

**LA RÉINTRODUCTION DU FRANÇAIS À SANTANDER, COLOMBIE :  
DÉFIS ET STRATÉGIES DIDACTIQUES**

Paula Andrea OLIVEROS MOGOLLON

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Didáctica de la Lengua

Directora

Edga Mireya URIBE SALAMANCA

Doctora en Didáctica de las lenguas y de las Culturas

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Maestría en Didáctica de la Lengua

Bucaramanga

2025

*À ma famille, qui a été ma force au quotidien.*

*À Inés Lesmes, vous êtes ma source d'inspiration et de lumière.*

*À Edga Uribe qui a été mon modèle pendant des années.*

*À mes étudiants pour me rappeler chaque jour pourquoi j'ai choisi cette belle profession.*

## Remerciements

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à ce processus. Tout d'abord, je souhaite exprimer ma gratitude envers mes parents, qui m'ont encouragée à poursuivre mes études et qui ont toujours été présents à mes côtés tout au long de mon parcours. Ils m'ont appris que l'éducation nourrit à la fois le cœur et l'esprit ; c'est grâce à eux que j'ai pu déployer mes ailes pour m'envoler vers de nouveaux horizons.

Je remercie également le professeur Edga Uribe qui, pendant de nombreuses années, m'a motivée à apprendre la langue et m'a fait découvrir l'amour pour cette belle langue. Elle incarne pour moi le modèle du professeur passionné, celui qui m'a appris à prendre mon envol.

Un grand merci à l'Université Industrielle de Santander, institution qui m'a formée et m'a offert une vision enrichie du monde.

Je suis également reconnaissante aux enseignants qui ont participé à cette recherche, car vous êtes l'incarnation de la passion pour cette langue et pour son enseignement.

À mes frères et sœurs Julián, Ana, Juan José et Gabriela, vous êtes mon âme et ma source de soutien inébranlable.

À Ozz, Ron et Rebecca, vous êtes mon cœur.

Enfin, je remercie mes chers amis Karina, Frank, Mafe, Kelly, Miguel, Jessica, Zeila, qui ont toujours été à mes côtés, me soutenant et me donnant la force nécessaire pour avancer.

## Sommaire

	<b>Page</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>11</b>
<b>Chapitre I. Vers le plurilinguisme en Colombie : enjeux et perspectives.....</b>	<b>15</b>
<b>1. Réflexions sur l'éducation plurilingue et interculturelle : problématiques en Colombie</b>	<b>16</b>
<b>2. Justification : la place du français en Colombie en tant que langue étrangère.....</b>	<b>21</b>
<b>3. Objectifs .....</b>	<b>25</b>
3.1 Objectif général.....	25
3.2 Objectifs spécifiques.....	25
<b>Chapitre II. Cadre théorique et revue de littérature : méthodes, approches didactiques et évaluations dans l'enseinemet du FLE en Colombie .....</b>	<b>27</b>
<b>4. Réflexions théoriques.....</b>	<b>27</b>
4.1 Revue de littérature .....	28
4.1.1 Des stratégies didactiques .....	29
4.1.2 Méthodes et approches d'enseignement et d'apprentissage en Colombie.....	31
4.1.3 L'évaluation de l'apprentissage .....	33
4.1.4 Interculturalité et politiques linguistiques éducatives.....	33
4.2 Voix plurielles, méthodes singulières : cadre conceptuel pour la didactique du FLE vers une approche interculturelle .....	37
4.2.1 Didactique du français langue étrangère.....	38
4.2.1.1 La méthode directe.....	39
4.2.1.2 L'approche communicative .....	40
4.2.2 L'approche interculturelle :.....	43

4.2.3 Stratégies didactiques : .....	45
4.2.4 Voix narratives : .....	50
<b>Chapitre III. Aspects méthodologiques.....</b>	<b>52</b>
<b>5. Méthodologie de la recherche .....</b>	<b>52</b>
5.1 La méthode.....	53
5.2 Esquisse de la recherche .....	53
5.3 Outils de collecte des données .....	56
5.3.1 Entretien semi-structuré.....	57
5.3.2 Groupe de discussion.....	58
5.4 Participants.....	60
<b>Chapitre IV. Approches didactiques et défis de l’enseignement du français : vers des stratégies adaptées au contexte de Santander .....</b>	<b>61</b>
<b>6. Analyse des données et discussion .....</b>	<b>61</b>
6.1 Panorama des approches didactiques en FLE dans les établissements scolaires choisis à Santander.....	62
6.2 Défis dans l’enseignement du français à Santander : retour d’expériences des enseignants (2018-2023).....	67
6.3 Vers une approche interculturelle : stratégies pour surmonter les défis de l’enseignement du FLE à Santander.....	74
<b>7. Conclusions.....</b>	<b>96</b>
<b>8. Recommandations.....</b>	<b>101</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>102</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>109</b>

## Liste de figures

	<b>Page</b>
Figure 1 : <i>Stratégie de mémorisation : Cartes de mémoire francophone</i> .....	78
Figure 2 : <i>Stratégie cognitive : Noël dans différents pays francophones</i> .....	81
Figure 3 : <i>Stratégie compensatoire : Jeux de rôles</i> .....	83
Figure 4 : <i>Stratégie métacognitive : Journal de bord</i> .....	86
Figure 5 : <i>Stratégie affective : Journal mes émotions</i> .....	88
Figure 6 : <i>Stratégie sociale : La journée de ma célébrité préférée</i> .....	91

## Liste d'Annexes

	<b>Page</b>
Annexe 1. Consentement éclairé à la participation à la recherche .....	109
Annexe 2. Entretien : .....	110
Annexe 3. Transcription entretiens : .....	110
Annexe 4. Transcription groupe de discussion .....	169

## Résumé

**Titre :** La réintroduction du français à Santander, Colombie : Défis et stratégies didactiques<sup>1</sup>.

**Auteur :** Paula Andrea OLIVEROS MOGOLLÓN\*\*

**Mots clés :** FLE, Stratégies didactiques, approche interculturelle, voix narrative, didactique.

### Description :

Cette recherche examine les enjeux didactiques majeurs liés à la réintroduction du Français Langue Étrangère (FLE) dans le département de Santander, en Colombie, entre 2018 et 2023, à partir de la voix narrative de quelques professeurs de la région. L'analyse repose sur des données collectées via des entretiens semi-structurés et des groupes de discussion avec des enseignants locaux. Ces méthodes qualitatives ont permis de saisir les expériences vécues, d'explorer les perceptions des enseignants et d'identifier les défis rencontrés dans leur pratique quotidienne. Les résultats révèlent des traces de la méthode directe, l'approche communicative et l'approche culturelle dominantes dans la région. Parmi les défis figurent le manque de ressources, la prédominance de l'anglais et les difficultés à enseigner la phonétique et la production orale.

L'étude souligne la nécessité de pratiques pédagogiques et didactiques fondées sur une approche interculturelle, permettant une compréhension approfondie de la culture et de la langue cibles, tout en considérant les élèves comme des citoyens du monde. Cette approche ne se limite pas à l'acquisition des compétences linguistiques, mais inclut également le développement de compétences interculturelles, essentielles pour une communication efficace dans un monde globalisé. Elle favorise le respect et la compréhension mutuelle entre les cultures, enrichissant ainsi l'apprentissage et motivant les élèves. La confrontation de cultures peut aussi déconstruire les stéréotypes et surmonter les préjugés, créant un environnement de classe inclusif et dynamique.

Enfin, les stratégies d'enseignement proposées, telles que les cartes de mémoire francophone et les jeux de rôles, visent à enrichir l'apprentissage du FLE en répondant aux défis spécifiques identifiés et en favorisant une approche plus interactive et stimulante.

---

1 Mémoire de Master 1 et 2.

\*\* Faculté de Sciences Humaines. École de Langues. Master en Didactique en Langues. Directrice: Edga Mireya URIBE SALAMANCA. Docteur en Didactique des langues et des cultures.

## Resumen

**Título:** La reintroducción del francés en Santander, Colombia: desafíos y estrategias didácticas\*

**Autor:** Paula Andrea OLIVEROS MOGOLLÓN\*\*

**Palabras Clave:** FLE, estrategias didácticas, enfoque intercultural, voz narrativa, didáctica.

### Descripción:

Esta investigación examina los principales temas didácticos relacionados con la reintroducción del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en el departamento de Santander, Colombia, entre 2018 y 2023, a partir de la voz narrativa de una muestra de docentes de la región. El análisis se basa en datos recolectados a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes locales. Estos métodos cualitativos se utilizaron para recopilar las experiencias de los maestros, explorar sus percepciones e identificar los desafíos que enfrentan en su práctica diaria. Los resultados revelan rastros del método directo, el enfoque comunicativo y el enfoque cultural dominantes en la región. Entre los retos, figuran la falta de recursos, el predominio del inglés y las dificultades para enseñar fonética y producción oral.

El estudio pone de relieve la necesidad de prácticas pedagógicas y didácticas basadas en un enfoque intercultural, que permitan comprender en profundidad la cultura y la lengua de destino, al tiempo que se considera a los estudiantes como ciudadanos del mundo. Este enfoque no se limita a la adquisición de competencias lingüísticas, sino que incluye también el desarrollo de competencias interculturales, esenciales para una comunicación eficaz en un mundo globalizado. Así, fomenta el respeto y la comprensión mutua entre culturas, enriqueciendo el aprendizaje y motivando a los estudiantes. La confrontación de culturas también puede deconstruir estereotipos y superar prejuicios, mediante un entorno de clase inclusivo y dinámico.

Por último, las estrategias de enseñanza propuestas, como las fichas francófonas y los juegos de rol, pretenden enriquecer el aprendizaje del FLE para responder a los retos específicos identificados y promover un enfoque más interactivo y estimulante.

---

\* Trabajo de investigación de maestría.

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Maestría en Didáctica de la Lengua. Directora: Edga Mireya URIBE SALAMANCA. Doctora en Didáctica de lenguas y culturas.

## Abstract

**Title:** The Reintroduction of French in Santander, Colombia: Challenges and didactic Strategies.\*

**Author:** Paula Andrea Oliveros Mogollón\*\*

**Key Words:** FLE, didactic Strategies, intercultural Approach, narrative Voice, Didactics.

### Description:

This research examines the major didactic issues related to the reintroduction of French as a Foreign Language (FLE) in the department of Santander, Colombia, between 2018 and 2023, based on the narrative voice of some teachers in the region. The analysis is based on data collected through semi-structured interviews and focus groups with local teachers. These qualitative methods were used to capture teachers' experiences, explore their perceptions and identify the challenges they faced in their day-to-day practice. The results reveal traces of the direct method, the communicative approach and the cultural approach dominant in the region. Challenges include a lack of resources, the predominance of English and difficulties in teaching phonetics and oral production.

The study highlights the need for pedagogical and didactic practices based on an intercultural approach, fostering an understanding of the target culture and language, while considering students as citizens of the world. This approach goes beyond linguistic skills to include the development of intercultural skills, essential for communication in a globalised world. It promotes respect and mutual understanding between cultures, enriching learning and motivating students. The confrontation of cultures can deconstruct stereotypes and overcome prejudice, creating an inclusive and dynamic classroom environment.

Finally, the teaching strategies proposed, such as Francophone flashcards and role-playing, aim to enrich FLE learning by responding to the specific challenges identified and promoting a more interactive and stimulating approach.

---

\* Master's Research Project.

\*\* Faculty of Human Sciences. School of Languages. Master's in Language Didactics. Director: Edga Mireya URIBE SALAMANCA. PhD in Didactics of Languages and Cultures.

## Introduction

Le département de Santander, en Colombie, situé dans le nord-est du pays, revêt une importance stratégique marquée par la mondialisation et la recherche d'un multilinguisme national et un plurilinguisme éducatif. Entre 2018 et 2023, cette initiative a suscité des débats et relevé des défis significatifs pour les enseignants, les élèves, les institutions éducatives et notamment les autorités administratives nationales, régionales et locales telles que le Ministère de l'éducation nationale (dorénavant MEN) et les bureaux régionaux et locaux de l'éducation (*secretarías de educación departamental*) ; ces derniers sont au nombre de 97, distribués dans tout le pays.

Cette étude s'inscrit dans un cadre historique où le français, autrefois langue de prédilection dans les établissements éducatifs colombiens, a vu sa place décliner face à la domination croissante de l'anglais depuis 40 ans. Le rôle des politiques linguistiques et éducatives dans ce processus de revitalisation du français, à Santander et en Colombie, est central. Bien que des initiatives comme le projet *Français en Colombie* (dorénavant FranCo) et d'autres accords bilatéraux aient cherché à promouvoir l'enseignement du français, leur mise en œuvre reste limitée par des contraintes budgétaires et institutionnelles. Comprendre l'impact de ces politiques et leur réception dans les établissements éducatifs de Santander est essentiel pour adapter les stratégies d'enseignement à la réalité du terrain.

Dans ce département, où le français reste encore marginal, les enseignants rencontrent des défis multiples : manque de ressources pédagogiques et didactiques, prédominance de l'anglais dans le système éducatif, et difficultés liées à l'enseignement de la phonétique et de la production orale. Cependant, il est essentiel de rappeler que l'enseignement du français en Colombie repose sur une longue tradition de plus de deux siècles, consolidée par sa position en tant que deuxième langue

étrangère la plus enseignée dans le pays. Cette riche histoire illustre l'importance durable de la langue française dans les sphères éducatives, diplomatiques et culturelles colombiennes.

Cette recherche propose ainsi une analyse approfondie des enjeux didactiques liés à cette réintroduction, tout en explorant les stratégies pédagogiques les plus adaptées au contexte local. Pour faire cela, dans un premier temps, le Chapitre I analyse le chemin vers le plurilinguisme en Colombie, en s'interrogeant sur la problématique d'une éducation plurilingue et interculturelle. Cette réflexion conduit à une justification de la place du français en tant que langue étrangère dans le pays, soulignant les enjeux spécifiques de son apprentissage. Les objectifs de la recherche y sont ensuite définis.

Le Chapitre II se concentre sur le cadre théorique et la revue de littérature, en détaillant les méthodes et approches didactiques, ainsi que l'évaluation de l'apprentissage dans le domaine du français langue étrangère (dorénavant FLE) en Colombie. Ce chapitre examine également les politiques linguistiques et l'importance de l'interculturalité dans la didactique du FLE. En approfondissant la notion de « voix plurielles, méthodes singulières », une analyse des stratégies didactiques et de l'approche interculturelle est proposée, mettant en lumière les voix narratives comme outil de transformation pédagogique. S'appuyant sur les voix narratives des enseignants, elle met en lumière des approches novatrices qui intègrent les dimensions linguistiques, culturelles et sociales du FLE. À travers une approche interculturelle, ce travail vise donc à renforcer la motivation des apprenants et à promouvoir un apprentissage significatif du français. C'est pour cela que, dans le Chapitre III, la méthodologie de la recherche est présentée, comprenant la méthode adoptée, l'esquisse de la recherche, ainsi que les outils de collecte des données, tels que les entretiens semi-structurés et les groupes de discussion. Les participants à cette étude sont également identifiés.

La valorisation des compétences interculturelles est un autre axe fondamental de cette étude. Étant donné que l'enseignement des langues étrangères ne se limite pas au développement des compétences linguistiques, il constitue également un vecteur d'interculturalité, permettant de rapprocher les individus et de déconstruire les stéréotypes culturels. En effet, apprendre le français sollicite l'exploration de perspectives culturelles variées, ouvrant la voie à une meilleure compréhension des diversités mondiales. En plaçant l'interculturalité au cœur des pratiques pédagogiques et didactiques, cette recherche cherche à promouvoir la transformation des cours de français en des espaces d'échange et de réflexion interculturelle.

Le Chapitre IV se penche sur les approches didactiques et les défis spécifiques à l'enseignement du français à Santander. C'est ainsi que cette recherche vise à explorer les défis et les perspectives de l'enseignement du français en Colombie, dans un contexte marqué par la pluralité linguistique et l'interculturalité. Une analyse des données recueillies permet de dresser un panorama des pratiques pédagogiques actuelles et de faire un retour d'expérience des enseignants sur les difficultés rencontrées entre 2018 et 2023. Ce chapitre propose enfin des stratégies adaptées au contexte local, en mettant l'accent sur l'importance d'une approche interculturelle pour surmonter ces défis. En fait, le développement de stratégies didactiques spécifiques au contexte régional constitue une réponse aux défis identifiés. Ces stratégies, allant des jeux de rôle aux cartes de mémoire francophone, visent à enrichir l'apprentissage du FLE de manière interactive et stimulante. Elles permettent non seulement de contourner les obstacles logistiques, mais aussi de créer un environnement où les élèves se sentent encouragés à s'exprimer librement et à explorer de nouveaux horizons linguistiques.

Enfin, les conclusions et recommandations soulignent l'importance d'adapter les stratégies didactiques aux réalités locales et de promouvoir une vision plurilingue et interculturelle de

l'éducation en Colombie. Cette recherche met ainsi l'accent sur le rôle crucial des enseignants en tant qu'acteurs du changement. Leur expertise, leurs perceptions et leurs expériences quotidiennes constituent la pierre angulaire de toute démarche d'amélioration des pratiques éducatives. En recueillant et en analysant leurs voix narratives, cette étude espère non seulement éclairer les défis actuels, mais aussi proposer des recommandations concrètes pour développer des stratégies qui consolident un avenir plus prometteur pour l'enseignement du français dans le département du Santander et en Colombie.

## **Chapitre I. Vers le plurilinguisme en Colombie : enjeux et perspectives**

Dans ce premier chapitre, la problématique liée à la réintroduction de la langue française et à l'éducation plurilingue et interculturelle dans le contexte colombien est explorée. Ce chapitre vise à contextualiser le cadre dans lequel s'inscrit cette recherche sur les enjeux didactiques de la réintroduction du français langue étrangère en Colombie.

Une analyse de la problématique spécifique à la Colombie est le point de départ, en examinant les besoins et les aspirations d'une éducation plurilingue et interculturelle. La société colombienne, caractérisée par la diversité culturelle et linguistique, requiert d'approches didactiques favorisant la compréhension interculturelle et l'apprentissage des langues étrangères (dorénavant L2). Ensuite, la justification est abordée en précisant la place actuelle du français en Colombie en tant que L2.

Ce chapitre est essentiel à la recherche, car il établit le cadre contextuel nécessaire pour analyser les enjeux didactiques liés à la réintroduction du FLE à Santander. En abordant la problématique et en justifiant la place du français dans le système éducatif colombien, sont posées les bases d'une étude approfondie et pertinente des stratégies didactiques, ainsi que des défis rencontrés par les enseignants et les élèves. Cette exploration préliminaire permettra de mieux comprendre comment les approches interculturelles peuvent enrichir l'apprentissage des langues et contribuer à la formation de citoyens du monde, prêts à s'adapter à une société en constante évolution.

## **1. Réflexions sur l'éducation plurilingue et interculturelle : problématiques en Colombie**

La société mondiale actuelle est marquée par un changement permanent, en raison de l'impact de l'information, de la communication, des technologies et de la diversité linguistique. Dans ce sens, l'apprentissage d'une langue étrangère sert à faire évoluer la société vers l'interculturalité. L'éducation joue un rôle central à cet égard, car elle sert à « former des adultes mieux capables d'affronter leur destin, mieux aptes à épanouir leur vie, mieux aptes à reconnaître les erreurs et les illusions dans la connaissance, la décision et l'action, mieux aptes à se comprendre les uns les autres » (Morin, 2014, p.49). L'un des défis majeurs de l'enseignement consiste en inciter l'étudiant à s'intéresser à l'apprentissage de la langue, tout en lui trouvant une utilité significative. À ce sujet, Fullan (1993) fait référence aux fonctions des enseignants, qui doivent répondre aux besoins d'une population diverse et changeante, aux technologies qui influencent la pratique et aux exigences d'excellence formulées par tous les secteurs de la société.

Dans l'enseignement des langues étrangères, cette tendance à construire une société consciente et interculturelle est particulièrement marquée. Elle contribue au développement social, économique et culturel par la construction de savoirs. C'est pourquoi, en classe, l'objectif est de bâtir des ponts entre la langue maternelle et la langue cible. Ainsi, des moments culturels peuvent être intégrés dans les cours de langue, à travers la musique, les vidéos, les lectures et diverses activités créées par l'enseignant pour permettre à l'apprenant de les connaître et de les comprendre. Le rôle du professeur réside dans sa capacité à être à la fois chercheur de la langue et expert de la sienne, en articulant ses connaissances pédagogiques et didactiques pour favoriser l'innovation dans les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Malgré l'instabilité vécue par l'enseignement du français dans le système éducatif colombien, la langue a aujourd'hui retrouvé de l'intérêt dans plusieurs domaines grâce à la

tendance vers le plurilinguisme. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale (2012), le français a été la première L2 enseignée dans le pays jusqu'au milieu du XXe siècle, avant d'être considérablement réduit en raison du décret du 7 novembre 1984, qui a priorisé l'enseignement de l'anglais dans les institutions. Toutefois, en 2009, un document intitulé *Memorando de Entendimiento* a été signé dans le but de revitaliser l'enseignement du français et d'unir les forces pour favoriser des politiques et des actions permettant de développer un programme scolaire d'enseignement et d'apprentissage du français dans les établissements scolaires publics en Colombie. Selon l'Organisation Internationale de la Francophonie (désormais OIF), 18 868 personnes étaient inscrites dans les Alliances Françaises du pays (désormais AF) en 2019. Les lycées français accueillent 4 127 élèves. D'après la Cartographie du panorama du français en Colombie, ce pays figure ainsi parmi les pays ayant le quatrième réseau le plus important au monde (Echeverri et al., 2022). En effet, l'intérêt pour l'apprentissage du français est manifeste dans les secteurs publics et privés. En 2019, le MEN a souligné l'importance des langues étrangères, les définissant comme véhicules de communication, d'interaction, d'apprentissage, de création d'opportunités et de développement (MEN, 2012).

À la lumière de cette définition, le gouvernement colombien a progressivement commencé à réintégrer la langue française dans le système scolaire, grâce à des programmes et des lois tels que le Projet National de Bilinguisme (désormais PNB), lancé en 2004, qui vise à promouvoir l'apprentissage des langues étrangères ; néanmoins, cet intérêt se concentre principalement sur l'anglais. Le Programme d'Éducation Interculturelle et Bilingue (dorénavant PEIB), présenté en 2023, a été conçu comme un projet qui cherche à mettre en valeur les langues étrangères, tout en augmentant la visibilité des langues autochtones (indigènes et créoles) comme vecteurs de diversité et d'interdisciplinarité, afin de favoriser la communication et la construction des

connaissances dans une perspective territoriale et différenciée. Ce programme contribue ainsi à l'éducation intégrale des enfants et des jeunes (MEN, 2023).

En réalité, ce programme se consacre à la diversité des langues des peuples indigènes (ou indiens) en Colombie, en tant que pays multiculturel, tout en promouvant les langues étrangères pour le développement social. Il existe notamment des projets dans lesquels la langue française est réintroduite comme élément central, tels que le projet FranCo et le programme prévu pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE en 2024. Ces efforts sont le fruit de l'engagement de tous les acteurs éducatifs qui s'intéressent à la langue française et cherchent à renforcer les politiques linguistiques pour en enrichir l'apprentissage.

Dans ce contexte, il est essentiel d'examiner les enjeux didactiques spécifiques liés à la réintroduction du français dans le système éducatif colombien. Selon Echeverri et al. (2022), dans la *Cartographie du panorama du français en Colombie*, l'offre de programmes est concentrée dans les principales capitales et zones métropolitaines du pays, qui regroupent des zones urbaines et des centres peuplés d'une grande importance pour le développement économique et commercial de la Colombie (p. 28). En conséquence, il est possible d'affirmer que, bien que l'anglais soit la langue étrangère la plus enseignée dans les établissements scolaires, l'enseignement du français a progressé ces dernières années en Colombie. L'intérêt pour le plurilinguisme est indéniablement lié au développement des domaines professionnels et éducatifs. Dans ce sens, la question qui oriente cette étude est la suivante : *Quels enjeux didactiques ont représenté la réintroduction de l'enseignement du français dans les institutions éducatives formelles à Santander, Colombie, pour les enseignants de la langue, au cours de la période 2018-2023 ?*

Le point de départ de cette recherche réside dans une prise de conscience de l'importance de l'apprentissage des langues étrangères pour développer, chez les générations actuelles et

futures, leur vision globale en tant que citoyens du monde, afin qu'ils puissent communiquer, s'épanouir et s'adapter à un monde en perpétuelle mutation. L'interculturalité joue ainsi un rôle fondamental dans cette étude, car elle permet d'établir des liens entre cultures, définies comme « la totalité des connaissances, des croyances, des arts, des valeurs, des lois, des coutumes et de toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (Tylor, 1981, p. 1). À cet égard, l'interculturalité aide à établir des interactions et des contacts entre langues pour construire des ponts qui remettent en question les stéréotypes, les imaginaires ou les représentations que nous avons de l'autre. Les classes de langues deviennent ainsi des espaces où les barrières sont dépassées et où l'on se concentre sur la compréhension de l'autre.

L'enjeu pour les enseignants n'est donc pas seulement de faciliter l'apprentissage des langues, mais aussi d'enrichir le domaine de la recherche en didactologie en tant que science. Cette étude se concentre particulièrement sur l'apprentissage du français, à l'ère de sa réintroduction progressive dans le système éducatif, afin de mettre en lumière les défis actuels pour tous les acteurs impliqués dans les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. De nombreuses recherches actuelles explorent le rôle de la technologie, de l'évaluation et des arts dans l'apprentissage du français. Chaque jour, enseignants et étudiants sont confrontés aux défis de l'apprentissage du français. D'une part, les étudiants rencontrent des difficultés majeures (Godoy, 2018), telles que la phonétique (la liaison et l'enchaînement), la grammaire (l'accord du genre, la conjugaison verbale) et, plus encore, la compréhension interculturelle, car les étudiants doivent se confronter à une autre culture différente de la leur. D'autre part, les enseignants sont confrontés à des contraintes telles que « le manque de matériel, un budget très limité, l'inexistence de cinémas proposant des films français ou francophones et de lieux prouvant la découverte des

cultures françaises ou francophones » (Soler, 2020), ainsi que la faible pertinence du matériel par rapport aux besoins contemporains.

En revanche, des études montrent que certains enseignants parviennent à surmonter ces défis grâce à l'implémentation de stratégies utilisant l'art, la musique et le théâtre pour favoriser l'apprentissage. Ces analyses démontrent l'influence positive de ces pratiques pour le développement de la compréhension auditive et de l'apprentissage collaboratif. En outre, des recherches ont permis de comprendre comment les enseignants réussissent à surmonter les défis rencontrés dans leurs cours de FLE. Cette profession, quant à elle, oblige à co-construire la connaissance, tout en explorant de nouvelles stratégies susceptibles d'aider tous les acteurs de l'apprentissage.

Ainsi, l'objectif de cette recherche est d'analyser les enjeux didactiques prédominants de la réintroduction du français langue étrangère dans le département de Santander, en Colombie, pendant la période 2018-2023, à travers la voix narrative des enseignants de cette région. Par conséquent, il est essentiel d'identifier les stratégies d'enseignement mises en œuvre au cours des cinq (5) dernières années afin de caractériser les défis rencontrés par les enseignants et de définir des stratégies significatives pour le FLE à travers de leurs récits.

## **2. Justification : la place du français en Colombie en tant que langue étrangère**

Actuellement, la tendance à l'apprentissage des langues étrangères accroît la nécessité pour les enseignants-chercheurs de comprendre comment développer des séances de classe où les cultures, les langues et les intérêts des étudiants convergent. Cette étude contribue à la recherche dans le domaine de la didactologie, principalement de la didactique des langues et des cultures, car elle met en lumière l'importance d'analyser les enjeux didactiques de l'enseignement du français langue étrangère à Santander, Colombie.

Au cours des trois dernières décennies, le français est devenu la cinquième langue la plus parlée au monde et est présent sur les cinq continents (Organisation Internationale de la Francophonie, 2022). Par ailleurs, elle est l'une des langues officielles de nombreuses organisations internationales telles que l'Union Européenne, la Croix-Rouge, les Nations Unies et les Jeux Olympiques ; son importance à divers niveaux diplomatiques, académiques, culturels et commerciaux est incontestable. C'est pourquoi l'apprentissage du français constitue une opportunité pour le développement académique et professionnel des apprenants. Dans cette perspective, l'ouverture à la vision de la société est développée grâce à l'apprentissage des langues, aux connexions, aux lectures et aux réalités d'autres cultures.

L'éducation doit donc être comprise sous l'angle de la société actuelle et des besoins qu'elle engendre. Le rôle de professeur est de la plus haute importance car, dans le processus d'apprentissage, il est impératif que les enseignants se forment en permanence sur la langue qu'ils enseignent et sur les stratégies à mettre en œuvre en classe. De plus, un professeur de langue étrangère est un ambassadeur de la culture de sa langue maternelle, ainsi que de la culture qu'il enseigne. En effet, l'enseignant est donc un citoyen du monde qui comprend qu'il faut « enseigner

la citoyenneté terrestre en enseignant l'humanité dans son unité anthropo et ses diversités individuelles et culturelles ainsi que dans sa communauté de destin à l'ère planétaire, où tous les humains sont confrontés aux mêmes problèmes vitaux et mortels\_» (Morin, 1999).

Dans le cas spécifique de la Colombie, l'intérêt pour les langues étrangères vise à garantir qu'elles contribuent au développement économique, social et culturel des apprenants ; d'où l'existence des programmes de bilinguisme et des accords entre les universités étrangères et nationales. Bien que l'enseignement de l'anglais langue étrangère soit dominant, le français a joué un rôle fondamental en Colombie, étant la deuxième langue étrangère la plus enseignée dans le pays en ayant le quatrième réseau d'Alliances françaises le plus important au monde (Organisation Internationale de la Francophonie, 2022).

Cet intérêt pour l'apprentissage de la langue française est lié à plusieurs raisons. D'une part, le développement professionnel : la Colombie connaît une hausse dans la migration de ses colombiens vers les pays francophones comme le Canada. En 2023, le gouvernement canadien a confirmé l'arrivée de près de 450 000 immigrants, dont environ 7 % de Colombiens, soit la deuxième minorité la plus importante dans ce pays d'Amérique du Nord<sup>2</sup>. Selon *Statics Canada*, en 2022, 120 000 Colombiens résidaient au Canada, un chiffre qui inclut à la fois les personnes installées de façon permanente et celles avec un statut temporaire. Ce chiffre représente une augmentation de la population colombienne de près de 71 % par rapport aux données de 2016, où elle était estimée à 70 000 personnes (Statics Canada, 2023). Les provinces où la présence de

---

<sup>2</sup> <https://caracol.com.co/2022/10/26/se-incrementara-numero-de-colombianos-en-canada-para-2023/>

ressortissants colombiens est la plus importante sont l'Ontario et le Québec, où se concentrent près de 80 % d'entre eux<sup>3</sup>.

D'autre part, les colombiens envisagent de développer leur formation académique. En 2023, le Canada et la France ont été le quatrième et cinquième pays préférés des Colombien pour poursuivre leurs études supérieures<sup>4</sup>. Cette réalité témoigne de l'importance croissante et de la consolidation de la langue française en Colombie comme un vecteur d'ouverture et de développement personnel et professionnel. Il est donc nécessaire que les éducateurs connaissent et comprennent l'état actuel de la langue, dans leur région, afin d'adapter constamment les méthodologies et les approches didactiques de leur enseignement. L'importance de cette étude pour les enseignants de langues étrangères du département de Santander, en Colombie, réside dans le fait qu'elle leur permet de mieux affronter les réalités des apprenants tout en comprenant les besoins de la société et des étudiants.

En somme, cette recherche vise à répondre aux besoins actuels de l'apprentissage du français langue étrangère dans le département de Santander. Du point de vue de la formation des enseignants, cette étude permet aux futurs enseignants de comprendre les défis de l'enseignement du français et cherche à faire progresser la connaissance de la didactique du FLE à Santander. Plus que de définir des stratégies didactiques pour son enseignement dans une perspective interculturelle, elle cherche à analyser les enjeux et les défis didactiques auxquels les enseignants de cette langue ont dû faire face ces dernières années. Les résultats de cette recherche contribuent

---

<sup>3</sup> Chiffre obtenu sur <https://www.statcan.gc.ca/en/start>

<sup>4</sup> <https://www.datos.gov.co/browse?q=migracion%20colombia&sortBy=relevance>

à mieux saisir l'état actuel de la réintroduction du français dans ce département du nord-est colombien.

### **3. Objectifs**

L'enseignement des langues étrangères, et en particulier du français, a connu divers défis et évolutions dans la région de Santander, en Colombie, au cours des dernières années. Ce travail de recherche vise à analyser la réintroduction du français langue étrangère (FLE) dans ce contexte local, en mettant l'accent sur les enjeux didactiques qui prédominent entre 2018 et 2023. À travers une approche centrée sur la voix narrative des professeurs de la région, cette étude permettra d'identifier les approches didactiques utilisées, de caractériser les défis auxquels ils ont été confrontés et de proposer des stratégies adaptées à la réalité interculturelle de la région. En définissant ces enjeux, ce travail contribue non seulement à une meilleure compréhension des dynamiques d'enseignement du français à Santander, mais aussi à la formulation de propositions concrètes pour renforcer la qualité de cet enseignement.

#### **3.1 Objectif général**

Analyser les enjeux didactiques clés liés à la réintroduction du français langue étrangère à Santander, Colombie, pendant la période 2018-2023, en se basant sur la voix narrative des enseignants de la région, à travers un échantillon représentatif.

#### **3.2 Objectifs spécifiques**

1. Identifier les approches didactiques prédominantes dans l'enseignement du français langue étrangère à différents niveaux d'éducation formelle dans les établissements scolaires de Santander, Colombie.

2. Caractériser les défis didactiques rencontrés dans l'enseignement du français langue étrangère au cours des cinq dernières années dans les établissements éducatifs formels de Santander, Colombie, selon les témoignages des enseignants.

3. Proposer des stratégies didactiques pour l'enseignement du français, fondées sur les enjeux et défis identifiés, tout en prenant en compte le contexte interculturel spécifique de la région.

## **Chapitre II. Cadre théorique et revue de littérature : méthodes, approches didactiques et évaluations dans l'enseignement du FLE en Colombie**

Ce chapitre est consacré à l'exploration théorique et à la revue de littérature concernant les méthodes, les approches didactiques et les évaluations dans l'enseignement du FLE en Colombie. Il se divise en deux sections principales : d'une part, la réflexion théorique sur les fondements de la didactique du FLE, et d'autre part, l'élaboration d'un cadre conceptuel visant à promouvoir une approche interculturelle dans l'enseignement.

L'enjeu principal de ce chapitre dans le cadre de notre recherche réside dans sa capacité à fournir une base théorique solide et une compréhension approfondie des pratiques didactiques actuelles, ainsi que des défis auxquels l'enseignement du FLE fait face en Colombie. En analysant la littérature existante, nous serons en mesure d'identifier les approches et les méthodologies qui se sont révélées efficaces, mais aussi celles qui ont montré leurs limites dans ce contexte spécifique. Par ailleurs, en développant un cadre conceptuel, notre objectif est de proposer des stratégies didactiques novatrices, adaptées aux besoins des élèves et des enseignants colombiens. Ce chapitre vise ainsi à établir les bases théoriques nécessaires pour mener une recherche empirique pertinente, orientée vers l'amélioration de l'enseignement du FLE, tout en prenant en compte la dimension interculturelle propre à la région.

### **4. Réflexions théoriques**

Dans cette section, nous présenterons une analyse approfondie des travaux antérieurs et des études existantes concernant l'enseignement du FLE en Colombie. L'objectif est de mieux comprendre les contextes historiques, sociaux et éducatifs ayant façonné les pratiques didactiques actuelles. Nous examinerons diverses méthodologies, en mettant en évidence à la fois leurs atouts

et leurs limites. Cette revue de littérature nous permet de situer notre recherche dans un cadre académique rigoureux, tout en identifiant les apports significatifs ainsi que les lacunes des études précédentes.

#### **4.1 Revue de littérature**

Concernant l'enseignement du français en Colombie, jusqu'en 2023, plusieurs études ont été menées sous diverses perspectives pour analyser les méthodes, stratégies et approches dans ce domaine. Cette section présente un état des travaux académiques récents sur le FLE en Colombie, avec un focus particulier sur les dimensions interculturelles. L'année 2016 a été choisie comme point de départ de cette analyse, afin de mieux saisir les tendances et évolutions les plus récentes dans ce domaine d'étude, garantissant ainsi que la revue de littérature soit pertinente et actuelle. Le découpage diachronique couvrant les neuf dernières années a permis une compréhension approfondie de l'évolution des théories et pratiques, en mettant en lumière les changements et avancées les plus significatifs. Ce cadre temporel a également permis de confirmer la pertinence actuelle de notre étude, en offrant des informations récentes et adaptées aux contextes contemporains. Cela s'avère essentiel pour s'assurer que les conclusions et recommandations de cette analyse soient pertinentes et applicables dans le présent.

Les travaux de recherche seront présentés comme suit : d'abord, les études relatives aux stratégies didactiques ; ensuite, celles portant sur les méthodes et approches d'enseignement ; en troisième lieu, les propositions récentes concernant l'évaluation dans le domaine du FLE ; enfin, les recherches sur l'interculturalité et les politiques linguistiques et éducatives.

#### ***4.1.1 Des stratégies didactiques***

Concerne les méthodologies utilisant l'approche interculturelle dans l'enseignement du FLE, plusieurs études menées en Colombie mettent en lumière deux besoins fondamentaux : l'élaboration de politiques linguistiques et l'intégration des stratégies didactiques favorisant l'apprentissage de la langue. Dans ce cadre, l'interculturalité devrait être abordée à travers des contenus tels que la mode, la musique et la littérature, qui sont des éléments culturels clés de la société, notamment les arts et la littérature, les modes de vie, les droits humains fondamentaux, les systèmes de valeurs, les croyances et les traditions (UNESCO, 2005). Par conséquent, l'intégration d'une telle approche dans l'enseignement des langues étrangères encourage à la fois la connaissance de ces caractéristiques distinctives et le développement de la compétence communicative.

À ce sujet, l'étude intitulée *El teatro como estrategia didáctica para disminuir el pánico escénico* (2021) de Derly Cervantes Cerra, illustre bien ce point. La professeure y énonce ses réflexions sur l'enseignement du français à Barranquilla, Colombie ; à partir de l'approche descriptive, elle propose le théâtre comme une stratégie didactique afin de réduire le stress scénique des étudiants universitaires de niveau B1. Cette stratégie a montré qu'elle favorisait le développement de la réception orale et l'apprentissage collaboratif. L'étude révèle que cette approche permet de créer un environnement où les étudiants se sentent plus confiants, ce qui réduit l'anxiété et la peur du public dans la classe de L2<sup>5</sup> (Cervantes, 2021). Cette recherche de Cervantes Cerra est pertinente pour notre étude, car elle établit un lien direct entre le cours de langue et

---

<sup>5</sup> El teatro permite que el profesor cree un ambiente en el que el estudiante se sienta más seguro, lo cual sin duda alguna permite disminuir los niveles de estrés, ansiedad y por ende miedo escénico en el aula de L2.

l'utilisation des arts scéniques comme ressource innovante dans les processus d'apprentissage. Elle ouvre également la voie à de futures recherches sur le rôle des émotions dans l'enseignement des langues étrangères, tout en soulevant des interrogations sur l'application de telles stratégies avec des étudiants de niveau A1, utilisateur élémentaire.

Un autre article important est *La ficcionalidad como estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las lenguas extranjeras* de Jorge Hernán Herrera (2018). Cette étude, réalisée dans le cadre de la recherche-action à Armenia, Colombie, explore la façon dont les étudiants perçoivent l'Autre dans un contexte sociolinguistique monolingue. Elle met en lumière les bénéfices du travail collaboratif dans le développement des compétences discursives des étudiants confrontés à des difficultés linguistiques. De plus, l'auteur met l'accent sur l'importance de l'interculturalité et de l'apprentissage collaboratif pour promouvoir l'altérité et encourager la compréhension mutuelle. Cet article souligne l'importance de l'extrapolation de l'Autre (culturelle, sociale, académique), afin que les apprenants puissent saisir des réalités différentes.

Quant à l'enseignement en ligne, une étude pertinente est celle de Mónica Forero intitulée *Los subtítulos integrados deícticos favorecen la comprensión oral en el aprendizaje de francés como lengua extranjera cuando se usan en material didáctico audiovisual* (2022). Forero a analysé l'impact des sous-titres intégrés déictiques sur la compréhension orale dans des cours en ligne de français pour des étudiants universitaires de niveaux B1 et B2. Les résultats ont montré que les sous-titres intégrés déictiques ont été utilisés car ils permettent de travailler la représentation de l'information de manière écrite, visuelle et auditive (Forero, 2022) ; elle a mis le sous-titrage avec une ressemblance de couleur avec le personnage qui le produit en affirmant que le cerveau, lorsqu'il procède à des regroupements, suppose que tous les éléments d'un même groupe se

comportent de la même manière, de sorte qu'en matière de conception, il est suggéré que ces éléments aient un aspect visuel similaire (Forero, 2022). Finalement, cette étude ouvre la discussion sur l'utilisation de sous-titres comme stratégies non seulement dans l'expérience audiovisuelle au cinéma, mais aussi pour l'apprentissage des langues étrangères.

En définitive, ces études choisies montrent l'importance de concentrer les pratiques didactiques sur des sujets actuels, en intégrant des réalités diverses. Ainsi, les séances en classe deviennent des espaces de développement non seulement linguistique, mais aussi de la pensée critique. Elles soulignent la nécessité d'introduire l'utilisation des ressources authentiques pendant les sessions de FLE. À cet égard, différentes stratégies sont abordées pour traiter les obligations curriculaires de la matière, en tenant compte que celles-ci peuvent être travaillées à travers des contenus liés aux démonstrations culturelles représentatives d'une société, telles que la mode, la musique, le cinéma et la littérature. L'enseignant, en s'immergeant dans ces contenus culturels, doit être en mesure de traiter les stéréotypes et préjugés afin de faire la classe un lieu de discussion et de compréhension du monde. Faire usage de l'interculturalité permet ainsi de se former constamment et de s'enrichir de différentes ressources pouvant être amenées en classe.

#### ***4.1.2 Méthodes et approches d'enseignement et d'apprentissage en Colombie***

Deux études récentes se distinguent sur les méthodes d'enseignement. La première, menée par Daniel López dans *Les représentations de l'étranger et les auto-représentations en classe de langue : repères théoriques et pistes méthodologiques* (2019), propose une réflexion sur les stratégies permettant de faire émerger les (auto) représentations des étudiants. López examine les perceptions initiales des étudiants et leur évolution dans un environnement où la culture native et la culture étrangère se rencontrent. Cette approche permet de reconstruire le repérage et l'analyse réflexive des sources qui les construisent pour la mise en place d'activités permettant de relire et

réinterpréter ces (auto)représentations. Une contribution importante de cette étude est le fait de souligner la classe de langue comme un lieu où la culture native et la culture étrangère entrent en relation (López, 2019), de sorte que ce soit un terrain où les représentations et autoreprésentations convergent et se construisent ; cela montre l'importance de la représentation de la culture du professeur, ainsi que de celle de la langue cible. C'est ainsi que López signale les étapes du point de vue méthodologique : d'abord, le recensement des représentations initiales ; ensuite, l'examen du contexte d'enseignement et le vécu des apprenants par rapport à l'étranger ; finalement, afin de recenser ces pré-représentations, le repérage de l'origine de ces perceptions et la façon dont elles deviennent des savoirs communs sur un objet donné (López, 2019). Ce processus est déroulé à travers des documents de diverses natures (publicités, magazines de mode, télévision, presse, émissions de radio, ouvrages d'histoire et géographie, brochures touristiques, etc.). Au-delà du travail des ressources, López propose d'engager l'étudiant dans une dimension sociale et culturelle au fur et à mesure que l'étudiant réinterprète et reconstruit des réalités différentes.

En ce qui concerne les approches du FLE explorées dans le pays, Yeison Mauricio Cárdenas Reyes, dans son article *Innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras: una perspectiva que va de lo tecnológico a lo humano* (2021), met en avant une approche transversale, capable d'intégrer la direction universitaire, le système d'apprentissage de l'enseignant et l'aspect humain et social de l'individu (p.62). Selon l'auteur, le travail de la partie administrative universitaire est impératif, dont la responsabilité est l'enveloppe financière de l'établissement. D'ailleurs, le professeur doit avoir une formation complète et continue pour comprendre et connaître les différents espaces et besoins de la société ; et enfin, les étudiants doivent comprendre et être préparés à reconnaître les diverses réalités socioculturelles du contexte.

### **4.1.3 L'évaluation de l'apprentissage**

Dans le domaine de l'évaluation, Olga Rocío Serrano, dans son étude *La evaluación de las actividades didácticas en una clase de francés* (2020) analyse les activités les plus motivantes et stimulantes pour les étudiants universitaires, en s'intéressant particulièrement à l'utilité et à l'intérêt des différentes modalités d'évaluation. Elle montre que des activités innovantes, telles que les jeux, les chansons, les activités virtuelles, les livres, les activités de production orale et écrite et des activités traditionnelles, contribuent positivement à l'apprentissage des étudiants (Serrano, 2020). Cette étude propose également un éventail d'instruments d'évaluation permettant à chaque étudiant d'explorer la méthode la plus adaptée à son propre processus d'apprentissage.

Après avoir fait un prélèvement des recherches développées en Colombie ces dernières années, il est possible de conclure que la plupart des recherches sont menées au niveau universitaire. Il existe donc peu de ressources axées sur l'enseignement primaire et secondaire.

### **4.1.4 Interculturalité et politiques linguistiques éducatives**

La question de l'interculturalité et des politiques linguistiques en Colombie est explorée par Carolina Soler dans sa thèse *Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire Colombien : contexte, manques, besoins, propositions* (2016). Soler décrit les lacunes et besoins dans le contexte universitaire colombien, notamment en matière d'interculturalité et de politique linguistique. Elle souligne que la confusion des politiques linguistiques, où la Constitution colombienne mentionne l'enseignement de langues sans spécifier lesquelles, crée des défis pour l'enseignement du FLE. Elle plaide en faveur de l'intégration de contenus culturels pour réussir la communication dans un contexte réel.

Cependant, Soler affirme que « l'enseignement ne peut être retracé tant que l'interculturalité n'est pas prise en compte, pour cela les contenus culturels devront être présents pour la réussite de la communication dans un contexte réel » (2016, p.121). En conséquence, la recherche de Soler montre que l'enseignement du FLE doit évoluer pour tenir compte de l'importance de la dimension culturelle. En effet, l'approche interculturelle cherche à créer un lien étroit entre la langue et la culture, ce qui contribue à former des apprenants plus compétents et plus sensibles sur le plan interculturel.

En complément, l'étude *Cartographie du Panorama du Français en Colombie* (Echeverria et al, 2022), présente un état des lieux détaillé de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère au sein des établissements éducatifs colombiens afin de les situer dans le cadre des réalités linguistiques (2022, p.11). Les chercheuses ont trouvé la présence du français dans 42 villes où il est enseigné dans 185 institutions vérifiées dès l'école primaire jusqu'au niveau universitaire de master. Cette cartographie fournit une base pour mesurer l'état de l'enseignement du français dans le pays et en évaluer les besoins, tout en mettant en évidence la nécessité de réévaluer les politiques linguistiques éducatives à la lumière de ces données. Elle constitue un point de départ pour cette recherche, car reste ouverte à la mise à jour des futurs chiffres. Les chercheuses recommandent aussi la création d'un mécanisme de suivi qui permette d'actualiser l'information de l'évolution de la langue tous les deux ans.

Grâce à ces études, nous pouvons souligner l'importance du FLE en Colombie, comme une ouverture à la pluriculturalité et à la recherche. L'étude menée par Villalda (2023), *L'altérité en soi-même : pour une didactique relationnelle et interculturelle du français langue étrangère*, montre transversalement l'interculturalité et l'altérité comme des axes pour l'apprentissage de la

langue. L'altérité y est conçue comme la compréhension et l'admission des autres réalité et la prise de conscience des divers contextes existants (Villalda, 2023). Toutefois, pour y parvenir, les apprenants doivent comprendre leurs priorités, leurs réalités et leur contexte afin de concevoir la citoyenneté interculturelle, en commençant par la reconnaissance de soi (Villalda, 2023). En ce sens, les étudiants doivent découvrir et accepter leur propre pluralité et diversité afin d'avoir des relations interculturelles et une véritable altérité.

Par ailleurs, pour mettre en place l'approche interculturelle, il est nécessaire que l'étudiant soit conscient de son identité et de son rôle dans la société afin d'avoir une approche globale des autres cultures. Delgadillo (2020), dans *Représentation linguistique des mots civilisation, culture et interculturel. Quelles constructions identitaires véhiculées par les enseignants colombiens de français ?*, souligne que cette construction identitaire doit commencer par l'enseignant lui-même, car, dans sa pratique, il doit prendre conscience de l'importance de la culture dans le processus d'apprentissage des langues. Les contenus pédagogiques et didactiques s'éloignent des représentations traditionnelles qui se limitent à la culture dominante, comme l'usage exclusif de Paris comme référence majeure ou la concentration sur la France pour aborder la francophonie, en excluant des pays francophones tels que le Cameroun, le Canada, Madagascar, le Sénégal et Haïti. Les enseignants, à cet égard, doivent disposer d'un bagage culturel leur permettant de comprendre à la fois leur propre culture et celle de la langue enseignée, afin de déconstruire les stéréotypes qui pourraient se manifester dans leurs pratiques.

À la lumière de ces recherches, il est évident que l'interculturalité offre à l'apprenant la possibilité de se percevoir comme un citoyen du monde, capable de comprendre et de se rapprocher à l'Autre. Néanmoins, le rôle de l'enseignant demeure essentiel, car c'est à travers son discours,

ses pratiques, ses ressources et ses exemples que les schémas et stéréotypes des élèves peuvent être remis en question. L'intégration de l'approche interculturelle dans les séquences de cours permet d'aborder des aspects fondamentaux comme la compréhension mutuelle, l'échange et la reconnaissance des cultures.

Il est donc crucial de s'interroger sur l'état actuel de la langue française, mais aussi de développer des stratégies didactiques interculturelles pour en assurer la diffusion et la promotion dans l'enseignement et l'apprentissage. L'interculturalité se construit par l'interaction, servant ainsi d'outil pour la rencontre entre les individus et leurs cultures respectives. En ce sens, dans l'enseignement des langues, l'interculturalité doit être envisagée comme un axe transversal, reliant la langue et la culture, afin de former des étudiants plus compétents, sensibles et conscients de la diversité culturelle.

En somme, l'enseignement des langues étrangères est fortement lié à la culture ; par conséquent, il doit aller au-delà de l'étude purement linguistique (grammaire ou vocabulaire) pour inclure la compréhension de la culture. Cette revue de littérature fournit une image de l'état actuel de l'enseignement du FLE au niveau académique, en soulignant l'importance de stratégies didactiques favorisant la réflexion sur l'identité des étudiants, leurs paradigmes, leur bagage culturel et leur connaissance sur la culture cible. L'adoption de telles approches dans les cours de langue constitue un moyen enrichissant pour mieux comprendre les comportements sociaux et interagir sans les préjugés qui freinent l'intercompréhension.

Ainsi, il est impératif non seulement de se questionner sur l'état actuel de la langue française, tout en concevant des stratégies didactiques interculturelles qui favorisent sa diffusion et son apprentissage. De plus, il convient de souligner la pénurie de recherches axées sur la

contribution du FLE au développement de l'approche interculturelle. En comparaison avec l'enseignement de l'anglais (TELF), les recherches disponibles dans des bases de données telles que *Google Scholar* montrent que les études sur cette approche sont trois fois plus nombreuses dans le cadre du TELF que pour le FLE. Par conséquent, il est essentiel de renforcer la recherche dans le domaine de la didactique du français, considérant les besoins contemporains, afin de former des citoyens du monde capables de se comprendre et d'interagir de manière respectueuse et enrichissante.

#### **4.2 Voix plurielles, méthodes singulières : cadre conceptuel pour la didactique du FLE vers une approche interculturelle**

Ce chapitre explore le cadre conceptuel qui sous-tend l'enseignement du FLE, en abordant trois axes fondamentaux : la didactique du français, l'approche interculturelle et les stratégies didactiques, ainsi que les voix narratives.

Il débute par une analyse de la didactique du FLE, en mettant en évidence les méthodes et approches pédagogiques et didactiques qui s'avèrent efficaces dans l'enseignement de cette langue. Ensuite, l'approche interculturelle est présentée, en soulignant l'importance d'intégrer l'interculturalité dans les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation pour encourager une compréhension plus profonde et respectueuse entre les cultures.

L'étude aborde également les diverses stratégies didactiques susceptibles d'être mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du français, en offrant des outils pratiques et théoriques aux éducateurs. Enfin, le rôle des voix narratives est exploré, examinant la manière dont les récits peuvent enrichir les apprentissages et offrir des perspectives variées et enrichissantes.

Ce chapitre vise ainsi à offrir une vision intégrale et actualisée des composants clés de l'enseignement du FLE, fournissant aux lecteurs une base solide pour l'application de ces concepts dans divers contextes éducatifs.

#### ***4.2.1 Didactique du français langue étrangère***

Pour aborder l'approche de la didactique du FLE, dans le cadre de la didactologie des sciences dans laquelle s'inscrit cette recherche, il s'avère indispensable de définir le terme de « langue étrangère », avant d'introduire le concept de didactique spécifique des langues étrangères et des cultures, ainsi que son influence dans la construction de la société.

Selon Jean-Pierre Cuq, une langue est dite étrangère lorsqu'il existe un critère d'appartenance : « (...) elle est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne la reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation » (Cuq, 2003). Cuq distingue trois degrés d'étrangeté : a) la distance géographique qui se montre par l'exotisme des représentations qu'on se fait ; b) la distance culturelle qui se concentre sur les pratiques culturelles et non seulement par la distance géographique ; et c) la distance linguistique qui cible sur les familles de langues comme romanes/slaves (Cuq, 2003). À partir de cette définition, parler une langue étrangère apparaît comme un processus de reconnaissance et d'appartenance pour l'apprenant.

Par ailleurs, la didactique de langues étrangères, au-delà de son ancrage éducatif, s'étend également aux domaines culturels, politiques, économiques et commerciaux. Il convient de noter qu'elle a été très marquée par les sciences du langage (Cuq, 2003). Cependant, elle diverge de celles-ci par ses orientations et modèles spécifiques : la didactique « se situe dans l'orientation de ses modèles vers les problèmes posés par l'enseignement et l'apprentissage, qui ne sont pas dans le champ d'investigation des linguistes » (Cuq, 2003). En d'autres termes, la didactique vise

l'apprentissage des langues à travers des pratiques pédagogiques et didactiques, des stratégies et des méthodes, tout en abordant les défis qui pourraient faire surface pendant leur mise en œuvre.

Dans le contexte particulier de la didactique du FLE, il est important de souligner que l'utilisation du sigle FLE (Français Langue Étrangère) est désormais courante pour désigner son enseignement et son apprentissage dans des domaines aussi variés que les sphères sociales, culturelles, politiques, économiques et commerciales, au-delà du seul domaine linguistique. Ci-dessous sont décrites certaines méthodologies encore employées par certains enseignants dans l'enseignement du FLE en contexte colombien.

#### **4.2.1.1 La méthode directe**

Selon Christian Puren (1990), la méthode directe est un modèle historique couramment utilisé par les enseignants de FLE, car elle marque une évolution par rapport à la méthode traditionnelle (grammaire-traduction) et à la méthode naturelle. Développée en France au XIX<sup>e</sup> siècle, elle repose sur l'idée que l'apprentissage de la langue doit « imiter » le processus naturel d'acquisition de la langue maternelle. Autrement dit, l'objectif est de « ne pas passer, pour la compréhension et l'expression en langue cible, par « l'intermédiaire » de la langue source » (Cuq, 2003, p.73). Ainsi, un apprentissage bien conçu cherche à reproduire les conditions « naturelles » d'une appropriation par imprégnation, interaction et communication.

Dans cette méthode, la grammaire est enseignée de manière inductive, et le vocabulaire « se montre uniquement en langue cible grâce à la description des objets, des images et de tous autres procédés directs possibles tels que la synonymie et l'antonymie, la définition, les gestes, le mime, le mouvement » (Cuq, 2003, p.73). L'accent est mis sur l'expression orale, avec un recours important au non-verbal (gestes, images et dessins). L'objectif est donc d'amener l'apprenant à

penser directement en langue étrangère dès que possible, en favorisant donc une approche pratique qui vise la maîtrise effective de la langue comme outil de communication.

La démarche pédagogique de la méthode directe interdit la traduction en langue première ou maternelle (désormais L1). L'enseignant se base sur ses propres productions orales (d'où l'importance des transcriptions phonétiques dans presque tous les manuels), et la description grammaticale de la langue cible (L2) est ensuite introduite de manière implicite. La progression suit un ordre basé sur les procédés pédagogiques employés : on commence par les mots concrets, faciles à associer à des objets réels, pour introduire progressivement des termes plus abstraits. Cependant, bien que cette méthode privilégie l'oral, elle présente des limites, notamment une approche d'apprentissage soustractive, où l'usage de la L1 diminue au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue cible.

#### 4.2.1.2 L'approche communicative

L'approche communicative, quant à elle, « est appliquée aux dispositifs de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer » (Cuq, 2003). Selon Cuq, elle englobe les stratégies méthodologiques visant à faire acquérir à l'apprenant non seulement l'usage de la langue, mais aussi la maîtrise de son emploi, en prenant en compte des contextes, des situations, des types de discours, des conventions sociales et culturelles. Selon Claire Kramsch, « cette approche ne veut pas dire qu'on se désintéresse de la langue et de ses structures, simplement qu'on la replace dans le contexte humain dont elle est issue » (Kramsch, 1984). L'élève apprend ainsi, au moyen d'échanges authentiques réalisés en la langue cible, et l'enseignant joue un rôle clé en favorisant l'interaction entre les élèves en classe.

L'approche communicative a permis prendre en compte diverses composantes essentielles de la communication, telles quels : **la compétence linguistique**, qui implique la connaissance des

codes linguistiques, à savoir la grammaire, la phonétique et le lexique ; **la compétence sociolinguistique**, qui désigne la capacité à comprendre les propriétés des énoncés en fonction du contexte social et de la situation communicative ; **la compétence discursive**, qui fait référence à la maîtrise des règles de combinaison des éléments en fonction des différents types de discours ; **la compétence référentielle**, qui concerne la capacité à comprendre les contextes et à adapter les messages aux situations ; et enfin, **la compétence stratégique**, qui désigne la maîtrise des stratégies de communication verbale et non verbale pour contrôler la communication, pour renforcer l'efficacité de la communication ou pour compenser une maîtrise insuffisante d'autres compétences (Bérard, 1991)

Ces composantes ont joué un rôle déterminant dans l'évolution de l'enseignement des langues étrangères. Toutefois, l'un des défis majeurs réside dans la prédominance du modèle du locuteur natif, auquel l'apprenant est censé se conformer, sans prendre en compte les variations linguistiques et culturelles propres aux locuteurs. En conséquence, « la langue maternelle et la culture de l'apprenant ont été laissées à l'écart du processus d'enseignement-apprentissage » (Byram, 1997, p.11). Cette approche a ainsi rendu difficile la création de liens ou de ponts entre la L1 et la L2, tout en négligeant la réflexion nécessaire sur sa propre culture afin d'être pleinement intégré au groupe cible.

Dans cette optique, le terme « didactique » dépasse le simple cadre du traitement de la langue française et de ses méthodes d'enseignement. Il constitue « une synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie » (Galisson & Coste, 1976). L'apprentissage du français comme langue étrangère doit donc viser une compréhension approfondie des cultures et des sociétés francophones. À cet égard, Boyer (2001) définit cette approche comme l'articulation de plusieurs types d'interventions : théoriques,

méthodologiques et pratiques, qui, en interrelation, sollicitent diverses disciplines et se concrétisent dans la classe. Pour y parvenir, Gohard-Radenkovic (2005) articule trois étapes dans l'apprentissage de la langue :

- **L'étape extralinguistique**, où l'enseignant doit articuler la langue et la civilisation en abordant les aspects linguistiques dans leur contexte culturel. Comme le souligne Gohard-Radenkovic : "la culture véhicule en son sein la civilisation française" (2005).
- **L'étape inter-linguistique**, qui fait référence au lien entre l'enseignement de la langue et celui de la culture. Les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant doivent ainsi viser la compréhension de la culture de la langue cible, en mettant en lumière les relations entre les deux.
- **L'étape ethnocommunicative**, où l'enseignant doit adopter une vision plus globale de la place de la culture dans l'apprentissage de la langue. Les apprenants sont invités à réfléchir à l'Autre et à leur propre positionnement dans le monde, en développant une conscience interculturelle.

L'enseignant de FLE porte la responsabilité de construire du sens et de promouvoir la compréhension des cultures et des sociétés, en intégrant les dimensions culturelles dans l'enseignement de la langue. En termes de Boyer, il incombe donc à l'enseignant de FLE non seulement de favoriser l'acquisition linguistique, mais aussi de prendre en charge la formation continue des formateurs et de promouvoir leurs interactions, afin de les aider à mieux orienter les apprenants à travers les multiples dimensions des cultures cibles.

#### ***4.2.2 L'approche interculturelle :***

L'approche interculturelle représente un axe central dans la définition des stratégies didactiques, permettant de construire la connaissance à partir de la reconnaissance de l'Autre et de la connaissance de soi. À une époque où l'objectif est de former des citoyens du monde, la société exige que les individus apprennent à communiquer, rencontrer et d'échanger avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels divers. La langue incarne des normes sociales, des références culturelles et des valeurs liées au réel ; elle est ainsi un conglomerat de comportements et de langues qui brisent les barrières linguistiques et permettent la compréhension des sociétés. Par conséquent, dans la construction de l'apprentissage, il est essentiel d'aborder à la fois les aspects linguistiques et la compréhension interculturelle, cette dernière étant définie comme la perception de soi et de l'Autre. En ce sens, l'enseignement d'une langue revient à enseigner une ou plusieurs cultures.

D'après Clanet (1993), à propos des approches interculturelles, il s'agit d'un ensemble de différents domaines (psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels) qui émergent des interactions culturelles, dans un échange réciproque visant à préserver l'identité culturelle de chaque partenaire. Cette approche soutient l'idée que l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à la maîtrise de codes linguistiques ou communicatifs, mais inclut également la compréhension et la connaissance de la culture de la langue cible. Selon Soler, cette approche permet :

(...) aux individus de cultures différentes de communiquer et d'interagir en ayant le moins de préjugés possibles et jugements qui mènent à considérer les interlocuteurs non comme des personnes ou des groupes mettant en scène une culture, mais plutôt deux cultures totalement étrangères l'une pour l'autre (Soler, 2020, p 97).

Cette approche aide les apprenants à construire une nouvelle façon d'apprentissage, où la réflexion sur soi et sur l'Autre est prédominante. En didactique des langues étrangères, cette perspective est particulièrement cruciale car elle repose sur une pédagogie de la relation entre les membres de deux cultures dont l'enjeu vise la compréhension mutuelle (Windmüller, 2011). Grâce à elle, les cultures (cible et source) sont mises en relation afin de comprendre, dès le respect et la tolérance, que les échanges sont avant tout des partages humains et non des simples confrontations étrangères. Cette approche considère les cultures comme étant dynamiques et plurielles, en perpétuelle évolution.

Dans la pratique, les cours doivent prévoir des activités qui favorisent la découverte de l'Autre. Cela implique de construire des stratégies didactiques qui interrogent les représentations des apprenant sur la culture cible, en encourageant « la confrontation des clichés et stéréotypes, sensibilisation des systèmes culturels de référence, la découverte des imaginaires socioculturels qui sous-tendent les discours » (Windmüller, 2011, p.182). Cette approche leur permet de déconstruire leur perception de la culture en confrontant les imaginaires, tout en respectant les cultures et en enrichissant l'Autre. Elle s'inscrit ainsi dans une logique constructiviste, où la culture est vue comme un produit toujours en construction, façonnée par les expériences individuelles. En parallèle, les idées et points de vue des étudiants peuvent être recueillis et reconstruits à partir des échanges.

L'apprentissage de la langue, dans cette optique, est indissociable de celui de la culture. Il dépasse l'étude des règles grammaticales et lexicales pour inclure la compréhension de la culture, et ce, quel que soit le niveau des apprenants. Cette relation entre langue et culture se manifeste à travers des contenus variés, tels que la culture savante (littérature, histoire, etc.), l'anthropologie

culturelle (vie quotidienne, coutumes, etc.), la sociologie (phénomènes sociaux, économiques, etc.) et la sociolinguistique (comportement verbal et non-verbal). Porcher souligne que les erreurs linguistiques d'un étranger sont rarement stigmatisées, alors que ses manques culturels engendrent souvent des jugements sévères, comme si la culture était une denrée universelle alors qu'il y a des langues (Porcher, 2004). Ainsi, la composante interculturelle joue un rôle intégrateur et fondamental dans les processus d'apprentissage.

En définitive, les démarches didactiques doivent offrir un éventail d'activités permettant aux étudiants de discuter et de réfléchir sur leurs connaissances. En tant qu'enseignants, il est essentiel de réfléchir aux choix didactiques, aux objectifs à atteindre et aux contenus à développer dans les cours de langue. Il convient également de questionner la signification de la langue, tant pour les enseignants que pour les apprenants. De cette manière, la mise en œuvre de cette approche dans les cours de langues enrichit les apprenants en leur permettant de mieux comprendre les comportements sociaux et de mieux interagir, tout en évitant les préjugés qui nuisent à l'intercompréhension.

#### ***4.2.3 Stratégies didactiques :***

Un élément central de cette recherche réside dans la conceptualisation des stratégies didactiques, visant à mieux les définir dans le cadre de l'apprentissage de la langue dans le département de Santander, en Colombie. De nos jours, la notion de stratégie a pris une place importante dans l'enseignement de langues étrangères. Selon Cuq (2003), elle s'est imposée dans la réflexion didactique, parallèlement à l'analyse des styles d'apprentissage, les recherches en matière d'interlangue et le développement de l'apprentissage autonome. Dans ce cadre, les stratégies didactiques permettent de construire la connaissance en s'appuyant sur différentes

approches. Néanmoins, la définition de la stratégie ne se limite pas uniquement au rôle de l'enseignant ; elles impliquent également l'apprenant, qui doit les utiliser comme des processus flexibles, heuristiques et adaptables pour plusieurs domaines, contextes et connaissances (Díaz, 2010). En d'autres termes, elles constituent des moyens et des ressources ajustés pour réaliser l'apprentissage, en fonction de l'intentionnalité du processus éducatif.

Par ailleurs, l'utilisation des stratégies didactiques dans l'enseignement des langues permet d'atteindre des objectifs communicatifs tandis que les étudiants apprennent des aspects linguistiques, sociaux et culturels de la langue. Díaz Barriga (2010) affirme que les stratégies sont des procédés utilisés de manière réfléchie et flexible pour favoriser un apprentissage significatif ; elles doivent, en conséquence, être construites en fonction des besoins des apprenants, de leur contexte et de leurs intérêts. À cet égard, Díaz Barriga (2010) distingue trois types de stratégies : pré-instructionnelles, co-instructionnelles et post-instructionnelles. Pour mettre en place ces stratégies, les enseignants doivent prendre en compte cinq éléments essentiels : les caractéristiques des apprenants, le contenu du programme, les objectifs, le progrès des apprentissages et le contexte. Ces éléments et leur interaction permettent de justifier les choix concernant pourquoi et comment utiliser une stratégie.

Les stratégies pré-instructionnelles préparent l'étudiant à ce qu'il va apprendre et à la manière dont il va apprendre. Parmi celles-ci, il est possible de les discussions guidées, les questions intégrées et l'activation des connaissances préalables. Ces stratégies orientent et structurent l'apprentissage. Ensuite, les stratégies co-instructionnelles soutiennent l'apprenant dans l'amélioration de son attention et la détection des informations principales ; elles aident à enrichir l'apprentissage, à poser des questions et à intérioriser les connaissances, comme les analogies, les

activités de signalisation et les illustrations. Enfin, les stratégies post-instructionnelles permettent à l'apprenant d'évaluer son propre apprentissage, par exemple à travers des résumés ou l'utilisation d'organiseurs graphiques. Ces apports permettent de structurer l'apprentissage en fonction des différentes étapes et de l'influence des stratégies sur chaque phase.

Ces étapes peuvent être associées aux stratégies proposées dans l'étude *Intercultural language learning* (2003). Les auteurs y présentent une taxonomie pour l'apprentissage de langues étrangères, où la langue, la culture et l'apprentissage se croisent, dans le but de développer chez les étudiants la capacité de communiquer avec d'autres personnes issues de cultures différentes, de jouer le rôle d'intermédiaire culturel et de dépasser les stéréotypes. Pour ce faire, ils proposent cinq principes généraux (Liddicoat, Papademetre, Scarino, & Kohler, 2003) :

- **Construction active** : principe qui implique la construction délibérée et active de connaissances dans un contexte socioculturel d'utilisation. Cela signifie que l'étudiant peut se développer personnellement dans un espace interculturel. Ainsi, le rôle de l'enseignant est de favoriser l'exploration et la réflexion sur la culture cible afin d'approfondir la compréhension de la langue et de la culture. Nous pouvons identifier la stratégie des idées/concepts liés à la langue, à la culture, à l'apprentissage, et à l'apprentissage interculturel des langues. La question centrale est : quelles sont les idées/concepts impliqués dans cette tâche ?
- **Établissement des liens** : principe où l'apprentissage implique la comparaison des connaissances préalables avec la réalité de la culture et de la société. Les enseignants encouragent l'interaction et la connexion à travers des textes et des contextes en établissant des ponts entre la langue et la diversité. La stratégie ici est

celle de relier des idées et des concepts. La question à poser est : comment les idées/concepts sont-ils connectés ?

- **Interaction sociale** : l'apprentissage doit être social et interactif, étant donné que la langue est une construction sociale. D'une part, l'enseignant est responsable de promouvoir l'implication sociale de tous les apprenants à travers la discussion, la réflexion, la recherche et l'expérimentation. D'autre part, il doit faire appel à une diversité d'idées, de connaissances, de croyances, de valeurs et de comportements. La stratégie ici concerne les processus et interactions où le professeur répond à la question : quels sont les processus de pensée et d'action impliqués ?
- **Réflexion** : L'apprentissage implique la prise de conscience des processus sous-jacents à la pensée, à la connaissance et à l'apprentissage, par la réflexion et la prise de conscience. Les enseignants doivent donc créer un espace interculturel où les apprenants s'engagent avec les cultures, sans abandonner leur propre culture.
- **Responsabilité** : principe qui implique la reconnaissance éthique de l'Autre. Les enseignants facilitent la prise de conscience et démontrent leur compréhension par leurs attitudes et comportements personnels.

Les principes de réflexion et de responsabilité soulignent l'importance des valeurs. La question à poser est : quelles valeurs sous-tendent les représentations des apprenants ?

Ces différentes conceptions des stratégies, dès la perspective de Díaz-Barriga et Liddicoat, structurent les différents moments d'une séance de classe sous un approche interculturelle. Bien que les stratégies puissent être utilisées par l'apprenant, l'attention se porte ici sur leur utilisation par l'enseignant. Ce dernier doit être capable de comprendre et de discerner les moments clés de

la classe afin de doter l'élève des stratégies appropriées, renforçant ainsi son apprentissage. Grâce aux stratégies didactiques et à leurs approches variées, les enseignants peuvent encourager l'apprentissage des langues étrangères, adapter ces approches aux besoins des étudiants, ainsi qu'améliorer leur pratique pédagogique et didactique.

La mise en place des stratégies devient ainsi un processus où l'enseignant sélectionne les méthodes, techniques et activités qui peuvent les plus appropriées pour atteindre les objectifs d'apprentissage. L'enseignant doit aussi disposer d'un large éventail de stratégies et comprendre sa fonction et comment les utiliser et les développer. D'après Suso (2011), l'élaboration des stratégies est un moment d'interaction qui touche des dimensions importantes de l'apprentissage des langues, car elle implique des pratiques liées aux subjectivités, aux rapports d'interlocution et aux pratiques pédagogiques et didactiques. Pour cette recherche, la classification des stratégies didactiques proposées par Díaz-Barriga, à savoir pré-instructionnelles, co-instructionnelles et post-instructionnelles, combinée avec les cinq principes généraux de Liddicoat, permet de comprendre les choix des enseignants dans l'enseignement du FLE.

En somme, les stratégies didactiques servent à dérouler les cours au-delà des explications linguistiques. Etant fondées sur la réflexion, elles doivent tracer le parcours que l'enseignant et l'apprenant suivent pour construire et reconstruire leurs connaissances. Il s'avère nécessaire de renforcer la recherche dans ce domaine, particulièrement pour comprendre comment développer et définir ces connaissances à travers diverses approches et intégrer les ressources modernes dans l'enseignement du FLE.

#### **4.2.4 Voix narratives :**

Dans cette dernière section du cadre conceptuel, il sera question d'aborder la définition des narratives, en reconnaissant leur rôle central pour cette recherche, non seulement comme méthodologie, mais également dans la construction des histoires de enseignants. Ces narratives sont essentielles pour éclairer leurs expériences, leurs défis et leurs intérêts. La définition conceptuelle de « narratives » sera d'abord présentée, afin de l'inscrire dans le cadre de cette recherche.

Les êtres humains sont naturellement enclins à raconter des histoires, qu'elles soient individuelles ou collectives. L'étude de la narration constitue ainsi un moyen privilégié d'exprimer les vécus et de rendre compte des expériences dans le monde (Connelly y Clandinin 1995). Cette approche est d'autant plus pertinente pour cette recherche et la construction du cadre conceptuel, car elle permet d'envisager les réalités des autres, tout en soulignant la connexion existante entre leur contexte, leur expérience personnelle et leur communauté.

Dans le domaine éducatif, les narratives sont des concepts omniprésents. La didactique se construit à partir des besoins des étudiants et de leur vision du monde, en définissant leurs ambitions personnelles et leurs attentes vis-à-vis de leur développement. La narration, en ce sens, joue un rôle fondamental dans la compréhension de l'apprentissage, tant au niveau individuel que collectif.

Il existe une relation dialectique entre l'expérience et l'apprentissage, qui est également multiforme, relationnelle et complexe (Boud, Cohen et Walker, 2011). Cette dialectique permet la construction des connaissances ancrées dans la réalité des participants. Grâce à la narrative, il

devient possible de comprendre les enseignants non seulement comme des formateurs de langues, mais également comme des individus qui construisent des expériences enrichissantes, génératrices d'apprentissage, d'émotions et des vécus variés. Cette approche a permis de reconstruire leurs trajectoires, leurs défis et les moments marquants de leurs parcours.

En définitive, dans l'enseignement du FLE, les formes narratives sont fondamentales pour leurs contributions dans la didactologie. Elles permettent d'étudier les pratiques pédagogiques et didactiques à travers les expériences vécues, tout en offrant l'opportunité de questionner ces pratiques, de les comprendre et d'en déchiffrer le sens et la signification. L'objectif a donc été à de promouvoir une compréhension approfondie de la réalité de l'individu, à travers le prisme de son contexte et de son époque, afin de construire des savoirs relatifs entre soi et l'Autre.

### **Chapitre III. Aspects méthodologiques**

Cette section est dédiée à la conception et la méthodologie de la recherche ; elle est donc structurée en quatre parties. Premièrement, elle situe la perspective de recherche qui sous-tend cette étude. Ensuite, elle justifie la pertinence du choix de la méthode narrative pour cette recherche. La troisième partie aborde le processus de sélection des participants et les instruments utilisés dans la collecte des données. Enfin, elle conclut en soulignant l'importance de la méthodologie choisie pour l'élaboration de stratégies pédagogiques et didactiques significatives pour l'enseignement du français dans la région.

#### **5. Méthodologie de la recherche**

Face à la globalisation croissante et au désir de former des citoyens du monde, il devient nécessaire essentiel de développer des stratégies didactiques ancrées dans une approche interculturelle ; cette approche permet de présenter les aspects culturels de la région, ainsi que de les exploiter, afin de créer des ponts avec la langue cible. Pour y parvenir, il est nécessaire de connaître la réalité de l'enseignement de la langue étrangère dans l'espace spécifique où elle est pratiquée. Dans cette optique, il a été primordial de caractériser les narrations des enseignants afin d'identifier le processus actuel d'enseignement du FLE et de cerner leurs besoins en matière de didactique.

Comme les soulignent Connelly et Clandinin (1995), la narration s'inscrit dans une matrice de recherche qualitative de la recherche, car elle repose sur l'expérience vécue et les réalités de la vie et de l'éducation. Par conséquent, cette étude adopte une méthodologie herméneutique-compréhensive, visant la compréhension du contexte et les défis auxquels sont confrontés les enseignants de français langue étrangère. L'objectif est de définir des stratégies didactiques

significatives, à partir des enjeux et des défis identifiés dans le cadre régional de Santander, tout en privilégiant une approche interculturelle.

Grâce à la méthodologie cyclique, il a été possible de recueillir des informations, d'observer, de réajuster et d'analyser en permanence les données obtenues, ce qui permis de déchiffrer les explications explicites et implicites que l'état de l'art met en lumière.

### **5.1 La méthode**

L'exercice de recherche proposé s'inscrit dans une approche qualitative, dans le cadre d'une perspective herméneutique-compréhensive. Il vise à obtenir une compréhension approfondie des significations et des définitions de la situation comme elle nous est présentée par les individus (Salgado, 2007). Le but est ainsi d'explorer les hypothèses construites par chaque participant, en réfléchissant aux différentes constructions sociales fondées sur la subjectivité. Cette démarche s'inscrit pleinement dans le cadre de la méthode narrative, car les récits sont utilisées pour décrire les actions humaines (Polkinghorne 1995). La narration permet de mieux saisir la réalité actuelle de l'enseignement de la langue française à Santander, à travers les expériences vécues des enseignants choisis dans l'échantillon, afin de faciliter le processus de définition de stratégies didactiques significatives. En tant que technique de recherche, la narration offre ainsi une voie alternative pour construire, déconstruire et reconstruire les connaissances.

### **5.2 Esquisse de la recherche**

Cette recherche adopte une méthodologie qualitative fondée sur l'enquête narrative pour répondre à la question de recherche proposée. Selon le texte *Narrative Research Constructing, Deconstructing, and Reconstructing Story*, la narration est un principe fondamental influençant la perception des vécus individuels. La recherche narrative part du principe que les individus

conçoivent et/ou vivent leur existence sous forme d'histoires, reliant les événements dans une structure narrative comportant une intrigue qui a un début, un milieu et une fin<sup>6</sup> (Josselson, 1986). Ainsi, cette méthode se nourrit des expériences des personnes, réfléchissant et questionnant la manière dont le soi se situe dans sa construction identitaire. Elle repose sur l'idée que chaque pratique humaine a un espace et une temporalité, ce qui conduit à avoir une histoire ou un récit (Murillo, 2015). Dans cette perspective, il s'avère indispensable d'approfondir ces récits afin de mieux comprendre les constructions sociales et les traditions présentes dans divers domaines.

Dans ce contexte, le narratif biographique offre un cadre conceptuel et méthodologique pour analyser « les aspects essentiels du développement humain et établit ses lignes personnelles et ses attentes en matière de développement » (Huchim et Reyes, 2013, p.8). Cette méthode est particulièrement adaptée à cette recherche dans la mesure où elle permet d'aborder les intérêts, les défis et les stratégies des enseignants dans l'enseignement des langues à partir de leurs propres récits. De plus, les enseignants ciblés ont plaidé pour la réintroduction du français dans leurs établissements, ce qui permet d'explorer les défis de l'enseignement du FLE à travers les expériences vécues de ces enseignants.

Deux types d'analyse peuvent être abordés dans le cadre de cette méthode : l'analyse paradigmatique des données et l'analyse narrative. Dans le premier cas, les études sont basées sur l'analyse de données décrivant le moment où elles se sont produites ainsi que leurs effets. Selon Polkinghorne (1995), ces données sont souvent issues de récits autobiographiques d'épisodes personnels et font référence au moment et à la raison des actions entreprises, ainsi qu'à l'intention

---

<sup>6</sup> Narrative research takes as a premise that people live and/or understand their lives in storied forms, connecting events in the manner of a plot that has beginning, middle, and end points.

de ces actions<sup>7</sup> (p.27). Ainsi, les données permettent de configurer la réalité commune entre les acteurs. Le second type d'analyse, l'analyse narrative, se concentre sur des événements particuliers pour produire un discours narratif, donnant sens aux données en mettant l'accent sur les singularités des récits. Contrairement à l'analyse paradigmatique, cette approche permet de recenser des narrations, des histoires de vie ou des récits oraux, puis de procéder à leur analyse par typologies, taxonomies ou catégories paradigmatiques, afin de parvenir à certaines généralisations du groupe étudié (Bolívar, 2010). La collecte de données diachroniques a été essentielle, car au-delà de l'écoute d'une séquence d'événements, l'objectif est de comprendre l'expérience depuis son début, son développement et sa fin. En ce sens, les enseignants ont partagé leurs parcours d'enseignement à travers des récits personnels et pratiques. Cette approche met l'accent sur la signification, la construction sociale de la réalité et le parcours unique des participants.

Dans le domaine de l'enseignement, cette méthode permet également d'expérimenter des dispositifs et des stratégies de formation continue et de développement professionnel des enseignants, centrés sur la recherche narrative et autobiographique de leur propre pratique professionnelle (Murillo, 2015). En tant que méthode de recherche, le narratif devient une stratégie qui valorise l'information véhiculée par les récits des participants, soulignant leur caractère dialogique et leur ouverture au sens.

Ainsi, les narrations des enseignants prennent un axe primordial dans la définition des stratégies didactiques, car elles révèlent leur manière de construire la réalité, malgré le conditionnement social influencé par divers facteurs. La narration aide à s'informer sur leurs

---

<sup>7</sup> the data are often autobiographical accounts of personal episodes and include reference as to when and why actions are taken and the intended of the actions

pratiques, à comparer leurs stratégies et à apprendre des autres et d'eux-mêmes. Dans cette perspective, l'approche herméneutique a permis de reconnaître que la réalité est complexe et que la connaissance est influencée par l'interprétation subjective et contextuelle. De plus, l'analyse des textes (qu'ils soient oraux, écrits ou situationnels) a permis de les identifier afin de les situer dans un contexte spécifique, où ils ont été analysés à travers la réalité propre des participants. En conclusion, cette approche a conduit à la construction de stratégies enrichissantes pour les processus d'apprentissage du français, principalement à travers l'étude des récits discursifs.

### **5.3 Outils de collecte des données**

La collecte des données a été un élément clé de cette étude, car elle fournit les informations essentielles pour la construction des stratégies didactiques efficaces. Selon Van der Maren (2003), les données peuvent être classées en trois catégories. La première, les données invoquées, englobe les données existantes telles que les documents officiels et les statistiques. La deuxième catégorie, les données provoquées, concerne celles spécifiquement construites pour la recherche, comme les tests, les grilles d'évaluation et les questionnaires, élaborés en fonction des besoins spécifiques de la recherche. Enfin, les données suscitées, qui se situent à l'intersection des données provoquées et invoquées, en tenant compte des circonstances de réalisation. Ces données ont permis de situer l'information collectée dans un contexte naturel, notamment à travers des outils comme les entretiens ou les récits de vie.

Sur la base de cette définition, nous détaillerons les instruments utilisés pour recueillir les informations nécessaires à l'analyse. L'entretien semi-structuré sera d'abord présenté, visant à collecter des données sur leurs opinions, représentations et jugements des individus. Ensuite, l'observation sera abordée, permettant de vérifier les situations authentiques se produisant lors des séances de FLE.

### 5.3.1 *Entretien semi-structuré*

À partir des informations recueillies, des entretiens semi-structurés ont été utilisés pour interpréter la réalité des enseignants dans leur pratique. Cet instrument revêt une importance fondamentale dans la mesure où les thèmes du guide d'entretien sont basés sur la question de recherche et le modèle conceptuel provisoire du phénomène qui sous-tend la recherche <sup>8</sup>(Given, 2012). Cet instrument permet donc au chercheur de guider la réflexion sur les sujets de recherche, tout en permettant aux enseignants de partager leurs réalités et leur vision du monde, en fonction de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles (Van der Maren, 2003). Pour cet outil, le chercheur doit maintenir des aptitudes éthiques fortes en ce qui concerne le respect du rythme d'expression et de réflexion de l'informateur : ne pas le brusquer, respecter les silences nécessaires à la réflexion, écouter et en respectant l'information donnée (Van der Maren, 2003)

Dans le cadre de la méthode narrative, l'entretien constitue l'un des instruments les plus enrichissants, car il permet de solliciter des récits en demandant simplement à la personne interrogée de raconter comment les événements se sont déroulés<sup>9</sup>(Polkinghorne, 1995). Dans ce sens, l'objectif a été d'instaurer un dialogue ouvert, où les participants prennent la parole librement et partagent leurs expériences, sans suivre de ligne directrice afin d'obtenir des récits authentiques. Ces entretiens ont été transcrits et transformés en texte pour l'analyse. Bien que l'autobiographie

---

<sup>8</sup> the topics of the interview guide are based on the research question and the tentative conceptual model of the phenomenon that underlies the research.

<sup>9</sup> The interviewer can solicit stories by simply asking the interviewee to tell how something happened.

soit également l'une des techniques de collecte des récits<sup>10</sup>(Creswell, 2019), l'oralité a été privilégié afin de préserver le caractère dialogique du processus.

Pour y parvenir, l'entretien a été structuré en trois moments clés : (a) la planification (pré-entretien) : qui concerne la sélection des participants, la définition des questions et des moments appropriés ; (b) la réalisation (l'entretien elle-même) : où l'enseignant est guidé à travers son parcours de vie et ses expériences ; et (c) la transcription et l'interprétation des entretiens (Atkinson, 2002). En raison des particularités de chaque enseignant, chaque entretien biographique a été unique et a apporté des éléments imprévisibles, permettant ainsi de mieux comprendre la réalité de chaque participant. Les entretiens ont été menés en personne ou à distance, en fonction de la disponibilité des participants.

### ***5.3.2 Groupe de discussion***

Les entretiens ont permis de recueillir des récits de vie, contribuant à comprendre comment les enseignants construisent leurs histoires et leurs croyances, et à identifier ainsi les stratégies didactiques prédominantes dans leur contexte. Cependant, il était également essentiel d'engager des discussions avec les enseignants. Cette démarche implique un désir de compréhension mutuelle, sans nécessité d'accord. La discussion s'arrête lorsque le consensus est atteint (Tozzi, 2005), favorisant un débat ouvert pour mieux comprendre et enrichir le domaine de la didactique du FLE. Un groupe hétérogène de cinq enseignants, hommes et femmes, a été constitué afin d'explorer les stratégies didactiques qui ont émergé au cours de l'étude.

---

<sup>10</sup> The individual who is the subject of the study writes the account

Quant à l'outil de collecte des données, le groupe de discussion est ciblé comme un outil de codéveloppement professionnel, Payette et Champagne (1997) le définissent comme « une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle ». Considéré comme une communauté d'apprentissage, cet instrument a permis aux groupes d'experts d'échanger, de discuter et de partager leurs « savoirs » pratiques et théoriques. Le groupe de discussion dépasse le cadre théorique de la recherche, étant une pratique délibérative, dialogique et démocratique qui s'intéresse aux problèmes et aux asymétries du monde réel en ce qui concerne la distribution du capital économique et social (Bourdieu et Wacquant, 1992).

Dans cette optique, le groupe de discussion a permis de proposer des stratégies didactiques issues de la réalité de chaque enseignant. L'importance de la discussion a été soulignée tout au long de la recherche, car elle a facilité le dialogue entre chercheurs et enseignants, permettant de discuter de la pertinence des stratégies proposées dans chaque contexte. Les données recueillies lors de ces discussions ont fourni des perspectives cruciales pour mieux comprendre la réalité vécue et ont enrichi les stratégies didactiques en mettant en lumière les pratiques, les représentations sociales et symboliques des enseignants. Ces échanges ont permis d'ajuster, de modifier et d'enrichir les stratégies en les confrontant à la réalité de terrain, dans un processus interactif et constructif.

### 5.4 Participants

Un échantillon de cinq (5) participants a été sélectionnée pour cette recherche, tous ayant joué un rôle clé dans la réintroduction du français dans leur établissement, contribuant ainsi à la croissance de l'étude de la langue dans la région. Les participants incluent : un enseignant diplômé d'un établissement éducatif public urbain ; un enseignant diplômé et retraité d'un établissement éducatif public urbain ; une enseignante diplômée d'un établissement éducatif privé urbain ; une enseignante diplômée d'un établissement éducatif privé rural ; et un enseignant non diplômé d'un établissement éducatif public urbain. Cette hétérogénéité partielle sert à permis de construire un discours enrichi par leurs parcours, valeurs, croyances, qui bien que variées, partagent des éléments communs pertinents pour cette étude.

Dans un premier temps, des entretiens ont été effectués pour saisir leur point de vue sur le processus d'enseignement du français, ainsi que leurs histoires personnelles en tant qu'enseignants de cette langue. Ensuite, un groupe de discussion a servi d'espace de débat ouvert, où les stratégies sont proposées ont été présentées, enrichies et adaptées à chaque contexte spécifique.

## **Chapitre IV. Approches didactiques et défis de l'enseignement du français : vers des stratégies adaptées au contexte de Santander**

Le présent chapitre se concentre sur l'analyse des approches didactiques et des défis rencontrés dans l'enseignement du français à Santander, à partir des données recueillies et de l'échantillon, tout en visant à proposer des stratégies adaptées au contexte spécifique de cette région. À travers une exploration détaillée des pratiques pédagogiques et didactiques actuelles, il s'agit d'identifier les obstacles que rencontrent les enseignants dans l'enseignement du français, tout en mettant en lumière les expériences vécues par ces derniers entre 2018 et 2023. En partant de ce diagnostic, ce chapitre se propose de réfléchir à des solutions didactiques et interculturelles susceptibles de répondre aux enjeux locaux.

Ainsi, la première section présente un panorama des approches didactiques en FLE observées dans les établissements scolaires des enseignants choisis dans le département de Santander, afin de dresser un état des lieux précis de l'enseignement de la langue dans cette région. La deuxième section analyse les défis spécifiques rencontrés par les enseignants, en se basant sur leurs retours d'expérience et les difficultés relevées sur le terrain au cours des cinq dernières années. Enfin, la troisième section propose des stratégies adaptées pour surmonter ces défis, en privilégiant une approche interculturelle qui permette de relier les réalités locales à l'enseignement du français. L'objectif ultime consiste en développer des pratiques pédagogiques et didactiques plus efficaces et pertinentes, en harmonie avec le contexte socioculturel de Santander.

### **6. Analyse des données et discussion**

La quatrième partie de ce document correspond à la mise en œuvre de la recherche sur le terrain. Les résultats de l'élaboration et l'application des instruments de collecte de données, tels que les entretiens et le groupe de discussion, sont exposés dans ce chapitre, qui constitue

l'aboutissement de cette étude. Les informations recueillies, fournies par les cinq enseignants de français, permettent d'apporter, à la fin de ce chapitre, des éclairages précieux sur les enjeux didactiques prédominants liés à la réintroduction du français dans la région.

La description détaillée des récits de chaque enseignant choisi offre également l'opportunité de dégager des conclusions et des généralisations. Bien qu'il existe une variété de méthodes, approches et pratiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, la tâche reste complexe pour les enseignants, notamment en ce qui concerne l'articulation entre les aspects formels de langue et son utilisation de le quotidien. En conclusion, ce chapitre propose des stratégies didactiques visant à surmonter ces défis et difficultés, à travers une approche interculturelle qui permettrait de mieux répondre aux spécificités du contexte local.

### **6.1 Panorama des approches didactiques en FLE dans les établissements scolaires choisis à Santander**

Selon les retours des enseignants, trois méthodes et approches didactiques prédominent dans l'enseignement du français à Santander : l'approche communicative, la méthode directe et l'approche interculturelle. Cette section examine chacune de ces approches et la manière dont elles ont été mises en œuvre dans leurs classes, tout en mettant en lumière les particularités de chaque méthode.

La méthode directe est l'une des approches utilisées, visant à aider les élèves à penser en langue étrangère dès les premiers stades de l'apprentissage. Comme le souligne Puren (2012), cette méthode privilégie l'oralité durant les deux premières années d'enseignement, en mettant l'accent sur la maîtrise de la prononciation. Les enseignants de l'échantillon ont souligné des activités telles que « el aprendizaje a través de los símbolos fonéticos y usos de del diccionario y vamos repitiendo

las lecciones<sup>11</sup>» (Enseignant\_2\_ Entretien) ; « Ya aprendimos el verbo être, esto fue ya aprendimos el verbo avoir, ya hicimos oraciones, entonces hoy vamos a hacer como un modelo de lo que va a ser la evaluación<sup>12</sup>» (Enseignant\_2\_ Entretien) ; « por lo menos están memorizando y pronunciando bien en algún sentido.<sup>13</sup> » (Enseignant\_3\_ Entretien). Les élèves travaillent donc directement sur la langue elle-même, effectuant des changements internes à des phrases ou à des fragments de phrases basés sur des connaissances grammaticales précises. Toutefois, cette méthode, bien qu'encore utilisée dans certains cours, a progressivement été remplacée par d'autres approches plus centrées sur la communication et la culture, en raison de ses limites : cette méthode continue à développer la mémorisation chez les élèves, mais il n'existe pas de composition libre, et elle n'est, en réalité, que la fixation par écrit du langage parlé (Puren, 2012).

Parmi les approches didactiques prédominantes pour les enseignants, l'approche communicative est la plus couramment adoptée par les enseignants. Elle vise à développer les quatre compétences langagières de l'apprentissage des langues travaillées depuis la fin des années 1970 (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) et à rendre l'apprentissage du français plus significatif en l'ancrant dans des situations de la vie quotidienne. Pour cela, ils estiment que la partie la plus importante de l'apprentissage de la langue consiste à «cada competencia donde les toca hacer, hablar, sí, defenderse, escribir, leer y escuchar situaciones de la

---

<sup>11</sup> l'apprentissage à travers les symboles phonétiques et l'utilisation du dictionnaire et nous répétons les leçons (traduction propre)

<sup>12</sup> Nous avons déjà appris le verbe être, nous avons déjà appris le verbe avoir, nous avons déjà fait des phrases, alors aujourd'hui nous allons faire un modèle de ce que sera l'évaluation. (traduction propre)

<sup>13</sup> Ils mémorisent et prononcent bien dans un certain sens (traduction propre).

vida cotidiana<sup>14</sup> » (Enseignant\_4\_ Entretien). Selon Cuq (2018), cette approche englobe plusieurs composantes : linguistique, qui permet la connaissance des règles et des structures grammaticales et phonologiques ; une composante sociolinguistique, qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'usage de la langue ; une composante discursive, qui assure la cohésion et la cohérence des discours ; et une composante stratégique, qui donne à l'apprenant des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances (Cuq, 2018).

En même temps, l'un des avantages de cette approche est la centration de l'enseignement sur l'apprenant. Ainsi, l'enseignant doit fournir divers moyens linguistiques et proposer des situations de communication stimulantes. Les enseignants de l'échantillon comprennent l'importance de cette approche, surtout au moment d'intégrer les connaissances : «es que yo aprendo la gramática, aprendo vocabulario y escribo, sí escribo, pero dejamos de lado mucho el escuchar, cierto, el escuchar en ese idioma que es totalmente diferente<sup>15</sup> » (Enseignant\_5\_ Entretien). Pour Hymes (1991), les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique (p. 47). En d'autres termes, l'approche communicative permet une connaissance conjugée des normes de grammaire et des normes d'usage dans la société.

Bien que les enseignants de la région reconnaissent l'importance de cette approche, ils soulignent que la grammaire occupe une place essentielle dans leurs cours, parfois au détriment de la pratique orale : « Es decir, ahí se les iba inyectando la gramática, una cosa, la otra. Sin que se

---

<sup>14</sup>Chaque compétence où ils doivent faire, parler, se défendre, écrire, lire et écouter des situations de la vie quotidienne (Traduction propre)

<sup>15</sup> J'apprends la grammaire, j'apprends le vocabulaire et j'écris, oui j'écris, mais nous laissons de côté l'écoute, c'est vrai, l'écoute de cette langue qui est totalement différente (Traduction propre).

dieran cuenta<sup>16</sup> » (Enseignant\_2\_ Entretien), « la asignatura requiere que haya un contenido gramático, un contenido de fonética, sí que requiere de mucha estructura<sup>17</sup>» (Enseignant\_3\_ Entretien). À partir de leurs expériences, nous pouvons affirmer que, même si les enseignants voulaient développer les compétences communicatives chez leurs élèves, les apprenants seraient évalués linguistiquement et grammaticalement à la fin du cycle pour démontrer leurs habiletés à manipuler la langue apprise. Ainsi, l'enseignement de la langue devient un cours de mémorisation où les élèves mémorisent de nombreuses expressions mais, au moment de se mettre en scène, ils n'y parviennent pas : « llegaron a saludar, yo cometía ese error, siempre era comment *ça va?* Los chicos siempre me decían *ça va bien*. Llegó una persona foránea, y lo saludo *comment allez-vous?* y no fueron capaces...<sup>18</sup> » (Enseignant\_1\_ Entretien). Nous pouvons aussi souligner que même si cette approche aide à développer la communication, les élèves peuvent se retrouver avec une autonomie limitée à la communication, tandis que d'autres ne peuvent que se rappeler quelques conjugaisons de base et des dialogues mémorisés sans être capables de comprendre ni de communiquer.

Enfin, il existe un intérêt pour enseigner la langue à partir de la culture francophone, en la montrant au-delà d'une approche grammaticale. Selon les expériences des enseignants,

---

<sup>16</sup> C'est-à-dire qu'on leur injectait de la grammaire, une chose, l'autre. Sans qu'ils s'en rendent compte (Traduction propre)

<sup>17</sup> La langue nécessite un contenu grammatical, un contenu phonétique, il nécessite beaucoup de contenu grammatical et phonétique. (Traduction propre)

<sup>18</sup> Ils venaient dire bonjour, j'ai fait cette erreur, c'était toujours comment *ça va ?* Les gars disaient toujours *ça va bien*. Une personne étrangère est arrivée, je l'ai saluée comment *allez-vous ?* et ils n'ont pas pu... (Traduction propre)

actuellement ils cherchent à enseigner la langue en visant la culture : « Sino más bien con un enfoque cultural, un enfoque social también que ellos reconozcan ahí en el idioma un mundo mucho más amplio de lo nos han presentado de lo que ellos más consumen y más se informan»<sup>19</sup> (Enseignant\_1\_ Entretien).

L'enseignement et l'apprentissage des langues et cultures « autres » se donne alors pour mission, au-delà de l'objet langue culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle (Blanchet, 2004). En effet, l'apprentissage de la langue est construit à partir de l'interprétation de signaux verbaux, gestuels et culturels, dont le but est de produire des significations lors de l'interaction.

Dans ce sens, cette approche interculturelle permet aux élèves de se reconnaître en tant que citoyens du monde et aussi de reconnaître les autres cultures. En même temps, les enseignants et les élèves peuvent construire une identité de manière individuelle et collective : « la parte cultural, lo cultural es lo más significativo para estos chicos en bachillerato.<sup>20</sup> » (Enseignant\_5\_ Entretien) ; « el club de lengua consistía en que íbamos como profesores y ellos preparaban, digamos, chistes

---

<sup>19</sup> Plutôt avec une approche culturelle, une approche sociale afin qu'ils puissent également reconnaître dans la langue un monde beaucoup plus large que ce qui nous a été présenté, à savoir ce qu'ils consomment le plus et ce sur quoi ils s'informent le plus. (traduction propre)

<sup>20</sup> La partie culturelle, la partie culturelle est la chose la plus importante pour ces enfants au lycée. (Traduction propre)

en francés, cuentos en francés, presentamos canciones en francés y recetas de cocina y eran muy felices <sup>21</sup>» (Enseignant\_2\_ Entretien).

Même si cette approche a commencé à prendre de la force dans les établissements éducatifs, il existe encore des difficultés pour son développement, comme « un interlocutor francófono realmente es muy difícil <sup>22</sup>» (Enseignant\_5\_ Entretien), le manque de ressources et de population francophone dans la région rendant difficile l'établissement effectif de cette approche.

Cette section a permis de présenter les trois approches prédominantes dans les établissements choisis à Santander et d'examiner les défis et difficultés rencontrés dans leur mise en pratique. Ces approches, bien qu'influentes, sont confrontées à des obstacles spécifiques, qui seront explorés en détail dans la section suivante.

## **6.2 Défis dans l'enseignement du français à Santander : retour d'expériences des enseignants (2018-2023)**

Pour caractériser les défis didactiques, cette section commence par une définition des défis du point de vue des enseignants. Ensuite, les défis auxquels les enseignants ont fait face avant, pendant et après la pandémie seront présentés. Enfin, ces défis seront analysés afin de mieux comprendre les besoins d'apprentissage de la langue française. D'après les enseignants, un défi didactique majeur réside dans :

Un desafío didáctico es el camino que yo elijo para enseñar. (...) Ese camino que elegí tiene ese reto, tiene ese obstáculo, entonces cómo, cómo yo lo sobrepaso ¿Cuál

---

<sup>21</sup> Le club de langues était composé de professeurs qui préparaient, par exemple, des blagues en français, des histoires en français, nous présentions des chansons en français et des recettes de cuisine, et ils étaient très heureux (Traduction propre)

<sup>22</sup>un interlocuteur francophone est en effet très difficile (Traduction propre)

es mi misión con ese alumno? En este sentido se debe diseñar algo de tipo visual a otro les llega más rápido, lo auditivo, la parte del apoyo el video. Para encontrar la manera para que ellos tomen impulso y se puedan desenvolver naturalmente y se genere un impacto de lo que se quiere aprender. (Enseignant\_4\_ Entretien) <sup>23</sup>

Une similitude peut être observée entre cette définition et celle de Cuq, qui met en évidence le rôle central de la didactique dans l'orientation des modèles pédagogiques, afin de faciliter l'apprentissage de la langue tout en tenant compte de la réalité des apprenants. Il devient donc essentiel de mettre en place diverses stratégies permettant de comprendre les besoins des élèves et les voies à suivre pour les soutenir efficacement. Cela suppose de prendre en considération non seulement les contenus des cours, mais également les antécédents, les styles d'apprentissage et les intérêts des élèves. Ces éléments permettent aux enseignants de disposer d'outils adaptés pour réussir leurs séances, avec un impact direct sur l'apprentissage des élèves. Pour relever les défis rencontrés en classe, les enseignants s'appuient sur des bases théoriques, méthodologiques et pratiques.

En partant de cette définition, nous soulignons que les principaux défis entre 2018 et 2019 étaient liés au manque de ressources économiques et publiques : « aquí controlar 40, el grupo más grande son 40 y a veces no da uno abasto con tanta gente para poder desarrollar muy bien la clase

---

<sup>23</sup> Le chemin que j'ai choisi comporte ce défi, cet obstacle, alors comment le surmonter, quelle est ma mission auprès de cet élève ? En ce sens, il est nécessaire de concevoir quelque chose de type visuel, la partie auditive, la partie support vidéo. Il faut trouver un moyen pour qu'ils prennent de l'élan et qu'ils puissent se développer naturellement et générer un impact sur ce que vous voulez apprendre.

porque ya es hacinamiento.<sup>24</sup>» (Enseignant\_1\_ Entretien) ; et « mismo tiempo, al ser un colegio público muchas veces no contábamos con video-beam, o con los recursos electrónicos necesarios.<sup>25</sup>» (Enseignant\_1\_ Entretien). Une deuxième difficulté est la prédominance de la langue anglaise « ellos siempre piensan que el inglés lo es todo lo estoy a través del inglés van a lograr todo.<sup>26</sup> » (Enseignant\_3\_ Entretien). Cependant, il existe des problèmes liés aux thèmes de la langue « cambiar esa manera en la que enseñamos o cómo aprendimos a enseñar y cambiarla totalmente para podernos adaptar a esta nueva propuesta del colegio <sup>27</sup>» (Enseignant\_3\_ Entretien) ; « Cuando uno está enseñando fonética e <sup>28</sup>» (Enseignant\_5\_ Entretien). En effet, la production orale est le point faible et le plus compliqué au moment d'apprendre la langue. C'est pourquoi les enseignants doivent établir des pratiques spontanées de la langue dans tous types de situations communicatives, au-delà de la mémorisation d'expressions. Il faut également souligner que l'apprentissage s'effectue **dans** et **par** les interactions langagières (Halté, 1995). Nous avons souligné les problèmes remarquables de cette période entre 2018 et 2019, donc nous posons la

---

<sup>24</sup> Ici, nous contrôlons 40, le plus grand groupe est de 40 personnes et parfois vous ne pouvez pas faire face à autant de personnes pour développer la classe de manière satisfaisante parce qu'elle est déjà surpeuplée (Traduction propre)

<sup>25</sup> En même temps, en tant qu'école publique, nous n'avions souvent pas de vidéoprojecteur, ni les ressources électroniques nécessaires. (Traduction propre)

<sup>26</sup> Ils pensent toujours que l'anglais est tout, que c'est grâce à l'anglais qu'ils réussiront tout. (Traduction propre)

<sup>27</sup> changer notre façon d'enseigner ou la façon dont nous avons appris à enseigner et la changer complètement afin de s'adapter à cette nouvelle proposition d'école (Traduction propre)

<sup>28</sup> Lorsque l'on enseigne la phonétique (Traduction propre)

question suivante : comment surmonter les barrières de production orale et les aspects formels de la langue ?

En ce qui concerne la période de la pandémie, nous reprenons les paroles de l'un de nos participants : « salimos hastiados de estas plataformas, es muy difícil. <sup>29</sup> » (Enseignant\_1\_ Entretien). Les difficultés présentées étaient liées à l'attention des élèves, à leur absence « en unos ambientes que no son óptimos para el aprendizaje es muy complicado. Entonces, uno no sabe si están ahí, si están poniendo atención <sup>30</sup> » (Enseignant\_1\_ Entretien), et au manque de *feedback*. Selon les enseignants, « no existía realmente un proceso realmente ciento por ciento de comprensión, de análisis porque no había una retroalimentación real ya que no se podía ver el proceso <sup>31</sup> » (Enseignant\_5\_ Entretien). Contrairement aux défis vécus dans les années passées, pendant la pandémie, il existait des outils pour faciliter l'apprentissage, mais les élèves ne les utilisaient pas correctement :

Muchos estudiantes usaban google y el traductor, entonces, lo hacían muy bien, pero realmente yo no me daba cuenta realmente que no entendían ellos porque pues

---

<sup>29</sup> Nous nous fatiguons de ces plates-formes, il est très difficile (Traduction propre)

<sup>30</sup> Dans des environnements qui ne sont pas optimaux pour l'apprentissage, c'est très compliqué. On ne sait donc pas s'ils sont là, s'ils sont attentifs. (Traduction propre)

<sup>31</sup> Il n'y avait pas vraiment de processus de compréhension, d'analyse, parce qu'il n'y avait pas de véritable *feedback*, parce qu'on ne pouvait pas voir le processus (Traduction propre)

ellos los que hacían era buscaban en google una oración y no existía el proceso real.<sup>32</sup>(Enseignant\_5\_ Entretien).

En même temps, les enseignants n’avaient pas de formation dans l’utilisation de ressources et de plateformes : « En cuanto a herramientas tecnológicas estaba súper en ceros<sup>33</sup>» (Enseignant\_4\_ Entretien). Ces difficultés ont eu un effet négatif sur l’apprentissage de la langue, car le manque de production propre de l’élève a généré un déclin du processus de production individuelle. La pandémie a permis aux enseignants de se tester et d’évoluer vers une évaluation formative et communicationnelle. Néanmoins, les activités sont restées de type traditionnel, c’est-à-dire répéter de phrases, regarder des vidéos et écouter des documents audios, même s’il existe un éventail d’outils qui auraient pu aider les enseignants : « sino también hay muchas más herramientas que están que los Kahoots, que los quices interactivos, pues hoy en día en internet se encuentra absolutamente de todo para que la clase no se vuelva tan monótona <sup>34</sup>» (Enseignant\_4\_ Entretien). Cependant, pour les enseignants, il est encore difficile de trouver des ressources en français, qui sont rares ou désactualisées. En somme, pendant la pandémie, les défis didactiques tournaient autour du manque de ressources et de l’articulation des ressources disponibles avec les besoins du cours.

---

<sup>32</sup> Beaucoup d’élèves ont utilisé Google et le traducteur, ils se sont donc très bien débrouillés, mais je n’ai pas vraiment réalisé qu’ils n’avaient pas compris parce que ce qu’ils faisaient, c’était de chercher une phrase sur Google et non pas le processus réel. (Traduction propre)

<sup>33</sup> En termes d’outils technologiques, j’étais dans la zone zéro. (Traduction propre)

<sup>34</sup> Mais il y a aussi beaucoup plus d’outils que les Kahoots, que les quiz interactifs, parce qu’aujourd’hui on peut trouver absolument tout sur internet pour que la classe ne devienne pas si monotone (Traduction propre)

Après la pandémie, les enseignants racontent que les défis didactiques sont liés au niveau d'attention des élèves. Selon eux, « ellos se mantengan interesados en aprender el idioma, porque finalmente los estudiantes lo ven por obligación <sup>35</sup> » (Enseignant\_4\_ Entretien). En même temps, il y a des lacunes conceptuelles parmi les sujets travaillés pendant la COVID-19 à cause du manque d'accompagnement et de rétroalimentation ou *feedback* sur le processus. Mais aussi, il existe des défis tels que la phonétique et la prononciation « el desafío más grande es enseñar un poquito, porque un porque es muy difícil ayudarles con la pronunciación y queremos que ellos vayan pronunciando mejor» <sup>36</sup> (Enseignant\_5\_ Entretien). Nous pouvons trouver le besoin d'articuler les difficultés et de donner un sens aux sujets plus compliqués pour les élèves. Ainsi, les enseignants s'inquiètent pour :

(...) donner un sens aux sujets afin qu'ils ne se démotivent pas, il faut apprendre à connaître les élèves pour savoir quels sont leurs centres d'intérêt et quelles sont les compétences qui leur font défaut dans d'autres domaines. Ils ne comprennent pas la phonétique, comment puis-je donner un sens à tout cela ?<sup>37</sup> (Enseignant\_1\_ Entretien).

---

<sup>35</sup> Ils restent intéressés par l'apprentissage de la langue, parce qu'en fin de compte, les élèves le considèrent comme une obligation. (Traduction propre)

<sup>36</sup> Le plus grand défi est d'enseigner un peu, parce qu'il est très difficile de les aider avec la prononciation et nous voulons qu'ils s'améliorent dans ce domaine (Traduction propre)

<sup>37</sup> Darles sentido a las temáticas para que ellos no se desmotiven esto implica que se debe conocer los estudiantes para saber cuáles son sus intereses y ver que habilidades están fallando en otras áreas. Ellos no entienden la fonética, entonces cómo puedo darle sentido a esto (Traduction propre)

Dans ce contexte, les défis didactiques peuvent être associés à la motivation, à l'intérêt des élèves et à la reconnaissance de l'utilité de la langue. À ce sujet, Boyer souligne que dans la classe, les moments extra-linguistiques devraient être considérés comme une voie d'accès à cette problématique, car l'enseignant peut dès le départ articuler la langue et la civilisation avec les aspects linguistiques. Cela impliquerait que l'apprenant puisse donner un sens aux aspects abstraits de la langue, facilitant ainsi son processus d'apprentissage. La prise en compte de ces trois moments implique que l'enseignant développe les thèmes tout au long du parcours didactique, tout en préservant la motivation de l'apprenant.

En résumé, au cours des dernières années, les enseignants ont été confrontés à de nombreux défis, allant des difficultés de motivation aux défis didactiques. Ces derniers ont particulièrement attiré l'attention, car il est essentiel de les comprendre et de les analyser afin de proposer des stratégies d'enseignement significatives pour l'apprentissage de la langue. Il apparaît que, ces dernières années, les défis didactiques sont principalement liés au manque de ressources pédagogiques et didactiques adaptées, à la prononciation et à la construction du sens des contenus. Bien que la phonétique joue un rôle crucial dans les cours, elle demeure la compétence la moins travaillée, tandis que la majorité des séances se concentrent sur la grammaire ou les activités de production écrite.

Enfin, bien que la pandémie ait engendré des difficultés liées à la concentration et aux lacunes conceptuelles auxquelles les enseignants sont confrontés aujourd'hui, elle a aussi renforcé l'importance de la rétroalimentation et de l'accompagnement des élèves tout au long de leur processus d'apprentissage. L'enseignant joue ainsi un rôle fondamental en guidant les élèves dans leur apprentissage et en leur permettant de se reconnaître dans la société, en leur donnant du sens

à leur apprentissage. Par conséquent, l'enseignant devient un médiateur essentiel, capable d'orienter l'acquisition de la langue cible, ainsi que les éléments culturels qui y sont associés.

### **6.3 Vers une approche interculturelle : stratégies pour surmonter les défis de l'enseignement du FLE à Santander**

Dans cette dernière section, des stratégies didactiques seront proposées en réponse aux enjeux et défis identifiés. Celles-ci ont été conçues à partir des thématiques grammaticales soulignées par les enseignants comme les plus difficiles, ainsi que des diverses compétences essentielles à l'apprentissage de la langue. Ces stratégies s'inscrivent dans une approche interculturelle, visant à orienter l'apprentissage de la langue mettant l'accent sur la reconnaissance de l'élève et de l'Autre.

Pour la conception de ces stratégies, l'éventail de besoins exprimés par les participants ont également pris en compte, car « Vous devez donc rechercher diverses stratégies pour les intéresser aux connaissances. Toutes les activités doivent être variées, car les élèves ne sont attentifs que pendant 15 à 20 minutes au maximum<sup>38</sup> » (Enseignant\_4\_Entretien). Ainsi, nous nous appuyons sur l'importance du travail en groupe et du *feedback*. Ces stratégies visent donc le travail en pairs et l'accompagnement de l'enseignant.

En conséquence, l'approche didactique adoptée repose sur la taxonomie présentée par Liddicoat, qui met en évidence l'importance de relier l'apprentissage des langues à la culture. Selon Liddicoat, cet enchaînement permet une immersion plus profonde et une meilleure compréhension des langues. À cet égard, il propose cinq principes fondamentaux : la construction

---

<sup>38</sup> Entonces hay que buscar varias estrategias para que se interesen en el conocimiento. Todas las actividades deben ser variadas ya que los estudiantes prestan atención entre 15 a 20 min a lo mucho. (Traduction propre)

active, l'établissement de liens, l'interaction sociale, la réflexion et la responsabilité. Ces principes visent à garantir que l'apprentissage ne soit pas seulement mécanique, mais qu'il intègre des aspects significatifs et contextuels. Ces principes se déclinent en deux types de stratégies : directes et indirectes. Les stratégies directes incluent les stratégies de mémoire, qui visent à favoriser la rétention des informations ; les stratégies cognitives, qui facilitent le traitement et l'application des connaissances ; ainsi que les stratégies compensatoires, qui permettent aux élèves de pallier leurs lacunes linguistiques en utilisant d'autres ressources. Les stratégies indirectes, quant à elles, sont subdivisées en trois catégories : les stratégies métacognitives, qui aident l'élève à prendre conscience de ses processus d'apprentissage et à les réguler ; les stratégies affectives, qui favorisent la gestion des émotions liées à l'apprentissage ; et les stratégies sociales, qui encouragent l'interaction avec d'autres apprenants et avec des locuteurs natifs de la langue cible.

En parallèle, nous nous appuyons également sur les propositions de Jean Courtyllon (2002) dans son ouvrage *Élaborer un cours de FLE*, où elle présente un modèle détaillé pour l'adaptation des cours de français langue étrangère. Selon Courtyllon, un cours de FLE doit être divisé en quatre éléments clés : la démarche, les variables de la situation d'enseignement, le parcours d'apprentissage et l'évaluation. Ce schéma permet de structurer l'enseignement en tenant compte des spécificités de chaque groupe d'élèves et des objectifs d'apprentissage.

La première partie de ce schéma concerne **la démarche**, et plus particulièrement le moment où l'élève prend conscience du sens. À ce stade, dans **la première phase**, l'enseignant doit se concentrer sur la manière dont les contenus peuvent être mis en relation avec les expériences quotidiennes des élèves, afin de rendre l'apprentissage plus pertinent et motivant. Ce processus implique que l'enseignant soit attentif aux besoins et attentes des élèves et intègre les contenus dans des contextes familiers et accessibles. **La deuxième phase**, la prise en compte des variables

de la situation d'enseignement, oblige l'enseignant à analyser plusieurs facteurs. Cela inclut la reconnaissance des aspects linguistiques qui peuvent poser des difficultés ainsi que la compréhension des spécificités socioculturelles des élèves, qui influencent directement leur manière d'aborder et de comprendre la langue. À ce niveau, l'enseignant doit également être conscient des différences individuelles entre les élèves, telles que leurs styles d'apprentissage et leurs niveaux de motivation.

Ensuite, la **phase 3** concerne les parcours d'apprentissage. Dans cette phase, l'enseignant se doit d'établir des liens solides entre les différents contenus grammaticaux et les aspects culturels de la langue. Ce lien entre la langue et la culture est essentiel pour permettre aux élèves non seulement de maîtriser les règles grammaticales, mais aussi de comprendre comment ces règles se manifestent et s'appliquent dans la vie réelle, au sein de contextes culturels variés. Cela donne un sens concret à l'apprentissage, enrichissant l'expérience des élèves et leur permettant d'acquérir une compétence interculturelle.

Cette structure favorise la proposition des stratégies didactiques qui se concentrent sur les besoins, les enjeux et les défis identifiés dans cette recherche. En ce sens, l'approche interculturelle permet de fournir aux enseignants plusieurs perspectives pour faciliter l'apprentissage de la langue, tout en aidant l'élève à se reconnaître dans sa société. Pour commencer, les stratégies de mémoire ci-dessous, intitulées *Cartes de mémoire francophone*, sont proposées. Ces cartes peuvent être adaptées à l'objectif grammatical de chaque leçon. Néanmoins, pour le contexte spécifique des participants, la proposition consiste en une leçon sur l'expression des ordres en utilisant l'impératif. Avec cette stratégie, nous cherchons à ce que l'élève puisse acquérir un éventail de vocabulaire et travailler les aspects grammaticaux tels que l'impératif et les participes. Cette stratégie permet également d'impliquer la communauté et de permettre aux élèves de montrer leur processus

d'apprentissage : « Creo que es la mejor estrategia cuando uno hace proyectos, vamos a trabajar este tema porque nos van a visitar y ellos se motivan » (Enseignant\_5\_ Entretien)<sup>39</sup>. Cette stratégie favorise également le développement des compétences en recherche et en présentation. En effet, les élèves sont amenés à rechercher des informations sur des plats typiques et leurs ingrédients, une tâche qui les oblige à naviguer à travers des sources diverses et à organiser les informations de manière cohérente. Une fois cette recherche effectuée, ils doivent présenter leurs découvertes devant la classe, ce qui leur permet de mettre en pratique des compétences de communication en français, tout en consolidant leur vocabulaire spécifique à la gastronomie et à la culture francophone.

La comparaison et la réflexion sur les festivités et la gastronomie des différentes cultures francophones offrent un terrain fertile pour encourager une réflexion critique sur les similitudes et les différences entre les cultures. Ce processus aide les élèves à développer une meilleure appréciation de la diversité culturelle tout en leur permettant de situer leur propre culture dans un contexte plus large. Par ce biais, les élèves peuvent mieux comprendre comment la gastronomie, en particulier, reflète les valeurs, les traditions et les histoires des sociétés.

En outre, les discussions en groupe sur les influences culturelles et historiques des plats étudiés favorisent la pensée critique, car elles poussent les élèves à analyser les liens entre la nourriture et les événements historiques, les migrations, ou encore les échanges commerciaux qui ont façonné la culture des régions francophones. Ces échanges stimulent également la capacité d'argumentation en français, car les élèves doivent exprimer leurs opinions, défendre leurs points

---

<sup>39</sup> Je pense que c'est la meilleure stratégie lorsque vous faites des projets, nous allons travailler sur cette thématique parce qu'ils vont nous rendre visite et qu'ils sont motivés. (Traduction propre)

de vue et écouter ceux des autres, tout en argumentant de manière structurée. À travers ces débats, ils sont amenés à réfléchir aux processus de transmission culturelle et aux dynamiques sociales qui influencent les traditions culinaires, et à développer des compétences orales essentielles pour une communication efficace en français.

Ainsi, cette approche ne se limite pas à l'enseignement d'une langue, mais elle permet de développer chez les élèves une conscience interculturelle plus approfondie, en les invitant à analyser la cuisine comme un reflet des sociétés et des individus qui la pratiquent. Cela encourage l'enrichissement de leur vocabulaire et de leurs compétences en communication, avec une meilleure compréhension des enjeux culturels et sociaux à travers une perspective globale.

**Figure 1 :** *Stratégie de mémorisation : Cartes de mémoire francophone*

<b>CARTES DE MÉMOIRE FRANCOPHONE</b>	
<b>Type de stratégie : Stratégie de mémorisation</b>	
<b>Démarche :</b> Découverte du sens. Comment l'élève peut-il utiliser ce vocabulaire dans sa vie quotidienne ?	<b>Construction active :</b> Créer les cartes avec le vocabulaire liés aux différents plats typiques des pays francophones. L'enseignant fournit des modèles et des exemples pour la création des cartes de mémoire, et soutient la recherche sur les plats francophones.
<b>Phase 1.</b> Les variables de la situation de l'enseignement : analyser les besoins des élèves et leurs caractéristiques socioculturelles.	<b>Établissement de liens :</b> L'élève explore et connaît des différents plats et comprendre comment l'impératif est utilisé. Dans cette étape, l'enseignant doit montrer à l'élève les liens entre sa culture et la culture cible afin de réfléchir sur leur culture et leurs différences. En
<b>Phase 2.</b> Les parcours de l'apprentissage : présenter comment la grammaire va s'intégrer aux	

<p>aspects culturels. Avoir une vision claire des moyens linguistiques et communicatifs.</p>	<p>même temps, l'élève pourrait établir les liens entre sa langue maternelle et la langue cible comme par exemple : <i>quels sont les aliments que nous pourrions trouver dans notre région et le pays francophone ?</i></p>
<p><b>Phase 3.</b> L'évaluation : elle doit être envisagée pendant toute la démarche. Elle permettra à l'enseignant d'évaluer et analyser les stratégies en les adaptant aux contextes particuliers des classes.</p>	<p><b>Responsabilité :</b> L'élève recherche et présente les plats et les aspects intéressants ou différents par rapport aux plats typiques de Santander. L'enseignant accompagne la création et la précision des cartes de mémoire et offre des <i>feedbacks</i> de la culture cible.</p> <p><b>Réflexion :</b> Les élèves discutent en groupe sur les ressemblances et les différences cultures entre les plats francophones et les leurs. L'enseignant guide les élèves dans la réflexion sur les influences culturelles et historiques des plats étudiés.</p> <p><b>L'interaction sociale :</b> Les élèves présentent chaque plat à la classe et à la communauté à travers du <i>Coin gastronomique</i> dans cet espace, les élèves peuvent utiliser les cartes de vocabulaire faites pour renseigner aux visiteurs. L'enseignant organise des activités d'échange et de discussion sur les cartes de mémoire, en facilitant des interactions significatives en français.</p>

*Note.* Ce tableau montre comment pourrait être développée la stratégie de mémorisation par rapport au sujet grammatical des partitifs et l'impératif.

Par rapport à cette stratégie, les participants ont souligné qu'elle sera très significative car elle « permite a los estudiantes ver el idioma en acción y relacionarlo con algo concreto. Quizás podríamos incluir recetas sencillas que los estudiantes puedan intentar en casa, involucrando también a sus familias» (Enseignant\_1\_Groupe\_de\_discussion)<sup>40</sup>. D'un point de vue théorique, Clanet (1993) souligne que les approches interculturelles englobent divers domaines (psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels) générés par les interactions de cultures dans un échange réciproque, préservant une identité culturelle relative des participants. Cette vision s'aligne avec la stratégie proposée, car l'apprentissage de la langue s'intègre à la compréhension et à la connaissance de la culture de la langue cible. Selon Soler (2020), cette approche permet aux individus de différentes cultures de communiquer et d'interagir avec le moins de préjugés possible, favorisant une compréhension mutuelle et une réflexion sur soi-même et sur l'autre. En ce sens, la stratégie est concentrée non seulement aux sujets grammaticaux, mais les enseignants puissent aider l'étudiant à s'engager à son apprentissage et rendre son processus plus dynamique.

En deuxième lieu, les stratégies cognitives permettront aux élèves de comprendre comment ils apprennent et comment ces stratégies pourraient être utiles pour l'ensemble de leur apprentissage. Pour la construction de ce parcours, nous avons repris l'une des stratégies proposées par nos participants, qui utilisent l'outil de *Google Traducteur* pour pratiquer la lecture tout en travaillant la prononciation, nous l'avons intitulée *Noël dans différents pays francophones*. Grâce à cette ressource, l'enseignant pourra lier ce sujet à l'expression des événements passés.

---

<sup>40</sup> Cela permet aux élèves de voir la langue en action et de la relier à quelque chose de concret. Nous pourrions peut-être inclure des recettes simples que les élèves peuvent essayer chez eux, en impliquant également leurs familles.

**Figure 2 :** *Stratégie cognitive : Noël dans différents pays francophones*

<b>NOËL DANS DIFFÉRENTS PAYS FRANCOPHONES</b>	
<b>Type de stratégie : Stratégie cognitive</b>	
<p><b>Démarche.</b> Découverte du sens. Comment l'élève peut-il utiliser ce vocabulaire dans sa quotidienne ?</p>	<p><b>Construction active :</b> L'élève devra lire et analyser des textes sur les traditions de Noël dans différents pays francophones. L'enseignant fournit des ressources et guide les élèves dans la recherche des traditions de Noël francophones.</p>
<p><b>Phase 1.</b> Les variables de la situation de l'enseignement : Analyser les besoins des élèves et leurs caractéristiques socio-culturelles.</p>	<p><b>Établissement de liens :</b> L'enseignant guide la lecture. Afin de travailler la prononciation, il peut utiliser <i>google traducteur</i></p>
<p><b>Phase 2.</b> Les parcours de l'apprentissage : présenter comment la grammaire va s'intégrer aux aspects culturels. Avoir une vision claire des moyens linguistiques et communicatifs.</p>	<p><a href="https://translate.google.com/?hl=es&amp;sl=auto&amp;tl=es&amp;op=translate">https://translate.google.com/?hl=es&amp;sl=auto&amp;tl=es&amp;op=translate</a> où il peut lire et l'application va transcrire le texte. Cela pour que les élèves puissent écouter la prononciation et comment c'est écrit ; cela aidera les élèves à donner du sens aux différents sons de la langue.</p>
<p><b>Phase 3 :</b> L'évaluation : Elle doit être envisagée pendant toute la démarche. Elle permettra à l'enseignant d'évaluer et analyser</p>	<p><b>Responsabilité :</b> Chaque élève choisit un pays et présente les traditions en Noël. L'enseignant devra suivre le processus en vérifiant l'utilisation du passé composé et l'imparfait.</p> <p><b>Réflexion :</b> Les élèves réfléchissent à l'influence de la culture et les traditions dans la région. L'enseignant</p>

les stratégies en les adaptant aux contextes particuliers des classes.	<p>peut proposer des questions comme : <i>quelles sont les croyances dans notre région dans l'époque de Noël ?</i></p> <p><i>quelles sont vos traditions pendant cette époque ?</i></p> <p><b>L'interaction sociale :</b> Les élèves peuvent produire de manière orale ou écrite leurs traditions en soulignant les différences entre leurs textes lus et leurs productions.</p> <p>L'enseignant modère les discussions en classe, en incitant les élèves à interagir et partager leurs connaissances en français.</p>
--	--

*Note.* Ce tableau montre comment pourrait être développé la stratégie cognitive à partir de l'approche interculturelle.

Les participants ont affirmé que cette stratégie est « très dynamique » (Enseignant\_3\_Groupe\_de\_discussion) et « adaptable » (Enseignant\_5\_Groupe\_de\_discussion), car elle permet aux étudiants de connaître des traditions d'autres pays et aussi regarder comment ils peuvent utiliser les outils comme *Google* pour améliorer leur prononciation. L'un de nos participants a souligné que « Ya utilizo el traductor de *Google*, que sigue equivocándose en algunas palabras, pero los errores no son tan comunes como antes. » (Enseignant\_1\_Groupe\_de\_discussion)<sup>41</sup>. Dans le déroulement de la classe, les enseignants pourraient aussi : « Se podría usar videos cortos sobre tradiciones navideñas de otros países para

---

<sup>41</sup> Moi, j'utilise déjà *Google* traducteur, ils se trompent toujours avec certains mots, mais les fautes ne sont pas très habituelles comme auparavant.

complementar las lecturas y discusiones» (Enseignant\_5\_Groupe\_de\_discussion)<sup>42</sup>. Windmüller (2011) souligne l'importance d'une pédagogie de la relation entre les membres des deux cultures, dont l'objectif est la compréhension mutuelle. Cette stratégie facilite cette relation en permettant aux élèves de découvrir et de réfléchir sur les cultures francophones et leur propre culture, favorisant la tolérance et le respect. De plus, cette stratégie intègre des éléments du constructivisme, reconnaissant la culture comme un produit en constante création à travers les expériences individuelles.

Quant aux stratégies compensatoires, elles ouvrent la discussion aux lacunes de connaissances qui sont présentes ; en même temps, elles aident à se communiquer. Pour cela, nous proposons *Les jeux rôles*, car ils pourraient interagir avec leurs collègues et identifier des situations de leur vie réelle et leur communauté.

**Figure 3 :** *Stratégie compensatoire : Jeux de rôles*

<b>JEUX DE RÔLES</b>	
<b>Type de stratégie : Stratégie compensatoire</b>	
<b>Démarche.</b> Découverte du sens. Comment l'élève peut-il utiliser ce vocabulaire dans sa quotidienne ?	<b>Construction active :</b> Les élèves participent aux jeux de rôles où des francophones se trouvent dans leur ville ou leur village. L'enseignant conçoit des scénarios de rôles basés sur des situations culturelles réelles et fournit des guides pour la préparation des personnages.
<b>Phase 1.</b> Les variables de la situation de l'enseignement : analyser les	

---

<sup>42</sup> Utiliser des vidéos courtes sur les traditions de Noël d'autres pays pour compléter les lectures et les discussions.

<p>besoins des élèves et leurs caractéristiques socioculturelles.</p>	<p><b>Établissement de liens :</b> l’enseignant pose la question <i>quels sont les problèmes que pourrait affronter un</i></p>
<p><b>Phase 2.</b> Les parcours de l’apprentissage : présenter comment la grammaire va s’intégrer aux aspects culturels. Avoir une vision claire des moyens linguistiques et communicatifs.</p>	<p><i>étranger dans cette ville ? Comment un étranger pourrait-il se situer dans cette région ? Comment vous pourriez aider cette personne, s’il ne parlait pas espagnol ?</i> Après, les élèves et l’enseignant classent les différentes situations.</p>
<p><b>Phase 3.</b> L’évaluation : elle doit être envisagée pendant toute la démarche. Elle permettra à l’enseignant d’évaluer et analyser les stratégies en les adaptant aux contextes particuliers des classes.</p>	<p><b>Responsabilité :</b> chaque élève joue un rôle nécessitant une compréhension culturelle et linguistique. Il devra aussi se renseigner sur les différentes solutions, c’est-à-dire, il devra connaître sa ville/son village. L’enseignant évalue la préparation et la performance de chaque élève dans les jeux de rôles, en favorisant leur sens de la responsabilité</p> <p><b>Réflexion :</b> Ils utilisent différentes stratégies pour se communiquer dans différentes situations communicatives. Il facilite des discussions après l’activité pour analyser les stratégies communicatives et culturelles utilisées.</p> <p><b>L’interaction sociale :</b> Ils échangent information avec leurs collègues, leurs enseignants de français. Si les enseignants voulaient utiliser des outils technologiques, ils pourraient aussi utiliser des réseaux sociaux comme</p>

	<p><i>Tik Tok ou Instagram</i> où ils simuleront la situation communicative à partir de la création de vidéos. L'enseignant accompagne le processus et vérifie le contenu qui sera publié. Il devra aussi expliquer aux élèves sur la netiquette.</p>
--	---

*Note.* Ce tableau montre comment pourrait être développé la stratégie compensatoire ; elle pourra être liée au sujet grammatical de l'impératif et les prépositions de lieu.

À cette stratégie, les enseignants ont souligné leur intérêt car la production orale est l'un des défis dans l'enseignement de la langue. Ils proposent que « La tecnología puede ser complementaria, no esencial » (Enseignant\_5\_Groupe\_de\_discussion)<sup>43</sup> et « es esencial que los alumnos comprendan el valor de la actividad más allá de la herramienta tecnológica » (Enseignant\_4\_Groupe\_de\_discussion)<sup>44</sup>. À cette inquiétude, les outils technologiques permettent à l'étudiant de partager leurs expériences, toutefois, elles ne sont pas nécessaires pour développer les compétences. Une autre suggestion a été « cómo aseguramos que todos los estudiantes estén comprometidos? Podríamos asignar roles que cambien cada semana para mantener el interés.» (Enseignant\_3\_Groupe\_de\_discussion)<sup>45</sup>. Cet avis permet d'accompagner les processus et que l'élève ait des *feedbacks* continus. Cette approche permet de surmonter « Muchos hogares no disponen de esas herramientas que para ellos son fundamentales. Y aunque muchas veces las

<sup>43</sup> La technologie puisse être complémentaire, mais pas indispensable.

<sup>44</sup> Il est essentiel que les apprenants comprennent la valeur de l'activité au-delà de l'outil technologique.

<sup>45</sup> Comment s'assurer que tous les élèves sont impliqués ? Nous pourrions attribuer des rôles qui changent chaque semaine afin de maintenir l'intérêt des élèves

tengan, son muy mal utilizadas, se van en distractores entre otras cosas. » (Enseignant\_1\_Entretien)<sup>46</sup> en utilisant la technologie de manière constructive et contrôlée.

En ce qui concerne les stratégies métacognitives, elles permettront aux élèves d'apprendre à suivre leur apprentissage, à identifier les défis auxquels ils font face et à s'évaluer. Pour cela, nous avons choisi *le journal de bord*. Dans cette stratégie, l'enseignant doit accompagner le processus des élèves et donner *du feedback* de manière continue.

**Figure 4 :** *Stratégie métacognitive : Journal de bord*

<b>JOURNAL DE BORD</b>	
<b>Type de stratégie : Stratégie métacognitives</b>	
<b>Démarche.</b> Découverte du sens. Comment l'élève peut-il utiliser ce vocabulaire dans sa quotidienne ?	<b>Construction active :</b> les élèves tiennent un journal de bord où ils écrivent leurs expériences d'apprentissage et leurs interactions culturelles au fil du temps. L'enseignant définit clairement les attentes et le format du journal, et encourage les élèves à documenter leurs expériences d'apprentissage et leurs interactions culturelles.
<b>Phase 1.</b> Les variables de la situation de l'enseignement : analyser les besoins des élèves et leurs caractéristiques socioculturelles.	
<b>Phase 2.</b> Les parcours de l'apprentissage : présenter comment la grammaire va s'intégrer aux aspects culturels. Avoir une vision claire des	
	<b>Établissement de liens :</b> les élèves partagent leurs journaux de bord avec leurs collègues et discutent des défis et succès rencontrés. Cet échange permettra de créer des liens et un soutien mutuel. L'enseignant

<sup>46</sup> De nombreux ménages ne disposent pas de ces outils fondamentaux pour eux. Et même s'ils en disposent, ils sont souvent mal utilisés et deviennent, entre autres, des distractions. (Traduction propre)

moyens linguistiques et communicatifs.	facilite les sessions d'échange où les élèves partagent leurs entrées de journal et discutent des défis et succès rencontrés.
<p><b>Phase 3.</b> L'évaluation : Elle doit être envisagée pendant toute la démarche. Elle permettra à l'enseignant d'évaluer et analyser les stratégies en les adaptant aux contextes particuliers des classes.</p>	<p><b>Responsabilité :</b> chaque élève est responsable de la tenue régulière de son journal et de l'engagement dans des discussions constructives avec ses pairs. Cette production permet à l'enseignant de comprendre quels sont les difficultés que l'élève affronte tout en suivant la production écrite. En même temps, il révise périodiquement les journaux pour accompagner les progrès des élèves et fournir des <i>feedbacks</i>.</p> <p><b>Réflexion :</b> les élèves réfléchissent sur leurs propres stratégies. L'enseignant pose des questions : <i>quel ont été les défis vécus pendant la leçon ? Comment les avez-vous surmontés ?</i></p> <p><b>L'interaction sociale :</b> ils discutent et lisent leurs journaux pour mieux comprendre comment a été leur processus d'apprentissage. L'enseignant facilite les discussions en groupes qui promeuvent la pratique du français et l'exploration de thèmes interculturels significatifs.</p>

*Note.* Ce tableau montre comment pourrait être développé la stratégie métacognitive ; elle pourra être liée au sujet du passé composé.

Lors de la discussion de cette stratégie, les enseignants ont affirmé le besoin d'accompagner le processus pendant les cours, car pour l'enseignant : « Sería útil establecer metas pequeñas y alcanzables para mantener la motivación de los estudiantes.» (Enseignant\_2\_Groupe\_de\_discussion)<sup>47</sup>. De cette manière, « Me gusta la idea de discusiones regulares basadas en las entradas de los diarios y podrían hablar de su día a día. Eso me parece muy importante para tenerlos enganchados fuera del aula» (Enseignant\_5\_Groupe\_de\_discussion)<sup>48</sup>. Ces suggestions permettent de maintenir la motivation des élèves et d'accompagner leur apprentissage.

Dans le cas des stratégies affectives, elles permettront aux élèves de comprendre comment exprimer leurs émotions en langue française. À ce sujet, cette stratégie peut être travaillée à partir d'un *Journal des émotions*. En même temps, les élèves pourront réfléchir sur les préjugés présents dans leur région et sur les stéréotypes qu'ils peuvent avoir sur la culture cible. Cette stratégie vise donc à comprendre sa propre réalité et à développer l'empathie chez les élèves.

**Figure 5 :** *Stratégie affective : Journal mes émotions*

<b>JOURNAL DES ÉMOTIONS</b>	
<b>Type de stratégie : Stratégies affectives</b>	
<b>Démarche.</b> Découverte du sens. Comment l'élève peut-il	<b>Construction active :</b> les élèves tiennent un journal dans lequel ils écrivent sur leurs expériences émotionnelles liées à

<sup>47</sup> fixer de petits objectifs réalisables pour maintenir la motivation des élèves

<sup>48</sup> Discussions régulières basées sur les entrées du journal et ils pourraient parler de leur vie quotidienne. Je pense que c'est très important pour qu'ils restent engagés en dehors de la salle de classe

<p>utiliser ce vocabulaire dans sa vie quotidienne ?</p>	<p>l'apprentissage du français et à la découverte de nouvelles cultures francophones. Ils peuvent inclure des réflexions sur</p>
<p><b>Phase 1.</b> Les variables de la situation de l'enseignement : Analyser les besoins des élèves et leurs caractéristiques socioculturelles.</p>	<p>des interactions culturelles, des découvertes sur des traditions et des coutumes, et des émotions ressenties en explorant ces cultures. Ainsi, ils peuvent pratiquer le vocabulaire des émotions et sentiments. L'enseignant doit donc fournir des instructions claires et des exemples sur la manière de tenir le</p>
<p><b>Phase 2.</b> Les parcours de l'apprentissage : présenter comment la grammaire va s'intégrer avec les aspects grammaticaux. Avoir une vision claire des moyens linguistiques et communicatifs.</p>	<p>journal, et motiver les élèves à exprimer leurs émotions et expériences en français. <b>Établissement de liens :</b> Les élèves partagent des extraits de leurs journaux en petits groupes, discutant de leurs expériences et sentiments liés à différents moments de la classe où ils ont connu des nouvelles cultures ou des traditions. Cela favorise l'empathie et la compréhension</p>
<p><b>Phase 3.</b> L'évaluation : elle doit être envisagée pendant toute la démarche. Elle permettra à l'enseignant d'évaluer et analyser les stratégies en les adaptant aux contextes particuliers des classes.</p>	<p>mutuelle, et renforce les liens entre les élèves en créant un environnement de classe plus solidaire. L'enseignant doit organiser des sessions où les élèves peuvent partager des extraits de leurs journaux dans un environnement sûr. <b>Responsabilité :</b> Chaque élève est responsable de documenter régulièrement ses pensées et ses émotions, ainsi que ses découvertes culturelles. Cela encourage l'auto-discipline et le sens des responsabilités personnelles dans le processus d'apprentissage. L'enseignant offre des <i>feedbacks</i></p>

	<p>constructifs et encourage à la réflexion. Il donne aussi des <i>feedbacks</i> sur l'utilisation des verbes et temps verbaux.</p> <p><b>Réflexion</b> : Les élèves réfléchissent sur leurs propres réactions émotionnelles face aux stéréotypes et sur la manière dont ces expériences influencent leur compréhension interculturelle et leur apprentissage de la langue. Ils peuvent relire leurs entrées pour voir comment leurs perceptions évoluent avec le temps. L'enseignant facilite la discussion et présente certains stéréotypes qui sont présentés dans sa région et la culture cible.</p> <p><b>L'interaction sociale</b> : Les discussions en groupe sur les entrées de journal encouragent les interactions sociales en français, permettant aux élèves de pratiquer la langue de manière significative tout en explorant des thèmes interculturels. Ces interactions peuvent inclure des débats sur les différences et les similitudes culturelles, des échanges d'opinions et des discussions sur des stratégies pour mieux comprendre et apprécier d'autres cultures. L'enseignant favorise les discussions en groupe basées sur ses propres expériences permettant aux élèves de pratiquer le français</p>
--	---

*Note.* Ce tableau montre comment pourrait être développé la stratégie affective par rapport au sujet grammatical le passé composé et l'imparfait.

En particulier, cette stratégie a attiré l'attention des enseignants, car elle implique une motivation de leur réalité. Cependant, il est nécessaire que l'enseignant accompagne la stratégie pour éviter que les élèves se sentent mal à l'aise. Pour cela : « Podríamos incluir preguntas guía para que los alumnos puedan profundizar en sus pensamientos » (Enseignant\_3\_Groupe\_de\_discussion)<sup>49</sup>.

Finalement, les stratégies sociales inciteront à l'interaction dans différents contextes communicatifs. Cependant, pour nous, elles vont aider l'étudiant à établir des situations communicatives où il pourra s'exprimer à propos de ses goûts et présenter directement ses intérêts. Pour cela, nous proposons comme stratégie *La journée de ma célébrité préférée*. Même si l'élève ne présente pas un personnage francophone, il pourra présenter ses intérêts et se reconnaître dans son groupe.

**Figure 6 :** *Stratégie sociale : La journée de ma célébrité préférée*

<b>LA JOURNÉE DE MA CÉLÉBRITÉ PRÉFÉRÉE</b>	
<b>Type de stratégie : Stratégies sociales</b>	
<p><b>Démarche.</b> Découverte du sens. Comment l'élève peut-il utiliser ce vocabulaire dans sa vie quotidienne ?</p>	<p><b>Construction active :</b> Chaque étudiant choisit une célébrité qui l'intéresse. Au fil de plusieurs semaines, ils écrivent en français sur différents aspects de la vie et de la carrière de cette célébrité. L'enseignant peut distribuer aux</p>
<p><b>Phase 1.</b> Les variables de la situation de l'enseignement : analyser les besoins des élèves et</p>	<p>étudiants la tâche de rechercher et d'écrire sur une célébrité. Cette activité peut être structurée comme un projet à long terme avec des livrables périodiques.</p>

<sup>49</sup> Questions directrices permettant aux élèves d'approfondir leur réflexion.

<p>leurs caractéristiques socioculturelles.</p>	<p><b>Établissement de liens :</b> Des séances d'échange sont organisées où les étudiants présentent leurs avancées et partagent des informations intéressantes sur leurs célébrités.</p>
<p><b>Phase 2.</b> Les parcours de l'apprentissage : présenter comment la grammaire va s'intégrer avec les aspects grammaticaux. Avoir une vision claire des moyens linguistiques et communicatifs.</p>	<p>L'enseignant organise des séances d'échange où les étudiants partagent ce qu'ils ont appris sur leurs célébrités. Cela aide non seulement à pratiquer l'expression orale, mais enrichit également les reconnaissances individuelles de toute la classe.</p>
<p><b>Phase 3.</b> L'évaluation : elle doit être envisagée pendant toute la démarche. Elle permettra à l'enseignant d'évaluer et analyser les stratégies en les adaptant aux contextes particuliers des classes.</p>	<p><b>Responsabilité :</b> Chaque étudiant est responsable de maintenir et de mettre à jour régulièrement son journal. Ils doivent également préparer des présentations périodiques sur leurs découvertes, ce qui favorise l'autodiscipline et l'engagement dans leur propre apprentissage.</p> <p>L'enseignant doit établir des délais clairs et des attentes concernant la qualité et la quantité de travail attendu.</p> <p><b>Réflexion :</b> À la fin de chaque semaine, les étudiants réfléchissent sur ce qu'ils ont appris à propos de leur célébrité. Cette réflexion est documentée dans le journal, aidant les étudiants à internaliser leurs apprentissages et à évaluer leurs progrès. L'enseignant donne des <i>feedbacks</i> à propos de leur information et leur processus.</p>

	<p><b>L'interaction sociale :</b> Les activités d'échange et de discussion en groupe sont essentielles. Les étudiants travaillent en petits groupes pour comparer leurs célébrités et débattre de leurs contributions culturelles. Ces interactions permettent de pratiquer le français dans des contextes significatifs et réels, tout en développant des compétences de communication interculturelle.</p>
--	--

*Note.* Ce tableau montre comment pourrait être développée la stratégie sociale par rapport au sujet grammatical des verbes pronominaux au passé composé.

Cette stratégie a été classée, par les participants, comme une stratégie significative car « ya no sólo se habla de personajes francófonos, sino de personajes que ellos admiran» (Enseignant\_1\_groupe\_de\_discussion)<sup>50</sup>. Elle favorise le développement de l'une des caractéristiques de l'interculturalité, qui est la connaissance, la conscience et la compréhension des ressemblances et différences distinctives (Soler, 2020). Pour cela, nous nous intéressons à ce que l'élève puisse se reconnaître tout en reconnaissant les différences qui peuvent exister dans son contexte, à partir du respect et des voix multiples.

En résumé, six stratégies ont été présentées pour faciliter l'apprentissage de la langue française. Ces stratégies sont conçues pour répondre à divers défis rencontrés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue. Il est essentiel de souligner que, bien que l'évaluation soit placée en dernière étape dans certaines approches pédagogiques et didactiques, les enseignants doivent, en réalité, évaluer de manière continue tout au long du parcours. En effet,

---

<sup>50</sup> Il ne s'agit plus seulement de francophones, mais de personnes qu'ils admirent

l'évaluation ne doit pas se limiter à un examen final, mais plutôt s'intégrer de façon fluide dans l'ensemble du processus d'apprentissage. Dans cette perspective, la rétroalimentation joue un rôle fondamental : il doit être fourni régulièrement et de manière constructive pour accompagner l'élève tout au long de son développement et l'aider à ajuster ses pratiques et à mieux comprendre les contenus étudiés.

Ce travail s'est particulièrement concentré sur les stratégies qui s'inscrivent dans une approche interculturelle, permettant ainsi aux apprenants de s'ouvrir à des perspectives culturelles diverses, tout en consolidant leurs compétences linguistiques. Cependant, les enseignants ont souligné un défi majeur qui persiste dans l'enseignement du français : la question de la motivation des élèves. Si certains considèrent que la motivation est un élément intrinsèque à l'élève, il n'en demeure pas moins que l'enseignant a un rôle central à jouer dans la création d'un environnement propice à l'intérêt et à l'engagement des élèves. Une ambiance dynamique et stimulante, où l'élève se sent impliqué et valorisé, est indispensable pour encourager la motivation.

À cet égard, les stratégies proposées se sont orientées autour de trois éléments clés : **l'intérêt, l'activité et le sentiment de progression** (Courtyllon, 2002). L'intérêt, tout d'abord, consiste à faire prendre conscience à l'élève qu'il est en train d'acquérir non seulement des structures grammaticales, mais aussi une nouvelle culture, des valeurs et des perspectives différentes. L'objectif est d'amener l'élève à saisir que l'apprentissage d'une langue va bien au-delà de la maîtrise technique des règles, en lui permettant d'explorer un monde nouveau à travers les textes, les traditions, et les échanges. L'activité, quant à elle, dépend directement de la méthode choisie. Les activités qui privilégient la découverte d'une culture et la communication en langue cible ont un impact significatif sur la motivation et l'engagement des apprenants. Ces activités permettent non seulement de renforcer les compétences linguistiques, mais aussi d'initier un

processus de réflexion et d'ouverture culturelle indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Enfin, le sentiment de progresser est un élément essentiel pour maintenir la motivation. Ce sentiment de progrès ne se limite pas uniquement aux résultats académiques, mais inclut également les étapes intermédiaires où l'élève peut se corriger, interagir avec ses pairs et sa communauté, et prendre conscience de ses améliorations au fur et à mesure de son apprentissage. Le fait de pouvoir parler, échanger, se corriger et recevoir des retours continus favorise une dynamique d'apprentissage positive et soutenue. Ainsi, le sentiment d'avancer dans ses compétences linguistiques, tout en faisant des découvertes culturelles enrichissantes, constitue un moteur puissant pour l'élève.

Ces éléments, bien intégrés dans le parcours d'apprentissage, permettent de maintenir l'engagement des élèves, ainsi que d'enrichir leur compréhension de la langue et de la culture francophone, créant ainsi un environnement d'apprentissage dynamique et adapté aux enjeux contemporains de l'enseignement des langues.

## 7. Conclusions

Cette recherche a visé l'analyse des enjeux didactiques prédominants de la réintroduction du FLE à Santander, Colombie, pendant la période 2018-2023 à partir de la voix narrative des professeurs de la région. Pour cela, nous avons posé la question suivante : quels enjeux didactiques ont représenté la réintroduction de l'enseignement du français dans les institutions éducatives formelles à Santander, Colombie, pour les enseignants de la langue, au cours de la période 2018-2023 ? L'analyse des données collectées après les entretiens et le groupe de discussion nous a permis de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche.

Le premier objectif visait à identifier les approches didactiques dominantes dans l'enseignement du français langue étrangère à Santander, Colombie. Les résultats montrent que dans la région, il existe trois approches prédominantes : la méthode directe, l'approche communicative et l'approche culturelle. Ces résultats soulignent différentes manières d'enseigner la langue. Cependant, il faut remarquer que les activités concentrées sur la méthode directe cherchent à mémoriser et produire une réponse immédiate sans un processus conscient de l'étudiant. Même si ce type d'approche aide à mémoriser, l'élève ne réalise pas une production individuelle et réelle.

En revanche, l'approche communicative tente de recréer en classe les conditions naturelles de communication. Toutefois, il y a des situations communicatives qui pourraient sembler artificielles. C'est pourquoi les enseignants ont essayé d'utiliser une autre approche qui intègre l'élève à des situations réelles et lui montre une manière de comprendre et connaître la culture cible. Pour cela, ils mettent en œuvre des activités qui attirent l'attention des élèves, comme s'approcher de la gastronomie, de la musique et des traits distinctifs francophones. Néanmoins, nous avons souligné le besoin de développer des classes qui visent plutôt l'approche interculturelle

au lieu de l'approche culturelle, car elle permet non seulement la compréhension de la culture et de la langue cibles, mais aussi la reconnaissance de l'élève en tant que citoyen du monde.

En ce qui concerne la caractérisation des défis didactiques en FLE au cours des cinq dernières années, nous avons classé les défis en trois périodes : de 2018 à 2019, de 2020 à 2021 et de 2022 à 2023. Dans la première période, les défis étaient concentrés sur la prédominance de l'anglais, le manque de ressources numériques et de manuels mis à jour. Les enseignants se sont trouvés face à un manque d'accès à l'information, où les ressources étaient principalement destinées à l'apprentissage de l'anglais. De plus, ils ont rencontré des difficultés pour enseigner la phonétique et travailler la production orale en classe.

Pendant la pandémie, les difficultés se sont concentrées sur trois aspects : la formation en plateformes virtuelles pour les enseignants, la production authentique des élèves et le feedback. Cela montrait des difficultés pour présenter les sujets, interagir avec les élèves et articuler les contenus de classe. Les enseignants ont commencé à se familiariser avec ces types de ressources, mais lorsqu'ils disposaient déjà d'une quantité de ressources en ligne, ils ont été confrontés à l'utilisation d'outils comme Google Translate. Les élèves produisaient leurs textes et activités en utilisant ces outils, mais cela se réduisait à un exercice de copier-coller, entraînant une faible production cognitive de l'élève.

Durant cette période, les enseignants ont identifié le problème des "lacunes de connaissances", où les élèves montraient un manque de compétences travaillées. Ce moment-là a mis en évidence le besoin de feedback comme stratégie pour accompagner le processus d'apprentissage et détecter les difficultés pour les surmonter de manière immédiate. En effet, la pandémie a dévoilé de nombreux défis, mais nous soulignons que même si les outils et les ressources étaient disponibles, les approches restaient de type traditionnel, c'est-à-dire, la

répétition et la mémorisation. Les scénarios créés n'étaient pas « naturels », donc ils misaient plutôt sur une communication imitative.

Pendant la dernière période, les enseignants ont fait face aux "lacunes de connaissances", au bas niveau d'attention, mais le défi principal au niveau de la langue française est la prononciation et le manque de contact direct avec des francophones dans la région. Toutefois, cette compétence est la moins travaillée. En revanche, la plupart des séances se concentrent sur la grammaire ou les activités de production écrite. D'un autre côté, les élèves cherchent à comprendre le sens des contenus grammaticaux, c'est pourquoi les enseignants s'inquiètent surtout d'intégrer les contenus avec la culture. Grâce à ces résultats, nous avons trouvé que l'approche interculturelle pourrait enrichir l'apprentissage de la langue, car l'élève sera conscient de son processus, de l'autre culture, tout en se reconnaissant lui-même et l'Autrui.

Finalement, en ce qui concerne les stratégies didactiques pour l'enseignement du français fondées sur une approche interculturelle, nous avons proposé six stratégies qui ont été discutées dans le groupe de discussion. Ces six stratégies sont construites à partir du schéma de Jean Courtillon et de la taxonomie de Liddicoat. Pour nous, les séances de classe doivent être fournies d'un éventail de stratégies qui permettent à l'élève d'être conscient et responsable de son apprentissage.

Dans ce sens, l'approche interculturelle ne consiste pas à enseigner la langue de manière factuelle comme un manuel, mais à développer des compétences et des outils en relation entre la culture propre et la culture cible des élèves, à susciter la curiosité pour « l'altérité » et à les amener à prendre conscience de leur perception d'eux-mêmes et de leur culture.

Dans cet ordre d'idées, la première stratégie proposée a été la stratégie de mémorisation intitulée **Cartes de mémoire francophone**, qui vise à lier la gastronomie francophone et celle de

la région de Santander. La création de ces cartes permet le repérage de l'information, la production de leur propre glossaire et la connaissance non seulement de la gastronomie francophone, mais aussi de s'identifier au moment où ils parlent de leur propre gastronomie.

Ensuite, nous avons présenté la stratégie cognitive intitulée **Noël dans différents pays francophones**. Celle-ci permet à l'étudiant de combiner la correction de la prononciation avec l'utilisation des sujets grammaticaux qui pourraient être compliqués pour les élèves, comme le passé composé et l'imparfait. La stratégie cognitive cherche que l'élève puisse comprendre de manière consciente ou inconsciente les différents discours. En effet, elle permet de comparer la forme de la langue maternelle et la langue cible de manière naturelle, en reconnaissant les traditions des autres pays.

Pour le problème des lacunes de connaissances, nous avons proposé la stratégie compensatoire nommée **Les Jeux de Rôles**, parce que les élèves pourraient interagir avec leurs collègues et identifier des situations de leur vie réelle et de leur communauté. Nous avons cherché la possibilité que l'élève apprenne à se communiquer avec des scénarios qui soient accessibles à sa réalité et, en même temps, puissent relier des sujets qu'ils avaient déjà appris. Cette stratégie est très significative, car nous cherchons « aider l'élève à agir d'une manière adéquate avec des interlocuteurs appartenant à la culture cible » (Soler, 2020).

Ensuite, nous avons proposé les stratégies métacognitives, **Le Journal de Bord**, qui nous permet de donner des outils et des stratégies pour suivre leur processus pendant qu'ils travaillent des sujets de production écrite. Cette stratégie permet aussi de maintenir la motivation, car elle aidera l'élève à être conscient de ses points forts et des aspects qu'il doit améliorer. L'enseignant, quant à lui, aura un produit authentique de son élève qui lui permettra d'accompagner l'apprentissage. Après, la stratégie affective proposée a cherché à travailler sur les préjugés et les

stéréotypes qui existent dans les deux cultures. En conséquence, avec cette ressource, nous pouvons modifier la perception de soi et de l'autre en discutant de comment les stéréotypes peuvent affecter un individu. Cela suppose non seulement un apprentissage significatif, mais également un changement affectif de son rôle en tant que citoyen du monde.

Enfin, la stratégie sociale proposée sous le nom **La journée de ma célébrité Préférée** cherche que l'élève s'identifie dans la langue cible, car notre idée est que l'étudiant puisse agir dans une culture sans renoncer à la sienne propre ou à ses goûts personnels. Par ailleurs, l'approche interculturelle permet que l'élève se reconnaisse dans la société actuelle, en comprenant ses différences et en partageant ses connaissances.

Cette recherche a envisagé l'analyse des enjeux didactiques prédominants de la réintroduction du FLE à Santander, Colombie. Il a été possible d'identifier les défis et les approches, mais surtout de proposer des stratégies qui pourraient être adaptables et contextualisées aux besoins et à la réalité de notre région. À la lumière de ces résultats, nous espérons continuer à enrichir l'apprentissage de la langue française et développer dans nos cours une reconnaissance de nos élèves et de l'Autrui.

## 8. Recommandations

Pour conclure cette recherche, nous exposons des recommandations pour les chercheurs intéressés de ce domaine :

- L'approche interculturelle est une approche qui vise à la reconnaissance de soi et d'Autrui, pour la part de l'enseignant il est donc nécessaire comprendre les besoins des élèves et avoir un bagage culturel qui permet de créer des ponts entre les deux culturelles.
- Nous recommandons la mise en œuvre de ces six stratégies en classe et les adapter pour évaluer leur efficacité. Évaluer leur impact sur l'apprentissage du FLE et ajuster les approches en fonction des retours des élèves et des enseignants.
- Pour enrichir notre domaine, il est nécessaire de créer et diffuser des ressources didactiques actualisés pour l'enseignement du FLE. Ces ressources devraient inclure des matériaux adaptés aux besoins locaux et des activités interculturelles.
- La recherche dans le domaine de FLE doit être visé aux besoins actuels et les changements que la société demande. Pour cela, nous proposons investiguer l'impact des technologies émergentes, comme l'intelligence artificielle et la réalité virtuelle, sur l'apprentissage du FLE. Comprendre comment ces outils peuvent enrichir les méthodes d'enseignement et améliorer la motivation et l'engagement des élèves.

### Références bibliographiques

- Atkinson, R. "The Life Story Interview". En: J. Gubrium y J. Holstein (Eds), *Handbook of Interviewing Research*. London: Sage, p. 121-140, 2002.
- Bérard, E. (1991) *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- Bermúdez, D. H. L. (2018). Les représentations de l'étranger et les auto représentations en classe de langue : Repères théoriques et pistes méthodologiques. *Rastros Rostros*, 20(36), Article 36. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/3781>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Agence universitaire de la francophonie Éd. des Archives contemporaines.
- Bolívar Botía, A., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La muralla.
- Boud, D., Cohen, R. et Walker, D. (eds.) (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P et Wacquant, L. J. D (1992) *An invitation to Reflexive Sociology*, Chicago : University of Chicago Press.
- Boyer, H., Butzbach, M et Pendaux, M. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Coll, "Le Français sans frontières", Paris, CLE International.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevendon: Multilingual Matters

- Cárdenas Reyes, Y. (2021). Innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras: Una perspectiva que va de lo tecnológico a lo humano. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2020(85), 61-78. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss85.5>
- Carranza, O. R. S. (2020). Evaluación de las actividades didácticas de una clase de francés. *Lenguas Modernas*, 55, Article 55.
- Cervantes, D. C. (2022). El teatro como estrategia didáctica para disminuir el pánico escénico en clases de francés como L2. *Revista Boletín Redipe*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i3.1714>
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Université Toulouse-Mirail.
- Connelly, Michael y Clandinin, Jean. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Courtillon, J. (2002). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette : Français Langue Étrangère.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2018). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* : Buch (1a ed.). Hueber Verlag.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). *Estrategias profesores para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw Hill. México; D.F.

- Echeverri, M., Arroyave, L., Díaz, A., Uribe, E., Rolong, M., Caballero, A., & Montaña, J. (2022). *Cartographie du français en Colombie by Alianza Francesa Manizales* (División de publicaciones UIS). [https://issuu.com/alianzafrancesamanizales/docs/livret\\_cartographie\\_du\\_fran\\_ais\\_en\\_colombie\\_isbn](https://issuu.com/alianzafrancesamanizales/docs/livret_cartographie_du_fran_ais_en_colombie_isbn)
- Forero, M., Moreno, L. J., Bernal, J. F., Torres, J. D., & Martínez, A. L. (2022). Los subtítulos integrados deícticos favorecen la comprensión oral en el aprendizaje de francés como lengua extranjera cuando se usan en material didáctico audiovisual. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.14483/22487085.18070>
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. The Falmer Press, Londres.
- Galissou, R et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Given, L. M. (Ed.). (2012). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE Publications.
- Godoy-Jiménez, P. M. (2018). *Dificultades de un hispanohablante en el aprendizaje del francés*.
- Gohard-Radenkovic, A. (2005). « De l’usage des concepts de “culture” et d’“interculturel” en didactique ou quand l’évolution des conceptions traduit l’évolution de la perception sociale de l’Autre », dans O. Bertrand (dir.), *Diversités culturelles et apprentissages du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau : Éditions de l’École Polytechnique, pp. 19–30

Herrera, J (2018). *La ficcionalidad como estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las lenguas-culturas extranjeras Lenguaje*. (s. f.). Recuperado 15 de septiembre de 2023, de <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/6582>

Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfica- narrativa, una alternativa para el estudio de los profesores. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>

Hymes, H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.

Kramsch, C. J. (2002). *Language acquisition and language socialization : ecological perspectives*. En Continuum eBooks. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA60342844>

Lopez, D. (2018). Les représentations de l'étranger et les autoreprésentations en classe de langue : repères théoriques et pistes méthodologiques. *Revista Rastros Rostros*, 20 (36), <10.16925/2382-4921.2018.01.04>. <hal-03919748>

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Conoce la plataforma del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe / Colombia Aprende*. (s. f.). <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/bilinguismo-aprender-ingles-ingles-programa-de-educacion-intercultural-y>

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *La formación integral se fortalece con los Centros* . Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portalsalaprensa/Comunicados/417676:La-formacion->

[integral-se-fortalece-con-los-Centros-de-Inmersion-en-Lengua-Extranjera-que-benefician-a-5-000-estudiantes](#)

Ministerio de Educación Nacional. (2012b). Programa Nacional de Bilingüismo. Recuperado el 13 de septiembre de 2023, de :  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.htm>

Morin E. (2014). *Enseigner à vivre*. Arles, Paris : Actes sud, Play Bac.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris : Editions du Seuil.

Murillo Arango, Gabriel Jaime (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* / Gabriel Jaime Murillo Arango ; compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango. - 1a ed.

Organisation Internationale de la Francophonie. (2023). *La Langue Français dans Le Monde 2019-2022*. Gallimard.

Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé international diff. Nathan. <https://gilleskuitche.e-monsite.com/medias/files/histoire-des-methodologies-de-l-enseignement-des-langues-christian-puren.-302-pages-cle.-internat.-1988.pdf>

Rispail, Ma et Wharton, S. (2003). « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°129, p. 41-52.

Ruthellen Josselson (2011). *Narrative Research Constructing, Deconstructing, and Reconstructing Story in Five ways of doing qualitative analysis : Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. Guilford Press.

Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado en 05 de septiembre de 2023, de : [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es)

Serrano Carranza, O. R. (2020). Evaluación de las actividades didácticas de una clase de francés. *Lenguas Modernas*, (55), pp. 53–74. Recuperado a partir de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/58703>

Soler, G (2020). *L'interculturalité, source de la dynamique du FLE : Le cas colombien*. L'Harmattan.

Soler, G. (2016). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien : contexte, manques, besoins, propositions*. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III.

Suso López, J (2011). “Interaction en classe et enseignement-apprentissage des langues” dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Agence universitaire de la francophonie Éd. Des Archives contemporaines.

Tozzi, M. (2005). La discussion en éducation et formation : Problématique. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 19, Article 19. <https://doi.org/10.4000/edso.19780>

Tylor, Edward B., 1871 *Primitive Culture*. London, Murray. DOI: [10.1017/CBO9780511705960](https://doi.org/10.1017/CBO9780511705960)

Van Der Maren, J. (1996). *Les méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Windmuller, F. (2011). *Français Langue Étrangère (FLE)—L'approche culturelle et interculturelle*. Belin.

Yepes, D. (2022, 26 octobre). Se incrementará el número de colombianos en Canadá para 2023. Caracol Radio. <https://caracol.com.co/2022/10/26/se-incrementara-numero-de-colombianos-en-canada-para-2023/>

## Annexes

### Annexe 1. Consentement éclairé à la participation à la recherche

Bucaramanga, XXX de XXXX del 2024

Estimado profesor, XXXXX XXXXXX

Le escribo con relación a un proyecto sobre la reintroducción del francés en Santander que estoy llevando a cabo como parte de mi investigación de maestría en Didáctica de Lengua de la *Universidad Industrial de Santander*. El propósito de este estudio es analizar las estrategias didácticas de la enseñanza del francés en Santander, Colombia a través de la voz narrativa de los profesores de lengua.

Me gustaría invitarle a participar en una entrevista que se llevará a cabo en una fecha y hora conveniente para usted. La entrevista durará aproximadamente 1 hora y media y consistirá en una conversación abierta donde tendrá la oportunidad de compartir sus experiencias, perspectivas y opiniones relacionadas con el tema de estudio.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Por ello, todos los datos recopilados se mantendrán confidenciales y se utilizarán únicamente para fines de investigación.

Al participar en esta entrevista, comprende que:

- Tiene la libertad de compartir la cantidad de información que desee durante la entrevista.
- Sus respuestas serán grabadas para su posterior análisis, pero se eliminarán todos los datos de identificación personal antes de cualquier uso público.
- Puede hacer preguntas en cualquier momento durante la entrevista y solicitar aclaraciones sobre el estudio.

- Tiene derecho a solicitar una copia de los resultados del estudio una vez que estén disponibles.

Por favor, firme a continuación para indicar que has leído esta carta de consentimiento, que entiende los términos y que está de acuerdo en participar en la entrevista.

Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre este estudio o su participación en él, no dude en comunicarse conmigo al xxxxxxxxxxxxxx

### **Annexe 2. Entretien :**

P1 : Descríbanos su experiencia durante su formación como profesor de FLE.

P2 : ¿Qué es un desafío didáctico?

P3 :¿Cuáles han sido los desafíos didácticos experimentados como profesor de FLE?

P4 :¿Cuáles fueron los desafíos didácticos vividos durante el COVID-19?

P5 :Para usted, ¿qué es una buena estrategia didáctica? ¿Por qué?

P6 :Cuénteme, ¿en qué casos ha visto un resultado positivo de esas mismas estrategias?

P7 :Cuénteme, ¿en qué casos ha visto un resultado negativo de esas mismas estrategias?

P8 :¿Cómo usted evalúa las diferentes situaciones comunicativas que se pueden presentar en la enseñanza de FLE?

P9 ¿Cómo evalúa las estrategias didácticas que usted considera significativas?

P10 : ¿Tiene algún otro comentario sobre su experiencia en el proceso de convertirse profesor de FLE?

### **Annexe 3. Transcription entretiens :**

ENSEIGNANT 1

I: Bueno, entonces para comenzar quisiera preguntarle ¿cómo fue su experiencia en su formación como profesor de francés?

EN 1: Yo inicié mi carrera de español y literatura en la uis por allá en el año 2007 en este momento español y literatura con un buen componente de francés dentro del pensum académico alrededor de 4 a 5 semestre si no estoy mal. También con la posibilidad de hacer algunas .electivas.

En ese entonces mi profesora, que yo creo que actualmente todavía está allá, la profesora Edaga Mireya fue la mentora de muchos de los docentes que hoy en día laboran y que tienen de pronto alguna posibilidad de trabajar con el francés. Pues en parte también agradecido con esa forma tan estricta de ella orientar su planta. Pero no solamente ella, muchos docentes que recuerdo, la profesora Carolina, Beatriz, George con ellos pues fuimos como teniendo este contacto con el francés y pues a mí me llama mucho la atención. Ya para el sexto, séptimo semestre tuve la oportunidad de ir a la Alianza Francesa a desarrollar unas tutorías, sí, como una forma de poder empezar a practicar la enseñanza del francés. Posteriormente, me vinculé ya como docente en la alianza francesa estuve desde el año 2011 hasta el 2015, más o menos. Y pues, soy profesor de español. En este momento, me encuentro nombrado para el área de español.

Pero pues dio la casualidad de que cuando fue momento del concurso de docentes y demás, salió este colegio salió un requerimiento para alguien que tuviera experticia en la enseñanza del francés. Entonces, de esa manera me vinculé con la Medalla Milagrosa en el año 2015 y acá estamos ya desde ese entonces y ya se venía trabajando en este colegio francés pero pues ya con unos ajustes con unos cambios muy importantes, que pues me imagino en el transcurso de la entrevista, le estaré dando cuenta de lo que ha venido pasando los últimos años acá en el colegio muy positivo para para poder desarrollar bien todo hoy la enseñanza del francés.

I: Esos cambios ¿fueron hechos por usted? ¿Hay algún otro profesor allá de francés?

EN 1: No, en este momento me encuentro yo sólo. Los cambios no es que yo los haya hecho por voluntad, sino porque se han dado varias cosas, varias coincidencias muy positivas. El acompañamiento de la alianza francesa, ha sido muy importante Amparo Caballero, la directora, pues en algún momento por allá para el año 2011- 2012 tuvo un programa que vinculó a varios colegios públicos de Bucaramanga, entre esos este en el que me encuentro laborando, a un

programa que se llamaba Francés para todos. Entre otras cosas, llevaba los profesores de la Alianza a los colegios para poder darle como más profundidad al desarrollo de las clases de francés, con los chicos e incluso tenía un premio muy interesante de llevar alrededor de 5 chicos por año durante los 2, 3 años que funcionó el programa llevaron varios chicos a Francia estuvieron una semana en Grenoble. Pues todo eso ha sido muy positivo. Después de eso, del programa Francés para todos, hubo una especie lapso de tiempo en el que la alcaldía no sé vínculo para nada con esa ayuda a que el idioma francés se enseñara en los colegios públicos. Entonces ya lo que ha hecho la Alianza es más por voluntad de querer ayudar y a nosotros nos ha tenido muy en cuenta.

Incluso en la embajada francesa también nos han tenido en cuenta para otros programas. De los más recientes, el programa Franco que nos dio en el año 2020 o 2021 la posibilidad de participar en el desarrollo de un currículo para la enseñanza de francés en Colombia. Ese currículo hace poquito fue lanzado por el Ministerio Educación, con el embajador de Francia eso fue, si no estoy mal, la semana pasada. Tuvieron la oportunidad de reunirse, esta semana fue como el lunes, martes lanzaron un currículo. Estaba diciendo que esta situación, afortunadamente, nos tuvieron en cuenta, con el convenio Franco que aquí queda una placa. Queda también un material de enseñanza que nos dieron como parte de una donación importantísima que dio la embajada francesa, un material de enseñanza que hay aquí. Qué son los libros, no solamente los libros, sino también textos para docentes. También nos dieron una tableta, un micrófono todo una donación que en dinero sería como es 30000000 de pesos. En ese momento, a nosotros nos parece muy significativo que sea la embajada misma que sea la que promueva la enseñanza del francés valiéndose de un profesor del sector oficial. Eso lo hemos aplaudido y acogido de la mejor manera. Y aquí, nos ha ayudado muchísimo.

Luego ya para el 2023, sí, 2023, el año pasado nos dieron la posibilidad de participar para obtener el sello francófono. El sello francófono es una inscripción que queda para los colegios que de cierta manera, tienen unos requisitos para poder enseñar el francés con el aval de la embajada francesa. Para eso tuve que hacer un examen nuevamente de suficiencia en la alianza francesa certificaron el mínimo B2. Yo simplemente presenté el certificado de B2. Allá Amparo me dice que estoy para un C1, C2 pero yo la verdad, no he tenido la intención de verdad de certificar eso porque, de hecho el B2 que lo tengo hace más de 10 años, lo presenté y dijeron que no que ya estaba muy viejo ese

examen. Tenía entendido, que eso no vencía nunca, pero bueno. Ahí nuevamente presenté un examen y sacar el B2 que era lo mínimo que se requería.

Pues contamos con un espacio habilitado para la enseñanza, es donde estoy en este momento. Si quieres es por acá te hago un recorrido pequeño para que veas el salón en el cual desarrollamos las clases de francés. Aquí está el material bibliográfico. Por acá contamos con este material, Défi, no es tan común en la alianza francesa, creo que sí lo están trabajando y estoy trabajando con mis chicos este que se llama À la une. este texto lo tenemos la versión física, y la versión virtual y los proyectamos en la pantalla. Entonces, trabajamos con los libros como apoyo como una metodología que nos ayuda para poder desarrollar las clases, de una manera mucho más completa. En otro momento cuando no teníamos eso me correspondía, era pues descargar material de internet y pues complementar las clases a través un currículo que había diseñado de manera precaria y rudimentaria tal vez porque no estaba validado por nadie. Y ahora sí, pues es gracias a ese currículo que se diseñó a partir de proyecto Franco que nosotros estamos siguiendo unas líneas, un derrotero para poder trabajar el desarrollo las habilidades de comunicación en lengua francesa de acuerdo también a los niveles del marco común europeo de referencia para las lenguas de A1, A2 y ya es en algunos casos que algunos chicos por su propia iniciativa quieren desarrollar mucho más el idioma, Pues yo creería que alcanzaría incluso para B1, en eso estamos.

I: ¿Desde qué grado empiezan ellos francés?

EN 1: Bueno, al principio era 6º, 7º y 8º cuando llegué al colegio. Una profesora trabajaba una horita a la semana, realmente muy poco. A partir de este cambio que hubo, logramos ampliar a 2 horas semanales en los grados 9º, 10º y 11º está allá para adolescentes, si el cambio que se dio y la sugerencia era para trabajar en chicos de 12 a 15 años. Pues de esa manera empezamos a ver cómo lo articulamos acá, entonces 9º, 10º y 11º fue lo más factible. Y de esa manera lo hemos trabajado

I: Y de esa manera, lo que me comentaba antes pues las guías y el material lo hacía usted prácticamente y lo que descargaba de internet. ¿Cómo vio que impactó a los chicos este aporte de la alianza Franco?

EN 1: Ellos vieron que aquí el salón que nos otorgaron para desarrollar las clases de francés, bueno y de inglés, es un salón de bilingüismo. Le da a ellos la sensación de que es importante lo que están haciendo. Ahora yo enfoco más a la enseñanza del francés, no tanto como el ámbito de la gramática y la exigencia puntual de que tienen que desarrollar sus contenidos, habilidades gramaticales. Cómo tal vez me lo enseñaron a mí en francés en la universidad.

Sino más bien con un enfoque cultural, un enfoque social también que ellos reconozcan ahí en el idioma un mundo mucho más amplio de lo nos han presentado de lo que ellos más consumen y más se informan que es en sus teléfonos y las redes sociales todo lo que se les les trae como información del mundo externo a nuestro país y por eso pues yo considero que positivamente para ellos han venido viendo que el idioma y tener digamos, cierta cercanía, porque también es un idioma de origen romance, latín como lengua madre de estos idiomas como el portugués, el español, el francés digamos que hay muchas cosas allí que hace que ellos se sientan como que saben. Ayer hicimos un match de vocabulario impresionante y ellos decían: “de 10 palabras, yo más o menos entendía 9, 8”. Y eso hace que ellos se sientan muy cercanos al idioma. Ahora les he hecho mucho énfasis empezando el curso, el tema de la fonética. Porque ellos, gran parte de sentirse que no son capaces, porque ellos sufren mucho de la pena, de la vergüenza, de que si hablo se burlan. Entonces empezamos fuertemente con el tema de la fonética y con toda la tranquilidad y la confianza, que yo les les transmito para que digan con tranquilidad

las palabras que expresen estamos tratando de que una frase casi todos participen.

Todo el tiempo haciendo que ellos interactúen y gracias a los aparatos que tenemos acá esta pantalla. Me permite mucho interactuar con ellos. Cuando yo hablo pongo el traductor en la parte de francés, sabe que estoy diciendo a mí, pues me parecía tan terrible de pronto escuchar a la profesora en la universidad y decía: “¿qué está diciendo ella?” (al principio, en las primeras clases) y ahora al ver lo que yo estoy diciendo, van apareciendo unas letras allá en la pantalla, pues eso da mucho más sentido. El apoyo de ese tipo de herramientas es fundamental, para avanzar. Entonces darle a ellos y ojalá, algunos sí, como todo curso hay todo tipo de estudiantes. Pero sí veo que 2, 3 o 5 estudiantes se meten muy de lleno en el desarrollo de las actividades. Y quedo sorprendido, gratamente sorprendido, cuando escucho en ellos acento, que conocen mucho vocabulario. Un proceso que de todas formas ahorita se está empezando a evidenciar, realmente lo que fueron los cambios de hace 2 a 3 años cuando empezamos a incorporar ya otra horita más a la semana. Porque a veces en una hora, muy difícil, no se alcanza a hacer gran cosa. Ya con dos horitas ya los chicos

sienten que hay un avance, que yo también siento un avance. Ahorita más adelante en este año que viene poder desarrollar con la alianza francesa un programa de certificación. Es decir que, Amparo Caballero, nos ha ofrecido la posibilidad de que ellos presenten el DELF, así sea un A1, A2, pero eso ya es un gran avance que los chicos lleguen con un A1 certificado, A2 certificado, genial, sería lo ideal, pues vamos a apostarle a eso, es nuestro propósito para este año o el otro. Tener algunos candidatos que presenten el examen de suficiencia.

I: Profe, para usted ¿qué es un desafío didáctico?

EN 1: Desafío didáctico, todos sus todos los días me estoy planteando desafíos didácticos. Es buscar las mejores herramientas para llegar a ellos tanto las clases que hago español y el francés. Es eso es tratar de organizar algunas de las estrategias Pues que seguramente ya con 10 años de experiencia he venido poniendo en práctica las que dan resultados, las que no. Darme cuenta que con algunos algunos es más fácil de pronto diseñar algo de tipo visual a otro les llega más rápido, lo auditivo, la parte del apoyo el video. Pues, también es muy necesario ya que ellos ya no andan sin videos y no tienen algo como que les ilustre con mucha más facilidad el aprendizaje. Si es entonces estrategias didácticas, buscar todas las posibles para poder hacer que alguno de los temas pues, para todos, como no todos son un grupo homogéneo, uno no va encontrar un grupo homogéneo, todo el mundo aprende de manera distinta porque tratar de probar todas las estrategias posibles para que ellos aprendan.

I: Desde este punto de vista, ¿cuáles han sido los desafíos didácticos que como profesor de francés se ha encontrado en el camino?

EN 1: Varios, primero que todo, lidiar con esta vergüenza que le da algunos hablar el idioma, empezar lo más elemental el saludo, la presentación personal. Entonces, es eso primero lidiar con esa vergüenza que les da a algunos expresarse no solamente en el francés también ocurren las clases de inglés, incluso hasta en español. Hay chicos que el tema de la timidez los afecta mucho. Desafíos todo el tiempo aquí controlar 40, el grupo más grande son 40 y a veces no da uno abasto con tanta gente para poder desarrollar muy bien la clase porque ya es hacinamiento, pues es muy difícil cuando se da la casualidad, que tengo un curso de 20 - 25 la clase ideal, 20 a 25 estudiantes

está uno mucho más cercano ellos ya casi es personalizado. Puede uno evidenciar cada chico que está trabajando y cómo va avanzado. Otro desafío, el tema que hay mucho estudiante por aula y hay que lidiar con eso y entender que a veces eso es lo que no permite avanzar.

Por tratarse de un colegio público, pues las carencias también que se presentan en la parte económico- social de pronto no puedo exigir demasiado, pues material de complemento entender que si les dejo alguna actividad que casi siempre todo requiere tener conectividad y un equipo. Pues eso siempre, todavía es una utopía, lastimosamente, 2024, todavía vemos que muchos hogares no disponen de esas herramientas que para ellos son fundamentales. Y aunque muchas veces las tengan, son muy mal utilizadas, se van en distractores entre otras cosas. Claro, si me pusiera ahorita pensar y hacer una lista pues hay mucho más desafíos. Hacer que tengan interés, cada vez que vemos un tema nuevo. Ayer trabajamos los pronombres posesivos, entonces el tema como tal no nos llamó la atención. Lo interesante es vincularlo con otro como la familia, hacer el árbol genealógico: ma mère, mon père, todo eso así ya sí, ya tiene un sentido mucho más que les atrae porque ya lo vinculan con algo de ellos. Entonces, siempre buscar la manera. Con los de 11° estamos trabajando la parte de la gastronomía, de presentar una receta, de ir a un restaurante. Entonces ya cuando hicimos una pequeña exposición, los chicos incluso se entusiasmaron al traer una muestra de lo que están presentando. Y eso es vincular también es aparte como este hacer que sea todo más chévere. Con ellos funcionan así, no siempre uno acierta. Hay que reconocerlo todo esto es ensayo-error, pero por lo menos es buscar la manera de que ellos aprendan que el aprendizaje de este idioma les va a generar ese gusto, ese ¡ay, chévere!, vamos para clase de francés, es eso.

I: Usted fue profesor durante la pandemia. ¿Cuáles fueron los desafíos didácticos ya durante el covid 2019?

EN 1: Creo que son muchos. Fue una experiencia que en esencia, yo creo y resumido y varios consideran, aunque mucha gente no se atreve a decirlo, salimos hastiados de estas plataformas, es muy difícil. La verdad, es muy difícil, al principio el anuncio era que así iba a hacer ya la universidad que para allá íbamos. Darse cuenta que definitivamente fue un desencanto porque estás herramientas tienen sus ventajas importantes, por ejemplo ahorita podemos entablar este diálogo muy enriquecedor, muy importante. Pero ya para el plano de la clase, se convierte en algo que no

lleva mucho, la verdad sí es muy difícil avanzar así. Tener 30- 40 chicos conectados que están digamos en unos ambientes que no son óptimos para el aprendizaje es muy complicado, salíamos cansados, fatigados, no veíamos avances. Eso generó un atraso muchas cosas y pues realmente tratar de presentarles a ellos la clase era mucho más difícil de esa manera, utilizando el zoom o el Google Meet todas estas herramientas yo creo que no queremos volver a eso la mayoría.

I: Bueno, ¿cómo usted evalúa una buena estrategia didáctica? ¿Qué es una buena estrategia didáctica?

EN 1: Que sea significativo que le llame la atención que ellos verdaderamente sientan que lo que están haciendo lo hacen por gusto y no por obligación. Algunos funcionan de esa manera. Yo creo que en todos tenemos algo de conductismo y algunas cosas funcionan de esa manera, pero no siempre. Qué bueno poder desarrollar una clase y que sean ellos mismos los que estén con los ojos bien abiertos tratando de llegar a las respuestas de si son preguntas o “profe, yo paso el tablero”. Todo el tiempo queriendo participar.

La estrategia es positiva en este sentido de que ellos verdaderamente se sienten a gusto y están aprendiendo con buena voluntad. Y me gusta muchas veces no, no siempre, pero ahí porque sino todas las clases son igual, pero hay momentos

en los que ellos dicen “se pasó muy rápido el tiempo”, “¿cómo así ya se acabó la clase?” Eso para mí es un indicativo de que te está desarrollando bien las cosas porque cuando un tiempo de calidad positivo también debo reconocer que no siempre porque al momento se puede cobrar un poquito más aletargado, más pesado y pues todo también depende como el manejo y el estado anímico no solamente de ellos, también de uno, uno no siempre está al nivel máximo para poder desarrollar una estrategia para que se dé de la mejor manera.

I : En qué casos ha visto usted, un resultado positivo de esas estrategias didácticas que usted dice acá se hizo realmente algo significativo.

EN 1: Bueno, le voy a decir concretamente una estrategia porque a veces yo tiendo a veces a hablar un poco de todo. Una estrategia que yo veo me ha dado muy buen resultado es es el simple

traductor de Google. Algo que a mí me época de estudiante me satanizaron, porque los envió con un texto o con un propósito de desarrollar alguna temática empleando el traductor. Entonces, les digo lleven este texto, métenlo al traductor, ellos empiezan a familiarizarse con la manera que se escribe el francés y después lo escuchan y la parte fonética que afortunadamente esa herramienta ha evolucionado que ya permite incluso se le percibe el acento. Ellos vienen acá con ese previo acercamiento a las tareas que pasan por el traductor y se le siente muy bien pronunciado francés. Es una herramienta que no he visto, no se si habrá otros profesores que quizás lo hagan de esa manera pero es una extensión que doy de la clase y ya le he dado confianza para que utilicen. Hay gente que dice, no el traductor, no jamás eso es una estrategia que envicia el estudiante que le da pereza hacer una búsqueda. Pero yo lo veo más por la parte de la fonética de saber qué es lo que están diciendo y cómo se puede llevar un plano escrito y también a la parte oral. Me ha dado muy buenos resultados porque ahí es cuando estoy haciendo sondeos todo el tiempo de cómo pronuncia, de pronto algún ejercicio que tenga que desarrollan y me encuentro con este chico, esta chica ya está pronunciando mucho mejor y cuando digo bueno vamos a leer algún voluntario y ya empiezan a surgir nuevos voluntarios para la lectura. Eso ayuda muchísimo y es ahí donde se evidencia que por lo menos eso del traductor me ha servido muchísimo. Debo de pronto mejorar en algunas cosas de la manera cómo se implementa pero pues estamos aprendiendo. Es una herramienta.

I: Es una respuesta tan inesperada porque normalmente sí se sataniza mucho en la clase de lengua extranjera el uso del traductor y una buena manera utilizarlo y qué los chicos aprendan al mismo tiempo.

EN 1: Me he dado cuenta que apenas empieza el curso, por ejemplo que yo lo estoy saludando así los primeros contactos con el grado noveno y ellos empiezan a ver todas esas letritas que está saliendo lo que yo estoy diciendo y ya empiezan a reconocer. Lo de los fonemas, las combinaciones de las vocales, cómo suena la o y la i. Ese /wa/ que a veces no les sale. En otro momento me pasaba año 2019-2018, presentación personal “Mo-i, je m’appelle” y yo “¿cómo así que mo-i ya pasaron dos años de aprendizaje francés y no me estás guardando la función de una combinación de vocales” La o y la i que suena /wa/. Ya no me pasa porque todo el tiempo lo están viendo ahí y ya sea si hay uno u otro que medio se enreda es muy poco y yo lo agradezco y creo que el partido en parte ha sido por esa herramienta.

I: En qué casos ha visto entonces un resultado negativo de estrategias didácticas

EN 1: seguramente, la vergüenza de ellos hace que me hagan pasar a mí también vergüenzas, porque aquí nos visitan a veces Amparo, la directora de la alianza, o viene de pronto del agregado cultural de la embajada francesa, nos visitó el año pasado. Ellos llegan muy entusiastas a saludarlos y los chicos asustados no le salen y a pesar de que yo los prevengo, les digo “oigan pilas van a venir, saluden con tranquilidad, les preguntan quel est votre âge? quel est ton âge?, les varío la pregunta. Por lo menos, llegaron a saludar, cometía ese error, yo siempre era comment ça va? y los chicos siempre me decían ça va bien. Llegó una persona foránea, y lo saludo comment allez-vous? y no fueron capaces, porque siempre les saludaba con comment ça va?. Es variar. Ahí es donde yo digo que toca buscar diferentes manera, ya empezaron a ver las letras acá y le digo que saludar no es solamente comment ça va, comment allez-vous, salut, hay muchas otras, informales también y ya por lo menos en ese sentido han dejado un poco la pena. Los compañeros todo el tiempo están testeando a ver qué hacen en francés los chicos pero bonitos porque donde me lo encuentre me saludan en francés. En todo el colegio, también en español porque soy profesor de español, y es algo que promuevo mucho en ellos que sean educados, no vale la pena venir a un colegio, gastarse todo lo que se gastan para ni siquiera saludar. Yo les exijo todo el tiempo eso, el trato cortés, amable, la formalidad en el francés también es muy evidente, ¿no? Ese tipo de expresiones como de Educación y ya vale también no solamente en francés sino también en español todo eso fue muy positivo. Pero si situaciones donde se evidencie que hay carencias en el aprendizaje y si todo el tiempo ocurre. Es inevitable y más en un colegio público hasta en español. Recientemente trabajé 3 semanas el tema de la acentuación y ayer hice un examen, súper fácil, y qué frustración llegué a mi casa muy triste verdaderamente, viendo que solamente 5 me aprobaron. Y todo lo que hicimos y le dimos vueltas al tema con juegos de wordwall, vídeos, ejercicios escritos, pasa el tablero, venga y personalizado y al final recoger un resultado tan pobre es frustrante.

I: Bueno, como usted evalúa las diferentes situaciones comunicativas que se pueden presentar en la enseñanza de francés.

EN 1: No pues la evaluación yo valoro y les estimo mucho que haya desarrollo querer expresar que seguramente muchos de ellos van a viajar, van a estar en otros entornos. En otros momentos de su día para tener que echar mano de eso del aprendizaje que han tenido de otras culturas, de entender el mundo complejo y diverso pero que hoy en día pues ya está muy alcance de la mano. La mayoría de ellos van a tener que poner en práctica muchas de las cosas que están aprendiendo. Como también la parte cultural decirles que un almuerzo por ejemplo que hablamos con los de 11°, la formule que llaman en un restaurante, el plato del día 18 €, 20 €, llegar a la conversión de moneda, “cómo profe, 90000 - 80000 un almuerzo” Sí pero entendamos la diferencia cultural, económica de otros países. Allá se gana un poco más, pero igual se gasta más todo eso es importante.

Yo creo que en la vida práctica le va a servir mucho cuánto cuesta un billete de tren, el avión. Todo eso pues es muy interesante ver cómo sale un poquito está burbuja y se dan cuenta que el mundo es mucho más grande.

I: ¿Y usted cómo puede evaluar eso frente al estudiante estrategias didácticas significativas que me mencionó al principio?

EN 1: La evaluación práctica siempre va a ser la misma para fines directivos, un resultado de un examen. Entonces, es eso esperar entre ellos que dentro de poco tiempo obtienen el A1, A2. Cuántos estudiantes hace toda la medición estadística. Decir a partir del desarrollo de esta estrategia, se ha logrado que los chicos de 30 o 35 en un salón, 20 aprueben 25, no sé a partir de ahí digamos que la parte numérica de la evaluación y lo que seguramente van a valorar, los que se encargan de administrar toda la parte educativa. Ahora en lo personal, no soy tanto de ese tipo de números. Valoro mucho más en ellos, es que realmente se formen personas que ellos tengan, que reconozcan y a través de la empatía vean en otras personas que puedo ser yo el que está en una situación difícil o positiva. Entender que todo en el mundo es esa en esa relación de dar y recibir y que pues el idioma nos enriquece muchísimo el alma, la vida, la experiencia de vida y esta forma. Afortunadamente, como estoy en un colegio público, no tengo tanta presión de jefes directos e inmediatos que me estén, digamos, llevando una situación de estrés, porque tienen que rendir y

pasar exámenes. Pues eso ayuda a que se lleve mucho más el plano de la formación hacia lo personal. Entonces es eso, aprovechar ese escenario y hacer que los chicos sean más personas a través del idioma. Es que en cualquiera de las formaciones académicas también implica lo personal, y a veces lo olvidamos. Nos dedicamos exclusivamente a lo académico y descuidamos esa parte tan importante de la formación.

I: Finalmente, ¿qué comentario usted podría entonces darle a aquellos estudiantes que están en proceso de ser un profesor de francés?

EN 1: Bueno, eso ha cambiado muchísimo. En mi época de estudiante siento que fue hace mucho, en realidad, no fue tanto. Todo es tan relativo en el tiempo. Hoy en día se está promulgando mucho la idea de que no es necesario, porque un aparato de menor tamaño, ya hay un traductor que lo pone a usted a hablar en 100, 200 idiomas diferentes, escuchando inmediatamente. Se está haciendo que ya prácticamente se pierda el valor de lo que es desarrollar cursos de idiomas como para poder esto obtener digamos la posibilidad de viajar a otros países ya sea como visitante, para buscar la residencia permanente o como para ir a trabajar y demás. Entonces, eso está cambiando mucho. Yo no sé si sea buena idea que mucha gente se meta en este rollo de decir, voy a ser profesor de francés. De pronto ya van a ver la posibilidad de sustentar su vida a partir de la enseñanza de un idioma. Y eso no solamente pasa con el francés, pasa con muchas materias. Precisamente, la tecnología y todo este la Inteligencia artificial ha hecho que se replantee todo eso. Un consejo que le daría, pues es mirar a ver si sí. Así como en algún momento hace 10, 15, 20 años la gente es que voy a estudiar filosofía o estudiar historia, ya será más como persona y por satisfacción de lograr algo, pero realmente el plano económico, la posibilidad de trabajar, se están cerrando cada vez más los caminos, eso hay que reconocerlo. Precisamente hace parte del desarrollo tecnológico que se ha venido dando, de toda forma no creo que deje de existir por completo, la posibilidad de tener este tipo de aprendizaje guiado por una persona, no, por lo menos en un corto plazo. Pero, si a un futuro, eso ya, pues como le digo, por ejemplo a los que me dicen: ay quiero estudiar ingeniería petroleros, eso se va acabar. No sé si con el francés o con alguna otra licenciatura, no me atrevo a decir que se va a acabar ya, pero si también dentro de poco, relativamente, dentro de 50 a 60 años.

## ENSEIGNANT 2

I: ¿Cómo fue su experiencia en la formación como profesor de Francés Lengua Extranjera?

EN 2: Bueno, cuando yo recién ingresé a la Universidad Atlántico Barranquilla, fui docente de francés en el Liceo Nacional Almirante Padilla de Ríohacha. Porque precisamente estaban necesitando docentes de francés porque no habían... Y el rector de la Universidad Atlántica tuvo una excepción especial con nosotros, cinco docentes, que nos dejó graduarnos cuatro meses antes por la necesidad del profesor en la Guajira, en el Liceo. Entonces, para nosotros eso fue supremamente importante porque... Es decir, dar esa prioridad porque como siempre es que hay inglés, inglés, inglés, inglés, inglés. Y esta vez era que no conseguían profesor de francés por ningún lado. Y el rector tuvo un caso especial para dejarnos ir de profesores nombrados por el Ministerio de Educación Nacional para enseñar francés. Entonces, para nosotros fue maravilloso.

Entonces, cuando llegamos a la Guajira y a otros profesores, a otras ciudades de los otros departamentos, notamos que realmente el francés ayudaba mucho a los estudiantes puesto que era una lengua que para ellos era diferente. Y que porque como siempre ha sido inglés, inglés, que cuando van a ver los resultados, los muchachos en inglés, pues, creen en su bachata, no saben ni saludar en inglés. Estando ahí en eso, en la Guajira, se dio la oportunidad de que un traslado acá para Santander. Que mire, ya vas a estar en Santander, que mire que acá... Porque el problema de la Guajira era difícil por el problema del agua. Tanto como para docentes como para estudiantes porque imagínate que el agua de los docentes era un botellón de agua, pero el agua era amarilla. Y el agua para estudiantes también con filtro también era agua amarilla. Entonces, es decir, el problema del agua era amarilla. Y el problema del agua es un problema difícil allá. Yo no sé ahora cómo estar.

Me trasladaron acá y lo primero que me dicen es, bueno, profe, hay una posibilidad que trabajes en colegio privado mientras, mientras, mientras, le sale el nombramiento. Le dije, listo, yo empiezo a trabajar con colegios. Tenemos dos colegios, el Corazón de María y el Colegio americano. Y va

a estar francés en décimo y undécimo porque no hay profesores de francés. Y le dieron toda la carga. Bueno, mejor todavía. Sí. Porque la especialidad mía es el área mayor francés, el área menor inglés. Allí nos graduamos por área.

Y entonces, para mí eso fue hermosísimo porque en esa época yo trasteaba mucho con un método que se llamaba la France en direct. Y resulta que ahí estaba la figurita y uno enseñaba con la figurita, la pegaba en sí. Y a la gente le gustaba mucho esa clase de francés. Y entonces, desde esos momentos, uno colocaba los dibujitos, los muñequitos en el tablero, un tablero de tela, pero que se podían adherir. Y ellos aprendían súper rápido. Primero, el vocabulario. Segundo, las oraciones. Tercero, digamos, cómo entender un diálogo. Y cuarto, después, cómo arreglar ese diálogo a nivel de ellos mismos, ¿no? Uh-huh. Alló, bonjour. C'est Philippe? Oui, c'est Philippe. Et toi? Tu vas bien? Oui, je suis bien. Y es decir, y la hora se acababa y no sabíamos a qué hora. Entonces, es decir, para los estudiantes ese método en esa época fue muy, muy, tuvo muchas ventajas porque aprendieron muchas cosas al mismo tiempo.

I: ¿Hace más o menos qué años?

EN 2: A ver, que sería como, no sé, unos como ochenta y... ¿qué serían? Exactamente, a ver, deja de acordarme. Ochenta y... vamos a ver, cómo ochenta y uno, ochenta y dos, ochenta y tres. En esos momentos me sale el nombramiento como por ahí para mayo. Bueno, profesor, se tiene que ir para la normal del Cerrito porque allá no tienen profesor ni en inglés ni en francés. Ok. Y bueno, ¿dónde está eso?

Y bueno, está aquí a nueve horas de aquí a Málaga y está a una hora y media de Málaga al Cerrito. Es una normal, tal y tal cosa. Y bueno, yo me voy para allá. Yo me fui. Cheverísimo. Resulta que la rectora resultó siendo hermana de una de las compañeras mías de la Universidad de Idiomas, también de francés, que estudiaba conmigo. Y entonces ella me dice, loco, ¿usted es de aquí? ¿No es de por aquí?

Y yo le dije, no, yo soy profesor. Digo, tú tienes por qué decir eso. Ella dice, inglés y francés. Uy, yo estaba necesitando porque hace tres, cuatro meses no tenemos profesor de inglés ni de francés, menos de francés. Y bueno, yo llegué y estoy acá. Y empezamos también. Y como en una normal, la pedagogía y los estudios, sí, son diferentes porque se le da mucha más atención a la pedagogía. Entonces, claro, con mayor razón. Ahí fue cuando me sentí como más chévere aplicando la pedagogía del francés y una cantidad de talleres y de actividades.

Y ya empezamos a incluir lo que eran canciones en francés. Y entonces al estudiante eso le gustó muchísimo. Bueno, de ahí. Ahí también eran estudiantes de décimo y once. Después, bueno, que para Santa Bárbara. Entonces Santa Bárbara no era el sexto o noveno, entonces allá tocó inglés. Pero en Santa Bárbara pasé para Mogotes. Entonces en Mogotes otra vez volvimos al francés porque también diez y once. Y allá fue cuando tuvimos la oportunidad de seguirle a los estudiantes enseñando lo que eran las estrategias de cómo aprender el idioma. Que no era tan difícil. Que lo que pasaba es que era más exigente. Y que también así como el inglés abría puertas a un estudiante. El francés también. Que el francés también abría las puertas. Que es decir que desde que ellos estudian dos o tres idiomas tienen las puertas abiertas al mundo como en cualquier trabajo que se les pueda presentar.

Entonces nos invitaron a un festival de la canción en francés. Chantez clair creo que era en esa época. Sí. Y entonces ahí yo me vine con un alumno que solamente tocaba la guitarra. Giovanni Lancero y la niña Nelly Moreno que era la que cantaba. Y preparamos una canción esa que dice que on a besoin d'amour. No, esa muchacha se aprendió la canción tan linda, tan linda. Y el muchacho tocaba esa guitarra tan linda. De la cantidad de instituciones educativas aquí en Bucaramanga. A nivel de San Pedro, La Salle, Comultrasan. Porque en esa época Comultrasan tenía una dependencia de idiomas tan grande, también. Pero para ellos el idioma era solamente el inglés. El francés por ahí no aparecía por ningún lado. Creo que el San Pedro tampoco. Pero como les tocó aprender esas canciones. Entonces, los muchachos estaban muy entusiasmados. Y nos fue súper bien porque había muchísimos estudiantes. Y de muchas instituciones y nosotros del pueblo. Solamente con la voz de la muchacha y con la guitarra al pelado. Nos fue súper bien. Es decir, que eran 32 instituciones participantes. Nosotros quedamos como de novenos. Súper bien. Súper bien.

I: Y esa experiencia, ¿cómo fue para los chicos?

EN 2: Uy, para ellos, ellos como era que ellos ahora, ellos ya están grandes, adultos y todo eso lo tienen. Y Giovanni se las enseñó a los otros compañeros. Y ahora cuando estamos en su revista por ahí, a todas las cantando. A todas las cantando. Y la de los Ríos de Babilonia. Entonces esas dos canciones las interpretan, las cantan. Y me llaman. Y me llaman, mire, estamos cantando una canción. Y a mí me dan cosita como que ¿por qué no les enseñé otras canciones más? Pero esas dos canciones, ya todas ellas, y ellos fueron todas cantando esas dos canciones. Ya después cuando llegamos aquí al INEM, también tuve la oportunidad de crear un club de lengua. El club de lengua consistía en que íbamos como profesores. Y nosotros dábamos los temas y íbamos como

profesores. Y ellos preparaban, digamos, chistes en francés, cuentos en francés, presentamos canciones en francés y recetas de cocina. Y entonces eso para ellos fue hermosísimo porque resulta que el colegio hizo una sesión con nosotros para que trabajáramos toda la tarde. O si la mayoría eran de la mañana para que trabajáramos toda la mañana. Entonces nosotros, el bus del colegio nos llevaba allá con profesores. Y allá nos preparaban el almuerzo, pero porque ellos daban toda la metodología de cómo preparar esto, cómo preparar aquello. Y ellos el mayor tiempo posible se hablaban en francés. Y entonces lograron en todas las instituciones anteriores que yo he nombrado, primero darle la importancia al francés. Segundo, se motivaron porque para ellos, como todo es inglés, inglés, inglés. Entonces a ellos les pareció un idioma demasiado romántico. Demasiado romántico.

Y esto, en las clases también teníamos más o menos la tendencia que, por ejemplo, que vamos a preparar este pensamiento en inglés, en francés. Entonces a ellos les gustaba mucho eso. Que escribamos pensamientos en inglés o en francés. Porque francés, yo les decía que francés es muy romántico. Y el francés se presta para uno escribir cosas chéveres. Y cómo se escriben, depende del estado anímico en que la persona esté. Y cómo se escriben chévere. Aprendiendo vocabulario. Manejando bien los verbos.

Es decir, ahí se les iba inyectando la gramática, una cosa, la otra. Sin que se dieran cuenta. Y sin necesidad de decírselo. Pero ellos, los resultados fueron óptimos. Y entonces ahora que estoy haciendo poesía, yo le envío la poesía a los pelados. Y les digo, bueno, y tú muéstrala esta poesía ya y grábame que te voy a grabar la poesía. Y tú, y léasela, déjela que los manes ya la escuchen. Y son felices. Son felices.

I: Bueno, para usted, ¿qué es un desafío didáctico?

EN 2: El desafío didáctico es, digamos, como esa etapa en la que el docente tiene que buscar la estrategia para que el estudiante le reciba ese impacto de que quiere aprender un idioma, quiere aprender un arte, quiere aprender algo.

I: Y entonces, teniendo eso en cuenta y esa definición, ¿cuáles han sido los desafíos didácticos que ha experimentado como profesor de francés?

EN 2: Por ejemplo, el primer desafío didáctico fue el que tuve que hacer allá en Ríohacha, en el Liceo Nacional Almirante Padilla, porque resulta que ellos tenían un profesor que no era licenciado, pero él con lo poco que había leído por ahí en libros, él trataba como de hacerse ver y que lo que él sabía, solamente lo sabía él. Y entonces yo tuve que llegar a cambiar ese paradigma.

Tuve que romperlo y decir, bueno, aquí no podemos pronunciar très bien, porque para eso nosotros tenemos los símbolos fonéticos, y los símbolos fonéticos nos pueden ayudar para que pronunciamos mejor, porque no es lo mismo pronunciar tres bien, que tres bien, esto, aquello y tal. Y entonces fue difícil porque, los estudiantes ya, como ya tenían, ese profesor ya hacía dos, tres años, entonces ellos, dijeron, no, nosotros no vamos a cambiar, bueno, listo, sigan pronunciando así, porque yo ya sabía que ya se iban a graduar. Y ellos yéndose, yo ya podía empezar a darles la estrategia de cómo aprender un idioma con los símbolos fonéticos, que son los que nos iban a ayudar a aprender bien la pronunciación del idioma. A partir de esos momentos dije, y lo logré, porque en cada traducción fonética que se hace, lo que hacemos con los estudiantes, ellos fueron aprendiendo. Ellos fueron aprendiendo, y es decir, para el desafío de cambiarles, no el sistema, sino la idea, de que el idioma no se podía hablar así como a primera hora nos lo presentaran. Más aún, los idiomas no se pronuncian como se escuchan. Y entonces todo eso fue cambiando, y entonces, para mí todo eso fue convirtiendo en desafíos pedagógicos, pero que afortunadamente fueron superados.

I: ¿Y acá en Santander?

EN 2: Acá en Santander también es lo mismo, sí. En la normal de Cerritos, los estudiantes decían, no, pero es que, profe, es que no le entendemos inglés ni francés, mucho menos le entendemos el español. Dijeron, yo hablo golpeado, y yo estaba diciendo aquello. Pero yo los idiomas los estoy pronunciando despacio.

Y lo que pasa es que, si desafortunadamente, y yo sí era muy serio en ese sentido, o no muy tanto, de que, como en la época, gente nombraban los profesores de... al primero que encontraran por ahí, pero sí era amigo del alcalde o del gobernador, y muchos profesores se iban, porque, por la necesidad, pero no eran licenciados en inglés, ni menos en francés, porque eran difíciles.

Los profesores de francés siempre hemos sido difíciles, no me consiguen casi. Y entonces, era difícil cambiarles, porque ellos decían, ah, no, aquí el profesor de inglés que tuvimos antes nos enseñaba a pronunciar. Le dije, a tablet, sí, pensil. Le dije, no, así no es. Vamos a comprar un diccionario, que ese fue el reto pedagógico, con base en un instrumento que se llama diccionario, que nos va a traer los símbolos fonéticos y la fonética internacional. Y lo vamos a pronunciar con estos símbolos, que estos símbolos fonéticos son fáciles.

Lo vamos a aprender aquí para la palabra en inglés o en francés, y vamos a ver con qué sonido lo comparamos. Con qué sonido lo comparamos en español. Church, tal, tal. Y fue rapidito que lo

aprendieron. Ah, se dan cuenta que no pueden seguirme pronunciando así como pronunciaba antes. Ah, no, sí, usted tiene la razón. Lo que pasa es que nosotros, el profesor anterior, sí nos dábamos cuenta que no pronunciaba bien. Y lo mismo pasó con el francés.

Entonces le dije, en francés, si nosotros no pronunciamos bien, la otra persona puede entender otra cosa. Entonces, para yo poder cambiar la idea de los profesores que habían llegado ahí, porque, pobrecitos, llegaron ahí pues porque les tocaba o porque sí, pero las clases que hay en inglés, ellos, no, yo me le mido, yo me le mido, yo me le mido. Y entonces ellos buscaban libros, buscaban temas para poderlos pero lo hacían era de una manera, como, digamos, empírica, llamémoslo así. No tenían la formación. Pero para mí esos retos pedagógicos, primero logramos superarlos con los alumnos, con el convencimiento y con los instrumentos, las herramientas que habían en esos momentos, sí, en los sitios, en las instituciones educativas. Pero especialmente los diccionarios nos ayudaron muchísimo. Sí.

I: ¿Hace aproximadamente cuánto enseña o, bueno, en su caso dejó de enseñar francés?

EN 2: Sí. A ver, yo empecé a enseñar francés en 1975, empecé a hacer las prácticas y precisamente en el colegio del Instituto Técnico de Comercio en Barranquilla, no tenían profesores de francés. Y conté con tan buena suerte que hice la práctica y el profesor me dijo, no, no, profe, usted está a su grado, tiene cinco y lo vamos a postular para que quede aquí en el colegio, un colegio oficial. Y me nombraron. Tan pronto terminó la universidad. Pero entonces me quedé con la idea de quedarme en la Universidad Nacional de Padilla. Y dije, bueno, yo aquí ahorro un billete y después voy a hacer una especialización en Canadá. Era mi... Pensar, sí. ...mi idea. Pero entonces cuando me ofrecieron ahí dije, no, yo me quedo aquí enseñando.

Y entonces ahí fue cuando empecé a cambiar de un sitio para otro, hasta que llegué al INEM. Y en el INEM esto... También... Uy, ya está... ¿Qué es esto? Hasta hace como unos ocho años que me retiré. Pero entonces ya también la ventaja que teníamos era que tuvimos una buena directora del Departamento de idiomas Aurea Plata. Ella estudió en Francia. Hizo la carrera profesional en Francia. Ella amaba mucho el francés. Por ella fue que el INEM se... Por eso se instituyó en el área de francés.

I: ¿Y por cuánto tiempo estuvo trabajando en el INEM?

EN 2: Uy, llegué ahí como que sería... Pongo, mínimo, mínimo 17 años. ¿17 años más o menos? Mínimo.

I: Usted vivió la pandemia. ¿Sí tuvo la experiencia de vivirla como profesor de francés?

EN 2: Sí.

I: ¿Es decir, dar clases durante la pandemia?

EN 2 No. ¿No? No, porque ya me he retirado. Sí. Ya me he retirado.

I: Y bueno, entonces a partir de eso, ¿qué es una buena estrategia didáctica? Desde su punto de vista, de lo que hemos hablado, ¿qué sería entonces una buena estrategia didáctica?

EN 2: Bueno, mira, por ejemplo, en este caso que actualmente estoy dando clases particulares, desde la práctica, la estrategia didáctica es... Es... Invitar... Al estudiante a que reconozca, que tome conciencia de que aprender un idioma extranjero, pero nosotros vamos a enfocarnos más al francés, porque es de lo que yo más he vivido y más he disfrutado, es hacerle tomar conciencia que... Primero, que los idiomas son necesarios, no obligatorios. Y que a medida que él aprenda un idioma, eso le va a dar mucha ventaja en la vida para que realice cursos en el exterior, carreras en el exterior, ¿sí? Convenios, que puede obtener becas y que una vez que se profesionalice le va a ir muy bien en el futuro. ¿Por qué? Porque ha hecho un proceso, un proceso de aprendizaje, ¿sí? Un proceso de aprendizaje en lo que le interesa y en lo que aprendió a hacer. Porque el francés enseña más que todo a eso. A hacer. A hacer. No, muchas veces nosotros buscamos el hacer. Hacer. Hace, ¿qué? Hace como tres meses se fue una señora para Francia. Y se fue feliz, feliz porque, digamos, las estrategias que yo le utilicé a ella para el aprendizaje del francés salieron prácticamente de la motivación de la misma persona, del mismo estudiante.

Porque él reconoció la importancia. Porque él reconoció la importancia, la necesidad y lo que le va a servir el idioma para el futuro. Entonces, la estrategia más fácil es esa. Porque resulta que antes, como los estudiantes, todo era obligado. Entonces, lo obligatorio no da buenos resultados. En cambio, lo que uno quiere, lo que uno quiere, lo aprende. ¿Sí? Y entonces, para mí me ha dado muchos resultados. Y ahora mismo lo estoy... Porque, por ejemplo, hay estudiantes que van a institutos. Van a institutos. Y realmente hay un problema en cuanto a la estrategia de aprendizaje. Algunos docentes creen que el estudiante ya sabe el idioma.

Entonces, cuando el docente empieza a hablar el idioma, desde el comienzo de la clase, desarrollo de la clase, finalización de la clase, y el estudiante está en las nubes. Claro. En la casa le preguntan, ay, ¿cómo te fue? Él, por no quedar mal, el papá o la mamá, porque ya pagaron el curso. Ya pagaron los dos, tres millones. Bien, me fue bien. Cuando el estudiante va así, bien, bien, bien.

Porque en muchos institutos y en muchas universidades están tomando el curso de inglés como un requisito para la graduación. Pregunta que cuando han quitado esto, le dicen, ay, ¿qué? ¿Y qué? No,

bien. Todo bien. Pero resulta que los institutos, en algunas universidades, tomaron eso, fue como un negocio. Entonces, ellos, cuando va un peladito en sexto o séptimo nivel, le dicen, bueno, ¿y tú qué? No, profe, yo no sé nada. Profe, yo no sé nada, porque es que la profe, desde que entras hasta que haces en inglés, y nosotros no, no. Le digo, ¿qué? Entonces, ¿qué? Le digo, pues, tu papá me dice que empieces la clase conmigo, pero nosotros arrancamos de cero. Nosotros arrancamos de cero. Y en la medida que vayamos avanzando, yo estoy dando más inglés y voy reduciendo el español. Ajá. ¿Por qué? Porque si tú no sabes español, primero tengo una charla con él de media hora. Ajá. Digo, porque si tú no sabes qué es un sustantivo, qué es un adjetivo, entonces, cuando vaya a construir una nación en inglés o en francés.

Ajá. Entonces, tú como, ay, yo eso no sé nada, profe. Sí. Entonces, tú estás de acuerdo que arranquemos de cero. Sí, toca, profe, porque yo voy allá en quinto nivel. Pero yo. Yo allá, yo hago los exámenes, a mí no me dicen cuánto da qué ni nada, pero a mí, yo paso para el siguiente nivel. Que porque fue que nos dijeron allá que no van sino siete alumnos, que si se retira uno ya ese curso no vuelve a salir.

Entonces, a mí lo que me ha resultado en cuanto a la estrategia es la misma, el mismo interés, la misma voluntad, el mismo deseo, la misma necesidad. Son como cinco factores que yo le, yo le, yo le inyecto al estudiante para que reconozca que conscientemente tiene que aprender el idioma. Para poder tener éxito en su vida. Sí.

I: Y, ¿en qué casos ha visto entonces de estas estrategias un resultado negativo?

EN 2: Bueno, yo no es que hable, hable mal de los docentes. Ajá. Pero lo que pasa es que antes no teníamos docentes preparados. Ajá. Entonces, mucha gente desertaba. Ajá. Mucha gente le tenía miedo al inglés, a la matemática. Resulta que el profesor de inglés, yo, a mí me pasó un caso, una experiencia allí en Santa Bárbara. Ajá.

Que el pueblo le enseñaba el inglés. Ajá. Pensil. Ajá. Y, el primer día que llegó, digo, por las caras que veo, inglés no va a pasar sino uno. Ajá. ¿Cómo te parece eso? Ajá. Entonces, yo no es que hable mal de los docentes, no. Sino que desafortunadamente, los estudiantes no tuvieron la suerte de tener un docente. Y eso dio, eso hizo curso con casi como unos 15, 20 años. Y los profesores de docente de matemática eran los. Sí. Los cocos. Entonces, los estudiantes le cogían rabia a las materias y a los profesores. Ajá. Entonces, no, yo, a mí me pasa. Yo, a mí, ahí, pelado, yo le gasto la hamburguesa y ni me pasaba eso. Y, pelado, apúnteme en el trabajo. Yo, yo le tiro la

hamburguesa en la cafetería. Entonces, un día me lo pillé yo. Y dije, bueno, ¿y qué pasó con la hamburguesa? Yo, ay, profe, ¿por qué? Le dije, no, estoy aquí, estoy aquí en el trabajo, no.

Le voy a hacer cinco preguntas del trabajo. Si me responde, tiene cinco. Si no responde, tiene uno. De francés. Ay, profe, pero tocaba estudiarlo. Le dije, pues, claro, que estoy. Yo necesito saber qué fue lo que tú dijiste, qué me está diciendo para corregirte. Ajá. Y si, y si me está respondiendo a los planteamientos que yo te doy con base en las explicaciones y en los temas que yo expliqué. Ajá. Ay, profe, pero yo no estudié en el trabajo.

Dijo, entonces, ¿qué, profe? Le dije, no, pues, tiene uno. Te voy a dar un chance para entre ocho días. Ajá. Tú me vas a traer el trabajo y te voy a hacer cinco preguntas y listo. Y te cambio el uno por el tres con siete, el cuatro, el cinco, lo que tú saques. Yo dije, profe, pero no, que el muchacho dijo que no me devolvía los diez mil. Y entonces los muchachos iban pasando porque pagaban, porque hacían trampitas, una cosa, otra. Pero más no porque realmente necesitaran.

Pero tuvieran la conciencia de que el idioma era para una necesidad. No una obligación. Ajá. Entonces todas esas estrategias me han ayudado mucho. Y ya esa persona, otra estrategia, ¿sabe qué es? La recomendación. ¿Sí? La recomendación es que, por ejemplo, cuando a ti te dicen, esto, vea esa madera, vea con esa ceja, esa profe que lo explica súper bien. Ajá. Estudias con ella.

Ella va al ritmo que tú puedas dar. Sí. Ella no es un tema si todos no lo han asimilado, ¿verdad? Entonces eso me ha ayudado mucho para que me recomienden en todas las partes donde yo vaya dictando los cursos, bien sea de inglés o de francés. Sí. Y entonces eso es otro, es como parte de la motivación para que la persona, es decir, se anime, se motive. Sí. Porque aquí muchas veces, ay, no, a mí no me gusta ese profesor, ese profesor no explica bien el profesor. A nosotros nos explica muy rápido el profesor y a nosotros nos da la impresión que él no, no, como que no, no, no está bien preparado. Sí. Entonces todas esas estrategias ayudan.

I: Bueno, ¿cómo usted evalúa las diferentes situaciones comunicativas que se pueden presentar o que se presentaban en la enseñanza de francés? ¿Cómo el estudiante podría adaptarse a las diferentes necesidades que da el aprendizaje de un idioma?

EN 2: A ver, cuando yo tenía las oportunidades de hablarle a ellos dos minutitos, pero esos dos minuticos se los hablaba en el idioma, pero para, más que todo para formación. Formación. Ajá. ¿En qué consiste la formación?

La formación consiste en que al estudiante hay que enseñarlo. Hay que enseñarlo. Hay que enseñarlo. De que hay que aprender habilidades para hablar, para leer, para escribir, para escuchar.

Ajá. Entonces yo les decía, mientras que ustedes estén aquí escuchando a un profesor, y yo muchas veces le he dado los ejemplos de matemáticas también como para para que no solamente hablando ahí por hablar. Si ustedes no están aprendiendo a escuchar al profesor y matemáticas cuando él dice la teoría, entonces bueno, ahora vamos a ejercicio vamos a asesorar un binomio pagado perfecto. Si usted no estaban escuchando si no lo estaban prestando atención. Entonces no están aprendiendo absolutamente nada, están ahí en su cuerpecito ustedes sentado pero sus pensamientos.

Están pensando en la hora de descanso en el almuerzo, están pensando y pobrecito y perdió la ciudad como para aquellos que sentían la realidad, digo ustedes. Están pensando que esta mañana no se pudieron tomar agua panela con el con el pan, porque es que eso pasa en el aula pasa eso, entonces el docente tiene que interpretar lo que respira ya esos estudiantes traerlo interpretarlo y devolver solo de la manera, que él aplique las cuatro habilidades que yo mencioné anteriormente. Hágame el favor que hay evaluación para el próximo jueves escriban escriban porque yo he visto revisar esos cuadernos. para que ustedes siguen le mostraran sus papás hicieron firmar de que hoy tenían evaluación eso de que a mí se me olvidó que mi papá se que mi mamá no sabe firmar. Que para tal día es el club de lengua, que esto esto aquello. Entonces esa esa partecita de acompañarlos a ellos.

Primero al análisis de que ellos tienen que aprender muchos momentos, eh? Cuando cuando nos hablan cuando nosotros escribimos cuando nosotros leemos y nosotros vamos a aprender aquí estrategias de lectura para que ustedes no lean por leer sino porque ustedes cuando estén leyendo puedan sacar la información del que del porqué del cuándo el dónde está? Uy, sí, sí, entonces por ejemplo si ustedes y yo le dijera a ustedes, eh? Español. Yo le yo no les voy a decirle hace 100 años de soledad y entre un mes nos vemos en un examen. No ustedes van a leer con base en una agenda que los voy les voy a dar para que ustedes la vayan desarrollando y van apuntando las páginas en donde encuentran este detalle esta ahí escribiendo y el día de aceptación cada uno trae su libro. Yo le digo a ver Pedro Martínez en qué página encontraste, sí, el personaje que hace las funciones la realidad no buen día en las páginas entonces con base en esas en esas habilidades que el estudiante tiene que ir manejando ir aprendiendo, pero acercarlos a la realidad acercarlos. entonces como

I: ¿Usted cómo podría si un examen o una actividad era importante?

EN 2: yo con base en que yo les presento un taller o lo que fuera entonces yo les decía bueno. Esto parece como un poco complicado pero no, entonces. Ya aprendimos el verbo être, esto fue ya aprendimos el verbo avoir, ya hicimos oraciones, entonces hoy vamos a hacer como un modelo de lo que va a ser la evaluación. Entonces primero vamos a hacer un ejercicio con para rellenar el espacio en blanco para colocar bien si es el verbo avoir o si es el verbo être. Segundo, yo voy a decir peso en cuatro oraciones, pero en las cuatro oraciones yo la primera vez es para que el ejercicio que hacemos siempre en todas las clases para que escuchen la oración, la segunda vez es para que usted más o menos sepan un 60% que está diciendo esa oración y en la tercera vez que la repita es para que usted ya la copien como queda la oración. Cuántos ejercicios, ya van 3 profe, entonces vamos al cuarto. Y entonces es decir, hacíamos como por ser un calentamiento un precalentamiento para que ellos se motivaran y supieran de cómo era que se evaluaba lo que le vamos a enseñar. Yo les decía A ver, vamos a corregir a ver esta fila, eh? Que contestaron espacio je suis, Ah, bueno, les quedó bien porque conmigo las evaluaciones no van a hacer como con otros profesores. No era, saquen una hoja y listo. Y entonces a ellos les gustó. Mucho ese enfoque comunicativo. Ayuda a que el estudiante no solamente esté atento en la clase de un 80% hasta 90% 100% sino que se va identificando con el idioma, le va cogiendo afecto, me va viendo la necesidad y él termina que para él ese completamente convencido de que ese es el que tiene que aprender hablando de ese enfoque comunicativo no para para para para evaluar, las cuestiones de la comunicación.

I: Tiene algún comentario o algún consejo para aquellos estudiantes que están en formación para ser profesión

EN 2: Yo lo que le recomendaría a los profesores es que no crean que los estudiantes ya hablan francés. Yo a veces me incomodo un poquito con Amparo la directora de la alianza francesa porque es que ella quiere que en el momento yo llego à partir de zéro, je dois parler en français et interdit l'espagnol. Que no, porque porque entonces es estudiante primero puede ser que le guste porque está escuchando un idioma bonito, pero puede ser que le coja miedo porque entonces ya apenas empezando entonces yo les recomendaría primero los profesores que y o yo tengo que yo tengo que hablar con Amparo un día. Para decir porque es que ya no permite que los profesores hablen español yo entiendo la clase de inglés, de francés, de alemán, del chino, lo que tú quieras, pero es que si tú no partes si tú no partes del idioma nativo es difícil que aprenda un idioma extranjero, no a la perfección, pero sí por lo menos. En segundo lugar a los estudiantes por lo general no hay que

decirle nada a ellos, es que es hacerles ver sí hacerle ver que que el idioma extranjero el francés es un idioma romántico. Sí, por ejemplo, cuando yo he visto clases particulares vienen por eso. Siempre me enfoco en esa lengua más de la literatura mire Ahí sí, verdad que sí, y entonces yo les hablo en español los principales matemáticos, principales químicos, así yo he escuchado la voz. cuando ya empiezan a arte del francés para acá dice, no aquí ya estoy recogiendo las primeras semillitas que yo siempre. entonces, al estudiante ponele lo único que uno le digo que es que Y que, eh, que es de cuidar como para que sepan que hay que estudiarlo pero cuando uno quiere las cosas, las alcanza.

Le digo yo y entonces esto, pero para mí sí, yo les digo y por favor, no crean que español estamos hablando. El español toca estudiarlo muchísimo porque precisamente si nosotros no cometemos los accidentes gramatical y no sabemos cómo buscar un pero entonces yo le digo a uno de ellos. Él se utilizó chiste no le da allá en el colegio y le dijeron a ver conjugúeme el verbo llover y empiezan yo lluevo.

No hay un no hay que echarle la culpa exacto menos al estudiante, por qué no conocen sus propios y así por todo lo demás le decía el idioma. Incluso yo con las profesoras de ahí el Departamento de Idiomas a veces tenía mis cosas. Porque es que yo le doy más yo le doy más prioridad al sentido de la oración que la misma forma. Porque digamos esto. Cuando realmente le doy el sentido a una estructura en español estoy expresando lo que es. En cambio cuando nosotros hablamos. así que pues la persona dice yo no quise decir eso. , ah bueno entonces expréselo de buena forma.

Entonces hay que darle más sentido a las al español que que que realmente cuando nosotros y cuando nosotros ya le damos ese sentido entramos en el proceso de el pensamiento lógico y podemos empezar realmente todo lo que nosotros queramos. En vistas de la realidad porque el problema de esto es el ejercicio que estamos haciendo nosotros. Desafortunadamente y bueno, conmigo no cuenten cero Internet, cero celular y vamos a conseguirnos, hojas de examen cuadrículadas lápiz borrador porque necesitamos escribir bastante para aprender sí, gramática, vamos a utilizar un diccionario. Vamos a esto ah, bueno. Ahí ahí, ahí va uno aplicando metodologías, estrategias, una cantidad y va recogiendo resultados..

ENSEIGNANT 3

Investigadora : Entonces para empezar sí quisiera que primero me describiera cómo fue su experiencia durante su formación como profesora.

EN 3: Bueno la formación como profesora de francés exactamente como lengua extranjera pues me parece que fue muy poquita, la verdad y todo el curso de francés en poco más que todo aprender el idioma. Estrategias como profesora o cómo enseñar una lengua extranjera no muy pocas la verdad sí creo que bueno creo más que bueno en mi en mi pensum o en la carrera que pues ya no existe no se enfocaba como tal y como que fuéramos profesores de

una lengua extranjera sino como de aprender el idioma para llegar a comprender la literatura francófona, pues en su idioma original pero como tal para la enseñanza no, nunca vimos, que yo recuerde algo así

I: ¿Usted es licenciada en español y literatura de la Uis?

EN 3: Sí

I: Y en la carrera en esa época antes de la reforma ¿no había electivas o algo así enfocadas así el francés?

EN 3: creo que sí había, pero la verdad nunca las cogí. No mentiras, sí, la que había y que sí estuve fue el español como lengua extranjera pero el francés.

I: ¿En qué año se graduó, profe?

EN 3: 2021.

I: Desde su punto de vista, ¿qué es un desafío didáctico?

EN 3: un desafío didáctico en primer lugar es aplicar tantos conceptos de la didáctica porque pues creo que todos muy conceptual y no llegamos a de verdad a saber cómo estas llegan. O sea, nos dicen en la teoría hagamos una secuencia didáctica pero pues en realidad no, no es como que muy aplicadas. Siempre lo dije en la universidad, se hace mucha falta la práctica como tal de cada cosa que se va viendo ya al final la práctica es como que bueno sí, sería como bueno “vaya defiéndase y vea a ver qué hace”. Creo que en esta nueva licenciatura hay más prácticas y eso es algo positivo.

I: para usted personalmente, ¿qué es un desafío ya con la experiencia de estar en el aula?

EN 3: un desafío didáctico, pues no sé cómo tal a qué te refieres o aplicar la didáctica. .

I: ¿En qué momento siente usted que ha vivido un desafío en la enseñanza del francés?

EN 3: Okay, Bueno yo la vivo todos los días con el francés especialmente porque pues los chicos no le encuentran utilidad aprender otra lengua por más de que uno les diga qué

bueno que van a tener mejores horizontes, que su plasticidad cerebral va a mejorar, que van a tener más herramientas comunicativas. En realidad, los chicos del colegio no ven el francés como algo necesario, sino como, la mayoría no todos, como un relleno de el currículo Entonces es un desafío que ellos empiecen a amar esa lengua, que para ellos es innecesaria. Ellos siempre piensan que el inglés lo es todo lo estoy a través del inglés van a lograr todo. Pasar de enseñar una lengua y que le agarren cariño y amor a esa lengua y la quieren aprender.

I: Y dentro del aula que los chicos les toman cariño, idioma, ¿cuál sería un desafío como profesora de francés, es decir qué temas o qué cosas de la enseñanza del día a día francés pueden ser un desafío didáctico?

EN 3: Un desafío didáctico desafío didáctico ahorita en el colegio es, digámosle el nuevo concepto o la nueva manera que tiene el colegio digamos o qué quiere el colegio implementar para enseñar. Entonces es un desafío didáctico dejar esa clase magistral, clase en la que usamos el tablero o las diapositivas y enseñar de otra manera que no sea escribiendo en el cuaderno que no sea repitiendo. Sino a través de otros escenarios del patio, de la cancha, de la cafetería, ¿sí? Para no caer en la misma dinámica de siempre, obviamente, pues la asignatura requiere que haya un contenido gramático, un contenido de fonética, sí que requiere de mucha estructuralidad pero pues es un desafío cambiar esa manera en la que enseñamos o cómo aprendimos a enseñar y cambiarla totalmente para podernos adaptar a esta nueva propuesta del colegio.

I: ¿Usted fue profesora de francés durante covid-19?

EN 3: No.

I: Cuéntenos un poquito. ¿Qué es una buena estrategia didáctica?

EN 3: Una buena estrategia didáctica, yo creo que en general no habría respuesta para esa pregunta porque hay que ver con quién estamos trabajando. Yo por ejemplo, no sé si sabes, que también trabajo con el profe Nicolás. Entonces eso son totalmente personas totalmente diferentes unas que están muy motivadas y las del colegio que no están nada motivadas. Como tal una buena estrategia didáctica. Si escogemos una como tal pues yo creo que sería muy difícil de que se puede aplicar ni siquiera para el colegio los niños porque todos los grados son distintos los pequeñitos de primaria, incluso los de primero, los de segundo, son niños totalmente diferentes. Aunque tengamos, por ejemplo en mi caso tengo la misma planeación para los para los grupos de los chiquititos primero, segundo y tercero la estrategia tiene que variar totalmente en cada clase y también dependiendo de la hora en la que se dé la clase.

Por ejemplo, si doy las clases después del almuerzo: primero tengo que usar una estrategia para que ellos se calmen, o sea, una canción relajante algo así porque sino no van a estar dispuestos, a bueno no, pueden que estén quietos y estén tranquilos y no molesten, pero no están poniendo atención porque tienes sueño vienen de almorzar. Entonces hay que buscar varias estrategias para que se interesen en el conocimiento. Todas las actividades deben ser variadas

I: ¿Cómo consideraría que una estrategia es buena o no? que funciona o no.

EN 3: Bueno, o creo que una estrategia está haciendo buena cuando los estudiantes no están en calidad de receptores de información, si no están interactuando con uno, si ellos están interactuando y se muestran y demuestran que están aprendiendo. Por lo menos están memorizando en algún sentido, yo puedo decir que la estrategia está haciendo buena. Sino, de inmediato ahí mismo en el salón la tengo que cambiar.

I: Usted me mencionaba que también trabaja con el profesor Nicolás, ¿cuáles son esos desafíos que vive en la virtualidad?

EN 3: Para mí como profesora no saber si los estudiantes están allí, porque muchas veces a mí me gusta mucho interactuar con ellos. Entonces, a veces les pregunto: Paula, ¿y tú qué opinas acerca de eso? Paula, Paula estás ahí porque a veces no quieren perder las cámaras. Y qué bueno, no saber si están ahí, si están poniendo atención y a veces cuando prenden el micrófono para responderte escucha, si hay mucha bulla. Entonces no se pueden concentrar. Si él no tener un contacto directo con ellos ahí en ese momento no sabe qué está pasando con ellos, digamos un desafío.

I: En qué casos ha visto un resultado positivo de estas estrategias que usted me dice “bueno una canción a los chicos como para regularlos un poco. Y entonces, ¿en qué casos ha visto realmente que esas estrategias que usted ha hecho han funcionado?

EN 3: Bueno, con los chiquitos siempre me funcionan porque ellos se tranquilizan, se calman y así cierran un poquito los ojos y se levantan, ellos ya empiezan a cantar también a participar en la clase, qué día es hoy, sí con los pequeños. Con los grandes pues está estrategia y normalmente, pues no funcionan, entonces toca buscar otra que haga una pausa activa, se estiren, que hablen de algo de lo que quieran hablar de su vida, pero pues la mayoría de veces funciona con los niños pequeños.

I: Y con los grandes, qué tipo de estrategias usted ve y dice bueno esto me funcionó. Pues a pesar que sí, los grupos cambian y depende del grupo normalmente qué estrategia normalmente usa y dice que sí funciona.

EN 3: Ser empática con ellos al ingresar al salón, ser empáticos con ellos, como preguntarle cualquier cosa. Por ejemplo en francés ¿qué te pasó? ¿por qué te veo la cara como triste? Entonces ellos, sí pero si no estoy triste, entonces ellos reaccionan a la empatía y se interesan en la clase porque ellos ven que uno está interesado. En lugar de decir bueno, silencio, se sienten, se callan y escuchan, con los grandes. Con los chiquiticos, sí funciona muy bien una canción relajante .

I: En qué casos ha visto que hay estrategias que definitivamente han tenido un resultado negativo.

EN 3: Con bachillerato, bueno, con los grandes de bachillerato los juegos de concurso tienen impacto negativo porque se ponen a pelear entre ellos. Entonces si no se les da la palabra entonces se molestan si están en un momento difícil entonces los juegos de concurso grandes no funcionan. Con los chiquis sí funcionan porque ellos son felices con una canción, una carita feliz, ¡ay súper bien! ¡Lo estás haciendo súper bien! O cuando no le doy la palabra, ¡Ay, no te pregunto porque yo sé que eres súper bueno, entonces dale la oportunidad a él! Los grandes sí pelean.

I: ¿Usted en qué cursos da especialmente?

EN 3: Hasta de primero a noveno

I: ¿Hasta ahí hay francés en el colegio?,

EN 3: No, décimo y 11 lo da el profe de Juan David.

I: ¿cómo usted evalúa las diferentes situaciones comunicativas que un estudiante puede enfrentarse en un futuro en la enseñanza del francés?

EN 3 : Evaluar, ¿y de qué manera? ¿a qué te refieres?

I: Primero ¿qué es evaluar para usted?

EN 3: Para mí evaluar es, se me va la palabra, una valoración mientras me acuerdo de la palabra a lo que, depende porque para mí no es sólo importante que aprenda el francés, sino cómo ha mejorado en su parte comunicativa. Por ejemplo, siempre los papás piensan que solamente es ir y hablar francés y no. También es aprender a comunicarse, aprender a expresarse, aprender a hablar en público todo eso lo trabajamos en la clase de francés. Entonces, si el estudiante no es tan bueno, pero tiene mucho entusiasmo, se le ve mucho interés entonces para mí, eso es muy importante. Yo lo valoro muy bien. Bueno, es la evaluación, lo que llamamos evaluación cuantitativa, yo lo valoro muchísimo. Por ejemplo, si hay niños nuevos que nunca han visto el francés, pero se les nota más el interés que a los antiguos, eso para muy importante y lo evalúo mejor que de pronto un antiguo que sabe mucho pero que no se interesa. Entonces, está ahí por estar y está ahí y ya.

I: Entonces dentro de su práctica como evalúa usted misma la esas estrategias que utiliza y que considera significativo.

EN 3: En primer lugar que permite hacer mi trabajo, si la estrategia me permite hacer el trabajo está siendo positiva, si yo ya tengo que acudir a otra para que después presten atención hagan silencio, no hablen entre ellos pues no me sirve simplemente. No quiero decir que la desecho completamente porque puede ser que no funcionó en ese grupo. Pero pues no está funcionando entonces, por ejemplo con noveno, con los juegos no funcionan no, entonces, ya dije que no los vuelvo a utilizar con el grupo o salir. Aunque el colegio nos exige que no debemos tener el mismo escenario siempre, pero pues con ellos no se puede entonces ahí toca ser muy conductista. Bueno, entonces ustedes no quisieron de esa manera, entonces tienen un castigo.

I: Y cuando si se puede trabajar, cómo se evalúa estas estrategias usted como profesora.

EN 3 : Bueno, yo tengo la planeación, y me gusta planearla, los primeros 15 minutos tal, los siguientes tal. Si yo la puedo hacer tal cual, la estrategia funcionó totalmente. Incluso siempre creo que tiene que sobrar 10 minutos para que ellos puedan organizar el salón o el lugar donde estén y que nos podamos despedir que también hace parte de la clase. Si me da el tiempo puedo decir que la estrategia fue exitosa, si no, pues trato de ir buscando varias porque en primer lugar, las clases son muy cortas, entonces tengo que buscar una estrategia que me permita abordar todo ese contenido que tenía que abordar en ese poquito tiempo y que también me permita enseñarle a ellos habilidades blandas.

I: Y cuando la clases son así cortas. ¿Qué pasa? ¿cómo se aborda la clase o qué tipo de recursos se puede utilizar para que sea ese orden y ese dinamismo que debe tener la clase se pueda trabajar?

EN 3: Bueno primaria, fue un reto porque solamente ellos ven sólo una hora y en esa hora y contenido es denso. Una hora a la semana, en bachillerato 3.

I: De primero a quinto una hora.

EN 3: Sí, es muy poquito. Entonces, solamente es para ellos empiezan a conocerlo por qué es el primer año de primaria tienen francés entonces para que empiecen a conocerlo. Para que empiecen a quererlo y que les empiece a gustar. En primer lugar, fue un desafío porque yo no los conocía. Entonces, de la planeación que hice a la ejecutó fue darme cuenta, quiénes son, que de pronto no estaban tan desarrollados sus habilidades lectoescritoras. Entonces cómo: no se puede hacer así y cambiarla. Entonces, ¿cómo se hace? la verdad el apoyo del libro que tenemos y el libro que tenemos que escogimos la verdad es muy productivo en ese sentido porque tiene muchos recursos multimedia y el libro que ellos tiene físico es muy interactivo, práctico.

I: ¿Cómo se llama el libro?

EN 3: Cap sur pas à pas. Entonces, en un libro tiene los dos, el cahier d'exercices y el livre de l'élève. Entonces, en la parte de atrás, es el mismo, en la parte de atrás es práctica que no es tan riguroso sino que trae stickers, trae actividades interactivas que el vídeo que una canción, que un dibujo que una cosita con la otra. Entonces permitió que aprendan jugando y que aprendan muy rápido más que estar escribiendo, escribiendo, escribiendo. El apoyo del libro ha sido muy bueno y la plataforma del libro.

I: ¿y en los grandes?

EN 3: Pues hay más horas, son 3. Que no son tantas para todo el contenido que tenemos pero pues ya ya con ellos, pues ya llevo dos años y pues digamos que conozco del curso iniciamos con la oración y luego qué un juego. Bueno sí, pero no sé yo juego. Siempre lo cambiamos. Siempre hacemos actividades que sean motrices. Entonces, yo les pongo algo que que “cabeza, hombros, rodillas y pies” pero empiezo a hacerlo de mala manera diciendo otra parte del cuerpo y se

equivoca, pues entonces ellos se ríen entre ellos y a través del interés que le pongan a la actividad. Ellos les gustan mucho esas actividades lúdicas ya viene luego la gramática, la fonética, la sintaxis.

I: Después de su experiencia como profesora y en la formación, ¿qué consejo o comentario a cualquier profesor que quiere ser profesor de francés?

EN 3: Bueno yo sé que es difícil, pero el consejo que le daría cualquier persona que no enseñe algo que no le gusta. Si no le gusta el francés, pues no lo enseñe. Pues ahorita hay muchas personas que muchos compañeros que me dices “ay, oye, recomiéndame para para trabajar como profesor” y yo “bueno pero lo único trabajo que tengo profesor de francés” “ay, no, no me gusta, pero bueno, yo le hago” . Entonces, “no, no lo haga” porque si bien es cierto que el trabajo de docente es complicado ya más encima que no le gusta, pero

I: ¿Y en el aula para el francés?

EN 3 : En el aula para un profesor que está preparándose para ser profesor que tenga mucha paciencia denominar, que no se tome nada personal porque los niños muchas veces son crueles y que tenga mucha paciencia

#### ENSEIGNANT 4

I: La primera pregunta que es que nos cuentes un poco, ¿Cómo fue tu formación o tu manera de convertirte en profesor de francés?

EN 4: Sí, es una excelente pregunta. Eh. Yo estudié economía en la Santo Tomás. Me gradué en el año 2014. Exactamente en mayo del 2014. Cuando me gradué no sabía qué hacer con mi vida porque no daban trabajo en ninguna. y Aparte los trabajos que daban era básicamente volverme un esclavo. Ser totalmente explotado de domingo a domingo, con un día compensatorio y un sueldo muy mínimo. Entonces dije, no, esto no puede ser posible, yo no puedo desperdiciar mi juventud.

Así entonces le dije a mi madre que hiciera un último esfuerzo y me mandara para Francia. ¿Por qué para Francia? Porque cuando yo entré en la Universidad yo tenía que aprender un segundo idioma. Y el inglés no me gustaba, de hecho, sigue sin gustarme, aunque es muy necesario. Sí, pero, pero bueno, ya es cuestión de gustos. No me ha gustado el inglés, entonces dije no, no quiero inglés, quiero, pues no sé otra cosa. Qué más hay, pues francés. Entonces empecé a aprender francés en la Universidad cuando terminé la Universidad, pues tenía por lo menos A1 a ver, no tenía un nivel avanzado. Pero pues. Era una base. Entonces yo le dije que me mandaba para Francia porque allá podía estudiar más y pues no sé buscar un mejor futuro en Europa. Entonces mi madre, pues sacó un crédito ahí, solo esfuerzo y me mandó, pero me dijo que no me podía mantener. O sea, me dijo, yo lo puedo enviar, pero no puedo mantenerlo allá. Porque pues era multiplicar mucho la plata, no en euros. Yo le dije, no pasa nada, yo soy guerrero y tal. Entonces bueno me mandó para Francia, entonces en Francia empecé a estudiar el idioma en las mañanas y en las tardes, noches sobre todo trabajaba. Entonces siento que aprendí más francés trabajando que en la academia, porque pues en la academia todo todo me lo enseñaban en francés. O sea decir, los profesores obviamente eran franceses y solo hablan francés. Entonces era un poquito complejo para mí entender ciertos temas, sobre todo la gramática.

Me tocaba igual llegar a estudiar por mi cuenta. Entonces, digamos, si hoy me enseñaron le plus que parfait. Yo o sea ¿qué es plus que parfait? Bueno no sabía, entonces tocaba buscar en internet ¿qué es esa vaina en español? Entonces entendía el tema en español primero y luego después de haberlo entendido en español, porque aunque yo, mi lengua materna el español pues en realidad uno no sabe español, entonces me tocó ponerme a estudiar español, literal cuando entendía el tema ahí, pues ahí sí iba y lo estudiaba en francés y ahí lo entendía en francés. Entonces me gustó esa manera. Para aprender básicamente y pues lo que iba aprendiendo lo iba poniendo en práctica en mis empleos, mis trabajos en restaurantes en hoteles, cuidando hasta perros, o sea de todo, vendí, vendí café, vendí joyería en ferias, en fin, entonces los trabajos donde uno desarrolla además que también se amistades francofrancófonas y ahí uno aprende muy, pues rápido, digámoslo así yo el cabo de 3 meses ya hablaba francés prácticamente, o sea, había llegado con un A1 y en 3 meses yo ya sentía que tenía un B1, por lo menos un B1.

Eh estuve allá 2 años, casi 2 años, yo en 2016 regresó a Colombia. Como a mitad de año, 2016. Y empecé a buscar trabajo. De nuevo. Pero pues yo no tenía experiencia de nada. Entonces vi una vacante de profesor de francés en un colegio. Y dije, ¿por qué no? Me postulé, me aceptaron. Y así empezó mi experiencia laboral como profesor de francés, primeramente en un colegio, un colegio, un tanto pequeño y muy desorganizado. Estuve ahí 6 meses, la segunda mitad del 2016. Finalizando el año, pues no quería continuar ahí. Por cuestiones de salario era bastante bajo y se demoraban mucho en pagar. Entonces dije no, esto no, no hay estabilidad aquí. Entonces ya como ya tenía por lo menos 6 mesecitos de experiencia, gracias a eso, siento que logré ser contratado en un Colegio de mayor prestigio que se llama Aspaen Gimnasio Saucara. Entonces ahí empezó mi verdadera experiencia, la verdad, o sea, porque ahí ya, todo era mucho más organizado, habían dirigentes competentes. Entonces, pues siento que ahí es donde donde me formé realmente, como docente, como profesor. Duré 2 años en Saucará. Eh duré desde el 2017 hasta el enero-febrero del 2019. Y renuncié por otra oferta laboral que no resultó muy bien, que no tiene nada que ver con docencia. Eran otro trabajo de la economía. Pero no salió bien.

Entonces decidí independizarme porque bueno, también tuve trabajo en la Alianza Francesa de Bucaramanga, pero ahí duré como 3 meses, no duré más. También estuve en otro instituto que se llama ULA, tampoco duré ahí, sino 3 meses. De hecho, trabajé en ambos sitios a la vez en ULA y en la alianza francesa. Pero en ULA no me gustó la desorganización que había. En cuanto a plan de estudio, no había plan de estudios, De hecho, creo que sigue sin haberlo. Entonces eso me molestaba mucho porque sin haber organización entonces uno no, no sabía qué enseñar cada día era como, pues improvise a ver qué enseña, pero pues los estudiantes no están al mismo nivel, llegaba gente nueva todo el tiempo, gente antigua era. Era un desorden que no, no me gustó. En la alianza francesa sí hay una organización, sí, tiene una metodología que a mí me gusta. Que me agrada. Me siento afín con la metodología, pero en la alianza francesa en cuestiones de salario siento que pagan mal. Entonces este tampoco me gustó, por eso que a veces sí me gustó la organización, todo todo súper bien, excepto, excepto el detalle del salario y finalmente uno trabaja, pues por plata, también por pasión a la carrera Sí, sí, claro. A mí me gusta enseñar, adoro enseñar, pero pues si si te pagan mal, pues nadie se va a quedar ahí por mero amor a la carrera seamos muy honestos.

Entonces finalmente, decidí independizarme y gracias al apoyo también de mi esposa, me independicé. Montamos lo que, de hecho yo ya había montado en finales del 2017 como tal, ya había inscrito en Cámara de Comercio una empresa que primeramente iba a ser de inglés y francés junto con otro profesor de inglés. Que tenía otro nombre, al que tiene hoy. Pero pues finalmente no, no, no, no se hizo mucho en esos años prácticamente nada. No fue sino hasta 2019, finales del 2019 que decidí independizarme completamente cambié el nombre de la empresa, ese socio se retiró de la empresa, quedé yo solo como único dueño propietario. Le cambié el nombre a lo que es hoy en día que se llama Je m'appelle Institut SAS cambió el nombre y empezamos. Monté un instituto físico en el sector de Cañaveral en Floridablanca. Lastimosamente yo no veo el futuro y en 2020 empezó la pandemia, duré 3 meses, enero, febrero y un poco de marzo con el Instituto físico. O sea, es decir, tenía un era un salón, la verdad era solo un salón. Un salón y pero pues bueno, la inversión que hice ahí teniendo en cuenta que era desempleado fue bastante grande. A los 3 meses llega este duro golpe del COVID. Nos mandan a guardar. Obviamente ningún estudiante volvió, pues de manera presencial, nadie podía salir.

Yo intenté retener a mis estudiantes de manera virtual, pero no estaba preparado para no estaba, de hecho, nadie estaba preparado para para una virtualidad. Entonces tuve que adaptarme a esa nueva realidad. No, no tenía un computador. Digámoslo con fuerte con las herramientas necesarias. No tenía internet, tampoco fuerte, no tenía nada, o sea nada. Entonces las clases eran bastante malas, feas sin herramientas uno no puede trabajar, entonces empecé a ver qué se hacía, compré un mejor computador. Rallé la tarjeta porque no tenía plata. Mejor computadora, mejoramos el internet de la casa. O sea, teníamos 10 megas en la época, lo pasamos como a 80 - 100. Bien ahorita ya tengo 200 megas pues ya lo normal hoy en día, pero pues en esa época, no, no era así tan normal y compré lo que es una tableta gráfica. Mi primera tableta gráfica, que es una tableta con la que uno puede escribir. Y todo lo que tu escribas se proyecta en tu pantalla, entonces eso fue un súper plus en la clase, una gran gran diferencia. Los estudiantes notaron la diferencia y ahí sí les gustó. O sea, al principio estaba como “no profe, esto no va a funcionar” pero cuando di la clase con computadora, internet y tableta gráfica, ya pues la cosa cambió mucho. Les gustó. Como estábamos en pandemia no se podía salir, entonces dediqué muchas horas del día a hacer vídeos

para subirlos a youtube, pues lo que yo tenía pensado era como una forma de promocionarme por ese medio, pues tengamos en cuenta, repito, yo no tenía trabajo, o sea, ese era mi trabajo. Yo tenía que comer de ahí, entonces tenía que hacer algo para entonces. Mi motivación era como las ganas de no morirme de hambre y que mi familia no muriera de hambre tampoco.

Poco a poco, cuando el canal fue creciendo, iba llegando gente, o sea, es decir, me empezaban a contactar como oye me gustó el video que vi ¿cuánto vale la hora? Y así llegó un punto en el 2020 que yo ya literalmente no tenía 1 hora libre al día. Trabaja de 6 de la mañana que era mi primera clase hasta las 23:00 h de la noche, solo dejaba 1 hora libre que era para almorzar literal, desayunaba dando clases, o sea, era como porque tenía muchos estudiantes, pues súper bien y todo, pero pues no tenía descanso, entonces luego está la crisis de no tengo tiempo para descansar, porque incluso los fines de semana, o sea. Y por más COVID y eso que uno necesita descansar, entonces dije, bueno, qué hago para no perder alumnos porque llegaban alumnos, pero yo ya pues por cuestiones de tiempo, no, no podía recibirlos y entonces dije, bueno, ¿por qué no contrato un profesor y pues, pues yo le pago al profesor por aparte yo le cobro al estudiante? Entonces yo dije, pues finalmente yo tengo es una empresa, yo tengo es una empresa ya constituida, entonces, pues así se hizo, empecé a hacer contratos de prestación de servicios y poco a poco, pues empecé solo con un profe todo el 2020 fuimos dos profesores, el profesor Giovanni Higuera y mi persona.

En 2021, la cosa empezó a mejorar bastante porque uno de esos estudiantes tenía un contrato para irse a trabajar a Quebec. Ese estudiante le gustó mucho mis clases y me recomendó con la con la directora de la agencia de reclutamiento que con la que él estaba una agencia de reclutamiento porque necesitaban como capacitar a los candidatos colombianos que iban a viajar a Quebec. Entonces hablé con la señora, pues también creía que yo le enseñara español. Y empezamos así, yo le daba clases de español, pero ella también me mandaba los candidatos para que estudiaran francés con nosotros. Entonces empecé a requerir más profesores. Compré tabletas para los profes. Compré Google workspace para, pues para que todos los profes tuviesen su correo institucional y pudiesen crear salas de Google meet más profesionales para grabar clases poco a poco, pues al principio. Íbamos aprendiendo porque dábamos clases de lunes a viernes, las clases duraban 2 horas, o sea. Hoy en día ya es muy distinto porque pues con ese aprendizaje poco a poco fuimos

viendo que los estudiantes los viernes no querían aprender, no. No querían conectarse a clase. Los estudiantes los viernes era como o sea, de 10 alumnos se conectaban 2 o 3, por mucho. Entonces dije, bueno, no más porque se está perdiendo clase, o sea, es decir los estantes finalmente están perdiéndose una clase, entonces adaptamos el plan de estudio a de lunes a jueves. También empecé a hacer encuestas de satisfacción. La gente empezó a comentar que 2 horas era mucho tiempo, era muy desgastante, incluso para los profesores también lo era.

Entonces pasamos las tareas a hora y media porque clases de 1 hora grupales también nos dimos cuenta que era muy poco el tiempo, sí, son grupales, o sea, sí son grupales, como hay muchos estudiantes, pues muchos estudiantes me refiero al menos más de cuatro o 5 alumnos, ya 1 hora no alcanza porque tú tienes que poner a participar a todos entonces hora y media nos dimos cuenta que es el tiempo perfecto para una clase de máximo 10 personas máximo, o sea máximo ya más de eso, pues no lo hemos probado, pero no, no creo que no sería conveniente. Más de 10 personas en una clase virtual de hora y media.

Entonces bueno, hora y media fue el tiempo óptimo decidido 1 hora es muy poquito y 2 horas es mucho hora y media es perfecto. Nos ha ido bien con este tiempo de clases, también de lunes a jueves fue también muy bueno porque ya pues casi nadie. Bueno o sea, a ver si sigue habiendo gente que falta clase a veces, pero pues ya son cosas personales de que hay mucho trancón, de que me enfermé, de que etcétera, o sea, pero pues ya no, no es como que todos los viernes la gente faltaba por el simple hecho de ser viernes, pues ya no. Ya la gente entre semana está mentalizada, pues es mi rutina estudiar, trabajar. Entonces también por ese lado, mucho mejor.

I: Ya bueno. Teniendo en cuenta lo que has vivido y yo sé que no tienes una formación de por sí como docente académica, sí, pero al final de cuentas la experiencia también hace parte de la formación docente. ¿Para ti qué es un desafío didáctico?

EN 4: Un desafío didáctico es la manera que yo el camino que yo elijo para enseñar. Algo x tema o actividad, una lección. Es el desafío didáctico es eso que he manera encuentro yo para que ese estudiante en serio aprenda el tema que yo quiero enseñarle.

I: ¿Para ti el desafío es el camino? No los obstáculos que se ponen ahí durante el camino.

EN 4: El bueno, sí, es el es el camino y obviamente en el camino. En el camino que yo escoja. Mhm. Van a dar obstáculo, entonces, digamos yo yo quiero enseñarte a ti, no sé lo que passé composé, pero entonces yo elijo el camino. Clásicos, voy a coger un tablero y te voy a enseñar. Mhm que que hay dos auxiliares, pero pues obviamente el reto aquí el obstáculo es que tú como persona hispano hablante o que el español es tu lengua nativa, tú no entiendes eso de 2 auxiliares porque hay dos auxiliares, que es eso, porque en español esto no existe. ¿Entonces ese camino que elegí tiene ese reto, tiene ese obstáculo, entonces cómo, cómo yo lo sobrepaso? ¿Cuál es mi? Cuál es mi digámoslo mi misión con ese alumno, cómo hago para para que él entienda y aprenda esto de la mejor manera, no complicarlo, no desmotivarlo, que no se desanime porque pues. ¿Es un gran reto con los estudiantes que a veces se desaniman cuando llegan a temas duros o niveles un poco más avanzados, no?

I: Entonces, ¿cuáles han sido esos desafíos didácticos que has vivido como profesor de francés?

EN 4: Bueno, lo que yo he vivido en mi instituto. Pues no voy a hablar de mi experiencia en los colegios porque es muy diferente, sí o bueno también. Si quieres hablo de eso, pero va a empezar a hablando con, pues con Je m'appelle Institut que son personas adultas que están ahí porque porque tienen un una meta porque tienen una necesidad de aprender el idioma. Normalmente el 99% de los casos es porque son temas migratorios, o sea es porque tienen oferta laboral en Quebec o se van para Francia. Entonces esta gente que son adultos, cierto el reto para mí es que no se desmotiven en el camino normalmente y desde que empezamos el Instituto virtual. Abrimos grupos nuevos en nivel A1 de primer nivel con 10 personas. El primer mes todo súper animados, todo súper bien. El segundo mes vemos que 1 o dos desertan ahí. El tercer mes de ser tan otros dos

y vemos el cuarto mes ya terminan 6-5 personas a 6. Si nos va bien, terminan el nivel, o sea concluyen el nivel porque el nivel dura cuatro meses. ¿Entonces? ¿Cuál es el problema? La gente quiere aprender, yo quiero aprender, digamos, yo quiero aprender x idioma y estoy motivado y pago mi primer mes de clases. Me matriculo, me inscribí. Y la gente a veces cree que porque ya pagó entonces ya, ya aprendió sí, o sea, cree que porque ya me matriculé, entonces ya se y no, no hay eso, solo es la punta del iceberg. Ahí empieza el verdadero reto que es la disciplina del estudiante, la constancia del estudiante y la motivación del mismo. Entonces, eh, mi mayor reto desde que tengo el Instituto ha sido la motivación de los alumnos que no, que no deserten por temas de desmotivación o cansancio, sino pues sí, sí desertan de pronto algún tema económico, pues eso es entendible. Algún tema de que ya pues viajé y el horario, pues viaje a Francia ya son 7 horas de más, pues ya es imposible. Otro tipo de temas, sí, pero que la razón sea porque estoy cansado porque no siento que vaya a ser capaz, porque me quedó grande, pues no, ese es el reto. Yo qué manera ha encontrado para que no se no les estudiantes no deserten por esa razón. Es tener un trato personalizado con ellos, tanto el profesor como de mi persona. Entonces yo le digo a los profesores que ven que un estudiante está faltando 2-3 clases que por favor les escriban de una vez al directo, o sea no en el grupo, sino de manera privada y directa. ¿Hola, cómo estás hoy? ¿Te extrañamos en clase porque no fuiste, eh? Pues mira, te envío por acá lo que trabajamos. Recuerda que las clases quedan grabadas y tienes preguntas, no dudes en avisarme, o sea como mostrarle interés no es simplemente un estudiante falta y pues no nos importa. También yo le escribo por mi parte, o sea que sientas que le está escribiendo tanto el director como su profesor, entonces la persona se siente. Es importante para nosotros y pues en realidad lo es. Entonces eso nos ha ayudado, hemos salvado personas de esa manera se ha salvado, me refiero que han estado motivadas y nos dicen, no mira, es que yo no estoy entendiendo, entonces ya me desmotivé y pues no creo que no voy a aprender, no voy a seguir, entonces le digo, no, pues gracias por avisarme, mira, vamos a hacer esto, entonces yo le propongo refuerzos, el fin de semana se los hago yo gratis, o sea con tal de que no se vayan normal, no les cobro nada de más y ya cuando uno les enseña así solitos con más paciencia, ya ellos entienden, ay, mire, sí entendí qué bien, gracias. Y se motivan a seguir.

Muchas veces lastimosamente hay gente que no habla, gente que no dice nada. Que se están desmotivando, pero uno no sabe, pues uno como profesor finalmente, pues y más cuando es virtual, ellos no ponen cámara, ojalá lo hicieran, pero pues no colocan cámara, entonces no, uno no sabe. A veces cuando se está desmotivando un estudiante. Hasta que el estudiante alza la mano y pide ayuda. Entonces yo también les digo mucho a ellos, sobre todo cuando se matriculan, les digo eso como que ven tienes que pedir ayuda porque no sabemos quién está súper y quién no. Ese es mi mayor reto. Mi mayor reto es la motivación de los estudiantes, sobre todo los mayores a que no sientan que esto es difícil o que es imposible. Ese es mi mayor reto motivar a los adultos a que no a que no tiren la toalla.

I: Y en la experiencia del colegio.

EN 4: Pasando los adolescentes o preadolescentes. El reto es reto, es la disciplina del salón. El reto es lograr que los 28, 29 estudiantes me coloquen atención porque finalmente colocan cuidado unos 8 o 10 alumnos por muchos a 1/3 del salón te está prestando atención y casualmente ese tercio, el salón es el que le va bien en los exámenes. Mi mayor reto en el aula de clase, en colegios para adolescentes es precisamente eso que me verdaderamente me pongan atención en coloque en atención. Eso.

I: ¿Bueno y que sabes que es trabajar de esta manera? ¿Cuáles fueron los desafíos didácticos que pudiste vivir durante el COVID?

EN 4: Sí, sí, sí, esa esa historia buena como como te lo mencioné ahorita no al principio, la clase virtual era una perdón, una porquería, porque mi computadora era lento, entonces no era así, a veces se se trababa, el internet también era lento, o sea el internet ni el computador, ni el internet ayudaban. Así que en cuanto a herramientas tecnológicas estaba súper en ceros. Segundo, yo tenía un tablero en mi espalda, un tablero literal de, pues el tablero del aula que yo tenía. Entonces, yo escribía con el marcador lo más grande que pudiese, pero pues en una cámara eso no se ve bien, no se ve igual. Entonces, las clases eran sumamente malas, tú podías ser el mejor profesor del

planeta, pero sin herramienta, eres el peor profesor del planeta, básicamente sin herramientas no se puede hacer nada.

Precisamente por eso dije, bueno, qué hago esta gente se me va a ir ellos, básicamente ellos son mi sueldo, entonces empezamos a investigar. Mi esposa fue la que dió con la tableta gráfica, de hecho aquí tengo acá tengo una, esta es una tableta gráfica. Entonces ella dio con eso, me dijo que era como un tablero y yo, wow, qué es eso, muéstrame, empezamos a investigar nos dimos cuenta que era más que todo para diseñadores gráficos, ellos diseñan, dibujan, colorean con esas tabletas, pero pues la podemos adaptar a un profesor, entonces eh, compramos una y nos dimos cuenta que sí, que efectivamente era básicamente un tablero, entonces se comparte pantalla y todo lo que yo escriba, pues tú lo ves en tu pantalla, entonces buenísimo por ese lado. La velocidad de internet y la capacidad del equipo, o sea el computador que tengas. Muy bien. Importa muchísimo porque una clase virtual donde se te trabe la llamada, pues perdiste ahí perdiste ya la atención del alumno se perdió el ritmo de la clase. O sea, es decir, si se traba, pues que sea por el estudiante y no por uno. El profesor tiene que tener las herramientas adecuadas. Y bueno, pues eso en cuanto a herramientas, fue como como es ese la adaptación que tuve que hacer para la nueva época, para la nueva realidad del mundo. ¿En ese momento de pandemia, no? Que todo era virtual.

I: ¿Bueno, y entonces, qué es para ti una buena estrategia didáctica?

EN 4: Para mí una buena estrategia didáctica. Bueno, primeramente tiene que haber un plan de estudio, tiene que haber un orden. En lo que el profesor o profesora va a enseñar a sus estudiantes, o sea, yo no puedo improvisar eso, no puedo llegar y decir, bueno, hoy vamos a aprender eso y mañana aprendemos, no sé lo que me ocurra, no así me parece que eso no funciona. En mi opinión personal, no estoy diciendo que sea una verdad absoluta, es simplemente mi opinión basándome en cómo yo aprendí y basándome en la experiencia como profesor, entonces primero. Eso. Un plan de estudio tiene que haber un plan de estudio. Segundo herramientas, herramientas me refiero no solamente si es virtual, no solamente las herramientas tecnológicas, sino también material didáctico, es decir, que haya un libro de texto, un libro con ejercicios con diferentes actividades,

comprensión de lectura, producción escrita que hayan audios para comprensión del oral y también puntos de debate para practicar la producción del oral, o sea, es decir, un material didáctico que ponga a los estudiantes a practicar en esas cuatro competencias de cualquier idioma. En eso como segunda parte sí. Primera parte el plan de estudio y segundo, el material didáctico y ya la tercera parte, yo pienso que sería. Pues evaluar a los estudiantes también es importante que haya cada tanto, pues ya depende del plan de estudio de cada profesor o de cada institución pero que haya una evaluación, un quiz para que el estudiante también se te rete a sí mismo, no o sea es como. Como bueno, si estoy aprendiendo o muestre a ver me pongo este reto, a ver si soy capaz a ver si si estoy avanzando y también para que el profesor vea qué falencias tiene el alumno y pues poderlas atacar esas falencias no porque pues si no yo no te evalúo pues yo como voy a saber tú en qué estás mal. Puede que tú seas muy buena en comprensión de lectura, pero pues en producción escrita no tanto, entonces tengo que reforzarse ahí por esa parte no. Y ahí entra otro punto importante que es el trato. El trato personalizado con el estudiante, cada persona es diferente, yo he tenido grupos en los que un estudiante es muy bueno y otro es muy malo, o sea malo, me refiero a que le cuesta el triple entender y hay otro que entiende a la primera y hay otro que no y es normal. Todos somos diferentes, entonces ese es otro reto. Se me pasó ahorita cuando en un mismo grupo tú tienes a 1 muy bueno y a 1 no tan bueno. ¿Entonces, cómo se mantiene ese equilibrio? Porque si tú te detienes toda la clase atender al que entiende más lento, pues los que sí son rápidos se van a aburrir y se van a ir, y por el contrario, si tú solamente le das atención a los que son muy veloces y avanzas y avanzas y avanzas el que no, él no es tan veloz, se va a aburrir. ¿Cómo mantener ese equilibrio? ¿Cómo tenerlos a todos felices y contentos? O sea, la pregunta nosotros, pues yo la estrategia que yo aplico. Como profesor. Es que a los que son más rápidos y veloces, entonces yo los pongo, o sea les pongo, pues actividades un poco más extensas, más duras, más difícil o más disimuladamente. No obviamente que no se note mucho, pero les pongo una actividad un poco más. Que le dé un poco más el reto y a los que no son tan veloces les pongo una un poco más básica y así uno los lleva de la mano, digamos, cuando le toca participar a ese estudiante que yo sé que se va a demorar mucho, pues yo lo llevé de la mano, ya lo dije, mira, eso es así, vamos, repite conmigo, lo voy guiando, no lo dejo solo porque si lo dejo solo se que se gasta media hora haciendo un ejercicio. Entonces es la manera en la que logró mantener un equilibrio entre los rápidos y los no tan rápido. Bueno, ahí me fui un poquito del tema no.

I: ¿Está bien, en qué casos has visto? Un resultado positivo de estrategias didácticas, de una buena estrategia didáctica que has dicho, sí está, funcionó completamente.

EN 4: Ah. La estrategia didáctica. Claro, no funcionaba completamente. Pues.

I: Pero no completamente, pero pues que haya funcionado.

EN 4: Pues no, sí, porque no. Yo he tenido a lo largo de estos años 2020. Entonces, estos años he tenido estudiantes que han culminado los 5 niveles conmigo, o sea que los cogí desde A1. No sabían decir bonjour. Y 2 años después. Terminando ya el B2. Eh ya eran o sea, no tenían el acento francés porque nunca han ido a Francia Pero ya se podían defender muy bien, o sea, ya podían literalmente estudiar una carrera en francés, porque ya sabían leer, escribir, escuchar, entender a todo. En estos pocos estudiantes. Lo que tienen en común todos ellos que han logrado tener éxito en el idioma. Ha sido la constancia. La constancia en ellos, porque ellos nunca faltaron a clase. Bueno, o sea, a ver si de pronto una que otra vez, pero muy poquito, muy poquito. Ah, no faltaban a clase súper juiciosos, no paraban el curso se ha terminado un nivel y al mes siguiente empezaban el siguiente nivel y tenía súper clara su meta. Entonces nosotros, en conjunto con el plan de estudio, primero se les daba su plan de estudio de cada nivel. Segundo, se le daba su material, es decir, los libros en PDF para que ellos descargaran, imprimieran el acceso a los audios. Las grabaciones de las clases para aquellos que repasaran eso es importante porque no solamente si tú faltas a clase para que la vuelvas a ver. Tu pudiste haber estado en la clase, pero si quieres repasar ahí tienes el acceso para volver a ver la clase. En las evaluaciones que se les hacían porque nosotros hacemos exámenes simulacro tipo DELF, pero no hacemos cualquier tipo de evaluación sino tipo delf para apretar al alumno para que diga uy hombre sí es este nivel, lo tengo, lo aprendí. El trato personalizado no abandonar al alumno. Sea en ningún momento si él tiene preguntas fuera de la clase, pues el que pueda responderle sea el docente o mi persona se la atendía. Mmm también las clases. Que no fueran todas como solo gramática, ejercicios, gramática, sino también hay muchas más herramientas que están que los Kahoots, que los quices interactivos, pues hoy en día en internet se encuentra absolutamente de todo para que la clase no se vuelva tan monótona. Digámoslo así, entonces eso también mantiene el interés del estudiante porque no solamente es

venir y estudiar el auxiliar el verbo no, sino también como que el estudiante deja que me divierta un poquito mientras aprende, sí.

EN 4: Lo que me ha funcionado es el conjunto de esas cosas, pero sin disciplina del alumno, no, no.

I: Y con los niños.

EN 4: Con los niños usando pas à pas Con los niños, la. ¿Las herramientas son diferentes, no? Muchas cosas, por ejemplo el tiempo, yo no puedo tener a un niño hora y media en clase, no puedo. Es más creo que hay estudios que indican que un niño te da atención como 20 minutos por mucho creo, no tengo el dato exacto, pero por ahí lo leí. Entonces, imagínate, tú tenlo hora y media, o sea tiempo perdido, entonces nosotros, pues yo un año intenté, no sé, creo fue, 2023. Y, no estoy mal que intenté crear, bueno intenté no, creé el curso para niños, o sea, pues me bajé el material. Cree el plan de estudio para niños. Dispuse de una sola hora una sola. Hora porque pues. Tampoco íbamos a tener solamente clases de 30 minutos, diga pues muy poquito. Y tampoco de 1 hora y tampoco 4 días por semana. ¿Porque? Tampoco no te dan ese ritmo, entonces, 2 días por semana, una horita cada clase. Suavemente, mucho dibujo, mucho color, mucha canción, mucho audio, no bueno, pues a ver los niños no, no aprenden igual que un adulto, o sea, yo al niño no puedo decirle. Bueno, ese es el verbo être, vamos a aprender, no. O sea él no lo va a aprender, así te va a aburrir, no. No va a poner cuidado entonces con un niño, sí toca otra estrategia que es porque digo más didáctica con canciones a las que vamos a cantar esta canción. ¿Bueno, obviamente con ritmo, no? Eh, por ejemplo, la música, la música funciona mucho con los niños, o sea cosas que sean que los pongan activos.

I: ¿Y en tu experiencia en el colegio?

EN 4: Ahora bien, en el colegio, en el colegio bueno, lo que pasa es que yo no tengo niños, o sea, yo tengo ya adolescente y preadolescente, entonces yo los preadolescentes no los pongo como tal

a cantar. Porque me van a mirar así como no, no quiero cantar entonces con los adolescentes, con los adolescentes, pues lo que me ha funcionado, pues ha sido como la mano dura con ellos, porque incluso ellos mismo dicen que profesor que llegue hablando el bajito como que no le prestan atención. De la boca de ellos, literal.

I: ¿Pero ese mano dura de activarlos, no?

EN 4: Claro, no violencia, jamás, sino llegar cómo despertándolos hablando fuerte, duro, bueno, chicos, vamos a hacer eso, hacer esta actividad va a hacer estos grupos, vamos ta ta ta ta ta, pero tenerlos tenerlos haciendo algo tenemos haciendo. ¿Por qué? Porque literalmente que ellos te duren toda la clase poniéndote cuidado, nos pasa lo mismo que con los niños, te ponen cuidado 15 a 20 min a lo mucho, entonces toca enseñar el tema lo más rápido posible, tenerlos ahí quietos como hey coloca la atención, ya casi termino el tema. Mira, te explico, ta ta te explicaba el tema, pasamos ya la parte de vamos a un poco constructivista, en este caso vamos a nosotros mismos a realizar, a producir, a construir. Y bueno es eso con los adolescentes, pues tener los activos todo el tiempo, tenerlos ocupados.

I: Mhm. ¿Cuándo has visto un un resultado negativo en el uso de estas estrategias didácticas? Cuando dices uf no, esto definitivamente no me sirvió esto que planeé que esto que pensé tanto no sirvió.

EN 4: En je m'appelle o en el colegio.

I: Cualquiera dos.

EN 4: Bueno en je m'appelle no me sirvió. Dar tanto, o sea dar tanto en el sentido de. De clases de lunes a viernes, 2 horas de clase, eso no me sirvió. Porque la gente no no aguanta tanto. Así tú tengas muchas ganas de aprender, no te aguantan ese ritmo y también un profesor y sí el tiempo,

5 días por semana, 2 horas cada día no te aguantan, o sea la gente no, no, no te aguanta, pasa lo mismo. Ya quieren como tener un respiro, un descansito, entonces eso eso no me sirvió. Eso definitivamente no me sirvió y por eso tuvo que cambiarse. Con los niños en el colegio. No me sirvió. Pues. A ver que no me sirvió con los niños.

I: O bueno te reformulo la pregunta. ¿Hay momentos en el aula cuando uno lleva algo no, entonces lleva una canción y. ¿O no entendieron el tema o no vieron la utilidad del de la canción para el tema? ¿Entonces? Cuando dices esto, no, definitivamente no me sirve. Para usarlo en clase.

EN 4: Pues algo. Hay algo que sí me gustaría cambiar del colegio del que estoy actualmente trabajando y que estoy dándole clases a preadolescentes y que son pre adolescentes difíciles, o sea, no es solamente preadolescentes y ya no, sino hay unos de séptimo grado que tienen entre 12 años. El mayor tendrá 13, pero son pocos. O sea, son 12 años el promedio. Y la diferencia con los de octavos que si tienen entre 13 y 14. Los de octavos responden mucho al respeto que le tiene al profesor. Respeto que uno se gana, pues obviamente tratándolos bien, pero también al mismo tiempo siendo firme con ellos. O sea es decir. Tener un equilibrio entre puedes verme como alguien de confianza, puedes contarme las cosas, hablarme, yo te voy a ayudar, pero al mismo tiempo me tienes que respetar mi clase porque si no tendré más problemas. O sea como equilibrio entre. Tú me llevas por la buena, yo te llevo por la buena, me quieres llevar por la mala, pues ves las consecuencias, pero con los de séptimo que sí son niños preadolescentes, pero que están en esa transición entre eso y un niño o un adolescente. O sea, no soy, soy demasiado viejo para ser un niño, pero también soy demasiado joven para ser un adulto. Entonces esa transición tan difícil, ellos la disciplina. Súper súper difícil. Intenta llevarlos por la buena, pero no funciona. Uno intenta negociarles y al principio funciona, pero ya después no. Uno intenta entonces ponerse bravo y eso es lo que medio da resultados, como que lo vean a uno molesto, ahí sí ya se quedan callados.

Pero lo cual no es bueno para la salud de ningún profesor, o sea, no es sano que tú llegues de mal genio o que te pongas de mal genio gritando y de mal genio, pues eso tampoco siento que eso pedagógicamente hablando no es para nada óptimo. Entonces lo medio que me funciona con los

de séptimo son las notas, o sea, es decir, con los de séptimo. Lo que yo hago es lo que a ellos sí les duele son las notas, entonces yo digo, bueno, chicos, voy a explicar el tema y me toca rápido, o sea, me toca explicar el tema porque la atención de ellos no dura mucho. Entonces explico el tema, hago los ejemplos, luego hago grupos y luego les digo al final de la clase me llevo la actividad que están haciendo, o sea, tengo que calificarla si hay una actividad que yo no les diga que la voy a calificar. Hay una mitad del salón que no la hace o la hace incompleta. Es decir si yo no le digo en serio esto es nota. Ellos se relajan es como no es nota. O sea fingen hacerlo porque pues tampoco yo puedo estar en todos los puestos, entonces yo me voy, yo voy haciendo rondas, voy rondando por todos los grupos, pero ellos no, no. Si tú lo dices que es no nota, si no, entonces lo que lo que no me funciona es que todo sea muy, muy gentil, muy amable, muy lindo, muy chicos hagamos actividad por amor aprender, no si no hay notas, si no hay una recompensa o un miedo a perder, no.

I: ¿Entonces, cómo evalúas? ¿O sea, es decir, para ti qué es la evaluación?

EN 4: La evaluación bueno, en cuanto a actividades de clase es que hayan, o sea yo reviso que hayan culminado todos los ejercicios. Y yo en las rondas que hago evalúe la estén haciendo bien porque tú puedes terminar la actividad, pero si todo te quedó mal, pues no hicimos nada, entonces yo voy haciendo las rondas y digo, mira esto, esto te quedó mal porque acuérdate que expliqué qué tal cosa pasada. Mira aquí tus apuntes. Mira aquí la guía. Ah, sí, muchas veces ellos ni esa guía que uno les hace, les imprime, les entrega, les grapa ellos ni la miran. ¿En serio? O sea, la guardan en la carpeta pero no la miran, es como a veces es frustrante uno se desgasta haciendo esa guía. Para que ni la lean. Sí, entonces ellos veo en el ejercicio que están haciendo mal, eso yo digo ven, pero sin la guía tienes ahí la respuesta ahí mira, mira, les muestro aquí. Mira aquí en esta página está, no sé, está el verbo que estás buscando, ahí está porque no miras la guía, o sea, ustedes no creen que que lo que yo les estoy haciendo preguntando. ¿Está en la guía, o sea yo, por qué les voy a poner un ejercicio que no les he enseñado, que no les he dado las herramientas primero? Entonces este. Es difícil, la verdad es difícil, ahí vamos.

I: ¿Bueno y cómo evalúas las diferentes situaciones comunicativas que se pueden enfrentar en la enseñanza de francés? Es decir, cómo evalúas los diferentes escenarios en los estudiantes, sea de un instituto o un colegio puede enfrentarse.

EN 4: Ah bueno, ese tipo de evaluaciones se evalúan, con cada competencia, dependiendo del tema que usted esté mirando pues se evalúa dependiendo de la competencia. Por ejemplo, si estoy evaluando, digamos, hace poco evaluamos. O una actividad interesante que estamos hablando del imperativo y el imperativo lo ligamos con el vocabulario de la cocina de la comida en el imperativo, una receta, perdón, una receta de comida. Normalmente van imperativo. Entonces ligamos ese tema con receta de comida y pusimos una actividad en la que los estudiantes debían preparar una receta de cocina a preparar, preparar un brochure en la que nos pusieran los verbos en imperativo como cocina, mete, pon, corta en francés. La receta preparar eso y luego exponerlo ante sus compañeros y dar una degustación. Entonces esa actividad ellos les gustan a los estudiantes de séptimo, sobre todo les gusta ahora actividades que son de moverse, de hablar de estar activos, eso sí, responden a eso, lastimosamente uno no puede hacer eso todos los días, lastimosamente, pero ellos responden mucho a eso. Ellos responden a ese tipo de actividades donde les toca hacer, hablar, sí, defenderse en lo que sería, pues bueno, una situación de la vida cotidiana. También en el primer trimestre se trabajó este que la presentación personal que presentaron personaje, presentar la ropa de un personaje, entonces ellos elegían a sus personajes favoritos futbolistas, cantantes, actores entonces elegían ese personaje y tenían que describirlo en frente de toda la clase de escribir su físico y su vestimenta. Entonces es la manera en la que esa manera funciona, ese tipo de actividades si funcionan, pero repito, lastimosamente no todos los días se puede hacer eso.

I: ¿Sí, entonces, cómo cómo estas actividades que has nombrado la de la receta y la de presentación? ¿Cómo tú evalúas tú como profesor que consideras que bueno los chicos sí aprendieron a partir de esta actividad, cómo te das cuenta? Como profesor.

EN 4: Eh bueno. Escuchando o sea primero si. Sigo aquellos están pronunciando correctamente las escucho, están pronunciando correctamente, están cumpliendo a cabalidad con los parámetros que se les dieron para la actividad. O sea, cumplir con los parámetros es tienes que escribir esto esto y esto tienes que hablar de esto y esto y esto está cumpliendo con los parámetros, entonces bueno, veo que me está me está está logrando la nota está, está aprendió lo que se le pidió. Eh. También se nota mucho en el trabajo que se entrega. Por ejemplo, si es una exposición ellos tienen que hacer diapositivas, si es un trabajo de comida ellos tienen que preparar su plato. Por ejemplo, hace poco hicimos una actividad en la que tenían que buscar un tesoro, pues también estuvieron motivados. O sea decir participativos no con desgano, ni a que pereza, no si no estuvieron como bueno y cuando hay que ir y qué hacer y no entiendo acá y tengo que leer esto en francés. Entonces la manera de evaluar son esas 3 cosas, su pronunciación, su motivación, o sea, lo motiva a que uno lo vea, o sea, el resultado del trabajo a presentar y también que cumpla con los parámetros que se les dieron desde un principio

I: finalmente ya está la última. ¿Tienes algún comentario o algún consejo para aquellas personas que están en su proceso de convertirse en profesor de francés?

EN 4: Bueno, primero que estudien la carrera. Ese es mi mi principal consejo. Porque a mí me ha tocado aprender a las malas. O sea, aprender de manera empírica es aprender por errores, básicamente como la embarré aprendí, pero obviamente una persona que sí estudió durante 5 años, pues esa persona no va a llegar a cometer los mismos errores que yo he cometido. Sí. Pero primero eso. Segundo, ¿qué Consejo le daría a alguien que está a punto de volverse profesor de francés? ¿Que sería que? Que mejore su formación en francés, o sea que se evalúe y que se respete a sí mismo que si tiene que ir a hacer un C1 que lo haga. O sea decir si tú te vas a dedicar a esto. Tienes que demostrarte a ti mismo que tienes el nivel. O sea, por ejemplo, ese fue mi reto como yo, no, no, yo no tengo la carrera. Yo dije bueno tengo la carrera, pero voy a sacar el C1. Y lo saqué, o sea lo pasé, logré el examen. Y no fue fácil, fue muy difícil, es un examen muy duro, lo logré, incluso después hice otro examen. O sea, ya había hecho el dalf C1 y luego fui e hice otro TCF, como 2 años después de haber hecho el DALF dije, voy a dar, seguirme retando, voy a hacer otro entonces qué pasa que ese tipo de retos mantiene un profesor activo, si yo me la paso enseñando

nivel A1. Y nunca hablo en francés, más allá de lo que hablo con mis estudiantes que no tienen el nivel, pues el nivel se va perdiendo porque si tú vives en un país hispanohablante, pues se te va a perder el nivel, entonces uno tiene que mantenerse en constante aprendizaje en el idioma, me sí o sea, mejorar todo el tiempo, mejorar todo el tiempo.

Yo cuando necesito profesores nuevos. Y contrató a alguien nuevo, normalmente son muy jóvenes, están recién egresados. Tiene los conocimientos didácticos y pedagógicos, super buenos mucho mejor que yo, hay que aceptarlo. Pero el nivel de francés yo me los llevo. ¿Sí, entonces este por qué? Porque bueno, hace falta esa práctica por parte del profesor. Ese ellos tienen que practicar todos los días, escuchar francés todos los días, hablar en francés todos los días, buscar con quien hablarlo o así sea hablar solo, pero hay que retarse, hay que retarse, hay que decir, bueno, este año voy a hacer el B2 el año entrante hago el C1, o sea los exámenes. Entonces es otro consejo, es un consejo grande, grande, grande para un profesor de francés que viva en Colombia. No es porque si vives en Francia, pues eso ya por añadidura se va adquiriendo, pero pues si vives aquí sí toca. Toca no descuidarse y estar en constante contacto con el idioma.

#### ENSEIGNANT 5

I: Sí, entonces, a partir de lo que ustedes me cuentan y de lo que han vivido en poder definir las poder crear y tener ahí un recurso para todos, para todo. Entonces, habiendo dicho eso, pues vamos a empezar con la primera pregunta, y es que me cuente más o menos su experiencia. Durante su formación como profesora de francés.

EN 5 : Empecemos, voy a tratar de ser muy breve. Paula, bueno, yo estudié licenciatura en español y literatura en la uis. Me gradué en el 2009 y empecé a ejercer como docente de lengua castellana, cierto. En la sabana de Torres, en el colegio Santo Ángel. Allí estuve como hasta el 2010 y en mi experiencia en el francés en la Universidad no fue, pues de todas maneras no fue muy grata. Sin embargo, yo tenía esa inquietud de saber que algo me gustaba, sí a mí el escucharlo, el conocer, el simple hecho de ir a Francia. Parecía una idea muy agradable y pues empecé a hacer esto, trabajar

en ello y pues en 2011. Me fui para Francia, me fui en el programa de Fille au pair. Entonces estuve allí en 1 año, con una familia y en Nantes sí.

Mis profes de la Universidad me habían hablado de Nantes y bueno, surgió esa vacante Nantes que era muy bonito, era una familia muy agradable, entonces me aventuré a irme en ese programa. Sí, mi idea era, pues como que demostrarme a mí misma que yo sí sabía algo de francés, sí que yo podía desenvolverme allí y también, pues la idea de conocer, de conocer, pues otra cultura me me agradaba muchísimo.

Entonces llegué allí, estuve 1 año. Estudié fuerte, el francés también allá en Nantes y presenté el nivel B2 en la Universidad de Nantes. Para poder postularme a una maestría. Entonces, empecé a estudiar y me fue muy bien, pasé el examen y hice todo el dossier para para presentarme como para hacer la maestría y bueno iba por 1 año y terminé 3 años en Francia, entonces. Después de allí, pues por cosas del destino, en regresé a Colombia. Sí, yo estuve trabajando en la alianza francesa unos meses y de allí en por cosas del destino. Volví a sabana al colegio. Pero ya con una propuesta de decir, bueno, yo ya mi experiencia como francés es muy bonita, me encanta la lengua francesa, eh, yo quisiera leer estos chicos de pueblo, una visión, sí una visión más grande de que el inglés está pero, pero el francés también. Entonces de allí nació la loca idea de hacer el francés en el colegio Santo Ángel, que es en el colegio que actualmente doy francés, y pues al inicio fue difícil emmm porque pues decían, hay que, pues los chicos apurados hablaban español y inglés ahora meter de una tercer lengua, pues es algo que no concebían mucho. Sin embargo, empezamos en el 2015. Y yo siempre estuve con la idea de que vamos a vivir a Francia, vamos a llevar a algunos estudiantes a Francia, sí, entonces, pues en el 2015 empezamos a enseñar francés de sexto a noveno. Y, pues ahí empezó la locura y pues los chicos, pues maravillados con la cultura con wow, algunos muy apenados con uy esa lengua sí. Entonces hasta que en el 2019 pudimos hacer realidad la locura ir a Francia. Fuimos con cuatro estudiantes del colegio, entonces hasta ahí ha sido, pues la materialización del francés y hoy en día continuamos de sexto a noveno enseñando el francés, ya pues los chicos ya los chicos son como ¿Cuándo vamos a ir a Francia profe?, ¿Cuándo vamos a estar allí? Con esa ilusión y pues a nivel cultural que tenemos en el plan de área, pues ellos les emociona mucho, pues conocer otras comidas, conocer otras formas de pensar, el

solo hecho de decir bonjour es para ellos bonito, entonces ahí empezamos y hasta aquí vamos esa locura que se llama el francés en el colegio Santo Ángel.

I: ¿Desde su perspectiva, cómo piensa que eso de que los chicos hayan ido a Francia hayan tenido la oportunidad de algunos asistentes de ir a Francia, cómo marcó eso para para el resto de los estudiantes?

EN 5 : Claro. Fue algo muy positivo, fue algo muy positivo porque al llegar estos chicos sí y contar lo que comieron, que estuvieron en un ambiente donde solo escuchaban francés, donde ya no era sólo bonjour, ça va, sino hacían oraciones más y ellos profe ¿qué decimos o algo? Pues ya sé, se enfrentaron y ellos pues explicarle contarle a sus compañeros, pues ya hay una motivación. De que estos chicos digan que ya está en en el imaginario el colegio profe y cuándo va a ser el próximo viaje, cuándo va a ser el próximo viaje para pues estar preparados. Sí, entonces los chicos de sexto llegan con mucha emoción, sí, con mucha emoción a conocer la lengua francesa y es algo muy bonito. Sí, es algo que es motivador. El viaje en el 2019 es un viaje de que ellos cambiaran la mentalidad de que sí, un niño de pueblo puede también ir a Europa. Sí, un niño de pueblo de un colegio sin privado, pero pues el pueblito y eso, puede salir, puede intercambiar ideas y puede conocer otras culturas.

I: ¿Sí, cuánto tiempo estuvieron en Francia?

EN 5 : Nosotros con los chicos estuvimos dos semanas, dos semanas en octubre, sí que es como otoño y que no es tan frío, eh. Estuvimos dos semanas, estuvimos la mayor parte del tiempo en sí, porque pues allí es donde yo viví y tengo muchos conocidos, muchos amigos y fuimos una semana bueno, realmente sí. Una semana a París, sí, estuviéramos visitando la Torre Eiffel, el arco del triunfo, todo el centro de París y los alrededores.

I: Bueno, desde su perspectiva profe y a partir de lo que ha vivido como profesora de francés, que es un desafío didáctico para usted.

EN 5 : Desafío didáctico enseñar es algo muy bonito, me encanta. Para mí en estos momentos es un desafío. Para que estos chicos como que entren en tónica es no tener de pronto la posibilidad de tener a personas cercanas de habla francófona para que interactúen con los chicos. Sí, yo les enseño saludos, les enseño cómo describirse en ellos como personas, que les gusta, que no les gusta, hablar de sus vacaciones, pero no hay a parte de la profe, un interlocutor francófono realmente es muy difícil. Igual aquí en Bucaramanga también es un poco difícil encontrar, digamos con que estos chicos se empapen de de un de una retroalimentación, de una comunicación real, yo pues claro, ellos me preguntan, hablamos, dialogamos, preguntamos cosas en francés, pero qué bonito sería yo poderle llevar también al aula una persona de habla netamente francés sería y ese es como mi desafío, porque pues los chicos dicen profe hableme en francés, sí, y pues tu sabes que para hablar en francés o en otro idioma también hay que tener un interlocutor. Sí, entonces yo les puedo preguntar cosas y ellos, pues, pero no hay para esa secuencia didáctica donde ellos vean uy tan bonito, cómo le responde. Ese es el el el desafío, como que no he encontrado la manera para que ellos tomen impulso y se puedan desenvolver naturalmente.

I: ¿La otra pregunta es, cuáles son los avances, los desafíos didácticos o los más recurrentes que ha vivido? Durante toda su experiencia como profesora de francés.

EN 5 : Desafíos bueno, desafíos en cuanto a la didácticas están estudiando.

I: ¿Que en en tanto, en tanto los temas o cuáles son las partes? Donde dice uy, no eso para mí realmente fue un desafío. Sí.

EN 5 : Bueno. Eh. Es difícil. Hacerse uno entender. Cuando uno está enseñando fonética. Sí la fonética es, creo yo lo más difícil porque cuando uno entabla algo cultural uno le empieza a hablar de lugares de cosas en francés. Los chicos guau, sí. Cuando uno empieza a hacer, digamos enseñar la gramática es sencillo, sí, porque la gramática va paso a paso para crear oraciones para crear

ideas, pero lo más difícil ha sido que ellos entiendan de una manera muy sencilla, la fonética, los sonidos, digamos las voyelles, semivoyelles para ellos son: ¿Cómo profe? ¿Cómo es que una las escribe de una manera y se pronuncia fonéticamente de otra. Creo que el desafío más grande para estos chicos de bachillerato es enseñar un poquito, porque un no enseña mucho un poquito la fonética, sí, para que ellos vayan pronunciando mejor

I: La siguiente pregunta es. ¿Usted fue profesora de francés durante el COVID? Sí, sí, sí. ¿Cuáles fueron esos desafíos didácticos vividos durante durante la pandemia durante la virtualidad?

EN 5 : Mmh desafíos. De pronto el hacerme entender en el sentido de la explicación del tema. Yo tenía, pues preparado, pues en pandemia fue más que todo con diapositivas, con videos sí. Pero el no tener la retroalimentación, digamos, de los chicos frente a frente, de mirar sus errores en el cuaderno de pronto al escribir una oración pues ellos tenían Google y pues la oración de lo explicado la hacían muy bien, pero realmente yo no me daba cuenta realmente que no entendían ellos porque pues ellos los que hacían era buscaban en mi amigo google una oración, una frase. Obviamente estaba completamente correcta, pero la producción de ellos realmente no había, o sea, era más corte y pegue. Entonces yo ahí no vi un proceso realmente ciento por ciento de comprensión, de análisis y de todas maneras ¿para qué enseñar eso? para comunicarnos. No, no podía, no podía ver los errores que ellos tenían, porque pues, las oraciones que ellos enviaban por pantalla eran correctas. Entonces fue el desafío más grande.

I: Desde su punto de vista que es una buena estrategia didáctica.

EN 5 : Bueno para un idioma. Para un idioma bueno que tengan las cuatro habilidades. Sí, las cuatro habilidades donde el chico pueda utilizar la comunicación, en especial porque en los idiomas estamos muy marcados, es que yo aprendo la gramática, aprendo vocabulario y escribo, sí escribo, pero dejamos de lado mucho el escuchar, cierto, el escuchar en ese idioma que es totalmente diferente y el hablar sin hablar, entonces, cuando no hay una retroalimentación de con

otra persona que es creo el problema más grande que tenemos los profes de lengua porque no tenemos dónde llevar los chicos para interactuar, sí, entonces allí se truncan las cosas. Entonces creo que la mejor metodología es enseñar las cuatro habilidades para un buen desempeño en el idioma y sobre todo inculcarle a los chicos que en la enseñanza de un idioma lo más importante es la comunicación, sí, pero la comunicación no solamente debe ser escrita, sí, sino que es cuando yo encuentre una persona nativa, tenga la capacidad de preguntarle sus años, al menos de saludarla y de entablar. Una. Una, una comunicación, una un diálogo muy sencillo.

I: ¿Cuándo usted ha visto resultados positivos de estrategias didácticas?

EN 5 : Bueno, yo pienso que una de las estrategias didácticas más bonita es cuando hacemos una especie de proyectos, sí proyectos, pues se puede ser proyectos de aula que que llaman ahora. Por ejemplo, una estrategia es hablar de la Francofonía, sí estoy, eh, no solamente ahí, yo estoy hablando, del verbo être, el verbo el verbo avoir, los adjetivos posesivos, no, sino que que los chicos conozcan que no solamente en Francia se habla francés, sino a nivel del mundo hay en muchos lugares donde podemos también. No solamente yo puedo ir a Francia a hablar francés, yo puedo ir a Canadá, yo puedo ir a Togo, yo puedo ir a otros lados. Entonces las estrategias más importantes son cuando uno hace proyectos con los chicos.

En este caso, por ejemplo, este año hicimos unas exposiciones de francofonía. Entonces, por ejemplo, ver a niños de sexto que hasta ahora tenían dos meses de contacto con el francés explicando ¿qué es francofonía? que a nivel mundial se habla en francés, que es esta fiesta del francés a nivel del mundo. En los chicos de sexto algunos tratando de hablar y de explicar algunas palabritas en francés, al público en general, porque lo abrimos para el colegio, pero también invitamos a papás. Creo que es la mejor estrategia cuando uno hace proyectos, cuando uno vamos a hacer una visita, vamos a trabajar en este periodo estos chicos porque vamos a hacer esta visita o porque nos van a visitar. Creo que cuando hay proyectos, cuando hay un objetivo cerca y que se pueda realizar. Creo que allí es la mejor motivación para ellos.

I: ¿En qué casos ha tenido un resultado negativo de de las mismas estrategias donde ha dicho?

EN 5 : Cuando hablamos de evaluaciones. Cuando decimos vamos a evaluar este tema, vamos a evaluar comprensión de lectura, cuando uno habla de evaluación. Ahí ya hay un hay una pared, hay un muro sí que los chicos por X o Y cosas se quedan como que todo lo aprendido, como que no sé, se pierde, se va, eh cuando hablamos de evaluación. Sí, cuando hablamos de proyectos es vamos profe, qué hacemos. Cuando hablamos de evaluación se oscurece el panorama. Sí, entonces yo creo que la mayor, el mayor obstáculo es la evaluación.

I: ¿Cómo podríamos ya que estamos hablando de evaluación, entonces cómo usted considera entonces la evaluación para usted que es evaluar y cómo podría evaluar di las diferentes o cómo usted evalúa las diferentes situaciones comunicativas?

EN 5 : Evaluar bueno es es algo muy complejo, sí, es algo muy complejo, sobre todo en un idioma porque en la evaluación hay que tener muy presente que yo enseño unas partes para crear comunicación, ¿cierto? Yo enseño gramática, yo enseño cosas de fonética, yo enseño cosas de cultura en cierta manera para crear un texto comunicativo. ¿Me puedes repetir Las preguntas? Es que me fui estaba pensando en otra cosa. ¿Qué se evalúa? Pues para mí la evaluación no es solamente siéntese, respóndame estas preguntas, si ya no.

¿Yo evalúo a los chicos por ejemplo, eh? ¿En un acto comunicativo, entonces estamos aprendiendo a presentarnos entonces que ellos presenten a sus compañeros se presente. Eso es una evaluación para mí, sí. No es una evaluación escrita como tal, pero sí estoy evaluando. ¿Qué tanto sabe el chico y qué tanto no? Y vuelvo y digo en lo comunicativo que es lo que nos interesa como docentes de lengua, sí que ellos sepan expresar, para mí una evaluación, bueno, pues en las en las diferentes áreas es que un vídeo ellos comprendan la idea global de lo que les quiero mostrar. Pues, no algo específico, sino profe están hablando y que ellos sepan expresarlo en sus cortas palabra en francés, sí, en francés. Digamos en lo comunicativo, sería en ello en la lectura, pues que ellos asocien que la comprensión de lectura que les estoy dando : Ay mira profe mi profe me está preguntando la

familia, yo ya sé el vocabulario, la familia. Ay me está preguntando el verbo *être* et *avoir*. Ay cómo lo ponemos en contexto y que ellos se identifique sí en ese texto algo que aprendieron gramaticalmente pudiéramos decir sí entonces para mí la evaluación no es solamente es algo escrito, sino que ellos se sepan expresar, que ellos se sepan comunicar en su nivel pero que ellos pongan en práctica eso, entonces estamos evaluando constantemente.

Yo estoy evaluando no solamente el chico que es muy bueno y sabe, yo también he evaluó al chico, que realmente el francés no le gusta, no entiende y que yo veo que tiene dificultad. Sin embargo, hace un esfuerzo por entender sí eso no solamente evaluar es a este chico, sí sacó 10 y este chico 100.

Hay que ver unas dimensiones más grandes donde yo pueda como docente decir, bueno, yo tengo en este grado 15 estudiantes, 10 estudiantes donde 5 son muy buenos para la lectura, pero 3 son muy buenos para los comunicativo y dos realmente no son buenos. Entonces, ¿cómo les evaluó sobre todo a esos dos? Que sé que si les pongo algo escrito no me van a pasar. Entonces yo pienso en esos dos chicos. Bueno, estos chicos son más verbales, entonces voy a poner una situación de comunicación? Sí, Ah, bueno, estos chicos aquí son más visuales y un texto escrito, lo pueden entonces también es ver no solamente ver la relación escrita, sino todas las dimensiones que me pueden mostrar los chicos. Y con relación a las cuatro habilidades del francés.

I: Le iba a hacer la novena, pero pues me acaba de responder. Cuándo usted considera una estrategia didáctica como significativa para los chicos.

EN 5 : Una estrategia significativa. Bueno, eh realmente para los chicos es muy significativo en una lengua la parte cultural. Sí, la parte donde ellos como que dicen en ese momento sueño, en ese momento me voy, sí ese. Cuando hacemos, por ejemplo, los chicos exponen un lugar en Francia, una ciudad, una comida.

Creo que ese es el aprendizaje más significativo. Qué hay en la lengua en los chicos de bachillerato porque ellos viajan, sí. Porque ellos empiezan a preguntar “profe y en esta ciudad hacen esto? ¿profe y esa comida es salada, es dulce? Cuando enseñamos la parte cultural del idioma es donde vemos para mí más enriquecedor el aprendizaje, sí, porque ellos se salen del mundo, se salen del mundo de dónde está y llevan su imaginación allá. Uy sería muy bonito profe uy profe y yo quisiera estar allí profe en otoño cómo es, profe en verano. Creo que la parte cultural es el aprendizaje más significativo que ellos tienen, aparte de cuando ellos pueden pronunciar una palabra en francés, dice un profe dice, bueno, bonito y suena raro pero, pero creo que la parte cultural, lo cultural es lo más significativo para estos chicos en bachillerato.

I: Bueno y finalmente profe. ¿Tiene algún consejo o comentario para todas las personas que quieren ser profesor de francés?

EN 5 : Aquí en Colombia ser profesor de idiomas es cierto, ya es bastante difícil en el sentido del imaginario que tienen los chicos de colegio del Mundo. Sí nosotros, pues a diferencia de Europa, nosotros no tenemos mucho contacto, hablo desde sabana de Torres con extranjeros. Lo más difícil es como profes de de idiomas es como crear como esa chispa en ellos donde ellos digan ese idioma me va a servir para conocer a alguien en ese idioma me va a servir para enseñárselo a alguien. Sin embargo, creo que el desafío más grande es que aquí en Colombia todavía, pues vivimos en que. El inglés es importantísimo aprenderlo porque es a nivel mundial y el francés, y el francés sí es bonito, profe dicen los chicos, es bonito profe. Pero no lo ven como una lengua de oportunidades Sí, una lengua de poder estudiar en otro país una lengua de poder hacer otras cosas, porque pues está muy marcado el el inglés y porque, por ejemplo, los chicos en en en un pueblo, la idiosincrasia, la cultura, pues es bastante complicada, sin embargo, sé que hoy en día en Colombia la alianza francesa, la embajada en Francia, ustedes en la uis, la profe Mireya han impulsado mucho. Sí han impulsado mucho esta lengua y las otras, los otros idiomas en ¿para qué? Para que estos chicos se motiven y los profes de francés digan podemos también hay trabajo, se puede enseñar el francés y hay una ruta y yo sé que día a día el gobierno tanto de Francia como de Colombia han venido abriendo puentes para que hayan mucho más profes de francés y también que en los colegios se enseñe. Sí, yo sé que ahorita como que ya hay algo a nivel de colegios en públicos 9, 10 y 11,

donde se quiere enseñar el francés entonces trabajo va a haber bastantito para los cruceros entonces. Y de esa manera yo sé que se va a masificar un poco esta lengua y va a ser mucho más sencillo, encontrar más recursos, encontrar más gente donde podamos, digamos, yo lo hablo desde sabana de Torres, pues siento que es el único colegio que hay y en sabana que enseñamos francés, pero estamos solitos. Lo más próximo es Bucaramanga y no tenemos una conexión conexión, digamos con un profe que esté público y que podamos hacer una conexión de hacer un proyecto venga, vamos allí o vengan ustedes acá.

Sí, pero sé que cada día se está abriendo más más puertas para que el profe de francés aquí en Colombia pueda ejercer y pues es un idioma muy lindo. Es un idioma realmente que que desde mi experiencia al inicio no fue uy lo mejor, pero cuando estuve en Francia dije qué lindo se escucha, qué lindo se se pronuncia y vale la pena mostrarles a los chicos

#### **Annexe 4. Transcription groupe de discussion**

Moderadora: Buenos días a todos y gracias por estar aquí hoy. Vamos a discutir las estrategias didácticas diseñadas en función de sus necesidades. La primera estrategia que vamos a examinar es una estrategia de memorización: las Cartes de Mémoire Francophone.

#### **CARTES DE MÉMOIRE FRANCOPHONE**

- Construcción activa: Los estudiantes crean tarjetas con el vocabulario relacionado con diferentes platos típicos de los países francófonos. El profesor proporciona modelos y ejemplos para la creación de las tarjetas de memoria, y apoya la investigación sobre los platos francófonos.
- Establecimiento de vínculos: El estudiante explora y conoce diferentes platos y comprende cómo se utiliza el imperativo. El profesor muestra los vínculos entre su cultura y la cultura

objetivo para reflexionar sobre las diferencias. El estudiante establece vínculos entre su lengua materna y la lengua objetivo, por ejemplo: ¿qué alimentos podríamos encontrar en nuestra región y en el país francófono?

- Responsabilidad: El estudiante investiga y presenta los platos y los aspectos interesantes o diferentes en comparación con los platos típicos de Santander. El profesor acompaña la creación y precisión de las tarjetas de memoria y ofrece retroalimentación sobre la cultura objetivo.
- Reflexión: Los estudiantes discuten en grupo sobre las similitudes y diferencias culturales entre los platos francófonos y los suyos. El profesor guía a los estudiantes en la reflexión sobre las influencias culturales e históricas de los platos estudiados.

Interacción social: Los estudiantes presentan cada plato a la clase y a la comunidad a través del "Rincón Gastronómico". En este espacio, los estudiantes pueden usar las tarjetas de vocabulario para informar a los visitantes. El profesor organiza actividades de intercambio y discusión sobre las tarjetas de memoria, facilitando interacciones significativas en francés.

Moderadora: Comencemos con sus reacciones y comentarios sobre esta estrategia.

Enseignant 1: Aprecio mucho este enfoque. Aunque hay una falta de recursos, podemos crear estas tarjetas e involucrar a la comunidad. Esto permite a los estudiantes ver el idioma en acción y relacionarlo con algo concreto. Quizás podríamos incluir recetas sencillas que los estudiantes puedan intentar en casa, involucrando también a sus familias.

Enseignant 2 : Me parece muy interesante. No suelo usar tecnologías, pero esta metodología no parece requerir muchas. Podría adaptarlo fácilmente con tarjetas hechas a mano.

Enseignant 3: ¡Me encanta esta idea! Me brinda una forma más interactiva de enseñar, alejándome de las clases magistrales. Estoy ansiosa por ver cómo podría mejorar la participación y el interés de los estudiantes.

Enseignant 4 : Podría incorporar estas tarjetas en actividades tanto en línea como fuera de línea, haciendo que el aprendizaje sea más dinámico. También, podríamos crear un blog o una página web donde los estudiantes publiquen sus tarjetas y reflexiones, permitiendo a otros estudiantes y padres ver su progreso.

Enseignant 5: Esta estrategia está en perfecta armonía con mi enfoque actual. Aunque es un poco complejo en San Vicente, puedo usar materiales locales para crear las tarjetas y mostrar los vínculos culturales. También podríamos organizar un evento culinario en la escuela donde los estudiantes presenten sus platos a toda la comunidad escolar.

Moderadora : Vamos a pasar a la segunda estrategia didáctica que hemos diseñado en función de sus necesidades: Les Stratégies Cognitives, que ayudarán a los alumnos a entender cómo aprenden y cómo estas estrategias pueden ser útiles para su aprendizaje en general. Hemos retomado una de las estrategias propuestas por nuestros participantes que usan Google Traducteur (Profesor 1) para practicar la lectura y trabajar la pronunciación. La hemos titulado: "Noël dans différents pays francophones". Esta actividad también permitirá vincular el tema con el pasado compuesto y el imperfecto. Este sería su desarrollo:

#### NOËL DANS DIFFÉRENTS PAYS FRANCOPHONES

- Construcción activa: El alumno deberá leer y analizar textos sobre las tradiciones navideñas en distintos países francófonos. El profesor proporciona recursos y guía a los alumnos en la investigación de las tradiciones navideñas francófonas.

- Establecimiento de vínculos: El profesor guía la lectura. Para trabajar la pronunciación, puede utilizar Google Traducteur, donde la aplicación transcribe el texto y los alumnos pueden escuchar la pronunciación correcta y cómo se escribe, ayudando así a dar sentido a los diferentes sonidos del idioma.
- Responsabilidad: Cada alumno elige un país y presenta sus tradiciones navideñas. El profesor sigue el proceso verificando el uso del pasado compuesto y el imperfecto.
- Reflexión: Los alumnos reflexionan sobre la influencia de la cultura y las tradiciones en su región. El profesor puede proponer preguntas como: ¿cuáles son las creencias en nuestra región durante la época de Navidad? ¿Cuáles son sus tradiciones durante esta época?
- Interacción social: Los alumnos pueden producir de manera oral y/o escrita sus tradiciones, destacando las diferencias entre los textos leídos y sus propias producciones. El profesor modera las discusiones en clase, incitando a los alumnos a interactuar y compartir sus conocimientos en francés.

Moderadora: ¿Qué piensan de esta estrategia? ¿Algún comentario o sugerencia?

Enseignant 1: Me parece una excelente forma de trabajar tanto la lectura como la pronunciación. Utilizar Google Traducteur es una herramienta accesible para nosotros y ayuda a los alumnos a familiarizarse con los sonidos del francés. Yo lo he usado y ha permitido que los chicos no sólo vean cómo se escribe pero también cómo se pronuncia. Ya utilizo el traductor de Google, que sigue equivocándose en algunas palabras, pero los errores no son tan comunes como antes.

Enseignant 2: A mí no me gusta usar el traductor pero creo que esta herramienta es muy útil. Pero, no sé, sería interesante hacer un intercambio de cartas navideñas en francés con sus compañeros y practicar la producción escrita.

Enseignant 3: Esta actividad parece muy dinámica. Sí, también me gustaría agregar el intercambio con sus pares y ya probarla ya que permite a los alumnos investigar y presentar, alejándose del enfoque tradicional de las clases magistrales.

Enseignant 4: Usar plataformas digitales para esta estrategia me parece genial. Podríamos incluso crear un proyecto multimedia donde los alumnos graben sus presentaciones y las compartan en línea.

Enseignant 5: Creo que esta estrategia es adaptable. Puedo usar textos impresos y grabaciones de audio para trabajar la pronunciación y mantener el enfoque cultural. Se podría usar videos cortos sobre tradiciones navideñas de otros países para complementar las lecturas y discusiones.

Moderadora: Me alegra escuchar sus comentarios positivos. Implementar estas ideas podría hacer que la estrategia sea aún más completa e interesante para los alumnos. La tercera estrategia es la estrategia compensatoria: Les Stratégies Compensatoires. Esta estrategia se basa en los juegos de roles para ayudar a los alumnos a identificar situaciones de la vida real en su comunidad y aprender a comunicarse en estos contextos.

### Les Jeux de Rôles

Construcción activa: Los alumnos participan en juegos de roles representando a personas francófonas en su ciudad o pueblo. El profesor diseña escenarios de roles basados en situaciones culturales reales y proporciona guías para la preparación de los personajes.

Establecimiento de vínculos: El profesor plantea preguntas como: ¿qué problemas podría enfrentar un extranjero en esta ciudad? ¿cómo se situaría un extranjero en esta región? ¿cómo podrían ayudar a esta persona si no hablara español? Luego, el profesor y los alumnos clasifican las diferentes situaciones.

**Responsabilidad:** Cada alumno desempeña un papel que requiere comprensión cultural y lingüística. Deben investigar diferentes soluciones, es decir, conocer su ciudad/pueblo. El profesor evalúa la preparación y el desempeño de cada alumno en los juegos de roles, promoviendo su sentido de responsabilidad.

**Reflexión:** Utilizan diferentes estrategias para comunicarse en diversas situaciones. El profesor facilita discusiones después de la actividad para analizar las estrategias comunicativas y culturales utilizadas.

**Interacción social:** Intercambian información con sus compañeros y profesores de francés. También pueden usar redes sociales como TikTok o Instagram para simular situaciones comunicativas mediante la creación de videos. El profesor acompaña el proceso y verifica el contenido que se publicará, además de explicar a los alumnos sobre la netiqueta.

**Moderadora:** ¿Qué piensan de esta estrategia? ¿Algún comentario o sugerencia?

**Enseignant 1:** Es interesante, pero me preocupa la falta de acceso a tecnología para todos los estudiantes. Podríamos enfocarnos más en las discusiones en clase y menos en las redes sociales.

**Enseignant 2 :** Estoy de acuerdo. En mi experiencia, los juegos de roles pueden ser muy efectivos sin necesidad de tecnología. Tal vez podríamos integrar más situaciones cotidianas que no requieran dispositivos.

**Enseignant 3 :** Me gusta la idea de los juegos de roles, pero ¿cómo aseguramos que todos los estudiantes estén comprometidos? Podríamos asignar roles que cambien cada semana para mantener el interés.

**Enseignant 4 :** Creo que la tecnología puede enriquecer esta estrategia. Sin embargo, es esencial que los alumnos comprendan el valor de la actividad más allá de la herramienta tecnológica. Quizás podríamos combinar juegos de roles tradicionales con actividades en línea.

Enseignant 5 : Esta estrategia es adaptable a mi contexto. Podríamos usar escenarios locales y material impreso para crear los personajes y las situaciones. La tecnología puede ser complementaria, no esencial.

Moderadora: Excelentes puntos. La tecnología puede ser un complemento útil, pero no debe ser la base de la estrategia. Pasemos a la siguiente estrategia: Les Stratégies Métacognitives.

#### Le Journal de Bord

Construcción activa: Los alumnos llevan un diario de bordo donde escriben sus experiencias de aprendizaje e interacciones culturales a lo largo del tiempo. El profesor define claramente las expectativas y el formato del diario, y anima a los alumnos a documentar sus experiencias de aprendizaje e interacciones culturales.

Establecimiento de vínculos: Los alumnos comparten sus diarios de bordo con sus compañeros y discuten los desafíos y éxitos encontrados. Este intercambio permite crear vínculos y apoyo mutuo. El profesor facilita las sesiones de intercambio donde los alumnos comparten sus entradas de diario y discuten los desafíos y éxitos encontrados.

Responsabilidad: Cada alumno es responsable de llevar regularmente su diario y de participar en discusiones constructivas con sus pares. Esta producción permite al profesor comprender las dificultades que enfrenta el alumno y, al mismo tiempo, seguir la producción escrita. Además, revisa periódicamente los diarios para acompañar los progresos de los alumnos y proporcionar retroalimentación.

Reflexión: Los alumnos reflexionan sobre sus propias estrategias. El profesor plantea preguntas como: ¿cuáles han sido los desafíos vividos durante la lección? ¿cómo los han superado?

Interacción social: Discuten y leen sus diarios para comprender mejor su proceso de aprendizaje. El profesor facilita las discusiones en grupo que promueven la práctica del francés y la exploración de temas interculturales significativos.

Moderadora: ¿Qué piensan de esta estrategia? ¿Algún comentario o sugerencia?

Enseignant 1: Los diarios pueden ser una herramienta poderosa. Me preocupa la constancia, ya que algunos alumnos pueden no llevarlos al día. Tal vez podríamos incluir sesiones en clase para trabajar en los diarios.

Enseignant 2 : En mi experiencia, los diarios son excelentes para la reflexión. Sería útil establecer metas pequeñas y alcanzables para mantener la motivación de los estudiantes.

Enseignant 3 : Me encanta esta idea. Para asegurarnos de que los estudiantes se involucren, podríamos incluir actividades que integren sus reflexiones en proyectos grupales.

Enseignant 4 : Podríamos considerar el uso de diarios digitales para facilitar el seguimiento y la retroalimentación en tiempo real, aunque entiendo que esto podría no ser viable para todos.

Enseignant 5 : Los diarios impresos son una opción práctica y accesible para nosotros. Me gusta la idea de discusiones regulares basadas en las entradas de los diarios y podrían hablar de su día a día. Eso me parece muy importante para tenerlos enganchados fuera del aula

Moderadora: Muy bien, adaptaremos la estrategia para incluir sesiones de escritura en clase y objetivos claros. Pasemos a la siguiente estrategia: Les Stratégies Affectives.

### Journal des Émotions

Construcción activa: Los alumnos llevan un diario donde escriben sobre sus experiencias emocionales relacionadas con el aprendizaje del francés y el descubrimiento de nuevas culturas francófonas. Pueden incluir reflexiones sobre interacciones culturales, descubrimientos sobre tradiciones y costumbres, y emociones experimentadas al explorar estas culturas. Así, practican el

vocabulario de las emociones y sentimientos. El profesor proporciona instrucciones claras y ejemplos sobre cómo llevar el diario, y motiva a los alumnos a expresar sus emociones y experiencias en francés.

**Establecimiento de vínculos:** Los alumnos comparten extractos de sus diarios en pequeños grupos, discutiendo sus experiencias y sentimientos relacionados con diferentes momentos de la clase en los que conocieron nuevas culturas o tradiciones. Esto favorece la empatía y la comprensión mutua, y refuerza los vínculos entre los alumnos al crear un ambiente de clase más solidario. El profesor organiza sesiones donde los alumnos pueden compartir extractos de sus diarios en un entorno seguro.

**Responsabilidad:** Cada alumno es responsable de documentar regularmente sus pensamientos y emociones, así como sus descubrimientos culturales. Esto fomenta la autodisciplina y el sentido de responsabilidad personal en el proceso de aprendizaje. El profesor ofrece retroalimentación constructiva y fomenta la reflexión. También da retroalimentación sobre el uso de los verbos y tiempos verbales.

**Reflexión:** Los alumnos reflexionan sobre sus propias reacciones emocionales ante los estereotipos y sobre cómo estas experiencias influyen en su comprensión intercultural y en su aprendizaje del idioma. Pueden releer sus entradas para ver cómo evolucionan sus percepciones con el tiempo. El profesor facilita la discusión y presenta algunos estereotipos que se observan en su región y en la cultura objetivo.

**Interacción social:** Las discusiones en grupo sobre las entradas de los diarios fomentan las interacciones sociales en francés, permitiendo a los alumnos practicar el idioma de manera significativa mientras exploran temas interculturales. Estas interacciones pueden incluir debates sobre las diferencias y similitudes culturales, intercambios de opiniones y discusiones sobre

estrategias para comprender y apreciar mejor otras culturas. El profesor promueve las discusiones en grupo basadas en sus propias experiencias, permitiendo a los alumnos practicar el francés.

Moderadora: ¿Qué piensan de esta estrategia? ¿Algún comentario o sugerencia?

Enseignant 1: Es una buena estrategia, pero algunos alumnos pueden sentirse incómodos compartiendo sus emociones. Tal vez podríamos darles la opción de escribir sobre experiencias menos personales.

Enseignant 3 : Me gusta la estrategia, pero creo que deberíamos ofrecer más estructura para ayudar a los estudiantes a reflexionar. Podríamos incluir preguntas guía para que los alumnos puedan profundizar en sus pensamientos.

Enseignant 5 : Esta estrategia es valiosa para nuestro contexto, pero algunos estudiantes pueden no sentirse cómodos compartiendo en grupo. Podríamos permitir que compartan solo con el profesor si lo prefieren.

Moderadora: Muy bien, ajustaremos la estrategia para incluir opciones de compartir individuales y preguntas guía para facilitar la reflexión. Pasemos a la última estrategia: Les Stratégies Sociales.

La Journée de Ma Célébrité Préférée

Construcción activa: Cada estudiante elige una celebridad que le interese. Durante varias semanas, escriben en francés sobre diferentes aspectos de la vida y carrera de esta celebridad. El profesor puede asignar a los estudiantes la tarea de investigar y escribir sobre una celebridad. Esta actividad puede estructurarse como un proyecto a largo plazo con entregas periódicas.

Establecimiento de vínculos: Se organizan sesiones de intercambio donde los estudiantes presentan sus avances y comparten información interesante sobre sus celebridades. El profesor organiza estas sesiones para que los estudiantes practiquen la expresión oral y enriquezcan sus conocimientos individuales.

Responsabilidad: Cada estudiante es responsable de mantener y actualizar regularmente su diario. También deben preparar presentaciones periódicas sobre sus descubrimientos, lo que fomenta la autodisciplina y el compromiso con su propio aprendizaje. El profesor debe establecer plazos claros y expectativas sobre la calidad y la cantidad de trabajo esperado.

Reflexión: Al final de cada semana, los estudiantes reflexionan sobre lo que han aprendido acerca de su celebridad. Esta reflexión se documenta en el diario, ayudando a los estudiantes a internalizar sus aprendizajes y evaluar su progreso. El profesor da retroalimentación sobre la información y el proceso de los alumnos.

Interacción social: Las actividades de intercambio y discusión en grupo son esenciales. Los estudiantes trabajan en pequeños grupos para comparar sus celebridades y debatir sobre sus contribuciones culturales. Estas interacciones permiten practicar el francés en contextos significativos y reales, y desarrollan habilidades de comunicación intercultural.

Moderadora: ¿Qué piensan de esta última estrategia? ¿Algún comentario o sugerencia?

Enseignant 1: Es una buena estrategia, porque ya no sólo se habla de personajes francófonos, sino de personajes que ellos admiran.

Enseignant 2 : Me parece y para los que quieran conocer de la cultura francófona podríamos proveer una lista de celebridades podría ayudar. Además, podríamos incluir figuras históricas francófonas para enriquecer el contexto cultural.

Enseignant 3 : Me preocupa que los estudiantes puedan perder interés si el proyecto es demasiado largo. Tal vez podríamos tener entregas más frecuentes y actividades variadas para mantener el entusiasmo.

Enseignant 4 : Podríamos utilizar plataformas digitales para que los estudiantes creen blogs o videos sobre sus celebridades. Esto añadiría un componente tecnológico que podría ser atractivo.

Enseignant 5 : La idea es excelente, pero tenemos que asegurarnos de que los estudiantes tengan acceso a los recursos necesarios para su investigación. Tal vez podríamos tener sesiones en la biblioteca para apoyar su búsqueda de información.

Moderadora: Gracias por sus valiosos comentarios. Aseguraremos que los estudiantes tengan acceso a recursos iniciales y suficientes oportunidades para mantener su interés.