



**HAL**  
open science

# Rôle du syllabus sur l'acquisition des compétences communicatives

Cécile Danièle

► **To cite this version:**

Cécile Danièle. Rôle du syllabus sur l'acquisition des compétences communicatives. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03081354

**HAL Id: dumas-03081354**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03081354>**

Submitted on 18 Dec 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# **Rôle du syllabus sur l'acquisition des compétences communicatives.**

**Cécile**

**DANIELE**

**Sous la direction de Claudine MOÏSE**

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 mention didactique des langues

Parcours : FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2019 -2020





# **Rôle du syllabus sur l'acquisition des compétences communicatives.**

**Cécile**

**DANIELE**

**Sous la direction de Claudine MOÏSE**

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 mention didactique des langues

Parcours : FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2019 -2020

## **Remerciements**

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Claudine Moïse. Je la remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée.

Je désire aussi remercier la directrice de l'école Beaulieu Riviera Language Center, Madame Nadine Vallejos pour m'avoir donné l'opportunité de réaliser mon stage de master 2 dans son établissement. Je la remercie, pour son encadrement, sa disponibilité et ses conseils.

Je tiens également à remercier les élèves de l'établissement Beaulieu Riviera Language Center, qui m'ont fait confiance dans leur apprentissage du français et qui ont pris le temps de répondre à mes différentes questions.

Enfin, je remercie les membres de ma famille et mes ami-es pour leur patience et leur présence pleine de sollicitude.

## DÉCLARATION ANTI PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

DANIELE  
CÉCILE  
8/11/20

# Sommaire

Introduction .....	p 7
Partie 1 : la présentation du projet ingénierique .....	p 9
<b>CHAPITRE 1 : le contexte .....</b>	<b>p 10</b>
1. Présentation .....	p 10
2. Les particularités du public fréquentant l'école .....	p 12
3. Les ressources à disposition de l'école .....	p 14
<b>CHAPITRE 2 : le projet et la problématique.....</b>	<b>p 17</b>
1. L'analyse de la commande initiale .....	p 17
2. La problématique .....	p 19
<b>CHAPITRE 3 : la programmation des actions.....</b>	<b>p 22</b>
1. La définitions des actions à mener .....	p 22
2. Les démarches préalables .....	p 24
Partie 2 : Analyses et fondements théoriques .....	p 28
<b>CHAPITRE 4 : les outils d'analyse.....</b>	<b>p 29</b>
1. Les outils utilisés pour analyser le matériel pédagogique .....	p 29
2. Présentation du test diagnostic .....	p 33
<b>CHAPITRE 5 : l'analyse des besoins et des ressources pédagogiques.....</b>	<b>p 36</b>
1. L'analyse des différents besoins des apprenant-es .....	p 36
2. L'analyse du matériel pédagogique .....	p 40
<b>CHAPITRE 6 : Les fondements théoriques.....</b>	<b>p 48</b>
1. La notion de syllabus .....	p 48
2. La progression .....	p 51
Partie 3 : L'expérimentation du projet et réponse à la problématique.....	p 56
<b>CHAPITRE 7 : La mise en place d'une progression.....</b>	<b>p 57</b>
1. Les contraintes liées aux besoins des apprenant-es .....	p 57
2. Les contraintes institutionnelles .....	p 60
3. La progression au sein des syllabus .....	p 62
<b>CHAPITRE 8 : la sélection des ressources.....</b>	<b>p 69</b>
1. L'enjeu lié à la sélection de ressources .....	p 69
2. Exemples de ressources sélectionnées .....	p 72
<b>CHAPITRE 9 : L'expérimentation des syllabus .....</b>	<b>p 77</b>
1. L'expérimentation du syllabus auprès d'une classe de niveau A1 .....	p 77
2. Les ajustements effectués .....	p 87
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>p 90</b>
Bibliographie .....	p 92
Table des annexes .....	p 94

## **Introduction**

Mon stage de Master 2 est né d'une étroite collaboration avec la directrice et fondatrice de l'établissement Beaulieu Riviera Language Center, Nadine Vallejos. L'établissement a été créé en 2018 et propose des cours adaptés à différents types de publics : individuels, groupes scolaires, sénior ou cours particuliers. La création récente de l'école et l'offre en matière de cours de français langue étrangère (à présent Fle) dans la région ont pour conséquence une fréquentation de l'école encore faible. En effet, au moment de débiter mon stage en décembre 2019, 81 étudiant·es avaient fréquenté l'établissement et il y avait encore très peu d'inscriptions pour l'année à venir. La directrice de l'établissement utilisait les différents moyens à sa disposition pour promouvoir les services proposés par l'école : campagne promotionnelle sur le site internet de l'école, présence sur les réseaux sociaux, démarchage auprès des agences proposant des séjours linguistiques ou encore participation à des salons professionnels. Toujours dans l'optique d'augmenter le taux de fréquentation de l'école, la directrice souhaitait fidéliser les étudiant·es ayant déjà pris des cours dans l'établissement. Donner satisfaction aux apprenant·es qui fréquentaient l'école était donc un enjeu majeur. En effet, non seulement des apprenant·es satisfait·es auraient d'avantage envie de revenir y étudier, mais ils·elles seraient également plus susceptibles de faire un retour positif sur l'école aux agences via lesquelles ils·elles avaient réservé les cours.

Satisfaire les apprenant·es revient à répondre à leurs attentes en matière de contenus de cours. En effet, en s'inscrivant à l'école ils·elles souhaitent acquérir des compétences qui leur permettent d'agir en français, de communiquer dans certains types de situations spécifiques. L'école avait donc tout intérêt à se munir d'outils qui soient adaptés aux attentes des apprenant·es et leur permettant d'atteindre ces objectifs.

Nous avons donc convenu que la mise en place de programmes de cours comprenant des objectifs communicatifs en adéquation avec les besoins des apprenant·es pourrait être une solution adaptée. En effet la mise en place d'une progression ciblant les objets d'enseignements nécessaires à l'accomplissement d'objectifs spécifiques permettrait à l'école de proposer des contenus de cours qui coïncident avec les attentes des apprenant·es.

J'ai donc commencé ma période de stage par une phase d'analyse des besoins des apprenant·es mais également des ressources pédagogiques de l'établissement. Ces analyses m'ont aidée dans la mise en place de syllabus proposant une progression vers des objectifs spécifiques répondant aux attentes des apprenant·es. L'expérimentation des syllabus en classe m'a permis d'apporter des propositions de réponse à la problématique que je développerai dans ce mémoire « en quoi la mise en place de syllabus participe à l'acquisition des compétences communicatives ? ».

Je démontrerai donc en quoi la mise en place d'une progression ainsi qu'une sélection de ressources spécifiques, au sein des syllabus peuvent jouer un rôle dans l'acquisition des compétences communicatives des apprenant·es. Dans la première partie de ce mémoire, je reviendrai donc sur le contexte de la mise en place de ce projet ainsi que sur la programmation des différentes actions. Dans un second temps, je veillerai à définir précisément les besoins des apprenant·es ainsi que les fondements théoriques sur lesquels j'ai pris appui pour mettre en place les syllabus. Enfin, la dernière partie du mémoire me permettra de détailler les résultats obtenus dans le cadre de l'expérimentation des syllabus en classe.

Dans la première partie de ce mémoire, je m'attarderai sur le contexte général dans lequel s'est déroulé mon stage et la mise en place du projet ingénierie. Je reviendrai dans un premier temps sur les spécificités du contexte de création de l'établissement et du public qui la fréquente avant de proposer un inventaire et une analyse des ressources pédagogiques à disposition de l'école. Puis je m'attarderai sur la commande initiale énoncée par la directrice de l'établissement qui m'a permis de développer la problématique autour de laquelle s'articule ce mémoire. Enfin, je détaillerai les différentes actions mises en place pour réaliser le projet ingénierie et leur organisation.

# **Partie 1**

## **La définition du projet ingénierique**

## CHAPITRE 1. Le contexte

### 1. Présentation

Afin de mieux saisir les enjeux liés à la mise en place du projet ingénierique, je m'attarderai dans ce chapitre sur la description du contexte de création de l'école et du public qui la fréquente.

#### *1.1 Le français langue étrangère en région Provence Alpes Côte d'Azur*

L'école Beaulieu Riviera Language Center se situe dans la ville de Beaulieu-sur-Mer dans les Alpes Maritimes. C'est l'unique école langue étrangère présente dans la ville. Cependant, l'offre en matière de cours de Fle est relativement importante dans la région avec une dizaine d'écoles dans la ville de Nice (située à 9 km) une école à Villefranche sur mer (3,5 km) ainsi qu'une école à Monaco (10 km). Une alliance française est également présente dans la ville de Nice. Cette offre importante s'explique notamment par l'attractivité touristique de la région sur laquelle s'appuient les différentes structures pour promouvoir leurs écoles. Elles mettent également en place de nombreuses activités à la fois culturelles et sportives soit via des partenaires externes soit en interne. La haute saison touristique (de juin à septembre) représente aussi une forte hausse d'activité pour les écoles de Fle de la région.

Certaines écoles de Fle accueillent également des cours de l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration). En plus des écoles de Fle, de nombreuses associations proposent des cours destinés aux primo-arrivants : Croix Rouge, Secours Catholique ou encore les Restos du Cœur. Les associations locales sont également mobilisées et mettent en place divers ateliers de langues en fonction des besoins : cours d'alphabétisation, aide à la recherche d'emploi, aide aux parents ayant un enfant scolarisé dans le primaire ou le secondaire. Il existe également 42 structures UPE2A<sup>1</sup> dans le 1er degré (31 dans les Alpes-Maritimes et 11 dans le Var) et 32 structures UPE2A dans le 2nd degré (21 dans les Alpes-Maritimes et 11 dans le Var).

---

<sup>1</sup> Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

## *1.2 Le contexte de création de l'école Beaulieu Riviera Language Center*

La fondatrice de l'école, Nadine Vallejos a décidé de créer une école de Fle à Beaulieu sur mer suite à l'arrêt de son activité professionnelle chez France Langue à Nice. Elle a choisi cette ville en raison de ses nombreux avantages géographiques : en effet la ville se situe non loin de communes à forte attractivité touristique telles que Monaco et Cannes, et est bien desservie par les transports en commun. La ville dispose donc d'attraits similaires aux villes voisines (plages, commerces, activités touristiques) mais a l'avantage d'être moins fréquentée, même pendant la haute saison touristique. De plus la commune ne possédait pas d'école de Fle contrairement aux autres villes alentour.

L'école a donc été créée à partir de zéro dans un bâtiment composé de deux anciennes maisons d'habitation. Celles-ci ont été entièrement rénovées entre 2017 et 2018 pour accueillir l'école. Aujourd'hui elle peut accueillir environ une soixantaine d'étudiants en même temps et se compose de six salles de classe.

Afin de pouvoir augmenter son attractivité et être en mesure de proposer des hébergements à ses futurs étudiant·es, la directrice de l'école travaille avec des familles d'accueil situées à Beaulieu-sur-Mer mais aussi à Nice et Villefranche-sur-Mer. Elle propose également de faire un travail de recherche d'appartement ou d'hôtel pour faciliter l'arrivée des étudiant·es qui ne souhaitent pas séjourner en famille d'accueil.

L'école propose également des activités culturelles organisées en partenariat avec l'office de tourisme local ou des agences de tourisme privée : visite guidée en minibus, visite pédestre de ville etc.

Les étudiant·es peuvent réserver les semaines de cours en direct en s'inscrivant sur le site internet de l'école. Ils et elles peuvent également passer par une des agences spécialisées en séjours linguistique auprès desquelles l'école est référencée. Au cours de l'année 2019, 58% des étudiant·es sont venu·es à leur initiative et 42 % via des agences.

## 2. Les particularités du public fréquentant l'école

Avant de commencer les cours, les futur-es étudiant-es sont invité-es à remplir un questionnaire en ligne<sup>2</sup>. Celui-ci comporte deux parties : la première est composée de questions sur leur âge, leur pays de résidence ainsi que sur leurs motivations, auxquelles ils et elles peuvent répondre en anglais. Cette première partie permet également de savoir si les apprenant-es ont déjà étudié le français auparavant, combien de temps et dans quel contexte. Elle permet donc de déterminer les besoins des apprenant-es en terme d'objectifs communicatifs.

La deuxième partie du questionnaire correspond à un test diagnostique sur les connaissances grammaticales et lexicales des apprenants afin de les répartir dans un groupe de niveau avant leur arrivée à l'école. Les résultats du test sont ensuite réceptionnés par l'école qui les analyse afin de préparer des cours adaptés au niveau et aux attentes des apprenant-es. Les réponses aux tests permettent également de disposer de données statistiques sur le public qui fréquente l'école. C'est sur ces données que je m'appuierai pour déterminer des profils « types » des apprenant-es qui fréquentent l'établissement Beaulieu Riviera Language Center.

### 2.1 Les différents types de public

Au cours de l'année 2019 l'école a accueilli 81 étudiant-es dont 38 individuel·les ainsi que 43 étudiant-es appartenant au même groupe scolaire et dont la moyenne d'âge était de 17 ans. Si l'école envisage d'accueillir davantage de groupes scolaires dans un avenir proche, les groupes ne représentent pas une part conséquente de la fréquentation de l'école.

Je m'attarderai donc essentiellement sur le profil des apprenant-es individuel·les qui compose la majorité de la clientèle de l'école. On constate notamment que la moyenne d'âge des apprenant-es est relativement haute puisqu'elle s'élève à 46 ans<sup>3</sup> avec une grande partie des étudiant-es ayant entre 50 ans et 70 ans (21 des 38 étudiant-es individuel·les).

---

<sup>2</sup> Lien questionnaire en ligne : [Test de niveau BRLC](#). Voir annexe “ test diagnostique brlc partie 1 et 2”

<sup>3</sup> Voir annexe “ tableau statistique 2019”

Autre particularité du public d'individuel·les, il est composé à 36 % d'étudiant·es anglophones (21% d'apprenant·es Américain·nes et 15 % d'apprenant·es britanniques). Une partie importante des étudiant·es a donc pour langue commune l'anglais. Les autres nationalités qui sont majoritairement représentées à l'école sont les Allemand·es (15,79%) et les Suisses (10,53%). On peut donc dire qu'une majeure partie des apprenant·es ayant fréquenté l'école a une nationalité européenne, élément à prendre en compte car il peut avoir une influence que le contenu des cours d'un point de vue culturel et interculturel.

Les niveaux des apprenant·es ayant fréquenté l'école sont très variés. Les étudiant·es avec le niveau du CECRL le plus élevé ayant fréquenté l'école étaient de niveau B2. Cependant, la majorité des étudiant·es ayant fréquenté l'école durant l'année écoulée était de niveau A1 ou A2. Elle a également accueilli des débutant·es complet·es. Enfin, la durée moyenne de séjour à l'école est de 2,6 semaines et sur les 38 étudiants, 7 n'ont pris que des cours particuliers.

## *2.2 Les enjeux liés au public.*

Après s'être inscrit·es à l'école, les futur·es étudiant·es sont soumis·es au questionnaire en ligne évoqué plus haut<sup>4</sup>. Ils et elles répondent notamment à des questions sur les raisons qui les poussent à apprendre le français. Les réponses données par les apprenant·es sont dans un premier temps analysées par la directrice afin de concevoir un programme de cours qui corresponde à la fois au niveau et aux attentes des apprenant·es en terme de contenus. Ces données sont ensuite conservées par la directrice. J'ai donc pu avoir accès aux questionnaires se trouvant dans la base de données de l'école afin de procéder à la récolte des informations nécessaires à l'élaboration de mon projet. En lisant les réponses présentes dans les différents questionnaires, j'ai notamment pu constater que le passage d'un examen officiel occupe peu de place parmi les objectifs des apprenant·es (environ 3 %)<sup>5</sup>. L'objectif prioritaire semble en effet la communication orale et l'interaction orale. En effet, à la question « pourquoi voulez-vous apprendre le français ? » environ 30 % des étudiant·es ont donné comme réponse : « pour parler avec

---

<sup>4</sup> Lien questionnaire en ligne : [Test de niveau BRLC](#). Voir annexe “ test diagnostic brlc partie 1 et 2”

<sup>5</sup> Statistiques obtenues suite aux dépouillement des questionnaires remplis par les étudiant·es avant leur séjour à l'école. Annexe “ scan fiches étudiant·es”.

mes amis français », « pour pouvoir faire des achats dans les commerces en France ».

En analysant les données recueillies dans les questionnaires des apprenant·es, on remarque également qu'environ 6% des apprenant·es sont des personnes expatriées pour diverses raisons (conjoint français ou travaillant en France, mutation dans le cadre d'un travail etc). Dans ce cas, les besoins des apprenant·es correspondent à des situations de communication de la vie quotidienne (achats, rendez-vous médicaux) ainsi qu'à des besoins de socialisation. Pour une autre partie des apprenant·es, ce sont les voyages fréquents en France (plusieurs fois par an) et la possession d'un bien immobilier sur la Côte d'Azur qui les poussent à apprendre le français. Les besoins sont alors plutôt orientés vers des communications liées au voyage (demander son chemin, réserver un hôtel, s'orienter dans les transports en communs) ainsi qu'à la découverte des cultures et des modes de vie francophones.

### **3. Les ressources à disposition de l'école**

En raison de son statut récent, les ressources dont dispose l'école sont amenées à évoluer en fonction des besoins qui seront constatés au fil des premières années d'activité. Les ressources à disposition se composent donc essentiellement des manuels à disposition au sein de l'établissement, qui peuvent éventuellement être complétés par des ressources en ligne, ainsi que de l'équipe enseignante.

#### *3.1 Le matériel pédagogique et les méthodes utilisées*

Parmi les méthodes de Fle à disposition des enseignant·es, on trouve essentiellement des méthodes issues de la perspective actionnelle. Celle-ci prend en compte les situations de communication auxquelles l'apprenant·es peut être confronté·e, tout en intégrant l'idée qu'il·elle est un·e acteur·trice social avec des tâches à accomplir, et prend donc en compte les raisons qui le·la poussent à vouloir communiquer en français. Les manuels issus de cette approche et que l'on retrouve au sein de l'établissement Beaulieu Riviera Language Center sont : *Alter Ego + Edito, Défi et Entre Nous*.

L'école dispose également de méthodes qui relèvent davantage de l'approche communicative et se concentre sur les compétences dont les apprenant·es ont besoin

dans différentes situations de communication. Ces manuels sont peu mis en avant par la directrice de l'établissement. Ils sont présents si un·e enseignant·e les réclame mais ne sont pas présents dans la salle des professeurs. En effet, la directrice juge que ces manuels comportent des documents authentiques ou semi authentique présentant des thématiques en décalage par rapport aux faits d'actualité en raison de leur date de parution (*Archipel* : 1992, *Reflét* : 1999).

Les manuels utilisés en classe ne sont pas achetés par les apprenant·es. Les enseignant·es peuvent « piocher » indifféremment dans différents manuels et les apprenant·es travaillent donc essentiellement sur des photocopies. La directrice a fait le choix de ne pas sélectionner un manuel de Fle qui serait utilisé dans toutes les classes (comme c'est le cas par exemple dans les alliances françaises) et servirait de référence pour l'ordre des contenus à enseigner. Elle a fait ce choix provisoire car elle souhaite attendre la fin de sa deuxième année d'activité pour faire le point sur les différents besoins rencontrés chez les apprenant·es. L'utilisation alternée des manuels *Alter Ego + Edito*, *Défi* et *Entre Nous* permettra de voir les avantages et les inconvénients de chaque méthode en fonction des différents types de public.

En dehors des manuels et des méthodes, l'école privilégie également le recours à des fiches pédagogiques disponibles en ligne. Les principaux sites web utilisés dans le cadre des cours sont ceux de *TV5 Monde* et des *Zexperts du Fle*, ainsi que le site *savoir RFI*. Depuis le début de son activité, la directrice de l'école a également créé elle-même quelques ressources pour travailler sur des thématiques dont les apprenant·es étaient demandeur·euses (histoire de France et l'histoire de la ville de Beaulieu-sur-mer). Chaque salle de classe est équipée de rétroprojecteur, de haut-parleur et d'un ordinateur connecté à Internet. Le wifi est accessible dans toute l'école.

### 3.2 Les enseignant·es

La directrice et fondatrice de l'école, Nadine Vallejos était auparavant enseignante et responsable pédagogique pour l'école France langue à Nice pendant 20 ans, tout en étant auditrice pour le label qualité Fle. Elle est également titulaire d'un master de Fle obtenu par VAE à l'université de Nice Sophia Antipolis en 2015. Elle décide de fonder

l'école Beaulieu Riviera Language Center en 2017 et celle-ci voit le jour en janvier 2019. Le démarrage récent de l'activité fait que, financièrement, l'école n'a pas les moyens d'engager un·e enseignant·e à temps complet. La directrice est donc l'unique employée de l'école. Cependant si cela est nécessaire, notamment en cas d'écart de niveaux trop importants, la directrice fait parfois appel à des professeurs de Fle pour une courte période afin de créer des groupes différents. Les professeur·es auxquelles elle fait appel disposent d'un master Fle et ont généralement le statut d'auto-entrepreneur·euses. Ils et elles sont libres d'utiliser les méthodes dont dispose l'école ou d'utiliser celles auxquelles ils et elles sont habitué·es.

Comme nous venons de le voir, le contexte dans lequel se déroule le stage et la réalisation du projet ingénierique a donc pour spécificité d'être en constante évolution du fait de la création récente de l'école. Le fait que le nombre d'étudiant·es ayant fréquenté l'école durant l'année soit inférieur à cent facilite le traitement des données et l'établissement de profils « type » parmi les étudiant·es. Le personnel de l'école est composé uniquement de sa directrice ce qui influencera également la partie recherche nécessaire au projet. En effet, du fait de la taille, le recueil des données sera réalisé essentiellement de façon informelle grâce à des entretiens avec la directrice de l'établissement.

L'école Beaulieu Riviera Language Center est une école de Fle ayant été créée un an avant le début de ma période de stage. Cette particularité a fait émerger des besoins pédagogiques sur lesquels s'appuient mon projet ingénierique, ainsi que la problématique qui en découle, que je m'attacherai à détailler dans le prochain chapitre de ce mémoire.

## **CHAPITRE 2. Le projet et la problématique**

Le projet ingénierique décrit dans ce mémoire s'est donc déroulé dans une école de Fle qui s'est créée en 2018, ce qui a influencé la forme du projet ingénierique mis en place ainsi que la problématique qui en a découlé. Dans le présent chapitre, je détaillerai la problématique qui répond à la commande faite par la structure d'accueil.

### **1. Analyse de la commande initiale**

La jeunesse de la structure dans laquelle s'est déroulé mon stage a également joué un rôle dans la façon dont se sont mises en place les différentes étapes visant à analyser les données et à établir les besoins de l'école. Pour les définir, j'ai pu m'appuyer essentiellement sur l'expertise de la directrice de l'établissement qui m'a fait part des difficultés rencontrées au cours de la première année d'existence de l'école. C'est donc l'analyse de celles-ci qui a donné lieu à la définition des besoins sur lesquels s'appuie le projet ingénierique présenté dans ce mémoire.

#### *1.1 La commande initiale*

L'école Beaulieu Riviera Language Center a vu le jour un an avant le début de ma période de stage. La commande initiale établie avec la structure de stage répondait donc à une demande en terme de matériel pédagogique en lien avec le début d'activité récent de l'école. Lors de nos premiers échanges, la directrice a évoqué deux problèmes majeurs rencontrés lors des premiers mois d'activité.

Premièrement, l'établissement a choisi de ne pas imposer un manuel en particulier à ses élèves afin de pouvoir s'adapter aux différents types de public qui fréquentent l'établissement. Si cette décision permet une souplesse au niveau des contenus enseignés en classe, elle apporte également un certain flou en ce qui concerne l'ordre dans lequel il convient d'aborder les différents points grammaticaux et lexicaux.

Deuxièmement, du fait de l'absence d'enseignant-e permanent-e lié au début de l'activité, les groupes sont souvent très hétérogènes en terme de niveau. La directrice

étant la seule employée de l'entreprise, elle assure généralement l'enseignement dans toutes les classes. Elles peuvent rassembler des apprenant·es de niveau A1 mélangé·es à des apprenant·es B2 ainsi que des niveaux intermédiaires. Selon les résultats aux tests de positionnement que les apprenant·es remplissent en amont, la directrice peut recruter un·e enseignant·e supplémentaire afin de créer des groupes de niveaux plus échelonnés. Cependant il s'est avéré que les résultats des tests de positionnement ne renseignent pas précisément sur le niveau des apprenant·es. À plusieurs reprises, le niveau des apprenant·es anticipé par la directrice ne correspondait pas à leur niveau « réel ». La directrice a constaté qu'il arrivait fréquemment que le niveau des apprenant·es soit bien plus faible que ce que les résultats des tests laissaient entrevoir. Cela peut s'expliquer notamment par la possibilité qu'ont les apprenant·es de recevoir de l'aide lorsqu'ils·elle se soumettent au test. L'absence de limite de temps pour répondre aux questions de grammaire et de lexique peut également expliquer cet écart.

Ce constat ne pouvant se faire qu'une fois la semaine de cours commencée, il est bien souvent trop tard pour engager un·e autre enseignant·e afin de créer des groupes plus homogènes. De plus, pour des raisons budgétaires, la directrice ne peut faire appel à un·e enseignant·e qu'à partir de six inscriptions à l'école.

Cette hétérogénéité ainsi que la composition des groupes changeante d'une semaine à l'autre en fonction des départs et des arrivées fait que l'enseignant·e est souvent amené·e à aborder une thématique ou un contenu linguistique qu'il·elle a déjà abordé avec certains apprenant·es du groupe dans les semaines précédentes.

Afin de remédier à ces deux problèmes, la directrice de l'établissement avait pour projet de créer des documents proposant :

- Un ordre dans lequel aborder les différents contenus linguistiques pour les différents niveaux afin de proposer une progression adaptée selon les différents niveaux du CECRL.
- Un corpus de ressources permettant d'aborder des points grammaticaux et lexicaux identiques avec plusieurs niveaux de difficulté.

Ces documents devaient donc proposer aux enseignant·es de l'école une progression pour les différents niveaux, ainsi qu'une large sélection de ressources permettant de

travailler avec une classe hétérogène en matière de niveau.

### *1.2 La définition des besoins*

Après plusieurs entretiens informels avec la directrice de l'établissement visant à propos de la forme à donner à ces documents, nous nous sommes mises d'accord sur la mise en place de syllabus, ou programmes de cours, pour les différents niveaux du CECRL (de A1 à B2). Leur mise en place permettrait de répondre aux besoins évoqués dans la commande initiale en :

- proposant une chronologie des différents objets d'enseignement.
- proposant une sélection de ressources qui tienne compte de l'hétérogénéité des classes.

La chronologie devra s'appuyer sur l'analyse des besoins des apprenant·es qu'aura révélé le dépouillement des tests diagnostics. Pour cela, une analyse approfondie des résultats des test devra être mise en place pour identifier les objets d'enseignements qui figureront dans la progression des syllabus.

Les ressources, issues de manuels et hors manuels, qui seront proposées devront prendre en compte l'hétérogénéité de niveaux au sein des groupes. Pour cela, plusieurs ressources devront aborder le même objet d'enseignement avec différents niveaux de difficulté. Cette diversité de ressources permettra de travailler le même point de grammaire ou de lexique au sein d'une classe présentant des écarts de niveaux importants. Par exemple, au moment d'aborder le passé composé, le syllabus devra proposer des ressources qui permettront de se familiariser avec le passé composé pour les apprenant·es qui étudient ce point de grammaire pour la première fois. Mais il devra aussi prévoir l'éventualité où les apprenant·es connaissent déjà le passé composé en proposant des ressources pédagogiques visant à renforcer leurs connaissances.

## **2. La problématique**

L'objectif du projet ingénierique est donc de favoriser le développement des compétences communicatives dont les apprenant·es ont besoin pour accomplir leurs différents objectifs.

Le projet établi en accord avec la directrice de l'établissement correspond donc en la création de syllabus. Ceux-ci seront créés en fonction des différents niveaux du CECRL et seront au nombre de quatre (de A1 à B2) et proposeront une progression et des ressources adaptées aux besoins du public fréquentant l'école. Ils tenteront également de prendre en compte l'hétérogénéité de niveau présente au sein des classes.

La problématique qui découle de ce projet ingénierique et qui est élaborée dans le présent mémoire est la suivante : *en quoi l'élaboration de syllabus participe à l'acquisition des compétences communicatives ?*

Je m'attacherai donc dans le cadre de ce projet à mettre en place des syllabus qui pourront être utilisés comme guide des objets d'enseignement selon les différents niveaux. Ils proposeront une progression, c'est-à-dire un ordre chronologique des points grammaticaux et lexicaux, adaptée aux différents besoins des apprenant-es. Ceux -ci auront pu être établis selon les profils types qui ressortiront des questionnaires, mais également selon les résultats des recherches effectuées sur le terrain. Je réaliserai également une sélection de ressources pédagogiques qui fera également partie des syllabus. Cette sélection se fera au moyen de grilles d'analyse qui nous permettront de repérer les différents éléments à analyser dans les différentes ressources afin de déterminer s'ils correspondent aux besoins des apprenant-es.

La dernière étape du projet consistera à tester les syllabus en classe et à les ajuster selon les résultats obtenus.

### *2.1 Les questions qui découlent de la problématique*

Pour répondre à cette problématique je tâcherai tout d'abord de définir ce qu'est un syllabus et ce que cette notion recouvre. En effet, le terme « syllabus » peut être interprété de différentes façons et il nous faudra définir quel « format » de syllabus est le plus adapté aux besoins et au contexte que nous avons définis.

La création de syllabus adaptés aux besoins de l'établissement nécessite une analyse approfondie des besoins des apprenant-es. Je m'interrogerai donc sur les différents

besoins langagiers des différents profils des apprenant-es qui fréquentent l'école afin qu'ils orientent mes choix en terme de contenus à enseigner.

Cette problématique soulève également les questions liées à la mise en place d'une progression. En effet, la création de syllabus va poser la question de la chronologie des contenus à enseigner et du type de progression à mettre en place. Je me pencherai donc sur ce que recouvre le terme "progression" dans le contexte de l'enseignement des langues et dans le cadre de l'acquisition de compétences communicatives.

Cette problématique permettra aussi de s'interroger sur le choix des ressources utilisées en classe. La création d'un syllabus est en effet un moyen de s'attarder sur les différents avantages et inconvénients de chaque ressource, de les analyser afin de créer un corpus en adéquation avec les profils et les besoins des apprenant-es qui fréquentent l'école. Je me pencherai donc également sur les différents moyens de développer les compétences communicatives des apprenant-es via le travail de sélection des ressources pédagogiques apparaissant dans les syllabus.

Les besoins pédagogiques identifiés sont donc en lien avec le parti pris de ne pas imposer un manuel pour toutes les classes et la volonté de proposer une progression qui soit propre aux besoins des apprenant-es qui fréquentent l'établissement. Ils sont également en lien avec l'hétérogénéité de niveau au sein des classes. Le projet ingénierique qui en découle consiste en la mise en place de syllabus, qui permettront aux enseignant-es de Beaulieu Riviera Language Center de proposer aux apprenant-es une progression construite en fonction de leurs besoins communicatifs et qui ne soit pas entravée par la différence de niveau pouvant exister au sein des classes.

Suite à l'étude de la commande de stage et après la définition de la problématique qui en découle, j'ai pu planifier et organiser les différentes actions nécessaires à la mise en place du projet ingénierique. C'est l'objet du chapitre qui suit.

## **CHAPITRE 3. La programmation des actions**

Après avoir défini le projet dans sa globalité j'ai, avec l'accord de la directrice de l'établissement, défini les diverses actions nécessaires à la réalisation du projet. En fonction du nombre d'inscriptions, nous avons réparti ces actions dans le temps afin qu'une période de test des syllabus réalisés puisse être introduite durant la période de stage.

### **1. Définition des actions à mener**

Le projet ingénierique décrit dans ce mémoire consiste donc en la mise en place de syllabus ainsi qu'en la révision du test diagnostique de l'école. Sa mise en place a pour but de faciliter le développement des compétences communicatives des apprenant·es en proposant des ressources ainsi qu'une progression adaptées à leurs besoins

#### *1.1 Les objectifs pédagogiques*

L'utilisation de syllabus devra permettre de favoriser le développement des compétences communicatives des apprenant·es. Leur intérêt repose donc sur la mise place d'une progression répondant aux besoins des apprenant·es identifiés via le dépouillement des tests diagnostique ainsi que sur une sélection de ressources en adéquation avec les problématiques évoquées.

Afin de cibler au maximum les besoins de l'école et les particularités du contexte, les syllabus devront répondre certains critères au niveau de la progression et de la sélection de ressources. Pour ce qui est de la progression ils devront :

- être en adéquation avec les différents profils qui auront émergé de l'analyse des tests diagnostiques de l'année passée. En effet, en fonction des profils et des motivations des apprenant·es, les situations de communications auxquelles ils·elles seront confrontés seront différentes. Les objets d'enseignement à aborder en classe et leur organisation chronologique devra en tenir compte.

- tenir compte de la durée de moyenne de séjour des apprenant·es au sein de l'école.

La sélection de ressources qui figurera dans les syllabus devra permettre de :

- susciter suffisamment d'interaction afin de favoriser le développement des compétences communicatives visées.
- permettre d'anticiper les hétérogénéités de niveaux en prévoyant d'aborder des points grammaticaux et lexicaux à travers divers niveaux de difficulté.

Pour ce qui est de la mise en forme, afin de rendre les syllabus accessibles aux enseignant·es, ils prendront la forme d'un google document et pourront donc être consultables en ligne. Les ressources seront accessibles en cliquant sur les liens qui apparaîtront dans la partie désignée. La directrice a choisi ce format en particulier car il peut facilement être partagé mais aussi modifiée si nécessaire. De nouvelles ressources pourront y être ajoutées facilement et des objets d'enseignements pourront y être ajoutés si le besoin s'en fait sentir au cours de l'expérimentation des syllabus en classe.

Après avoir défini les différents critères auxquels devront se conformer les syllabus, j'ai pu établir une liste d'actions à réaliser pour mettre en place les syllabus au sein de l'école.

### *1.2 L'organisation temporelle des actions à mener*

L'organisation temporelle des différentes actions a été influencée par divers facteurs, à commencer par le taux de fréquentation de l'école. En effet, l'école manquant encore de notoriété, elle fait face à des périodes creuses où aucun·e apprenant·e n'est inscrit·e à l'école. La directrice et moi-même avons donc convenu de mettre à profit ces périodes pour travailler au développement du projet. La répartition des différentes étapes réalisées dans le cadre du projet ingénierique se sont donc organisées de la façon suivante :

<b>Date</b>	<b>Actions à mettre en place</b>
9/12/20 - 20/12/20	Observation de classes : prise de notes concernant les besoins en termes de progression

	Entretiens avec la directrice de l'école concernant les besoins que devront couvrir les syllabus et leur mise en forme.
13/01/20 - 24/01/20	<b>Syllabus A1</b> : tri et sélection des ressources pédagogiques qui figureront dans le syllabus.
27/01/20 14/02/20	<b>Syllabus A1</b> : définition d'une progression et mise en forme du syllabus.
17/02/20 28/02/20	<b>Test du syllabus A1</b> en classe et ajustements.
2/03/20 13/03/20	<b>Syllabus A2</b> : tri et sélection des ressources pédagogiques qui figureront dans le syllabus.  Définition d'une progression et mise en forme du syllabus A2.  <b>Test du syllabus A2</b> en parallèle et ajustements
16/03/20 <sup>6</sup> 27/03/20	<b>Syllabus B1</b> : tri et sélection des ressources pédagogiques qui figureront dans le syllabus.  Définition d'une progression et mise en forme du syllabus.
30/03/20 <sup>7</sup> 10/04/20	<b>Test du syllabus B1</b> en classe et ajustements.
13/04/20 24/04/20	<b>Syllabus B2</b> : tri et sélection des ressources pédagogiques qui figureront dans le syllabus.  Définition d'une progression et mise en forme du syllabus.
27/04/20 11/05/20	<b>Test du syllabus B2</b> en classe et ajustements.

A l'issue des différentes périodes de test, une version définitive sera proposée à la directrice de l'établissement qui pourra ensuite tester elle-même les syllabus en classe. Elle pourra ensuite rendre accessible les syllabus aux futurs enseignant·es de l'établissement via le partage d'un lien.

## 2. Démarches préalables

Avant la mise en route des différentes actions décrites, plusieurs étapes ont été nécessaires à la délimitation du projet et à la définition de sa mise en forme. En effet si les besoins de l'établissement ont été clairement évoqués par la directrice lors de nos premiers entretiens, plusieurs concertations et négociations ont eu lieu avant de

<sup>6</sup> En raison des circonstances sanitaires qui ont données lieu à la fermeture de l'école, les actions réalisées durant cette période ont été faite dans le cadre d'un télétravail

<sup>7</sup> A partir de cette date les actions prévues n'ont pas pu être mises en place à cause de la fermeture de l'établissement.

commencer le projet en lui-même.

### *2.1 Entretiens et concertations*

Plusieurs phases sont apparues dans les entretiens avec la directrice de l'établissement concernant la commande de stage

Dans un premier temps, j'ai cherché à savoir quelle serait la forme que devraient prendre les documents à produire afin de répondre aux besoins de l'établissement. En effet, afin que les documents puissent être facilement utilisables par les futurs enseignant-es de l'école leur utilisation devait nécessiter le moins d'explication possible. Il était donc primordial de créer des ressources clairement lisibles. La possibilité de proposer un programme de cours sous forme de plan accompagné d'une liste de ressources a été envisagée. Cependant le syllabus ayant la possibilité de réunir ses différents éléments, il nous a semblé plus adapté aux critères de lisibilité précédemment évoqués.

Une fois les syllabus choisis comme moyen de répondre aux différents besoins, le second sujet des négociations a été la définition des différentes catégories qu'ils devraient contenir. En plus des catégories reprenant les ressources sélectionnées, nous avons convenu de l'ajout d'une partie consacrée à l'évaluation, comprenant une sélection d'évaluations à la fois sommative et formative qui permettraient aux enseignant-es d'avoir une idée de la progression des apprenant-es. Il m'a également paru intéressant d'intégrer une catégorie consacrée aux prérequis visant à renseigner les futures utilisateur-trices des syllabus sur les différents points que doivent maîtriser les apprenant-es pour pouvoir aborder les ressources pédagogiques listées au sein des syllabus. Cette proposition a également été ratifiée par la directrice de l'établissement.

Après que ces choix aient été approuvés par la directrice de l'établissement, j'ai pu proposer un tableau pour la mise en forme des syllabus avec les entrées suivantes : numéro de la séance, objectifs de la séance, pré requis grammaticaux et lexicaux, ressources pédagogiques et évaluation.

Afin que les syllabus puissent être enrichis au fil du temps par les futurs enseignant·es, j'ai choisi de les réaliser au format google doc afin qu'ils soient accessibles aux différent·es enseignant·es ayant accès au drive de l'école.

## *2.2 Observations de classe*

Afin de mieux appréhender les besoins de l'établissement ainsi que le déroulement des cours, j'ai pu observer une classe lors de ma première semaine de stage.

La classe que j'ai pu observer était de niveau assez hétérogène avec une apprenante de niveau fin B1 de nationalité italienne âgée de 37 ans et une autre de niveau A2 de nationalité vietnamienne âgée de 40 ans. La composition de cette classe était représentative des classes qu'accueille habituellement l'établissement. En effet, durant certaines périodes, les inscriptions s'élèvent à 3 ou 4 apprenants. Dans ces conditions il est difficile pour l'établissement de constituer un groupe correspondant au niveau de chacun.

Les différentes observations que j'ai pu faire portaient principalement sur le choix du matériel pédagogique. En effet, afin de ne pas pénaliser l'une ou l'autre des apprenantes, la directrice proposait généralement en première partie de cours un travail sur un point de grammaire ou une thématique de niveau A2 tandis que lors de la deuxième partie du cours elle abordait des points linguistiques adaptés à un niveau B2. Bien sûr, la directrice veillait à ce que les deux apprenantes participent de façon équivalente dans chaque partie du cours. Cependant, lors de la préparation du cours il était nécessaire de prendre en compte les deux niveaux.

Le choix des différentes ressources se faisait donc selon l'écart de niveau présent entre les apprenant·es de la classe.

Dans ces conditions, auxquelles vient s'ajouter la modification des groupes chaque semaine suite aux départs et aux arrivées, il est parfois difficile de suivre une progression précise. En effet, la progression proposée dans les différentes méthodes ne convenait pas réellement à la composition de la classe puisqu'elles ne prévoyaient pas

de ressources ou de leçons exploitables dans des classes à l'écart de niveau aussi important. De plus, les différents sujets de conversation proposés dans les manuels pour pratiquer l'interaction orale et encourager les échanges interculturels étaient difficilement exploitables en raison de l'écart de niveau particulièrement présent pour la production et l'interaction orale. Trouver des ressources pédagogiques dont la thématique puisse convenir aux deux apprenantes était donc une activité relativement chronophage pour la directrice.

Les différentes décisions concernant la mise en forme du projet ont pu être prises rapidement au début du stage, les besoins exposés par la directrice de l'établissement ayant été défini assez précisément en amont. Les premières semaines du stage ont donc pu être consacrées aux questions portant sur la mise en forme du projet et à l'observation de classe qui m'a permis de me rendre compte des problématiques évoquées.

La situation géographique de l'école réunit de nombreux critères qui pourront lui permettre d'augmenter sa fréquentation malgré une création récente. Cependant, au moment de mon stage, le nombre d'apprenant·es ayant fréquenté l'école reste relativement peu élevé.

Durant ses 18 premiers mois d'existence, le public qui a fréquenté l'école se compose majoritairement d'apprenant·es dont la moyenne d'âge est de 60 ans. L'analyse des résultats au test diagnostique donnera plus de précisions quant aux besoins de ce type de public. Si l'école prend des mesures externes pour augmenter son attractivité (réseaux sociaux, campagne promotionnelle etc.), elle compte sur la satisfaction des apprenant·es pour d'augmenter son attractivité auprès des agences et inciter les apprenant·es à revenir. Faire en sorte que les apprenant·es atteignent les objectifs qu'ils·elles se sont fixé·es permettrait donc d'augmenter ce taux de satisfaction et ainsi assurer une augmentation du taux de fréquentation de l'école.

Le matériel pédagogique est en cours de création également. Si certains manuels sont à disposition des enseignant·es, il n'existe pas encore de méthode propre à l'établissement

qui prend en compte les différentes spécificités du contexte. Il n'existe pas non plus d'ordre chronologique recommandé pour aborder les différents objets d'enseignements.

Nous avons donc convenu de la mise en place de syllabus afin de prendre à la fois en compte le besoin de satisfaire les apprenant·es et de fidéliser une clientèle et de proposer une progression adaptée au contexte.

J'analyserai donc l'impact de celui-ci sur l'acquisition des compétences communicative des apprenant·es en observant leurs retours et leurs progrès suite à son utilisation en classe.

Afin de mener à bien la mise en place du projet ingénierique et répondre aux besoins pédagogiques qui ont été cités dans ce chapitre, il a été nécessaire de réaliser une étude du matériel pédagogique dont dispose l'établissement ainsi qu'une étude des besoins des apprenant·es. Ces analyses ont été le fondement de ma démarche ingénierique et ont été menées à l'aide de différents outils d'analyse que je présenterai dans la partie suivante de ce mémoire

Avant de mettre en place les syllabus et de pouvoir tester leur efficacité sur l'acquisition des compétences communicatives des apprenant·es, il convient de mener une analyse approfondie à la fois des ressources dont dispose l'établissement : matériel pédagogique, test diagnostic, mais également des besoins des apprenant·es. Je présenterai dans un premier temps les méthodologies ainsi que les outils employés pour mener à bien ces analyses puis commenterai les résultats obtenus. Afin de compléter cette partie analytique, je reviendrai sur certains éléments théoriques associés à la création de syllabus, qui ont permis de mieux comprendre les enjeux liés à leur mise en place.

# **Partie 2**

## **Analyses et fondements théoriques**

## **CHAPITRE 4 : Les outils d'analyse**

En vue d'établir des syllabus répondant aux différentes particularités de l'école Beaulieu Riviera Language Center, j'ai commencé par étudier à la fois les ressources de l'établissement et les besoins des apprenant·es qui la fréquentent. Dans cette partie, je présenterai les outils utilisés lors de ma démarche analytique avant de proposer une définition des besoins suite aux analyses effectuées dans les prochains chapitres.

### **1. Les outils utilisés pour analyser le matériel pédagogique**

Afin d'établir un programme de cours en cohésion avec les moyens pédagogiques dont dispose l'école, il m'a paru nécessaire de recenser puis d'analyser les ressources pédagogiques à disposition des enseignant·es. Ces analyses avaient pour objectif de déterminer des situations d'enseignements/apprentissages pour lesquelles ces ressources étaient adaptées. Le recours à une grille d'analyse m'a permis de procéder à une évaluation objective de ces documents pédagogiques.

#### *1.1 Présentation d'une grille d'analyse pour les manuels*

Comme évoqué dans la partie introductive de ce mémoire, la directrice de l'établissement a choisi de ne pas imposer de manuels ou de méthodes aux enseignant·es qu'elle emploie. Cependant les méthodes *Alter Ego+*, *Entre Nous*, *Édito* et *Défi* sont à disposition dans la salle des professeurs. Si ces méthodes se réclament de la perspective actionnelle et présentent donc des similitudes, elles disposent également de points forts et de points faibles qui leur sont propres, selon les situations d'enseignements/apprentissages dans lesquelles elles sont employées. L'analyse des manuels m'a permis de mettre en lumière ces différentes situations. Pour mener à bien l'étude des méthodes, j'ai choisi d'utiliser une grille d'analyse que j'avais déjà expérimentée lors de l'élaboration d'un programme de cours de Fle ainsi que dans le cadre du master 1 didactique des langues parcours Fles de l'université de Grenoble Alpes lors du cours "*courants méthodologiques et analyse de manuels*".

Il s'agit de la grille d'analyse proposée par P. Bertocchini et E. Constanzo (2017) qui se

compose de six parties :

- Une partie présentation globale, reprenant des informations telles que le titre, la maison d'édition, la date de parution. Cette partie permet de s'interroger sur l'articulation et l'organisation des contenus présents dans la méthode et permet de recenser les heures nécessaires prévues par les concepteurs et conceptrices des manuels ainsi que les éventuels matériaux complémentaires.
- Une partie méthodologie affichée qui permet de lister les objectifs qu'annonce la méthode et de s'attarder sur la clarté des informations dispensées.
- Une partie consacrée aux documents et supports qui amène l'utilisateur·trice à analyser chacune des catégories de documents présentées dans le manuel (visuel, sonore, écrite) ainsi que les supports numériques.
- Une partie dédiée aux différents contenus langagiers afin de permettre aux utilisateurs·trices de la grille de s'interroger sur les modalités de présentation et les types d'exercices proposés par la méthode en ce qui concerne le lexique, la phonétique et la grammaire.
- Une partie langue et culture permettant de mettre en évidence la façon dont sont présentés les différents contenus linguistiques et culturels tout au long du manuel ainsi que l'approche méthodologique mise en place pour ces contenus.
- Enfin, la partie consacrée à l'évaluation permet aux utilisateurs·trices de se pencher sur la typologie et la nature des épreuves évaluatives prévues.

Cette grille d'analyse a donc été conçue en vue d'analyser des manuels dans leur ensemble en proposant une sélection de points sur lesquels s'attarder.

La grille choisie m'a permis d'analyser les différentes ressources présentes dans l'établissement de façon objective. Je reviendrai plus tard dans ce mémoire sur les résultats de ces analyses et sur comment elles ont joué un rôle dans de la mise en place les différents syllabus.

### *1.2 Les moyens utilisés pour l'analyse des ressources hors manuels.*

Certaines parties de la grille d'analyse présentée plus haut peuvent être applicables à des ressources hors manuels. On peut citer notamment les parties qui interrogent sur le type

de documents supports, ou sur les modalités de présentation des contenus linguistiques et culturels. Cependant, les questions que soulève la grille n'étaient pour la plupart, pas pertinentes dans le cas de ressources ne faisant pas partie d'une méthode.

Les ressources présentes à l'école et issues de sites Internet consacrés aux ressources Fle, tel que *Les Zexpertfle*, *Rfi savoir*, *TV 5 Monde* ou encore *Mondolinguo* ont fait l'objet d'une analyse à part.

Pour analyser les ressources hors manuels, je me suis interrogé sur différents points :

- quels objectifs communicatifs les ressources permettent-elles d'atteindre ? Ces objectifs communicatifs sont-ils en adéquation avec les objectifs relevés par l'analyse des tests diagnostics remplis par les apprenant·es ?
- Pour quel niveau du CECRL ces ressources sont-elles réellement adaptées ?

Ces questions m'ont permis de trier puis de classer les ressources hors manuels présentes au sein en fonction des objectifs communicatifs visés. Elles m'ont également permis d'orienter ma recherche de ressources pour les syllabus en fonction des objectifs communicatifs qui étaient peu représentés dans les ressources dont disposait l'établissement.

Sur la plupart des sites internet cités, il est possible de mener une recherche en fonction du niveau du CECRL souhaité. Cependant, un décalage de niveau peut exister au sein de ces ressources. Par exemple, certaines d'entre elles proposent des documents déclencheurs comprenant des contenus langagiers référencés sous le niveau B1 par le CECRL mais avec des activités qui sollicitent des compétences plus abouties en communication ou interaction orale. Je me suis servie des échelles de descripteur du CECRL afin de veiller à ce que les tâches et les différentes actions attendues de la part des apprenant·es dans les ressources hors manuel correspondent bien au niveau auxquels elles sont rattachées dans les descripteurs.

Ces différentes questions m'ont aidé lors de la mise en place des syllabus. Elles m'ont permis de savoir quelles ressources étaient les plus adaptées au niveau de langue des

apprenant·es en fonction des contenus ou des activités langagières.

En m'appuyant à la fois sur la grille d'analyse présentée et sur les besoins en terme de compétences communicatives des apprenant·es qui fréquentent l'école, j'ai pu analyser les différentes ressources manuel et hors manuels employées par l'établissement.

## **2. Présentation du test diagnostic**

Le test diagnostic fait partie des ressources pédagogiques à disposition de l'école<sup>8</sup>. En effet, il a été conçu par la directrice en 2018 au début de la mise en activité de l'école afin de l'aider à mieux comprendre les objectifs des apprenant·es s'inscrivant à l'école et les répartir dans des groupes de niveaux. Il est donc constitué de deux parties.

La première partie du test comporte un questionnaire, mis en place pour définir les motivations des apprenant·es qui s'inscrivent à l'école. Il s'agit donc d'un des outils d'analyse utilisé dans le cadre de la définition des objectifs communicatifs des apprenant·es fréquentant l'établissement. C'est cette première partie du test diagnostic qui me servira à mettre en place une étude consacrée aux objets d'enseignements qui devront être abordés dans les syllabus. Elle est composée de quatre questions, traduites en anglais. Les deux premières sont des questions ouvertes et les apprenant·es peuvent donc y répondre librement soit en français soit en anglais.

- La première concerne les rapports qu'entretiennent les apprenant·es avec l'apprentissage du français : “avez-vous déjà appris le français ? Quand? Pendant combien de temps?”. Elle permet d'avoir une idée des méthodes que l'apprenant·es a utilisé·e par le passé pour apprendre le français (étude autodidacte, université, cours de langue).
- La seconde question ouverte porte sur les motivations “Pourquoi voulez-vous apprendre le français ? Citez 3 raisons principales”. Elle permet de comprendre les objectifs communicatifs visés par l'apprenant·e et dans quel type de situations l'apprenant est amené à communiquer en français en dehors de la classe.

---

<sup>8</sup> Annexe “test diagnostic partie 1 et 2 ”

- La troisième question sous forme de QCM, est le prolongement de la précédente puisqu'elle amène l'apprenant·e à sélectionner une seule raison en lien avec son apprentissage du français, contrairement à la question ouverte qui permet d'en lister trois. La question est "pourquoi utilisez-vous le français?" avec quatre choix possibles : pour le travail, pour les études, pour les loisirs et autres. Elle cible donc une seule motivation et permet de déterminer quel est l'enjeu principal pour l'apprenant·e.
- La dernière question de cette partie du test prend également la forme d'un QCM et permet de situer les difficultés qu'ont rencontrées les apprenant·es lors de leur apprentissage du français : "qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'apprentissage du français?" Cette dernière question permet d'orienter le type d'activités à privilégier en classe : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite ou production orale.

La deuxième partie du test a pour vocation de mettre en évidence les niveaux des apprenant·es afin de prévoir des cours adaptés et de les répartir dans des groupes de niveaux lorsque le nombre d'apprenant·es inscrit·es permet le recrutement d'un·e enseignant·e.

Il est construit de façon à prévoir une progression de "facile" à "difficile" et est composé de dix-huit questions. Les cinq premières questions interrogent sur les compétences grammaticales que les apprenant·es sont supposé acquérir au niveau A1, les 5 questions suivantes correspondent aux compétences liées au niveau A2, puis viennent quatre questions pour les niveaux B1 puis B2. Chaque niveau comprend une compréhension écrite à laquelle les apprenant·es répondent via une question au format QCM, à l'exception de la première pour le niveau A1 qui est une production écrite.

Avant de commencer le test, les apprenants sont invités à ne pas répondre "au hasard" et à ne pas hésiter à cocher la case "je ne sais pas" afin de ne pas fausser les résultats du test de niveau. En effet, il serait difficile de déterminer le niveau réel d'un·e apprenant·e

s'il·elle répond par chance correctement à des questions de niveau B1 tout en ayant des résultats incorrects au niveau A1 ou A2.

Dans le cadre de l'analyse des besoins qui serviront à la mise en place des syllabus, j'ai été amené à utiliser principalement les résultats de la première partie du test diagnostique. Cependant, la seconde partie consacrée à la détermination du niveau des apprenant·es au moment de leur inscription à l'école, permettra de contrôler l'évolution de la progression des apprenant·es et l'impact des syllabus sur l'acquisition de leurs compétences communicatives.

Les différents outils d'analyses listés dans ce chapitre ont participé au bon déroulement de la mise en place de l'état des lieux des ressources pédagogiques dont dispose l'école. La grille d'analyse utilisée pour analyser les manuels m'a permis de me prendre en compte les différents intérêts des méthodes présentes dans l'établissement. L'examen des ressources hors manuel au travers de deux questions, m'a aidé à garder un point de vue objectif pour mener à bien le recensement et l'étude des ressources à disposition de l'école. Enfin, le test diagnostique, mis en place pour répartir les apprenant·es dans différents groupes de niveaux, est l'outil d'analyse qui a servi à lister les différents besoins des apprenant·es et permet une meilleure anticipation des compétences communicatives à cibler dans le cadre du projet.

## **CHAPITRE 5. L'analyse des besoins et des ressources pédagogiques.**

Dans ce chapitre, je m'attarderai sur les besoins de l'établissement qui ont été les éléments déclencheurs de ma commande du projet ingénierique. Les besoins évoqués par la directrice de l'école en amont de ma période de stage découlent en effet des besoins auxquels elle a été confrontée lors de la mise en activité de son l'établissement. Ils sont donc en lien avec des demandes émanant des apprenant·es, mais également avec le test diagnostic.

### **1. L'analyse des différents besoins des apprenants**

La base de données que j'ai constituée concernant les différentes catégories d'apprenant·es a été établie grâce au dépouillement des tests diagnostics et plus particulièrement de la première partie des tests consacrée aux aspirations des apprenant.es.

#### *1.1 Les motivations des apprenant·es*

Comme évoqué dans le chapitre précédent dans la partie consacrée à la présentation du test diagnostic celui-ci comprend quatre questions visant à mieux cerner les attentes des futurs étudiant.es concernant les cours.

Parmi les 25 tests que j'ai pu analyser, 77 % ont coché la case "*loisir*" à la question "pourquoi utilisez-vous le français?". Ils elles étaient 20 % à avoir répondu "*pour mon travail*". Enfin, 3 % ont sélectionné(e)s la case "*pour mes études*" pour cette question.

Pour affiner ces réponses, je me suis intéressée à la question ouverte qui permettait aux apprenant.es de préciser dans quel(s) contexte(s) ils·elles sont amené·es à s'exprimer en français. ("pourquoi voulez-vous apprendre le français ? Citez trois raisons principales") Des nuances sont alors apparues. En effet, parmi les apprenant·es ayant répondu "*pour mon travail*", on perçoit deux catégories principales d'apprenant·es : la première correspond à des apprenant·es à la recherche d'un emploi tandis que la deuxième

regroupe ceux et celles pour qui le français est un “plus” dans le cadre de l’emploi qu’ils.elles occupent actuellement.

Pour les apprenant·es ayant répondu “*pour mes loisirs*” . Ils-elles ont été 30 % à préciser dans la question ouverte “ *pour communiquer avec mes ami(e)s*” et 47 % à préciser qu’ils elles souhaitent apprendre le français car ils-elle voyageait fréquemment en France.

Pour cette catégorie qui est majoritaire, les réponses à la question ouverte nous montrent que les apprenant·es cherchent à apprendre le français dans l’optique de se faire comprendre par les différents corps de métiers liés au tourisme avec lesquels ils-elles seront amené·es à communiquer lors de voyages en France (restaurant, hôtel, activités de loisirs etc).

Dans la même catégorie, parmi les apprenant·es qui souhaitent apprendre le français pour communiquer avec des amies, on peut distinguer ceux et celles cherchant à s’intégrer en France dans le cadre d’une expatriation en créant des relations sociales et ceux et celles déjà impliqué·es dans une relation amicale avec une personne francophone et désirant s’exprimer dans la langue maternelle de leur interlocuteur·trice.

Les nuances sont moins marquées pour les apprenant·es ayant répondu “*pour mes études*”. En effet, dans la catégorie “études” on retrouve principalement des personnes faisant des études universitaires dont le cursus inclut le français en tant que langue étrangère. Leur objectif est de mettre à profit leurs vacances pour progresser dans cette matière. Les examens qu’ils préparent sont donc propres à leurs universités respectives et d’après les réponses au test, seulement deux préparent des examens type DELF/DALF.

L’analyse des trois premières questions contenues dans les tests diagnostics a donc permis de mettre à jour les principales motivations du public ayant fréquenté l’école. La troisième question du test sous forme de QCM a mis en évidence le fait que les principales motivations des apprenant·es fréquentant l’école se situent dans une

catégorie “loisir” avec des préoccupations liées à la communication lors de voyages en France et lors de conversations entre amis”. Cette tendance devra donc être prise en compte lors de la définition des objectifs communicatifs qui devront apparaître dans les syllabus.

Les réponses à la quatrième question confirment la tendance qui apparaît lors de l'analyse des réponses précédentes, à savoir que la communication orale semble être la préoccupation principale des apprenant·es. En effet, 90 % ont répondu “*parler*” à la question à choix multiples “ qu’est-ce qui est le plus difficile dans l’apprentissage du français?”

Le syllabus mis en place, pour répondre aux besoins des apprenant·es, devra prendre en compte cette tendance en favorisant les activités liées au développement des compétences orales (production et interaction).

### *1.2 Les niveaux des apprenant·es.*

Si la première partie du test diagnostic composé des trois questions a permis de déterminer les besoins communicatifs des apprenant·es, la deuxième partie du test diagnostic a été conçue pour les répartir dans des groupes de niveaux lors de leur arrivée à l'école.

Un an après la mise en place du test diagnostic, la directrice de l'établissement a remarqué que les résultats obtenus ne correspondaient pas au niveau constaté sur place. J'ai également pu constater cet écart lors de ma période d'enseignement. En effet, certain·e apprenant·e ayant obtenu des résultats les catégorisant comme ayant le niveau A2 voir B1 était difficilement capable de comprendre des questions, à l'écrit ou à l'oral, de niveau A1. Ils·elles avaient également des difficultés à s'exprimer sur des sujets tels que les loisirs, le lieu d'habitation ou la famille. Suite à ce constat, j'ai soumis une nouvelle fois la partie QCM du test à dix apprenant·es dont le niveau semblait plus faible que celui annoncé par leurs tests (les apprenant·es n'ont pas accès à la correction du test diagnostic en ligne). Sur les dix tests effectués, six apprenant·es ont donné des réponses différentes que lors du test en ligne et quatre ont fourni des réponses

identiques. Le temps passé à répondre aux questions était relativement long (en moyenne vingt minutes pour répondre aux dix-huit questions).

Suite à ces deux constats et après discussion avec les apprenant.es, il est apparu que l'écart de niveau constaté résidait dans trois principaux facteurs :

- lors du test en ligne, les apprenant.es peuvent consacrer tout le temps qu'ils-elles le souhaitent au remplissage du test et ont également la possibilité d'aller chercher les réponses en ligne, de se faire aider par une tierce personne ou de s'appuyer sur des notes de cours. Ces conditions sont donc assez éloignées d'une situation de communication réelle.
- Malgré la mention en début de test les invitant à choisir la case "je ne sais pas" plutôt que de répondre au hasard et ainsi fausser les résultats, des apprenant.es ont admis avoir choisi des réponses au hasard lors du QCM, qui se sont avérées correctes. Le facteur "chance" a donc joué un rôle dans les écarts de niveaux constatés une fois sur place.
- Le troisième facteur concerne les points de grammaire qui apparaissent dans le test. En effet, si elles sont bien classées de A1 à B2, les points de grammaire apparaissant dans les questions ont été choisis de façon aléatoire. Il s'agit simplement de points de grammaire "clés" que les apprenant.es sont supposés maîtriser en ayant le niveau A1, A2, B1, B2 ou C1 du CECRL. On peut donc imaginer que des apprenant.es aient répondu correctement à une question du niveau B1 parce qu'ils-elles ont étudié ce point de grammaire en particulier sans pour autant avoir acquis les autres compétences du même niveau.

Les parties compréhension et production écrite du test renseignent donc plus efficacement sur le niveau des apprenant.es que la partie QCM puisqu'il permet de vérifier les capacités des apprenant.es à comprendre et à utiliser des structures et du lexique variés. La directrice de l'établissement envisage d'ailleurs de mettre en place un nouveau test diagnostique qui accorderait une place plus importante à la production écrite afin de mieux anticiper le niveau des apprenant.es.

### 1.3 Définition des besoins langagiers

Le conseil de l'Europe définit les besoins langagiers comme *“les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou à moyen terme”*.<sup>9</sup>

Dans le cadre de mon projet ingénierique, je considère que les formes de communication dans lesquelles seront impliqués les apprenant.es fréquentant l'école correspondent à celles qui sont apparues lors du dépouillement des tests diagnostics.

Afin de procéder à une définition plus précise des besoins langagiers du public fréquentant l'école, je me suis penchée sur les diverses situations auxquelles les apprenant.es pourraient être confronté.es selon leurs réponses. J'ai donc mis en place une grille répertoriant ces situations de communication auxquelles j'ai accolé les besoins langagiers correspondants.<sup>10</sup>

Pour définir ces besoins, je me suis appuyée sur plusieurs méthodes de Fle présentes dans l'établissement, à savoir les méthodes *Alter Ego+*, *Entre Nous*, *Édito* et *Défi* sur lesquelles je reviendrai plus en détail dans ce chapitre. Le fait de “croiser” plusieurs manuels m'a permis de réaliser un inventaire plus large des points grammaticaux et lexicaux pouvant être associés à des besoins communicatifs.

La mise en place de cette grille m'a donc également aidé par la suite dans mon choix de points lexicaux et grammaticaux et de ressources pédagogiques devant figurer dans les syllabus. Le dépouillement des tests diagnostics a donc constitué la base de mes analyses en ce qui concerne les besoins langagiers des apprenant.es fréquentant l'établissement. Ces besoins ont par la suite constitué le fondement des syllabus.

## 2. L'analyse du matériel pédagogique

La directrice de l'école a choisi de ne pas imposer une méthode aux apprenant.es afin de pouvoir s'adapter aux différents profils. En effet, lors de l'ouverture de l'établissement il était encore difficile de savoir quels seraient les besoins des futurs étudiant.es de

---

<sup>9</sup> Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg) – Projet ILMA : [www.coe.int/lang-migrants/fr](http://www.coe.int/lang-migrants/fr)

<sup>10</sup> Voir annexe “tableau situations de communication”

l'école. Elle a donc décidé d'attendre un ou deux ans avant de décider si le choix d'un manuel spécifique serait adapté au public fréquentant son établissement. En attendant, plusieurs manuels sont présents dans l'établissement mais les enseignant·es n'ont pas l'obligation de les utiliser.

L'analyse du matériel pédagogique était une étape essentielle pour pouvoir mettre en place le contenu des syllabus. Le résultat de ces analyses permettra également de faciliter le choix de la directrice de l'établissement si, dans le futur, elle décide de mettre en place une méthode commune à toutes les classes.

### *2.1 l'analyse des manuels*

En m'appuyant sur la grille d'analyse présentée dans le chapitre précédent, j'ai pu mettre en avant les avantages et les points faibles des quatre manuels proposés par l'établissement<sup>11</sup>.

Comme on peut le voir à la lecture de ces grilles, les manuels *Alter Ego + Entre nous*, *Edito* et *Défi*, se réclament de la perspective actionnelle et sont donc similaires par certains aspects, notamment sur la mise en avant des tâches à réaliser par les apprenant·es qui mobilisent leurs différentes compétences.

Les quatre manuels proposent donc une approche similaire pour plusieurs points, notamment en ce qui concerne l'organisation des contenus, les documents supports, l'approche de la grammaire ou encore les contenus langagiers.

On peut cependant remarquer des approches sensiblement différentes quant à certains aspects des méthodes :

#### **Alter Ego + , Hachette, 2012**

Les objectifs sociolinguistiques que propose le manuel sont similaires à ceux apparus lors du dépouillement des tests diagnostics de l'établissement. On retrouve notamment dans le manuel *Alter Ego +* destiné au niveau A1 des objectifs pragmatiques qui

---

<sup>11</sup> Voir annexe « Analyse de manuels »

rejoignent les objectifs évoqués par les apprenant·es dans la première question du test. Par exemple, le dossier 2 du manuel, comprenant une dizaine de pages et trois leçons, s'attarde sur des objectifs socio-langagiers en lien avec le tourisme et les loisirs. On y retrouve donc des objectifs pragmatiques tels que « s'informer sur un hébergement », « comprendre/indiquer un itinéraire » ce qui correspond au besoin qui revient le plus souvent lors de l'analyse des tests de l'école (« *pour communiquer en voyage* »). Le deuxième besoin en terme statistique qui est apparu lors de l'analyse est « *pour communiquer avec mes ami(e)s* ».

Ce besoin peut recouvrir à la fois un désir de s'intégrer dans la société dans le cas des apprenant·es nouvellement expatrié·es, mais également une volonté de s'exprimer dans la langue maternelle d'un(e) ami(e) francophone. Or, les dossiers 3 et 4 du manuel s'attardent sur ces deux problématiques en proposant des objectifs pragmatiques tels que « demander/donner des nouvelles de quelqu'un » « proposer/refuser un rendez-vous » ou encore « fixer un rendez vous ».

La méthode propose également une progression spiralaire particulièrement marquée comme on peut le voir avec la répétition, au minimum à deux reprises, dans les tableaux des contenus d'objectifs pragmatiques mais aussi grammaticaux et lexicaux. Cette répétition permet d'approfondir les points de grammaire et de vocabulaire tout en vérifiant le degré d'assimilation des apprenant·es. Cependant, ce type de progression est particulièrement intéressant si l'on utilise le manuel sur le long ou moyen terme. Or, la plupart des apprenant·es fréquentent l'établissement pour une durée moyenne de 15 jours, ce qui rend, dans ce cas, difficile sa mise en place. De ce fait, malgré des objectifs sociolinguistiques proches des besoins des apprenant·es qui fréquentent l'école, le manuel ne peut être utilisé seul car l'approfondissement de certains point grammaticaux et lexicaux doit se faire à l'aide de ressources externes à la méthode. De plus, les documents semi-authentiques que propose le manuel restent très scolaires ce qui peut limiter l'intérêt des apprenant·es. A noter également, la présence de nombreux stéréotypes dans les documents déclencheurs et dans les phrases exemples. Enfin, la méthode accorde peu de place aux échanges interculturels : on ne retrouve pas de références à la langue ou à la culture des apprenant·es.

**Entre Nous**, *Maison des langues*, 2015

La méthode applique des principes issus de la perspectives actionnelle. On peut le voir notamment avec la présence de deux tâches à réaliser par les apprenant·es en fin de chaque unité : une tâche à dominante écrite et une tâche à dominante orale. Si elles ont principalement pour rôle le réemploi du lexique et de la grammaire étudiés au cours de l'unité, la méthode les inclut dans un contexte social fictif mais qui se rapproche néanmoins d'une situation de communication authentique. On peut le voir notamment avec les tâches proposées par l'unité 3 de Entre Nous A1 « présenter un lieu exceptionnel à la classe » : présenter un lieu est effectivement une activité socio-langagière à laquelle l'apprenant·e peut être confronté·e. Cependant le fait de ne pas inclure cette activité dans un contexte « réel » (hors de la salle de classe) limite la portée sociale de la tâche.

Les situations de communication sont similaires à celles que l'on retrouve dans la méthode Alter Ego + A1 et sont donc proches des besoins évoqués par les apprenant·es de l'école : « commander dans un restaurant », « faire des achats » ou encore « parler du temps qu'il fait ».

Au niveau de la progression présentée dans la méthode, on remarque un découpage détaillé des points de grammaire. Par exemple, toujours dans le manuel destiné aux niveaux A1, le passé composé est étudié en trois temps avec les verbes avec l'auxiliaire être, les verbes avec l'auxiliaire avoir et les verbes pronominaux au passé composé répartis dans différentes leçons et dans différentes unités, ce qui laisse le temps aux apprenant·es de se familiariser avec les différentes règles du passé composé. Cette répartition engendre une acquisition plus progressive des différents points de grammaire, mais qui peut être intéressante dans le cas d'apprenant·es ayant une langue maternelle éloignée du français et/ou n'ayant jamais étudié une langue étrangère. La place importante consacrée aux exercices d'approfondissements va dans ce sens : dans chaque unité on retrouve en effet une double page permettant aux apprenant·es de se familiariser davantage avec les points grammaticaux étudiés.

On notera également une volonté de s'intéresser aux cultures des apprenant·es avec dans les parties « Découverte » présente en début d'unité, une partie interaction orale invitant chaque apprenant·e à s'exprimer sur une coutume ou un fait culturel.

**Edito, Didier, 2017**

La méthode est divisée en 12 unités thématiques et se démarque principalement des manuels analysés ci-dessus par une richesse de documents authentiques, qui restent en adéquation avec les besoins langagiers et les situations de communications évoquées dans les tests diagnostics. En effet, on retrouve bien les thématiques présentes dans les autres manuels telles que « faire des achats » « commander au restaurant » « inviter des ami(e)s » mais les documents authentiques choisis, dès le niveau A1, permettent d'aborder ces thématiques d'un point de vue plus valorisant pour les apprenant·es.

Le manuel propose également des listes de vocabulaire qui sont absentes des autres méthodes. La facilité d'utilisation de la méthode qui comporte des CD audio identiques pour l'élève et l'enseignant·e, en fait une méthode particulièrement adaptée pour les apprenant·es souhaitant travailler davantage en autonomie.

**Défi, Maison des langues, 2018**

L'originalité du manuel, par rapport à ceux présentés précédemment, réside principalement dans sa volonté de proposer des rubriques culturelles axées sur les pays francophones. Cette démarche est intéressante en milieu hétéroglotte car elle propose une vision de la langue française qui ne se limite pas strictement à la France. Cependant, les apprenant·es choisissent l'établissement Beaulieu Riviera Language Center parce qu'ils/elles sont intéressé(e)s par les attraits de la région Provence Alpes Côtes d'Azur. En effet, un des arguments de vente de l'école est sa situation géographique et l'accès à des activités touristiques en lien avec la culture locale dont les apprenants sont demandeurs. Il est donc cohérent de proposer des contenus culturels en lien avec la région.

L'analyse des différentes méthodes m'a permis de me familiariser avec les ressources dont dispose l'établissement. Les différents éléments par lesquels chaque méthode se démarque m'ont aidée à opter pour un manuel plutôt qu'un autre au moment de sélectionner les ressources qui apparaîtront dans les syllabus.

## *2.2 L'analyse des autres ressources dont dispose l'école*

Les ressources pédagogiques hors manuel employées en classe sont principalement issues de différents sites internet spécialisés dans les ressources Fle. De ce fait, il est difficilement envisageable de proposer une analyse détaillée de chacune d'entre elles. Cependant, si chaque ressource a ses propres particularités, elles disposent de similitudes de par les sites internet dont elles sont issues. Les sites principalement utilisés par l'établissement sont :

**Les zexpertsfle.com** : les activités gratuites sur le site abordent la grammaire de façon inductive. Elles permettent de découvrir des points de grammaire ou de les approfondir s'ils ont déjà été vus en classe avec une approche différentes. Les documents authentiques à partir desquels sont construits les activités permettent de stimuler les apprenant.es et de les inciter davantage à l'interaction orale. Il convient cependant de souligner que la façon dont la grammaire est abordée dans la plupart des ressources (pratique et manipulation de la langue puis énonciation de la règle) peut être déstabilisante pour des apprenant.es habitué.es à une approche plus scolaire de la grammaire.

**Rfi.fr** : Pour les niveaux les plus avancés (à partir du niveau B1) *rfi.fr* propose des ressources permettant de travailler la compréhension écrite et orale à partir de sujets d'actualité. Les ressources du site peuvent donc être utilisées pour aborder des sujets d'actualité en classe et servir d'éléments déclencheur pour des interactions orales sur des sujets variés.

Le site propose également des quizz ainsi que des fiches pédagogiques construites autour de faits d'actualité et composée d'une partie "mise en route" suivie d'une compréhension puis d'une production orale.

**Tv5monde.com** : La rubrique “enseigner le français” du site propose des ressources classées par thématiques, par publics et par niveaux. Elles sont créées autour de vidéos authentiques diverses (clip musicaux, extraits de journaux télévisé, reportages) et comportent des objectifs pragmatiques et communicatifs clairement renseignés dans les titres. Il s’agit de fiches enseignants et apprenants, construites généralement de la façon suivante : une phase de familiarisation avec la thématique de la vidéo, une compréhension orale globale puis une compréhension orale détaillée, une activité de production orale en groupe ou en binôme puis une production orale individuelle ou en binôme plus poussée pour finir avec une tâche finale qui correspond à l’objectif communicatif ou pragmatique annoncée. Les fiches peuvent servir à introduire un point de grammaire mais au vu du peu d’exercices de systématisation qu’elles prévoient, elles semblent davantage adaptées pour le réemploi de structures dont les apprenant.es sont déjà familiers et familières ou pour travailler du lexique en lien avec une thématique spécifique.

**Mondolinguo.com** : Le site met à disposition des jeux basés sur la communication et l’interaction orale. Ils permettent d’introduire ou de remployer du lexique lié à une thématique spécifique. Le site propose des pistes d’utilisation des ressources mais différents usages sont possibles. La nature des documents iconographiques peut laisser penser que les ressources sont davantage tournées vers un public enfant ou jeune adolescent. En réalité de part la variété des emplois possibles (jeux permettant de travailler la production orale, introduction de lexique ou “flash-card” permettant de réviser le lexique) elles sont adaptées à une tranche d’âge assez large, selon l’usage choisi par l’enseignant.e.

Tout comme les manuels de Fle, les ressources présentes dans les sites cités sont préconisées pour certains publics et selon certains types de besoins communicatifs. Je privilégierai donc certaines d’entre elles pour travailler les points de grammaires, de lexique et de phonétique qui apparaîtront dans les syllabus.

Les ressources pédagogiques dont dispose l’établissement semblent en adéquation avec

la plupart des besoins qui ont émergée de l'analyse des tests diagnostics. S'il est difficile d'anticiper précisément les besoins ainsi que les niveaux des apprenant.es qui fréquenteront l'établissement, l'analyse des réponses des ancien·nes apprenant·es à la première partie du test diagnostic m'a permis de construire une base de données qui servira d'appui pour l'élaboration des syllabus.

## **CHAPITRE 6. Les fondements théoriques**

L'étape qui a suivi la caractérisation des besoins dans le cadre du projet ingénierique fut celle de la définition des actions à mettre en place pour répondre aux différentes problématiques qui ont été identifiées. Dès la première rencontre avec elle, la directrice de l'établissement m'a fait part de son intention de mettre en place des syllabus adaptés aux différentes problématiques de l'école. Dans ce chapitre, je tâcherai donc définir ce que recouvre le terme « syllabus » et reviendrai également sur la définition de la progression dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère.

### **1. La notion de syllabus**

#### *1.1 Définition*

Le syllabus désigne initialement un plan de cours (Robert, 2008). Cependant, le terme peut être employé dans plusieurs contextes. Avant de commencer la mise en place des syllabus, il était primordial de définir l'échelle de ce plan afin de déterminer son niveau de détail ainsi que les éléments qui devaient s'y trouver. Dans ce mémoire, je considère le terme syllabus comme la traduction anglo-saxonne du terme « programme » : il s'inscrit donc dans une progression et renseigne sur les contenus d'un cours (Coste, 2011).

Selon ces différentes définitions, on peut s'accorder sur le fait que le rôle principal d'un syllabus est de proposer un ordre chronologique des différents contenus linguistiques qu'il vient organiser selon une logique qui correspond aux besoins des apprenant-es.

La notion de syllabus se différencie donc du terme curriculum qui lui désigne le fil conducteur sur lequel repose l'ensemble des réflexions autour de l'établissement d'une sélection de ressources, de l'organisation hiérarchique des contenus, la mise en place de syllabus et de la programmation. Il intègre donc des paramètres externes, comme par

exemple les demandes liées aux institutions et des paramètres internes propres à la didactique des langues tels que les courants méthodologiques ou la psycholinguistique (Borg, 2011).

L'école était déjà dotée d'un curriculum de cours donnant des précisions sur les objectifs communicatifs et langagiers qu'elle s'engage à aborder et qui reprennent les différentes compétences que les apprenant·es doivent acquérir selon le CECRL<sup>12</sup>. La description de ces compétences reste très générale et a été établie avant l'arrivée des premiers apprenant·es au sein de l'établissement. Il ne tient donc pas compte des besoins communicatifs cités par les apprenant·es dans les tests diagnostics ou des besoins langagiers constatés sur place lors des cours.

Afin de permettre une meilleure prise en compte des besoins apparus lors de l'analyse des tests diagnostics de l'école, il était nécessaire de compléter le curriculum de l'établissement à l'aide d'un syllabus. Sa mise en place permet en effet de cibler la sélection des ressources ainsi que la mise en place d'une progression en fonction des besoins communicatifs précis.

### *1.2 Les objectifs du syllabus au sein de l'école BRLC*

Afin d'être à la fois en cohérence avec les besoins des apprenant·es fréquentant l'école et avec les besoins évoqués par la directrice de l'établissement en matière de supports pédagogiques, les syllabus mis en place devaient répondre à plusieurs objectifs :

- proposer une progression permettant aux apprenant·es d'atteindre les besoins communicatifs définis en amont.
- recenser les outils langagiers nécessaires pour atteindre ces objectifs communicatifs.
- proposer une sélection de ressources permettant d'aborder les différents objectifs communicatifs.

---

<sup>12</sup> Annexe «Présentation cours BRLC »

Il était également nécessaire que chaque niveau du CECRL ait son propre syllabus reprenant ces différents critères. Ils devaient également être facilement utilisables par les différents enseignant·es de l'école. Les contenus devront pouvoir être enrichis selon les suggestions des enseignant·es et l'acquisition de nouvelles ressources.

Afin de proposer une utilisation compréhensible et ne nécessitant pas d'explication au préalable, j'ai choisi pour la présentation, de m'inspirer des tableaux de contenus présents en début de manuel de Fle.

Les différentes entrées de ces tableaux sont les suivantes :

- objectifs communicatifs (reprise des besoins identifiés lors du dépouillement des tests diagnostics). Ils seront organisés selon une logique de progression sur laquelle je reviendrai un peu plus loin dans ce chapitre.
- les éventuels prérequis grammaticaux ou lexicaux que les apprenants doivent maîtriser pour être capables d'aborder ces objectifs
- Une sélection de ressources permettant de travailler ces objectifs en classe
- Une partie consacrée à l'évaluation (à la fois sommative et formative) permettant à l'enseignant·e de vérifier le degré d'acquisition des apprenant·es s'il·elle en ressent la nécessité.

Les tableaux seront accessibles via le Drive de l'école et les différents intervenant·es de l'établissement y auront accès. Cela permettra aux syllabus de s'enrichir et de s'adapter aux différents besoins des apprenant·es. En effet, si les syllabus mis en place dans le cadre de mon projet s'appuient sur l'analyse des tests diagnostics remplis par les apprenant·es au cours d'une année, il sera évidemment nécessaire de les modifier afin d'être toujours en adéquation avec les nouveaux profils d'apprenant·es qui fréquenteront l'école.

Les syllabus constituerait donc une base pour les enseignant·es de l'école. Ils·elles n'auront cependant pas comme consigne de suivre strictement les syllabus proposés

pour préparer leurs cours. Cela serait en contradiction avec la réalité du métier d'enseignant-es qui nécessite de s'adapter constamment en fonction des réalités du terrain. En effet, comme le souligne Tochon (1993) la planification d'un cours n'est pas seulement une organisation temporelle des différents contenus de cours (ce que proposeront les syllabus) mais nécessite également une analyse de la part de l'enseignant-es concernant ce que comprennent ou non les apprenant-es afin de les prendre en compte dans la suite de ces cours.

Concernant la durée à couvrir et donc la longueur des syllabus, je me suis appuyée sur la durée moyenne des séjours des apprenant-es dans l'établissement. Comme évoqué dans la partie d'analyse des besoins, les apprenant-es restent en moyenne 2,6 semaines au sein de l'école. Une majorité d'apprenant-es réserve en effet une semaine de cours (20 étudiant-es sur les 38 inscrits en 2019). Il fallait donc prévoir une progression prenant en compte cette spécificité mais qui soit également utilisable en cas de séjours plus longs.

J'ai donc choisi de concevoir des syllabus pour une durée de quatre semaines. Une semaine équivaut à 20 leçons de 45 minutes. À la fin de chaque semaine au moins un objectif communicatif doit être atteint, ce qui donne aux apprenant-es réservant seulement 20 leçons l'occasion de se rapprocher des objectifs qu'ils-elles se sont fixé.es et de maintenir leur motivation pour l'apprentissage du français.

En tenant compte des différentes définitions du terme syllabus ainsi que les réalités de terrain propre à l'établissement, j'ai pu procéder à leur mise en place pour les différents niveaux du CECRL. Les différentes parties qu'ils contiennent répondent à des besoins identifiés et ont été validées par la fondatrice de l'établissement. Par la suite, s'est posée la question de la progression à mettre en place à l'intérieur de ces syllabus.

## **2. La progression**

Comme évoqué précédemment, mettre en place des syllabus revient à proposer une progression. S'il est difficile de synthétiser tous les enjeux que recouvre cette notion ainsi que les problématiques qu'elle soulève, je m'attarderai dans cette partie sur les

enjeux liés à sa mise en place dans le contexte de la didactique des langues et au sein des syllabus.

### *2.1 Les enjeux liés à la mise en place d'une progression*

Comme le fait remarquer Tochon (1993) il est nécessaire de faire la distinction entre la conception d'une progression qui consiste en la détermination d'un ordre des notions et des séquences et la conception d'une programmation qui se définit par la distribution chronologique des séquences et des séances dans le temps. Ces deux aspects réunis correspondent à la planification, c'est-à-dire à la tâche cognitive en lien avec la préparation des leçons, selon différentes indications temporelles. La partie programmation de la planification d'un cours est donc sujette à différents aléas externes et implique des ajustements de la part de l'enseignant·e suite notamment aux réactions des apprenant·es sur le plan cognitif. Dans le cadre de la mise en place d'un syllabus la partie de la planification sur laquelle je me suis concentrée est la désignation d'un ordre dans les séquences.

La mise en place d'une programmation doit donc se faire en appréhendant les éventuelles difficultés d'appropriation par les apprenant·es (Nonnon, 2010). Elle revient également à analyser les différents objets d'enseignements afin de discerner leurs enjeux et leur importance dans l'optique de les hiérarchiser. Pour mettre en place les syllabus j'ai donc étudié les différents objets d'enseignement, non seulement pour pouvoir déterminer un ordre chronologique, mais également pour m'assurer qu'ils étaient bien en adéquation avec les besoins des apprenant·es. En effet, comme le souligne Masseron (1995) l'analyse des usages langagiers des apprenant·es peut être un élément d'appui pour déterminer les points à étudier en priorité. Les tests diagnostics de l'école m'ont donc fourni la matière nécessaire à la détermination des objets d'enseignement en lien à la fois avec les objectifs communicatifs, mais également avec les erreurs récurrentes et les difficultés rencontrées par les apprenant·es lors des tests.

Enfin, le corpus mis en place dans le cadre de la détermination d'une progression doit lui aussi être contrôlé afin de proposer aux apprenant·es des exemples adaptés à leurs

besoins communicatifs mais également être suffisamment stimulants sans être d'un niveau trop complexe afin de ne pas décourager les apprenant-es. En effet comme le précise Nonnon (2010, 5-34.) concernant les corpus, il est nécessaire « d'en contrôler la pertinence par rapport au fonctionnement visé, de distinguer occurrences courantes et rares, simples et complexes, repérer les cas problématiques pouvant être stimulants pour l'apprentissage et ceux qui sont aporétiques ». Au moment d'être placées dans les syllabus, les différentes ressources présentes dans l'établissement doivent donc être inspectées afin de s'assurer de leur adéquation avec ces critères.

## *2.2 Le modèle de progression adopté dans le cadre des syllabus*

À partir de 1980, l'approche communicative apparaît progressivement dans les méthodes de Fle. Elle se caractérise notamment par la volonté d'accorder une place importante à la notion de besoins langagiers et donne lieu à un recours plus important à des documents authentiques (c'est à dire des documents initialement destinés à des personnes francophones et non à des apprenant-es du français). Or, les documents authentiques confrontent les apprenant-es à des contenus linguistiques ne correspondant pas nécessairement à une logique de progression linéaire. C'est pourquoi, les manuels issus de l'approche communicative ou de la perspective actionnelle ont généralement recours à une progression spiralaire. Celle-ci se caractérise par un retour à plusieurs reprises sur des contenus linguistiques et communicatifs afin de les enrichir.

Afin de proposer une progression qui soit véritablement adaptée au public qui fréquente l'école, j'ai choisi de faire figurer des objets d'enseignements à différents endroits des syllabus afin de revenir de façon plus approfondie sur certains points grammaticaux et lexicaux. Il est cependant nécessaire de rappeler que ce type de progression en spirale comporte des risques. En effet, comme le souligne Nonnon (2010, 5-34.) il est important de déterminer un seuil à partir duquel on considère que le point de grammaire ou le point lexical est bien approfondi et pas seulement répété. Ce type de progression peut en effet donner l'impression aux apprenants de déjà vu/ déjà fait voir d'ennui, particulièrement chez les apprenant-es qui fréquentent l'école sur de longues périodes et/ou qui ont étudié le français dans des établissements similaires à plusieurs reprises.

Selon Borg (2001) il peut d'ailleurs être judicieux de considérer la progression de façon

polycentrique. Il s'agirait donc de ne pas se focaliser sur un seul type de progression mais de faire des allers-retours entre les progressions que recommandent les différentes méthodologies. En effet, dans l'intérêt des apprenant-es il recommande de « jongler, permuter et alterner avec différents types de centration au lieu de subir le schéma figé du dogmatisme ou de l'axiomatisation d'une méthode, d'une méthodologie, ou d'une « approche » des centrations fixes ».

Cette approche m'a semblé cohérente avec la démarche entreprise dans le cadre de mon projet ingénierique. En effet l'objectif de la constitution de syllabus est de proposer une progression qui soit en accord avec les différents objectifs et besoins des apprenant-es fréquentant l'établissement. Le fait de se détacher d'une progression unique au profit d'une interdépendance entre celles-ci permet une meilleure adaptation aux besoins des apprenants. De plus, cette souplesse permettrait également d'accorder une place plus importante aux contenus culturels et interculturels qui sont des besoins qui sont apparus lors du dépouillement des tests diagnostics. Il m'a donc paru logique de prendre en compte ces recommandations lors de ma démarche de création des syllabus.

A partir des objectifs communicatifs précis ayant été établi lors de l'étape de collecte des données, j'ai pu créer une progression ciblée correspondant aux besoins des apprenant-es, à la fois par l'organisation chronologique des contenus mais également via le corpus de ressources proposé. Cependant, il est important de rappeler que la mise en place de syllabus a sa limite en ce qui concerne l'aide qu'elle peut apporter dans l'accompagnement vers l'atteinte des objectifs communicatifs. En effet, la détermination des besoins communicatifs s'est faite via l'analyse des tests des apprenant-es ayant déjà séjourné à l'école. Les progressions ainsi que les ressources présentes dans les différents syllabus devront donc adaptées en fonction des objectifs des futurs apprenants et de leurs réactions face aux contenus des syllabus.

Après m'être attardée dans ce chapitre sur les notions théoriques clés qui ont façonné ma démarche ingénierique, je reviendrai dans la partie suivante sur la façon dont la mise en place d'une progression au sein des syllabus a permis de cibler des objectifs communicatifs précis.

La mise en place et l'utilisation d'outils d'analyse ont permis de mettre en relief les différents éléments contextuels à considérer lors de la création de syllabus : besoins des apprenants en fonction des situations de communications auxquels ils sont confrontés, les avantages et les inconvénients des différentes ressources à disposition de l'établissement, ainsi que l'hétérogénéité de niveau au sein des classes. Enfin, la définition des notions de syllabus et de progression dans le cadre d'un cours de langue, ont participé à la mise en valeur d'éléments à prendre en compte lors de la mise en place du projet ingénierique.

Dans cette dernière partie du mémoire, je reviendrai sur les contraintes nées de l'analyse des besoins des apprenants et des ressources dont dispose l'établissement. C'est en prenant en compte ces contraintes que j'ai pu mettre en place la progression et la sélection des ressources qui ont donné lieu à la création des syllabus. J'ai ensuite pu tester leur efficacité lors d'une période d'expérimentation de quatre semaines auprès d'une classe de niveau A1. Je reviendrai donc dans le dernier chapitre sur les observations faites durant cette période qui m'auront permis de répondre à ma problématique.

## **Partie 3**

### **L'expérimentation du projet et réponse à la problématique**

## **CHAPITRE 7 : La mise en place d'une progression au sein des syllabus.**

Un des principaux enjeux de la mise en place d'une progression au sein des syllabus est son adéquation avec les apprenant·es qui y sont confronté·es. En effet, au niveau institutionnel l'enjeu est de donner satisfaction aux étudiant·es afin d'assurer la poursuite de l'activité de l'école. Un des moyens pour y parvenir est de leur permettre d'atteindre leurs objectifs ou de s'en rapprocher. Cependant, cette volonté se heurte à diverses contraintes liées notamment à l'activité récente de l'établissement.

### **1. Les contraintes liées aux besoins des apprenant·es**

Au moment de mettre en place la progression au sein des syllabus, je me suis appuyée sur la base de données fournie par le dépouillement et l'analyse des tests diagnostics de l'année écoulée. Cette analyse a permis de dégager des besoins, des profils d'apprenant·es ainsi que des points de grammaire posant problème. Ces informations ont déterminé les contraintes qui devaient être prises en compte lors de la mise en place de progression au sein des syllabus.

#### *1.1. Rappel des besoins des apprenant·es*

Comme expliqué plus en détail dans le chapitre 5 de ce mémoire, le dépouillement des tests diagnostics que les apprenantes ont remplis durant l'année 2019 a révélé principalement quatre profils d'apprenant·es :

- Des apprenant·es qui étudient le français dans le cadre de leurs loisirs. Ils·elles ont besoin de communiquer en français dans le cadre de séjours touristiques en France.
- Des apprenant·es en situation d'expatriation prévoyant s'installer en France sur le long terme ou déjà installé·es. Ils·elles ont besoin principalement de gagner en indépendance dans la réalisation de tâches quotidiennes et de créer des liens sociaux.
- Des apprenant·es inscrit·es dans une université proposant un cursus avec des cours de français. Ils·elles ont donc besoin de se préparer aux examens de leurs

universités respectives.

- Des apprenant·es ayant besoin de s'exprimer en français dans un cadre professionnel. Leurs besoins sont donc spécifiques et différents selon le champ d'activité dans lequel ils·elles travaillent.

En se penchant sur les besoins communicatifs de chaque catégorie d'apprenant·e<sup>13</sup>, on constate des similarités entre les profils en ce qui concerne les situations de communications auxquelles les apprenant·es sont confronté·es. Par exemple, on retrouve des situations de communications identiques chez les apprenant·es souhaitant apprendre le français afin de communiquer lors de voyage en France et chez les apprenant·es qui souhaitent gagner en indépendance lors de tâches quotidiennes dans le cadre de leur expatriation : faire ses courses dans des petits commerces, demander des informations sur un produit, demander son chemin, comprendre un itinéraire ou faire une réservation dans un hôtel ou dans un restaurant.

Cependant, les quatre profils d'apprenant·es décrits ci-dessus ont également des besoins communicatifs bien distincts. Les apprenant·es étant expatrié·es en France dans le cadre de leur travail auront par exemple davantage besoin de travailler le développement de compétences communicatives en lien avec leurs milieux professionnels respectifs. Les apprenant·es qui étudient le français dans un cadre universitaire cherchent quant à eux·elles à se préparer à des examens organisés par leurs universités.

### *1.2 Une progression unique pour des besoins communicatifs divers*

La demande de l'établissement comprenait la création d'un syllabus par niveau du CECRL, à partir du niveau A1 jusqu'au niveau B2, soit quatre syllabus. Il fallait donc penser une progression, pour chaque syllabus, dans laquelle les différents besoins communicatifs des quatre profils d'apprenants décrits ci-dessus pourraient cohabiter.

Chaque profil devait donc y retrouver des enjeux de communications motivants. En effet, en l'absence de motivation, si l'apprenant·e n'est pas intéressé·e par les thématiques ou les tâches communicatives qui lui sont présentées, il y a peu de chance

---

<sup>13</sup> Annexe situations de communications

qu'il s'expose aux risques liés à la prise de parole en classe, qui induit notamment le risque de perdre la face (Goffman, 1974). Comme le rappelle Bange (1992) si l'apprenant·e est confronté·e à des tâches communicatives motivantes, il·elle sera plus enclin·e à prendre des risques. La difficulté à s'exprimer en français peut alors paraître « comme un obstacle secondaire à la réalisation de buts communicationnels supérieurs » (Bange 1992 : 68).

Il était donc important de prévoir une progression qui amène les apprenant·es à prendre le plus possible la parole en classe. En effet, c'est en communiquant que les apprenant·es pourront développer leurs compétences communicatives (Bange, 2005). Faire en sorte que les apprenant·es se sentent impliqué·es dans les tâches qui leur sont proposées en classe est donc un enjeu majeur pour leur permettre d'acquérir des compétences communicatives.

Il fallait donc prévoir une progression qui réponde à la fois aux besoins communicatifs des apprenant·es qui étudient le français dans le cadre de leurs vacances en France (passer une commande dans un restaurant, réserver un hébergement de loisir, comprendre des visites guidées etc) et aux besoins des apprenant·es qui étudient le français dans le cadre de leur activité professionnelle (interagir avec sa hiérarchie, donner/recevoir des instructions, comprendre et utiliser du lexique spécifique en lien avec sa profession).

Prendre en compte à la fois les besoins des apprenant·es qui sont en situation d'expatriation (établir des liens sociaux, accomplir des tâches administratives) et les besoins des apprenant·es qui étudient le français à l'université (entraînement à des examens types delf, dalf).

Nous verrons dans la partie suivante comment cette cohabitation des profils d'apprenant·es a été mise en place au sein de la progression prévue dans les syllabus.

### *1.3 Proposer des contenus culturels en lien avec la région*

Toujours dans l'optique de prendre en compte les besoins des apprenant·es pour fournir des progressions motivantes favorisant le développement des compétences communicatives, je me suis attardée sur les demandes culturelles récurrentes apparaissant dans les tests diagnostics. En effet, parmi les 25 tests diagnostics analysés, on retrouve dans 10 d'entre eux la mention à des contenus culturels. La directrice de l'établissement m'a confirmée que les apprenant·es s'inscrivant dans son école étaient demandeurs·euses de contenus culturels en lien avec la région. De plus, comme évoqué dans l'introduction de ce mémoire, la situation géographique de l'établissement joue un rôle quand il s'agit de choisir un établissement où apprendre le français.

Au vu de ces informations, il m'a paru alors intéressant d'intégrer des contenus culturels liés à la ville de Beaulieu-sur-mer et ses alentours au sein de la progression. J'ai donc réfléchi à la mise en place d'une progression culturelle en parallèle de celles grammaticales et lexicales.

Cependant, l'intégration d'une progression culturelle ne devait pas faire obstacle au développement des compétences interculturelles des apprenant·es. En effet, comme mentionné dans les travaux du conseil de l'Europe (2002) le développement des compétences communicatives interculturelles est un enjeu majeur dans le contexte multiculturel dans lequel nous sommes amenés à évoluer. Une classe de Fle, en particulier en contexte exolingue, est par nature un lieu où cohabitent différentes nationalités. Il s'agit donc d'un milieu où cette compétence est amenée à se développer lors des échanges entre apprenant·es. J'aborderai dans la seconde partie de ce chapitre comment la progression élaborée a pris en charge à la fois le développement des connaissances culturelles en lien avec la région des apprenants et le développement des compétences interculturelles.

## **2. Les contraintes institutionnelles**

En plus des contraintes en lien avec la particularité du public, la mise en place d'une progression au sein des syllabus s'est également heurtée à des contraintes institutionnelles.

Comme évoqué plus haut, la mise en place théorique peut se heurter à la mise en place pratique sur le terrain. En effet, si la mise en place d'un programme incluant une progression, telle que des syllabus, peut guider les enseignant·es dans leur tâche. Il peut aussi peser sur la pratique de classe à cause du décalage entre « le curriculum prescrit et le curriculum réel » (Nonnon, 2010, 5-34). La progression que je me suis proposée de mettre en place au sein des syllabus avait donc pour objectif d'éviter cet aspect contraignant en réduisant le plus possible l'écart entre les attentes théoriques définies par la progression et les réalités de terrain. Pour ce faire, il fallait prendre en compte les problématiques en lien direct avec les particularités du contexte.

### *2.1 Une progression qui anticipe les difficultés des apprenant·es*

Si la prise en compte des besoins communicatifs est une étape indispensable pour établir une progression, il est cependant réducteur de se baser uniquement sur des profils d'apprenant·es pour la mettre en place. En effet, s'ils renseignent sur les besoins communicatifs et permettent d'orienter le choix des points lexicaux et grammaticaux à aborder en classe, les profils des apprenant·es ne donnent pas d'informations sur les rythmes d'apprentissages ou sur les éventuelles difficultés rencontrées lors de leur apprentissage du français. Chaque apprenant·e étant un individu unique, son rythme d'apprentissage par exemple, peut difficilement être pris en compte lors de l'élaboration d'une progression. Il appartient donc aux enseignant·es, tout en suivant la progression proposée dans les syllabus, de s'attarder ou non sur les différents points lexicaux et grammaticaux abordés en classe selon les degrés d'assimilation des apprenant·es présent·es dans son groupe. En effet, comme le rappelle Nonnon « concevoir et gérer une progression implique l'anticipation mais aussi l'ajustement en fonction d'une analyse de ce que font les élèves, de ce qu'ils apprennent ou n'apprennent pas » (Nonnon, 2010, 5-34).

Si la gestion de la progression se fait sur le terrain, la conception de la progression faite en amont peut cependant tenter de prévoir les ajustements qui seront nécessaires. Je reviendrai dans la seconde partie de ce chapitre sur les éléments mis en place pour aider les enseignants à anticiper ces difficultés.

### *2.2 La variation de niveaux au sein des classes*

Les problématiques à résoudre étaient principalement liées aux activités récentes de l'école. En effet, au vu de l'impossibilité d'engager des enseignants sur le long terme, la directrice de l'établissement ne peut prendre un·e professeur·e de Fle que sur une période limitée, uniquement à partir d'un certain nombre d'inscriptions. En dessous de sept étudiant·es inscrit·es pour des cours de groupe, la directrice assure donc seule les cours, ce qui l'amène à regrouper des apprenant·es de niveaux différents au sein du même groupe. Sur le long terme, la directrice espère pouvoir développer suffisamment son activité pour employer un·e professeur·e de Fle pour de longues périodes et non ponctuellement, ce qui lui permettrait d'échelonner davantage les niveaux des cours et ainsi atténuer cette hétérogénéité de niveaux au sein des groupes. Néanmoins, afin de proposer une progression prenant en compte les réalités de terrain, il était nécessaire de tenir compte des inégalités de niveaux pouvant exister au sein des classes.

Il est également important de rappeler que, la durée moyenne des séjours des apprenant·es au sein de l'établissement est de 2,5 semaines. La composition des classes, en plus d'être hétérogène en termes de niveau, varie donc quasiment chaque semaine. La progression au sein des syllabus devait donc tenir compte de cette particularité, tout en envisageant que dans un futur proche, la durée moyenne des séjours est susceptible de s'allonger.

Les besoins communicatifs des apprenant·es, la demande en matière de contenus en lien avec la région, les écarts de niveaux ainsi que la composition variable des classes sont donc des problématiques à prendre en compte afin d'amener les apprenant·es vers la réalisation de leurs objectifs communicatifs. La mise en place de la progression s'est donc faite en prenant en compte ces critères.

### **3. La progression au sein des syllabus**

Afin de réunir les différentes conditions nécessaires à l'acquisition des compétences communicatives des apprenants, leurs besoins ainsi que les particularités liées à l'établissement doivent être pris en compte lors de la mise en place de la progression.

#### *3.1 La cohabitation de plusieurs profils d'apprenant·es au sein d'une même progression*

Afin de mettre en place une progression prenant en compte les besoins de chaque profil d'apprenant·es, j'ai tenté de définir une gradation pour chaque objectif communicatif répertorié. Les apprenant·es doivent en effet s'approprier des points lexicaux et grammaticaux qui leur serviront à développer les compétences communicatives visées. Il a donc fallu dans un premier temps définir ces objets d'enseignement puis déterminer leur mise en place au sein des différents syllabus.

### *3.1.1 Définition et gradation des objets d'enseignement*

Dans un premier temps, je me suis penchée sur les objectifs communicatifs des quatre profils d'apprenant·es. Je me suis interrogé sur leurs usages de la langue afin de déduire une liste de situations de communications auxquelles ils·elles seraient confronté·es : commander dans un restaurant, accomplir des formalités administratives, échanger sur ses goûts, demander des renseignements dans un commerce etc.

Une fois cette liste établie, j'ai pu associer à ces situations de communications des objets d'enseignements à aborder en classe. Pour ce faire, je me suis servie des différents manuels présents à l'école et analysés dans le chapitre 5 de ce mémoire. J'ai ainsi pu constater quels items étaient habituellement associés aux situations de communication qui intéressent le public fréquentant l'école. Cette utilisation croisée des différents manuels avait pour but l'obtention d'une liste d'objets d'enseignement complète, afin de proposer une progression qui soit le plus proche possible des différents besoins des apprenant·es.

Par exemple, pour la situation de communication « *être capable de demander son chemin et comprendre les indications données* », la liste des objets d'enseignement qui est apparue suite à la recherche effectuée dans les différents manuels pour le niveau A1 est la suivante :

- Nommer les différents lieux de la ville : lexique des magasins, les articles indéfinis.
- Comprendre et utiliser les verbes de déplacement : conjugaison des verbes « aller », « continuer », « tourner ».

- Nommer les différents lieux de vie qui composent une ville : lexique des lieux de vie (église, musée, école, mairie etc), les articles définis.  
Comprendre les voies : lexique lié au repérage dans la ville (rue, voie, avenue), les nombres ordinaux.
- Utiliser les verbes de déplacements : conjugaison des verbes « descendre », « prendre ».
- Les moyens de transport : lexique des moyens de transport, l'utilisation de l'adverbe « en »
- Comprendre et utiliser des indications de direction : lexique en lien avec la direction, différence entre « tout droit » et « à droite ».
- 

Après avoir élaboré une liste d'objets d'enseignement pour chacune des situations de communications des quatre profils d'apprenant·es<sup>14</sup>, il s'agissait ensuite de les répartir au sein de la progression et des syllabus.

### 3.1.2 La cohabitation des objets d'enseignement

Dans un second temps, après avoir obtenu une liste d'objets d'enseignement pour les quatre profils d'apprenant·es (voir annexe “tableaux situations de communications”) il fallait les répartir afin de les faire cohabiter de façon équilibrée au sein des syllabus. Comme défini dans le chapitre précédent, mettre en place une progression revient en effet à effectuer une analyse des divers objets d'enseignement afin de proposer une gradation. En effet, comme le souligne Nonnon « d'un point de vue didactique, réfléchir à une progression oblige à questionner les objets d'enseignement, leurs enjeux et leur importance réciproque dans l'apprentissage » (Nonnon, 2010, 5-34). Afin d'effectuer ce questionnement, j'ai pris en compte l'importance des différentes situations de communications pour les différents profils d'apprenant·es. En effet, certaines situations sont communes à plusieurs profils et les aborder en classe permet donc de répondre aux besoins communicatifs de différentes catégories d'apprenant·es. Les objets d'enseignements qui leur sont associés seront donc considérés comme prioritaires lors de la mise en place de la gradation. Par exemple, pour le niveau A1, la situation de communication « *demandeur son chemin et comprendre les indications données* » est

---

<sup>14</sup> voir annexe “tableaux de situation de communication”

une situation à laquelle aussi bien les apprenant·es en situation d'expatriation en France que les apprenant·es qui apprennent le français dans le cadre de vacances en France sont confronté·es. Les objets d'enseignements associés (« comprendre et utiliser les verbes de déplacement », « les différents lieux de la ville » etc.) seront donc abordés en priorité dans la progression et dans les syllabus.

De façon générale, pour déterminer l'importance des différents objets d'enseignement et donc établir leur place au sein de la progression, j'ai procédé à l'évaluation de leur rôle au sein du développement des compétences communicatives des apprenant·es. Par exemple, « raconter un événement au passé » est une compétence communicative que l'on retrouve à différents niveaux de l'apprentissage du français. Les différents objets d'enseignements qui lui sont associés (« utiliser et comprendre les différents indicateurs temporels », « utiliser le passé composé », « comprendre la différence entre le passé composé et l'imparfait », « situer des événements dans le temps » etc) apparaîtront de façon plus fréquente au sein de la progression.

### *3.2 La mise en place de contenus culturels au sein de la progression*

La prise en compte de la demande liée aux contenus culturels en lien avec la région Paca au sein de la progression s'est faite en créant une liste de ressources complémentaires abordant ce thème.

J'ai rapidement pu constater qu'il n'existait pas, au sein de l'école, suffisamment de ressources Fle en lien avec cette thématique pour mettre en place une progression. J'ai donc élargi mes recherches à des documents authentiques afin de créer un corpus couvrant les différentes thématiques culturelles en lien avec la région (histoire, art, économie, gastronomie, architecture). J'ai dans un premier temps créé plusieurs catégories au sein de ce corpus : documents authentiques pouvant être utilisés comme éléments déclencheurs pour aborder une thématique présente au sein de la progression, documents authentiques déjà didactisés et des documents authentiques non didactisés pouvant servir à la compréhension orale ou écrite mais qui, selon les niveaux des apprenant·es, doivent faire l'objet d'une adaptation. J'ai ensuite classé les documents selon les différents niveaux du CECRL en fonction des points de grammaire et de

lexique qu'ils contenaient. La mise en place de cette sélection de ressources en lien avec la région peut également servir de point d'entrée pour aborder des thématiques interculturelles. En effet, afin d'exploiter la diversité culturelle présente dans les classes de Fle et ainsi favoriser le développement des compétences interculturelles des apprenants, l'enseignant·e pourra utiliser les ressources sélectionnées comme élément déclencheur. Par exemple, pour les niveaux A1, les ressources culturelles en lien avec la région se concentrent essentiellement sur les spécialités gastronomiques que l'on peut trouver dans les différents villages de la région. Ces ressources pourront donc également servir à introduire une interaction orale sur les spécialités culinaires des pays respectifs des apprenant·es.

### *3.3 La prise en compte des problématiques liées à l'hétérogénéité des classes.*

Malgré les tests de niveau effectués en amont du début des cours, la directrice n'avait pas d'autre choix que de mélanger des élèves de niveaux différents au sein d'une même classe, ce qui donnait lieu à des écarts de niveaux importants, avec parfois des apprenant·es de niveau A1 mélangé à des apprenant·es de niveau B1 ou B2.

Une classe de Fle est par définition hétérogène. En effet, même en ayant reçu les mêmes informations et suivi le même apprentissage, chaque individu s'approprie les différents contenus qui leur sont présentés à son propre rythme. Cette hétérogénéité est d'autant plus marquée dans le contexte qui nous occupe ici car il s'agit d'un contexte exolingue où plusieurs langues maternelles cohabitent, ainsi que plusieurs professions et plusieurs niveaux de scolarisation.

Il appartient donc à l'enseignant·e de gérer cette hétérogénéité qui par ailleurs, comme le rappelle Puren (2001) peut être une force selon la façon dont elle est exploitée. En effet, l'enseignant·e peut choisir de mettre en place une pédagogie différenciée. Néanmoins, elle peut être chronophage car c'est à l'enseignant·e de s'adapter aux hétérogénéités de sa classe en prévoyant des progressions spécifiques pour chacun. Cependant, la prise en compte des hétérogénéités peut également tendre vers la mise en place d'une plus grande autonomie chez les apprenant·es en les amenant petit à petit à choisir leur propre méthode d'apprentissage (Puren, 2001, 64-66).

Si la mise en place d'un apprentissage autonome est peu réaliste dans le cadre d'une classe de Fle ou les apprenant·es s'inscrivent en moyenne pour 2,5 semaines, il peut néanmoins tendre vers des actions qui amènent les apprenants à être davantage autonome dans leur apprentissage : leur donner le choix de méthodes d'apprentissage différenciées ou encore les aider à acquérir des méthodes individuelles d'apprentissage. Dans le contexte qui nous occupe, la prise en compte de l'hétérogénéité au sein de la progression s'est faite notamment par la sélection de ressources complémentaires à proposer aux étudiant·es. Ce regroupement de ressources constitue un corpus qui pourra être utilisé afin de :

- proposer du travail à la maison ou du travail complémentaire aux étudiant·es trop avancé·es ou aux étudiant·es ayant des difficultés.
- aborder des points grammaticaux ou lexicaux avec des ressources différentes afin d'amener les apprenants vers l'accomplissement de leurs objectifs sans susciter l'ennui des apprenants ayant déjà étudié ces points.

La problématique liée au changement fréquent de la composition des classes peut également profiter de la mise en place d'un corpus de ressources complémentaires.

En effet, si une partie des étudiant·es présent·es suivent les cours pendant une période de plusieurs semaines, l'arrivée de nouveaux étudiant·es qui n'auraient pas les mêmes acquis durant cette période peut se révéler problématique : les apprenants rejoignant un groupe déjà constitué peuvent, par exemple, avoir besoin de revoir des points de grammaire ou de lexique que les étudiant·es présent·es sur de longue période ont déjà étudiés récemment.

Le regroupement de ressources complémentaires permettra à l'enseignant·e de revenir sur des points grammaticaux et lexicaux déjà abordés, d'un point de vue différent afin d'éviter de créer une lassitude chez les apprenant·es déjà présent·es les semaines précédentes.

Une gradation des notions ciblées en lien avec l'analyse des besoins et une mise en place de corpus complémentaires à la progression ont donc été mis en œuvre pour amener les étudiant·es vers le développement de compétences communicatives.

Dans le chapitre qui suit, je reviendrai plus en détail sur la constitution des corpus évoqués ici ainsi que sur la sélection des ressources.

## **CHAPITRE 8 : La sélection des ressources**

La mise en place d'une progression est l'un des moyens utilisé au sein des syllabus pour permettre aux apprenant-es d'atteindre leurs objectifs communicatifs. Cependant, nous verrons en quoi la sélection des ressources qui apparaîtront dans les syllabus est également un enjeu majeur pour les amener vers la réalisation de ces objectifs.

### **1. L'enjeu lié à la sélection de ressources**

Comme évoqué précédemment, le but initial de la mise en place de syllabus est d'amener les apprenant-es vers l'accomplissement de leurs objectifs communicatifs.

Or, la motivation joue un rôle important dans le développement des compétences des apprenant-es. En effet, comme le souligne Viau (2004) la motivation est un facteur clé de l'apprentissage. Si l'apprenant-e est motivé-e par l'activité qui lui est présentée, l'engagement cognitif, c'est-à-dire le « degré d'effort mental que l'élève déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique » (Salomon, 1983) ainsi que la persévérance dont il-elle fera preuve vont augmenter. La persévérance et l'engagement cognitifs peuvent donc être considérés comme des indicateurs de motivation. Leur présence donne à l'enseignant-e des informations sur la motivation des apprenant-es. De plus, comme le rappelle Viau « généralement, un élève qui persévère et qui utilise de bonnes stratégies d'apprentissage réussit ». Dans son étude sur la motivation, Viau met également en évidence le fait que la réussite est une conséquence mais également une source de motivation pour l'élève. La motivation est donc à priori un moteur important de l'accomplissement des objectifs communicatifs.

Les apprenant-es qui fréquentent l'école sont à priori motivé-es par l'apprentissage du français : ils elles ont fait le choix de s'inscrire, de payer les cours puis de venir séjourner en France pour une durée plus ou moins longue. Ces engagements de temps et financiers peuvent être considérés comme des preuves de la motivation des apprenant-es à apprendre le français. Cependant, il est important de rappeler que si les apprenant-es sont motivée-s par l'accomplissement de buts précis (par exemple : être capable de parler réserver une chambre d'hôtel en français et de communiquer en français dans le cadre d'un travail) cela ne garantit pas pour autant leur engagement et leur motivation

dans les activités proposées en classe.

### *1.1 Les différents types de motivations*

On peut considérer que les apprenant-es qui s'inscrivent à des cours de français ont pour la plupart des motivations que l'on peut qualifier de extrinsèques. En effet, selon Déci et Rayan (1985, 2002) il existe quatre types de motivations extrinsèques :

- La motivation extrinsèque par régulation externe : l'apprenant-e agit uniquement par peur d'une punition ou pour recevoir une récompense
- La motivation extrinsèque par interjection : l'apprenant-e agit suite aux pressions qu'il elle s'inflige à lui elle-même.
- La motivation extrinsèque par identification : l'apprenant-e agit parce qu'il juge l'activité importante.
- La motivation extrinsèque par interrégulation : l'apprenant-e agit parce qu'il-elle estime qu'il y a une cohérence entre ses valeurs personnel et l'activité qui lui ai proposée.

Le dépouillement des 25 tests diagnostics de l'école a laissé entrevoir que les motivations qui animent les apprenant-es sont de nature extrinsèque. En effet, on peut estimer que les apprenant-es qui souhaitent apprendre le français dans le cadre de voyages en France ont des motivations extrinsèques par identification : il-elle juge l'apprentissage du français important pour ses futures voyages en France. Pour les apprenant-es qui apprennent les français dans le cadre de leurs études, de leur travail ou d'une expatriation, on peut qualifier leurs motivations intrinsèques par interjection : ils-elles apprennent le français car il s'agit d'une condition nécessaire à la réussite de leur travail, de leur nouvelle vie en France, de leurs études.

Si dans le cadre de l'élaboration des syllabus, il est difficile d'influer sur la motivation extrinsèque des apprenant-es, il est possible de veiller au développement de leur motivation intrinsèque : leur donner envie de réaliser les activités pour se satisfaire et non uniquement pour les conséquences qui en découlent.

Le rôle des ressources qui apparaîtront dans les syllabus devra donc être de susciter cette motivation chez les différents profils d'apprenant-es afin d'influencer leur engagement cognitif et leur persévérance dans leur apprentissage du français.

### *1.2 Les critères pour des ressources motivantes*

Viau (2004) rappelle que la dynamique motivationnelle de l'apprenant-e est déterminée par la perception que celui-ci·celle-ci peut avoir de la valeur de l'activité, de sa compétence à l'accomplir et du contrôle qu'il·elle exerce sur son déroulement.

Il explicite que la perception de la valeur de l'activité sera déterminée par l'apprenant-e en fonction des buts qu'il·elle poursuit : il doit faire le lien entre l'activité et les objectifs qu'il·elle s'est fixé·e. La perception de compétence est déterminé par le jugement que porte l'apprenant-e sur sa capacité à accomplir une activité. Enfin, la perception de contrôlabilité correspond à ce que l'apprenant-e perçoit comme étant de son ressort ou non dans le bon déroulement de l'activité. Par exemple, s'il·elle juge que les informations fournies par l'enseignant-e ne sont pas suffisamment claires, il·elle jugera que le contrôle de la réalisation de l'activité ne lui appartient pas entièrement : il·elle percevra donc sa contrôlabilité de l'activité comme faible.

En se basant sur ces critères, pour que l'apprenant-e soit motivé·e par les activités qui lui sont proposées en classe, il est nécessaire que celles-ci soient :

- en lien avec les objectifs des apprenant-es. Il est nécessaire que l'apprenant-e puisse faire le lien entre l'activité que l'enseignant-e lui demande d'accomplir et les objectifs qu'il·elle s'est fixé·e. La sélection de ressources devra donc contenir des références directes aux objectifs des différents profils d'apprenant-es. Il faudra donc que le lien entre les activités proposées par les ressources soit clair pour l'enseignant mais aussi pour l'élève. En effet, le lien entre les objets d'enseignements présents dans les ressources et les objectifs des apprenant-es peut parfois paraître évident pour l'enseignant-e, mais il faut que l'apprenant-e puisse également établir ce lien.

- en cohérence avec les compétences des apprenant·es. La difficulté des ressources doit être en adéquation avec le niveau des apprenant·es : si l'apprenant·e estime que l'activité est hors de sa portée, qu'il·elle n'a pas les compétences nécessaires pour l'accomplir, son engagement cognitif a des chances d'être plus faible. Il en va de même s'il·elle juge l'activité trop simple : il n'aura pas la sensation d'apprendre quelque chose de nouveau, ou de sensation de curiosité. Les ressources doivent donc constituer un défi sans mettre l'apprenant·e face à des difficultés trop importantes qui pourraient influencer la perception que les apprenant·es ont de leur capacité à progresser. L'enjeu est donc de sélectionner des ressources dont le niveau soit proche du niveau réel des apprenant tout en étant suffisamment stimulantes.
  
- en lien avec le critère de contrôlabilité. Dans le cadre du travail de sélection des ressources, la marge d'intervention est assez faible pour faire en sorte que l'apprenant·e ait la sensation de contrôler le déroulement de l'activité. En effet, la contrôlabilité est influencée par des facteurs internes à l'apprenant·e, comme l'enseignant·e ou l'environnement de la classe. Cependant, il est possible d'aider l'apprenant·e à mettre en lumière les progrès qu'il·elle a accompli et le·la rendre responsable de son apprentissage. On peut notamment favoriser l'autoévaluation des activités ou envisager la mise en place d'un Portfolio.

## **2. Exemple de ressources sélectionnées**

Le but des ressources proposées au sein des syllabus sera donc de favoriser le développement des compétences communicatives des apprenant·es. Pour y parvenir, j'ai tenté de faire en sorte qu'elles correspondent aux trois critères que nous venons de définir.

### *2.1 Exemple de ressources en lien avec les objectifs des apprenant·es*

Afin de proposer des ressources au sein des syllabus que les apprenant·es reconnaissent comme ayant un lien direct avec leurs objectifs, celles-ci doivent leur permettre de répondre à un besoin communicatif précis. En effet, ils.elles doivent pouvoir faire le lien entre ce qui est demandé par l'activité proposée en classe et les actions qu'ils-elles

doivent accomplir en français en dehors de la salle de cours, afin de reconnaître l'activité comme digne d'intérêt. Par exemple pour les apprenant·es en situation d'expatriation, « louer un logement » est une situation à laquelle ils·elles sont fréquemment confronté·es. Il est donc important que la ressource proposée en classe permette d'aborder cette situation de façon à ce qu'ils·elles la reconnaissent comme importante pour la réalisation de leurs objectifs personnels.

Pour cela la ressource, et les objets d'enseignement qui lui sont associés, doivent être ancrés dans un contexte suffisamment évocateur pour que les apprenant·es puissent se projeter et s'imaginer dans la situation de communication. La ressource que j'ai choisi d'intégrer au syllabus A1 pour étudier cette situation de communication est issue du site *TV5monde.com* et s'intitule : « Bienvenue chez nous ». Elle propose notamment aux apprenant·es de découvrir « les informations pratiques et les sites utiles pour la recherche de logement ». La ressource est construite autour d'un document authentique issu du site *Radio Canada International* et présente une famille qui s'installe dans un nouveau pays et dans un nouvel appartement.<sup>15</sup>

Cette ressource, en proposant un document déclencheur, authentique permet aux apprenant·es de s'imaginer facilement dans cette situation dans la vie « réelle » puisque, de par leur statut d'expatriés, ils·elles sont sur le point de vivre une situation similaire ou l'ont déjà vécu·es. Elle permet de répondre à des besoins en abordant les différents points lexicaux et grammaticaux que les apprenant·es vont rencontrer lors de l'accomplissement de cette tâche communicative à l'extérieur de la classe. Notons que la ressource permet également de répondre à des objectifs pragmatiques d'apprenant·es n'étant pas en situation d'expatriation comme par exemple « travailler la description » ou « les différentes graphies du son [EN] ».

S'assurer que les contenus des ressources présentes dans les syllabus font bien écho aux besoins des apprenant·es est donc l'un des moyens de favoriser le développement de leur motivation pour l'activité qui leur est proposée.

---

<sup>15</sup> Voir la ressource : [site TV5 monde](http://site TV5 monde).

## *2.2 Des ressources en lien avec les compétences des apprenant·es*

Afin que les ressources sélectionnées soient cohérentes avec le niveau des apprenant·es, il peut être nécessaire de s'assurer que certains points grammaticaux et lexicaux soient déjà connus des apprenant·es. Par exemple, si la ressource proposée aborde des verbes au passé composé, il peut être important de s'assurer que les apprenant·es ont déjà abordé les verbes « avoir » et « être » au présent de l'indicatif. Afin de ne pas mettre les apprenant·es face à des ressources qui nécessitent des connaissances grammaticales ou lexicales trop éloignées de leurs connaissances actuelles, j'ai entrepris de définir dans les ressources proposées dans les syllabus, quels prérequis grammaticaux et lexicaux ils·elles devaient avoir étudié pour pouvoir considérer l'activité comme un défi sans être inutilement difficile.

Ainsi, les ressources proposées dans les syllabus sont accompagnées d'une liste de prérequis grammaticaux et lexicaux qui permettent de vérifier que l'apprenant·es dispose des connaissances nécessaires pour qu'il·elle estime que l'activité proposée dans les ressources est en accord avec ses connaissances. De cette façon, les enseignant·es utilisant les syllabus seront moins susceptibles de mettre les apprenant·es face à des ressources nécessitant une compétence grammaticale ou lexicale qu'ils·elles n'ont pas abordé et dont ils·elles ne peuvent deviner le sens grâce au contexte.

## *2.3 La mise en place d'autoévaluation*

Comme évoqué précédemment, la perception de la contrôlabilité de l'activité par l'apprenant·es, influence sa motivation. Afin de faire en sorte ils·elles appréhendent la réalisation de l'activité comme « contrôlable » plusieurs facteurs externes interviennent. En effet, l'apprenant·e peut, par exemple, attribuer la réussite ou l'échec d'une activité à l'enseignant·e ou à la composition de son groupe classe. Cependant, il est également possible de l'amener à être davantage responsable de son apprentissage, lui faire prendre conscience de sa propre responsabilité dans l'accomplissement des objectifs qu'il·elle s'est fixé·e. Pour mettre en place cette responsabilisation de l'apprenant·e par rapport à son processus d'apprentissage, plusieurs procédés peuvent être mis en place par les enseignant·es. Le conseil de l'Europe (2001) recommande notamment la mise en place de Portfolio. Son but est notamment de contribuer au développement de la capacité

d'apprentissage autonome des langues.

Comme évoqué dans la description du contexte, la durée moyenne de séjour des apprenant·es dans l'établissement est de 2,5 semaines. Un Portfolio semble donc peu adapté au contexte car il nécessite une prise de recul et donc une durée d'utilisation plus longue pour que l'apprenant·e puisse appréhender le chemin parcouru depuis le début de son apprentissage. On peut cependant envisager la mise en place d'auto-évaluations, qui est également un moyen favorisant l'autonomie d'apprentissage des apprenant·es. En effet, habituer les apprenant·es à s'autoévaluer est une étape qui les amène à apprendre à apprendre.

Il m'a donc paru intéressant d'intégrer des auto-évaluations issues de méthodes présentes au sein de l'établissement. La méthode *Edito* notamment propose des exercices corrigés en fin de manuel qui favorisent la mise en place de l'autoévaluation et de l'autonomie des apprenants. Des exercices d'autoévaluation issus de cette méthode ont donc été mis en place tout au long des syllabus afin de laisser la possibilité aux apprenant·es de mesurer par eux·elles-mêmes le degré d'acquisition de certains points de grammaire et de lexique.

La motivation intrinsèque des apprenant·es est un enjeu majeur par rapport à la problématique qui nous occupe. Si les apprenant·es sont intrinsèquement motivé·es par la réalisation d'une activité, leur engagement cognitif ainsi que la persévérance utilisés pour la réaliser favorise la réussite de l'activité et les encourage dans leur apprentissage. Être ainsi encouragé·es est également un moteur clé dans l'accomplissement des objectifs communicatifs des apprenant·es. La sélection de ressources susceptibles de susciter la motivation des apprenant·es était donc une étape importante dans la réalisation des syllabus.

Tout au long de l'étape de sélection des ressources pédagogiques pour les syllabus, j'ai tenté de faire en sorte de m'attarder sur leur lien avec les besoins communicatifs les compétences des apprenant·es. Nous verrons dans le chapitre suivant dans quelle

mesure cette sélection de ressources a effectivement influencé la motivation intrinsèques des apprenant-es.

## **CHAPITRE 9 : L'expérimentation des syllabus.**

L'expérimentation du syllabus A1 s'est faite lors de ma sixième semaine de stage. J'ai ainsi pu tester la progression et les ressources explicitées et proposées. Les observations que j'ai pu faire au fur et à mesure des séances m'ont ensuite amenée à opérer des modifications au sein du syllabus pour le rendre davantage opérationnel.

### **1.L'expérimentation en classe du syllabus pour les niveaux A1**

Après avoir élaboré le syllabus pour les niveaux A1<sup>16</sup>, j'ai pu l'expérimenter auprès d'une classe du même niveau durant une période de quatre semaines, ce qui correspond aux 80 séances prévues par le syllabus.

La classe auprès de laquelle j'ai pu mener cette expérimentation était composée des apprenantes suivantes :

- Une apprenante norvégienne âgée de 50 ans. Elle vient en France chaque année depuis une dizaine d'années pour visiter différentes régions. Elle travaille dans la pétrochimie. Elle a étudié le français à l'université. D'après le test de placement son niveau était A1. Elle souhaite être davantage indépendante en français lors de ses voyages en France, pour aller à la boulangerie, faire des courses et aller au restaurant.
- Une apprenante Russe de 53 ans. Elle habite sur la Côte d'Azur depuis 5 ans mais n'a jamais étudié le français ou aucune autre langue étrangère et ne s'exprime donc qu'en Russe. Elle souhaite apprendre le français pour mener des actions de la vie quotidienne : prendre des rendez-vous chez le médecin, faire des courses, et se faire des ami-es parlant français afin de faire des sorties culturelles. Elle n'a pas passé le test diagnostic.

Après trois semaines de cours avec une composition identique, deux nouvelles apprenantes se sont jointes au groupe :

- Une apprenante anglaise de 60 ans qui est déjà venue passer huit semaines à l'école l'année précédente. Elle était alors complètement débutante en français.

---

<sup>16</sup> Voir annexe " V1 syllabus A1"

À l'époque elle était dans un groupe d'apprenant de niveau B1, ce qui l'a motivée à travailler par elle-même et faire des progrès en production orale. Elle apprend le français pour le plaisir et parce qu'elle possède une maison dans la région. Elle souhaite également faire des progrès sur la prononciation. D'après le résultat du test diagnostique son niveau était A1.

- Une apprenante japonaise de 27 ans habitant en Suisse et travaillant dans le milieu de la restauration. Elle habite en Suisse depuis deux ans mais ne parle qu'anglais ou allemand avec ses collègues de travail. Elle a étudié le français par elle-même pendant environ un an et demi et vit dans un milieu francophone. Au test diagnostique son résultat était A2.

Le changement de la composition du groupe durant la période de test a permis de vérifier si le syllabus répondait bien à deux des problématiques évoquées lors de l'analyse des besoins :

- des apprenant-es aux niveaux parfois hétérogènes au sein du même groupe classe.
- une composition de groupe amenée à changer fréquemment du fait de l'arrivée de nouveaux inscrit-es pouvant potentiellement rejoindre l'école chaque semaine.

Parmi les quatre apprenantes, j'ai pu constater que trois d'entre elles avaient des objectifs communicatifs proches, du fait de la similarité de leur profil. En effet, pour les apprenantes norvégienne et anglaise, l'apprentissage du français est avant tout un loisir et un moyen d'accomplir plus facilement certaines activités touristiques lorsqu'elles sont en vacances en France. L'étudiante russe, même si elle réside en France toute l'année, a des besoins communicatifs proches : communiquer dans les différents commerces, faire des réservations par téléphone etc.

La seule étudiante du groupe ayant des besoins assez différents est l'étudiante japonaise qui souhaite apprendre le français dans le cadre de son travail et a donc besoin d'être capable de communiquer dans des situations spécifiques. Elle se démarque également du reste du groupe par un niveau en français sensiblement plus élevé (niveau A2)

Le test de ce syllabus a permis de voir quels objectifs communicatifs il permettait d'atteindre et quels étaient les points à revoir pour le rendre plus efficace.

### *1.1 Observation sur un groupe de quatre apprenantes.*

Les cours observés se sont déroulés entre 9h et 12h15 avec 15 minutes de pause de 10h30 à 10h45. Afin de garder en mémoire les réactions des apprenantes quant au syllabus, après chaque matinée de cours, j'ai entrepris de consigner dans un cahier les faits intéressants que j'ai pu remarquer pendant les cours : interventions spontanées des apprenantes, réactions aux activités, participations, emploi ou non des points enseignés, réaction lorsqu'elles semblaient face à des difficultés lors des activités (abandon ou persévérance).

#### **Première semaine :**

La première semaine, le programme prévu par le syllabus A1 comprenait les objectifs communicatifs suivants :

- Se présenter et présenter sommairement une personne en énonçant le nom, l'âge, la nationalité.
- Communiquer en classe
- Parler sommairement de ses goûts, interroger quelqu'un sur ses goûts.
- Lire et comprendre une date.
- Lire et comprendre l'heure
- Donner des coordonnées téléphoniques, compter jusqu'à 100.
- Décrire le temps qu'il fait, parler de la météo.
- Décrire sommairement son environnement.
- Décrire physiquement une personne.

### Observations :

Un des points positifs que j'ai pu relever durant cette première semaine de test du syllabus A1 fut la prise de parole importante des apprenantes dans les activités proposées. Les apprenantes ont :

- commencé à déchiffrer les documents qui leur ont été distribués et commencé à poser des questions sur la signification du lexique avant l'annonce du début de l'activité. Cela s'est produit notamment lors des séances 3, 8 et 17 dédiées aux salutations en France, aux jours de la semaine, et la météo.
- pris la parole spontanément pour reproduire des tournures de phrases que j'ai employées à titre d'exemple lors des séances 13, 14 et 15 consacrées à l'expression du goût et des préférences.
- continué de participer en français alors que l'activité était terminée lorsque la thématique était l'expression de l'heure (séance 18) et l'expression de la météo (séance 17).

Cet engagement était particulièrement important lorsque les ressources utilisées n'étaient pas issues de manuels. En effet, les activités proposées lors des séances 1, 8, 10 et 20 et impliquant des ressources des sites *Mondolinguo.fr* et les *Zexpertsfle.com* ont particulièrement suscité la prise de parole spontanée des apprenantes<sup>17</sup>. Leur intérêt pour la réalisation de l'activité s'est maintenu jusqu'à la fin. Si l'on considère, comme je l'ai évoqué dans le chapitre précédent, que la motivation se mesure par un engagement et une persévérance des apprenant-es à accomplir les activités prévues en classe, on peut estimer que les ressources et les activités prévues ont été source de motivation intrinsèque. Le faible effectif semble cependant également jouer un rôle dans la forte participation aux activités : le groupe étant composé de seulement deux apprenantes, le risque lié à la prise de parole en public est à priori moindre.

- Malgré le niveau débutant en français des apprenantes, sur la toute première semaine, le recours à la traduction ne s'est fait qu'à deux reprises :

---

<sup>17</sup> Voir annexe "syllabus A1

- pour expliquer le sens du mot « mairie » rencontré dans la ressource Entre Nous A1 (p20) lors de la séance 6. Malgré le recours à l'action de mimer, les deux apprenantes ne parvenaient pas à saisir le sens du mot. J'ai donc noté la traduction du mot en anglais.
- pour expliquer le sens du verbe « préférer » rencontré dans la ressource Alter Ego + (p31) lors de la séance 15. Les apprenantes avaient l'air de penser qu'il s'agissait d'un synonyme pour « aimer » j'ai donc eu recours à la traduction pour leur faire comprendre la nuance.

Le faible recours à l'anglais s'explique notamment par le fait que l'apprenante russe ne parle pas anglais. J'ai donc peu eu recours à cette technique pour faire accéder au sens.

- Pour ce qui est des objectifs communicatifs, la plupart de ceux abordés lors de cette première semaine ne sont pas en lien direct avec les objectifs énoncés. En effet, les objectifs communicatifs des apprenantes sont en lien avec les voyages en France (réserver un hôtel, commander au restaurant, demander son chemin etc) ou avec la vie quotidienne en France (faire des achats, prendre rendez-vous chez le médecin etc.) Cependant, les objectifs communicatifs abordés lors de la première semaine de cours concernent principalement la présentation de soi et de ses goûts (« se présenter », « parler de ses goûts », « parler de sa famille » ). Lors de la première semaine de cours, il est en effet utile d'aborder des objectifs communicatifs tels que « se présenter » ou « parler de ses goûts » car il s'agit de situations de communications auxquelles les apprenantes seront confrontées quel que soit leur profil, ne serait-ce que lors des prochains cours de Fle dans d'autres établissements ou dans d'autres contextes d'apprentissage du français.

- Cependant, la plupart des objectifs communicatifs ont été atteints et les apprenants étaient capables à la fin de la semaine de :
  - se présenter et présenter sommairement une personne de leur entourage (nom, nationalité, âge).
  - d'utiliser les phrases types pour communiquer en classe de façon

appropriée.

- parler très sommairement de leurs goûts en utilisant le verbe « aimer » et la négation.
- lire la date
- dire l'heure
- Décrire physiquement une personne

- Tous les objectifs communicatifs répertoriés dans la première semaine du syllabus n'ont pas pu être abordés. En effet, il a été nécessaire de s'attarder sur différents points de lexique et la première séance consacrée à la présentation a en réalité duré environ deux heures.

### **Deuxième semaine**

Pour cette deuxième semaine, le syllabus prévoit d'aider les apprenants à atteindre les objectifs communicatifs suivants :

- parler de ses activités quotidiennes, de ses déplacements
- donner et suivre un itinéraire
- décrire son environnement
- donner ses impressions sur un lieu

### Observations :

- Le niveau d'engagement des apprenantes à faire les activités semble être identique à la première semaine. Elles ont :
  - pris la parole spontanément pour parler des thématiques abordées dans les séances où les thématiques étaient « la famille » (séances 27 et 28) et « les activités quotidiennes » (séance 30).
  - poser des questions pour connaître davantage de lexique en lien avec les

thématiques abordées à la fin de l'activité lors des séances consacrées à la compréhension d'un itinéraire (séances 34 et 35).

- Elles ont également donné un très bon retour à la directrice de l'établissement en lui disant être satisfaites des progrès qu'elles ont pu accomplir en seulement une semaine de cours. Elles ont eu la sensation d'apprendre des choses « vraiment utiles » et étaient donc très contentes de commencer la deuxième semaine de cours et ont continué de participer aux activités avec le même enthousiasme que la première semaine.
- À la fin de la deuxième semaine, elles étaient capables de :
  - utiliser le verbe « aller » au présent de l'indicatif suivi d'une préposition adaptée pour évoquer leurs déplacements.
  - Comprendre un itinéraire simple.
  - Nommer les différents commerces.
  - Utiliser des verbes pronominaux pour parler de leurs activités quotidiennes.
  - Nommer les différents membres de la famille proche
  - Décrire brièvement le physique et la personnalité d'une personne
- Les apprenantes ont participé avec enthousiasme aux activités qui leur étaient proposées :
  - Elles ont pris la parole spontanément dès le début des activités. La plupart du temps, il n'a pas été nécessaire de les interroger, sauf quand elles ont éprouvé des difficultés à comprendre la consigne de l'activité comme ce fut le cas pour les séances 42 et 43 lors des exercices sur l'expression de l'obligation.
  - Elles ont cherché à enrichir leur lexique afin de donner des réponses plus précises à certaines questions posées lors des activités en posant des questions sur le vocabulaire. En effet, lors de la séance où nous avons abordé la situation de communication « parler de ses activités

quotidiennes ». Elles ont posé des questions sur des activités n'apparaissant pas dans les ressources (« se maquiller », « se coiffer », « se déshabiller », « s'habiller »).

- Tous les objets d'enseignements présents dans les syllabus n'ont pas pu être abordés par manque de temps. En effet les objectifs prévus lors des séances 31, 36, 38, 39,40 et 41 n'ont pas pu être étudiés en classe, à savoir :
  - Faire des achats dans des petits commerces (les expressions pour faire des achats et l'expression de la quantité).
  - Acheter des titres de transport dans une gare (lexique lié aux transports en commun).
  - Donner son impression sur un lieu (les adjectifs démonstratifs et les adjectifs qualificatifs pour décrire un lieu).
  
- À la fin de la semaine, les apprenantes ont eu des demandes spécifiques relatives aux situations de communications auxquelles elles étaient confrontées au quotidien : elles voulaient savoir quoi répondre lors de situation d'achats dans des boutiques etc. Nous nous sommes donc particulièrement attardées sur ce point en utilisant des jeux de rôle leur permettant de mémoriser des phrases types en cas de situation d'achat. Ces situations de communications devaient être abordées de nouveau la semaine suivante selon la progression prévue par le syllabus.

### **Troisième semaine**

Les objectifs communicatifs pour la troisième semaine du syllabus A1 sont :

- Parler de ses obligations quotidiennes
- Proposer/accepter/refuser une invitation
- Passer une commande dans un restaurant
- Communiquer dans une situation d'achat

- Parler de ses projets dans un futur proche
- Raconter brièvement son week-end au passé
- Décrire sommairement un lieu
- Caractériser des objets

Observations :

- La motivation intrinsèque des apprenantes vis-à-vis des activités qui leur sont proposées ne semble pas diminuer. Elles sont toujours aussi engagées dans les activités et persévèrent en cas d'échec.
- Les apprenantes étaient particulièrement motivées lors des séances où il était question de : « commander au restaurant » et « faire des achats »
  - Les activités ont duré plus longtemps que prévu car les apprenantes souhaitent continuer les exercices de production orale consistant à faire des achats ; Elles ont proposé plusieurs commerces en plus de ceux prévus par l'activité. À l'origine, l'activité devait aborder uniquement les situations d'achat dans un marché, mais nous avons également abordé, suite à leurs questions, du lexique en lien avec la boulangerie, les supermarchés et les magasins de vêtements.
  - Les questions sur le lexique ont été nombreuses lors de la séance consacrée à la commande au restaurant les apprenantes souhaitent connaître le nom de nombreux plats français ainsi que les ingrédients qui les composent.

En effet, ces objectifs répondent à leurs besoins immédiats et elles ont la possibilité de les mettre en pratique en dehors de la classe seulement quelques heures après les avoir étudiés en classe.

- Le fait qu'il y ait seulement deux apprenantes fait que les activités prévues

durent peu de temps. Les réponses données dans le cadre des activités de production orale sont donc peu variées et leur donnent peu de chance pour pratiquer, seulement entre elles ou avec l'enseignant.

### **Quatrième semaine**

Au cours de la dernière semaine, le syllabus prévoit de revenir sur les objectifs communicatifs suivants :

- Faire des courses
- Exprimer son accord/son désaccord
- Donner un ordre, exprimer une obligation.
- Exprimer une interdiction
- Évoquer des souvenirs, des habitudes au passé

### Observations :

- Une nouvelle dynamique s'est instaurée dans le groupe avec l'arrivée des deux apprenantes japonaise et britannique. Bien que l'écart de niveau entre l'apprenante japonaise et les trois autres apprenantes soit important, la participation aux activités n'a pas diminué. A partir du troisième jour, les quatre apprenantes ont commencé à interagir spontanément entre elles en français. Les activités proposées par les ressources suscitent davantage d'interactions et durent plus longtemps.
- Comme l'apprenante japonaise dispose d'un lexique plus varié et plus riche en français que ses trois camarades, nous avons eu davantage recours à la traduction en anglais pour permettre au reste du groupe d'accéder au sens du lexique qu'elle emploie.
- Des points lexicaux et grammaticaux abordés les semaines précédentes ont dû être revus car les nouvelles arrivantes avaient besoin de les maîtriser pour accomplir certaines des activités proposées.

### *1.2 Les points à améliorer suite aux observations*

D'après les observations effectuées, la progression mise en place a été respectée, même si tous les objectifs communicatifs prévus n'ont pas pu être abordés. Cependant, le syllabus est censé proposer une chronologie dans laquelle aborder les différents objets d'enseignements selon les objectifs communicatifs définis. Ainsi, si le temps consacré à chaque objectif communicatif ou à chaque objet d'enseignement est plus long que celui annoncé par les syllabus mis en place, cela n'a pas d'importance puisqu'il s'agit uniquement d'une suggestion d'organisation des séances et les enseignant·es pourront s'adapter au rythme cognitif des apprenant·es présent·es dans leur groupe. Cependant, le syllabus peut être amélioré sur certains points :

- Les apprenants ont eu l'air de trouver les objectifs abordés dans les syllabus à partir de la deuxième semaine, trop éloignés de leurs besoins communicatifs. Ainsi, même si aborder certains objectifs communicatifs requiert l'étude d'objets d'enseignement qui ne sont normalement abordés que plus tard dans la progression, il est nécessaire de trouver le moyen d'aborder des objectifs communicatifs plus proches des besoins des apprenant·es dès la première ou la deuxième semaine de cours.
- Il a également été nécessaire de revenir à plusieurs reprises sur des points grammaticaux et lexicaux, notamment lors de la dernière semaine de test avec l'arrivée des nouvelles apprenantes qui n'avaient pas étudié les mêmes points lexicaux et grammaticaux que les apprenant·es composant le groupe « initial ». Il est donc important de prévoir davantage de suggestions de ressources dans les syllabus afin de permettre aux enseignant·es d'aborder plusieurs fois les mêmes objets d'enseignements.

## **2. Les ajustements effectués**

En me basant sur les observations faites durant l'expérimentation du syllabus, j'ai entrepris de modifier celui-ci afin qu'il soit davantage en accord avec les objectifs communicatifs des apprenantes. J'ai ainsi pu proposer une version 2 du syllabus A1. <sup>18</sup>

### *2.1 les ajustements au niveau de la progression*

---

<sup>18</sup> Voir annexe « V2 syllabus A1 »

La progression se devait d'insister davantage sur certains objectifs communicatifs des apprenant·es relevés lors de l'analyse des besoins. Si ces besoins étaient bien pris en compte lors de l'établissement du syllabus, le retour des apprenantes lors de la deuxième semaine montre qu'il pourrait être judicieux de les aborder plus tôt dans la progression afin de proposer un syllabus véritablement adapté à leurs besoins dès les premières séances. C'est pourquoi j'ai entrepris de modifier la progression du syllabus de façon à aborder certains objectifs communicatifs clés dès la deuxième semaine :

En effet, on peut voir dans la deuxième version du syllabus que les séances 21 et 22 initialement consacrées à la description d'un environnement se concentrent désormais sur la réservation d'un hébergement et sur des activités touristiques, qui sont des besoins recensés lors de l'analyse des besoins.<sup>19</sup>

Autre exemple, les séances 30 à 32 dans la nouvelle version du syllabus sont désormais consacrées à la réalisation d'un achat dans différents types de commerces, afin de correspondre davantage aux besoins communicatifs des différents profils d'apprenants.

La reprise de certains objectifs communicatifs dans la progression des syllabus devrait également permettre de revenir sur certains objectifs communicatifs au cours de la progression afin de les approfondir mais aussi de s'assurer que le lexique les points de grammaire vus la fois précédente ont bien été assimilés.

## *2.2 Les ajustements en lien avec les ressources*

Afin de s'adapter à la variation de niveau au sein des classes, mais également à l'arrivée de nouveaux·elles apprenant·es dans le groupe initial, le syllabus se devait de proposer une sélection de ressources plus large. Il a donc fallu ajouter d'autres ressources permettant de retravailler les points de grammaire avec une approche différente. J'ai donc choisi d'intégrer des ressources qui abordent les mêmes objets d'enseignements accolés à la même thématique. J'ai donc choisi d'intégrer dans la partie « suggestion de ressources » du syllabus des ressources issues des autres manuels présents dont dispose l'établissement. Lors des quatre semaines de test, les ressources des sites *Mondolinguo.fr* et les *Zexpertsfle.com* ont suscité l'engagement et l'intérêt des apprenantes. J'ai donc essayé d'inclure davantage de ressources du même type au sein

---

<sup>19</sup> Voir annexe “ tableaux situations de communication A1”

de la progression. Ainsi, certains points lexicaux et grammaticaux pourront être travaillés de manière ludique, notamment sous forme de jeu.

Les réactions des apprenantes lors des quatre semaines ont été les suivantes :

- Une motivation importante qui s'est manifestée par un engagement lors de l'ensemble des activités proposées (prises de parole spontanées, questions visant à enrichir leur lexique, poursuite de l'activité une fois l'activité terminée) et une persévérance face aux difficultés rencontrées (participation orale et écrite aux activités même lorsque la consigne ou le lexique ne sont pas parfaitement compris).
- Demande dès la deuxième semaine d'aborder des objets d'enseignement davantage en lien avec les situations de communications auxquelles les apprenantes sont confrontées (faire les courses dans les différents commerces de la villes).
- La nécessité de revenir sur des points grammaticaux et lexicaux déjà abordés les semaines précédentes, notamment lors de la quatrième semaine.

Les modifications du syllabus qui ont été faites ont donc concernées :

- les ressources : sélection d'un plus grand nombre de ressources, issues à la fois des manuels présents dans l'établissement (*Alter ego + A1, Entre Nous A1, Défi A1, Edito A1*) et des sites internet utilisés (*Mondolinguo.fr, Leszexpertsfle.com, Podcastfrançaisfacile.com*) durant cette expérimentation. Cette plus grande sélection vise à prendre en compte la diversité de niveau et le changement de la composition des classes.
- la progression : une progression qui prend davantage en compte les objectifs communicatifs des apprenant·es dès les premières séances du syllabus.

S'il n'a pas été possible de tester la nouvelle version du syllabus sur un nouveau groupe d'apprenant·es, les modifications qui ont été faites ont permis de prendre en compte les problématiques rencontrées afin d'anticiper les éventuelles demandes des apprenant·es.

## Conclusion

Afin de répondre à la problématique de ce mémoire “ *en quoi l’élaboration de syllabus participe à l’acquisition des compétences communicatives ?*” il faut se pencher sur l’impact du syllabus mis en place sur l’acquisition des compétences communicatives des apprenantes durant les quatre semaines de test.

Le groupe d’apprenantes auprès duquel j’ai pu tester le syllabus dédié au niveau A1, était composé, pour les trois premières semaines, de deux apprenantes complètement débutantes en français. Lors de leur premier jour à l’école elles ne s’exprimaient qu’en anglais ou en Russe.

A la fin des quatre semaines, elles étaient capables de :

- se présenter (prénom, âge, nationalité, métier) et présenter une personne.
- parler de leurs goûts et poser des questions sur les préférences d’une personne
- interagir avec des commerçants pour faire des achats dans des commerces familiers
- passer une commande dans un restaurant
- comprendre et indiquer un itinéraire simple
- demander un rendez vous dans un contexte médical.
- faire une réservation d’hôtel.

On peut supposer que le développement de ces compétences a principalement pour origine les interactions qui ont eu lieu durant les semaines d’apprentissage. En effet, le lien entre l’appropriation d’une langue et la communication n’est plus à établir (Bange, 1992). Les méthodes de Fle ont d’ailleurs fait en sorte d’intégrer ce principe en accordant une place de plus en plus importante à la communication et l’interaction.

La prise de parole et les interactions des apprenantes au cours des quatre semaines de test ont été nombreuses. En effet, comme évoqué dans le chapitre précédent, les apprenantes ont pris la parole spontanément, c’est à dire sans être interrogées par l’enseignante, pour participer à la plupart des activités proposées.

On peut attribuer la facilité de cette prise de parole à l’adéquation des ressources avec le

niveau, les objectifs des apprenantes qui a favorisé le développement de la motivations intrinsèque des apprenantes et donc leur participation aux activités.

Les objets d'enseignements distribués dans le syllabus étaient en lien avec les problématiques qui occupaient les apprenantes, ce qui a également permis de favoriser leur implication en classe. En effet, les objectifs communicatifs étudiés en classe ("faire des courses, prendre des rendez-vous, commander au restaurant") étaient directement réemployer à l'extérieur de la classe par les apprenantes.

La progressions ainsi que les ressources mis en place au sein des syllabus ont donc favorisé le développement des compétences communicatives des apprenantes.

Cependant, il est également important de souligner que la facilité d'interaction observée durant les quatre semaines de test peut avoir d'autres origines ( âge et personnalités des apprenant-es effectif faible). Pour pouvoir confirmer l'impact des syllabus sur le développement des compétences communicatives, la mise en place d'un test auprès d'un autre groupe d'une même niveau aurait été nécessaire. Celui-ci était initialement prévu mais n'a pas pu être mis en place, pour cause d'absence d'inscriptions de nouveaux·elles apprenant-es.

## **Bibliographie**

Bange, P. (1992) . À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) , *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1 , 53-85.

BANGE, P. (2005), *L'apprentissage d'une langue étrangère – Cognition et interaction*. Paris, L'Harmattan.

Bertocchini Paola. / Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE : cours, activités, corrigés Paola Bertocchini, Edvige Costanzo. 2e édition. Paris: Cle international, 2017.

Borg, S. (2011). *Parcours didactiques et cohérences curriculaires ou la notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation*. Groupe de recherche pour le français langue internationale. Centre culturel et de coopération linguistiques de Turin.

Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*, Paris : Éditions Didier.

Coste, D. 2011. *Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle* . LFDM RA.Paris : Clé international.

Coste, D., Veronique, D. (éd.). (2000). *La notion de progression en didactique des langues*. Collection NeQ. Fontenay/Saint-Cloud : ENS-Éditions.

Coste D. 2009. « Tâche, progression, curriculum ». LFDM RA. Paris : Cle international.

Courtyllon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York : Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Houssaye Jean. Viau (Rolland).(1995) La motivation en contexte scolaire. dans : *Revue française de pédagogie*, volume 113,. pp. 154-155.

Leite Prado, C., Bakich Putziger, M. & Vianna Santos, A. (2001). Pour une réflexion sur la progression dans le cadre de la « bivalence » *Éla. Études de linguistique appliquée*, no 121(1), 89-101.

Masseron, C. (1995). « Bâtir et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers ». *Pratiques*, n° 87.

Nonnon, E. (2010) « La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement », *Repères* [En ligne], 41 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 07 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/276>

Puren, C. (2001) « Pédagogie différenciée en classe de langue ». *Les Cahiers pédagogiques* n° 399, pp. 64-66. Paris, CRAP.

Tochon F.-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : ESF.

Vielfaure, C (1974). *Les Rites d'interaction*, de E. Goffman. In: *Communication et langages*, n°24, p. 123.

## Table des annexes

Test diagnostique BRLC partie 1 .....	p 95
Test diagnostique BRLC partie 2.....	p 96
Tableau situations de communication.....	p 104
Présentation cours BRLC.....	p 110
Tableau statistique nationalité 2019.....	p 111
Tableau statistique individuels 2019.....	p 112
Analyse de manuels.....	p 113
Scan fiches étudiant-es.....	p 126

**Version 1 syllabus**

**Version définitive syllabus**

## Partie 1 test BRLC



### TEST DE NIVEAU

\*Obligatoire

#### Analyse de besoins / Needs analysis

Avez-vous déjà appris le français ? Quand ? Pendant combien de temps ? (Have you already taken French classes? When? For how long?) \*

Votre réponse \_\_\_\_\_

Pourquoi voulez-vous apprendre le français ? Citez les 3 raisons principales. (Why do you want to learn French? Give the 3 main reasons). \*

Votre réponse \_\_\_\_\_

Pourquoi utilisez-vous le français ? (What for do you use French?) \*

- Pour le travail (for work)
- Pour mes études (for my studies)
- Pour mes loisirs (for my hobbies)
- Autre (other)

Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'apprentissage du français ? (What is more difficult in learning French?) \*

- Parler (Speak)
- Comprendre (Listen)
- Ecrire (Write)
- Lire (Read)

## Partie 2 test BRLC



### TEST DE NIVEAU

\*Obligatoire

#### Test de niveau (Level test)

Si vous ne savez pas, cochez "Je ne sais pas". N'essayez pas de répondre au hasard car cela peut fausser l'estimation de votre niveau. (If you don't know the answer, please tick "Je ne sais pas". Do not try to answer randomly because it can mislead the estimation of your level.)

1. Voici Charles Martin. Présentez-vous de la même façon (en français) : \*

**Il s'appelle Charles MARTIN. Il a 33 ans et est français. Il habite à Beaulieu-sur-Mer. Il est architecte. Il parle français, anglais et italien. Il aime voyager et visiter des musées. Il fait du ski l'hiver et du tennis toute l'année. Il est marié et a un enfant.**

Votre réponse

2. ... est sa profession ? \*

1 point

- Quelle
- Quel
- Quelles
- Quels
- Je ne sais pas

3. Emilie téléphone à ... père. \*

1 point

- son
- sa
- leurs
- ta
- Je ne sais pas

4. Masumi vient ... Japon \*

1 point

- de
- de la
- du
- en
- Je ne sais pas

5. C'est un grand voyageur. Il voyage... \*

1 point

- souvent
- parfois
- jamais
- rarement
- Je ne sais pas.

6. Lisez le texte puis cochez les bonnes réponses. \*

3 points

Forum de discussion de la ville de Beaulieu-sur-Mer



**Cecil\_28** : Bonjour à tous ! Mes amis japonais vont venir en vacances à Beaulieu-sur-mer la semaine prochaine. Connaissez-vous des restaurants traditionnels où nous pourrions aller ?



**Jean\_54** : Salut ! Le restaurant L'atelier d'Emile est génial, les desserts sont délicieux ! Il faut leur dire de ne pas hésiter ! S'ils aiment la grande gastronomie, tu peux aussi leur recommander le restaurant L'oursin Bleu. Le chef est un ami, si tu as des questions je peux le contacter.



**Cecil\_28** : Super, merci ! Une petite chose encore : j'aimerais leur proposer une activité typique de la région. Qu'est-ce qu'on peut faire à Beaulieu ?

	vrai	faux	Je ne sais pas
Cécil_28 souhaite partir au Japon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cécil_28 cherche des activités et des restaurants pour ses amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il n'y a pas de restaurant gastronomique à Beaulieu-sur-mer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Hier, à midi, je ... dans le bus 100. \*

1 point

- ai monté
- suis monté
- monte
- monterai
- Je ne sais pas

8. Après avoir démarré, il ... le long de la côte ; les paysages ... magnifiques. 1 point

\*

- a roulé / étaient
- est roulé / était
- a roulé / ont été
- roulait / était
- Je ne sais pas

9. C'est une école ... est très ancienne. \*

1 point

- qui
- que
- qu'
- Je ne sais pas

10. Si j'étais président, je ... de l'argent aux plus pauvres. \*

1 point

- donnais
- donnerais
- donnerai
- donne
- Je ne sais pas

11. Lisez le texte et cochez les bonnes réponses \*

4 points

## Le citron et le mimosa en fête

Les trois dimanches de la Fête du Citron, la population de Menton triple. 250 000 visiteurs du monde entier sont attendus en février, 10% de plus que l'an dernier.

Les touristes individuels, dont le budget est bien plus important que celui des groupes, sont de plus en plus nombreux. Le taux de remplissage avoisine les 90% et les jours de fête, pratiquement tous les restaurateurs travaillent mieux qu'en été en assurant trois services à midi. Il s'agit d'un événement qui ouvre la saison et sans lequel Menton ne serait qu'une station balnéaire d'été.

Carton plein aussi pour Mandelieu où quelques 60 000 visiteurs sont attendus pour les défilés. Les Japonais et les Coréens sont de plus en plus présents et permettent à Mandelieu de faire connaître son nom dans ces pays lointains

|

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
En février à Menton, il y aura moins de touristes que l'année dernière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les touristes individuels dépensent plus d'argent que les groupes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les restaurants travaillent plus en été que les jours de fête	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a de plus en plus de touristes qui visitent Mandelieu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. S'ils aiment la cuisine française je ... conseille de goûter la quiche lorraine. C'est délicieux ! \*

1 point

- lui
- les
- leur
- la
- Je ne sais pas

13. Quand je ... au restaurant, Pierre et Hugo ... à manger car ils ... pressés. \*

1 point

- étais arrivée / avaient commencé / avaient été
- ai arrivé / commençaient / allaient
- suis arrivée / avaient commencé / étaient
- arrivais / ont commencé / avaient été
- Je ne sais pas
- Autre : \_\_\_\_\_

14. Je ne crois pas que Pierre ... à réaliser son projet cette année. \*

1 point

- réussisse
- réussira
- réussit
- réussirait
- Je ne sais pas

15. Lisez le texte puis cochez les bonnes réponses.

**La Cour d'assises des Alpes-Maritimes vient d'acquitter Pierre Baraud, un homme de 53 ans, qu'elle avait condamnée en 2010 à 20 ans de réclusion criminelle.**

Kamel Laaroussi commerçant cannois de 24 ans, avait été découvert mort, le 2 mars 2004, au Cannet. Dans la nuit, des témoins avaient entendu une violente dispute. La brigade criminelle de la Police Judiciaire de Nice avait exploré plusieurs pistes. Son enquête dans la cité Saint-Pierre l'avait rapidement orientée vers l'homme Baraud, un Mougnois lié à Kamel Laaroussi par le trafic de stupéfiants.

Quelques instants avant sa mort, la victime avait enregistré Pierre Baraud en train de l'insulter. Un conflit les aurait opposés autour d'une dette de 10.000 euros.

Malgré ses dénégations, l'homme Baraud est alors mis en examen et incarcéré. En 2006, il profite d'une remise en liberté pour prendre la fuite. Il ne sera rattrapé au Maroc qu'en 2017. Lors de son nouveau procès, il nie toujours les faits. La cour d'assises l'a acquitté ce mercredi 5 décembre, un retournement de situation peu courant après une cavale de douze ans au Maroc. D'après Nice Matin, 6 décembre 2018

Questions sur le texte : \*

5 points

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
Pierre Baraud est toujours en prison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. Laaroussi et P. Baraud faisaient du trafic de drogue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des témoins ont filmé la dispute entre P. Baraud et K.Laaroussi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P. Baraud finit par reconnaître le meurtre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P. Baraud a quitté la France en 2005	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. C'est un stage pendant ... j'ai appris beaucoup de choses intéressantes. 1 point

\*

- laquelle
- duquel
- lequel
- lesquels
- Je ne sais pas

17. ...qu'il ait tendance à se moquer des gens, Pierre est un garçon sympathique. 1 point

\*

- Malgré
- Bien
- Même
- Alors
- Je ne sais pas

18. "J'ai grave la dalle et y'a rien à bouffer" 1 point

- J'ai très froid et je vais rentrer
- Je suis fatigué et je n'arrive pas à travailler
- J'ai très faim et il n'y a pas de nourriture
- J'ai bien travaillé, il n'y a rien d'autre à faire
- Je ne sais pas

## Situations de communication A1

Voyages en France	
<b>Faire des réservations d'hôtels ou d'autres hébergements de loisir</b> semaine 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimer un souhait avec "je voudrais"</li> <li>- les articles indéfinis</li> <li>- lexique en lien avec les hébergements de loisir</li> <li>- Expressions en lien avec la durée : "pour", "pendant", "jusqu'à".</li> </ul>
Poser des questions sur un lieu touristique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les questions avec "est-ce que"</li> <li>- lexique en lien avec les activités de loisir</li> <li>- le verbe "pouvoir" au présent de l'indicatif.</li> <li>- les expressions liées à la météo</li> </ul>
<b>Commander dans un restaurant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique lié au restaurant.</li> <li>- les expressions utilisées pour commander au restaurant.</li> <li>- les articles partitifs.</li> <li>- lexique lié à la gastronomie.</li> </ul>
<b>Demander son chemin/ comprendre un itinéraire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les articles définis et indéfinis</li> <li>- Les différents lieux de la ville : commerces et lieux de vie.</li> <li>- les verbes "tourner" et "prendre" au présent de l'indicatifs</li> <li>- les expression "tout droit", "à droite" "à gauche".</li> </ul>
Prendre les transports en commun	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'utilisation de l'adverbe "en"</li> <li>- les différents modes de transports</li> <li>- les verbes "changer" "monter", "prendre et 'descendre" au présent de l'indicatif.</li> <li>- lexique en lien avec les transports.</li> </ul>
Faire un achat dans une boutique de souvenirs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique en lien avec les objets du quotidien</li> <li>- les expressions utilisées en situation d'achat</li> <li>- les adjectifs démonstratifs : ce, cet, cette.</li> </ul>
Faire un achat dans une pharmacie / exprimer un problème de santé	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique lié au problème de santé</li> <li>- expression utilisées pour exprimer une douleur, une gêne (j'ai mal à/au/aux)</li> <li>- les différentes parties du corps humain</li> </ul>
Comprendre des visites guidées ( fin A1/ début A2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les adjectifs qualificatifs en lien avec la description d'un lieu</li> <li>- utiliser les pronoms relatifs "qui/que" pour décrire un lieu</li> <li>- comprendre l'emploi de l'imparfait</li> </ul>

Expatriation dans un pays Francophone	
<b>Accomplir des formalités administratives en lien avec l'installation en France.</b>	
Ouvrir une ligne de téléphone	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimer un souhait avec “ je voudrais”</li> <li>- lexique en lien avec la téléphonie : ligne de téléphone, compte en banque, prélèvement etc.</li> <li>- les chiffres de 1 à 100</li> </ul>
<b>Prendre un abonnement de transport.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique des différents modes de transport.</li> <li>- les expressions utilisées pour effectuer un achat.</li> <li>- la comparaison (plus cher/moin cher ; plus long/moins long etc.)</li> </ul>
Louer un appartement / une maison	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique en lien avec les agences immobilières : les superficie, les différents documents administratifs;</li> <li>- lexique en lien avec le mobilier et les pièces de la maison/appartement</li> <li>- adjectifs pour décrire un lieu d'habitation</li> <li>- les chiffres jusqu'à 1000.</li> </ul>
<b>Établir des liens sociaux</b>	
<b>Echanger sur ses goûts et ses loisirs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le verbe “aimer” au présent de l'indicatif + la négation</li> <li>- le verbe “préférer” au présent de l'indicatif</li> <li>- l'article interrogatif “quel”+ variations</li> <li>- les adjectifs possessif;</li> <li>- lexique en lien avec les loisirs</li> <li>- les expressions liées à la météo</li> </ul>
<b>Proposer/accepter/refuser une invitation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les expressions liées à l'heure.</li> <li>- les expressions utilisées pour refuser / accepter.</li> <li>- l'obligation avec “il faut” + verbe à l'infinitif</li> <li>- le verbe devoir au présent de l'indicatifs + verbe à l'infinitif</li> <li>- justifier avec “pourquoi” / “parce que”</li> </ul>
Parler de ses projets	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le futur proche</li> <li>- situer une action dans le temps avec les expression : demain, semaine prochaine etc</li> </ul>
raconter une expérience passée	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le passé composé : avec les auxiliaire avoir, être</li> <li>- Situer un moment dans le temps avec hier, aujourd'hui, avant-hier.</li> <li>- les verbes pronominaux au passé composé</li> </ul>
<b>Situations quotidiennes</b>	

Faire ses courses alimentaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les différents commerces de la ville</li> <li>- lexique en lien avec l'alimentation</li> <li>- les expressions de quantité</li> </ul>
Prendre un rendez vous chez le médecin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les dates (jours de la semaines, les mois) et les heures.</li> <li>- lexique lié à la santé</li> <li>- les expressions utilisées pour exprimer une douleur, une gêne (j'ai mal à/au/aux)</li> <li>- les différentes parties du corps humain</li> </ul>
Demander son chemin/ comprendre un itinéraire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les articles définis et indéfinis</li> <li>- Les différents lieux de la ville : commerces et lieux de vie.</li> <li>- les verbes " tourner" et "prendre" au présent de l'indicatifs</li> <li>- les expression "tout droit", " à droite" "à gauche".</li> </ul>
Prendre les transports en commun	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'utilisation de l'adverbe "en"</li> <li>- les différents modes de transports</li> <li>- les verbes " changer" "monter" descendre" au présent de l'indicatifs</li> <li>- lexique en lien avec les transports.</li> </ul>

Dans le cadre d'un travail	
S'exprimer avec un registre de langue approprié en fonction du statut hiérarchique de son interlocuteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la différence entre "tu" et "vous"</li> <li>- les différentes salutations.</li> <li>- les métiers</li> <li>- les différents statut hiérarchique.</li> <li>- les différentes façons de prendre congé.</li> </ul>
Comprendre une question ou poser une question en lien avec son activité.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les différents types de questions : est-ce que / quel + variations</li> <li>- lexique spécifique au domaine d'activité.</li> </ul>
Proposer/accepter/refuser une invitation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les expressions liées à l'heure</li> <li>- les expressions utilisées pour refuser / accepter.</li> <li>- l'obligation avec "il faut" + verbe à l'infinitif</li> <li>- le verbe "devoir" au présent de l'indicatifs + verbe à l'infinitif</li> <li>- justifier avec "pourquoi" / "parce que"</li> </ul>
Comprendre un ordre/une suggestion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'impératif</li> <li>- le verbe pouvoir + infinitif.</li> </ul>
Comprendre le contenu d'un mail.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les différentes formules de politesse dans les mails</li> </ul>

Etude du français à l'université à l'étranger	
Se présenter, présenter une personne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- je m'appelle...</li> <li>- le verbe "avoir" pour exprimer l'âge.</li> <li>- le verbe "être" à la première personne et à la deuxième personne du singulier pour parler de la nationalité.</li> <li>- l'alphabet</li> <li>- les chiffres de 1 à 30. ( voir + selon âge des apprenants)</li> </ul>
Echanger sur ses goûts et ses loisirs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le verbe "aimer" au présent de l'indicatif + la négation</li> <li>- le verbe "préférer" au présent de l'indicatif</li> <li>- l'article interrogatif "quel" + variations</li> <li>- Les adjectifs possessifs</li> <li>- lexique en lien avec les loisirs</li> </ul>
S'exprimer sur ses activités quotidiennes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les verbes "aller" au présent de l'indicatif + prépositions</li> <li>- Les jours de la semaine/ les moins/ les heures.</li> </ul>
Parler de sa ville, de son lieu de vie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique lié à la ville</li> <li>- les différents commerces de la ville</li> <li>- les adjectifs qualificatifs pour décrire un lieu</li> <li>- la différence entre "c'est" et "il y a"</li> </ul>
Proposer/accepter/refuser une invitation :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les expressions liées à l'heure</li> <li>- les expressions utilisées pour refuser / accepter</li> <li>- l'obligation avec "il faut" + verbe à l'infinitif</li> <li>- le verbe devoir au présent de l'indicatif + verbe à l'infinitif</li> <li>- Justifier avec "pourquoi" / "parce que"</li> </ul>
Parler de ses projets	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le futur proche</li> <li>- lexique en lien avec les activités</li> <li>- les expressions de temps pour situer une action "demain, après demain, la semaine prochaine..."</li> </ul>
Raconter une expérience passée	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le passé composé : avec les auxiliaire "avoir" et "être".</li> <li>- Situer un moment dans le temps avec les expressions : "hier", "aujourd'hui", "avant-hier" etc.</li> <li>- les verbes pronominaux au passé composé</li> </ul>

Parler de sa famille.	<ul style="list-style-type: none"><li>- la description : physique, personnalité</li><li>- lexique lié à la famille ( les différents membres d'une famille)</li></ul>
-----------------------	--

## Présentation cours BRLC (extrait de la brochure de l'établissement)

### COURS DE FRANÇAIS GÉNÉRAL STANDARD 20 & INTENSIF 27

Pour les participants de tous âges qui veulent progresser dans les quatre compétences linguistiques – compréhension orale et écrite, expression orale et écrite -, qui souhaitent communiquer efficacement dans des situations courantes et qui désirent découvrir les aspects culturels, historiques, économiques, sociologiques, artistiques et littéraires de la France.

#### Objectifs des cours :

- Être autonome en toutes situations.
- S'exprimer et participer à des conversations.
- Comprendre les informations lues ou entendues.
- Rédiger des emails, des lettres, des présentations, des comptes rendus, etc.
- Développer ses connaissances de la France : sa culture, son histoire, sa sociologie, sa littérature, son art, etc.
- Améliorer ses compétences en vocabulaire, grammaire et expressions idiomatiques.
- Prendre confiance afin de parler couramment français.



### COURS DE PRÉPARATION AUX EXAMENS FRANÇAIS POUR LES ÉTUDES SUPÉRIEURES

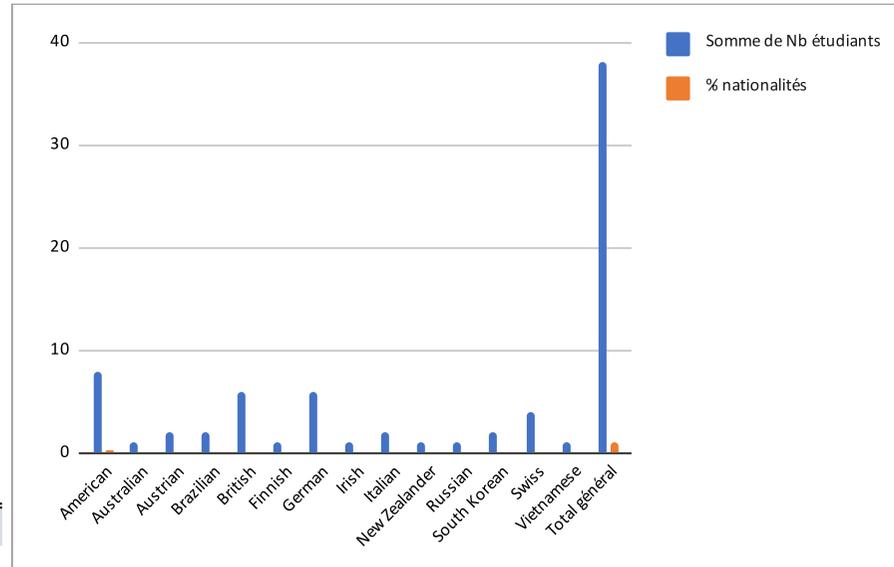
Pour les étudiants de tous âges souhaitant progresser dans les 4 compétences linguistiques - compréhension orale et écrite, expression orale et écrite -, qui veulent communiquer efficacement dans des situations courantes, qui désirent découvrir tous les aspects typiques de la France : culturels, historiques, économiques, sociologiques, artistiques, etc., et qui veulent aborder leurs examens (DELFL, DALF, TCF,) ou leurs études universitaires de façon sereine et confiante.

#### Objectifs des cours :

- Valider ses progrès par des certifications officielles reconnues dans le monde entier.
- Accéder à une université ou une grande école francophone.
- Renforcer son CV et améliorer ses perspectives de carrière.
- Développer ses connaissances de la France : sa culture, son histoire, sa sociologie, sa littérature, etc.
- Améliorer ses compétences en vocabulaire, grammaire et expressions idiomatiques.
- Améliorer sa confiance pour communiquer couramment en français.
- Être autonome en toutes situations.
- S'exprimer et participer à des conversations.

## statistiques 2019 Nationalités

Nationality	Somme de Nb étudiants	% nationalités
American	8	21,05%
Australian	1	2,63%
Austrian	2	5,26%
Brazilian	2	5,26%
British	6	15,79%
Finnish	1	2,63%
German	6	15,79%
Irish	1	2,63%
Italian	2	5,26%
New Zealander	1	2,63%
Russian	1	2,63%
South Korean	2	5,26%
Swiss	4	10,53%
Vietnamese	1	2,63%
<b>Total général</b>	<b>38</b>	<b>100,00%</b>



## Etudiants individuels 2019

Agent	Student ID	Inv. No.	Name	Nb étudiant	Gender	E-mail	Age	Nationality	Course - Boc	Start date (C	End date (C	Course - Ext	Course - Absolute weeks
	ID-1911002	I-19-11-1	██████████	1	Male	██████████	58	British	Standard 20	18.11.2019	29.11.2019	B1 - Interme	2
	ID-1910001	I-19-11-3	██████████	1	Female	██████████	61	Irish	Standard 20	21.10, 25.11	25.10, 29.11	A1 - Beginne	2
	ID-1910003	I-19-11-2	██████████	1	Female	██████████	57	New Zealand	Standard 20	25.11.2019	29.11.2019	A2 - Elemen	1
Language In	ID-1910002	I-19-10-1	██████████	1	Female	██████████	41	Vietnamese	Standard 20	28.10.2019	20.12.2019	B1 - Interme	8
	ID-1904048	I-19-09-1	██████████	1	Male	██████████	74	American	Standard 20	21.01.2019	25.01.2019	A2 - Elemen	3
	ID-1909001	I-19-09-2	██████████	1	Male	██████████	39	British	CP (6)	16.09.2019	25.10.2019	A2 - Elemen	0
LanguageCo	ID-1908004	I-19-08-7	██████████	1	Female	██████████	26	German	Standard 20	26.08.2019	30.08.2019	A2 - Elemen	1
	ID-1908003	P2019025	██████████	1	Female	██████████	51	British	Standard 20	30.09.2019	04.10.2019	A2 - Elemen	1
LanguageCo	ID-1908002	I-19-08-5	██████████	1	Female	██████████	58	American	Standard 20	30.09.2019	04.10.2019	A2 - Elemen	1
	ID-1908001	I-19-08-1	██████████	1	Female	██████████	49	British	Standard 20	05.08.2019	09.08.2019	A1 - Beginne	1
	ID-1907004	I-19-07-4	██████████	1	Female	██████████	51	Australian	CP (2)	22.07.2019	26.07.2019	A1 - Beginne	0
	ID-1907003	I-19-07-3	██████████	1	Female	██████████	35	Brazilian	CP (10), CP (	22.07.2019, 02.08.2019,		A1 - Beginne	0
	ID-1907002	I-19-08-2	██████████	1	Female	██████████	54	Italian	Standard 20	05.08.2019	09.08.2019	A1 - Beginne	1
	ID-1907001	I-19-07-2	██████████	1	Female	██████████	39	Brazilian	Standard 20	01.07.2019, 05.07.2019,		B1 - Interme	2
	ID-1906006	I-19-08-3	██████████	1	Female	██████████	15	British	CP (10)	05.08.2019	09.08.2019	A2 - Elemen	0
Lisa! Reisen	ID-1906005	I-19-06-3	██████████	1	Female	██████████	33	German	Standard 20	01.07.2019	05.07.2019	B1 - Interme	1
	ID-1906003	P2019015	██████████	1	Female	██████████	63	Austrian	Standard 20	24.06.2019	28.06.2019	B2 - Interme	1
	ID-1905012	I-19-06-1	██████████	1	Female	██████████	25	British	Standard 20	10.06.2019	21.06.2019	A2 - Elemen	2
AKZENT	ID-1905011	I-19-05-2	██████████	1	Female	██████████	62	Swiss	Standard 20	30.09.2019	11.10.2019	A2 - Elemen	2
	ID-1905010	I-19-05-1	██████████	1	Female	██████████	65	American	Standard 20	17.06.2019	21.06.2019	A2 - Elemen	1
AKZENT	ID-1905009	19/5/2028	██████████	1	Male	██████████	19	Swiss	Standard 20	01.07.2019, 19.07.2019,		B1 - Interme	3
	ID-1905008	19/5/2027	██████████	1	Female	██████████	60	Austrian	CP (2), Stanc	06.05.2019, 10.05.2019,		B1 - Interme	2
	ID-1905007	I-19-06-2	██████████	1	Female	██████████	57	German	Standard 20	17.06.2019	21.06.2019	B2 - Interme	1
	ID-1905006	19/4/2020	██████████	1	Female	██████████	16	American	Standard 20	05.08.2019, 09.08.2019,		A1 - Beginne	1
	ID-1905005	19/4/2020	██████████	1	Female	██████████	60	American	Standard 20	05.08.2019, 09.08.2019,		A1 - Beginne	1
Lisa! Reisen	ID-1905004	19/5/2024	██████████	1	Female	██████████	47	German	Standard 20	17.06.2019	21.06.2019	B1 - Interme	1
Language In	ID-1905003	19/4/2018	██████████	1	Female	██████████	52	American	Standard 20	01.07.2019	12.07.2019	B2 - Interme	2
LanguageCo	ID-1905002	I-19-08-9	██████████	1	Female	██████████	60	German	50+ (20)	02.09.2019	06.09.2019	A1 - Beginne	1
	ID-1905001	19/3/2016	██████████	1	Female	██████████	60	American	CP (6)	11.03.2019	22.03.2019	A1 - Beginne	0
Lisa! Reisen	ID-1904050	19/5/2026	██████████	1	Female	██████████	44	German	Standard 20	13.05.2019	17.05.2019	A2 - Elemen	1
Language In	ID-1904049	19/4/2023	██████████	1	Female	██████████	61	American	Standard 20	17.06.2019	28.06.2019	A2 - Elemen	2
Bestar	ID-1904047	18/9/2003	██████████	1	Male	██████████	24	South Korea	Standard 20	07.01.2019	08.03.2019	B1 - Interme	9
Bestar	ID-1904046	I-19-08-4	██████████	1	Male	██████████	27	South Korea	Standard 20	07.01.2019	08.03.2019	B2 - Interme	9
SMALL WOR	ID-1903006	19/4/2022	██████████	1	Female	██████████	52	Swiss	Standard 20	28.10.2019	22.11.2019	A2 - Elemen	4
LINGUA NET	ID-1903003	19/4/2019	██████████	1	Female	██████████	17	Swiss	Intensif 27 (	15.07.2019	02.08.2019	B1 - Interme	3
	ID-1903002	19/3/2015	██████████	1	Female	██████████	1	Russian	CP (20)	11.03.2019	22.03.2019	A2 - Elemen	0
White House	ID-1903001	19/2/2014	██████████	1	Male	██████████	68	Finnish	CP (20)	18.03.2019	29.03.2019	A2 - Elemen	0
			██████████	1	Female	██████████	33	Italian	Standard 20	07.10.2019	20.12.2019	A1 - Beginne	10
				<b>nb étudiant:</b>	<b>38</b>					<b>âge moyen</b>	<b>46,4210526</b>		
												<b>nb sem vendues</b>	<b>80</b>
												<b>durée moy séjour</b>	<b>2,58064516</b>

## Analyse des manuels

Présentation globale	
Titre :	Alter Ego +
Auteurs :	Véronique M Kizirian Emmanuelle Daill Annie Berthet Catherine Hugot Monique Waendendries
Editeur :	Hachette
Date de publication :	2012
Articulation des contenus :	Dossier
Organisation des contenus :	Thématique
Matériaux complémentaires :	CD audio de l'élève et parcours digital.
Méthodologie affichée	
Objectifs déclarés :	Actionnels (relayé uniquement par des tâches en fin de dossier, en réalité la méthode s'apparente davantage à la l'approche communicative).
Référence au CECR :	Oui
Clarté des information/ explication :	Oui
Documents et supports	
<i>Documents visuels</i>	
Typologie des images :	Dessins, photographies.
Fonction des images	Illustrative
<i>Documents sonores</i>	
Typologie des enregistrements :	Conversation formelles et informelles, coups de téléphone, interview.
Présentation de l'oral :	Oral transcrit en annexe

Type de langue proposée :	Registres adéquats aux situations de communication présentées
Qualité des enregistrements :	Débit et prononciation adaptés au niveau des apprenants mais peu naturel
<i>Documents écrits</i>	
Typologie :	Panneaux informatif, lettre, e-mail, forum, carte de restaurants
Type de langue proposée	Standard
<i>Supports numériques</i>	
Typologie d'activités proposées :	Lexique interactif multilingue, outils d'autoévaluation.
Typologie des sites internet proposés :	Banque de données.
<b>Contenus langagiers</b>	
<i>Lexique</i>	
Modalité de présentation :	Recours au contexte et à l'image
Exercices proposés :	Association
<i>Phonétique</i>	
Présentation des phonèmes :	Intégrée à la leçon.
Etude des phonèmes :	Contextualisée
<i>Grammaire</i>	
Présence de :	Tableaux / encarts avec règles de grammaire à compléter par les élèves.
Explications :	En français
Type de présentation :	Inductive

Modèle théorique de référence :	Grammaire sémantique
<i>Exercices et activités d'apprentissage</i>	
Phonétique :	Exercices de discrimination auditive
Morphosyntaxe :	Exercices à trou, exercice de substitution et de transformation, dialogues à compléter.
Communication orale et écrite :	Activités d'écriture fonctionnelle et créative, question de compréhension, interaction guidées et libres, jeux de rôles.
Activité de réflexion sur l'apprentissage :	Fiche d'autoévaluation et présence d'un Portfolio.
Opération cognitives impliquées par les exercices et activités proposés :	Observation, formulation d'hypothèse, conceptualisation et systématisation
Consignes :	En Français, claires et complètes.
<b>Langue et culture : civilisation</b>	
<i>Contenus</i>	
Présentation des contenus à travers :	Des documents intégrés aux leçons.
Représentation de la société étrangère :	Présence de stéréotypes.
<i>Méthodologie</i>	
Approche méthodologique affichée	éclectique.
Typologie des activités proposées	Analyse d'image, questionnaires.
Choix thématiques :	fonctionnels aux objectifs d'apprentissage déclarés
<b>Evaluation</b>	
Typologie des épreuves :	Test de progrès et grilles d'autoévaluation.

Nature des épreuves ;	Tests qui évaluent une seule compétence et épreuve critériées (entraînement DELF /DALF)
-----------------------	---

\*\*\*

<b>Présentation globale</b>	
Titre :	Edito
Auteurs :	Stefano Campopiano, Marie-Pierre Bayloq Sassoubre, Stéphanie Brénaud, Clara Cheilan, Erwan Dambrine, Cécile Pinson
Editeur :	Didier
Date de publication :	2017
Articulation des contenus :	Unités didactiques
Organisation des contenus :	Thématique
Matériaux complémentaires	Livre d'exercices, CD audio (commun à l'élève et l'enseignant), livre version web, précise de phonétique, transcription des enregistrements
<b>Méthodologie affichée</b>	
Objectifs déclarés	Actionnel
Référence au CECR	Oui
Clarté des information/ explication	Oui
<b>Documents et supports</b>	
<i>Documents visuels</i>	
Typologie des images :	Dessin, photographie, bande dessinée.
Fonction des images	illustrative et support pédagogique.

<i>Documents sonores</i>	
Typologie des enregistrements :	Conversations formelles et informelles, émissions de radio, interview, appels téléphoniques.
Présentation de l'oral :	Oral transcrit dans un livret dédié.
Type de langue proposée :	Registre adéquat aux situations de communication présentées
Qualité des enregistrements :	Très bonne
<i>Documents écrits</i>	
Typologie	Article de presse, interview, sondage, titre de transport, sites internet, réseaux sociaux, forum...
Type de langue proposée	Adéquat aux types de textes proposés
<i>Supports numériques</i>	
Typologie d'activités proposées :	Compréhension orale et écrite, activités interactives.
Typologie des sites internet proposés :	Site d'émission de radio, vidéos.
<b>Contenus langagiers</b>	
<i>Lexique</i>	
Modalité de présentation :	Recours à l'image et au contexte.
Exercices proposés :	Association et catégorisation
<i>Phonétique</i>	
Présentation des phonèmes :	Intégré à la leçon
Etude des phonèmes :	Contextualisé
<i>Grammaire</i>	

Présence de :	Tableaux et encarts avec explications à compléter par l'élève.
Explications :	En français
Type de présentation	Inductive
Modèle théorique de référence	Grammaire sémantique
<i>Exercices et activités d'apprentissage</i>	
Phonétique :	Exercices de discrimination auditive et exercices sur le rythme et l'intonation
Morphosyntaxe :	Exercices à trou, exercice de substitution et de transformation, dialogues à compléter.
Communication orale et écrite :	Questions de compréhension orales et écrites, interactions libres et guidées, écriture créative.
Activité de réflexion sur l'apprentissage :	Grilles d'autoévaluation;
Opération cognitives impliquées par les exercices et activités proposés :	Observation, formulation d'hypothèse (conceptualisation) systématisation.
Consignes :	En français, claires et complètes.
<b>Langue et culture : civilisation</b>	
<i>Contenus</i>	
Présentation des contenus à travers :	Des situations de communication.
Représentation de la société étrangère :	Part des stéréotypes pour s'en éloigner (réflexion sur la culture cible et la culture sources à partir de stéréotype)
<i>Méthodologie</i>	
Approche méthodologique affichée	Interculturelle
Typologie des activités proposées	Analyse d'image et identification des stéréotype

Choix thématiques :	Fonctionnels aux objectifs d'apprentissage déclarés.
<b>Evaluation</b>	
Typologie des épreuves :	Evaluation formative et autoévaluation
Nature des épreuves ;	Test discret (exercices portant sur une seule compétence) et épreuve critériées (entraînement DELF/DALF)

\*\*\*\*\*

<b>Présentation globale</b>	
Titre :	Entre Nous
Auteurs :	Neige Pruvost, Frédérique Courteaud, Sonia Gómez-Jordana, François Blondel,, Fatiha Chahi, Ginebra Caballero, Sylvie
Editeur :	Poisson-Quinton, Cindy Daupras, Gaëlle Delannoy, Katia Brandel
Date de publication :	Maison des langues 2015
Articulation des contenus :	Unités didactiques
Organisation des contenus :	Autour de la tâche
Matériaux complémentaires	Espace virtuel : vidéos et ressources complémentaires
<b>Méthodologie affichée</b>	
Objectifs déclarés	Actionnels
Référence au CECR	Oui
Clarté des information/ explication	Oui
<b>Documents et supports</b>	

<i>Documents visuels</i>	
Typologie des images :	Photographies, dessins
Fonction des images :	illustrative et support pédagogique
<i>Documents sonores</i>	
Typologie des enregistrements :	Conversations formelles et informelles, interview, sondage, coup de téléphone
Présentation de l'oral :	Oral transcrit à la fin du manuel
Type de langue proposée :	En adéquation aux situations de communications
Qualité des enregistrements :	Très bonne
<i>Documents écrits</i>	
Typologie	site internet variés, pages de réseaux sociaux, lettre, interview, panneaux d'affichages, titre de transports
Type de langue proposée	registre en adéquation aux type de texte présenté
<i>Supports numériques</i>	
Typologie d'activités proposées :	Exercices interactifs, vidéo didactisées
Typologie des sites internet proposés :	Articles de presse, vidéos authentiques
<b>Contenus langagiers</b>	
<i>Lexique</i>	
Modalité de présentation :	Recours au contexte et à l'image
Exercices proposés :	Catégorisation ( champs lexicaux : nuage de mots à compléter) association (carte mentale)
<i>Phonétique</i>	

Présentation des phonèmes :	intégré à la leçon et dans l'espace numérique
Etude des phonèmes :	Contextualisée
<i>Grammaire</i>	
Présence de :	Encart avec explications à compléter par l'élève
Explications :	en Français
Type de présentation	Inductive
Modèle théorique de référence	Grammaire sémantique
<i>Exercices et activités d'apprentissage</i>	
Phonétique :	Discrimination auditive et travail sur l'intonation et le rythme
Morphosyntaxe :	Exercices à trou, exercices de substitution et de transformation
Communication orale et écrite :	Compréhension orale et détaillée, interaction libre et guidée, simulation, jeux, écriture créative, jeux de rôle.
Activité de réflexion sur l'apprentissage :	Page méthodologie d'apprentissage
Opération cognitives impliquées par les exercices et activités proposés :	Observation, formulation d'hypothèses, conceptualisation, systématisation.
Consignes :	en Français, claires et complètes
<b>Langue et culture : civilisation</b>	
<i>Contenus</i>	
Présentation des contenus à travers :	Des documents intégrés aux leçons.
Représentation de la société étrangère :	Réel et problématique

<i>Méthodologie</i>	
Approche méthodologique affichée :	Socioculturelle et interculturelle.
Typologie des activités proposées :	Analyse de documents, questionnaires, identifications de connotations culturelles.
Choix thématiques :	Fonctionnels aux objectifs d'apprentissage déclarés.
<b>Evaluation</b>	
Typologie des épreuves :	Test de progrès et questionnaires d'autoévaluation.
Nature des épreuves ;	Test discret (exercices portant sur une seule compétence) et épreuve critériées (entraînement DELF/DALF)

\*\*

<b>Présentation globale</b>	
Titre :	Defi
Auteurs :	Fatiha Chahi, Monique Denyer, Audrey Gloanec, Geneviève Briet, Valérie Neuenschwander, Raphaële Fouillet
Editeur :	Maison des langues
Date de publication :	2018
Articulation des contenus :	Unités d'apprentissage.
Organisation des contenus :	Par tâches
Matériaux complémentaires	Espace numérique avec vidéos authentiques, capsule phonétique, exercices autocorrectifs. Guide pédagogique et cahier d'exercices.
<b>Méthodologie affichée</b>	
Objectifs déclarés	Actionnel
Référence au CECR	oui

Clarté des information/ explication	oui
<b>Documents et supports</b>	
<i>Documents visuels</i>	
Typologie des images :	Photographies, dessin de presse, vignettes illustratives.
Fonction des images	Illustrative et support d'activités.
<i>Documents sonores</i>	
Typologie des enregistrements :	Conversation formelle, informelle, interview, sondage, appels téléphonique.
Présentation de l'oral :	Transcrit en partie dans la leçon et intégralement dans le guide pédagogique.
Type de langue proposée :	Registre adéquat aux situation de communication présentées
Qualité des enregistrements :	Très bonne
<i>Documents écrits</i>	
Typologie :	site internet variés, pages de réseaux sociaux, lettre, interview, panneaux d'affichages, titre de transports
Type de langue proposée	registre adéquat aux types de texte présentés
<i>Supports numériques</i>	
Typologie d'activités proposées :	Compréhension orale, compréhension écrite, activités sur le lexique, test de contrôle des connaissances.
Typologie des sites internet proposés :	Sites pour activités de types langagier et de type culturel
<b>Contenus langagiers</b>	
<i>Lexique</i>	
Modalité de présentation :	Recours à l'image de au contexte

Exercices proposés :	Catégorisation (champs lexicaux : nuage de mots à compléter) association (carte mentale)
<i>Phonétique</i>	
Présentation des phonèmes :	Intégré à la leçon + espace numérique
Etude des phonèmes :	Contextualisée (cahier d'exercice) et isolée (espace numérique)
<i>Grammaire</i>	
Présence de :	Tableaux/encarts explicatifs à compléter par l'élève.
Explications :	En français
Type de présentation	Inductive
Modèle théorique de référence	Grammaire sémantique
<i>Exercices et activités d'apprentissage</i>	
Phonétique :	exercices discrimination auditive et sur le rythme et l'intonation
Morphosyntaxe :	exercice à trou, exercice de substitution et de transformation
Communication orale et écrite :	Compréhension orale et détaillée, interaction libre et guidée, simulation, jeux, écriture créative, jeux de rôle.
Activité de réflexion sur l'apprentissage :	Mémento des stratégies (manuel) et fiches d'autoévaluation (espace numérique).
Opérations cognitives impliquées par les exercices et activités proposés :	Observation, formulation d'hypothèses, conceptualisation, systématisation.
Consignes :	En Français, claires et complètes.
<b>Langue et culture : civilisation</b>	
<i>Contenus</i>	

Présentation des contenus à travers :	Dossier thématiques
Représentation de la société étrangère :	Réaliste
<i>Methodologie</i>	
Approche méthodologique affichée	Interculturelle
Typologie des activités proposées	Analyse de documents, identification des connotations culturelle, confrontation à la culture d'origine.
Choix thématiques :	Fonctionnels aux objectifs d'apprentissage déclarés.
<b>Evaluation</b>	
Typologie des épreuves :	Test d'autoévaluation (espace numérique) et évaluation formative (manuel)
Nature des épreuves ;	Test discret sur une seule compétence et épreuves intégrées (entraînement DELF/DALF)

A travaillé pour une ent. coréenne : acheter  
de produits en France pour la Corée.

En contact avec des fournisseurs français.

Vent changer de travail.

---

Ben niveau B2. A passé le DELF B2 en

Corée. A travaillé en RDE (traducteur Angl./

Fr.)

Souhaite passer DELF C1.

99 difficultés en C.O. (dans audio)

+ prépositions, articles...

dalle. Avant passé le DELF B1 en Corée.  
Faible en C.O et E.O.

Objectifs : souhaite passer DELF B2.  
Vient améliorer son niv. pour continuer ses  
études en Corée.

Besoins : FR ~~scientifique~~ pour poursuivre  
ses études en Corée (4 compétences).  
E.O. et E.E. à travailler pour  
Construction de phrases complexes.

### Remarques :

Vit en France environ 3/4 mois / an à Beauvais.  
Souhaite être autonome pour vie quotidienne.

---

### Besoins :

- Pour voyager
- Pour faire des courses, pour commander au resto...
- Pour téléphoner

de + difficile : Parler, comprendre.

---

### Grammaire :

- Revoir beaucoup de l'un peu de ...
- Parler des temps
- Emploi passé-composé - imparfait
- Pronom possessif

## OBJECTIFS

Travail

Plaisir.

A étudié le français pendant 7 ans, il  
ya 25 ans.

A du mal à trouver ses mots car n'a pas  
pratiqué depuis longtemps.

Besoins

Expressions discussions informelles.

& de bricoler à l'hôtel, au restaurant, au W.

Travaille dans un département de R.H.

OBJECTIF : S'installer et travailler en FR

A besoin du français pour le travail  
et dans ses échanges quotidiens  
avec les habitants de Beauharnois.

Le + difficile : parler.

Difficultés : genre des noms, utilisation  
des articles, pronoms compléments, temps  
du passé, conditionnel, subjonctif.

Bonne compréhension orale et écrite.

Tests oral :

Peut se présenter. parler de lui, de son  
travail.

Peut émettre un avis et s'exprimer de  
façon claire, et structurée.

Lit en français la presse.

Parle allemand, anglais, italien et espagnol.

Vient apprendre pour le plaisir - vient souvent en FR.

A essayé / visité Inst. français de Villefrance  
Trop intensif - + pas sympa.

---

Objectifs =

- revoir les bases (cf samedi 11m)
- conversation.
- compréhension orale

---

Remarque - professa : de la intérieure  
vient souvent en FR (courts séjours)

## Remarques

A passé plusieurs étés en France quand elle était jeune.

A passé un an en France en 3<sup>ème</sup> année de collège. N'a cependant pas beaucoup pratiqué depuis.

## Besoins :

Souhaite passer plus de temps en France.

Plaisir

Le + difficile pour elle : écrire.

## Analyse besoins

Sont se présenter.

semble à l'aise sur le temp de passé.

Remarques :

[redacted] est psychologue et professeur d'allemand.  
Elle aime beaucoup passer + de temps en Fr. et éventuellement enseigner l'allemand.

Elle a passé 6 mois en Fr. quand elle était jeune et était jeune fille au pair.

Besoins :

Pour le travail et la plainte.

Pour passer + de temps en Fr.

le + difficile : comprendre.

Souhaite revoir la conjugaison verbes irréguliers. Parler pour être plus à l'aise.

## Objectifs:

- ① Parler avec des amis francophones
- ② Goût pour la culture française
- ③ Souhaite voyager + en France

---

## Remarques:

A fait 2 semestres de français à l'université en 1980  
+ a fait un cours pdt 5 semaines à l'AF de  
Wash DC. (advanced beginner).

---

le + difficile: parler.

Peut se présenter et parler de ses activités.

Grammaire: avoir participes, temps du passé,  
conditionnel, subjonctif

## Objectifs :

- ① Veut passer plus de temps sur la Côte d'Azur.
- ② Avocat affaires. Veut améliorer son frs par son travail. Fr = langue de travail à la Cour Européenne.

A appris le français seule avec Rosetta Stone  
A vécu au Luxembourg pdt 3 mois.

## Besoins :

travail = lecture / écriture et com téléphonique  
le + difficile = parler.

Peut se présenter (voc. simple).

Reprendre les bases.

## OBJECTIFS :

- ① Retrouver les compétences apprises à l'école
- ② Parler avec des Français / Plaudir
- ③ Pour le travail. (employée commerciale)

Est si l'air pour se présenter, commander au resto, faire des courses.

Le + difficile: parler, écrire.

Grammaire: Récit partitif, les temps du passé, subjonctif

Bonne C.E. du kt. Herard ?

Académie de coaching.

Entreprise internet.

A habité en Afrique de l'ouest.

A fait des cours de français. CIA.

Vent faire du coaching en Afrique.

Besans : améliorer sa prononciation.  
parler avec plus de fluidité.

Très bon niveau B2.

S'est installée en France. (son mari y travaille).

Veut travailler en France.

A travaillé à l'Ambassade du Brésil  
à Singapour. A habité en Inde.

Est journaliste. Communication.

A étudié le français pendant 4 ans à  
l'AF.

Besoin : s'exprimer avec + d'aisance et  
fluidité pour le quotidien et éventuellement  
travailler en FR.

A fait un apprentissage ds le domaine de l'immobilier pdt 3 ans.

A fait du français pendant 8 ans.

Parler et écrire.

Niveau A2

---

Besoins Améliorer son français de base mais aussi ds le domaine professionnel (immobilier) => en CP. après-midi.

=> Répandre au tél en frs.

Écrire ds mails en frs.

Rédiger sa CV

Lettre de motivation.

Entendre sa. immobilier en frs.

Travaille dans l'administration.

A fait un cours à Azur Lingua

---

Apprend le français par le plaisir.

au lycée .

va étudier affaires internationales .

a étudié le français pdt 5 ans .

difficile de parler .

Manque de pratique orale . Connait pas  
mal de vocabulaire .

- Besoins :
- faire poursuivre ses études
  - frs général pour activités du  
quotidien
  - pratiquer l'oral .

N'a pas fait le test internet.

A étudié le français à l'école pendant  
6 ans, mais n'a pas pratiqué depuis 10 ans.

Vent apprendre le français pour le plaisir,  
mais aussi pour le travail. Elle est infirmière  
et a parfois des réfugiés qui parlent  
français à l'hôpital.

conversation → discuter avec les patients  
leur donner des conseils, des info.

grammaire

↓

⇒ objectifs : revoir le présent

le passé-composé

Orienter les cours dans le domaine médical  
si possible.

Charlotte prépare son GCSE. Elle est dans une école prestigieuse Downhouse.

Beaucoup de pression pour étudier et résultats.

Malheureusement ne sait pas faire une phrase malgré toutes ses années de français. Doit apprendre des listes de vocabulaire.

Doit comprendre le fonctionnement de l'anglais et du français. Comparer les langues, montrer les similitudes.

- > Parler de ses activités quotidiennes, de son lycée.
- > Parler d'événements passés
- > Parler des avantages et des inconvénients de l'uniforme, des réseaux sociaux.
- > Parler de sa famille.

- Besoins :
1. de travail
  2. vacances
  3. Entraîner sa mémoire.

A appris le français à l'école pendant 6 ans  
et a fait un cours de français de 10 semaines  
à Paris en 1982.

Actuellement, prend des cours en Suisse avec des  
collègues.

OBJECTIFS Améliorer la communication par  
être plus à l'aise au travail.

Souhaite revoir la conjugaison et l'emploi  
de temps.

Test :

①. Revoir beaucoup de / un peu de ...

②. les pronoms complémentaires

→ Parler de sa famille.

Besoins : Pour voyager / Plaisir

A étudié le français pendant 5 mois à  
Tours en 1980.

OBJECTIFS : être autonome pour voyager.

- Text :
- ① Venir de / du . Habiter en / au / à
  - ② des partitifs - beaucoup de / trop de ..
  - ③ Parler du temps qu'il fait.
  - ④ de passé - Concordance des temps.
  - ⑤ conditionnel - Discours indirect.
  - ⑥ - Subjonctif.

Besoins: A un appartement à Beaulieu.

Vent pouvoir discuter avec ses voisins et être autonome dans des situations de com. avec techniciens gaz, électricité.

A étudié le français il y a 30 ans à l'école.

OBJECTIFS: être autonome pour vivre en FR.

Tests 1. Venir de / du. habiter en / au / à.

2. Parler du temps qu'il fait

3. Passé. Concordance des temps.

4. Pronom possessif.

5. Subjonctif.

6. Double pronom.

Besoins: A un appartement à Villefranche.  
Veut communiquer avec ses voisins.  
Veut comprendre / apprécier la culture et la vie en FR.

---

A étudié le français quand il était jeune.  
A travaillé à Paris et à Monaco.  
A pris des cours du soir.

---

OBJECTIFS = S'intégrer en FR.  
Être autonome

---

Text: le + difficile : l'écoute.

Gram. 14. Passé composé / imparfait.

23 et. Subjonctif

26. Conditionnel

Besoins: Kim vient en France pour de la  
recherche et enseigner. Contacts en GB.  
Cependant, adore le fss et souhaite  
pouvoir communiquer en fss par  
des activités / leçons quotidiens.

A fait des cours en Nlle Zélande et  
apprend seule. Bonnes connaissances de  
brex, mais a besoin de temps pour réactiver  
cela si l'oral.

- Besoins:
- plaisir à venir voyager en France
  - Communiquer avec de la famille, des amis
  - langue officielle de la Suisse.

A appris le français à l'école pendant 4 ans.

Objectifs: être autonome pour communiquer en France et avec des amis.

Test:

- temps du passé
- futur
- préposition de lieux
- subjonctif
- conditionnel
- CE.

Besoins : habite en France . A un enfant .  
A besoin de parler français au  
quotidien (crèche , courses , administration .  
Est mariée à un Français mais ils communiquent

A appris le français au CIJL , Brest , pendant  
4 mois .

objectif : être autonome par voie en France  
pour travailler ?

Test : Pronom complément .  
Négatif  
Pronom possessif  
Subjonctif  
Conditionnel

C.E. ok.

## Version 1 syllabus A1

NIVEAU A1

SÉANCES = 45 minutes	OBJECTIF	PRÉREQUIS GRAMMATICaux	DOCUMENTS SUPPORTS / RESSOURCES	EVALUATION
<b>SEMAINE 1</b>				
<b>LUNDI</b>				
1	<p><b>Se présenter :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- je m'appelle...</li> <li>- verbe "avoir" à la première et à la deuxième personne du singulier (âge).</li> <li>- verbe "être" à la première personne et à la deuxième personne du singulier nationalité )</li> <li>- l'alphabet (</li> <li>- les chiffres de 1 à 30. ( voir + selon âge des apprenants)</li> </ul>		<p><a href="#">Présentation + Alphabet</a> (Source : Les Zexpertsfle.com)</p> <p><a href="#">L' alphabet</a> (Source : Mondolinguo.com)</p> <p><u>Les chiffres :</u> Entre nous A1 p20</p>	<p><u>Evaluation formative :</u> A l'oral : les apprenants s'interrogent entre eux et /ou répondent aux questions de l'enseignant portant sur leur nom, leur âge, leur nationalité.</p>
2	<p><b>Se présenter</b> les adjectifs de nationalités ( masculin / féminin )</p> <p>les verbe "être" à la troisième personne du singulier</p>	<p>Le verbe "s'appeler"</p> <p>Le verbe "être" à la première et deuxième personne du singulier.</p>	<p><a href="#">Les pays et nationalité (féminin /masculin )</a> (Source : Mondolinguo.com)</p>	<p><u>Evaluation formative :</u> Grammaire progressive 1 page 9 (le verbe "être")</p>

3	<b>Saluer / dire “bonjour” :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les salutations en France ( contexte formel et informel )</li> <li>- Différence entre “tu” et “vous”</li> </ul>		<u>Les salutations en France :</u> Alter Ego A1 p27  <u>Différence entre “tu” et “vous” :</u> Alter Ego A1 p27	<u>Evaluation formative :</u> Alter Ego p 40 Exercices 2 et 3
4	<b>Communiquer en classe :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les phrases utiles pour communiquer avec l'enseignant et avec les autres élèves</li> </ul>	La différence entre “tu” et “vous”	<u>Communiquer en classe :</u> Alter A1 page 23	
MARDI				
5	<b>Parler de soi :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différents emplois du verbe “avoir” (âge, possession) + négation</li> </ul>	le verbe “avoir” au présent de l’indicatif	<u>Utiliser la négation avec avoir :</u> Défi A1 cahier exercice p 10	<u>Evaluation formative :</u> <a href="#">Le verbe “avoir”</a> ( Source : parlondbienparlonsfle.wordpress.com
6	<b>Parler de sa ville :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les articles définis</li> <li>- Les différents lieux de la ville</li> </ul>	le verbe “avoir” au présent de l’indicatif	<u>Article définis :</u> Alter Ego A1 p 20 <u>Articles définis + lieux de la ville :</u> Entre nous A1 p25	<u>Evaluation formative</u> <u>Exercice sur les articles définis :</u> La grammaire progressive page 33 et 34
7	<b>Parler de ses goûts :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le verbe “aimer” + la négation</li> <li>- Lexique lié à la nourriture :</li> <li>- fruits et légumes + gastronomie</li> </ul>	Les articles définis	<u>Le verbe “aimer” et ses déclinaisons :</u> Entre nous A1 page 22	<u>Evaluation formative (compréhension orale)</u> <a href="#">Podcast sur le verbe “aimer”</a> (Source françaisfacile.com)

8	<b>Lire/comprendre une date :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les jours de la semaine ( + demain, hier, après demain, avant hier)</li> <li>- les mois et les saisons</li> </ul>		<u>Les jours de la semaine :</u> <a href="#">Jeu de cartes : les jours de la semaine</a> (Source : Mondolinguo.com)	
			<u>Les mois :</u> <a href="#">Flashcards des mois</a> (Source : Mondolinguo.com)	
MERCREDI				
9	<b>Se présenter / présenter une personne</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le verbe “habiter” + les prépositions à/en/au/aux.</li> </ul>	Les noms des différents pays	<u>Le verbe “habiter” + prépositions</u> Alter Ego p35	<u>Evaluation formative</u> (prépositions devant les pays et les villes) Grammaire progressive page 58
10	<b>Se présenter / présenter une personne :</b> Le verbe “parler” + les différentes langues	Les noms des différents pays	<u>Le verbe “parler”+les différentes langues :</u> <a href="#">Les différentes langues</a> (Source : Mondolinguo.com)	<u>Evaluation formative en production orale :</u> se présenter et présenter un camarade de classe
11	<b>Se présenter / présenter une personne</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- présenter sommairement une personne</li> <li>- Comprendre une courte présentation écrite d’une personne</li> </ul>	Les verbes “être”, “avoir”, “s’appeler” et “parler” au présent de l’indicatif	<u>Les présentation :</u> Alter Ego + A1 p28	<u>Evaluation formative</u> Production écrite sur le modèle de la page 28 d’Alter Ego.

12	<b>Compter/donner des coordonnées :</b> - les chiffres jusqu'à 100	.	<u>Les chiffres :</u> Entre nous p 40  Edito A1 p 29	<u>Evaluation formative</u> <u>Compréhension orale</u> <u>chiffres</u> Alter Ego + A1 p32
JEUDI				
13	<b>Parler de ses goûts :</b> - l'article interrogatif "quel" et ses variations	Le verbe "aimer" Le lexique lié aux aliments et aux lieux de la ville	<u>Article interrogatifs "quel"</u> Alter Ego p 31	<u>Evaluation formative</u> <a href="#">Exercice quel / quels/ quelle/quelles</a> (Source : français facile.com)
14	<b>Parler de ses goûts :</b> - les adjectifs possessifs	Les articles définis et indéfinis  Le lexique lié aux aliments	<u>Les adjectifs possessifs :</u> Entre Nous P38  <u>Article interrogatif "quel"</u> Alter Ego p31	<u>Evaluation formative :</u> <a href="#">Exercice sur les adjectifs possessifs</a> (Source : Le baobableu.com)
15	<b>Parler de ses goûts :</b> - le verbe "préférer" et différentes expressions du goût (j'adore, je déteste...)	Le verbe "aimer"  Le lexique lié aux aliments et aux lieux de la ville	<u>Les différents verbes pour exprimer ses goûts :</u> <a href="#">Les verbes "aimer", "adorer", "détester"</a> (Source ; Parlons bien parlons fle.com)	
16	<b>Décrire son environnement /Parler de</b>	Les articles définis	<u>Lexique lié à la ville :</u>	<u>Evaluation formative</u>

	<b>sa ville :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique lié à la ville</li> <li>- l'expression "Il y a"</li> <li>- la différence entre article définis et indéfinis.</li> </ul>	Le lexique de la ville	Alter Ego + A1 p 44	<u>production écrite :</u> décrire sa ville : ce qu'il y a dans la ville, ce que l'apprenant aime, n'aime pas, son lieu préféré et ce qu'il déteste;
<b>VENDREDI</b>				
17	<b>Décrire le temps qu'il fait :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique et expressions liées à la météo</li> </ul>	Le verbe "avoir"	<u>Expressions liées à la météo :</u> <a href="#">Quel temps il fait en France ? Mondolinguo</a> (Source : Mondolinguo.com)	
18	<b>Exprimer/ demander l'heure</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique et expressions liées à l'heure</li> </ul>	Les nombres de 1 à 60	<u>Expressions liées à l'heure :</u> <a href="#">Quelle heure il est?</a> (Source : Mondolinguo.com)	
19	<b>Présenter une personne</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La négation avec "être" et "avoir"</li> </ul>	Le présent de l'indicatif des verbes "être" et "avoir"	<u>Les verbes "être" et "avoir" pour faire une description r</u> Edito A1 p 28	<u>Evaluation formative production écrite :</u> décrire une connaissance en utilisant les verbes "être" et "avoir".
20	<b>Présenter une personne :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différentes expressions liées à la description physique</li> </ul>	Le présent de l'indicatif des verbes "être" et "avoir"	<u>Jeux sur la description physique :</u> <a href="#">La description physique en chanson</a>	<u>Evaluation formative production orale :</u> décrire physiquement

			(Source : les Zexpertsfle.com)	<p>une personne dans la salle ( ou une célébrité ) et les autres apprenants devinent de qui il s'agit.</p> <p><u>Evaluation sommative</u> Entraînement DELF A1 Alter Ego p42</p>
<p>A LA FIN DE LA SEMAINE LES APPRENANTS SONT CAPABLES DE..</p>		<p><b>Production orale :</b>          Se présenter : décliner son nom, son âge et sa nationalité, dire quelle(s) langue(s) il/elle parle, dans quelle ville/ pays il/elle habite.          Présenter une personne : dire son nom en utilisant "il/elle s'appelle" et sa nationalité          Produire des phrases simples avec le verbe "aimer" pour parler de ses goûts.          Poser des questions sur les goûts de son interlocuteur          Donner la date du jour et l'heure.          Parler de la météo en employant des expressions figées.          Employer les différentes expressions liées à la description physique.</p> <p><b>Compréhension orale :</b>          Comprendre les questions sur son identité : "comment tu t'appelles", "tu as quel âge", "quelle est ta nationalité"          Comprendre la différence entre "tu" et "vous" / Identifier une situation formelle ou informelle          L'alphabet et les chiffres jusqu'à 30.          Comprendre la différence entre le masculin et le féminin pour les adjectifs de nationalité          Comprendre les différentes phrases de communication utilisées au sein de la classe</p> <p><b>Production écrite :</b></p>		

		Produire un court texte de présentation de soi  <b>Compréhension écrite :</b> Savoir lire le calendrier. Repérer les différentes informations sur l'identité dans un court texte de présentation Comprendre et identifier les différents lieux de la ville		
SEMAINE 2				
LUNDI				
21	<b>Parler de ses activités quotidiennes :</b> - le verbe "aller" + prépositions	Les différents lieux de la ville.	<u>Le verbe "aller" + les différentes prépositions :</u> Alter Ego + A1 p 51	<u>Evaluation formative :</u> Grammaire progressive page 104
22	<b>Décrire son environnement:</b> - la localisation avec les expressions : sur, sous, dans, à côté de ...+ article contractés  - lexique des objets du quotidien	Le verbes "être" au présent de l'indicatif	<u>Lexique et expressions liées à la localisation</u> Alter Ego + A1 p 46 47	<u>Evaluation formative en production orale ou écrite : décrire les différentes pièces en situant les objets.</u> <u><a href="#">Qu'y a-t-il dans mon salon ? :</a></u> (Source : Instantfle.com)
23	<b>Décrire son environnement:</b>	Les différents lieux de	<u>Les différents commerces de la</u>	

	- lexique lié aux différents commerces de la ville	la ville	<u>ville :</u> Alter Ego + A1 p 47	
25	<b>Parler des activités quotidiennes / Parler de ses goûts :</b> - lexique lié aux activités et aux loisirs	Les verbes “aller” et “aimer” au présent de l’indicatif  Les jours de la semaine	<u>Lexique lié aux activités et loisirs</u> Edito A1 p 23	<u>Evaluation formative ( production écrite ou orale)</u> décrire les goûts et les habitudes d’une célébrité.
MARDI :				
26	<b>Décrire son environnement:</b> - la différence entre “c’est” et “il est”	Le verbe “être” au présent de l’indicatif  Le lexique lié aux objets du quotidien	<u>La différence entre “c’est” et “il y a”</u> Entre nous A1 p58	<u>Evaluation formative ( production écrite ou orale)</u> <u>Exercices d’application ( exercices 1, 2 et 3 uniquement)</u>
27	<b>Décrire sa famille :</b> - le lexique de la famille	Les adjectifs possessifs mon, ma, mes, ton, ta, tes, votre, vos.	<u>Parler de sa famille :</u> Défi A1 p 50 Cahier d’exercice Défi p 22 23 /	<u>Evaluation formative : production orale :</u>  décrire une personne de sa famille : nom, nationalité, âge, caractéristique physique, ce qu’il/elle aime, ses loisirs.

28	<b>Décrire une personne :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différents adjectifs liés à la personnalité (1) + accord des adjectifs qualificatifs</li> </ul>	Lexique lié à la famille  Les adjectifs possessifs	<u>Les adjectifs qualificatifs liés à la personnalité :</u> Alter Ego + A1 : p 66 67	<u>Evaluation formative :</u> : décrire un membre de sa famille, une personne de la classe, un ami, une célébrité etc. en intégrant des adjectifs qualificatifs liés à la personnalité.
29	<b>Décrire une personne :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différents métiers au masculin et au féminin</li> </ul>	Les adjectifs possessifs	<u>Les métiers :</u> Alter Ego+ A1 p 64	<u>Evaluation formative production orale ou écrite :</u> décrire son métier ou de son métier idéal.
MERCREDI				
30	<b>Parler de ses activités quotidiennes :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les verbes pronominaux + les activités quotidiennes</li> </ul>	L'heure Les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif	<u>Les verbes pronominaux :</u> Entre nous A1 p 97  <a href="#">Jeu "tabou"</a> (Source : les Zexpertsfle.com)	<u>Evaluation formative production écrite :</u> raconter sa matinée ou sa soirée type.
31	<b>Faire des achats :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les expressions pour faire des achats</li> <li>- les expression de la quantité ( fruits, légumes..)</li> </ul>	Lexique des fruits et légumes	<u>Expressions pour faire des courses au marché :</u> Edito A1 p 48 à 51  <a href="#">Podcast faire ses courses au marché</a>	<u>Evaluation formative production orale :</u> simulation de situation d'achat entre les élèves.

			(Source : françaisfacile.com)	
32	<b>Parler de ses activités quotidiennes :</b> - les adverbes de fréquences	Les verbes exprimant les activités du quotidiens	<u>Exprimer à quelle fréquence on pratique une activité :</u> Entre nous A1 p 98	
33	<b>Parler de ses activités quotidiennes :</b> - les verbes faire, sortir, dormir	Lexique lié aux activités quotidiennes	<u>Les verbes “faire”, “sortir” “dormir”</u> Entre nous A1 p98 et p99	
JEUDI :				
34	<b>Se déplacer</b> - les différentes expressions pour indiquer un itinéraire	Les différents lieux de la ville Les prépositions de lieux (devant, à coté de, en face de...)	<u>Les différentes expressions pour indiquer un itinéraire :</u> Alter Ego + A1 p50 51  <u><a href="#">Production orale “où se trouve ?”</a></u> (Source : Mondolinguo.com)	
35	<b>Se déplacer</b> - les verbes “tourner” “prendre”	Les prépositions de lieux	<u>Les différentes expressions pour indiquer un itinéraire :</u>	<u>Evaluation formative, production écrite</u>

	descendre” “monter” - les ordinaux		Alter Ego+ A1 P 50 51	rédiger un itinéraire pour se rendre à son domicile ( cf Alter ego A1 + p 51)
36	<b>Se déplacer</b> - le lexique et les expression liés aux transports en commun Acheter un titre de transport	Les verbes “prendre” “descendre” “monter”	<u>Lexique et expression employés pour prendre les transports en commun :</u> Edito A1 p 42 43	<u>Evaluation formative :</u> <u>production orale :</u> indiquer le trajet pour venir jusqu’à l’école
37	<b>Se déplacer :</b> - Indiquer la provenance (le verbes “venir”.	Les différentes prépositions devant un nom de pays ou un nom de ville.	<u>Indiquer la provenance :</u> Alter ego+A1 p 54	
VENDREDI ;				
38	<b>Donner ses impressions sur un lieu</b> - les adjectifs démonstratifs ( ce, cet, cette, ces)	Les différents lieux de la ville les activités liées aux loisirs	<u>Les adjectifs démonstratifs :</u> Alter Ego + A1 p 52 53	<u>Evaluation formative :</u> <u>production écrite :</u> écrire une carte postale à un(e) ami(e) depuis la côte d’azur.
39	<b>Donner ses impressions sur un lieu</b> - les activités en vacances	les activités liées aux loisirs	<u>Lexique des activités :</u> Alter Ego+ A1 p 52 53	<u>Evaluation formative :</u> <u>production orale :</u> décrire les différentes activités que l’on peut faire dans sa ville

				natale
40	<b>Donner ses impressions sur un lieu</b> - les adjectifs qualificatifs pour décrire un lieu, une destination	Le fonctionnement des adjectifs qualificatifs	<u>Les adjectifs qualificatifs lié à la description d'un lieu :</u> Entre nous A1 p59	
41	<b>Donner ses impressions sur un lieu</b> - les pronoms toniques	Les pronoms personnels	<u>Les pronoms toniques :</u> Alter Ego+ A1 p 52 53	<u>Evaluations sommatives :</u>  Entraînement DELF A1 Alter Ego p 78  Entraînement DELF A1 Alter Ego p 60
A LA FIN DE LA SEMAINE LES APPRENANTS SONT CAPABLES DE...		<b>Production orale :</b> Parler de leurs déplacements avec le verbe “aller” + prépositions appropriées Indiquer la provenance et la destination (d'un avion, d'un train, d'une carte postale etc.) Nommer les différents commerces de la ville; Employer “c'est” et “il est” de façon appropriée. Parler de leur famille : décrire la personnalité et le physique des différents membres de sa famille. Parler de ses activités quotidiennes (utilisation des verbes pronominaux) Employer des adjectifs qualificatifs permettant de décrire une ville Communiquer dans les magasins avec des phrases simples. Indiquer où se trouve les différents objets du quotidien en utilisant les prépositions		

		appropriées.	<p><b>Compréhension orale :</b>  Le masculin et féminin des différents métiers.  Comprendre et suivre un itinéraire simple  Comprendre le lexique et les expressions liées aux transports en communs.  Comprendre des nouveaux verbes pour parler des activités en vacances</p> <p><b>Production écrite :</b>  Ecrire un itinéraire simple</p> <p><b>Compréhension écrite :</b>  Comprendre un itinéraire écrit simple  Comprendre une description simple d'une personne (personnalité et physique)</p>	
SEMAINE 3				
LUNDI				
42	<b>Parler de ses obligations quotidiennes</b> - exprimer une obligation avec le verbe “ devoir” et “Il faut” + infinitif	la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif	<u>Exprimer une obligation :</u> Alter Ego + A1p 81 Défi A1 p 72 73 <a href="#">Ressource pouvoir devoir vouloir</a> (Source : les Zepxertsfle.com)	
43	<b>Parler de ses obligations quotidienne</b> - l'impératif	Le présent de l'indicatif	<u>Les verbes à l'impératifs :</u> Alter Ego+A1 p 86 87	<u>Evaluation formative production orale :</u> <a href="#">liste de choses à faire</a>

				(Source : les Zexpertsfle.com)
44	<b>Proposer/accepter/refuser une invitation :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les verbes “pouvoir” et “vouloir”</li> </ul>	Le présent de l’indicatif	<u>Proposer une invitation :</u> Alter Ego+A1 p 85	
45	<b>Proposer/accepter/refuser une invitation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les expressions liées au refus ou à l'acceptation.</li> </ul>	Les verbes pouvoir et vouloir	<u>Proposer une invitation :</u> Alter Ego+A1 p 84	<u>Evaluation formative production orale :</u> jouer une scène d’invitation en binôme Variante : une scène d’invitation où les apprenants endossent le rôle de personnages célèbres
<b>MARDI</b>				
46	<b>Commander au restaurant</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différentes expressions pour commander au restaurant</li> <li>- es partitifs</li> <li>- lexique lié à la gastronomie</li> </ul>	Lexique lié à la gastronomie, Le verbe vouloir	<u>Les partitifs</u> <a href="#">Le jeu des partitifs</a> (Source : les Zexpertsfle.com)  <u>Lexique lié à la gastronomie :</u> Edito A1 p 54 55	<u>Evaluation formative production orale :</u> jouer une scène de commande au restaurant <a href="#">Menus</a> (Source : Instantfle.fr)
47	<b>Faire des achats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différentes expressions pour faire les magasins</li> </ul>	Les verbes “acheter”, “vouloir”, “essayer”	<u>Expressions pour faire des achats :</u> Entre nous A1 p 130	<u>Evaluation formative : compréhension orale</u> <a href="#">Podcast situation</a>

	- lexique lié aux vêtements			<a href="#">d'achat :</a> (Source : français facile.com )
48	<b>Parler de ses projets :</b> - révision du verbe “aller” au présent de l'indicatif + prépositions	Le verbe “aller” au présent de l'indicatif	<u>Compréhension orale verbe “aller”</u> <a href="#">Podcast “aller” à+lieu</a> (Source : français facile.com )	<u>Evaluation formative</u> <a href="#">Exercices avec le verbe “aller”</a> (Source : Parlons bien parlons fle.com)
49	<b>Parler de ses projets :</b> - le futur proche	Le verbe “aller” au présent de l'indicatif	<u>Le futur proche</u> Alter ego + A1p 86 87	<u>Evaluation formative</u> <a href="#">Exercices sur le futur proche</a> (Source : flenantes.wordpress.com)
<b>MERCREDI</b>				
50	<b>Parler de son week-end</b> - le passé composé avec “avoir”	Le verbe “avoir” au présent.	<u>Le passé composé avec l'auxiliaire “avoir”</u> Entre Nous A1 p 100  <a href="#">Liste de questions au passé composé:</a> (Source : <a href="#">jessicacoeytaux.com</a> )	<u>Evaluation formative</u> <a href="#">Exercices : passé composé avec “avoir”</a>
51	<b>Parler d'événements passés</b> - le passé composé avec	Les mois, les saisons, lexique des aliments.	<u>Utiliser le passé composé pour rapporter un événement passé :</u>	:

	l'auxiliaire "avoir"		<a href="#">Fiche pédagogique la rencontre amoureuse.(vidéo Intermarché)</a> (Source : Instantfle.fr)	
52	<b>Parler d'événements passés</b> - le passé composé avec l'auxiliaire "être"	Le verbe "être" au présent de l'indicatif	<u>Utiliser le passé composé pour rapporter un événement passé :</u>  Entre Nous A1 p115	<u>Evaluation formative :</u> <a href="#">Exercice passé composé avec "être"</a> (Source : jessicacoeytaux.com)
53	<b>Parler d'événements passés</b> - le passé composé avec les auxiliaires "être" et "avoir"	Les verbes "être" et "avoir" au présent de l'indicatif + les participe passé	<u>Le passé composé avec les auxiliaires "être" et "avoir"</u> Alter Ego+A1 p90	<u>Evaluation formative :</u> <u>production écrite ou orale :</u> raconter son week-end au passé composé
<b>JEUDI</b>				
53	<b>Parler d'événements passés</b> - la négation au passé composé	Le passé composé avec "être" et "avoir"	<u>La négation au passé composé :</u>  Alter Ego+ A1 p 91	
54	<b>Parler d'événements passés</b> les verbes pronominaux au passé composé	Les règles du passé composé avec l'auxiliaire "être"	<u>Raconter des faits au passé:</u> Entre nous A1 p 116	<u>Evaluation formative :</u> production orale ou écrite sur le court métrage " <a href="#">le grand jeu</a> " (Source : instantfle.fr)

55	<b>Décrire un lieu</b> - le lexique de la ville	lexique de la ville	<u>Revoir le lexique de la ville :</u> <a href="#">Fiche pédagogique 'les grands magasins'</a> : (Source : TV5 Monde.fr)	<u>Evaluation formative</u> Activité finale <a href="#">fiche pédagogique</a> TV5Monde)
56	<b>Décrire un lieu</b> - le pronom "y" - les adjectifs qualificatifs utilisés pour décrire un lieu	Les règles d'accord des adjectifs qualificatifs	<u>Le pronom "y"</u> Alter Ego + A1 p121	
VENDREDI				
57	<b>Parler d'événements passés :</b> - les expressions de temps (1): l'année dernière, le mois prochain etc	Le passé composé	<u>Les expressions de temps :</u> Entre nous A1 p 112 -113	
58	<b>Exprimer ses goûts :</b> - lexique lié aux vêtements - les verbes d'actions	Le présent de l'indicatif lexique lié aux vêtements	<u>Parler de ses goûts, enrichir son vocabulaire lié aux vêtements :</u> <a href="#">Fiche pédagogique : les héros de Barbès</a> (Source : TV5Monde.fr)	<u>Evaluation formative :</u> <a href="#">Etape 5 de la fiche pédagogique</a> TV5Monde (Source : TV5Monde.fr)

59	<b>Caractériser un objet</b> - les pronoms relatifs “qui” / “que”	Le présent de l’indicatif	<u>Les pronoms relatifs “qui” et “que”</u> Alter Ego p 147	<u>Evaluation formative</u> : <a href="#">Exercices sur les pronoms relatifs</a> :
60	<b>Parler des objets du quotidien</b> - lexique lié aux nouvelles technologies	Les pronoms relatifs “qui” et “que”	<u>Décrire des objets :</u> <a href="#">Les objets connectés</a> (Source : Ctréfle.com)	<u>Evaluation sommative</u> : DELF A1 P 132 Alter ego +
A LA FIN DE LA SEMAINE LES APPRENANTS SONT CAPABLES DE..		<b>Production orale :</b> Parler de ses actions quotidiennes au passé composé Exprimer des obligations en utilisant le verbe “devoir”+ verbe à l’infinitif Exprimer le potentiel avec le verbe “pouvoir + verbe à l’infinitif Situer des actions dans le temps en employant les expressions de temps de façon appropriée Passer une commande dans un restaurant, comprendre des questions posées par le serveur. Décrire les fonctionnalités d’un objet avec qui/que Refuser ou accepter une sortie. Parler de ses projets pour le week-end / la semaine prochaine ou le mois		

	<p><b>Compréhension orale :</b>          Comprendre des actions quotidiennes racontées au passé composé          Comprendre une invitation ou une proposition de sortie          Comprendre les questions d'un vendeur d'une vendeuse dans un magasin</p> <p><b>Production écrite :</b>          Rédiger une invitation, une proposition de sortie.</p> <p><b>Compréhension écrite :</b>          Comprendre une invitation ou une proposition de sortie</p>
--	--

SEMAINE 4

LUNDI

61	<p><b>Faire des courses</b>          - les pronoms personnels COD          "le, la, les"</p>	Les partitifs	<p><u>Les pronoms personnels COD</u>          Entre nous A1 p 145</p>	<p><u>Evaluation formative :</u>  <a href="#">Exercices pronoms cod</a>          (Source : Cap sur le fle.fr)</p>
62	<p><b>Faire des courses:</b>          - l'expression de la quantité</p>	<p>Lexique lié aux aliments          Les partitifs</p>	<p><u>L'expression de la quantité</u>          Alter ego+A1 p 154</p>	

63	<b>Faire des courses :</b> - le pronom “en”	Lexique lié aux aliments Les partitifs	<u>Le pronom “en”</u> Alter ego + A1 p 155	
64	<b>Faire des courses</b> - lexique lié aux différents commerces	Lexique lié aux aliments Les partitifs	<u>Faire des courses :</u> <u>Activité d'interaction orale</u> <u>tu veux faire les courses avec moi</u> ? (Source : les Zexpertsfle.com)	
MARDI				
65	<b>Donner son avis</b> - les pronoms personnels COI “ lui et leur”	Les pronoms personnels COD	<u>les pronoms personnels COD</u> Alter ego + A1 p 144 145	
66	<b>Donner son avis</b> - les différentes expressions pour introduire son opinion	Les prépositions de lieux L'expression du goût avec les verbes “aimer”, “adorer”, “préférer”	<u>Donner son avis</u> <u>Parler de l'art en A1</u>  (Source : les Zexpertsfle.com)	
67	<b>Donner son avis</b>	L'expression du goût	<u>Donner son avis</u>	<u>Evaluation formative :</u>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les différentes expressions pour introduire son opinion -</li> <li>- Lexique lié à l'art</li> </ul>	avec les verbes "aimer", "adorer", "préférer"	<a href="#">Fiche pédagogique "un tableau troublant"</a> (Source TV5Monde.fr)	<a href="#">Activité 5</a> fiche TV5 monde (Source TV5Monde.fr)
68	<b>Donner son avis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique lié à l'argumentation</li> </ul>	L'expression du goût avec les verbes "aimer", "adorer", "préférer"	Faire un débit <a href="#">Jeu débat</a> (Source : Mondolinguo.com)	<u>Evaluation formative</u> Interaction orale participer à un débat au sein de la classe
MERCREDI				
69	<b>Donner un conseil</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les pronoms COD et COI</li> </ul>	Les pronoms COD (le, la, les ) et COI ( lui, leur)	<u>Utiliser les pronoms COD et COI pour donner des conseils :</u> <a href="#">Test "êtes-vous gentil" ?</a>  (Source : les Zexpertsfle.com)	
70	<b>Donner un conseil / un ordre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'impératif</li> </ul>	La conjugaison des verbes au présent	<u>L'impératif :</u> Entre nous A1 p 132 133	
71	<b>Exprimer une obligation / une interdiction</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différentes expressions pour exprimer une obligation</li> </ul>	Le verbe "devoir" au présent de l'indicatif	<u>Les expressions pour exprimer une obligation :</u> Edito A1 p 134 135	
72	<b>Parler d'événements passés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les expressions de temps (2) : pendant, dans, en, de...à</li> </ul>	Les verbes aux passé composé	<u>Les expressions de temps :</u> Entre nous A1 p 114 -115	
JEUDI				
73	<b>Parler d'événements passés :</b>	Le passé composé	<u>Les expressions de temps</u>	<u>Evaluation formative :</u>

	- les expressions de temps (3) : Il y a, depuis.		Entre nous A1 p 116 -117	<a href="#">Exercice sur les indicateurs de temps</a> (Source : Cap sur le fle.com)
74	<b>Evoquer des souvenirs :</b> - l'imparfait	Les différentes expressions servant à introduire un fait au passé	<u>L'imparfait :</u> Alter ego + A1 p162	<u>Evaluation formative</u> <a href="#">Exercice sur l'imparfait</a> (Source : Cap sur le fle.com)
75	<b>Evoquer des souvenirs :</b> - l'imparfait des verbes - impersonnels	Les conjugaisons des verbes à l'imparfait	<u>L'imparfait :</u> Edito p 126 127	
76	<b>Evoquer des souvenirs / des habitudes au passé :</b> - l'imparfait	Les conjugaisons des verbes à l'imparfait	<u>L'imparfait :</u> <a href="#">Exerices "la mode des années 50 aux années 2000"</a> (Source : instantfle.fr)	<u>Evaluation formative :</u> <u>Instant fle :</u> <a href="#">Exercice sur les habitudes au passé (imparfait)</a> (Source : instantfle.fr)
<b>VENDREDI</b>				
77	<b>Raconter des événements au passé :</b> - alternance passé composé /	Les conjugaisons de l'imparfait et du passé	<u>Alternance passé composé /imparfait :</u>	<u>Evaluation formative :</u> <a href="#">Exercices</a>

	imparfait :	composé.	<a href="#">Exercice passé composé /imparfait</a> <a href="#">t</a> (Source : instantfle.fr)	(Source : instantfle.fr)
78	<b>Lire la presse</b>	Les différents temps : présent, futur proche, passé composé	<u>Alternance de temps au passé :</u> Edito A1 p 182	
79	<b>Parler d'événements passés</b>	Les différents temps : présent, futur proche, passé composé	<u>Alternance passé composé</u> <u>imparfait</u> <a href="#">Exercice passé composé /imparfait</a> (Source : instantfle.fr)	
80	<b>Révisions :</b> Entraînement au DELF A1			<u>Evaluation sommative</u> : <u>Sujet DELF A1 Entre</u> <u>Nous" p 157 à 163</u>
A LA FIN DE LA SEMAINE LES APPRENANTS SONT CAPABLES DE..		<b>Production orale :</b> Exprimer la quantité Exprimer leur accord ou leur désaccord par rapport à un sujet Utiliser l'impératif pour exprimer une obligation		

	<p>Parler d'une habitude au passé (imparfait) Utiliser les expressions de temps pour situer un événement dans le passé Transmettre une opinion simple</p> <p><b>Compréhension orale :</b> Comprendre une conversation courte sur un sujet familier comprendre ce que remplace le pronom COD COI dans une phrase Comprendre un conseil</p> <p><b>Production écrite :</b> Comprendre un court texte sur un sujet familier</p> <p><b>Compréhension écrite :</b> Comprendre ce que remplace les pronoms COD COI dans une phrase Comprendre un texte court à l'imparfait Situer des événements dans le temps grâce aux différentes expressions de temps</p>
--	--

## Version finale syllabus

### INDEX SYLLABUS

<b>objectifs communicatifs</b>	<b>séances</b>	<b>page</b>
Se présenter	séances 1, 2, et 3	page 1
Communiquer en classe	séance 4	page 1
Saluer	séance 5	page 2
Parler de soi	séances 6 et 10	pages 2 et 3
Parler de sa ville	séance 7	page 2
Parler de ses goûts	séances 8,13, 14, 15	pages 2 et 4
Présenter une personne	séances 10, 11, 19, 20, 57 et 58	pages 3, 5, 17
Comprendre une date	séance 9	page 3
Compter, donner des coordonnées	séance 12	page 3
Décrire son environnement	séance 16	page 4
Parler de la météo	séance 17	page 5
Exprimer l'heure	séance 18	page 5
Faire une réservation, d'hébergement	séance 21	page 7
Poser des questions sur un lieu	séance 22	page 7
Parler de ses activités quotidiennes	séances 23, 24, 27, 28	pages 7 et 8
Parler de sa famille	séance 25 et 26	page 8
Faire des achats	séances 29, 30, 31, 61, 62, 63 et 64	pages 9 et 19
Parler de son métier	séance 32	page 9
Se déplacer	séances 33, 34, 35 et 36	page 10
Donner ses impression sur un lieu	séances 37, 38, 39 et 40	page 11
Parler de ses obligations	séances 41, 42, 71 et 72	page 13
Proposer, refuser, accepter une invitation	séances 43 et 44	page 13
Passer une commande au restaurant	séances 45 et 46	page 14
Parler de ses projets	séances 47 et 48	page 14
Parler d'événements passés	séances 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 72, 73 et 78.	pages 15 à 16, pages 21 à 23.

Décrire un lieu	séances 55 et 56	page 16
Caractériser un objet	séances 59 et 60	page 17
Donner son avis	séances 65, 66, 67 et 68	page 20
Donner un conseil	séances 69 et 70	page 21
Évoquer des habitudes au passé	séances 74, 75, 76 et 78	pages 22 et 23
Prendre rendez-vous chez le médecin, parler de problèmes de santé.	séances 77 et 78	page 23

Version finale syllabus

Les modifications par rapport à la première version sont signalées en vert.

SEMAINE 1

SÉANCES	OBJECTIF	PRÉREQUIS	PROPOSITIONS DE DOCUMENTS SUPPORTS / RESSOURCES	EVALUATION
LUNDI				
1	<b>Se présenter :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je m'appelle...</li> <li>- l'alphabet</li> <li>- verbe "être" à la première personne et à la deuxième personne du singulier.</li> </ul>		<p style="text-align: center;"><u>Se présenter :</u>  <a href="#">Présentation + Alphabet</a>                      (Source : Les Zexpertsfle.com)</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><u>L'alphabet :</u>  <a href="#">Jeu alphabet</a>                      (Source : Mondolinguo.com)</p> <p><b>Edito A1 p 14 (avec écriture phonétique)</b></p>	<p><u>Evaluation formative :</u> A l'oral : les apprenants s'interrogent entre eux et /ou répondent aux questions de l'enseignant sur leur nom.</p>
2	<b>Se présenter :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verbe "avoir" à la première et à la deuxième personne du singulier (âge).</li> <li>- les chiffres de 1 à 30.</li> </ul>		<p style="text-align: center;"><u>Les chiffres :</u>                      Entre nous A1 p20  <b>Edito A1 p 16</b></p>	<p><u>Evaluation formative :</u>                      A l'oral : les apprenants s'interrogent entre eux et /ou répondent aux questions de l'enseignant sur leur âge.</p>
3	<b>Se présenter :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les adjectifs de nationalités ( masculin / féminin )</li> <li>- le verbe "être" à la troisième personne du singulier</li> </ul>	Le verbe "s'appeler"  Le verbe "être" à la première et deuxième personne du singulier.	<p style="text-align: center;"><u>Les nationalités :</u>  <a href="#">Les pays et nationalité (féminin /masculin )</a>                      (Source : Mondolinguo.com)  <b>Alter Ego A1 page 19</b>  <b>Edito A1 page 20</b></p>	<p><u>Evaluation formative :</u>                      Grammaire progressive 1 page 9 (le verbe "être")</p>
4	<b>Communiquer en classe :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les phrases utiles pour communiquer avec l'enseignant et avec les autres élèves</li> </ul>	La différence entre "tu" et "vous"	<p style="text-align: center;"><u>Communiquer en classe :</u>                      Edito A1 page 18  <b>Alter A1 page 23</b>  <b>Entre nous A1 page 25</b></p>	

## MARDI

5	<b>Saluer / dire “bonjour” :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les salutations en France ( contexte formel et informel )</li> <li>- Différence entre “tu” et “vous”</li> </ul>		<u>Les salutations en France :</u> Alter Ego A1 p27 <b>Entre nous A1 p 23</b> <b>Edito A1 p13</b>  <a href="#">Podcast (leçon salutations + vidéos )</a> <b>(Source : Français facile.com)</b>  <hr/> <u>Différence entre “tu” et “vous” :</u> Alter Ego A1 p27	<u>Evaluation formative :</u> Alter Ego p 40 Exercices 2 et 3
6	<b>Parler de soi :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différents emplois du verbe “avoir” (âge, possession) + négation</li> </ul>	le verbe “avoir” au présent de l’indicatif	<u>Utiliser la négation avec avoir :</u> Défi A1 cahier exercice p 10	<u>Evaluation formative :</u> <a href="#">Le verbe “avoir”</a> ( Source : parlondbienparlonsfle.wordpress.com
7	<b>Parler de sa ville:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les articles définis</li> <li>- Les différents lieux de la ville.</li> </ul>	le verbe “avoir” au présent de l’indicatif	<u>Article définis :</u> Alter Ego + A1 p 20  <hr/> <u>Articles définis lieux de la ville</u> Entre nous A1 p25	<u>Evaluation formative</u> <u>Exercice sur les articles définis :</u> La grammaire progressive page 33 et 34
8	<b>Parler de ses goûts :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le verbe “aimer” + la négation</li> <li>- Lexique lié à la nourriture : fruits et légumes + gastronomie</li> </ul>	Les articles définis	<u>Le verbe “aimer” et ses déclinaisons :</u> Entre nous A1 page 22 <b>Défi A1 p 46</b>  <hr/> <u>Lexique alimentation</u> <a href="#">Lexique en lien avec la nourriture:</a> <a href="#">Moi et la nourriture</a> <b>(Source : Mondolinguo.com)</b>	<u>Evaluation formative (compréhension orale)</u>  <a href="#">Podcast sur le verbe “aimer”</a> ( Source : françaisfacile.com)

MERCREDI

9	<p><b>Lire/comprendre une date :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les jours de la semaine ( + demain, hier, après demain, avant hier)</li> <li>- les mois et les saisons</li> </ul>		<p><u>Les jours de la semaine :</u>  <a href="#">Jeu de cartes : les jours de la semaine</a>          (Source : Mondolinguo.com)</p> <hr/> <p><u>Les mois :</u>  <a href="#">Flashcards des mois</a>          (Source : Mondolinguo.com)</p> <p><u>Les anniversaires :</u>  <a href="#">Joyeux anniversaires :</a>          (Source : Mondolinguo.com)</p>	
10	<p><b>Parler de soi / présenter une personne :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le verbe “parler” + les différentes langues</li> </ul>	Les noms des différents pays	<p><u>Le verbe “parler”+les différentes langues :</u></p> <p><a href="#">Les différentes langues</a>          (Source : Mondolinguo.com)</p>	<p><u>Evaluation formative en production orale :</u>          se présenter et présenter un camarade de classe</p>
11	<p><b>Présenter une personne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- présenter sommairement une personne</li> <li>- Comprendre une courte présentation écrite d’une personne</li> </ul>	Les verbes “être”, “avoir”, “s’appeler” et “parler” au présent de l’indicatif	<p><u>Les présentations :</u>          Alter Ego p28  <b>Entre Nous p 22</b>  <b>Edito p 22</b></p>	<p><u>Evaluation formative</u>          Production écrite sur le modèle de la page 28 d’Alter Ego.</p>
12	<p><b>Compter/donner des coordonnées :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les chiffres jusqu’à 100</li> </ul>	Les chiffres jusqu’à 30	<p><u>Les chiffres :</u>  <b>Entre nous p 40</b>          Edito p 29  <a href="#">Podcast sur les chiffres</a>          (Source : français facile.com)  <a href="#">Les numéros de téléphone :</a>          (Source : français facile.com)</p>	<p><u>Evaluation formative</u>  <u>Compréhension orale chiffres</u>          Alter Ego A1 p32</p>

JEUDI

13	<b>Parler de ses goûts :</b> - l'article interrogatif "quel" et ses variations	Le verbe "aimer" Le lexique lié aux aliments et aux lieux de la ville	<u>Article interrogatifs "quel"</u> Alter Ego p 31 <b>Entre nous p 38</b>	<u>Evaluation formative :</u> <a href="#">Exercice quel / quels/ quelle/quelles</a> (Source : français facile.com)
14	<b>Parler de ses goûts :</b> - les adjectifs possessifs - les articles interrogatifs	Les articles définis  Le lexique lié aux aliments	<u>Les adjectifs possessifs :</u> Entre Nous P38  <a href="#">Les adjectifs possessifs, très possessifs</a> <b>(Source : les Zexpertsfle.com)</b>  <hr/> <u>Article interrogatif "quel"</u> Alter Ego p31  <hr/> <u>Adjectifs possessifs + Article interrogatif "quel"</u>  <a href="#">"Quel est ton exercice préféré?"</a> <b>(Source : les zexpertsfle.com)</b>	<u>Evaluation formative :</u> <a href="#">Exercice sur les adjectifs possessifs</a> (Source : Le baobableu.com)
15	<b>Parler de ses goûts :</b> - le verbe "préférer" et différentes expressions du goût (j'adore, je déteste...)	Le verbe "aimer"  Le lexique lié aux aliments et aux lieux de la ville	<u>Les différents verbes pour exprimer ses goûts :</u> <a href="#">Les verbes "aimer", "adorer", "détester"</a> (Source : Parlonsbienparlonsfle.com) <b>Défi p43</b> <a href="#">Expression orale : qu'est-ce que tu préfères ?</a> <b>(Source : Mondolinguo.com)</b>	
16	<b>Décrire son environnement :</b> - lexique lié à la ville - l'expression "Il y a"	Les articles définis Le lexique de la ville	<u>Lexique lié à la ville + "il y a" :</u> Alter Ego A1 p 44 <b>Entre nous p 54</b>	<u>Evaluation formative production écrite :</u> décrire sa ville : ce qu'il y a dans la ville.

VENDREDI

17	<p><b>Décrire le temps qu'il fait :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexicale et expressions liées à la météo</li> </ul>	Le verbe "avoir" au présent de l'indicatif	<p><u>Expressions liées à la météo :</u>  <a href="#">Quel temps il fait en France ? Mondolinguo</a>          (Source : Mondolinguo.com)</p> <p><u>Fiche pédagogique sur la météo</u>          (Source : TV5Monde.fr)</p>	
18	<p><b>Exprimer/ demander l'heure</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexicale et expressions liées à l'heure</li> </ul>	Les nombres de 1 à 60	<p><u>Expressions liées à l'heure :</u>  <a href="#">Quelle heure il est?</a>          (Source : Mondolinguo.com)</p>	
19	<p><b>Présenter une personne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La négation avec "être" et "avoir"</li> </ul>	Le présent de l'indicatif des verbes "être" et "avoir"	<p><u>Les verbes "être" et "avoir" pour faire une description :</u>          Edito A1 p 28  <a href="#">La description avec "être" et "avoir"</a>          (Source : parlons bien parlons fle.com)</p>	<p><u>Evaluation formative (production écrite) :</u>          décrire une connaissance en utilisant les verbes "être" et "avoir".</p>
20	<p><b>Présenter une personne :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différentes expressions liées à la description physique "</li> </ul>	Le présent de l'indicatif des verbes "être" et "avoir"	<p><u>Jeux sur la description physique :</u>  <a href="#">La description physique en chanson</a>          (Source : les Zexpertsfle.com)</p> <p><u>Jeu "description physique"</u>          (Source : Mondolinguo.com)</p>	<p><u>Evaluation formative production orale :</u>          décrire physiquement une personne dans la salle ( ou une célébrité ) et les autres apprenants devinent de qui il s'agit.</p> <p><u>Evaluation sommative</u>          Entraînement DELF A1 Alter Ego p42</p>

A LA FIN DE LA SEMAINE LES APPRENANTS  
SONT CAPABLES DE..

**Production orale :**

Se présenter : décliner son nom, son âge et sa nationalité, dire quelle(s) langue(s) il/elle parle, dans quelle ville/ pays il/elle habite.

Présenter une personne : dire son nom en utilisant “il/elle s’appelle” et sa nationalité

Produire des phrases simples avec le verbe “aimer” pour parler de ses goûts. Poser des questions sur les goûts de son interlocuteur

Donner la date du jour et l’heure.

Parler de la météo en employant des expressions figées.

Employer les différentes expressions liées à la description physique.

**Compréhension orale :**

Comprendre les questions sur son identité : “comment tu t’appelles”, “tu as quel âge”, “quelle est ta nationalité”

Comprendre la différence entre “tu” et “vous” / Identifier une situation formelle ou informelle

L’alphabet et les chiffres jusqu’à 100.

Comprendre la différence entre le masculin et le féminin pour les adjectifs de nationalité

Comprendre les différentes phrases de communication utilisées au sein de la classe

**Production écrite :**

Produire un court texte de présentation de soi

**Compréhension écrite :**

Savoir lire le calendrier.

Repérer les différentes informations sur l’identité dans un court texte de présentation

Comprendre et identifier les différents lieux de la ville

## SEMAINE 2

LUNDI				
<b>21</b>	<b>Faire une réservation / s’informer sur un hébergement:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique lié aux différents types d’hébergement de loisir</li> <li>- les différents type de questions (est-ce que, intonations etc)</li> </ul>	Le verbes “avoir” au présent de l’indicatif et la négation.	<p><u>Faire une réservation d’hébergement de loisir :</u> Alter Ego + p 49 -50</p> <p><u>Compréhension écrite sur la réservation de chambre d’hôtel</u> (Source : tourisme fle.free.fr)</p> <p><u>Lexique et expressions utiles à l’hôtel</u> (Source : Podcast français facile.com)</p>	<p><u>Evaluation formative :</u> Jeux de rôle en classe où les élèves doivent faire une réservation</p>
<b>22</b>	<b>Poser des questions sur les différents lieux touristiques :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique lié aux activités et aux loisirs</li> <li>- la différence entre “c’est” et “il y a”</li> </ul>	Les verbes “aller” et “aimer” au présent de l’indicatif	<p><u>Lexique lié aux activités et loisirs :</u> <b>Défi A1 p 42 43</b> Edito A1 p 23</p> <hr style="width: 20%; margin: 10px auto;"/> <p><u>La différence entre “c’est” et “il y a”</u> Entre nous A1 p58 Cahier d’exercice Défi A1 p 24</p>	<p><u>Evaluation formative ( production écrite ou orale)</u> décrire les différentes activités de loisir dans sa ville natale.</p>
23	<b>Parler de ses activités quotidienne:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique lié aux différents commerces de la ville</li> </ul>	Les différents lieux de la ville	<p><u>Les différents commerces de la ville :</u> Alter Ego A1 p 47 <b>Entre Nous A1 p 51</b> <b>Edito A1 p 36 37</b></p>	
24	<b>Parler de ses activités quotidiennes :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le verbe “aller” + prépositions</li> </ul>	Les différents lieux de la ville.	<p><u>Le verbe “aller” + les différentes prépositions :</u> Alter Ego + A1 p 51 <b>Edito A1 p 36</b></p>	<p><u>Evaluation formative :</u> Grammaire progressive page 104</p>

MARDI				
25	<b>Parler de sa famille :</b> - le lexique de la famille	Les adjectifs possessifs mon, ma, mes, ton, ta, tes, votre, vos.	<b>Parler de sa famille :</b> Défi A1 p 50 Cahier d'exercice Défi p 22 23 <a href="#">Devoirs famille et interaction</a> (Source : les Zexpertfle.com) <a href="#">Ma famille extraordinaire</a> (Source : les Zexpertfle.com) <a href="#">Jeu du mistigri</a> (Source : Mondolinguo.com)	<u>Evaluation formative : production orale :</u> décrire une personne de sa famille : nom, nationalité, âge, caractéristique physique, ce qu'il/elle aime, ses loisirs.
26	<b>Parler de sa famille :</b> - les différents adjectifs liés à la personnalité - l'accord des adjectifs qualificatifs	Lexique lié à la famille  Les adjectifs possessifs	<u>Les adjectifs qualificatifs liés à la personnalité :</u> <b>Défi A1 p 53</b> <b>Entre nous A1 p 95</b> Alter Ego + A1 : p 66 67 <a href="#">Les élections américaines (à simplifier)</a> (Source : les Zexpertsfle.com)	<u>Evaluation formative :</u> : décrire un membre de sa famille, une personne de la classe, un ami, une célébrité etc. en intégrant des adjectifs qualificatifs liés à la personnalité.
27	<b>Parler de ses activités quotidiennes :</b> - les verbes pronominaux + les activités quotidiennes	L'heure Les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif	<u>Les verbes pronominaux :</u> Entre nous A1 p 97 <b>Défi A1 p 78 79</b> <b>Edito A1 p 76</b> <a href="#">Jeu "tabou"</a> (Source : les Zexpertsfle.com)	<u>Evaluation formative production écrite :</u> raconter sa matinée ou sa soirée type.
28	<b>Parler de ses activités quotidiennes :</b> - les adverbes de fréquences	Les verbes exprimant les activités du quotidiens	<u>Exprimer à quelle fréquence on pratique une activité :</u> <b>Défi A1 p84</b> Entre nous A1 p 98 et p99 <a href="#">Les adverbes de fréquences</a> (Source : français facile.com) <a href="#">Les verbes "faire", "sortir" "dormir"</a>	<u>Evaluation formative production orale :</u> raconter sa journée type.

MERCREDI

29	<b>Faire des achats :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les expressions pour faire des achats</li> <li>- les expression de la quantité ( fruits, légumes..)</li> </ul>	Lexique des fruits et légumes	<u>Expressions pour faire des courses au marché :</u> Edito A1 p 48 à 51 <a href="#">Podcast faire ses courses au marché</a> (Source : <a href="#">françaisfacile.com</a> ) <hr/> <u>Expressions pour faire des achats :</u> <b>Entre nous A1 p 130</b> <b>Edito A1 p 62 63</b>	
30	<b>Faire des achats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les expressions utilisées en situations d'achats</li> <li>- le lexique utile dans les différents commerces</li> </ul>	les chiffres de 1 à 100	<u>Revoir les chiffres / Comprendre les prix annoncés :</u> <a href="#">Compréhension orale sur les chiffres</a> (Sources : <a href="#">podcast français facile.com</a> )	
31	<b>Faire des achats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les expressions utilisées en situations d'achats</li> <li>- le lexique utile dans les différents commerces</li> </ul>	les chiffres de 1 à 100  lexique lié aux différents commerces	<u>Situation d'achats pour production orale :</u> <a href="#">Idées situations d'achat</a> (Source : <a href="#">flebotwana.wordpress.com</a> ) <hr/> <u>Jeux de rôles :</u> <a href="#">Dialogue à choix multiple</a> (Source : <a href="#">lesZexpertsdufle.com</a> )	<u>Evaluation formative production orale :</u> simulation de situation d'achat.
32	<b>Parler de son métier :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différents métiers au masculin et au féminin</li> </ul>	Les adjectifs possessifs	<u>Les métiers :</u> <b>Défi A1 p 30</b> Alter Ego+ A1 p 64 <a href="#">Fiche pédagogique Mon métier ma passion</a> (Source : <a href="#">TV5Monde.fr</a> )	<u>Evaluation formative production orale ou écrite :</u> décrire son métier ou son métier idéal.

JEUDI

33	<p><b>Se déplacer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différentes expressions pour indiquer un itinéraire</li> </ul>	<p>Les différents lieux de la ville Les prépositions de lieux (devant, à côté de, en face de...)</p>	<p><u>Les différentes expressions pour indiquer un itinéraire :</u> Alter Ego + A1 p50 51 <b>Edito A1 p 37</b> <u><a href="#">Production orale "où se trouve ?"</a></u> <b>(Source : Mondolinguo.com)</b></p>	
34	<p><b>Se déplacer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les verbes "tourner" "prendre" "descendre" "monter"</li> <li>- les ordinaux</li> </ul>	<p>Les prépositions de lieux</p>	<p><u>Les différentes expressions pour indiquer un itinéraire :</u> Alter Ego+ A1 P 50 51 <b>Edito A1 p 40</b></p>	<p><u>Evaluation formative, production écrite</u> rédiger un itinéraire pour se rendre à son domicile ( cf Alter ego A1 + p 51)</p>
35	<p><b>Se déplacer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le lexique et les expressions liés aux transports en commun</li> <li>- acheter un titre de transport</li> </ul>	<p>Les verbes "prendre" "descendre" "monter"</p>	<p><u>Lexique et expressions employés pour prendre les transports en commun :</u> Edito A1 p 42 43 <u><a href="#">Fiche pédagogique "c'est facile de se déplacer ?"</a></u> <b>(Source : TV5Monde.fr)</b></p>	<p><u>Evaluation formative, production orale :</u> jouer une scène d'achat de billet de train (cf activité finale <u><a href="#">fiche pédagogique</a></u> TV 5 Monde)</p>
36	<p><b>Se déplacer :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indiquer la provenance (le verbes "venir".</li> </ul>	<p>Les différentes prépositions devant un nom de pays ou un nom de ville.</p>	<p><u>Indiquer la provenance :</u> Alter ego+A1 p 54 <b>Cahier d'exercice Défi A1 p 16 17</b></p>	

VENDREDI

37	<b>Donner ses impressions sur un lieu</b> - les adjectifs démonstratifs ( ce, cet, cette, ces)	Les différents lieux de la ville les activités liées aux loisirs	<u>Les adjectifs démonstratifs :</u> Alter Ego + A1 p 52 53 <b>Entre nous A1 p 71</b>	<u>Evaluation formative : production écrite :</u> écrire une carte postale à un(e) ami(e) depuis la côte d'azur.
38	<b>Donner ses impressions sur un lieu</b> - les activités en vacances	les activités liées aux loisirs	<u>Lexique des activités :</u> Alter Ego+ A1 p 52 53	<u>Evaluation formative : production orale :</u> décrire les différentes activités que l'on peut faire dans sa ville natale
39	<b>Donner ses impressions sur un lieu</b> - les adjectifs qualificatifs pour décrire un lieu, une destination	Le fonctionnement des adjectifs qualificatifs	<u>Les adjectifs qualificatifs lié à la description d'un lieu :</u> Entre nous A1 p59	
40	<b>Donner ses impressions sur un lieu</b> - les pronoms toniques	Les pronoms personnels	<u>Les pronoms toniques :</u> Alter Ego+ A1 p 52 53	<u>Evaluations sommatives :</u> Entraînement DELF A1 Alter Ego p 78 Entraînement DELF A1 Alter Ego p 60

A LA FIN DE LA SEMAINE LES APPRENANTS  
SONT CAPABLES DE...

**Production orale :**

Parler de leurs déplacements avec le verbe “aller” + prépositions appropriées  
Indiquer la provenance et la destination (d’un avion, d’un train, d’une carte postale etc.)  
Nommer les différents commerces de la ville;  
Parler de leur famille : décrire la personnalité et le physique des différents membres de sa famille.  
Parler de ses activités quotidiennes (utilisation des verbes pronominaux)  
Employer des adjectifs qualificatifs permettant de décrire une ville  
Communiquer dans les magasins avec des phrases simples.

**Compréhension orale :**

Le masculin et féminin des différents métiers.  
Comprendre et suivre un itinéraire simple  
Comprendre le lexique et les expressions liées aux transports en communs.  
Comprendre les différentes expressions utilisées par les commerçants.

**Production écrite :**

Ecrire un itinéraire simple

**Compréhension écrite :**

Comprendre un itinéraire écrit simple  
Comprendre une description simple d’une personne (personnalité et physique)

SEMAINE 3

LUNDI

41	<p><b>Parler de ses obligations quotidiennes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimer une obligation avec le verbe “devoir” et “Il faut” + infinitif</li> </ul>	la conjugaison des verbes au présent de l’indicatif	<p><u>Exprimer une obligation :</u> Alter Ego + A1p 81 <b>Défi A1 p 72 73</b> <a href="#">Ressource :pouvoir devoir vouloir</a> (Source : les Zepxertsfle.com)</p>	
42	<p><b>Parler de ses obligations quotidienne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l’impératif</li> </ul>	Le présent de l’indicatif	<p><u>Les verbes à l’impératifs :</u> <b>Edito A1 p 83</b> Alter Ego+A1 p 86 87</p> <p><a href="#">Leçon impératif et spot canicule</a> (Source : laboiteàfle.blogspot.com)</p> <hr/> <p><u>L’impératif des verbes pronominaux :</u> <a href="#">Podcast l’impératif des verbes pronominaux</a> (Source : Français facile.com)</p>	<p><u>Evaluation formative production orale :</u> <a href="#">liste de choses à faire</a> (Source : les Zepxertsfle.com)</p>
43	<p><b>Proposer/accepter/refuser une invitation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les verbes “pouvoir” et “vouloir”</li> </ul>	Le présent de l’indicatif	<p><u>Proposer une invitation :</u> <b>Défi A1 p 71 (pouvoir)</b> <b>Edito A1 p 83</b> Alter Ego+A1 p 85</p>	
44	<p><b>Proposer/accepter/refuser une invitation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les expressions liées au refus ou à l’acceptation.</li> </ul>	Les verbes pouvoir et vouloir	<p><u>Proposer une invitation :</u> <b>Edito A1p 83</b> Alter Ego+A1 p 84 <b>Défi A1 p 100 101</b></p>	<p><u>Evaluation formative production orale :</u> jouer une scène d’invitation en binôme Variante : une scène d’invitation où les apprenants endossent le rôle de personnages célèbres</p>

MARDI

45	<b>Commander au restaurant</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différentes expressions pour commander au restaurant</li> <li>- les partitifs</li> <li>- lexique lié à la gastronomie</li> </ul>	Lexique lié à la gastronomie, Le verbe “vouloir”	<p style="text-align: center;"><u>Les partitifs</u></p> <p><a href="#">Le jeu des partitifs</a>                  (Source : les Zexpertsfle.com)</p> <hr/> <p><u>Lexique lié à la gastronomie :</u>                  Edito A1 p 54 55</p>	
46	<b>Commander au restaurant</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différentes expressions pour commander au restaurant</li> <li>- les partitifs</li> <li>- lexique lié à la gastronomie</li> </ul>	Lexique lié à la gastronomie,	<p><u>Compréhension orale “commander au restaurant” :</u></p> <p><a href="#">Phrases types</a>  <a href="#">Situations au restaurant</a>                  (Source : français facile.com )</p>	<p><u>Evaluation formative production orale :</u>                  jouer une scène de commande au restaurant  <a href="#">Menus</a>                  (Source : Instantfle.fr)</p>
47	<b>Parler de ses projets :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- révision du verbe “aller” au présent de l’indicatif + prépositions</li> </ul>	Le verbe “aller” au présent de l’indicatif	<p><u>Compréhension orale verbe “aller”</u></p> <p><a href="#">Podcast “aller” à+lieu</a>                  (Source : français facile.com )</p>	<p><u>Evaluation formative</u></p> <p><a href="#">Exercices avec le verbe “aller”</a>                  (Source : Parlons bien parlons fle.com)</p>
48	<b>Parler de ses projets :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le futur proche</li> </ul>	Le verbe “aller” au présent de l’indicatif	<p style="text-align: center;"><u>Le futur proche</u></p> <p>Alter ego + A1p 86 87  <b>Défi A1 p 106 107</b></p>	<p><u>Evaluation formative</u></p> <p><a href="#">Exercices sur le futur proche</a>                  (Source : flenantes.wordpress.com)</p>

MERCREDI

49	<b>Parler de son week-end</b> - le passé composé avec “avoir”	Le verbe “avoir” au présent.	Le passé composé avec l'auxiliaire “avoir” Entre Nous A1 p 100 <a href="#">Liste de questions au passé composé:</a> (Source : <a href="http://jessicacoeytaux.com">jessicacoeytaux.com</a> )	Evaluation formative <a href="#">Exercices : passé composé avec “avoir”</a>
50	<b>Parler d'événements passés</b> - le passé composé avec l'auxiliaire “avoir”	Les mois, les saisons, lexique des aliments.	Utiliser le passé composé pour rapporter un événement passé :  <a href="#">Fiche pédagogique la rencontre amoureuse.(vidéo Intermarché)</a> (Source : <a href="http://Instantfle.fr">Instantfle.fr</a> )  <a href="#">Fiche pédagogique : “le champion du potager”</a> (Source : <a href="http://TV5 Monde.fr">TV5 Monde.fr</a> )	Evaluation formative interaction orale/écrite : <b>Rédiger un calendrier des saisons</b>  (cf activité finale <a href="#">fiche pédagogique TV5 monde</a> )
51	<b>Parler d'événements passés</b> - le passé composé avec l'auxiliaire “être”	Le verbe “être” au présent de l'indicatif	Utiliser le passé composé pour rapporter un événement passé : Entre Nous A1 p115	Evaluation formative : <a href="#">Exercice passé composé avec “être”</a> (Source : <a href="http://jessicacoeytaux.com">jessicacoeytaux.com</a> )
52	<b>Parler d'événements passés</b> - le passé composé avec les auxiliaires “être” et “avoir”	Les verbes “être” et “avoir” au présent de l'indicatif + les participe passé	Le passé composé avec les auxiliaires “être” et “avoir” Alter Ego+A1 p90 <a href="#">Mon premier week-end au passé composé</a> (Source: <a href="http://Ctrèfle.wordpress.com">Ctrèfle.wordpress.com</a> )	Evaluation formative : production écrite ou orale : raconter son week-end au passé composé

JEUDI				
53	<b>Parler d'événements passés</b> - la négation au passé composé	Le passé composé avec "être" et "avoir"	<u>La négation au passé composé :</u> <b>Entre Nous A1 p 101</b> Alter Ego+ A1 p 91	
54	<b>Parler d'événements passés</b> - les verbes pronominaux au passé composé	Les règles du passé composé avec l'auxiliaire "être"	<u>Parler de faits passés</u> Entre nous A1 p 116	<u>Evaluation formative :</u> production orale ou écrite sur le court métrage " <a href="#">le grand jeu</a> " (Source : instantfle.fr)
55	<b>Décrire un lieu</b> - le lexique de la ville	lexique de la ville	<u>Revoir le lexique de la ville :</u> <a href="#">Fiche pédagogique "les grands magasins"</a> : (Source : TV5 Monde.fr)	<u>Evaluation formative</u> Activité finale <a href="#">fiche pédagogique</a> TV5Monde)
56	<b>Décrire un lieu</b> - le pronom "y" - les adjectifs qualificatifs utilisés pour décrire un lieu	Les règles d'accord des adjectifs qualificatifs	<u>Le pronom "y"</u> <b>Edito A1 p105</b> Alter Ego + A1 p121	

VENDREDI

57	<b>Parler d'événements passés :</b> - les expressions de temps (1): l'année dernière, le mois prochain etc	Le passé composé	<u>Les expressions de temps :</u> Entre nous A1 p 112 -113	
58	<b>Exprimer ses goûts :</b> - lexique lié aux vêtements - les verbes d'actions	Le présent de l'indicatif lexique lié aux vêtements	<u>Parler de ses goûts, enrichir son vocabulaire lié aux vêtements :</u> <a href="#">Fiche pédagogique : les héros de Barbès</a> (Source : TV5Monde.fr)	<u>Evaluation formative :</u> <a href="#">Etape 5 de la fiche pédagogique TV5Monde</a> (Source : TV5Monde.fr)
59	<b>Caractériser un objet</b> - les pronoms relatifs "qui" /"que"	Le présent de l'indicatif	<u>Les pronoms relatifs "qui" et "que"</u> Alter Ego p 147 <b>Edito p 152.153</b> <a href="#">Activité vidéo sac à dos :</a> <b>(Source : les Zexpertsfle.com)</b>	<u>Evaluation formative</u> <a href="#">:Exercices sur les pronoms relatifs :</a>
60	<b>Caractériser un objets</b> - lexique lié aux nouvelles technologies	Les pronoms relatifs "qui" et "que"	<u>Décrire des objets :</u> <a href="#">Les objets connectés</a> (Source : Ctréfle.com) <a href="#">Interaction orale : parler des robots</a> <b>(Source : les Zexpertsfle.com)</b>	<u>Evaluation sommative :</u> DELF A1 P 132 Alter ego +

A LA FIN DE LA SEMAINE LES APPRENANTS  
SONT CAPABLES DE..

**Production orale :**

Parler de ses actions quotidiennes au passé composé

Exprimer des obligations en utilisant le verbe “devoir”+ verbe à l’infinitif

Exprimer le potentiel avec le verbe “pouvoir + verbe à l’infinitif

Situer des actions dans le temps en employant les expressions de temps de façon appropriée

Passer une commande dans un restaurant, comprendre des questions posées par le serveur.

Décrire les fonctionnalités d’un objet avec qui/que

Refuser ou accepter une sortie.

Parler de ses projets pour le week-end / la semaine prochaine ou le mois

**Compréhension orale :**

Comprendre des actions quotidiennes racontées au passé composé

Comprendre une invitation ou une proposition de sortie

Comprendre les questions d’un vendeur d’une vendeuse dans un magasin

**Production écrite :**

Rédiger une invitation, une proposition de sortie.

**Compréhension écrite :**

Comprendre une invitation ou une proposition de sortie

SEMAINE 4

LUNDI				
61	<b>Faire des courses</b> - les pronoms personnels COD “le, la, les”	Les partitifs	<u>Les pronoms personnels COD</u> Entre nous A1 p 145	Evaluation formative : <a href="#">Exercices pronoms cod</a> (Source : Cap sur le fle.fr)
62	<b>Faire des courses:</b> - l’expression de la quantité	Lexique lié aux aliments Les partitifs	<u>L’expression de la quantité</u> Alter ego+A1 p 154 <b>Entre nous p 146</b>	
63	<b>Faire des courses :</b> - le pronom “en”	Lexique lié aux aliments Les partitifs	<u>Le pronom “en”</u> Alter ego + A1 p 155	
64	<b>Faire des courses</b> - lexique lié aux différents commerces	Lexique lié aux aliments Les partitifs	Faire des courses : <a href="#">Activité d'interaction orale tu veux faire les courses avec moi ?</a> (Source : les Zexpertsfle.com)	

MARDI				
65	<b>Donner son avis</b> - les pronoms personnels COI “ lui et leur”	Les pronoms personnels COD	<u>les pronoms personnels COD</u> Alter ego + A1 p 144 145	
66	<b>Donner son avis</b> - les différentes expressions pour introduire son opinion	Les prépositions de lieux L'expression du goût avec les verbes “aimer”, “adorer”, ”préférer”	<u>Donner son avis</u> <a href="#">Parler de l'art en A1</a> (Source : les Zexpertsfle.com)	
67	<b>Donner son avis</b> - les différentes expressions pour introduire son opinion - - Lexique lié à l'art	L'expression du goût avec les verbes “aimer”, “adorer”, ”préférer”	<u>Donner son avis</u> <a href="#">Fiche pédagogique “un tableau troublant”</a> (Source TV5Monde.fr)	<u>Evaluation formative :</u> <a href="#">Activité 5</a> fiche TV5 monde (Source TV5Monde.fr)
68	<b>Donner son avis</b> - lexique lié à l'argumentation	L'expression du goût avec les verbes “aimer”, “adorer”, ”préférer”	<u>Faire un débat</u> <a href="#">Jeu débat</a> (Source : Mondolinguo.com)	<u>Evaluation formative</u> Interaction orale participer à un débat au sein de la classe

MERCREDI

69	<b>Donner un conseil</b> - les pronoms COD et COI	Les pronoms COD (le, la, les ) et COI ( lui, leur)	<u>Utiliser les pronoms COD et COI pour donner des conseils :</u> <u>Test “êtes-vous gentil” ?</u>  (Source : les Zexpertsfle.com)	
70	<b>Donner un conseil / un ordre</b> - l' impératif	La conjugaison des verbes au présent de l'indicatif	<u>L'impératif :</u> Entre nous A1 p 132 133	
71	<b>Exprimer une obligation / une interdiction</b> - les différentes expressions pour exprimer une obligation	Le verbe “devoir” au présent de l'indicatif	<u>Les expressions pour exprimer une obligation :</u> Edito A1 p 134 135	
72	<b>Parler d'événements passés :</b> - les expressions de temps (2) : pendant, dans, en, de...à	Les verbes aux passé composé	<u>Les expressions de temps :</u> Entre nous A1 p 114 -115	

JEUDI

73	<b>Parler d'événements passés :</b> - les expressions de temps (3) : Il y a, depuis.	Le passé composé	<u>Les expressions de temps</u> Entre nous A1 p 116 -117	<u>Evaluation formative :</u> <a href="#">Exercice sur les indicateurs de temps</a> (Source : Cap sur le fle.com)
74	<b>Evoquer des souvenirs :</b> - l'imparfait	Les différentes expressions servant à introduire un fait au passé	<u>L'imparfait :</u> Alter ego + A1 p162	<u>Evaluation formative</u> <a href="#">Exercice sur l'imparfait</a> (Source : Cap sur le fle.com)
75	<b>Evoquer des souvenirs :</b> - l'imparfait des verbes impersonnels	Les conjugaisons des verbes à l'imparfait	<u>L'imparfait :</u> Edito p 126 127	
76	<b>Evoquer des souvenirs / des habitudes au passé :</b> - l'imparfait	Les conjugaisons des verbes à l'imparfait	<u>L'imparfait :</u> <a href="#">Exerices "la mode des années 50 aux années 2000"</a> (Source : instantfle.fr)	<u>Evaluation formative :</u> <u>Instant fle :</u> <a href="#">Exercice sur les habitudes au passé (imparfait)</a> (Source : instantfle.fr)

VENDREDI

77	<b>Prendre un rendez-vous chez le médecin</b> <b>/ Exprimer un problème de santé</b> - lexique lié au partie du corps	les articles définis	<u>Les parties du corps :</u> <a href="#">Pub “Dove” les parties du corps</a> (Source : instantfle.fr)	
78	<b>Prendre un rendez vous chez le médecin</b> <b>/ Exprimer un problème de santé</b> - l’expression de la douleur ( avoir mal à / au/ aux) - lexique lié à la santé	les parties du corps	<u>Compréhension et production orale :</u> <a href="#">Prendre rendez-vous pour une urgence</a> (Source : podcastfrançaisfacile.com)	
79	<b>Raconter des événements au passé :</b> - alternance passé composé / imparfait :	Les conjugaisons de l’imparfait et du passé composé.	<u>Alternance passé composé /imparfait :</u> <a href="#">Exercice passé composé /imparfait</a> (Source : instantfle.fr)	<u>Evaluation formative :</u> <a href="#">Exercices</a> (Source : instantfle.fr)
80	<b>Révisions :</b> Entraînement au DELF A1	Les conjugaisons de l’imparfait et du passé composé. La quantité, les chiffres		<u>Evaluation sommative :</u> <u>Sujet DELF A1 Entre Nous” p 157 à 163</u>

A LA FIN DE LA SEMAINE LES APPRENANTS  
SONT CAPABLES DE..

**Production orale :**

Exprimer la quantité

Exprimer leur accord ou leur désaccord par rapport à un sujet

Utiliser l'impératif pour exprimer une obligation

Parler d'une habitude au passé (imparfait)

Utiliser les expressions de temps pour situer un événement dans le passé

Transmettre une opinion simple

**Compréhension orale :**

Comprendre une conversation courte sur un sujet familier

comprendre ce que remplace le pronom COD COI dans une phrase

Comprendre un conseil

**Production écrite :**

Comprendre un court texte sur un sujet familier

**Compréhension écrite :**

Comprendre ce que remplace les pronoms COD COI dans une phrase

Comprendre un texte court à l'imparfait

Situer des événements dans le temps grâce aux différentes expressions de temps