básico realiza dentro de una unidad didáctica y en su contexto de enseñanza. Al momento de redactar nuestra pregunta de investigación queríamos saber *qué actividades de la unidad didáctica desarrollan los docentes de francés lengua extranjera en el nivel básico*. La hipótesis que nos hemos planteado es que *los maestros con experiencia respetan y realizan más las actividades descritas dentro de una unidad didáctica*.

De modo que para poder comprender todo esto abordamos ciertos términos para tener una idea de lo que se pretende con esta investigación. Nuestro trabajo cuenta con cuatro capítulos. En el primer capítulo se ve todo lo relacionado con lo que es la enseñanza, los métodos que se pueden utilizar y algunas actividades recomendadas para las habilidades que se quieren desarrollar: comprensión oral y escrita, producción oral y escrita.

En el capítulo dos se muestra todo lo relacionado a una unidad didáctica y la diferencia con la secuencia didáctica, así como lo que se refiere a una clase de lengua, las etapas que éstas comprenden y las posibles actividades que pueden llegar a tener. Al final del segundo capítulo se aborda la planeación de clase donde se dan algunas estrategias para realizarla y para poder llevarla a cabo sin dificultad.

En el capítulo tres se presentan los métodos y técnicas de investigación que se utilizaron para el presente trabajo. De igual manera, se describen los instrumentos para recoger los datos, es decir, cuestionarios, la observación de clase y las notas o comentarios que se hicieron sobre las clases del profesor observado.

En el último capítulo se explica el análisis de los datos que se obtuvieron a partir de la investigación y se presenta la discusión para terminar con las conclusiones. Se espera que el trabajo ayude a abrir nuevas líneas de investigación.

Introduction

Notre travail de recherche porte sur l'observation d'un cours de Français Langue Étrangère (FLE) dans une institution privée dans la ville de Toluca, au Mexique. Le niveau observé a été basique. En effet, nous voulions savoir **quelles activités sont mises en place pendant le développement de l'unité didactique dans un cours de FLE niveau débutant**. Notre hypothèse est que **les enseignants expérimentés respectent et réalisent les activités décrites à l'intérieur de l'Unité Didactique (UD)**.

Afin de mieux comprendre notre sujet de recherche, nous avons besoin d'exposer les termes clés. Notre travail de recherche contient quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous abordons l'enseignement de FLE et les activités que les enseignants de langues peuvent travailler pour la mise en place des habiletés de réception et de production. Nous avons considéré les théories du Centro virtual Cervantes, Henri Boyer (1990), Jean Maurice Rosier (2012), entre autres. Nous exposons également les méthodologies que nous pouvons utiliser à l'intérieur d'un cours de langue d'après Jack C. Richards (2001).

Dans le deuxième chapitre, nous exposons la différence entre l'Unité Didactique et la Séquence Didactique. Nous décrivons les possibles activités que nous pouvons développer. Pour conclure le deuxième chapitre, nous parlons de la planification et les stratégies pour la faire. Nous présentons les théories développées par R. Serra (1997), M. Barajas Gonzáles (2010), A. Díaz Barriga (2013) y Rodríguez-Reyes, V. (2014). Ces spécialistes ont le même point de vue par rapport à l'élaboration d'une unité didactique et les activités qui se développent pendant le cours et les matériels qui fortifient l'enseignement. Ces auteurs sont en faveur de l'utilisation du matériel authentique dans la salle de classe pour avoir une approche plus réelle dans la langue cible.

Dans le troisième chapitre, nous expliquons les méthodologies, les techniques et les outils de notre recherche. Nous présentons les questionnaires et la feuille d'observation pour un cours de FLE.

Dans le quatrième et dernier chapitre, nous présentons notre analyse des données, nous présentons les résultats et nous exposons enfin nos conclusions. Nous considérons qu'il est

important que les étudiants en formation qui vont devenir enseignants de FLE devraient observer des cours de la langue cible afin de se faire une idée de l'organisation d'un cours dans un contexte spécifique. En effet, le contexte est déterminant pour la prise de décisions. En outre, l'observation permet également d'avoir des idées de comment planifier un cours et de comment mettre en place des activités différentes et ne pas seulement aborder la grammaire en classe.

Nous espérons que notre travail pourra servir pour d'autres recherches dans le domaine de la didactique des langues.

Antécédents

Les recherches concernant la didactique des langues se sont développées grâce aux curiosités qui naissent dans les pratiques dans la salle de classe et en dehors de celle-ci. Houayda Albarri (2017) dans son article *Rôle de l'unité didactique dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère* caractérise l'Unité Didactique (UD) et ses étapes. Il cherche à démontrer l'importance de l'UD dans la classe de langue. Grâce à l'UD nous pouvons organiser notre cours de langues et accomplir nos objectifs. Nous pouvons varier les activités tout en considérant les différences qu'il y a chez nos apprenants.

En outre, la mise en place de l'UD permet d'observer tout ce qui se passe dans la salle de classe pour réfléchir à nos pratiques d'enseignement et à la fin vérifier ce qui a marché et ce que nous pouvons modifier. Si l'enseignant a beaucoup travaillé la compréhension écrite, il peut ajouter un document audio pour réemployer les connaissances. Si l'enseignant a eu un cours avec beaucoup de grammaire, il peut après essayer d'aborder des points culturels. Houayda Albarri (2017) explique que l'UD est une façon plus agile de développer un cours puisque sans elle le cours peut devenir lent et nous pourrions remarquer le manque d'organisation.

Contreras (2022) dans son travail de recherche *Proposition d'activités de compréhension orale pour la classe de français langue étrangère niveau B2 à partir des vidéos de youtubeurs* présente globalement ce qui est la planification d'un cours et les étapes mais pour travailler la compréhension orale. Elle présente aussi une méthodologie pour la planification et rédaction des fiches pédagogiques. Les fiches pédagogiques sont des outils qui permettent aux professeurs d'avoir une réflexion sur les activités à mettre en place pendant l'UD et la manière de conduire le cours. Dans la fiche pédagogique nous avons le nombre d'étudiants, le thème et les activités à développer, parfois il y a un espace pour faire des commentaires et des réflexions personnels.

Marguerite Altet dans son travail intitulé *L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation* (2017) nous décrit trois types de pratiques, la première sont les pratiques déclarées que l'enseignant prépare, c'est-à-dire, l'Unité Didactique où nous avons les propos, les objectifs et les activités pour la conscientisation de savoirs. La deuxième pratique, c'est la pratique attendue, dans cette pratique nous pouvons trouver tous les possibles problèmes que le professeur peut avoir pendant le cours et les possibles solutions qui se sont déjà établies dans l'Unité Didactique. Les injonctions, aussi, que le professeur doit suivre, celles-ci peuvent venir de la société, du système éducatif comme le programme ou curriculum qu'il faut respecter. La dernière pratique est la pratique constatée ou effective, dans ce point les chercheurs commencent à évaluer les activités qui ont lieu pendant le cours à partir des observations en privilégiant l'organisation et le processus d'enseignement en utilisant des questionnaires et des entretiens après et avant le cours, ainsi les chercheurs peuvent collecter des informations importantes.

Pendant la recherche de Altet (2017), nous pouvons identifier une comparaison des idées pédagogiques. À l'époque de Platon, l'enseignant était essentiel, il était le centre du processus. Cependant, les nouvelles idéologies voient les élèves comme le centre de l'enseignement. Le professeur identifie la manière d'apprendre des élèves mais cela peut devenir un problème si la classe est nombreuse. Identifier la manière personnelle d'apprendre prendrait beaucoup de temps, une solution serait de varier les activités.

C'est le moment où le professeur se demande quelles sont les méthodologies qui aideront à réussir les objectifs de l'UD. Ces méthodologies peuvent être directives/non directives, traditionnelles/innovantes, expositives/interrogatives ou interactives. Dans un moment de notre travail, nous décrirons les différentes méthodologies qu'on a mis en place dans les cours à travers le temps.

Une problématique qu'Altet a décrit dans son travail est le manque d'attention aux activités des enseignants et leurs difficultés parce que les chercheurs pensent qu'elles sont très complexes à étudier puisqu'il y a plus d'une science dans la pratique comme la psychologie,

la sociologie, la pédagogie, la didactique, etc. Ce que nous amène à la théorie de l'activité qui est définie comme « processus interactifs ou articulation fonctionnelle des processus d'enseignement-apprentissage en situation » (Altet, M, 1994, 10 dans Altet 2017). En d'autres mots, c'est l'articulation des activités et l'interaction entre professeur-élève / élève-professeur dans les situations pendant le cours que l'activité trouve sa place. La base de celle-ci sont l'observation des interactions verbales et non verbales, et l'utilisation du matériel proposé par le professeur comme les vidéos, les exercices, les transcriptions, entre autres.

De cette façon, les activités seront plus faciles à observer, les chercheurs peuvent percevoir comment l'élève répond aux situations proposées par le professeur et les conditions du travail, soit travailler avec du matériel, soit sans matériel. En même temps, il y a une évaluation ou un registre pour mesurer l'évolution des étudiants à partir d'une perspective épistémologique, interactionniste qui ne sépare pas l'enseignement et l'apprentissage. Nous pouvons donc regarder les interactions dans la classe, la dynamique, les activités et la construction de savoirs avec chaque étape que le professeur présente.

C'est pour cette raison que nous considérons qu'il est important la pratique déclarée ou comme nous la connaissons dans ce travail, l'UD. En effet, le professeur qui n'a pas assez d'expérience peut se perdre facilement et il doit bien vérifier la direction de son cours et faire des commentaires qui l'aideront à planifier, à donner un suivi aux cours postérieurs. Pour conclure, Altet nous invite à réfléchir à la capacité d'analyser nos cours et les juger afin de construire de manière progressive ce discours qui facilitera la planification des activités jusqu'à réussir les tâches.

D'autre part, François Dargirolle dans sans travail intitulé *L'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères* (2002) mentionne que la langue est un outil de communication puisque nous acquérons la langue maternelle depuis que nous sommes petits et identifions les sons. Il explique aussi que la langue maternelle est un outil qui accompagne l'enseignement de la deuxième langue. En outre, pendant la formation des

enseignants, il existe l'intervention d'un observateur. Quelquefois les observateurs peuvent regarder un cours de L1 au lieu d'un cours de L2. Cela peut provoquer un risque au moment de l'observation puisque chaque langue a sa propre nature et étapes d'enseignement. Le processus d'enseignement-apprentissage varie, les activités, l'évaluation. Donc, nous pouvons dire que l'observation est déterminée par ce que l'observateur voit dans la classe. C'est pour cette raison que l'observateur doit être une personne externe à la classe et il ne peut pas être acteur, il doit se limiter à l'observation où il peut identifier la nature de la discipline.

Pour la recherche de son travail, Dargirolle a comparé trois cours différents. Le premier était un cours de mathématiques où les théories que les élèves doivent apprendre pourraient être oubliées s'ils ne les pratiquent pas. Après il y a eu le cours d'Éducation physique et sportive (EPS) qui a une utilité sociale, c'est-à-dire, pendant ce cours les apprenants développent certains habilités pour la motricité et ainsi réussir les devoirs physiques et de santé. À la fin, il décrit le cours de Didactique des Langues Étrangères (DLE) comme un cours où les apprenants se trouvent dans un cadre de savoir, ils développent différents habilités comme un cours d'EPS et les connaissances seront réinvestis dans chaque cours et à l'extérieur.

Pour les cours DLE ils se servent de l'approche communicative mais l'auteur explique que la théorie n'est pas tout. Les enseignants en formation doivent mettre en pratique leurs connaissances sinon ce sera difficile de trouver les erreurs ou faire les changements nécessaires dans la pratique. Ils doivent être cohérents et pratiquer/appliquer et enseigner ce qu'ils connaissent.

J.P. Narcy (1990) dans Dargirolle (2002) nous propose cinq points que nous pourrions prendre en compte au moment d'être devant un groupe. Il faut identifier les types d'apprentissage, les styles cognitifs, les stratégies d'apprentissage, les techniques d'apprentissage et les aptitudes cognitives. Ce qui nous intéresse pour notre travail de recherche, ce sont les stratégies et les techniques d'apprentissage.

En outre, il faut avoir un processus de réflexion. Dargirolle (2002) nous propose deux approches. La première est l'approche déductive, il s'agit de l'élaboration ou planification du cours à partir d'une théorie ou méthodologie. Cette approche peut se mélanger avec d'autres contextes qui seront mis en pratique, à la fin nous pouvons voir si la méthodologie marche ou si nous avons la possibilité de changer l'idée et de développer une nouvelle idée. La deuxième approche est inductive, cette approche travaille à l'inverse, le professeur va au début sur le terrain et il n'y a pas d'ensemble sur les catégories. D'après François Vincent, Olivier Dezutter et Pascale Lefrançois dans leur travail intitulé *Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive* (p. 93, 2013) l'approche inductive devient d'un travail réflexif de l'élève à partir d'un document et des hypothèses qu'ils formulent lesquelles seront travaillées après pour les vérifier. Pendant que pour l'approche déductive, la présence de l'enseignant est plus évidente, dans l'approche inductive ce fait diminue, il n'y a pas d'intervention formelle.

En résumé, du travail de Dargirolle (2002) nous pouvons conclure que la partie institutionnelle est aussi importante que la méthodologie puisqu'à partir d'elle nous pouvons définir les objectifs et les activités à développer dans les cours. L'influence du contexte aura assez d'importance parce que les problèmes peuvent se présenter à n'importe quel moment du cours et il faut être préparés. Par exemple, si l'enregistrement ne marche pas, nous pouvons modifier la compréhension orale par une compréhension écrite quand on demande de lire la transcription.

Nous ne doutons pas qu'il existe des recherches concernant le développement de l'Unité Didactique mais en ce qui concerne l'observation d'un cours pour caractériser un cours de langue, il y a peu de recherches. Nous expliquons plus en détail l'importance de notre travail de recherche ci-dessous.

II. Importance de la thématique

Tout au long de notre formation à la Faculté de Langues et dans les unités d'apprentissage comme Atelier du micro enseignement, Didactique des habiletés réceptives et productives et Pratique de la Didactique de Français Langue Étrangère, les enseignants insistent qu'il est important de considérer le contexte dans lequel nous enseignons la langue cible. Il faut donc prendre en compte l'institution, le programme, les élèves, leur âge, leurs intérêts, entre autres aspects. Bien que cela soit important, on nous demande surtout d'enseigner le français où nous intégrons les différentes habiletés langagières et pas seulement la grammaire.

Or, cette recherche est née à partir des observations et à la rétroaction faites aux apprenants de la classe de Pratique de la Didactique de Français Langue Étrangère. En effet, les étudiants en formation devaient donner un cours de 30 heures de FLE à un public réel. La professeure titulaire de cette unité d'apprentissage a observé les cours et elle a souligné que dans la majorité des cours les étudiants en formation enseignaient la grammaire et ils se servaient même du métalangage. Elle a également remarqué que très peu d'entre eux suivaient les étapes de l'Unité Didactique tout en montrant différentes activités. Cela voulait dire qu'ils n'avaient peut-être pas très bien compris comment enseigner.

Notre travail de recherche est issu des remarques faites. Nous voulions donc savoir si les enseignants plus expérimentés suivent toutes les étapes de l'Unité Didactique, s'ils mettent en place les différentes activités proposées pour chacune pour ainsi voir d'autres pratiques dans la vie réelle. Tout cela afin de vérifier si les étudiants en formation pourraient modifier leur manière d'enseigner la langue étrangère. Nous voulons surtout savoir comment les autres enseignants travaillent dans d'autres contextes puisque les théories de la Didactique des Langues existent mais nous croyons que c'est la pratique qui forment les vrais enseignants. Nous considérons aussi que les futurs enseignants des langues devraient avoir l'opportunité d'observer d'autres enseignants dans d'autres espaces afin de se repérer et ainsi considérer ces expériences pour une meilleure pratique dans la vie professionnelle.

Ce travail de recherche laisse trace dans trois secteurs. Tout d'abord, il se veut comme une description qui contribue à la Faculté des Langues de l'UAEMex pour que les enseignants des différentes matières de la Didactique du FLE - Atelier du micro enseignement, Didactique des habiletés réceptives et productives et Pratique de la Didactique de Français Langue Étrangère - puissent montrer les mêmes théories concernant l'enseignement. Il est important de bien distinguer entre la planification d'un cours des langues étrangères et d'un cours de langue maternelle. Il est également important de bien choisir ses activités en fonction de l'étape dans laquelle on se trouve et d'établir une progression cohérente qui invite les apprenants à apprendre la langue d'une manière organisée.

Ensuite, notre travail pourrait aider les professeurs des langues à mieux préparer les cours. En effet, quand nous apprenons le LE dans les locaux de la faculté et quand on nous demande de préparer un cours, nous imitons ce que nous voyons. Il faudrait une planification adéquate pour que les apprenants commencent à voir la manière dans laquelle ils enseigneront la langue en question. C'est en imitant que nous pouvons aussi apprendre à enseigner.

Enfin, nous voulons que les futures générations puissent considérer nos observations comme base ou considérer quelques points pour leur pratique d'enseignement. Les futurs professeurs du français pourraient prendre en compte les résultats obtenus pour préparer leurs cours et ainsi éviter de se tromper dans leurs premières pratiques d'enseignement. Nous insistons sur le fait que l'observation entre paires est une pratique à suivre mais que l'observation d'autres cours, dans d'autres institutions est enrichissante. Nous invitons les formateurs des formateurs à les considérer dans l'avenir.

De nouvelles questions de recherche peuvent surgir : Est-il suffisant de planifier une Unité Didactique dans les niveaux débutants ? L'enseignant des Langues Étrangères pourrait envisager de mettre en place une Séquence Didactique dans les niveaux débutants ?

III. Problématique

La Faculté des Langues de l'UAEMex offre une licence qui prépare les futurs enseignants de langues, en anglais et en français. Au septième semestre, les étudiants de Didactique de français et anglais suivent le cours de « Práctica docente » dans laquelle ils commencent à donner des cours à un public cible et réel. Avant de commencer avec cette pratique, ils doivent élaborer le programme de 30 heures de formation. Ils fabriquent le matériel dont ils vont se servir et finalement ils préparent le cours dans des fiches pédagogiques.

Une fois que les étudiants en formation sont prêts pour commencer leurs cours, ils doivent chercher leur public. Certains ont fait de la publicité dans divers espaces académiques de l'université pour réunir des personnes intéressées à étudier le français, d'autres ont demandé la permission dans les écoles voisines. La plupart d'étudiants ont réussi à former un groupe et ils ont travaillé en binôme. Pendant qu'un étudiant en formation donnait le cours, l'autre faisait des observations et prenait des notes de la même façon que la professeure titulaire (formatrice).

Au moment d'évaluer, la formatrice nous a posé des questions concernant notre expérience. Elle voulait connaître notre impression de donner un cours de manière réelle, si cela nous avait plu, quels aspects nous améliorerions, quels aspects nous changerions et pour finir elle a donné une rétroaction dans laquelle elle a souligné qu'il fallait reconnaître et renforcer les étapes à suivre pour donner un cours. Cela étant donné que plusieurs étudiants en formation n'ont pas suivi toutes les étapes, les passaient en revue très rapidement ou n'ont travaillé que la grammaire. Les cours que la formatrice avait observés portaient surtout sur la grammaire et on n'abordait pas les autres habiletés, soit pour la production, soit pour la compréhension.

Ce que la formatrice nous a suggéré a été de reconsidérer et de suivre les étapes de l'Unité Didactique et développer ainsi diverses activités. Les commentaires et les suggestions m'ont invité à réfléchir sur la problématique que nous avons au moment de ne pas avoir une bonne

planification ou un guide. Nous considérons que le professeur peut se perdre facilement et peut commencer à divaguer sur le contenu ou les objectifs qu'il a envie d'atteindre de sorte que les actions peuvent provoquer un impact négatif chez les apprenants. Cela m'a conduit à poser la question suivante : **quelles activités sont mises en place pendant le développement de l'unité didactique dans un cours de FLE niveau débutant.** Au fur et à mesure qu'on avance dans ce projet, nous essaierons de répondre à notre question.

Pour pouvoir répondre à notre question de recherche nous avons comme objectif général de décrire les activités de l'unité didactique qui sont développées par un professeur de FLE à l'intérieur de son cours et dans une Institution privée dans la ville de Toluca.

Nos objectifs spécifiques sont tout d'abord, expliquer comment a évolué l'enseignement du français et les activités que les professeurs font par habilité, après, expliquer qu'est-ce que c'est un cours de langue, l'Unité Didactique et ses activités, pour conclure, décrire les activités faites par un professeur de FLE qui travaille dans un institut publique ou privé à l'aide de l'observation du cours.

I.V Méthodes et techniques de recherche

Notre recherche se veut du type descriptive, mixte et explicative. Il s'agit d'une *recherche descriptive* parce que nous voulons tout d'abord montrer les définitions de mots clés à l'intérieur du cadre théorique pour une meilleure compréhension de la problématique qui sera traitée. En effet, nous développons chaque chapitre avec le soutien et les références d'auteurs qui ont déjà abordé et expliqué les thèmes de notre travail.

Le premier chapitre fait référence à l'enseignement, les méthodes et les activités que nous pouvons observer dans un cours de français langue étrangère. Dans le deuxième chapitre nous cherchons à décrire le développement de l'Unité Didactique à l'intérieur d'un cours.

Dans le troisième chapitre nous expliquons notre méthodologie de recherche et dans le quatrième et dernier chapitre nous analysons et décrivons les observations des cours du français niveau débutant réalisées dans le cadre d'une institution où on enseigne le FLE.

Elle se veut mixte parce qu'il s'agit d'un travail quantitatif et qualitatif. Nous obtiendrons des données et nous chercherons à les expliquer. Le but de la recherche qualitative, selon Hernandez Sampieri (2010) est la recompilation et analyse de données qui peuvent varier au cours du processus de la recherche dans laquelle il y aura des étapes de preuves, de récollection et analyse de manière simultanée.

La principale façon pour la récollection de données de notre recherche sera à partir de l'observation et l'application de questionnaires. Notre travail ne cherche pas à construire des réalités. Nous voulons surtout montrer ce qui se passe à l'intérieur d'un cours de langue étrangère. Nous allons donc élaborer nos instruments de recherche, les piloter pour après les mettre en place et ainsi obtenir nos données pour après les analyser et prouver notre hypothèse.

Ce travail est *explicatif* parce qu'il est issu de l'observation directe, non participative et individuelle des cours de langue étrangère. Nous considérons également la prise des notes du chercheur pour avoir un compte rendu concernant le processus d'enseignement d'un professeur dans une institution particulière pour les cours de langue française. Nos données seront donc obtenues à partir de la mise en place d'une feuille d'observation à l'intérieur d'un cours de FLE niveau débutant. Nous allons analyser nos données et essayer d'expliquer quelles sont les activités qu'un enseignant des langues met en place dans un cours de FLE dans une institution privée. Nous développerons un peu plus notre méthodologie dans le troisième chapitre.

V. CONTENU THÉMATIQUE

L'enseignement du FLE

Dans ce chapitre, nous décrirons, en premier lieu, la présence du français comme langue étrangère au Mexique. Après, nous présenterons les différentes méthodes et méthodologies d'enseignement afin de voir leur évolution. Ensuite, nous exposerons les activités d'enseignement dans un cours de français concernant les différentes habiletés et finalement nous exposerons le matériel dont les enseignants peuvent se servir.

5.1. Compte-rendu historique de l'enseignement du français au Mexique

Le français a eu une présence au Mexique depuis le XIX^{ème} siècle. Valentina Torres Septién dans son article *Los educadores franceses y su impacto en la reproducción de una élite* (1993, 217-242) explique que dans la ville de Puebla, il existait une bibliothèque dans l'Académie des Beaux-Arts et que les habitants possédaient et consultaient des livres rédigés en français. C'était des livres considérés « faciles à lire » ou qui avaient une relation avec la culture française. On assistait à une influence de la pensée française. À partir de ce fait, les citoyens ont commencé à voir l'importance de parler cette langue pour avoir une approche à la culture française. Les professeurs de langue française, en particulier des natifs qui vivaient à Puebla ou à Veracruz, ont donc eu une forte présence culturelle.

L'apogée de la langue française a été pendant la gestion du président Porfirio Díaz au début du XX^{ème} siècle. À l'époque, il y avait trois écoles les plus remarquables quant à l'enseignement du français langue étranger : l'école des Frères Lasallistas, celle des sœurs de Saint José de Lyon et enfin l'école des Frères Maristes.

Les Lasallistas, ou frères des écoles chrétiennes, se sont établis au début du XX^{ème} siècle. C'était l'une des premières écoles françaises dans la nouvelle Espagne grâce aux demandes faites à plusieurs reprises par l'empereur Maximiliano pendant son séjour au Mexique. Veracruz a été le principal état pour les sœurs de Saint José de Lyon où elles avaient deux

Instituts. Quelques années après, elles ont ouvert un autre Institut dans l'État de Guadalajara où elles ont trouvé plus de confort et de succès.

Les Frères Maristes, voyant qu'ils seraient expulsés de France, se sont installés au Mexique, principalement dans les États de Guadalajara et Yucatán. Ils ont vu l'opportunité de continuer à partager leurs idéaux en Amérique Latine. Avec le temps, les écoles Maristes ont changé leur nom par les Écoles françaises. En effet, les lois de Réforme indiquaient que l'église ou le clergé ne pouvait plus participer dans le champ éducatif.

À partir de ce moment-là, la culture française et l'enseignement du français langue étrangère ont été introduits au Mexique. Montserrat Galí Boadella nous mentionne dans son article *El francés en las pequeñas cosas: la penetración del gusto francés en la vida cotidiana* (1993, 377-402) que les femmes sont les responsables de l'enseignement et que ce sont elles qui devraient donner les différents cours dans les institutions y compris le français langue étrangère.

En 1965, l'Université Veracruzana, de l'État de Veracruz au Mexique, a créé une licence dans la filière de langues étrangères. Nous pouvons également trouver d'autres universités qui avaient un curriculum dans lequel on montrait le profil que les étudiants auraient en finissant leurs études pour l'enseignement de Langues Étrangères ou l'enseignement du français. José Luis Ramírez Romero dans son livre *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México* (2007, 22-23) explique que la formation formelle en langues étrangères, dans différents Centres d'Études de langues, a vraiment commencé dans les années 80. On complétait parfois sa préparation avec d'autres matières comme celle de la traduction.

Nous venons de voir que la mise en place de l'enseignement du français langue étrangère est relativement récente au Mexique. Mais les études en didactique nous ont permis de mieux

nous préparer pour ainsi continuer à l'enseigner. Tout cela en considérant les différentes méthodologies et méthodes de l'enseignement de langues. Passons à présent à la description de celles-ci.

5.2 Les méthodes d'enseignement d'une langue étrangère à travers le temps

Jack C. Richards dans son livre *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2001) constate que les méthodes d'enseignement et les compétences linguistiques ont évolué en même temps que les besoins des étudiants. C'est ainsi qu'actuellement, nous avons à notre portée diverses méthodes pour l'enseignement de langues étrangères. Nous pouvons également constater que chaque professeur choisit la manière dans laquelle il va enseigner la langue cible mais cela grâce à une évolution de la didactique des langues.

Les français C. Marcel et F. Gouin ont commencé à mettre en place la didactique dans les cours de FLE. De la même manière, l'anglais T. Prendergast a établi certaines méthodes¹. Malheureusement, à l'époque il n'y avait pas beaucoup de diffusion pour leurs idéaux et leurs stratégies pour élaborer un cours de langue étrangère. À partir du XIX^e siècle, d'autres professeurs et linguistes se sont incorporés. Ils cherchaient à améliorer leurs cours comme Henry Sweet, Wilhelm Viëtor et Paul Passy.

Henry Sweet (1899) cité par Jack C. Richards (2001), a proposé quatre points importants pour que les enseignants choisissent une ou plusieurs méthodes¹ d'enseignement. D'abord, l'enseignant devrait choisir et déterminer les contenus du cours.

¹Nous allons utiliser le mot méthode pour faire référence aux diverses théories qui s'utilisent pour donner les cours. Ici méthode n'est pas le manuel du français.

Ensuite, il devait établir les limites. Puis, il devait aussi distribuer les habilités ou les compétences. Enfin, l'enseignant devait diversifier et hiérarchiser les activités en commençant pour les plus faciles et en allant jusqu'aux plus difficiles.

Nous allons présenter un tableau avec les différentes méthodes qui ont été occupées à travers le temps pour l'enseignement du français langue étrangère, les habiletés qui sont privilégiées, leurs caractéristiques et leurs représentants.

Méthode	Époque	Habilité privilégiée	Caractéristiques	Représentant/e/s
Méthode traditionnelle ou grammaire – traduction	XVIIème et XVIIIème siècle.	Compréhension écrite et production écrite.	Les professeurs utilisaient la traduction comme méthode pour l'enseignement du vocabulaire à travers différentes listes de mots. La lecture était une des principales activités dans le cours.	F. Gouin C. Narcel L. Sauveur. M. Berlitz Sears
Méthode naturelle	À la fin du XIXème siècle.	Production orale et compréhension orale.	Les professeurs utilisaient la langue cible pour donner les cours, le vocabulaire était enseigné à partir d'objets, on faisait attention à la grammaire et à la prononciation. L. Sauveur soutenait que la L2 pouvait s'apprendre de la même manière que la LM.	F. Gouin L. Sauveur F. Franke
Méthode directe	À la fin du XIXème siècle. Début du XXème siècle.	Production orale et compréhension orale	Le cours était donné dans la langue cible avec des structures quotidiennes. La grammaire était inductive. Le professeur enseignait le vocabulaire à partir d'objets et d'idées. La langue devient un instrument de communication.	F. Gouin C. Puren
Méthode audiovisuelle	La moitié du XXème siècle.	Compréhension orale et production orale. Correction de la phonétique	Le cours était créé autour d'un dialogue qui était enregistré ou lu par le professeur et adapté aux besoins des élèves ou à la situation de la classe. Le professeur choisissait différentes structures pour expliquer la grammaire en variant le vocabulaire. Les apprenants faisaient des exercices dans leurs manuels.	N. Brooks
Méthode réponse physique totale	La moitié du XXème siècle.	Compréhension orale et écrite	Le professeur, au moyen de l'impératif, donnait des ordres aux apprenants pour réaliser différentes activités avant de produire une réponse avec l'aide de mouvements, c'est-à-dire, le professeur donnait une	J. Asher

			séquence d'instructions pour que les élèves les réalisent avec différents mouvements qui étaient liés à celles-ci.	
Suggestopedie	Fin du XXème siècle. (1978)	Compréhension orale et production orale	Le cours était situé dans un environnement de relaxation où les étudiants peuvent répondre aux exercices dans la langue dans laquelle ils sont plus confortables. La salle était décorée avec de la musique et images qui stimulent l'apprentissage.	Georgi Lozanov
L'approche communicative	XXème siècle. (1970)	Production orale	Le professeur promouvait les situations réelles pour s'exprimer à travers des activités communicatives. Le professeur attirait l'attention sur l'utilisation de la langue et pas pour la conceptualisation.	-C. Candlin ,H. Widdowson
L'approche actionnelle	XIXème siècle.	Compréhension écrite et orale Production écrite et orale	Le professeur part des actes de parole pour transformer les élèves en acteurs sociaux, à partir de projets qui seront divisés dans macro et micro tâches.	

Tableau 1 Méthodes pour l'enseignement du français comme langue étrangère à partir de l'information de Richards (2001), Ana Rodríguez (2001) et le centre virtuel de Cervantes (2019), Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative (2015)

L'enseignement des langues dépendait du contexte dans lequel il se trouvait, des besoins des apprenants et de la formation des enseignants. Nous ne pouvons pas affirmer qu'il existe une méthode meilleure que l'autre, mais nous pouvons observer que les méthodes favorisent certaines habiletés et pas toutes réussissent à les travailler toutes. Cependant, les méthodes cherchaient à développer chez les apprenants l'apprentissage de la langue cible.

Les méthodologies ont évolué et actuellement nous pouvons surtout parler de l'approche actionnelle où les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux. D'après le Cadre Commun de Référence pour les Langues (2018) pendant chaque niveau les apprenants doivent développer certaines habiletés pour savoir-faire, pour les niveaux débutants (A1, A2) les apprenants seront capables de donner des informations personnelles et copier quelques expressions. En plus, ils pourront se trouver dans un espace géographique, ils identifient quelques sons. Pour les niveaux intermédiaires, la production écrite est plus claire et longue, l'organisation des idées ont plus de cohérence et de cohésion pour montrer un point de vue. À la fin nous avons des niveaux avancés où les élèves n'ont aucune faute d'orthographe et les idées sont totalement claires. Nous pouvons diviser ces apprentissages pour les différents contextes comme personnel, public ou professionnel.

5.3 Activités pour l'enseignement du FLE

J. M. Caré dans son livre *Jeux, langage et créativité* (1978) qui est citée par Bertocchini (2008) définit les activités comme différentes techniques qui sont dessinées pour les étudiants de différents niveaux. Il existe donc des activités pour les débutants et des exercices plus complexes pour les niveaux avancés.

D'après l'observation faite, à travers les différentes activités, les apprenants mettent en place toutes leurs connaissances pour acquérir une nouvelle compétence. Le contenu de l'activité fait référence aux sujets vus pendant le cours, à la conceptualisation, à la conception de la langue et la communication. D'après Henri Boyer, dans son livre *Nouvelle introduction à la*

didactique du français langue étrangère (1990) les activités se classent en deux. Les activités dites de première partie ou internes et les activités de deuxième partie ou externes.

Les activités de première partie ou internes sont celles qui aident à organiser le travail. Nous y trouvons la rédaction des objectifs ; le choix des contenus ; les supports dont nous allons nous servir ; les activités langagières que nous allons travailler ; les consignes que nous allons donner ; la dynamique que nous allons mettre en place ; la tâche que nos étudiants vont travailler et la relation entre la langue maternelle et la langue cible.

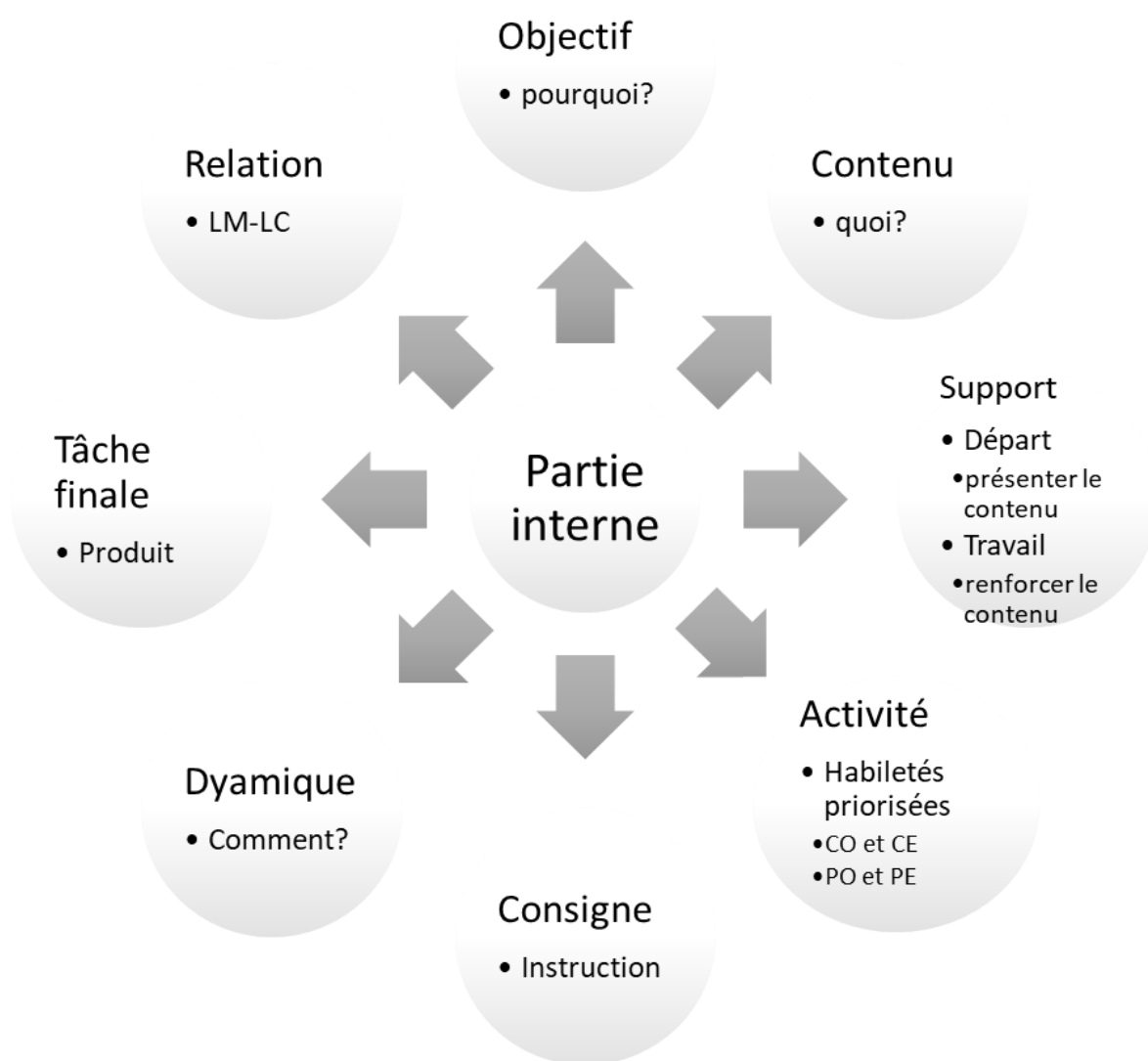


Figure 1 Activités internes pour l'enseignement du FLE

Les activités de deuxième partie ou externes sont celles qui ont à voir avec la progression générale. Dans cette partie nous trouvons la progression sur le contenu communicatif ou linguistique et la procédure de risques. Il existe également la relation entre les capacités scolaires : habitudes d'apprentissage. Enfin, nous y trouvons l'évaluation, pour mieux comprendre la relation entre les activités d'apprentissage et leurs valeurs.

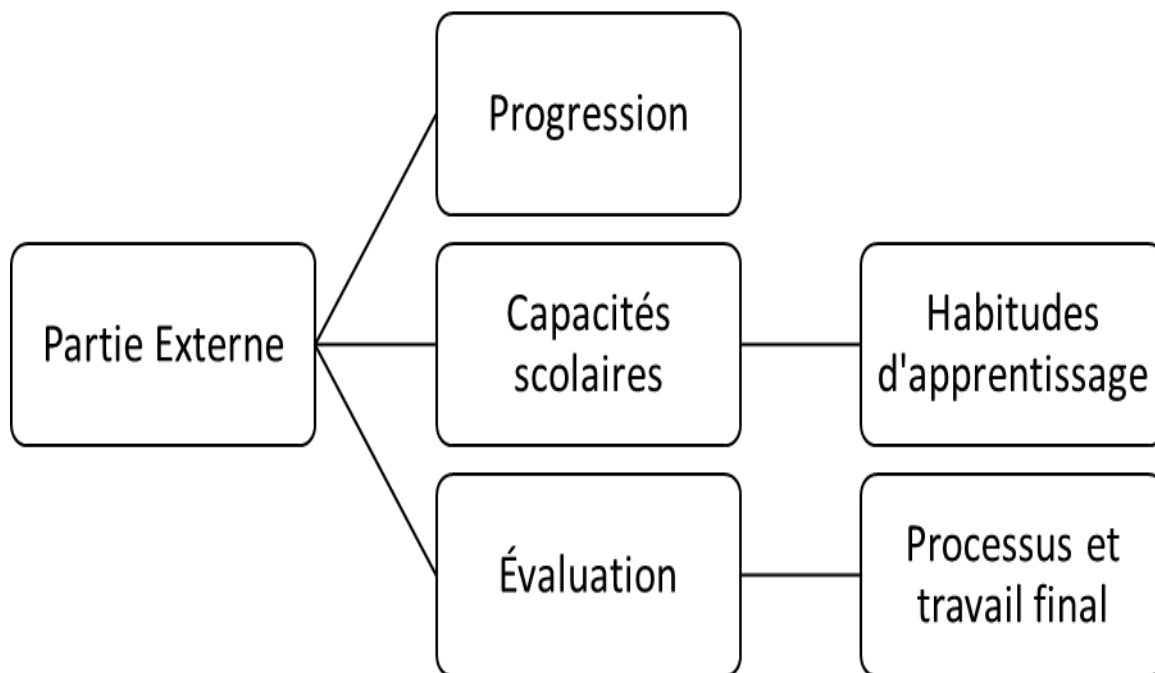


Figure 2 Activités externes pour l'enseignement du FLE.

Les activités peuvent être dirigées aux contextes oraux, écrits ou les deux. D'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les activités aident au déroulement des différentes habiletés puisque chaque activité sera destinée pour réussir un objectif d'un ou plusieurs capacités. Pour les activités de compréhension, les activités devront être, la plupart de temps, en silence, et il faut être plus attentif à la différence des activités pour l'expression. À partir d'ici, nous pouvons aussi différencier deux types d'activités. D'une part, les activités d'interaction qui ont besoin de deux ou plusieurs participants pour avoir un échange d'information, et qui sera interprétée par l'auditeur. D'autre part, les activités de médiation, qui ont besoin d'une analyse ou assimilation d'un thème à partir d'une troisième personne.

Cette information nous permet de voir que l'apprenant va au-delà de la pure compréhension et production de l'information. Il a besoin d'activités où il peut mettre en contexte ce qu'il va apprendre pendant le processus d'enseignement apprentissage. Nous allons tenter de décrire les activités que le professeur peut mettre en place dans chaque activité langagière.

5.3.1 Compréhension orale

Selon Bertocchini (2008) la compréhension orale a comme objectif d'identifier tous les discours oraux et sensibiliser les apprenants à la spécificité du discours oral. Dans la compréhension orale nous trouverons trois phases pour développer différentes activités, à savoir, la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute.

Pré-écoute : cette phase est importante parce qu'elle demande un effort aux étudiants à partir des activités où ils vont réactiver les connaissances acquises et vont ajouter les nouvelles connaissances. La phase de pré-écoute se constitue de deux points que nous devons prendre en compte : **la contextualisation et l'anticipation.**

Par rapport à la contextualisation, il s'agit de connaître et ou identifier la situation de communication du document que les apprenants vont écouter. Nous pouvons par exemple demander aux apprenants d'identifier des aspects assez généraux comme le genre du document ; qui sont les personnes qui interagissent ; où se passent les actions.

Après, l'anticipation permet aux apprenants de formuler des hypothèses. Dans ces deux moments les apprenants peuvent répondre dans la langue cible ou la langue maternelle, selon le niveau. Comme activité pour l'anticipation, l'enseignant peut montrer des images qui ont une relation avec le document ou il peut leur fournir des mots clés. Dans les manuels de français on pose des questions ou on nous demande d'analyser des photos ou des images ayant une relation avec le document que les étudiants vont entendre.

Voici quelques exemples d'activités pour la pré-écoute qu'il y a dans trois manuels d'enseignement de FLE.

Manuel	Consignes
Alter Ego A1+ Anne Berthet, et.al. (2012, 15)	La Journée européenne des langues organise une initiation aux langues (document ci-dessous). Regardez la liste des langues puis écoutez. Vous entendez quelles langues ?
Défi 1 Fatiha Chahi, et.al. (2019, 14)	Observez les photos et écoutez les dialogues. À quelle dialogue correspond chaque photo ?
Latitudes 1 Régine Mérieux, et al (2015, 21)	Écoutez puis associez un élément. Quelle est la nationalité de chaque personne ?

Écoute : pendant cette phase le professeur peut varier les activités en fonction du document audio. Comme exercices nous pouvons avoir la reconnaissance des éléments qui sont dans l'audio comme les personnes qui parlent, pourquoi ?, quand ?, où ? On peut aussi reconnaître les parties du document : le début, le développement, la fin. Enfin, l'enseignant peut inviter les apprenants à identifier des informations précises. L'enseignant peut aussi utiliser la relation et l'association entre images ou mots pour comprendre une idée plus spécifique. On peut demander aux apprenants de construire un schéma ou prendre des notes pour reformuler les idées principales. Il s'agit de faire, d'agir, de répondre à un questionnaire afin de vérifier les hypothèses et la compréhension des informations.

Nous vous présentons d'autres exemples afin de mieux illustrer cette étape.

Manuel	Consignes
Alter Ego A1+ Anne Berthet, et.al. (2012, 54)	Écoutez l'enregistrement et répondez. Qui parle ? Quelle est la provenance de la lettre ? Choisissez le timbre qui correspond ?

Défi 1 Fatiha Chahi, et.al. (2019, 24)	Écoutez les deux appels téléphoniques et remplissez les bons de commande.
Latitudes 1 Régine Mérieux, et al. (2015, 33)	Écoutez et répondez vrai ou faux.

Post-écoute : « cette phase a différentes fonctions : contrôle, réemploi et transfert des acquis dans d'autres contextes » (Bertocchini, 2008 p. 99), en d'autres mots, il faut s'assurer que les informations du document audio ont été acquises et que les apprenants sont capables de les réutiliser dans différentes situations. Comme activité, nous pouvons demander aux apprenants de répondre aux différents types de questionnaires (à choix multiple, vrai/faux, fermés, etc.) ; créer un nouveau document d'après les mots ou schémas avec les idées principales que les apprenants ont fait pendant l'écoute.

Nous pouvons effacer la fin du document et les apprenants peuvent créer une différence. Enfin, les apprenants peuvent transformer le document oral dans un document écrit ayant le même contenu.

Voyons les activités de post-écoute proposées dans les manuels :

Manuel	Consignes
Alter Ego A1+ Anne Berthet, et.al. (2012, 54)	Lisez les trois avis de lettres recommandées et indiquez pour chacun sa provenance et destination.
Défi 1 Fatiha Chahi, et.al. (2019, 24)	Dessinez les deux trajets de livraison sur le plan. Est-ce que ces livraisons sont gratuites ?
Latitudes 1 Régine Mérieux, et al. (2015, 57)	Écoutez et répondez. Elle répond à quelle invitation ? Elle dit oui ou non à l'invitation ? Quel est le prénom de cette femme ?

Nous venons de voir les phases de la compréhension orale. Alors, on peut conclure que chaque phase a une fonction différente que nous voulons résumer dans la figure ci-dessous.

Pré-écoute	Écoute	Post-écoute
<ul style="list-style-type: none"> • Activation des connaissances antérieures. • Ajoute de nouvelles informations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance des informations • Identification des informations précises. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réutilisation de nouveaux acquis dans d'autres situations. • Création de nouveaux documents.

Tableau 2 Activités externes pour l'enseignement du FLE.

5.3.2 Compréhension écrite

La compréhension écrite est l'une des habiletés les plus privilégiées dans les différentes méthodologies pour l'enseignement de FLE. L'un des principaux objectifs pour la compréhension écrite, d'après Paola Bertocchini (2008), est de connaître la diversité de textes auxquels les apprenants ont accès pour adapter les stratégies pendant le processus de lecture et chercher la relation entre le document et la classe de FLE. De la même manière que la compréhension orale, la compréhension écrite est divisée en trois parties.

Pré-lecture : dans cette phase, c'est le premier contact avec le texte. Les apprenants et les activités sont préparés pour l'introduction du texte et l'émission des hypothèses tout en considérant une contextualisation et une anticipation (comme nous avons mentionné dans la compréhension orale). Pour la contextualisation, le professeur peut organiser des activités qui lui permettent de préciser l'information sur le texte de manière générale. Il peut aussi poser des questions aux apprenants pour identifier le type de texte ou genre. Tandis que les activités pour l'anticipation seront dirigées pour faire des hypothèses. L'activité la plus

commune est le *brainstorming* dans laquelle les apprenants donnent différentes idées par rapport à la lecture en nous donnant des mots-clés.

Voici quelques exemples d'activités pour la pré-lecture qui sont proposés dans trois manuels d'enseignement de FLE.

Manuel	Consignes
Latitudes 1 Régine Mérieux (2015, 86)	Lisez les messages puis répondez. Qui a écrit le premier et second message ? Qu'est-ce que Aiko demande ? Pourquoi est-ce que Fabio trouve ça drôle ? Dans quel quartier se trouve le théâtre de L'Europe à Paris ?
À plus 1 Lauréda Kharbache et al. (2019, 20)	Observez la présentation d'Emma.
Entre Nous Neige Puvost et al. (2015, 109)	Observez ce site Internet : quel est son objectif ?

Lecture : les activités qui se développeront dans cette phase sont désignées à partir des objectifs de la classe de FLE et du type de texte. À la différence de la contextualisation, les questions qui se poseront sont plus orientées au contenu de la lecture et l'identification des informations dans le texte. On pose des questions comme pourquoi ?, quand ? où ?, qui ?... entre autres. On demande également de faire attention aux informations importantes (information en gras, en cursive, sigles, italiques, noms, etc.).

Vous trouverez ci-dessous d'autres exemples afin de mieux illustrer l'étape de la lecture.

Manuel	Consignes
Latitudes 1 Régine Mérieux (2015, 86)	Relisez les messages et complétez.
À plus 1 Lauréda Kharbache et al. (2019, 20)	Réponds par vrai, faux ou on ne sait pas
Entre Nous Neige Puvost et al. (2015, 109)	Lisez les annonces et puis, à deux, retrouvez quelles personnes peuvent s'entraider.

Post-lecture : pour cette dernière phase, le professeur s'assure d'avoir dissipé tous les doutes sur le document, soit au niveau du vocabulaire, soit au niveau de la structure. Comme activité, le professeur peut utiliser tout le texte pour en créer un nouveau ou changer la fin du texte tout en conservant le sens du document.

Nous vous présentons les activités de post-lecture proposées dans les manuels de FLE.

Manuel	Consignes
Latitudes 1 Régine Mérieux (2015, 87)	Observez les photos, lisez les phrases puis complétez le tableau.
À plus 1 Lauréda Kharbache et al. (2019, 20)	Observe la fiche de Laura et prépare une feuille avec tes informations : ville, animal, objet, sport et ami(e)s.
Entre Nous Neige Puvost et al. (2015, 110)	À votre tour, complétez le questionnaire et comparez vos réponses avec celles d'un camarade. Quels adjectifs lui correspondent le plus ? Vous pouvez trouver d'autres ?

Nous venons d'exposer les trois phases de la compréhension écrite. Voici les fonctions que nous leur attribuons.

Pré-lecture	Lecture	Post-lecture
<ul style="list-style-type: none"> • Contextualisation du texte. • Identification du texte ou genre littéraire. • Création des hypothèses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identification de l'information importante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition de nouveau vocabulaire. • Acquisition des nouvelles structures sur le texte. • Disipation des doutes.

Tableau 3 Fonctions des phases de la compréhension écrite

5.3.4 Production orale

La production orale a comme objectif de prendre conscience et d'identifier les différentes formes possibles de communication en classe de langue. Nous pouvons trouver la production orale pendant tout le cours. En effet, Paola Bertocchini (2008) affirme que cette habileté peut commencer avec l'analyse et la compréhension d'un document quand l'enseignant pose des questions sur celui-ci et quand l'élève y répond de manière orale.

Les deux activités les plus fréquentes pour la production orale sont la simulation et les jeux de rôles. Nous voulons faire référence à Jean Marc Caré et Francis Debyser, qui nous donnent une définition et des exemples pour ces deux activités. D'après Jean Marc Caré et Francis Debyser (Bertocchini, Manuel de formation pratique, 2008 p. 105), la simulation est la reproduction fictive de diverses situations que l'apprenant peut affronter en dehors du cours. Dans la simulation, nous identifions la situation à interpréter, la problématique, les possibles solutions, les conflits qui peuvent se présenter, etc.

Pour faire une simulation, l'enseignant doit déterminer les objectifs, la fin de la situation, recueillir des informations, préparer le matériel à utiliser, se procurer aussi du matériel authentique, donner des exemples afin de dissiper les doutes et montrer comment il va évaluer l'activité. La simulation se divise en la relation socio-professionnelle, il s'agit d'une situation de travail ; la prise de décisions pour organiser le travail et globale, l'idée principale.

La différence entre la simulation et les jeux de rôles, c'est que dans les jeux de rôles, les apprenants peuvent sortir un peu de la réalité, c'est-à-dire, jouer avec les personnages et la situation qui vont représenter. Les jeux de rôles nous permettent plus de spontanéité que la simulation.

Vous trouverez ci-dessous trois exemples afin d'illustrer ce qu'on peut demander aux apprenants pour produire dans la langue cible.

Manuel	Consignes
Latitudes 1 Régine Mérieux (2015, 62)	Vous téléphonez à votre médecin pour prendre un rendez-vous. Vous travaillez beaucoup, la secrétaire vous propose des rendez-vous et n'êtes pas libre. Vous parlez beaucoup avec elle et finalement, vous fixez un rendez-vous. Par deux, jouez la scène.
À plus 1 Lauréda Kharbache et al. (2019, 20)	En classe, mélangez toutes les fiches et redistribuez-les. Maintenant, faites deviner la personne de la fiche aux autres.
Entre Nous Neige Puvost et al. (2015, 113)	À votre tour, en groupes, créez vos propres devinettes en suivant le modèle et proposez-les à la classe

5.3.5 Production écrite

La production écrite est une habileté qui cherche à développer chez les apprenants une écriture créative et fonctionnelle. Les apprenants pourront créer des textes qui seront utiles dans la vie quotidienne tout en utilisant un vocabulaire divers qui a relation avec l'objectif de la production en respectant les règles de grammaire pour arriver à communiquer avec leurs lecteurs.

Pour cette production, il est proposé de réaliser des activités qui soient assez proches de la réalité. Sophie Moirand mentionne dans son livre *Une grammaire des textes et des dialogues* (1990) que les opérations de « mise en texte » sont la base pour cette habileté, soit dans la langue maternelle, soit dans la langue étrangère. Il considère trois opérations : les opérations de référence, de caractérisation et d'énonciation. Voici leur description.

Opérations de référence : il s'agit de bien choisir le vocabulaire qui permet de montrer la réalité sur laquelle nous allons écrire.

Opérations de caractérisation : il faut utiliser la sémantique pour pouvoir avoir une bonne sélection de vocabulaire par rapport au sens dont nous avons besoin.

Opérations d'énonciation : il est nécessaire de lier les idées aux situations de communication.

D'après Bertocchini (2008), l'une des principales difficultés pour l'apprenant est la transformation du sens à la forme que les différents textes peuvent présenter. « D'où l'importance de faire découvrir [...] les matrices de textes » (Bertocchini, 2008, p.134). Il faut donc se servir des modèles de texte pour que l'apprenant puisse avoir une production presque égale à celle que le professeur demande. Nous pouvons notamment proposer des textes simples comme les cartes postales ou les messages et montrer aussi des textes plus élaborés comme les lettres formelles, les essais et enfin travailler aussi avec des textes créatifs comme les poèmes et les contes.

À partir de documents donnés comme matrices nous pouvons mettre en place différentes activités. Il existe **les activités d'expansion/réduction** : pour ces types d'activités, nous prendrons le document modèle pour élargir son contenu ou le modifier, afin que les apprenants puissent réduire ou étendre le contenu. Nous pouvons par exemple demander aux apprenants d'imaginer la fin d'un conte et d'en faire un résumé de celui-ci.

L'enseignant peut aussi mettre le point dur sur **les variations sur le thème** où on demanderait de réécrire le texte en considérant un point de vue différent du texte original. On peut aussi travailler sur la **variation de genre** où chaque scripteur transforme le format du document, par exemple, une lettre dans un fait, une recette de cuisine à une lettre amicale.

Une autre activité c'est le **changement de la structure chronologique**. Dans cette activité on demanderait à l'étudiant de modifier le texte au niveau structural. Ainsi, si le document matrice est au présent, l'apprenant l'écrira dans un temps différent, au futur, au passé, etc.

Nous trouvons enfin **le résumé** où les apprenants sont capables de faire un compte-rendu à partir du document modèle.

Quand les professeurs sont en train de développer cette habileté, l'une des priorités est l'écriture créative mais, parfois, nous pouvons faire une relation entre être écrivain ou écrire des œuvres littéraires et l'écriture créative.

Il existe des stratégies pour développer la production écrite chez les apprenants. Nous avons par exemple les jeux littéraires qui peuvent être :

- Changer un mot ou une phrase par une petite définition ou un synonyme pour que les apprenants devinent le mot ou la phrase à partir d'une association.
- Écrire dans un petit morceau de papier une phrase. Après les mélanger au centre de la salle de classe et les distribuer aux apprenants au hasard. Enfin, les étudiants liront les papiers à voix haute pour après créer un nouveau texte qui commencerait avec la phrase écrite sur le papier.
- Développer une série de phrases ou un texte complet en utilisant des lettres que le professeur a demandées aux apprenants bien à l'avance.
- Changer quelques extraits d'un texte par phrases ou mots similaires.

Dans la production écrite nous pouvons avoir une simulation, selon J.M Caré et F. Debyser, (1978) ans Bertocchini (2008), nous pouvons donner aux apprenants certaines cartes avec lesquelles ils vont créer un conte tout en respectant les étapes. Ils doivent établir les personnages et déterminer de quel type de conte il s'agit, par exemple un conte de fées, d'aventure ou de science-fiction.

Nous vous présentons ci-dessous, trois exemples que nous avons trouvés dans les manuels de FLE afin d'illustrer ce qu'on peut demander aux apprenants pour écrire dans la langue cible.

Manuel	Consignes
Latitudes 1 Régine Mérieux (2015, 84)	Regardez le plan de la page 83. Vous êtes cours Alber 1er et une personne vous demande comment aller avenue Duquesne. Par groupes de deux, écrivez un dialogue.
À plus 1 Lauréda Kharbache et al. (2019, 23)	En groupe, choisissez des avatars et créez un dialogue.
Entre Nous Neige Puvost et al. (2015, 115)	À partir des informations suivantes, écrivez la biographie d'Amélie Nothomb au passé composé, comme dans l'exemple.

Nous venons d'exposer la production orale et écrite. Voici les fonctions que nous attribuons à ces activités langagières.

Production orale	Production écrite
<ul style="list-style-type: none"> • Simulation ou création de rôles pour jouer une scène. • Identification de possibles problèmes et prise de décision pour diriger la scène. • Travail sur la spontanéité pour pratiquer tout le vocabulaire acquis. • Pratique de la prononciation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recréation d'un document à partir de l'écriture créative ou fonctionnelle. • Création de textes proches de la réalité. • Transformation du sens de textes simples aux textes complexes. • Réalisation de textes à partir de références, caractérisation et énonciation. • Expansion ou réduction de textes.

Tableau 4 Fonctions de la production orale et écrite

7.3.6 Médiation

La médiation, c'est un nouveau mode de communication comme la réception, l'interaction et la production dans le CECR (2018) où nous pouvons considérer la mise en langage, c'est-à-dire, parler d'une idée au même temps que l'élève exprime ses pensées. La médiation peut aborder des aspects comme être le pont entre deux personnes afin qu'ils puissent communiquer et jouer le rôle d'interlocuteur, également, utiliser différents textes et expliquer les idées principales, soit à l'oral, soit à l'écrit.

La médiation est aussi interlinguistique, en plus de la communication et l'apprentissage, elle est liée à la société et à la culture en mettant aux apprenants comme acteurs sociaux. Pendant les cours, ils partagent des tâches où ils travaillent ensemble pour atteindre un objectif.

Line Numa Bocage, dans son travail intitulé *La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant* (2007), nous explique que l'interaction entre le professeur et l'élève sera fréquente à partir des confrontations cognitives des situations que l'enseignant présentera et l'apprenant doit résoudre à partir des connaissances préalables pour commencer à introduire des nouvelles connaissances.

Numa (2007) identifie trois principes pour la médiation :

1. L'activité du sujet : c'est la situation que l'apprenant doit affronter pour réussir la tâche, l'activité correspond à son niveau.
2. La coordination des schèmes : l'apprenant intégrera les connaissances préalables avec les connaissances qu'il va acquérir.
3. Les étapes d'évolution : c'est la mise en œuvre des techniques que l'apprenant utilisera pour élaborer les nouvelles connaissances.

À partir de ces trois principes les élèves seront capables d'évaluer la situation parfois, c'est une activité implicite qui se manifeste à partir des actions, des situations ou du langage. Le professeur est un tuteur parce qu'il guidera la tâche d'une manière personnelle et proche et/ou médiateur quand il cherche plus le raisonnement des élèves.

Dans la médiation nous avons cinq moments :

1. Moment déclencheur : identifier la problématique à partir des hypothèses ou l'anticipation
2. Moment A : l'activité, les élèves prennent l'information, ils vont passer de la situation à la représentation.
3. Moment B : le temps de raisonnement inférentiel, ils vont élaborer les concepts nécessaires pour comprendre la tâche, nous avons la présentation du conflit cognitif.
4. Moment C : les élèves ont pris une décision est c'est le moment de mettre en pratique le raisonnement qu'ils ont élu dans la situation réelle.
5. Situation finale : la situation du départ a été modifiée afin d'avoir une meilleure compréhension.

D'après le CECR (2018) les besoins des apprenants ne sont pas pris en compte, par contre il faut avoir une bonne intelligence émotionnelle pour comprendre les états émotionnels des personnes qui interviennent dans la situation. Les acteurs, dans ce cas les élèves, doivent s'adapter au contexte. Nous pouvons trouver trois médiations pour les activités à faire pendant l'UD :

- Médiation de textes : traduire un texte d'une langue à l'autre, d'un registre de langue à un autre, traiter un texte à l'oral et à l'écrit, prendre des notes, exprimer une réaction personnelle d'une manière créative.

- Médiation de la communication : guider le travail en commun, gérer les interactions d'un groupe, établir un espace pluriculturel, être intermédiaire dans diverses situations.
- Médiation de concepts : reformuler les idées, expliquer une tâche, simplifier des idées ou concepts, lier des informations comme images et textes.

La médiation de textes selon le CECR (2018) a comme but d'expliquer un texte à une personne qui n'a pas accès au document à cause de chocs culturels, linguistiques ou sémantiques. La personne aura la capacité de résumer l'information en présentant les idées principales et en comprenant le contexte grâce à la raison inter linguistique et en utilisant l'interprétation.

Nous venons d'exposer la médiation, voici un petit résumé concernant les fonctions de la médiation.

Médiation
<ul style="list-style-type: none"> • Fonction d'intermédiaire • Utilisation d'une ou plusieurs langues. • Compréhension et explications des sujets. • Reformulations des idées.

Tableau 5 Fonctions de la médiation

5.3.6 Interaction

L'interaction est un de nouveaux modèles de communication qui est intégré dans le CECR (2018) qui a comme but les interactions interpersonnelles collaboratives et transactionnelles entre deux ou plusieurs personnes. Pour cette nouvelle habileté, les apprenants prennent en compte le tour de parole, la coopération au moment du dialogue ou interaction et la manière d'expliquer les idées.

Au début d'un cours, l'interaction peut se passer quand l'enseignant pose des questions pour commencer la conversation telles que : comment ça va ? qu'est-ce que vous avez fait ? avant de passer aux questions plus spécifiques comme : qu'est-ce que nous avons vu le dernier cours ? qui peut me dire de quoi nous avons parlé ? Cependant nous pouvons dire que l'interaction n'est pas seulement à l'orale, avec les nouvelles technologies il existe aussi l'interaction en ligne à l'écrit pour échanger des informations sur un ou plusieurs sujets.

Selon le CECR (2018) pour l'interaction orale, il y a un interlocuteur, dans ce cas ce sont les élèves qui devront réussir une tâche à la fin, ils doivent identifier le contexte et comprendre les notions clés pour comprendre le sujet dont la personne parle. Pour cette raison il y a trois aspects que l'interlocuteur ou l'élève doit connaître :

1. Sujet et le cadre : ce sont les détails des personnes avec lesquelles l'apprenant interagit, les détails peuvent être très basiques comme le nom, âge, nationalité, jusqu'aux sujets plus abstraits ou spécialisés selon le niveau.
2. Type de transmission par l'interlocuteur : ce sont les paroles que l'apprenant utilisera pour se diriger vers la personne et la situation dans laquelle il se trouve, soit familier, soit formelle.
3. Degré d'adaptation de l'interlocuteur : dans ce point, la compréhension de l'apprenant sera mise en évidence pour retenir la plupart d'information, au point de confirmer certaines données.

Une fois que l'apprenant connaît le profil de l'interlocuteur, il peut s'affronter à trois tâches différentes :

- a) **Interpersonnelle** : il s'agit d'une conversation avec une interaction sociale essentielle où l'élève doit établir et maintenir une conversation en ajoutant des

informations essentielles et prudentes, en suivant certains aspects comme le cadre, le sujet et la fonction du langage.

Le cadre est la situation ou le contexte de la conversation est un échange d'information entre les participants. Après, le sujet est le thème principal de la conversation, il peut être familier ou personnel si le niveau est débutant, mais si le niveau est avancé, les sujets peuvent être généraux. À la fin, la fonction du langage, nous allons noter la pragmatique, comment est-ce que l'apprenant va utiliser la langue ? Quelles seront ses réponses ? Si la situation est une invitation, alors il doit préciser le vocabulaire pour accepter ou refuser, l'utilisation d'émotions, d'allusions, de blagues, etc. Tout cela dépendra du cadre et du sujet.

- b) **Évaluative** : dans cette partie nous avons trois manières d'évaluer ou mettre en pratique l'interaction : la discussion informelle, la discussion formelle et la coopération à visée fonctionnelle.

Pour le premier aspect, les discussions informelles sont des situations quotidiennes qui vont des sujets simples ou communs jusqu'aux sujets délicats. L'apprenant identifie les points principaux et il a une bonne compréhension des sujets pour établir une discussion avec des points pour et contre. Il utilise quelques expressions et idées pour compléter son point de vue.

Puis, par rapport à la discussion formelle, nous parlons de situations plus académiques et professionnelles. Les discussions vont des sujets pratiques aux discussions plus complexes pendant lesquelles l'apprenant doit suivre la conversation en soulignant les points importants et continuer avec la discussion de manière animée en ajoutant de l'information claire et précise, si c'est nécessaire, défendre son point de vue et répondre à quelques questions.

À la fin, nous avons la coopération à visée fonctionnelle, ici nous trouvons plus un travail collaboratif pour résoudre une tâche où l'apprenant doit suivre et comprendre des instructions

simples ou détaillées. En plus, il faut avoir une participation active pour aider à la solution des problèmes.

- c) **Transactionnelle** : dans cette partie, en plus de donner un point de vue ou d'établir une conversation, l'apprenant doit interagir avec les personnes pour obtenir un produit dans la vie quotidienne. L'apprenant peut échanger des informations, obtenir un service, participer dans un interview et utiliser les télécommunications mais en suivant ses propres objectifs.

Au début, nous avons l'échange d'information, cela va des questions ou consignes avec d'autres personnes et les détails peuvent varier comme dates, prix, passe-temps, etc. On traite des sujets simples jusqu'aux formations détaillées, tout cela dépendra du niveau. Après, pour obtenir des biens et des services, l'apprenant s'affronte aux diverses situations dans divers lieux de la vie quotidienne comme le cinéma, le restaurant, un magasin, etc. Selon le CECR cette interaction est plus efficace à partir du niveau B1 parce que les apprenants ont plus de vocabulaire à utiliser et ils se concentrent aussi pour suivre une réclamation ou faire une négociation. Néanmoins, en ce qui concerne les niveaux débutants, nous pouvons aussi évaluer l'interaction avec des transactions simples en matière de situations plus quotidiennes comme poser des questions simples pour obtenir des boissons ou de la nourriture.

La production orale, en ayant des jeux de rôle, nous permet de trouver des situations similaires, comme interviewer ou être interviewé. La différence se trouve dans la liberté et l'indépendance que l'apprenant possède. Pour l'interaction, l'apprenant n'a pas d'aide, la participation est totale et le développement est plus fluide à partir du niveau B1 ainsi que la spontanéité. Bien que l'apprenant puisse avoir une série de questions préparées, l'exploration de réponses sera plus fréquente dans l'interaction pendant que dans la PO l'apprenant a tendance à suivre le dialogue sans utiliser le vocabulaire acquis.

En plus, nous avons l'utilisation des télécommunications, puisque si les apprenants sont interviewés, ils devront connaître les formats et les façons de faire un entretien ou comme la présenter, soit à la télévision, soit à la radio. Ils doivent sélectionner le type de langage qu'ils vont employer ainsi que recueillir des informations personnelles sur les interviewés. Les sujets seront très variés, il y aura des conversations simples ou complexes.

En résumé, pour l'interaction orale il y a plusieurs possibilités pour l'apprenant de se développer, tout sera autour du niveau et des capacités qu'il a acquis. La différence que nous pouvons trouver entre l'interaction et la production orale, c'est la liberté et la manière de résoudre les situations. Pour la PO, les apprenants sont habitués à avoir une aide ou un texte afin de pratiquer ce qu'ils sont en train d'apprendre. En revanche, dans l'interaction il y a plus de liberté car l'apprenant cherche à exploiter toutes ses connaissances à partir de diverses tâches.

En ce qui concerne l'interaction écrite, nous pouvons l'évaluer, soit en papier, soit en ligne grâce aux correspondances et notes, messages et formulaires. Par rapport à la correspondance, elle consiste à envoyer des messages simples et personnels à un familier, un ami ou un camarade. L'apprenant peut utiliser des expressions qui évoquent des sentiments avec un ton et un style propre.

Concernant les notes et formulaires, nous avons divers types de formats, ceux qui sont simples pour les niveaux pré-débutant et débutant et ceux qui sont plus complexes ou détaillés pour les niveaux avancés. L'apprenant peut prendre des notes et des messages personnels ou professionnels, ou bien courts ou bien longs en fonction des contextes.

L'interaction en ligne se fait à partir d'une machine où il n'y a pas d'échange face à face. D'ailleurs, l'apprenant a accès à beaucoup d'informations et interagir en ligne peut engendrer des malentendus. Pour que la conversation puisse réussir, le CECR (2018) mentionne que

l'apprenant peut répéter les messages, avoir une bonne compréhension du message, formuler l'idée en gardant le sens et contrôler des émotions. En outre, il y a des tâches à compléter comme établir une conversation et une discussion, une transaction et une coopération en ligne sur divers objectifs. Nous pouvons difficilement percevoir ces points à travers l'ordinateur.

D'une part nous avons la conversation et la discussion où l'apprenant interagit avec une ou plusieurs personnes de manière simultanée, il peut avoir un brouillon ou chercher de l'aide. La participation est active, c'est-à-dire, consécutive et suivie par les interlocuteurs, il peut réagir aux commentaires, faire des remarques et utiliser des symboles, des images ou des codes pour maintenir la conversation.

D'autre part, la transaction et la coopération sont plutôt liées au travail collaboratif dans diverses tâches de la vie quotidienne, celles-ci peuvent être des tâches simples comme acheter ou demander un service en ligne, prendre partie dans un débat, un forum, au même innover avec l'aide des nouvelles technologies ; par exemple, partager un document sur internet où plusieurs interlocuteurs proposent des diverses idées que tout le monde peut regarder et travailler en temps réel. Le projet final sera d'accord au niveau.

L'interaction en ligne et la production écrite sont similaires, les deux se chargent d'évaluer et développer l'habileté afin d'écrire dans une L2. Toutefois, nous pouvons dire que pour la PE l'apprenant suit une série d'instructions, il y a plus d'activités pour pratiquer et il ne se limite pas aux notes ou messages sur Internet. Par contre, l'interaction en ligne possède des tâches simples, il y a plus de liberté mais l'écriture manuscrite sera minimale. En plus, l'orthographe sera corrigée par l'ordinateur sans que les élèves prennent conscience de leurs fautes.

Une fois analysé l'interaction écrite et orale voici les fonctions que nous les attribuons :

Interaction orale	Interaction écrite
<ul style="list-style-type: none"> • Identification de l'interlocuteur. • Plusieurs contextes. • Utilisation de l'improvisation. • Utilisation de différents registres de la langue. • Élaboration de tâches qui sont proches à la vie quotidienne. • Utilisation de la technologie pour se communiquer: audio ou vidéo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration de textes simples. • Utilisation de la technologie. • Répétition de messages. • Utilisations d'expressions et d'émotions.

Tableau 6 Fonctions de l'interaction orale et écrite

5.4 Matériel pour l'enseignement de langues étrangères

Les professeurs de langues ont besoin d'avoir des outils, des supports et du matériel pour montrer les différents contenus et afin que les connaissances puissent être retenues. Nous pouvons classer les matériels en trois types : matériel **authentique**, matériel **didactique** et matériel **didactisé**. Larsen-Freeman (2000, p.129) explique que le matériel authentique est l'un des principaux matériels de l'enseignement de langues étrangères. Selon Maja Andrijević (2010), les objectifs principaux de ceux-ci sont l'interaction et la participation des apprenants dans un contexte plus réel à partir de diverses éléments culturels dans le but d'augmenter l'intérêt dans l'apprentissage sans aucun objectif pédagogique.

En outre, Luchetti, F (2018) dans *Les matériels didactiques contextualisés : quels rôles et quels défis pour l'enseignant ?* publié par Rosana Pasquale (2019) mentionne que les matériels didactiques peuvent être situés dans deux dimensions :

1. Dimension instrumentale : l'enseignant verra le matériel comme un outil pour enseigner.

2. Dimension symbolique et sémiotique : le matériel portera diverses ressources qui apporteront des idées et connaissances aux apprenants pour réaliser un projet éducatif à partir du contenu. Le matériel peut apporter des informations culturelles ou linguistiques.

Les matériels authentiques sont des documents extralinguistiques qui sont toujours présents dans la vie quotidienne des habitants du pays de la langue cible et qui ont une fonction dans le contexte où ils se trouvent. D'après Mochón Ronda (2005, 8) nous pouvons classer le matériel authentique en quatre catégories : les images, les textes écrits, les documents audios et autres.

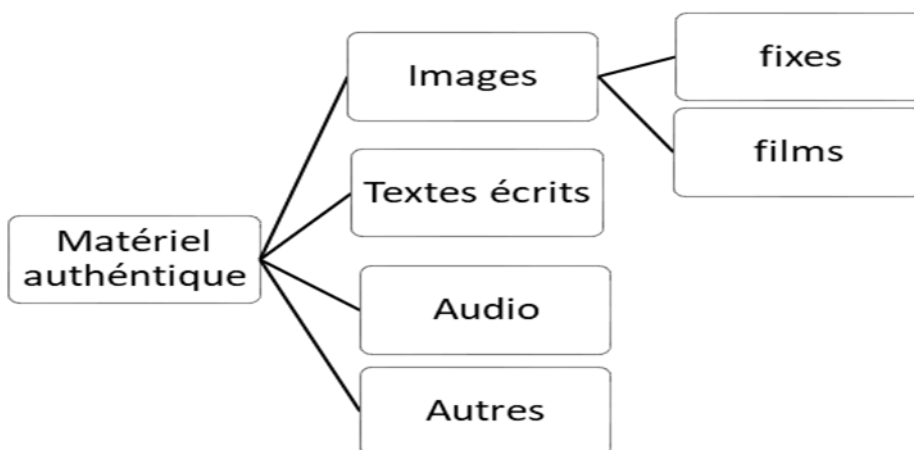


Figure 3 Classification du matériel authentique d'après Mochón Ronda (2005)

Un exemple de matériel authentique écrit est la presse qui est utilisée dans diverses situations comme le montre l'article « *La prensa en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa* » de Serra R. (1997). La presse a comme but de maintenir informée la population et non d'enseigner un point grammatical ou lexical. Nous pouvons citer également les recettes de cuisine, les magazines, la publicité, les affiches, entre autres.

Pour l'utilisation d'un document authentique, le professeur doit considérer quelques aspects. D'après Maja Andrijević (2020) les documents authentiques n'ont pas été créés avec des fins didactiques. Ils doivent donc être actualisés. Nous devons les mettre en place en fonction de l'âge des élèves et du niveau. Il faudra surtout, avoir les objectifs clairs, c'est-à-dire, être

conscients de la raison pour laquelle nous allons utiliser ce matériel. En effet, c'est à travers ce type de matériel que les apprenants découvriront, connaîtront et comprendront plus la culture de la langue cible.

Les matériels didactiques sont ceux qui sont désignés pour l'enseignement de langues étrangères et leur principal objectif est le communicatif, comme les manuels pour apprendre, les dictionnaires, les dictionnaires de conjugaisons. Ils promeuvent l'interaction parfois de manière ludique, ainsi que la résolution d'activités par rapport aux connaissances acquises.

D'après le Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et seconde (Cuq, 2003 :71), la didactisation est la transformation d'un document langagier qui s'utilise dans la vie quotidienne comme le matériel authentique afin de l'utiliser dans un cours de FLE, comme résultat nous avons le matériel didactisé. Généralement, quand un enseignant se sert d'un matériel authentique, il doit prendre en compte que pendant ce processus, il faudrait une analyse pré-didactique pour identifier ce que nous allons montrer et ainsi organiser les activités qui auront lieu pendant l'UD. Avant de passer à la contextualisation et le processus, nous aimerions noter la différence entre le contexte et la contextualisation.

D'après Pasquale (2019), d'une part, le contexte et tout ce qui concerne l'entourage et la situation dans laquelle se trouve l'enseignant et les apprenants comme le niveau, le public, l'âge, etc. D'autre part, la contextualisation est la sélection de quelque chose pour l'adapter au contexte afin de l'utiliser dans les pratiques didactiques.

Avant de commencer la contextualisation, Pasquale (2019) nous propose deux critères :

- Critères situationnels : faire une analyse de notre contexte institutionnel, social, culturel, linguistique (les contenus) et le public cible.

- Critères pédagogiques : notre centre est l'apprenant, la pédagogie, l'interaction, la créativité, la progression et la conscience interculturelle.

Bien que Pasquale (2019) nous propose ces deux critères pour connaître nos variables et nous pourrions avoir un meilleur bénéfice du matériel pour pouvoir travailler la plupart d'habiletés, les enseignants sont plus attachés aux critères situationnels en laissant l'élève d'un côté.

Une fois que nous avons conscience sur notre contexte et nous avons identifié le document à contextualiser, nous devons reconnaître la motivation : pourquoi je vais utiliser ce document? les objectifs : quel sujet ou habileté je vais traiter ? le groupe : quel niveau je vais enseigner? l'école : où je vais mettre en pratique ce document ? le temps : combien de temps je vais passer pour ce document ? la méthodologie : quel méthode je vais utiliser ? les stratégies : comment je vais traiter ce document ? et les points linguistiques : quel vocabulaire ou point grammatical je vais aborder ?

Pendant le processus, nous pouvons distinguer différents types d'enseignants (Pasquale, 2019) :

- L'enseignant-sélecteur : il s'agit du professeur qui se charge du choix théorique et méthodologie fondé du matériel, les formes (culturelle, fonctionnelle, didactique, authentique) les codes (oral, sonore, télévisé, électronique) et les sources (conventionnelles ou électroniques).
- L'enseignant-producteur : il s'agit du professeur qui peut partir de rien et créer son propre matériel, ses propres textes ou le matériel d'accompagnement. En somme, nous avons le producteur-adaptateur, il s'agit du professeur qui met en pratique la contextualisation des documents à partir de la didactisation pour les transformer.

Nous venons de présenter les documents qu'un professeur de FLE peut utiliser pendant l'UD. Dans la figure ci-dessous, nous présentons le type de matériel, sa fonction et les exemples afin de mieux comprendre les différences.

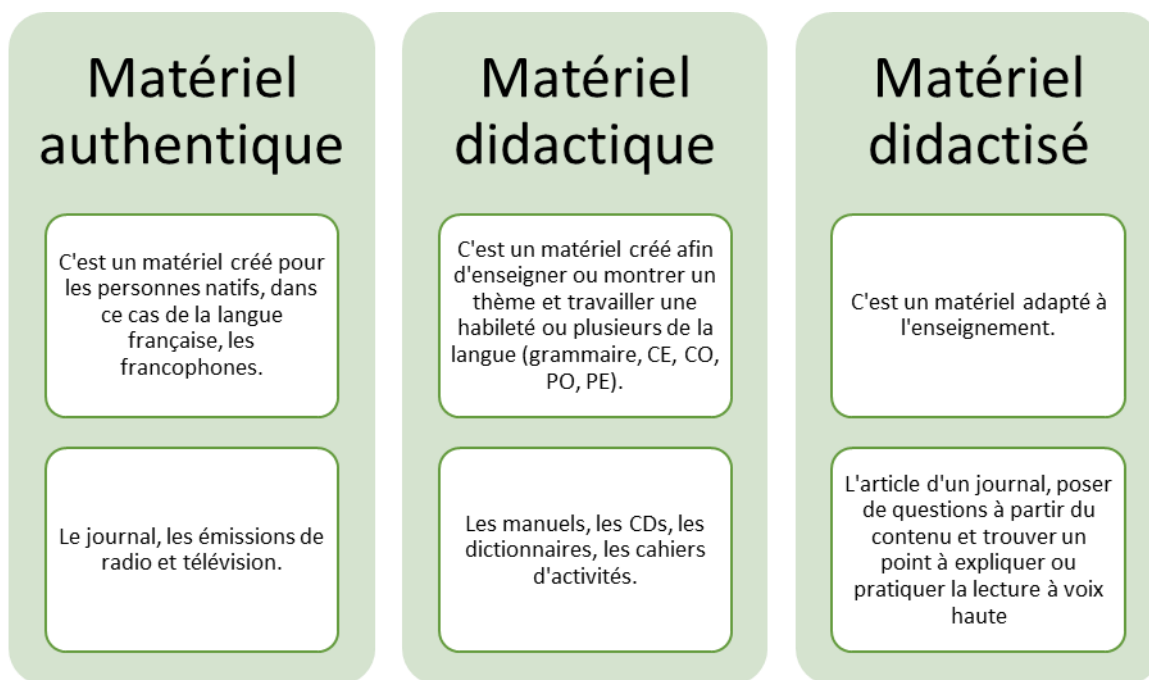


Figure 4 Les types de matériels, fonctions et exemples

Nous avons exposé l'histoire du français comme langue étrangère au Mexique. Nous avons présenté les différentes méthodes et méthodologies d'enseignement et nous avons vu les activités d'enseignement dans un cours de français en fonction de chaque habileté ainsi que les types de matériels. Cela nous a permis de confirmer que la présence de la langue française dans notre pays n'est pas récente ; que l'enseignement du français dépend du contexte et des besoins ; que les activités langagières ont une méthodologie propre et que le matériel est un outil important pour les activités que l'enseignant mettra en place dans ses cours.

Passons à présent au chapitre deux où l'importance de planifier un cours prend sens pour notre travail de recherche. En effet, planifier notre cours est avoir en tête le thème que nous allons enseigner, avoir une idée des étapes à suivre, du temps, des habiletés à travailler, des activités à mettre en place, du matériel dont nous allons nous servir semble être important

pour les enseignants et encore plus pour les étudiants en formation qui vont devenir enseignants. Il faut donc établir ce qu'on appelle l'Unité Didactique ou les pas à suivre pour arriver à accomplir les objectifs d'enseignement-apprentissage. Nous développerons plus ces termes dans le chapitre deux.

Unité didactique ou séquence pédagogique

Dans ce chapitre, nous décrirons la différence entre l'unité didactique et la séquence pédagogique. En plus, nous décrirons les éléments qui interviennent dans un cours de langue et ses étapes. Pour continuer, nous montrerons l'importance d'avoir une planification pour le cours de FLE et les stratégies que nous pouvons utiliser. Pour conclure, nous identifierons les étapes dans une unité didactique et les activités qui l'accompagnent.

5.5 Unité didactique

Le terme « Unité didactique », d'après Courtillon (1995), est l'organisation des activités pour un cours de Français Langue Étrangère (FLE) afin de développer les capacités des personnes non francophones pour communiquer et agir dans la langue cible. Jean-Pierre Cuq (2003) ajoute que l'Unité Didactique sont différents sujets mis dans une espace afin de réussir un objectif communifatif et le temps est variable.

5.6 Séquence didactique

Au contraire de l'unité didactique, la séquence didactique est destinée aux personnes francophones qui se trouvent dans les écoles primaires et dans les collèges. Selon Bronckart (1997), pour la réalisation du cours de Français Langue 1 (FL1) les enseignants utilisent divers textes et ils seront plus pour les habiletés orales.

5.7 Différences entre l'Unité Didactique et la Séquence Didactique

L'unité didactique et la séquence didactique ont comme but de développer les habiletés des personnes pour communiquer en utilisant le français. Néanmoins, elles s'adressent à un public différent : francophones et non francophones, par conséquent l'organisation et distribution des activités seront différentes. Alors, le Mexique, c'est un pays non francophone

et la langue maternelle est l'espagnol. C'est pour cette raison que nous devrions utiliser le terme « unité didactique » et l'organisation que celle-ci a pour planifier un cours de FLE.

5.8 Cours de langue

Le cours de FLE, c'est le cours de français destiné aux personnes non-francophones. Il est considéré comme une discipline et il existe des méthodes pour enseigner. Il y a d'institutions qui enseignent le français autour du monde, par exemple, les Alliances Françaises. Dans le cours de FLE, les apprenants peuvent apprendre à communiquer en français. D'après Courtillon (1995) le cours de FLE a comme objectif d'enseigner aux élèves non-francophones le français à partir des intérêts des apprenants. Par exemple, s'ils veulent habiter dans un pays francophone ou simplement communiquer certaines idées. Mais le principal objectif est d'intégrer les individus à une société francophone, par exemple, les Alliances Françaises et l'IFAL donnent des cours de différents niveaux dès débutants jusqu'aux niveaux avancés, également, l'Université Autonome de Mexique offre des cours de français dans lesquels, on inclut une variation de la langue comme le français de Québec. Les deux espaces disposent de cours en ligne ou de manière présentielle.

5.8.1 Éléments qui interviennent dans un cours de langue

Dans l'enseignement et l'apprentissage de langues, nous avons des facteurs divers qui interviennent pendant le cours comme: l'utilisation et l'objectif communicatif, la systématisation des éléments verbaux comme la phonologie, la morphosyntaxe, le lexique. D'après Janine Courtillon dans l'un des chapitres de son livre *Élaborer un cours de FLE* (p.1-29) les professeurs doivent prendre en compte trois variables au moment de donner un cours de FLE.

Tout d'abord, la variable d'**âge** : quelques auteurs comme Michèle Garabédian (p. 63) et Claude Hagège affirment que les enfants ont une capacité plus élevée que les adultes au

moment d'apprendre une langue étrangère grâce aux aptitudes des enfants dans la perception de la parole. Il existe des recherches de psycholinguistique et psychologie où on souligne les capacités perceptives des jeunes enfants. D'ailleurs, les spécialistes réfléchissent à la capacité universelle chez les enfants pour discriminer les éléments de chaque langue. « Au fur et à mesure du développement, la structuration des langues va se faire à partir de l'organisation du système de référence [...] et les capacités précoces vont progressivement disparaître (Garabédian, p 63) », en d'autres termes, avec la croissance, les habilités pour organiser le processus communicatif diminuent.

Il y a parfois quelques habilités chez les adultes qui ne disparaissent pas du tout. Néanmoins, pour leur enseigner une langue étrangère, il est nécessaire de prendre en compte leurs besoins pour ainsi choisir la méthode adéquate. À la différence des enfants, chez les adultes, il faut travailler la perception, la mémoire et la production.

La deuxième variable est celle **des étudiantes captives et non captives** : Janine Courtillon (p.13) utilise ces termes pour faire référence aux apprenants qui font du français comme langue étrangère de manière obligatoire (captifs) et volontiers (non captifs). Chaque type de public a ses propres méthodes et stratégies pour travailler.

Les apprenants captifs, comme nous avons déjà mentionné, sont ceux qui, pour des raisons externes, doivent étudier et apprendre une deuxième langue. Ils suivent à l'école, par exemple, une matière en français où ils étudient le français. Ce type de public demande plus de travail pour les enseignants au niveau de la motivation. Pour arriver à les pousser, il faut intéresser les apprenants à travers un large éventail de documents oraux et écrits. Ces textes permettront aux apprenants de s'approcher plus à la culture sans que la grammaire soit un point évident. « La grammaire ne s'acquiert qu'à travers du discours (Courtillon, 2003, p.14) » si nous allons utiliser des textes tant narratifs que descriptifs, les apprenants commenceront à identifier la partie grammaticale d'une manière inductive quand ils essaient de

communiquer une idée et pas à l'inverse. Nous avons l'opportunité pour que les apprenants s'intéressent à elle et qu'ils commencent à la comprendre et à y réfléchir.

Les activités doivent les motiver. L'enseignant doit planifier des activités qui ont une relation avec les méthodes et les intérêts des apprenants pour que la classe n'ait pas de temps perdu. En plus, pour accroître la motivation chez les apprenants, il est important de faire naître le sentiment du progrès. Il faut proposer des situations où ils mettent en pratique le savoir-faire et toutes leurs habiletés. L'évaluation devra aussi avoir une cohérence avec les pratiques et les contenus.

D'un côté, on appelle les apprenants captifs ainsi parce qu'ils sont « prisonniers » dans une institution pour apprendre une langue dont ils n'auraient pas besoin. Mais ce terme n'est pas une raison pour ne pas faire un bon travail. Il faut faire de son mieux pour que le séjour dans les différents établissements soit plus confortable et que l'enseignant laisse trace d'un apprentissage significatif.

D'un autre côté, les apprenants non-captifs sont ceux qui ont envie de connaître une nouvelle culture et sa langue. Ils sont dans une situation volontiers d'apprentissage. L'enseignant doit connaître les raisons pour lesquelles ils vont apprendre la langue, connaître les situations communicatives qui se mettront en place pour établir les objectifs linguistiques qui se développeront.

Le dernier facteur que Courtilon (p. 16) prend en compte est **l'arrière-plan culturel**, ce point fait référence aux relations qui existent entre le professeur et les apprenants, ainsi que la représentation de l'apprentissage.

La relation peut avoir différentes étapes, depuis la soumission jusqu'à avoir une participation active pendant le cours. Dans le premier cas, l'étudiant est un individu passif dans le cours, il est tout le temps attentif à ce que le professeur dit et sa participation n'est pas du tout agréable parce que le professeur est la personne qui possède l'initiative, l'information. L'attitude plus fréquente que nous pouvons voir est quand l'apprenant attend les consignes du maître pour agir. Par contre, il y a des situations où les apprenants sont très actifs et nous pouvons remarquer qu'ils vont en même temps que leur professeur. Le professeur est vu comme un aide, un appui. Cette situation peut changer et s'inverser. On passe de la soumission à une participation active et vice-versa. Dans les deux situations, le professeur peut donner des restrictions pour diriger le groupe.

L'apprentissage est la relation qui existe entre le professeur et les étudiants et elle dépendra de la participation de chacun, celle-ci peut-être active ou passive. Pour les différentes habiletés nous avons différentes étapes qui aideront le processus d'apprentissage. Pour la compréhension, nous allons passer par la traduction jusqu'à l'explication. Dans la production, depuis les activités dirigées jusqu'à la production de questions et réponses plus élaborées. De la même façon, nous avons de pas à suivre dans la grammaire pour réussir les objectifs. On pourrait commencer par la grammaire explicite pour continuer avec la grammaire implicite dans un texte.

5.8.2 Étapes ou moment d'un cours de langue

Au moment d'assurer un cours, il faut établir les contenus, les moyens qui s'utilisent pour arriver au savoir-faire. Il est nécessaire d'organiser les thèmes que les professeurs vont enseigner et établir l'évaluation de nouvelles connaissances. « Un cours doit donc être pensé en termes d'unités d'enseignement (Janine Courtillon, 2003, p. 32) ». Il doit disposer d'objectifs d'apprentissage où s'impliquent les connaissances linguistiques et le savoir-faire. Janine Courtillon (p.32), divise le cours en trois étapes : les données de départ, l'établissement d'une progression et penser l'évaluation.

Les données de départ constituent l'information dont on se servira pour transmettre les connaissances aux apprenants. Il faut considérer le fonctionnement de la langue et le discours. À partir de là, les étudiants commenceront à observer la langue dans différents contextes. Les matériels peuvent être authentiques ou didactisés et en fonction du niveau.

Pour le départ, l'apprentissage peut être actif ou guidé. Tout de suite après, l'apprenant réutilise ses connaissances, crée des travaux à partir d'un modèle donné et varie les structures des plus simples aux plus complexes.

Dans le cours, nous devons disposer d'objectifs d'apprentissage où s'impliquent les connaissances linguistiques et le savoir-faire. Les objectifs définissent les compétences à développer pour l'apprenant, ainsi que le lien qu'il existe entre les données et les moyens avec lesquels les professeurs assureront une compréhension. À la fin, tout l'apprentissage doit être dirigé vers les fonctions dont les apprenants ont besoin. Il est important que tout le monde connaisse toutes les situations qui peuvent se présenter, le contexte ou tout ce qui aidera dans la situation. Par exemple, pour l'oral, il faut connaître les phrases à utiliser dans chaque situation ou le registre de langage que l'apprenant peut utiliser (soutenu, familier, etc.) Pour les écrits, il est nécessaire de connaître le format du texte à produire, la situation d'énonciation, etc.

Au moment de choisir l'activité. Il est aussi important de prendre en compte le type de document, le genre, les objectifs, l'utilisation de la langue maternelle ou la langue cible pour les consignes. C'est en fonction du niveau de la langue qu'il faut aussi établir le niveau de compréhension et faire une réflexion à partir de difficultés phonétiques, lexicales et syntaxiques, etc. Cependant, le professeur ne doit pas s'arrêter beaucoup dans ces sujets, il doit prioriser la progression du discours dans la langue cible, donner d'outils pour créer un

discours où l'apprenant prend conscience au moment de parler ou écrire avec les activités et décide de ce qu'il pratiquera pendant le cours.

L'établissement d'une progression : pour la progression dans un cours de langue étrangère il faut, d'après Janin Courtillon (p. 36), aller de la simplicité à la complexité et établir les intérêts en commun : le thème, les intérêts personnels ou familiaux, le contexte, etc. Il faut aussi considérer les éléments qui interviennent dans un cours de langue et choisir la méthodologie pour transmettre les contenus. De même, il y aura un moment où nous pouvons comparer les cultures à partir de l'interprétation et de situations culturelles.

Le progrès, c'est avancer, soit d'un niveau à un autre, soit d'une étape à une autre. Parfois, nous devons dégager l'information pour assurer ce progrès et pour qu'elle soit comprise et qu'il n'y ait pas de doutes. Nous pouvons voir le progrès à partir de divers points de vue. Ainsi, le progrès peut se voir dans le domaine linguistique. Les temps grammaticaux essentiels sont enseignés dans les niveaux débutants et la complexité augmente. Dans le domaine thématique, il existe aussi une progression, par exemple on commence avec une présentation personnelle pour finir avec la présentation de la famille. En 1961 un nouveau concept de progression est introduit dans la méthode *Voix et images de France* (CREDIF, Didier, 1961; Courtillon, p.36). On y voit la progression des mots. On enseigne les plus fréquents dans les niveaux débutants et les mots abstraits dans les niveaux avancés.

Finalement, en 1970 avec l'arrivée de l'approche communicative, l'apprentissage de langues est pris comme une manière d'interagir et transmettre des idées. L'écriture et la parole prennent un nouveau lieu dans l'apprentissage et les contenus sont élaborés d'après les fonctions et les acquisitions des structures

L'évaluation : il s'agit de la dernière étape du cours. C'est une partie obligatoire, c'est le temps et l'espace pour voir l'évolution des étudiants. Le professeur doit prendre conscience

que l'évaluation est un contrôle du progrès et pas un contrôle de fautes. Dans l'évaluation, il est plus commun de développer le savoir-comprendre et le savoir-produire que le savoir-faire. On évalue de temps en temps quelques compétences ou habiletés. Néanmoins, le professeur se concentre à la capacité de comprendre et de produire tant qu'à l'oral comme à l'écrit.

5.9 Planification d'un cours

Dans la planification d'un cours, il doit y avoir une organisation en ce qui concerne les activités qui vont se développer. Il doit exister une relation entre le programme et les cours qui se donneront, une partie pour les activités qui se feront pour l'apprentissage autant que pour la compréhension du thème et une partie pour les activités qui ont la finalité d'évaluer les connaissances acquises.

La planification d'un cours est une partie de la programmation pour développer une classe dans laquelle nous pouvons observer les méthodes et les stratégies qui se mettront en pratique pendant le cours, ainsi que le contenu, le moyen et les instruments. Dans la planification d'un cours, Ángel Díaz Barriga (p. 5) mentionne que nous avons trois étapes :

L'ouverture : c'est le début d'un nouveau thème avec des activités différentes. Ce n'est pas nécessaire de travailler tout le temps dans la salle de classe. Le professeur peut demander aux apprenants de faire des recherches concernant le nouveau thème et commencer le cours en posant des questions pour connaître ce que les étudiants pensent.

Le développement : à partir des connaissances préalables, l'élève commence à interagir, à partager des informations et ses idées sur le thème. Dans cette étape, le professeur dégage la théorie, les concepts ou les idées principales.

La fermeture : il s'agit d'activités où nous faisons une synthèse des autres étapes et de tout ce que nous avons vu pendant le cours. Le professeur réalisera une analyse pour vérifier si les objectifs ont été atteints.

L'organisation des activités doit avoir une cohérence sur la méthodologie que les enseignants suivent et la diversité de textes que nous pouvons présenter. Véronique Laurens (2012) nous propose quelques questions que nous pouvons nous poser avant de commencer à rédiger notre unité didactique :

1. Quels types d'activités sont propres pour réussir nos objectifs de la langue ?
2. Dans quel moment nous devons présenter les activités proposées aux élèves ?
3. Comment pouvons-nous adapter les activités pour les divers contextes que nous pouvons affronter pendant le cours ?

5.9.1 L'importance d'une planification dans un cours de FLE

Comme nous l'avons mentionné, la planification est une partie d'un cours de langue, mais qu'est-ce que c'est qu'une planification ? D'après Victor Manuel Rodríguez Reyes (p. 448) la planification, c'est la programmation à propos de la structure du processus d'enseignement dans laquelle nous pouvons observer la distribution de contenus, les stratégies et les matériels que le professeur utilisera.

D'après l'article 649 (p.10), l'une des compétences que les enseignants ont est la capacité d'élaborer et planifier un cours où nous pouvons voir les connaissances pédagogiques qui vont être acquis. Planifier les cours permettra aux enseignants de réaliser des hypothèses sur les intérêts des apprenants et stratégies de motivation. Nous pouvons aussi imaginer les possibles situations que l'apprenant affrontera. S'il est nécessaire, dans la planification le professeur pourra faire des ajustements précis en respectant les programmes ou l'unité didactique.

Il est aussi important de mentionner dans la planification les outils avec lesquels les enseignants vont travailler. Actuellement, les Technologies de l'information et de la communication (TIC) sont des outils qui peuvent jouer un rôle important pendant le processus d'enseignement-apprentissage. Pour cette raison, il faut mentionner comment les professeurs vont les utiliser et quel est l'objectif.

Frida Díaz Barriga Aerceo et Gerardo Hernández Rojas (p.143) mentionnent que dans une planification nous pouvons avoir des diverses stratégies d'enseignement et qu'il est important d'avoir une organisation. De cette manière, le professeur sait dans quel moment de son cours peut les mettre en place. Le fait de planifier son cours aide les professeurs à organiser leur travail. Si bien que les planifications parfois ne s'effectuent pas à 100%, les enseignants y trouveront les stratégies, les actions qu'ils réaliseront progressivement. Les planifications organisent les activités que les enseignants veulent mettre en place afin d'atteindre un ou plusieurs objectifs.

5.9.2 Stratégies pour la planification d'un cours de FLE

Il est important de prendre en compte quelques facteurs au moment de planifier. Selon Frida Díaz Barriga Aerceo et Gerardo Hernández Rojas (p.141) il faut considérer le profil et les caractéristiques des apprenants, les connaissances préalables, les objectifs, les activités qui aideront les apprenants dans le processus, le contexte, le thème, tout cela afin de mieux assurer le processus d'enseignement.

Suivant *El Acuerdo 592* publié par la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) en 2011 nous comprenons que la planification, c'est un élément important pour l'apprentissage où nous allons présenter les différents types de situations que l'apprenant peut affronter, avec les

activités. En effet, les professeurs doivent faire que l'apprenant commence à chercher des solutions pour chaque situation.

À partir de cette publication, nous devons prendre en compte ces points pour élaborer une planification : reconnaître que le processus d'apprentissage est tous les jours, identifier et sélectionner les stratégies qui aident la compréhension et l'évaluation des contenus, designer à partir des connaissances que s'attendent acquérir, élaborer un environnement d'apprentissage où l'apprenant peut générer des expériences significatives, finalement, avoir des notes ou des travaux physiques pour avoir une référence du travail pendant le cours au moment de l'évaluation. (Acuerdo 592,p. 20)

À partir de ces aspects, l'élaboration ou le développement des activités doivent porter sur les connaissances préalables des apprenants pour les diriger vers ce que l'apprenant va développer et acquérir, en plus, avoir une idée claire et analyser tous les problèmes que les apprenants peuvent y avoir et les possibles résolutions.

Pour désigner les activités, nous pouvons répondre à quelques questions pour avoir un guide, par exemple, quelles sont les situations (actes de parole) que l'apprenant pourra affronter (demander de la nourriture, donner des informations personnelles, etc). Après, il aussi identifier quel est le niveau de langue de l'apprenant (A1-C2). Ensuite, délimiter la participation de l'apprenant (limiter ou pas l'intervention du professeur). Enfin, de quelle façon, la problématique sera-t-elle résolue (par exemple, poser des questions, élaborer une enquête,etc). En d'autres mots, analyser tous les scénarios qu'il y aura dans la salle de classe, la difficulté des activités, évidemment, cela dépendra du niveau des apprenants, délimiter la participation des acteurs et quelle ou quelles seront les habilités que l'apprenant mettra en pratique pour la résolution de problèmes.

5.10 Unité didactique

D'après Victor Manuel Rodriguez-Reyes (2014) et d'autres auteurs, une unité didactique est réalisée par le professeur et constitue une succession d'exercices qui ont un ordre, une logique et sont accompagnés de modèles d'apprentissage. L'objectif principal de l'unité didactique est de développer les compétences et de laisser un apprentissage significatif chez les étudiants en prenant certaines ressources didactiques. Toutes les décisions du professeur pendant et après les cours sont là, également, la justification comme le quoi, le comment et le pourquoi.

L'unité didactique doit disposer des compétences à développer et des objectifs bien définis. Afin de déterminer les objectifs, nous pouvons considérer la Taxonomie de Bloom (1954) citée par Rodriguez Reyes, V. (p. 454) « le contenu est le savoir, ce qui est connu et ce que nous devons savoir » et peut être divisé en :

a. **Conceptuel** : il s'agit des informations précises comme faits, concepts, définitions que, grâce à l'assimilation du signifié et à l'interprétation, nous obtenons et nous formons une nouvelle idée ou un nouveau concept. Les apprenants utilisent leurs capacités cognitives intellectuelles. Bloom utilise les verbes connaître, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser, entre autres.

b. **Procédural** : il s'agit d'actions qui déterminent le savoir-faire et nous pouvons l'exercer à l'aide des habiletés ou des procédés. Quelques activités sont liées aux capacités psychomotrices comme la manipulation, l'imitation et la précision. Les verbes sont manipuler, imiter, préciser, entre autres.

c. **Attitudinale** : ce sont les actions qui commencent à apparaître pendant le cours et les circonstances. On considère la culture : les valeurs, les croyances et les attitudes. Il s'agit du savoir-faire et met l'accent sur les capacités cognitives-affectives : croyances, sentiments, etc.

À partir de ces verbes nous pouvons commencer l'organisation de l'unité didactique.

5.10.1 Les étapes de l'unité didactique

Les professeurs de français langue étrangère planifient leurs cours afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage pour que les apprenants puissent réussir le niveau qu'ils sont en train d'étudier. Planifier nous aide à être sûrs des contenus, à avoir de la motivation de nos apprenants, avoir une stratégie ou base pendant le cours. Nous pouvons même partager les activités avec nos camarades pour enrichir le travail.

Parfois, nous avons certains aspects que nous ignorons mais ils sont aussi importants pour le développement. En premier lieu, il faut donner un titre, il nous permettra d'avoir conscience et délimiter le contenu. Après, nous devons spécifier les caractéristiques des apprenants, pour ce point, nous pouvons voir les éléments qui interviennent dans un cours de langue (l'âge, les motifs pour lesquels ils vont apprendre le français, etc.). Également, spécifier le niveau (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

La rédaction des objectifs est importante pour établir ce que l'apprenant devra savoir ou savoir-faire à la fin du cours ou la classe. Nous devons identifier quatre objectifs différents. Les connaissances socio culturelles qui montrent la culture, les traditions, les habitudes des personnes francophones. Ensuite, les compétences communicatives et fonctionnelles qui représentent le savoir-faire des apprenants, c'est-à-dire, l'information qui vont acquérir. Après, les compétences langagières ou les habilités qui se travaillent dans la classe. À la fin, les compétences linguistiques comprennent le vocabulaire (la famille, les couleurs, les nombres, etc.), la grammaire (le présent, le passé, le futur, etc.) et les actes de parole. Il faut remarquer que ce n'est pas nécessaire de travailler tous les objectifs en même temps. L'enseignant doit prioriser les objectifs selon le thème et la cohérence.

L'Académie de Strasbourg (p. 7) identifie six étapes pour élaborer les objectifs. Tout d'abord, nous devons **définir** l'action que les apprenants réaliseront et **rendre les buts de la formation** de manière explicite pour qu'ils soient plus clairs le sujet et points à toucher.

Après, décrire ce que l'apprenant va faire pendant la séance. Pour continuer, **construire** la stratégie que le professeur utilisera pendant la démarche. À la fin, **évaluer** de manière pertinente les résultats des apprenants et de même façon, **évaluer l'efficacité de la stratégie**. Ainsi, nous pouvons considérer les activités qui nous ont aidé à réussir les objectifs et faire des changements ou adaptations. Pour établir les verbes nous pouvons réviser la taxonomie de Bloom. À partir de ces points, nous pouvons commencer à établir et choisir les activités.

Dans la séquence nous devons considérer la durée, elle peut être divisée en petites séquences (début, développement ou fin) ou en étapes chronologiques (10, 20, 30 minutes, etc.). La difficulté dans ce point c'est coïncider les activités. Pour cette raison, il faut avoir élaboré le plan en prenant en compte les difficultés qui peuvent apparaître. En outre, nous trouverons les méthodes et techniques de travail que nous avons choisies. Il est aussi nécessaire d'identifier les méthodes et méthodologies à l'intérieur de la séquence pédagogique que les enseignants mettront en œuvre pour élaborer le cours ou la classe. Les activités et les exercices seront un guide pour aider les apprenants à réussir les objectifs.

Une unité didactique peut être composée d'un ou de divers séances selon l'auteur que l'enseignant consulte. Il y a d'auteurs qui prennent en compte trois étapes et l'évaluation, comme Angel Díaz Barriga (Barriga, Guía para la elaboración de una secuencia didáctica, 2013) et Véronique Laurens (2012). Laurens divise l'unité didactique en **réception** où nous avons l'anticipation et la compréhension (détaillée et globale), **travail sur la langue** qui sont le repérage et la conceptualisation et à la fin **la production** où le professeur travaillera la systématisation et donnera une tâche finale aux apprenants. Cependant, les étapes peuvent être sélectionnées par l'enseignant. Dans ce travail, nous allons montrer une manière de structurer une unité didactique.

En prenant en compte la Taxonomie de Bloom, nous pouvons établir six étapes. La première partie fait référence à l'introduction du sujet. Nous l'appelons **étape de découverte ou anticipation**. Dans cette partie, l'apprenant aura le premier contact avec le nouveau thème.

L'apprenant identifiera et mobilisera les connaissances déjà vues, les mots clés, la terminologie, les concepts basiques, etc. Ces éléments aideront à la compréhension.

Ensuite, nous avons **la compréhension**. La compréhension peut être divisée en deux parties, la première partie est **la compréhension globale**, Il s'agit de montrer le document ou matériel et demander aux apprenants de manière générale quel est le sujet et ainsi, travailler de manière groupale pour créer un seul concept. Après, **la compréhension individuelle/détaillée**. Il s'agit de diviser l'information donnée pour toucher tous les points importants du document.

Après, pour commencer à avoir une réflexion, l'enseignant doit commencer **le repérage** où les apprenants appliqueront les connaissances acquis pour créer des règles afin d'établir une séquence qui les permettra de créer un document ou idée similaire à ce qui montre le document original. L'apprenant passe de l'action à la formulation C'est l'étape de **la conceptualisation**.

Une fois que les apprenants ont découvert la règle, l'enseignant doit s'assurer que l'information soit retenue. La phase suivante est **la systématisation**, à travers des activités linguistiques, les apprenants travaillent plusieurs exercices proposés dans le manuel ou par l'enseignant. La systématisation est aussi une opportunité pour résoudre tous les doutes qui peuvent en surgir. C'est ainsi que les apprenants seraient préparés pour une possible évaluation.

Après la systématisation, l'apprenant peut commencer avec une tâche où il fera une synthèse de ce qu'il vient de travailler. Nous parlons de **la production**. Il s'agit de renforcer toutes les connaissances en les appliquant dans un contexte différent à celui du début. À partir d'une tâche finale. C'est un moment pour mélanger tous les pas d'une manière plus claire au même temps que nous avons un produit. L'apprenant peut s'appuyer d'un plan de travail.

Enfin, nous trouvons **l'évaluation**. L'apprenant peut comparer son travail avec ses camarades. C'est un mélange d'analyse et synthèse puisqu'on va voir les avantages et les désavantages, quelles sont les fautes et quelles sont les parties qui sont bien retenus de manière générale. L'enseignant s'assure que les objectifs sont réussis et il devra décider la valeur de l'évaluation, c'est-à-dire, lui accorder une valeur qualitative ou quantitative.

Laurens (p.77) nous propose un schéma pour mieux comprendre l'organisation de l'unité didactique :

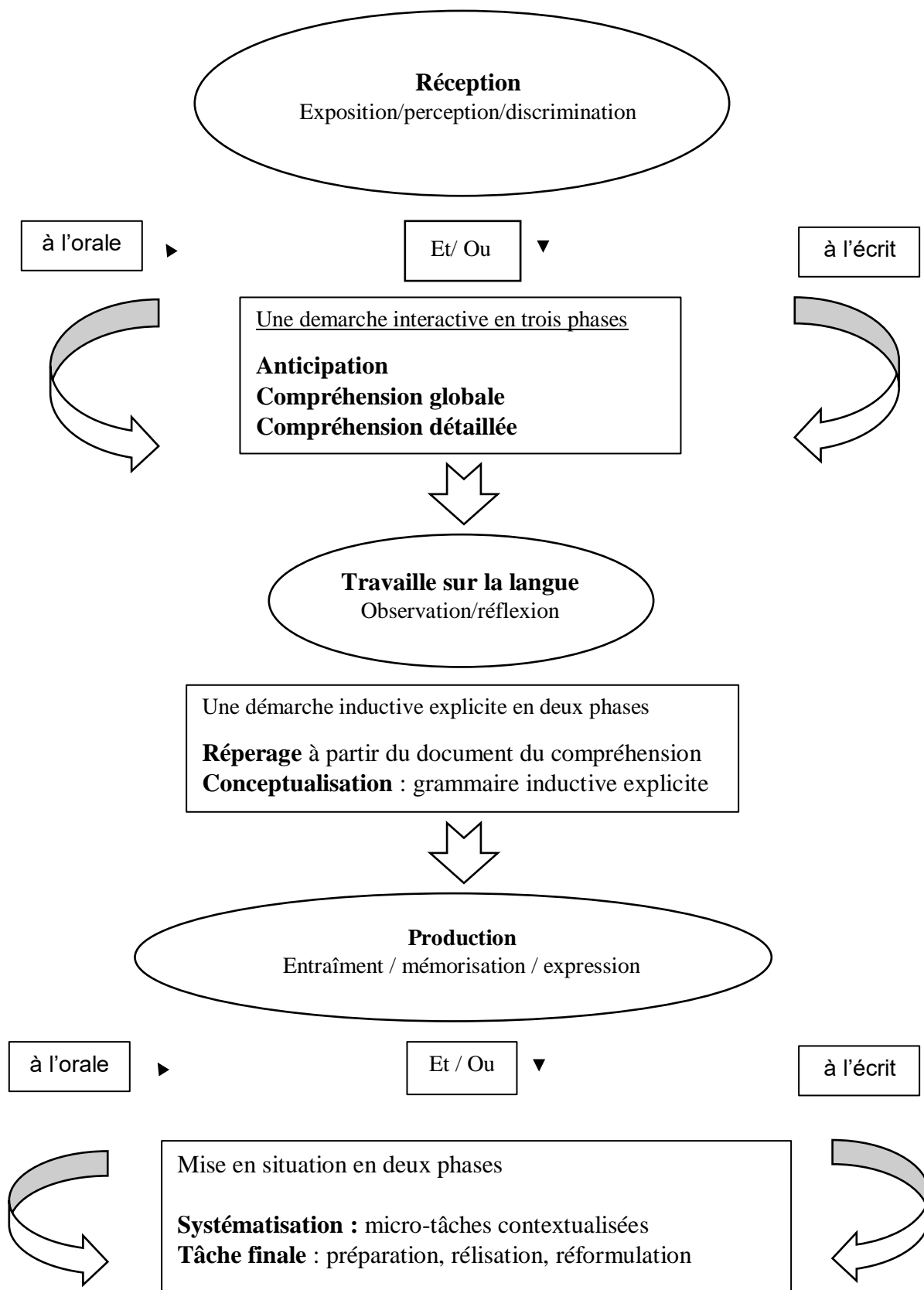


Figure 5 Schéma modélisation de l'UD d'après Laurens (77)

5.10.2 Les activités dans l'unité didactique

À partir de chaque étape, le professeur devra définir les activités qui seront présentes pendant le cours et pouvoir mettre en place d'autres activités en cas des difficultés pour développer les activités principales.

Selon Angel Díaz-Barriga (2013) les activités de départ permettent d'ouvrir l'unité d'apprentissage en présentant une problématique ou un débat à partir d'une question générale sur le thème. L'objectif de ces activités est de déclencher les connaissances préalables que les apprenants ont, soit grâce à la formation académique, soit à partir de leur expérience. Bien que les activités d'ouverture ne soient pas nécessaires dans tous les cours, elles représentent un défi pour le professeur, puisqu'il est plus facile de présenter le thème que travailler à partir d'une problématique pour faire appel aux connaissances préalables ou pour déclencher chez les apprenants la curiosité.

D'autres activités qui peuvent être considérées sont l'entretien pour faire une compilation de l'information et chercher des informations avec des exemples pour avoir une meilleure compréhension du thème à traiter. Nous pouvons remarquer que ces activités sont bien utiles pour les cours théoriques ou bien pour les cours où les apprenants ont un certain degré de maîtrise de la langue cible. Nous considérons que les activités proposées par d'autres spécialistes seraient plus convenables pour les niveaux débutants et pour le public non francophone.

Laurens (2012) nous propose différentes activités pour chaque étape de l'unité didactique. Lors de l'anticipation et pour aborder un sujet nous pouvons travailler les remue-méninges. Cette activité consiste à donner des mots clés, poser des questions et échanger des informations à partir d'un document déclencheur comme des photos, des images, des bruits, des titres. Les buts de cela sont d'obtenir un maximum d'informations ; activer les

connaissances préalables ; construire des hypothèses avant de comprendre un document oral ou écrit. L'anticipation prépare le terrain et les joueurs aux enjeux de la classe.

Quant aux activités de développement de la compréhension, le professeur doit se servir des informations obtenues lors de l'anticipation pour ainsi introduire tout ce qui est nouveau et ainsi construire un référent contextuel. Dans cette partie, l'objectif est de faire un travail intellectuel et utiliser les nouvelles données. Pour introduire les informations nouvelles il faut proposer des questionnaires ou des exercices auxquels les apprenants doivent répondre. Il s'agit de travailler avec eux leur compréhension et de vérifier ensemble ce qu'ils ont entendu ou lu.

D'après le travail de Laurens (2012) nous devons délimiter les nombres d'écoutes et de lectures que les apprenants feront pendant les compréhensions afin de pouvoir travailler toutes les activités de l'unité didactique et d'avancer vers la réflexion et la production. Pour la compréhension globale, il faut déterminer ce que nous allons travailler avant de passer à une compréhension détaillée. En effet, nous pouvons poser quelques questions pour continuer avec les échanges, vérifier les hypothèses et relever les informations importantes. Alors, nous pouvons travailler les compréhensions avec des différentes activités, d'une part et pour la compréhension globale, identifier les participants, les lieux et vérifier quelques hypothèses. D'autre part et pour la compréhension détaillée, souligner les informations, relier les idées, associer quelques informations, trouver des informations précises.

Une fois que l'information a été bien comprise, que nous avons corrigé et que les apprenants ont identifié le thème, nous passerons au repérage. Laurens (2012) nous propose de construire un corpus avec des exemples et établir une règle. En ce qui concerne le repérage, l'enseignant invite les étudiants à observer ce qui pourrait être nouveau, différent, « bizarre » du fonctionnement de la langue à partir du corpus. Les apprenants pourraient éventuellement essayer d'expliquer avec leurs propres mots la règle. Après, nous pouvons commencer avec la conceptualisation et identifier les exceptions, par exemple, les verbes réguliers et

irréguliers. Quelques activités à travailler sont les analyses et les classifications. Les questions guidées sont importantes, elles aideront à la conceptualisation de l'information. Si le professeur a planifié l'évaluation, les travaux qui se réalisent peuvent en faire partie à l'aide d'un portfolio d'évidences.

À la fin, le professeur peut mettre en place des devoirs pour faire une synthèse du processus d'apprentissage. Les structures déjà acquises se sont reformulées et il y a une reconstruction de l'information. Selon Laurens (2012) nous pouvons créer des mini scénarios pour travailler les connaissances acquises où les élèves fixeront les structures vues et commenceront à automatiser les informations, les jeux de rôle sont généralement utilisés pour la systématisation orale et nous pouvons proposer d'autres situations pour travailler les éléments vus mais à l'écrit.

Quand l'enseignant est sûr que tout le monde a compris le sujet, il invite les apprenants à produire. Les apprenants peuvent faire des résumés, des exposés, répondre à des questionnaires, etc. De cette manière, le professeur pourra évaluer son travail, évaluer le travail des étudiants et faire des ajustements au processus d'enseignement-apprentissage. Pendant le processus, le professeur choisira le matériel dont il se servira, déterminera l'espace où se développeront les activités et la façon de travailler, c'est-à-dire, en équipe ou individuellement.

Après réflexion, nous pouvons constater que le travail de l'enseignant ne se limite pas à exposer des contenus dans la langue cible. Il faut une formation en ce qui concerne les méthodologies afin de déterminer la manière de travailler avec ses apprenants. Il faut également connaître le contexte pour savoir quelles habiletés il devra travailler en cours. En effet, un cours général est différent d'un cours aux objectifs spécifiques. L'enseignant doit également planifier son cours, construire son unité didactique tout en déterminant les différentes activités qu'il mettra en place afin d'avoir une cohérence interne pendant le processus d'enseignement apprentissage.

C'est justement ce travail qui nous a rendu curieux et nous voulons savoir comment un professeur travaille dans un contexte particulier. Notre chapitre trois décrit notre méthodologie suivie afin d'accomplir nos objectifs de recherche.

Méthodologie de la recherche

Dans ce chapitre, pour commencer, nous décrivons l'approche méthodologie et l'échantillon que nous utilisons pour obtenir l'information. Nous présenterons les conditions dans lesquelles nous avons travaillé en donnant le contexte de l'institution où nous avons fait les observations et les activités que le professeur a présentées pour dérouler son cours. Enfin, nous présenterons aussi les instruments de recherche dont nous nous sommes servis.

5.11 Approche méthodologique

Notre travail, c'est une recherche qualitative avec une approche descriptive . La recherche qualitative intégrée des questions ou des hypothèses qui peuvent être développées pendant ou après la collecte et l'analyse des données. Tout d'abord, ce type de recherche nous permet d'identifier les questions de recherche les plus significatives de façon que nous les perfectionnions pendant le processus de recherche ainsi que les répondre en permettant un va-et-vient entre les faits et leurs interprétations (Sampieri, 2010).

L'approche descriptive cherche les propriétés et les caractéristiques les plus importantes du sujet traité en décrivant les tendances d'un groupe ou d'une population. La raison pour laquelle nous avons élu ce type de recherche c'est justement pour analyser des séances à l'aide d'une fiche d'observation et rapporter les données et proposer des activités pour qu'elle soit plus attachée aux objectifs initiales.

5.12 Contexte

Nous avons observé les cours d'un professeur de français de l'Alliance Française à Toluca. Dans cette institution on enseigne le français, la culture française et on contraste avec la

culture mexicaine afin de développer la compétence interculturelle et multiculturelle. En plus, c'est un centre de passation pour les certifications DELF² et DALF³, le TCF⁴, TCF Québec⁵ et TCFANF⁶. En plus, si vous êtes professeur de FLE, vous pourrez y suivre des cours pour améliorer vos compétences professionnelles.

Les niveaux d'enseignement que l'Alliance Française propose correspondent à ceux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Si les étudiants n'ont pas eu des cours de français, ils peuvent commencer à partir du niveau A1 qui est le niveau introductif ou de découverte. Néanmoins, s'ils ont déjà quelques notions du français, ils peuvent présenter un examen pour connaître leur niveau et suivre le cours qui leur correspond. Le public est varié, il y a des cours pour les enfants, les adolescents et les adultes et personnalisés. Les cours que l'institut offre peuvent être en ligne ou présentiel.

5.12.1 L'univers d'étude

Nous avons observé un cours en ligne, intensif niveau A1-A2. Il s'agit d'un cours dans lequel les apprenants suivent deux niveaux pendant un trimestre. Les cours sont normalement de 4 heures par semaine. Le cours que nous avons observé était de huit heures par semaine, de lundi à jeudi, de 7h00 jusqu'à 9h00 du matin. Le nombre d'inscrits dans chaque cours varie en fonction du niveau, du public et des horaires.

²DELF : Diplôme d'Études en Langue Française.

³DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française.

⁴TCF : Test de Connaissances du Français.

⁵TCF Québec : Test de Connaissances du Français pour Québec.

⁶TCFANF : Test de Connaissances du Français pour avoir accès à la nationalité française

5.12.2 Programme

Il n'y a pas de programme spécifique pour chaque niveau. Les contenus à enseigner sont sélectionnés à partir du manuel « Entre nous ». Les contenus pour un cours intensif niveau A1-A2 correspondent à l'unité 5 jusqu'à l'unité 8. Les compétences communicatives à développer ont été : parler de leurs habitudes et préférences, informer sur l'heure, parler de sa personnalité et des faits passés, conseiller sur la façon de s'habiller, donner et demander des informations sur des plats et des aliments, commander et prendre la commande au restaurant, exprimer la quantité et donner des conseils. Les thèmes traités ont été la routine, les vêtements, la nourriture, la fête et les anniversaires. Au niveau de la grammaire les thèmes abordés ont été le passé composé, les articles partitifs, le masculin et féminin des couleurs, l'heure, entre autres.

5.12.3 Groupe

Nous avons observé un groupe d'adultes. Il était composé d'un total de sept élèves mais il y avait normalement cinq élèves dans chaque session virtuelle. La majorité des personnes étaient des étudiants à l'université. Ils apprennent le français afin de compléter leur formation professionnelle. Les autres étaient salariés ou retraités qui voulaient apprendre le français comme loisir.

L'enseignante nous a raconté qu'elle n'avait pas eu de préparation concernant l'enseignement des langues étrangères mais qu'elle avait suivi des formations pour devenir professeur de FLE. Elle a plus de 20 ans d'expérience et a travaillé dans différentes institutions, publiques et privées. Quand elle avait commencé à donner des cours, elle travaillait avec le système traditionnel, c'est-à-dire qu'elle était plus intéressée à travailler la grammaire et la compréhension écrite. Maintenant, à l'Alliance française, elle priorise un enseignement éclectique. En effet, elle mélange les différentes méthodes pour enseigner et mettre en place les quatre habiletés pour ainsi développer toute l'Unité Didactique.

Il faut souligner que pour mieux connaître le groupe que nous allons observer ainsi que notre échantillon, nous nous sommes servis d'un entretien. Bien que notre objectif ne soit pas d'observer les personnes mais les activités qui sont mises en place, nous considérons qu'il est pertinent de décrire le groupe et l'échantillon.

5.12.4 Échantillon

Pendant la recherche, nous avons pu obtenir deux types d'échantillons. Le premier est un échantillon homogène parce que nous avons centré la recherche dans un petit groupe social et le processus qui a suivi pour apprendre le français comme langue étrangère pendant le cours.

Ensuite, nous avons un échantillon théorique ou conceptuel où nous pouvons choisir les unités que nous allons évaluer ou observer, dans ce cas, les activités que nous allons observer pendant une classe afin de répondre à notre question de recherche : **quelles activités sont mises en place pendant le développement de l'unité didactique dans un cours de FLE niveau débutant.**

5.13 Instruments de recherche

Pour cette recherche, nous nous sommes servi de **l'observation**. Une observation d'après Sampieri (2010) est une manière d'explorer l'environnement, les personnes qui participent, les processus et identifier les problèmes.

En plus, nous avons utilisé **les entretiens** pour obtenir des informations plus précises du cours et de la professeure. Nous nous sommes servis d'un entretien qualitatif que selon Sampieri (2010) c'est un entretien personnel, ouvert et flexible. Nous avons pu échanger des

informations qui ont aidé à la réalisation de ce travail écrit. Par rapport aux questions, elles ont été structurées parce qu'elles étaient guidées. Nous avons pu introduire des questions qui n'étaient pas dans l'entretien afin d'obtenir des informations plus précises.

5.13.1 Validation des instruments

Pour commencer, nous avons rédigé la lettre pour la directrice pédagogique de l'institut où nous voulions faire les observations. Nous avons commencé à créer le premier brouillon pour la fiche d'observations afin de la présenter à la directrice.

Une fois que nous avons eu la fiche d'observation, nous avons commencé à rédiger les questions pour l'entretien pour la directrice et la professeur que nous allions observer. Quand nous avons fini le questionnaire et la fiche d'observation, nous les avons envoyés à la directrice pour qu'elle puisse connaître tout ce que nous voulions savoir par rapport au cours, le professeur et elle-même. La directrice de l'Institut nous a autorisé l'entretien et a accepté qu'un cours soit observé pendant un trimestre.

Nous avons commencé à observer les cours le 17 août 2021 et nous avons fini le 8 septembre 2021. Pendant la moitié du cours, nous avons fait l'entretien au professeur et elle a répondu à toutes les questions sans problème. Pour l'entretien de la directrice, nous l'avons fait à la fin des observations parce qu'elle voulait connaître mon point de vue du cours et avoir un échange d'informations.

5.14 Instrument de collecte des données et modèle d'analyse

Pour l'obtention des données nous avons élaboré une fiche d'observation afin d'identifier les activités de chaque étape de l'unité didactique qui ont été mises en place par un professeur dans une Institution autre de la Faculté de Langues.

Dans la fiche d'observation nous avons le nombre, l'horaire, la date de la séance, le thème qui aborde la professeur, le nombre d'élèves et le nom de l'observatrice. De cette manière nous pouvons comptabiliser d'une façon plus rapide les cours que nous avons observé et identifier les sujets qui se sont traités.

Nous avons divisé la fiche d'observation dans les 7 étapes de l'Unité didactique pour identifier de manière claire chacune pendant le cours, aussi, chaque étape a un espace pour marquer si c'est observable ou non, sans oublier que l'UD peut être abordée pendant divers jours et toutes les étapes ne pourraient pas être évoquées le même jour. D'abord, nous avons **la sensibilisation et l'anticipation** où nous avons des activités comme questions à partir d'un document déclencheur, partager des expériences à l'oral et à l'écrit, raconter une histoire, remue-méninges à l'oral, construction des cartes mentales et comparer des documents.

Après nous continuons avec **la compréhension globale**, dans ce point nous avons des activités comme répondre à un questionnaire à partir d'un document déclencheur, répondre à des questions guidées, écouter un document et répondre à des questions globales. Ensuite, se trouve **la compréhension détaillée** avec des activités telles que répondre à des questions spécifiques concernant le document déclencheur, faire des exercices d'association et réorganiser un texte.

Puis, **le repérage** qui s'agit d'activités comme souligner les idées principales, trouver des phrases contenant le concept à travailler, établir un corpus à analyser ensemble dans la classe, faire remarquer des éléments spécifiques de la langue, inviter les étudiants à observer des éléments spécifiques de la langue et qui peut être accompagné de **la conceptualisation** avec certaines activités, par exemple, demander aux étudiants d'expliquer comment fonctionne la langue, expliquer le fonctionnement de la langue en utilisant le métalangage, lire les règles de grammaire du manuel, lire des explications grammaticales sur internet ou sur un site spécialisé, regarder des tutoriels expliquant la grammaire, lecture des infographies, écrire la

règle de grammaire sur le tableau et répondre à des questions spécifiques concernant le fonctionnement de la langue.

Quant à **la systématisation**, nous pouvons réaliser des exercices de grammaire (transformation, substitution, etc.) compléter un texte, réécrire des phrases, organiser un texte, réaliser des exercices de lexique ou se servir des exercices sur internet concernant la grammaire.

À la fin, **la production** soit orale, soit écrite qui peut être travaillée avec des jeux de rôles, simulation, jeux d'improvisation ou théâtral, exposer un petit thème à l'orale, monologue suivi, entretien entre paires ou avec le professeur, poser des questions libres à leurs camarades de classe, créer un nouveau texte ou dialogue, écrire différents types de textes, réaliser un portrait chinois à l'oral ou à l'écrit et création d'un produit comme une expo ou un conte.

Si la professeure utilise une activité différente à celles qui sont dans la fiche, nous avons mis un espace pour écrire le nom de l'activité qui a été utilisé pendant la séance et à la fin un espace blanc pour décrire l'activité ou faire des commentaires supplémentaires. De cette manière nous pouvons décrire et observer toutes les activités travaillées en classe sans exclure rien.

5.16 Résultats attendus

Avec ce travail de recherche nous espérons pouvoir vérifier si le professeur observé et plus expérimenté réalise plus les activités de chaque étape de l'unité didactique. Nous aimerions savoir comment, il fait et ainsi présenter nos résultats aux apprenants qui sont en formation afin qu'ils connaissent la procédure dans une Institution autre que la Faculté de Langues, tout cela d'une manière objective et didactique.

Analyse des résultats

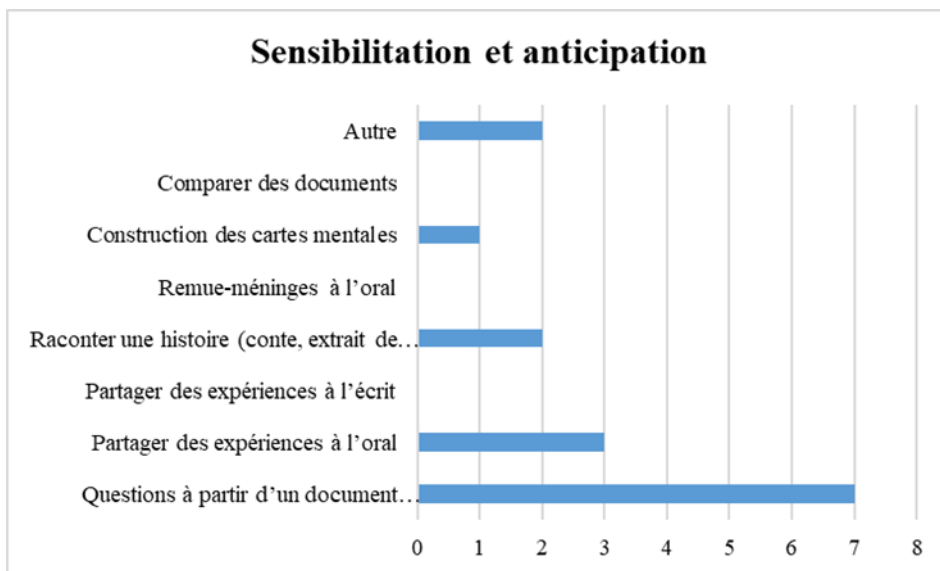
Dans ce chapitre nous allons présenter les résultats obtenus à partir des observations. Nous allons décrire les données obtenues à partir des graphiques pour distinguer quelles activités ont été mises en place dans chaque étape de l'unité didactique par la professeure observée. Nous allons décrire les activités afin de vérifier si l'UD est accomplie pendant la séance et quelles activités ont été utilisées pour chaque étape ainsi que des recommandations concernant aux activités à travailler à l'avenir, de sorte que la séance soit plus variée.

5.17 Description et analyse des observations

Pour notre travail de recherche, nous avons réalisé 14 observations d'un cours de 2 heures par jour et pendant un mois afin de réunir les informations que nous allons présenter dans les graphiques. Chaque graphique montre les activités travaillées pour chaque étape de l'unité didactique. Nous décrivons également comment l'enseignante les a abordées.

5.17.1 Description et analyse des activités travaillées pour la sensibilisation et l'anticipation

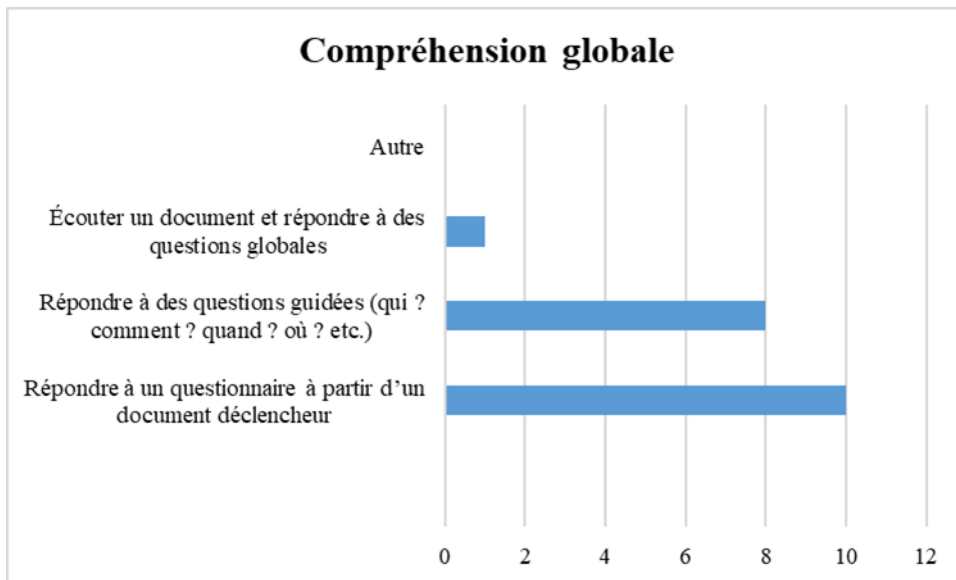
Pendant l'anticipation, nous avons observé que l'activité dominante était le questionnaire dirigé. Voir la graphique 4.1. L'enseignante commençait son cours en posant des questions pour aborder le nouveau thème. Elle posait parfois des questions fermées et les élèves répondaient. Après, pour mettre en pratique les connaissances préalables, l'enseignante commençait à poser des questions ouvertes afin que les élèves construisent des réponses plus élaborées et ils essayaient d'utiliser le vocabulaire qu'ils connaissaient déjà. Nous avons pu constater que les questions posées appartenaient généralement au manuel avec le soutien de documents à l'écrit. Bien que le manuel soit un guide pour les enseignants, nous considérons que ce sont les enseignants peu expérimentés qui doivent créer du matériel pour ainsi exécuter d'autres activités.



Graphique 4.1 1 Résultats de la sensibilisation et anticipation

5.17.2 Description et analyse des activités travaillées pour la compréhension globale

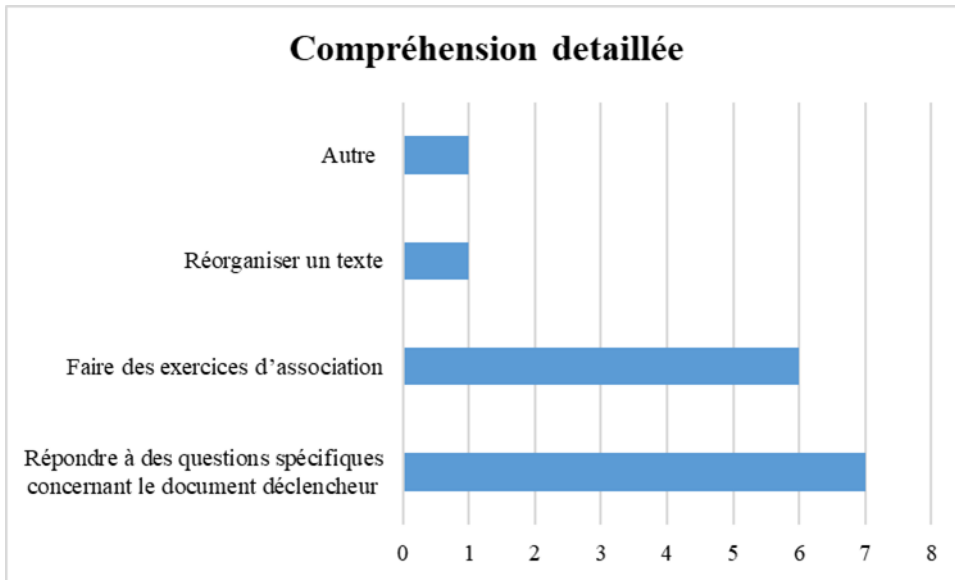
Pour la compréhension globale, l'enseignante continue à travailler avec les questions mais elles sont plus spécifiques. En effet, elles sont formulées à partir d'un document déclencheur comme une image ou une vidéo. Il faut préciser que l'enseignante a travaillé trois unités et il y avait entre quatre ou six documents écrits. La compréhension orale se travaille peu. Les documents audios que nous avons pu entendre étaient plus pour travailler la phonétique que l'écoute. D'après le MCRE (2018) la plus partie des activités doivent être communicatives pour que les apprenants puissent associer l'information qu'ils ont dans le matériel et les questions que l'enseignante pose dans un contexte réel.



Graphique 4.1 2 Résultats de la compréhension globale

5.17.3 Description et analyse des activités travaillées pour la compréhension détaillée

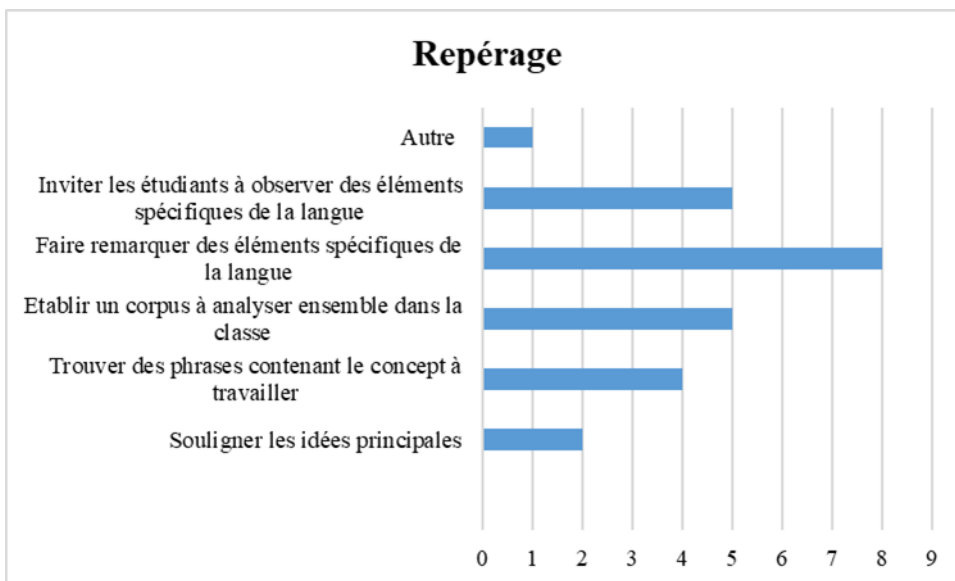
La compréhension détaillée se faisait à partir du document déclencheur et les questions devaient être plus précises. Il y avait des questions à choix multiple ou questions qui demandent plus d'information précise comme : qui parle ? où se trouvent les personnes ? quand s'est passé l'action ? etc. Le manuel qui s'utilise pour donner le cours propose des exercices où il y a des questions à choix multiple, compléter les phrases avec l'information donnée et relier les informations.



Graphique 4.1 3 Résultats de la compréhension détaillée.

5.17.4 Description et analyse des activités travaillées pour le repérage

Pour établir le repérage, l'enseignante a beaucoup varié les activités. Les élèves identifient les phrases qui se répètent ou qui ont les mêmes structures pour commencer l'analyse du nouveau contenu. En plus, ils acquièrent un nouveau vocabulaire. Un corpus est présenté et on les invite à observer. Il y a surtout une activité qui consiste à compléter les espaces vides et il s'agit de réponses ayant une relation avec la grammaire. Cette étape est liée à la compréhension détaillée puisque les élèves ont déjà identifié plus d'informations.



Graphique 4.1 4 Résultats du repérage

Mais comment faire si nous n'avons pas de manuel ? Nous proposons aux enseignants en formation de créer leurs corpus à partir du document déclencheur, à partir des phrases que les apprenants ont formulées eux-mêmes et d'autres phrases qui peuvent leur venir à l'esprit. Nous ne doutons pas de la créativité que chaque enseignant peut avoir pour montrer à ses élèves le fonctionnement de la langue cible.

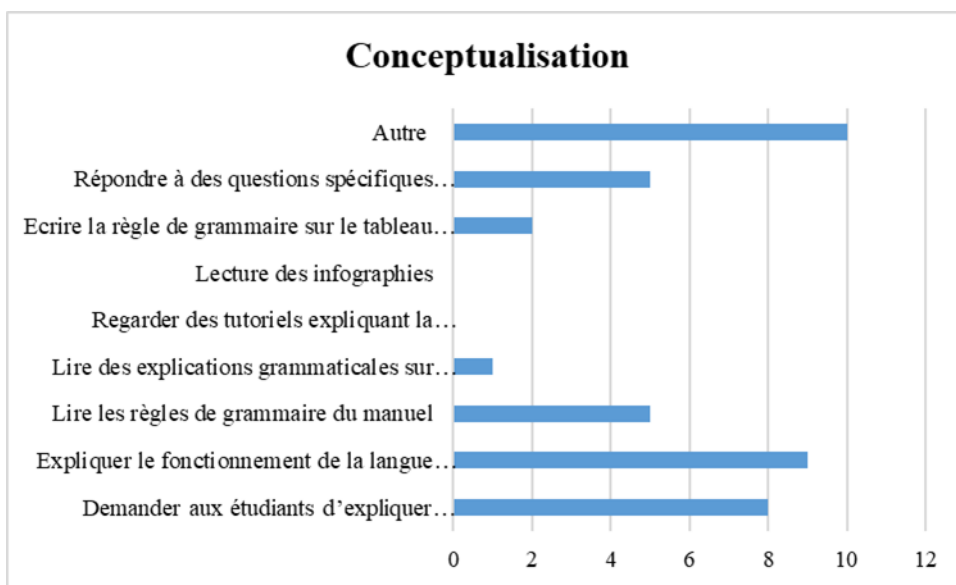
5.17.5 Description et analyse des activités travaillées pour la conceptualisation

Dans cette étape, l'enseignante montrait presque tout le temps la règle ou elle demandait de l'expliquer à ses apprenants qui essayaient de répondre à partir de ce qu'ils avaient déjà analysé. Après elle demandait de trouver des exemples qui suivent cette règle. C'est ainsi qu'ils commencent à identifier qu'il y a des irrégularités. Nous avons pu remarquer que dans le manuel, il y a un tableau explicatif et l'enseignant s'en servait également pour la conceptualisation.

Bien que dans le manuel il n'y ait pas beaucoup d'exercices pour travailler le fonctionnement de la langue, l'enseignante ne travaille qu'avec le manuel. Elle n'a pas proposé d'autres matériels pour élargir les explications ou pour expliquer autrement la règle qu'elle a donnée. Le temps pour conceptualiser est très peu, peut-être que le sujet est clair mais si ce n'est pas le cas, nous pouvons dire que le matériel n'est pas suffisant.

Il faut accepter que nous puissions trouver des professeurs qui passent beaucoup de temps dans la conceptualisation et cela risque d'ennuyer les élèves. Il est vrai que les spécialistes ne donnent pas un temps exact pour chaque étape et nous ne devons pas oublier que l'unité didactique peut varier à ce niveau-là, alors, si nous croyons que le temps a été suffisant, nous pouvons continuer avec la systématisation. Cependant, si nous avons remarqué qu'il y a encore des questions, nous pouvons revenir à la conceptualisation. Nous pouvons proposer aux élèves de faire un brainstorming, un résumé ou reformuler le sujet avec ses propres mots et le partager avec leurs camarades.

Ce que nous avons remarqué chez les enseignants en formation c'est qu'ils commencent leurs cours avec la conceptualisation. Ils aiment expliquer le fonctionnement de la langue et passent à la systématisation sans considérer les autres étapes de l'unité didactique. Quels sont les risques d'une telle procédure ? Faut-il que les enseignants commencent avec ce point et développent tout le cours autour de lui ? Voilà pourquoi il est pertinent de connaître l'éventail d'activités et la cohérence interne de l'unité didactique ainsi que son importance pour l'organisation d'un cours.

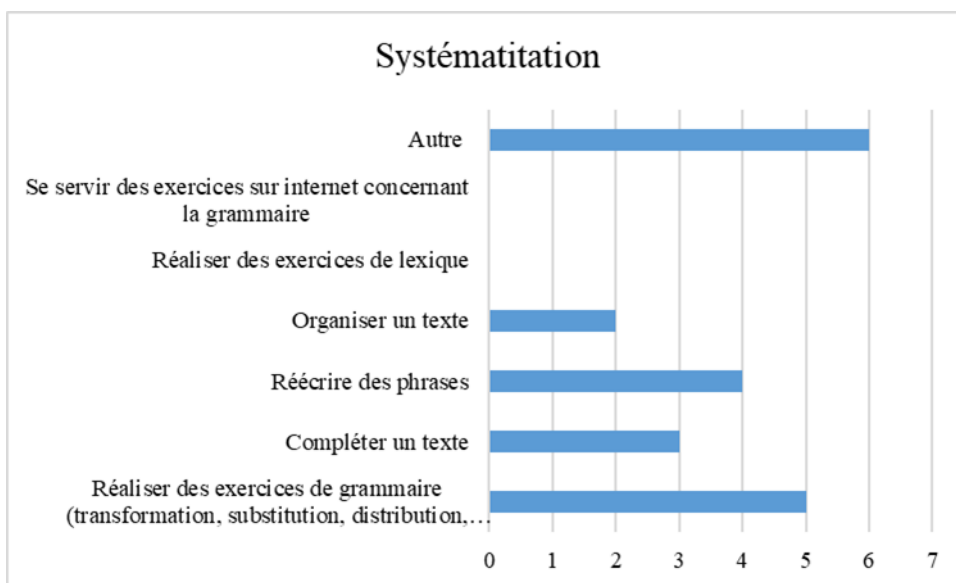


Graphique 4.1 5 Résultats de la conceptualisation

5.17.6 Analyse et description des activités travaillées pour la systématisation

Dans la systématisation les élèves commencent à travailler la nouvelle structure avec des exercices de grammaire, parfois, il faut compléter un texte avec les éléments qui manquent, ordonner quelques phrases ou organiser la structure pour avoir l'idée correcte. Par exemple, en continuant avec l'exemple du passé composé, la professeur donne quelques verbes à conjuguer au passé composé et demande de créer une phrase. La professeur doit faire attention dans cette étape puisqu'il commence à laisser le travail en autonomie, l'intervention doit diminuer mais pas disparaître, il doit faire attention aux doutes qui peuvent apparaître

comme le cas de verbes irréguliers ou les verbes qui utilisent l'auxiliaire être et les concordances (nombre et genre).



Graphique 4.1 6 Résultats de la systématisation

Les enseignants en formation doivent créer les exercices ou se procurer du matériel pour arriver à créer les automatismes chez les étudiants. Nous considérons que d'autres activités peuvent être mises en place comme tout ce qui est proposé par les nouvelles théories de gamification. Un thème qui pourrait sans doute intéresser les nouveaux chercheurs.

5.17.7 Analyse et description des activités travaillées pour la production

La production est la dernière étape de l'unité didactique dans laquelle les élèves mettront en pratique les éléments acquis. La professeure observée est plus attirée par la production orale. Cependant, avant de parler, les élèves font un brouillon pour organiser les idées mais il n'y a pas une rétroaction concrète afin de vérifier l'orthographe, cela c'est une conséquence des cours en ligne. Donc, nous avons les deux productions : à l'oral et à l'écrit.

Même si la production est une étape qui ne demande pas beaucoup de temps, les professeures l'ignorent. Pendant les observations, nous avons pu remarquer que cette étape était presque

VI. Conclusions et suggestions

Les professeurs peu expérimentés ont tendance à présenter les unités didactiques incomplètes ou se centrent seulement dans une étape et une habileté lorsqu'ils peuvent travailler au minimum deux étapes et deux habiletés. Par conséquent, les cours pourraient avoir une approche grammaticale et le développement des habiletés est plus lent.

D'après les observations que nous avons réalisées, nous pouvons affirmer que les étapes de l'unité didactique sont présentes pendant les cours. Les étapes ne sont pas toutes abordées le même jour mais la professeure essaye de les exécuter après. Cela nous donne une meilleure rétention de l'information parce que les élèves sont conscients qu'ils vont continuer avec un exercice sur le livre ou qu'il y aura une révision des thèmes étudiés.

Grâce à l'observation, nous avons pu identifier les activités que la professeur a présentées. Ensuite, nous pouvons constater qu'il n'y a pas beaucoup d'imagination ou créativité pour les activités puisque la professeure travaille tout le temps sur le livre et le cours peut devenir répétitif. Nous considérons que les enseignants doivent profiter des ressources pour proposer d'autres activités.

Nous avons identifié le contexte et le type de public auquel on enseignait la langue cible. Nous avons vu les interactions qu'il y avait pendant le cours. Par rapport aux interactions, nous pouvons dire que comme il s'agissait d'un cours en ligne, il n'y avait pas beaucoup d'échanges mais nous avons pu observer comment développer un cours de FLE en se servant de la technologie. Bien que cela soit intéressant, nous ne voulons pas développer ce sujet car cela ne fait pas partie de nos objectifs.

À partir des données collectées nous pouvons identifier que les professeurs plus expérimentés réalisent plus les activités pendant l'unité didactique contrairement à ceux qui sont moins

expérimentés bien qu'ils prennent les unités d'apprentissage comme atelier de pédagogie, habiletés réceptives (compréhension orale et écrite), habiletés productives (production orale et écrite) et pratiques d'enseignement.

Pendant toute l'observation des cours nous pouvons noter que la professeure à utilisé diverses activités.

Grâce à cette recherche nous nous sommes rendu-compte qu'il ne faut pas avoir beaucoup de matériel pour travailler l'unité didactique (n'oubliez pas que l'unité peut se travailler pendant un ou plusieurs cours). Parfois, les professeurs ont un manuel dans lequel, on a déjà établi l'unité didactique, cependant, avoir cet avantage peut limiter la créativité, parce qu'on court le risque de rester garé dans un cours monotone.

Il y a des sites web qui permettent de créer des exercices pour travailler, alors, la professeur peut faire une adaptation de ces activités qui se trouvent dans le livre et changer un peu le déroulement du cours. Ainsi nous suivrons l'unité didactique et les exercices seront variés.



Université Autonome de L'État de Mexico

Faculté des Langues

Fiche d'observation d'un cours niveau A1



Nombre de la session :	Date :	Thème :
Horaire de la session :		
Nombre d'élèves :	Observatrice : Fernanda Uribe Cruz	

Observez le cours de FLE niveau A1 et cochez la case qui convient.

Etapes de l'unité pédagogique	Activités	Observable	Non observable
Sensibilisation et Anticipation	Questions à partir d'un document déclencheur (images, photos, infographies, vidéos, etc.) Partager des expériences à l'oral Partager des expériences à l'écrit Raconter une histoire (conte, extrait de roman...) Remue-méninges à l'oral Construction des cartes mentales Comparer des documents Autre : _____ _____		
Compréhension globale	Répondre à un questionnaire à partir d'un document déclencheur Répondre à des questions guidées (qui ? comment ? quand ? où ? etc.)		

	<p>Écouter un document et répondre à des questions globales</p> <p>Autre :</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
Compréhension détaillée	<p>Répondre à des questions spécifiques concernant le document déclencheur</p> <p>Faire des exercices d'association</p> <p>Réorganiser un texte</p> <p>Autre :</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
Repérage	<p>Souligner les idées principales</p> <p>Trouver des phrases contenant le concept à travailler</p> <p>Établir un corpus à analyser ensemble dans la classe</p> <p>Faire remarquer des éléments spécifiques de la langue</p> <p>Inviter les étudiants à observer des éléments spécifiques de la langue</p> <p>Autre :</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
Conceptualisation	<p>Demander aux étudiants d'expliquer comment fonctionne la langue</p> <p>Expliquer le fonctionnement de la langue en utilisant le métalangage</p> <p>Lire les règles de grammaire du manuel</p>		

	<p>Lire des explications grammaticales sur internet ou sur un site spécialisé</p> <p>Regarder des tutoriels expliquant la grammaire</p> <p>Lecture des infographies</p> <p>Ecrire la règle de grammaire sur le tableau (interactif)</p> <p>Répondre à des questions spécifiques concernant le fonctionnement de la langue</p> <p>Autre : <hr/> <hr/></p>		
Systematisation	<p>Réaliser des exercices de grammaire (transformation, substitution, distribution, élimination, etc.)</p> <p>Compléter un texte</p> <p>Réécrire des phrases</p> <p>Organiser un texte</p> <p>Réaliser des exercices de lexique</p> <p>Se servir des exercices sur internet concernant la grammaire</p> <p>Autre : <hr/> <hr/></p>		
Production	<p>Jeux de rôles</p> <p>Simulation</p> <p>Jeux d'improvisation ou théâtral</p> <p>Exposer un petit thème à l'oral</p> <p>Monologue suivi</p> <p>Entretien entre paires ou avec le professeur</p>		

	<p>Poser des questions libres à leurs camarades de classe</p> <p>Créer un nouveau texte ou dialogue</p> <p>Écrire différents types de textes</p> <p>Réaliser un portrait chinois à l'oral ou à l'écrit</p> <p>Création d'un produit</p> <p>Autre :</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
--	--	--	--

Commentaires généraux

--

VII. Bibliographie

Albarri, H. (2017). Rôle de l'unité didactique dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Récupéré sur Tishreen University Journal- Arts and Humanities Sciences Series: <http://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/view/3394/3199>

Altet, M. (2017, Octobre). Scielo Brasil. Récupéré sur Scielo Brasil: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Kw9Wt8FzG8NtDmcy9sYvDcQ/?lang=fr>

Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dans M. Andrijević, Reflexiones en torno al uso de los materiales en la enseñanza de lenguas extranjeras (pp. 157-163). COLINDANCIAS.

B, H. B. (1990). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris: CLE.

Barriga, Á. D. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Dans Á. D. Barriga, Guía para la elaboración de una secuencia didáctica (p. 11). México: Comunidad de Conocimiento UNAM.

Barriga, Á. D. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Dans Á. D. Barriga, Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? (p. 18). México: Profesorado.

Berthet, A. (2012). Alter EGO A1+. Paris: Hachette.

Bertocchini, P. E. (2008). Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Dans E. Paola Bertocchini, Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE (pp. 93-141). CLE International.

Bocage, L. N. (2007). La médiation didactique: un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant . Dans L. N. Bocage, La médiation didactique: un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant (p. 55 à 70). Armand Colin.

Bronckart, J.-P. (1997). Activité langagière, textes et discours. Paris: Delachaux et Niestlé.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer: columen complémentaire avec de nouveaux descripteurs. (2018). Conseil de l'Europe.

Chahi, F. (2019). Défi 1. Espagne: Maison des Langues.

Contreras, C. K. (2022). Tesina : Proposition d'activités de compréhension orale pour la classe de français langue étrangère niveau B2 à partir des vidéos de youtubeurs. Toluca: Facultad de Lenguas, UAEMex.

Courtillon, J. (1995). L'unité didactique. Le français dans le monde, recherches et applications.

Courtillon, J. (2003). Élaborer un cours de FLE. Dans J. Courtillon, Élaborer un cours de FLE (pp. 11-29, 31-37. 43-51). Paris: Hachette.

Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE International.

Dargirolle, F. (2002). *l'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères*.

Debyser, J. C. (1978). *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette.

Français, I. (2020, mayo 14). Institut français. Récupéré sur Institut français: https://www.institutfrancais.pl/fr/concevoir-une-fiche-pedagogique?fbclid=IwAR1qv389ZBcvTIMYHVBPinejJmFSGBh5w-pnBbiUIB7vR59L_wxPM8nQL3E

Frida Díaz Barriga Arceo, G. H. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Dans G. H. Frida Díaz Barriga Arceo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (p. 141). México: Mc Graw Hill.

Galí, M. B. (1993). *Lo francés en las pequeñas cosas: la penetración del gusto francés en la vida cotidiana*. México: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.

Garabédian, M. (1986). *Les petits lascars*. Dans M. Garabédian, *Les petits lascars* (p. 63). Paris: Didier.

Hernández, R. S. (2010). *Metodología de la investigación*. Dans R. S. Hernández, *Metodología de la investigación* (pp. 7-10). Mc Graw Hill.

J.M Caré, D. F. (1978). *Jeu, langage et créativité*. Dans D. F. J.M Caré, *Jeu, langage et créativité* (pp. 148-149). Paris: Hachette/Larousse.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in Language Teaching Oxford*. Dans D. Larsen-Freeman, *Techniques and principles in Language Teaching Oxford* (p. 129). Oxford University Press.

Lauréda Kharbache, A. C. (2019). *À plus 1*. Macmillan.

Laurens, V. (2012). *Modéliser des séquences en FLE et FLM: analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique*. Paris: Armand Colin.

M, M. A. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Dans M. M. Sánchez, *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 62-67).

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Dans *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (p. 14). Council for Cultural Cooperation.

Mérieux, R. (2015). *Latitudes 1*. Paris: Didier.

Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Dans S. Moirand, *Une grammaire des textes et des dialogues* (pp. 8,9). Paris: Hachette (Coll. F Autoformation).

Neige Pruvost, F. C.-J. (2015). *Entre Nous 1*. Maison de langues éditions.

Ramírez, J. L. (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: P y V (Plaza y Valdes).

Richards, J. C. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge.

Rodríguez-Reyes, V. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. Dans V. Rodríguez-Reyes, *La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica*. (pp. 453-454). México: Ra Ximhai.

Rodríguez-Reyes, V. M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. Dans V. M. Rodríguez-Reyes, *La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica* (pp. 445-456). México: Ra Ximhai.

Ronda, A. M. (2005). Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza y cultura española. Dans A. M. Ronda, *Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza y cultura española*. (p. 8). Toledo: FIAPE.

Rubio, L. F. (2010). Planeación por competencias. Dans L. F. Rubio, *Planeación por competencias* (p. 11). México: Inteligencia educativa.

Sampieri Roberto Hernández, C. F. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

SEP. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la. Dans SEP, *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la* (pp. 20-21). México: Diario oficial de la federación.

SEP. (2012). ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de.

Sergio Tobón Tobón, P. P. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje. Dans P. P. Sergio Tobón Tobón, *Secuencias didácticas: Aprendizaje* (p. 20). México: Pearson-Prentice Hall.

Serra, R. y. (1997). La prensa en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa. Dans R. y. Serra, *La prensa en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa* (pp. 163-166). México: Comunicar.

Strasbourg, A. d. (2005). Préparer une séquence de formation en enseignement dans le cadre de l'apprentissage. Dans A. d. Strasbourg, *Préparer une séquence de formation en enseignement dans le cadre de l'apprentissage* (pp. 7-11). Strasbourg: Claude PHILIPPS.

Sweet, H. (1899). *The Practical Study of languages: a guide for teachers and learners*. London, Oxford: University Press.

Torres, V. S. (1993). Los educadores franceses y su impacto en la reproducción de una élite. México: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.

Vidiella, A. Z. (2008). La práctica educativa. Dans A. Z. Vidiella, *La práctica educativa*. México: Grao.

VIII. Annexes

Tableau 1 Méthodes pour l'enseignement du français comme langue étrangère à partir de l'information de Richards (2001), Ana Rodríguez (2001) et le centre virtuel de Cervantes (2019), Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative (2015)	24
Tableau 2 Activités externes pour l'enseignement du FLE.....	31
Tableau 3 Fonctions des phases de la compréhension écrite.....	33
Tableau 4 Fonctions de la production orale et écrite	38
Tableau 5 Fonctions de la médiation	41
Tableau 6 Fonctions de l'interaction orale et écrite	47
Figure 1 Activités internes pour l'enseignement du FLE.....	26
Figure 2 Activités externes pour l'enseignement du FLE.	27
Figure 3 Classification du matériel authentique d'après Mochón Ronda (2005).....	48
Figure 4 Les types de matériels, fonctions et exemples	51
Figure 5 Schéma modélisation de l'UD d'après Laurens (77).....	69
Graphique 4.1 1 Résultats de la sensibilisation et anticipation.....	82
Graphique 4.1 2 Résultats de la compréhension globale	83
Graphique 4.1 3 Résultats de la compréhension détaillée.	84
Graphique 4.1 4 Résultats du repérage	84
Graphique 4.1 5 Résultats de la conceptualisation	86
Graphique 4.1 6 Résultats de la systématisation	87
Graphique 4.1 7 Résultats de la production.....	88