

Lengua Extranjera Francés

Educación básica. Secundaria
Programas de Estudio 2006

Educación básica. Secundaria. Lengua Extranjera. Francés. Programas de estudio 2006 fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP agradece al personal académico de la Alianza Francesa México su valiosa colaboración.

Coordinador editorial
Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de edición
Rubén Fischer

Diseño
Ismael Villafranco Tinoco

Formación
Ismael Villafranco Tinoco
Lourdes Salas Alexander

Primera edición, 2006

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2006

Argentina 28

Col. Centro, C. P. 06020

México, D. F.

ISBN 968-9076-56-6

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO. PROHIBIDA SU VENTA

Table des matières

Presentación	5
Introduction	7
1. Principes fondamentaux.....	9
2. Buts	13
3. Méthodologie : une approche pour enseigner le français à l'école secondaire.....	17
4. Organisation des contenus	23
Bibliographie suggérée.....	31
1er cycle	33
2ème cycle.....	61
3ème cycle	85
Introducción	109
1. Fundamentación	111
2. Propósitos	115
3. Enfoque	119
4. Organización de contenidos	125
Bibliografía sugerida	133

Presentación

La Secretaría de Educación Pública edita el Plan de Estudios para la Educación Secundaria 2006 y los programas correspondientes a las asignaturas que lo conforman, con el propósito de que los maestros y directivos conozcan sus componentes fundamentales, articulen acciones colegiadas para impulsar el desarrollo curricular en sus escuelas, mejoren sus prácticas docentes y contribuyan a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación básica de calidad.

Desde 1993, la educación secundaria fue declarada componente fundamental y etapa de cierre de la educación básica obligatoria. Mediante ella la sociedad mexicana brinda a todos los habitantes de este país oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida; enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo.

Durante más de una década, la educación secundaria se ha beneficiado de una reforma curricular que puso el énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para seguir

aprendiendo; impulsó programas para apoyar la actualización de los maestros; realizó acciones de mejoramiento de la gestión escolar y del equipamiento audiovisual y bibliográfico. Sin embargo, estas acciones no han sido suficientes para superar los retos que implica elevar la calidad de los aprendizajes, así como atender con equidad a los alumnos durante su permanencia en la escuela y asegurar el logro de los propósitos formativos plasmados en el currículo nacional.

Con base en el artículo tercero constitucional y en cumplimiento de las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública plasmó en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera, además de una renovación del plan y de los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como el impulso a nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo.

Para llevar a cabo la renovación del currículo, cuyo resultado se presenta en el Plan y en los Programas de Estudio 2006, se impulsaron diversos mecanismos que promovieran la participación de maestros y directivos de las escuelas secundarias de todo el país, de equipos técnicos estatales responsables de coordinar el nivel, y de especialistas en los contenidos de las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios. En este proceso se contó con el apoyo y compromiso decidido de las autoridades educativas estatales.

De igual manera, y con el propósito de contar con evidencias sobre la pertinencia de los contenidos y de los enfoques para su enseñanza, así como de las implicaciones que tiene aplicar una nueva propuesta curricular en la organización de las escuelas y en las prácticas de los maestros, durante el ciclo 2005-2006 se desarrolló, en escuelas secundarias de 30 entidades federativas, la Primera Etapa de Implementación (PEI) del nuevo currículo. Los resultados del seguimiento a esa experiencia permiten atender con mejores recursos la generalización de la reforma curricular a todas las escuelas del país.

Es innegable el valor que tiene el proceso de construcción curricular arriba expresado. Por ello, y a fin de garantizar que en lo sucesivo se favorezca la participación social en la revisión y el fortalecimiento continuo de este servicio, la Secretaría de Educación Pública instalará Consejos Consultivos Interinstitucionales conformados por representantes de instituciones educativas especializadas en la docencia y la investigación sobre los contenidos de los programas de estudio; de las instituciones responsables de la formación inicial y continua; de asociaciones y colegios, tanto de maestros como de padres de familia, además de organizaciones de la sociedad civil vinculadas con la educación básica. El

funcionamiento de los Consejos en la evaluación permanente del plan y de los programas de estudio y de sus resultados permitirá atender con oportunidad las necesidades y los retos que se presenten, instalar una política de desarrollo curricular apegada a las necesidades formativas de los ciudadanos, así como fortalecer en las escuelas la cultura de la evaluación y de la rendición de cuentas.

La Secretaría de Educación Pública reconoce que el currículo es básico en la transformación de la escuela; sin embargo, reconoce también que la emisión de un nuevo plan y programas de estudio es sólo el primer paso para avanzar hacia la calidad de los servicios. Por ello, en coordinación con las autoridades educativas estatales, la Secretaría brindará los apoyos necesarios a fin de que los planteles, así como los profesores y directivos, cuenten con los recursos y las condiciones necesarias para realizar la tarea que tienen encomendada y que constituye la razón de ser de la educación secundaria: asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática.

Secretaría de Educación Pública

Introduction

Antécédents

Le Programme d'études de 1993 (PPE 1993) a constitué un changement de paradigmes fondamental quant à la conception de la langue étrangère et l'enseignement dans l'éducation obligatoire. L'idée que l'enseignement des langues se limite à présenter les aspects formels ou la traduction fut surmontée pour aller vers une vision communicative, dont l'objectif visait à aider les apprenants à parvenir des utilisateurs compétents de la langue. Cependant, un changement de niveau conceptuel ne suffit pas pour obtenir un impact dans la salle de classe. Le véritable changement doit être observé en pratique, en tant qu'une relation claire et cohérente entre les croyances et les actions. Une étude exploratoire effectuée en 2001-2002 dans plus de 100 écoles secondaires du secteur public mexicain a montré que ce changement n'est guère atteint en pratique depuis 1993.

Après avoir analysé la mise en pratique du PPE 1993, on a trouvé des situations qui, dans une certaine mesure, ont constitué la guide de ce processus de renouvellement du curriculum. Premièrement, et peut-être le plus important, il est un fait que le PPE 1993 n'a pas atteint ses objectifs : la majorité des élèves ayant conclu

l'école secondaire n'étaient pas capables de communiquer en français, et ils développaient rarement d'autres habilités non-linguistiques.

Deuxièmement, l'absence de moyens appropriés pour la diffusion et la mise en œuvre de l'approche a provoqué de la confusion et peu de clarté parmi les enseignants; par exemple, quelques pratiques pédagogiques répandues dans les salles de classe de français de l'école secondaire, tels que, parmi d'autres, la lecture à haute voix, la traduction, l'élaboration de listes de mots ou la répétition collective. Ces pratiques sont très éloignées des intentions du PPE 1993.

Dernier point, la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues a été limité par l'absence de précision quant au niveau minimum de connaissances de la langue par les enseignants afin d'adopter et mettre en pratique le PPE 1993, et quant au niveau minimum des connaissances exigé aux étudiants à la sortie de l'école secondaire.

Cependant, le PPE 1993 a légué des fondements robustes sur lesquels un curriculum solide peut être construit. Le programme ici présenté ne cherche pas à abattre tout ce déjà construit, mais à renouveler les parties qui en ont besoin. Ainsi, il a été nécessaire de raffiner et d'élargir le domaine des buts, compte tenu des possibilités raisonnables pour le contexte mexicain, mais en considérant également les standards internationaux d'accomplissement. Ce qui précède a impliqué la définition des

compétences pédagogiques et du niveau de maîtrise de la langue demandés aux enseignants pour qu'ils puissent travailler avec ce programme. Ces définitions devront fournir les bases pour les programmes de formation et de la mise à jour des enseignants.

De même, il a été nécessaire de considérer et de décrire soigneusement la méthodologie, c'est à dire, comment on veut que les enseignants enseignent et que les apprenants

apprennent. Cela n'a pas signifié chercher ailleurs une « méthodologie idéale » qui pourrait être importée et mise en œuvre. Au contraire, cela a signifié chercher à l'intérieur, observer dans nos salles de classe et à nos enseignants afin de développer une méthodologie appropriée à notre contexte. Méthodologie qui a été enrichie avec les progrès dans le domaine de la recherche et de la didactique des langues étrangères.

1. Principes fondamentaux

1.1. L'objet d'étude

Pendant longtemps l'objet d'étude dans les cours de langues a été la langue même. Les descriptions de la langue provenant de la linguistique (grammaires traditionnelles et transformationnelles-génératives, les analyses structurales, fonctionnelles et discursives, etc.) ont trouvé leur expression avec l'enseignement des segments de la langue spécifiques (par exemple, les éléments d'une phrase, l'analyse de textes, etc.). Les descriptions ci-dessus, avec la conception du processus d'apprentissage (en tant que formation d'habitudes, acquisition de règles, traitement actif d'information, expérience émotionnelle), ont abouti sur une variété de méthodes et d'approches pour l'enseignement des langues. Dans le cas de l'enseignement du français, ils vont de la méthode grammaire-traduction jusqu'aux approches communicatives.

Le programme ici présenté a adopté une vision différente de la langue et de ce qui signifie l'enseignement des langues. Ainsi, une prémisses fondamentale est que la langue est un objet complexe qui sert non seulement à des buts communicatifs, mais aussi, cognitifs et pour la réflexion, par lequel un individu comprends le monde et s'intègre à la société.

De ce point de vue, se servir de la langue signifie d'être capable d'interagir avec d'autres par l'intermédiaire de la production et de l'interprétation de textes oraux et écrits, afin de participer dans la société.

Ainsi, dans ce programme l'apprentissage des langues focalise ce qui font les utilisateurs experts de la langue pour et durant l'interprétation et la production de textes oraux et écrits, tout en gardant la fonction sociale de ces actions. Autrement dit, l'objet d'étude de ce cours de langues est constitué par « les pratiques sociales du langage ».

Conceptualiser l'objet d'étude de cette manière nous confronte à quelques défis importants. À cause de raisons pédagogiques, la langue a été traditionnellement fragmentée en parties qui étaient étudiées et pratiquées d'une manière isolée, dans la croyance sous-jacente qu'avec l'étude des parties du système l'élève serait capable de « construire l'image complète ». Pour avoir les « pratiques sociales du langage » en tant qu'objet d'étude il a été nécessaire de trouver une sélection différente de contenus et de les organiser d'une manière différente. Ainsi, la division de la langue en quatre habilités fréquemment utilisée n'a pas été adoptée. Par contre, l'attention est mise sur les pratiques pour produire et interpréter des textes oraux et écrits.

1.2. La notion de l'apprentissage

L'apprentissage expérientiel est une conceptualisation pédagogique de l'apprentissage humain (du point de vue cognitif), de laquelle une variété de

méthodologies et de tâches / d'activités peut émaner. Ce n'est pas une définition qui puisse être appliquée à une série d'activités pour la salle de classe, ce n'est pas, non plus, une méthode à suivre par les enseignants et les apprenants.

L'apprentissage expérientiel trouve son fondement dans la notion de la nature constructiviste de l'apprentissage, selon laquelle chaque individu est constamment et activement inséré dans le processus de trouver le sens du monde par l'intermédiaire de la construction (ou reconstruction) de significations à partir de l'interprétation d'expériences personnelles. Dans cette perspective, la pensée cherche constamment l'équilibre, c'est à dire, un équilibre entre ce qu'elle connaît déjà et ce qu'elle est en train d'expérimenter. Face aux nouvelles situations, l'équilibre est interrompu et les individus éprouvent un *conflit cognitif*. Due à la nécessité de s'adapter à la nouvelle situation, la pensée mène deux processus : « l'accommodation », c'est à dire, s'adapter à la nouvelle information ; et « l'assimilation », autrement dit, l'incorporation de la nouvelle information au savoir existant.

Ainsi, l'expérience personnelle immédiate est le point focal de l'apprentissage, mais elle seule ne suffit pas. L'expérience doit être traitée d'une manière consciente par l'intermédiaire de la réflexion. Donc, l'apprentissage expérientiel est conçu en tant qu'un processus cyclique d'intégration de l'expérience immédiate, la réflexion, la conceptualisation abstraite et

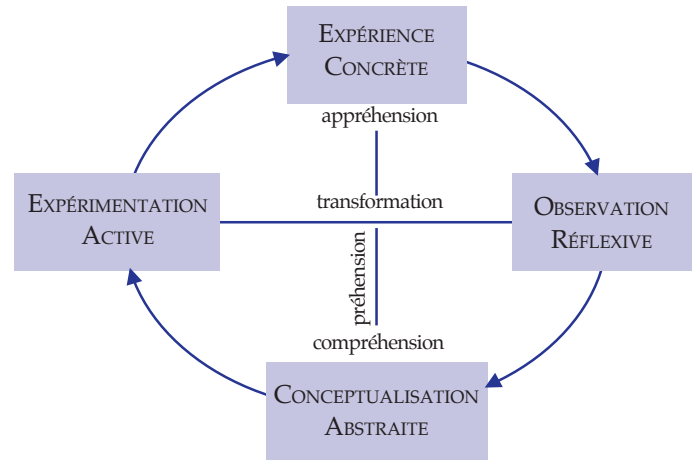


Figure 1. Un modèle de l'apprentissage expérientiel

l'action. La figure suivante illustre le processus: Les quatre éléments de l'apprentissage expérientiel sont traités à partir de deux dimensions : préhension et transformation, où chacune forme une dialectique, et représentent les deux choses qui peuvent être faites avec l'information : l'une s'agit de saisir l'information, où la dialectique réside entre la saisie de l'information par l'intermédiaire de l'EXPÉRIENCE CONCRÈTE (appréhension), et saisir l'information par l'intermédiaire de la CONCEPTUALISATION ABSTRAITE (compréhension). La deuxième dimension consiste à transformer l'expérience, où la dialectique réside entre un processus externe D'EXPÉRIMENTATION ACTIVE et un processus interne D'OBSERVATION RÉFLEXIVE.

Il y a des raisons importantes pour justifier l'utilisation des principes de l'apprentissage expérientiel dans la conception du curriculum ici présenté. D'une part, le fait que l'apprentissage expérientiel fournisse un outil puissant pour se focaliser, dans un premier temps, sur la communication de la vie réelle – avec ses règles sociales et buts authentiques, et sur construire ou reconstruire les règles d'utilisation dans un second temps. D'autre part, le fait qu'il puisse aider les apprenants à acquérir des habilités métacognitives, en favorisant la prise de conscience des processus de l'apprentissage et

la systématisation de ces derniers. Finalement, l'apprentissage expérientiel cherche à développer des individus compétents, sensibles, avec initiative, qui reconnaissent des réalités pratiques et aussi qui ont assez de confiance, introspection, habilité, flexibilité pour interagir dans un monde changeant, et ainsi rehausser leur développement personnel. Voilà comment apprendre une langue étrangère contribue à fournir les traits des apprenants qui finissent leurs études à l'école secondaire selon le 'Perfil de egresado de educación básica'.

2. Buts

La portée et l'amplitude de ce programme ont été déterminées en tenant compte du temps disponible pour l'étude, et du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), développé par le *Conseil de l'Europe* et par

l'Association des centres d'évaluation en langues en Europe. Le Cadre décrit et établit des niveaux communs de référence pour 18 langues, le français parmi elles. Tableau 1 illustre les six niveaux de référence et leurs descripteurs.

Utilisateur Expérimenté	<p>C2 Maîtrise (Mastery) (1000 – 1200 heures d'étude)</p>	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il / elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	<p>C1 Autonome (Effective Operational Proficiency) (700 – 800 heures d'étude)</p>	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur Indépendant	<p>B2 Avancé ou indépendant (Vantage) (500 – 600 heures d'étude)</p>	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut se communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	<p>B1 Niveau seuil (Threshold) (350 – 400 heures d'étude)</p>	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Utilisateur Élémentaire	A2 Intermédiaire ou de survie (Waystage) (180 – 200 heures d'étude)	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1 Introductif ou découverte (Breakthrough) (90 heures d'étude)	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1. Niveaux communs de référence : échelle globale (adapté de COE, 2001 : 24).

Le temps considéré par le curriculum de l'école secondaire pour l'enseignement des langues établit le niveau que les apprenants peuvent atteindre à la sortie de l'école obligatoire. Par conséquent, le temps délimite les buts à atteindre. Pendant un cycle (année) scolaire de 200 jours de classe (40 semaines), les trois séances par semaine (chacune une de 45 à 50 minutes) totalisent de 90 à 100 heures effectives de classe. Cela signifie qu'à la sortie de l'école secondaire, les élèves auront étudié de 270 à 300 heures du français, raison pour laquelle il a été établi que les apprenants devront atteindre le niveau A2, Intermédiaire ou de survie (Waystage), comme niveau minimal.

Il est important de dire que le programme s'adresse aux élèves n'ayant de connaissances préalables de français, mais qui sont déjà utilisateurs efficaces de la langue maternelle. Cela signifie que les étudiants

arrivent à l'école secondaire avec de connaissances solides du fonctionnement de la langue, et qu'ils possèdent une diversité d'habiletés qui peuvent être transférées et profitées par l'apprentissage des langues.

Il faut aussi dire que, pour des raisons nombreuses, il existe une grande demande sociale pour que les enfants et les adolescents mexicains apprennent une langue étrangère. Bien que dans la plupart de cas il s'agisse de l'anglais, on peut y inclure le français. Dans ce sens, plusieurs états de la république ont déjà mis en marche, avec succès, des efforts intéressants pour introduire une langue étrangère (anglais ou, dans certains endroits, français) dans l'école primaire. Néanmoins, si l'on tient compte des circonstances actuelles, il n'est pas possible de fournir ce service à tous les enfants. En ce moment, le défi prioritaire est que les étudiants reçoivent des classes de français de haute qualité à l'école

secondaire. Cependant, pour les états où le français est enseigné à l'école primaire, le cadre de référence proposé auparavant peut être un outil pour décrire les niveaux d'accomplissement demandés à l'école primaire, et pour adapter le programme de l'école secondaire afin de couvrir les besoins et les exigences des élèves qu'y arrivent avec des connaissances préalables.

De façon similaire, le CECR aide à établir le niveau minimum de français que les enseignants devront maîtriser pour être capables de travailler d'une manière appropriée avec le curriculum ici présenté. Si l'on considère que pour beaucoup d'élèves l'enseignant représentera le premier /unique modèle francophone, il est nécessaire que les enseignants possèdent le niveau B1, Niveau seuil (Threshold), comme niveau minimum.

2.1. But général pour l'enseignement des langues à l'école obligatoire

Le but général pour le enseignement des langues à l'école obligatoire est que les apprenants s'approprient de plusieurs pratiques sociales du langage et qu'ils participent effectivement dans la vie scolaire et hors de l'école. Il faut qu'ils apprennent à utiliser le langage afin d'organiser leurs pensées et leurs discours, analyser et résoudre des problèmes, et accéder aux expressions culturelles différentes concernant le présent et le passé. De même, il est important qu'ils reconnaissent le rôle du langage au moment de construire les connaissances et les valeurs

culturelles, et qu'ils développent une attitude analytique et responsable face aux problèmes du monde.

On ne s'approprie pas de pratiques sociales du langage à travers la pratique et le temps. Au contraire, il faut une série d'expériences individuelles et collectives qui incluent des manières différentes de lire et interpréter les textes, de s'approcher à l'écriture, de participer aux échanges oraux et les analyser. L'école doit fournir les conditions nécessaires pour que les apprenants participent aux expériences et obtiennent progressivement l'autonomie dans leur travail intellectuel. La responsabilité de l'école est plus grande quand on parle des apprenants qui appartiennent aux communautés moins scolarisées ou moins alphabétisées.

2.2. But pour l'enseignement de la langue française à l'école secondaire

Le but d'étudier une langue étrangère (français) à l'école secondaire est que les étudiants obtiennent les connaissances nécessaires pour participer à certaines pratiques sociales du langage, orales et écrites, dans leur pays ou à l'étranger, avec de locuteurs francophones natives ou non-natives. Autrement dit, par l'intermédiaire de la production et de l'interprétation de textes tant oraux qu'écrits – de nature quotidienne, académique et littéraire –, les apprenants seront capables de satisfaire les besoins de communication de base dans un rang de situations familières.

3. Méthodologie : une approche pour enseigner le français à l'école secondaire

3.1. Le rôle de l'enseignant et l'apprenant

Dans le curriculum ici présenté, l'élève est traité en tant qu'un constructeur actif de connaissances. L'enseignant, d'autre part, il est conçu en tant qu' « un utilisateur plus expérimenté de la langue », qui est en charge de créer les conditions pour que les apprenants approchent la langue, et de guider le processus. Donc, l'enseignant est responsable d'établir un dialogue avec les apprenants à propos de textes et par l'intermédiaire de textes, afin que les apprenants deviennent participants effectifs d'une communauté francophone : la salle de classe.

Si, comme il a été précédemment mentionné, l'apprentissage des langues signifie apprendre ce qu'un utilisateur expert de la langue fait lorsqu'il interprète et produit des textes dans un contexte social, enseigner visant cet objectif, par conséquent, implique ce que les enseignants experts font pour promouvoir cet apprentissage. Dans cette perspective, les enseignants efficaces sont ceux qui :

- Planifient l'enseignement.
Enseigner une langue est un événement social dynamique dans lequel l'enseignant, les élèves et les contenus interagissent vers

l'obtention du but ultime: un apprentissage des langues réussi. Pour cela, l'enseignant doit comprendre l'objet d'étude et planifier ses interventions d'une manière congruente par rapport à cet objet.

Par conséquent, dans ce programme, l'enseignant a besoin de planifier des séances et des activités où l'on préserve le sens social des pratiques, et où des occasions suffisantes existent pour que les apprenants y participent et réfléchissent sur les pratiques sociales du langage.

- Organisent une ambiance d'apprentissage. Enseigner implique une série de tâches d'organisation. L'enseignant doit déterminer comment organiser et réorganiser d'une façon optimale l'espace physique où l'apprentissage aura lieu (c'est à dire, définir la disposition des chaises et tables, la position de l'enseignant, etc.) pendant la séance et durant le cycle scolaire. Également, l'enseignant doit choisir la manière la plus profitable d'exploiter chaque ressource matérielle disponible (par exemple, le tableau, les matériaux audiovisuels, les feuilles de travail, les ordinateurs, les livres de classe, etc.) de sorte que leur utilisation appuie l'apprentissage.
- Interagissent et favorisent l'interaction. L'interaction est fondamentale pour l'apprentissage. L'enseignant est responsable d'établir et de favoriser des interactions dans un cadre de respect avec et parmi les apprenants, et entre les apprenants et la langue.

- Évaluent les progrès accomplis par les apprenants et leur propre pratique enseignante.

L'évaluation est souvent aperçue en tant qu'un processus à sens unique où l'enseignant établit la portée des progrès à accomplir par les élèves à travers les objectifs déterminés. Il est important de comprendre que l'évaluation est, en fait, un mécanisme pour l'obtention d'information sur les progrès des apprenants, mais en même temps, elle constitue une source d'information pour que l'enseignant apprenne sur sa propre pratique.

3.1.1. Cadre de méthodologie pour l'enseignement

Conformément au modèle de l'apprentissage expérientiel précédemment défini, on a conçu un cadre de méthodologie pour l'enseignement qui cherche à répondre la question de comment on veut que les enseignants enseignent et que les apprenants apprennent. Le cadre aide à illustrer comment le processus d'enseignement est conçu dans ce programme, et comment cette conception est exprimée sur les différentes sections d'une unité thématique de travail.

Le processus commence avec l'exposition des élèves face à un TEXTE oral ou écrit, fondé sur le TITRE de l'unité de travail, et qui inclut les fonctions du langage établies pour l'unité en cours. Les indicateurs des ÉVIDENCES D'ACCOMPLISSEMENT correspondantes à l'interprétation de textes (ÉCOUTER, LIRE) décrivent le travail à faire avec les textes, c'est à dire, ce que les apprenants font avec les

textes. Celle-ci est une étape *d'expérience concrète avec un texte*.

À partir du langage contenu dans le texte, l'enseignant sélectionne les domaines sur lesquels il axera le travail. Les aspects spécifiques de la langue sur lesquels l'on réfléchira dans chacune des unités sont décrits dans la section RÉFLEXION SUR LA LANGUE. Il est important de dire que celle-ci est une étape visant à conduire l'*observation réflexive* de la langue. Cela signifie que les apprenants devront, eux-mêmes, essayer de trouver le sens de comment fonctionne la langue. En faisant cela, les apprenants progressent vers une étape de *conceptualisation abstraite*, dans laquelle ils construisent des généralisations sur la langue. L'enseignant doit chercher la façon de favoriser et de guider la réflexion, et de la rediriger quand il sera nécessaire.

Dans la partie suivante du processus les apprenants utilisent la langue par l'intermédiaire d'activités, qui vont des activités contrôlées aux activités libres. Quelques exemples de productions attendues sont décrits dans la section PRODUCTIONS MODÈLES. Les indicateurs des ÉVIDENCES D'ACCOMPLISSEMENT correspondantes à la production de textes (PARLER, ÉCRIRE) décrivent le travail à faire par les apprenants pour **créer** des textes. Celle-ci est une étape d'expérience active, où les apprenants doivent avoir l'occasion de prouver leurs hypothèses sur le fonctionnement de la langue.

Étant donné que les élèves possèdent une maîtrise limitée de la langue, ils peuvent éprouver certaines difficultés

sur n'importe quel point du processus de l'interprétation et production de textes. Les indicateurs de la section COMPÉTENCE STRATÉGIQUE décrivent des stratégies qui devront être développées par les apprenants afin de compenser leur manque de maîtrise

de la langue. Comme il a été précédemment mentionné, les stratégies devront progresser de non-verbales à verbales, comme résultat d'une amélioration de la connaissance de la langue.

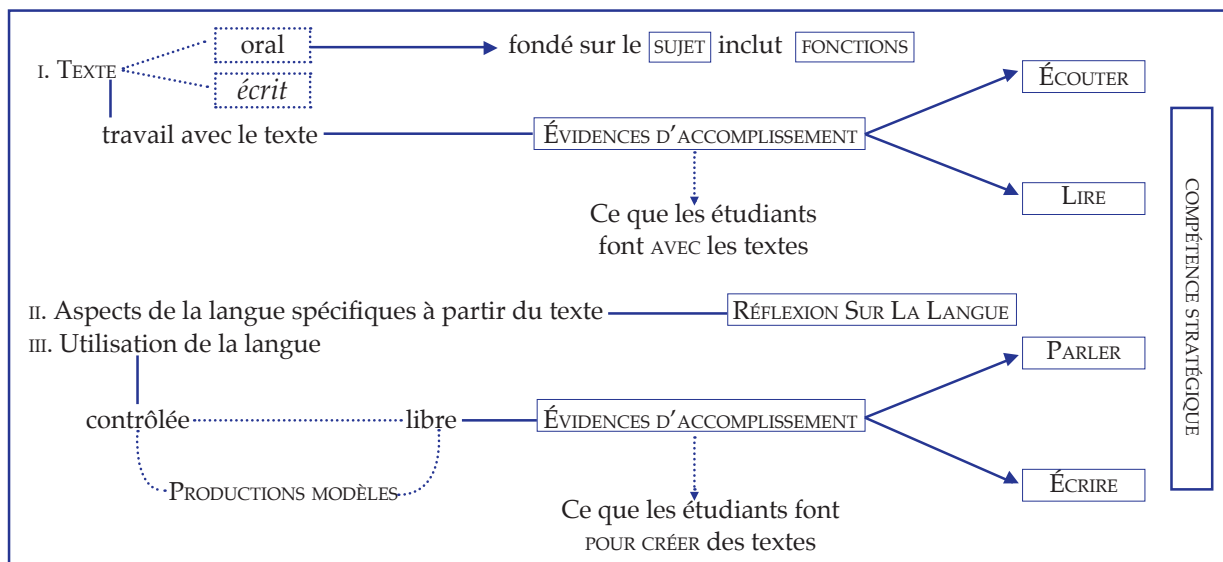


Figure 2. Un cadre de méthodologie pour l'enseignement d'une langue étrangère à l'école obligatoire.

Le cadre de méthodologie pour l'enseignement d'une langue étrangère à l'école obligatoire n'est pas une description rigide du processus de l'enseignement. Il n'est qu'un point de départ à partir duquel les enseignants peuvent trouver des possibilités alternatives pour approcher les contenus du programme, en tenant compte des besoins de leurs élèves et de leur façon d'enseignement personnelle.

3.1.2. Tâches habituelles et activités continues

Il est proposé d'incorporer une série de tâches de routine et d'activités en tant qu'une partie de la méthodologie pour l'enseignement. Ces tâches et activités visent à donner de la confiance aux élèves dans la salle de classe, à donner du sens d'appartenance au groupe et, en même temps, à rendre plus efficaces les processus dans la salle de classe.

Les tâches habituelles sont celles mises en œuvre fréquemment dans la salle de classe, indépendantes des aspects d'enseignement spécifiques. Parler en français tout le temps durant la séance, former des groupes ou des couples en suivant des processus établis, et se servir des dictionnaires pour résoudre des doutes, ce sont des exemples de tâches habituelles. Les tâches ne peuvent pas être prédéterminées : L'enseignant et ses étudiants devront les déterminer.

Les activités continues, quant à elles, ce sont des projets plus longs dans lesquels l'enseignant et les élèves s'y engagent afin d'augmenter la pratique de la langue et de consolider le sens de groupe. Après l'accord entre l'enseignant et ses élèves, il serait possible de travailler, par exemple, avec la production d'un journal scolaire, la lecture d'un livre, la recherche sur un sujet spécifique, etc. Il est recommandé de réserver du temps des séances hebdomadaires pour les mettre en œuvre.

3.2. Les matériaux

Les matériaux ont un rôle hautement significatif dans ce programme. D'après la méthodologie pour l'enseignement auparavant proposée, on pourrait inférer que la qualité des matériaux (oraux et écrits) auxquels les apprenants seront exposés exercera une grande influence sur leurs productions. Bien que les textes authentiques soient les idéaux, ils ne sont pas toujours disponibles aux enseignants. Par conséquent, il est essentiel que les textes conçus avec des buts didactiques reflètent les caractéristiques des textes de la

vie réelle : qu'ils aient un but clair, placés dans un contexte, et qu'ils contiennent des modèles authentiques de la langue.

En outre, il faut se rappeler que l'authenticité des activités est autant d'importante, voire plus, que l'authenticité du texte. Si les apprenants doivent participer avec succès à des pratiques sociales du langage, il est fondamental qu'ils s'engagent dans des activités qui reflètent le monde réel.

3.3. L'évaluation

Évaluer est un processus par lequel les personnes y comprises – enseignants, apprenants, parents, etc. – obtiennent information concernant l'apprentissage. L'évaluation peut aider l'apprenant à identifier ce qu'il a appris et ce qu'il doit renforcer. Pour les enseignants, l'évaluation les aide à réfléchir à propos de l'enseignement et ouvre la porte à l'innovation. En plus, l'évaluation répond au besoin institutionnel d'accréditer les résultats éducatifs y de donner les notes correspondantes aux élèves selon les buts atteints.

L'évaluation s'agit d'un élément central du programme d'études, puisque elle peut influencer les buts et la méthodologie. Autrement dit, ce qui s'évalue devient le centre d'attention des enseignants et apprenants, et la manière d'évaluer déterminera les formes d'interaction entre les enseignants et les apprenants dans la salle de classe.

Étant donné les caractéristiques de l'objet d'étude de ce programme, l'évaluation doit se

concentrer sur les *processus* utilisés pour arriver à la interprétation et production des textes et aussi bien que les résultats. Ainsi, l'évaluation ne peut pas être un événement isolé qui se passe à la fin d'un temps déterminé. Il s'agit d'un processus continu d'où on peut récupérer de l'information concernant l'enseignement et l'apprentissage. Quelques manières pour rassembler cette information sont décrites ci-dessous.

3.3.1. L'évaluation de l'apprentissage

Traditionnellement, les examens ont été, peut-être, la seule manière pour rassembler de l'information pour évaluer les apprenants. Les examens sont, en général, des outils pratiques et efficaces pour recueillir des informations, mais ils ne sont pas toujours faciles d'élaborer. S'il faut les employer, les enseignants peuvent utiliser des examens déjà élaborés ou bien, ils peuvent élaborer leurs propres examens.

Si les enseignants élaborent les examens, ils doivent produire des examens appropriés aux buts de l'évaluation (par exemple, diagnostique / pronostique, intégral / sur points particuliers, subjectif / objectif, etc.) c'est-à-dire, valides, fiables, avec différents types d'exercices (par exemples, question-réponse, vrai-faux, relier colonnes, etc.).

En plus des examens, les enseignants peuvent utiliser au moins quatre sources pour compiler des informations concernant l'apprentissage des élèves :

- a) L'évaluation de l'enseignant : une estimation subjective de l'accomplissement de l'apprenant.

- b) L'évaluation continue : un processus de la combinaison des notes obtenues par les apprenants pendant une certaine période afin de produire une note finale.
- c) Autoévaluation et l'évaluation parmi les camarades : une évaluation de l'accomplissement faite par chaque apprenant et par ses camarades, en utilisant des critères claires et établis à l'avance.
- d) Les portfolios : un processus où les apprenants recueillissent et organisent les devoirs faits pendant une certaine période du temps comme preuve de leur accomplissement. Il est important que les apprenants soient maîtres de leurs portfolios et qu'ils soient responsables de décider du contenu des portfolios.

Le programme présenté considère que si on varie les manières de rassembler l'information de l'apprentissage, on tiendra une vision plus claire de l'apprentissage réel des élèves. Chaque unité suggère des options pour obtenir de l'information concernant l'apprentissage.

3.3.2. L'évaluation de l'enseignement

Évaluer l'enseignement est essentiel pour améliorer les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Comme les apprenants, les enseignants peuvent rassembler des informations concernant leur pratique enseignante.

- a) Ils peuvent recevoir feed-back des élèves d'une façon structurée (questionnaires formels, bavardages informels).

- b) Ils peuvent faire une réflexion personnelle sur leur pratique enseignante d'une manière structurée (par exemple, enregistrer un cours, écrire les détails d'un cours) afin de leur permettre de se concentrer sur des points spécifiques.
- c) Les enseignants peuvent recevoir feed-back des collègues qui observent quelques cours et font des commentaires avec respect.

Il est important d'avoir une conclusion commune et claire avant de donner le feed-back.

L'évaluation de l'enseignant a, donc, l'intention de rehausser la qualité de l'enseignement afin de bénéficier les apprenants. En plus, cette évaluation peut aider au développement personnel et professionnel des enseignants.

4. Organisation des contenus

Comme il a été précédemment mentionné, conceptualiser l'objet d'étude en tant que les pratiques sociales du langage a impliqué une nouvelle sélection et organisation des contenus. L'objet d'étude a demandé l'établissement de ces deux niveaux centraux de contenus :

- a) la participation à une variété de situations communicatives pour l'interprétation et la production de textes ; et
- b) les contenus linguistiques spécifiques, organisés en termes des fonctions du langage.

Le premier niveau parle des actions que les utilisateurs experts de la langue mettent en œuvre pour interpréter et produire des textes oraux et écrits, tandis que le deuxième parle des formes linguistiques nécessaires pour l'interprétation / production de ces textes.

Les descripteurs du niveau A2 du CECR ont été un outil pour créer des descriptions plus détaillées des deux niveaux de contenus de ce programme. On a développé une liste d'énoncés de ce que les apprenants peuvent faire – en participant à des actes de

communication pour l'interprétation et production de textes. La liste, présentée ci-dessous, décrit, pour les apprenants qui finiront avec succès le programme d'enseignement du français des trois ans à l'école secondaire, les manières dont ils / elles participeront à la communication.

Ils / Elles peuvent :

- Saisir le point essentiel et quelques détails d'une variété de textes oraux et écrits en utilisant leur connaissance du monde.
- Répondre au langage oral et écrit de manière linguistique et non-linguistique.
- Démarrer une conversation et / ou intervenir dans des conversations diverses et / ou transactions en utilisant des stratégies verbales et non-verbales.
- Soutenir une communication, reconnaissent quand il y a des pannes de communication, et utilisent des ressources stratégiques pour réparer les pannes de communication quand il le faut.
- Produire des messages intelligibles en adaptant le langage et la prononciation.
- Comprendre le vocabulaire peu familier ou inconnu avec l'aide de stratégies spécifiques.
- Chercher des éléments de cohésion pour comprendre la relation entre les parties ou d'un texte.
- Exprimer et justifier leur opinion sur un texte.

- Reconnaître la forme et comprendre le contenu dans une variété de textes littéraires simples.
- Utiliser des stratégies de lecture pour rechercher des informations spécifiques et comprendre une variété de textes académiques.
- Utiliser des stratégies de lecture pour comprendre et répondre effectivement à une variété de textes simples de la vie quotidienne.
- Planifier l'écriture de textes efficaces qui répondent à des buts personnels, créatifs, sociaux, académiques et officiels.
- Produire des textes cohérents qui répondent à des buts personnels, créatifs, sociaux, académiques et officiels.
- Éditer leurs propres écrits et ceux aux camarades; les écrits répondent à des buts personnels, créatifs, sociaux, académiques et officiels.

- Utiliser de manière adéquate les conventions grammaticales, orthographiques et de ponctuation pour produire un texte.

Les pratiques auxquelles les apprenants participeront sont les suivantes :

- effectuer certaines transactions par exemple, acheter et vendre des choses, commander un repas ;
- fournir et obtenir des informations personnelles (nom, âge, intérêts) ou non (dates, lieux, horaires) ;
- établir et maintenir des contacts sociaux par l'échange d'information, d'idées, de sentiments, et de souhaits, parmi d'autres.

Afin d'être en possibilité de participer avec succès aux pratiques ci-dessus, les apprenants requièrent la connaissance d'une certaine quantité de fonctions du langage, lesquelles sont détaillées dans la figure 3.



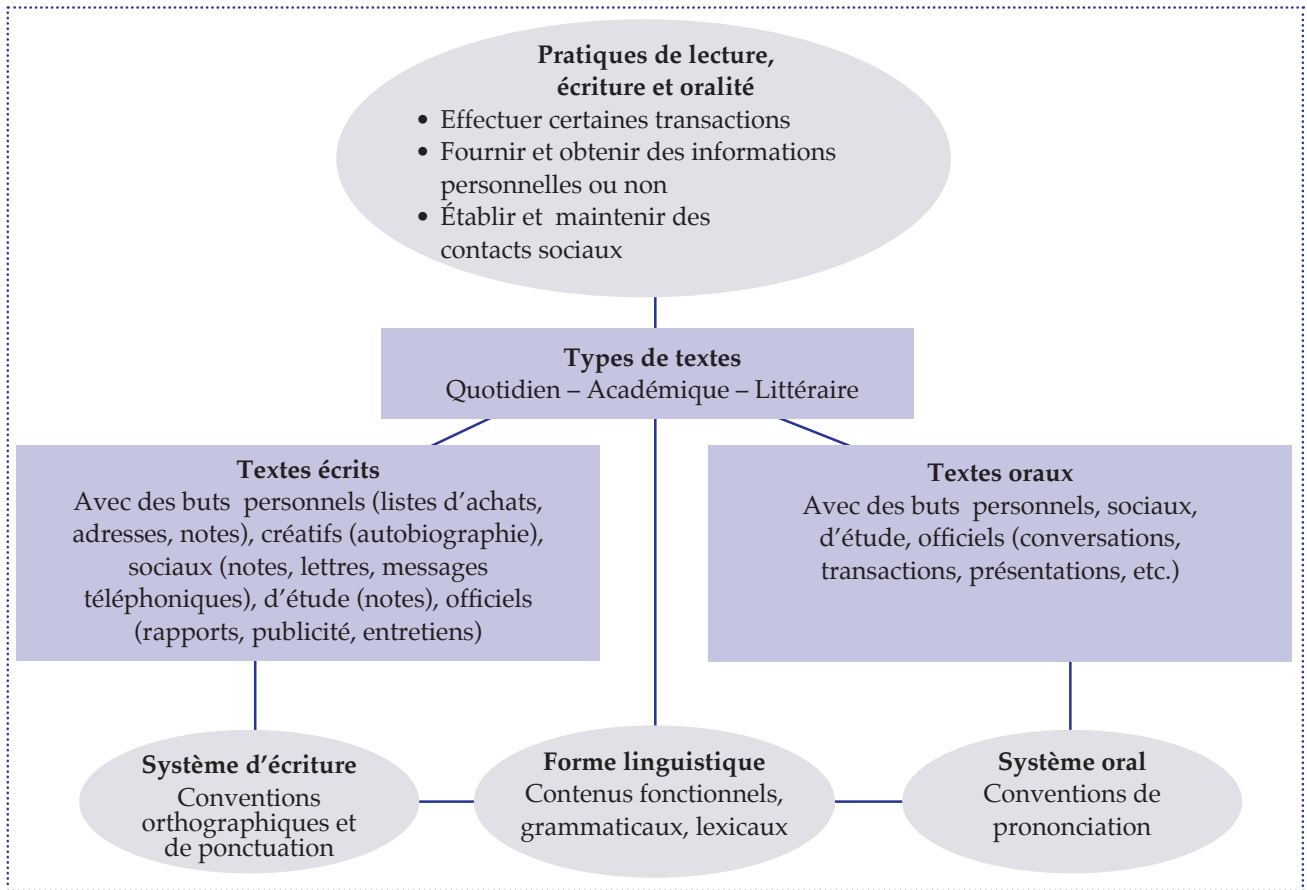
Figure 3. Pratiques sociales et fonctions du langage par cycle.

Il est important de mentionner que plusieurs fonctions pourraient être placées sous plus d'une pratique. Par exemple, la fonction « demander et donner des renseignements personnels » est située sous « Fournir et obtenir des informations personnelles ou non », mais elle pourrait également être placée sous « Établir et maintenir des contacts sociaux ». Le critère tenu en compte dans ce programme était celui de placer chaque fonction nouvelle sous la pratique où la fonction est plus fréquemment utilisée. Ainsi, dans le contexte « Identification personnelle » (voir 1er cycle, Unité 1), la fonction « Demander et donner des renseignements personnels » sera plus utilisée pour l'échange d'information que pour socialiser. Cependant, les unités subséquentes où la fonction est recyclée, le but de l'utilisation de la fonction peut changer vers la socialisation. Ce point-ci sert à exemplifier, encore une fois, la complexité de la langue et la difficulté et les risques impliqués lorsqu'on fait de divisions catégoriques avec des propos pédagogiques.

En tant qu'effort pour reformuler et clarifier la manière dont les contenus sont organisés dans le programme, une représentation graphique de l'organisation est illustrée

(figure 4). Le diagramme montre que, pour L'INTERPRÉTATION et la PRODUCTION de la langue, il y a trois types de pratiques sociales dans lesquelles les apprenants s'engageront (effectuer certaines transactions, fournir et obtenir des informations personnelles ou non, établir et maintenir des contacts sociaux). Pour qu'ils participent à ces pratiques, les apprenants doivent faire face à une variété de textes, lesquels peuvent être de nature quotidienne, académique ou littéraire. Tels textes peuvent être représentés sous forme tant orale qu'écrite, et ils peuvent servir à une variété de buts (personnels, créatifs, sociales, académiques et officiels). Soit écrits ou oraux, les textes suivent certaines conventions de la langue avec lesquelles les apprenants doivent se familiariser, et qui sont des particularités des systèmes d'écriture et oral (conventions orthographiques et de ponctuation, et de prononciation respectivement). Finalement, le diagramme illustre que les apprenants ont besoin de comprendre et d'utiliser quelques aspects formels de la langue (forme linguistique : fonctions, grammaire, lexique), lesquels sont des éléments des textes oraux et écrits.

INTERPRÉTATION



PRODUCTION

Figure 4. Organisation des contenus.

4.1. Unités thématiques

Le programme ici présenté fournit aux apprenants et enseignants une organisation de contenus par unités thématiques. Il y a 5 unités par cycle, une pour chaque bimestre de l'année scolaire. En outre, au premier cycle il y a une unité d'introduction, laquelle devra être étudiée durant le premier bimestre (en totalisant six unités pour le premier cycle). Les unités thématiques indiquent

une échelle de temps pour l'enseignement, et en même temps les unités délimitent le contexte dans lequel seront traités les aspects particuliers de la langue et que même temps, une échelle de temps pour l'enseignement. Cependant, le temps dédié à chaque unité est flexible ; ceci dépend des besoins particuliers de chaque groupe. Ci-dessous figure 5 montre la distribution possible des unités pendant chaque cycle scolaire :

Semaine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40						
1er cycle	6 séances intro	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o					
	18 séances UNITÉ 1: IDENTIFICATION PERSONNELLE	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o				
		24 séances UNITÉ 2: DES ACTIONS EN COURS	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o			
	21 séances UNITÉ 3: PASSE-TEMPS, LOISIRS, ET SPORT		o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o			
		30 séances UNITÉ 4: LA VIE QUOTIDIENNE	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o			
	21 séances UNITÉ 5: LIEUX ET MONUMENTS		o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o			
		2ème cycle	24 séances UNITÉ 1: LES GENS ET LES ANIMAUX	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		
	21 séances UNITÉ 2: LA SANTÉ ET LE CORPS			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
			24 séances UNITÉ 3: LES ACHATS ET LES VÊTEMENTS	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
	21 séances UNITÉ 4: CHEZ SOI			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
30 séances UNITÉ 5: LE PASSÉ			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
	3ème cycle		30 séances UNITÉ 1: SOUVENIRS	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
21 séances UNITÉ 2: RÈGLES ET RÈGLEMENTS				o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
			24 séances UNITÉ 3: NOURRITURE ET BOISSON	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
21 séances UNITÉ 4: VACANCES ET VOYAGES				o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
			30 séances UNITÉ 5: L'AVENIR	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
1		2		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40					

Figure 5. Semaines du cycle scolaire.

Chaque unité est divisée en 7 sections (titre de l'unité, but de l'unité, pratiques sociales, évidences d'accomplissement, réflexion sur la langue, compétences stratégiques, les remarques sur le contenu de l'unité) qui

ont comme but indiquer aux professeurs les contenus qu'ils doivent enseigner et comment les approcher. Ci-dessous le schéma d'une unité est présenté (figure 6), avec une explication des contenus de chaque section:

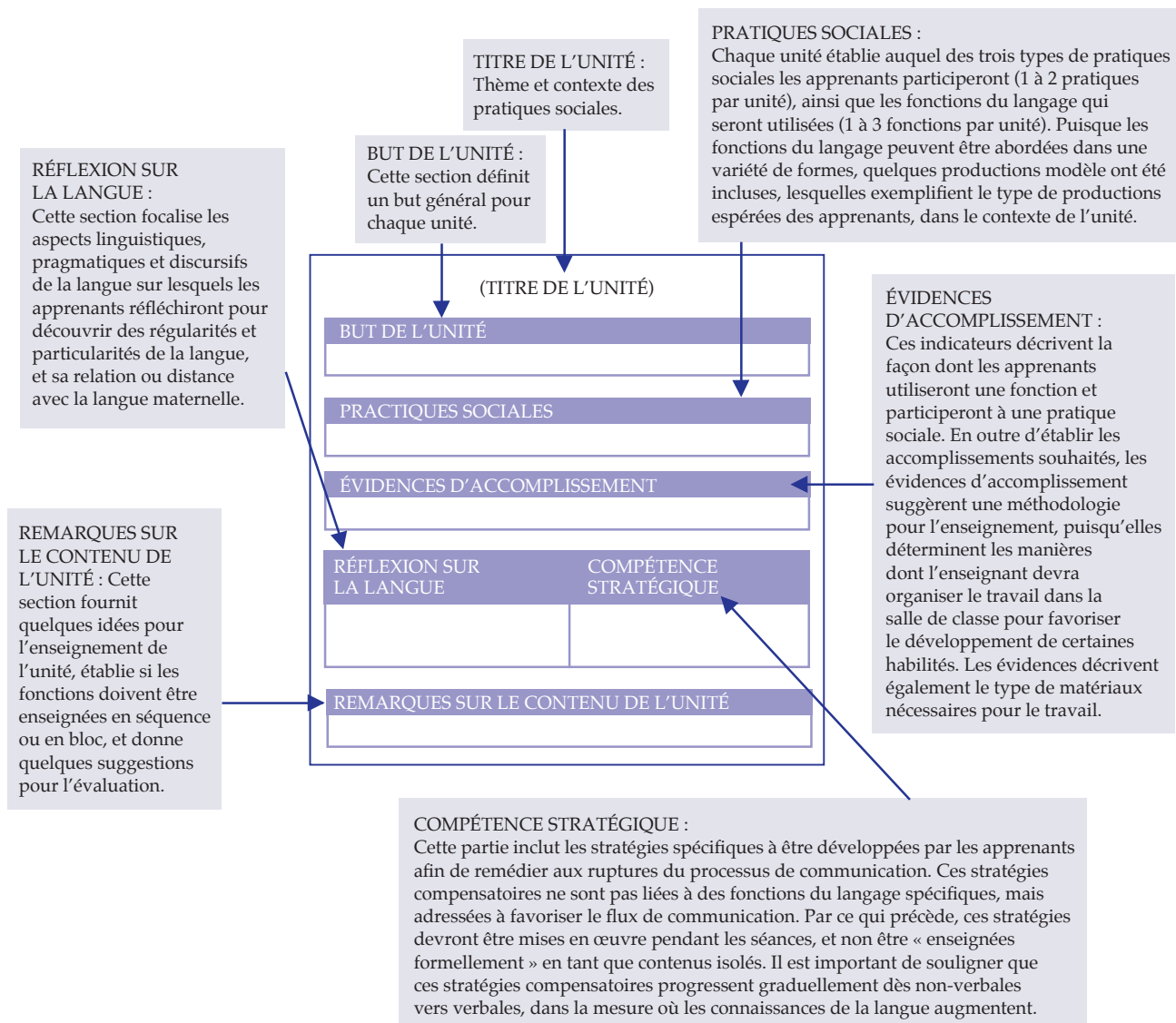


Figure 6. Schéma des unités.

Bibliographie suggérée

- Airasian, P. (2000), *Assessment in the Classroom. A concise Approach*, Boston, McGraw-Hill.
- Carter, R. et D. Nunan (éditeurs) (2001), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COE (2001), *The Common European Framework of Reference for Languages* [en ligne] disponible en: <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136txt.pdf> (consulté en janvier, 2004).
- Davies, P. et E. Pearse (2000), *Success in English Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Harmer, J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow, Pearson Education Limited.
- Hedge, T. (2000), *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford, Oxford University Press.
- Kohonen, V. (1992), "Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education", dans D. Nunan (éditeur), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela*, Mexico, SEP/FCE.
- Pla, L. et I. Vila (coordinateurs) (1997), *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*, Barcelona, Editorial Gráficas Signo.
- SEP (2006), *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, Mexico.
- Richards, J. et W. Renandya (éditeurs) (2002), *Methodology in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Williams, M. et R. L. Burden (1997), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

1er
cycle

Premier cycle

Buts

Les élèves :

- acquièrent du vocabulaire et formes de base pour communiquer en français dans la salle de classe.
- acquièrent de la confiance en l'utilisation du français pour en parler et /ou écrire sur eux-mêmes, en utilisant une gamme limitée de structures et de vocabulaire.
- se familiarisent avec des textes oraux et écrits de types divers et les utilisent pour des propos personnels et limités.
- développent et s'appuient sur des stratégies de base, particulièrement du type non-verbal ou para-linguistique, pour compenser leur manque de maîtrise de la langue.
- reconnaissent quelques similitudes et différences entre la langue maternelle et la langue étrangère, quant à la forme et les utilisations sociales.

Introduction : Le langage de la classe

But de l'unité

L'objectif de cette unité est de fournir aux apprenants les bases du vocabulaire de la classe afin de leur donner les moyens de s'exprimer en français à tout moment durant leur apprentissage.

Pratique sociale :

Établir et maintenir des contacts sociaux

I.1. Saluer et répondre aux salutations

Exemples : Bonjour ; Salut ; Bonsoir... (Madame / Monsieur / Mademoiselle) ; Comment allez-vous? ; Comment ça va? ; Je vais bien , merci / Ça va / Bien / Très bien / Comme ci, comme ça ; et vous?

Pratique sociale :

Effectuer certaines transactions

I.2. Se communiquer en classe

Exemples : Instructions : Ouvrez / Fermez votre livre / votre cahier d'exercices...à la page trois... ; Écoutez ; Répétez ; Entourez la réponse correcte ; Reliez les bonnes réponses ; Travaillez par deux ; Lisez le dialogue / les phrases.

Faire l'appel : Présent ; Absent.

Demander la permission : Puis-je...?, je peux...?, est-ce que je peux...? Les dates : Quel jour sommes-nous? Lundi / Jeudi; Quelle est la date? (on est) le 30 août.

I.3. Maintenir la communication dans et hors de la salle de classe

Exemples : Répétition : Pardon? ; Excusez-moi? ; Pouvez-vous répéter , s'il vous plaît?

Chercher l'information : Que signifie « après-midi » / « souligner »? ; Comment dit-on « cuaderno » / « baño » en Français? ; Pouvez-vous épeler, s'il vous plaît?

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (calendriers, instructions, conversations) afin de les utiliser à bon escient (indiquer la date, saluer et répondre aux salutations, suivre des instructions, participer à la classe).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde et/ ou des indices (emplacement, illustration, gestes) pour décoder la signification des mots peu familiers.
 - Peuvent identifier le message global et quelques détails (mots-clés) afin de suivre des instructions.
 - Peuvent identifier des mots transparents en particulier ceux concernant les mois de l'an.
- Ils peuvent identifier et comprendre les textes scolaires (entrées de dictionnaire) afin de les utiliser efficacement.
 - Peuvent identifier le contenu des entrées de dictionnaire (mot, transcription phonétique, définition(s), traduction(s), exemple(s) d'usage et ils peuvent comprendre sa fonction.
- Les apprenants peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire de brefs textes oraux appropriés à la socialisation de la classe (conversation).
 - Peuvent suivre un modèle structuré de langage parlé pour saluer et pour répondre aux salutations, pour demander la permission de faire quelque chose, et pour dire la date.
 - Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé en saluant, en répondant aux salutations, en demandant la permission.
 - Peuvent produire quelques expressions fixes avec l'intonation appropriée en saluant et en répondant aux salutations, en demandant la permission de faire quelque chose, en disant la date, et en demandant la signification d'un mot.
 - Peuvent prononcer clairement les différents sons (lettres de l'alphabet) lorsqu'ils demandent / donnent l'orthographe d'un mot.
 - Peuvent rechercher l'aide du professeur ou du matériel imprimé (dictionnaire, manuel) pour vérifier l'orthographe d'un nouveau mot concernant les mois de l'an et les jours de la semaine.
 - Peuvent utiliser la ponctuation, les lettres capitales et les abréviations correctes en écrivant la date.

Réflexion sur la langue

- Les élèves remarquent:
 - La non-équivalence du son et de la lettre afin de lire et écrire des dates, et épeler des mots correctement.

Compétence stratégique

- Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent compter sur des gestes, des expressions faciales et le contexte visuel.

– Que la forme impérative est employée pour donner des instructions, des ordres (par exemple Entrez, Écoutez, etc.) dans un contexte particulier
et savent les utiliser à bon escient.

- Ils peuvent identifier les moments d'incompréhension et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.
 - Peuvent interrompre une conversation poliment.
 - Peuvent répéter/demander la répétition.
 - Peuvent demander / donner l'orthographe et le sens d'un mot.
- Ils peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide.
Peuvent vérifier l'orthographe des mots inconnus.

Remarques sur le contenu de l'unité

Dès le début de l'année, les apprenants devront être exposés au français à tout moment pendant la leçon. Ceci implique que le professeur devra utiliser le langage sans interruption et donner aux étudiants les outils pour communiquer en français autant que faire se peut.

Cette unité est primordiale car elle établit le type de travail qui sera effectué tout au long de l'apprentissage. Par conséquent, il est essentiel de familiariser les apprenants non seulement avec le langage fondamental de la classe, mais également avec les modèles d'interaction, LES ACTIVITÉS CONTINUES et les LES TÂCHES HABITUELLES, et les outils d'évaluation qui seront fréquemment utilisés.

La nature des fonctions du langage met en avant une priorité sur des compétences orales (compréhension et expression). Cependant, en travaillant avec les entrées du dictionnaire, des textes familiers, des dialogues, la lecture peut être améliorée. Développer un ensemble de compétences (lire, écrire, écouter, parler) que les étudiants utiliseront pendant la totalité du cours de français à l'école secondaire.

La fonction I.1 peut être enseignée d'abord et séparément pendant les premiers deux jours de classe.

Les fonctions I.2 et I.3 peuvent être enseignées simultanément et être intégrées à d'autres types d'activités. Par exemple, se familiariser avec le manuel (différentes sections et contenus de chaque section, où trouver l'information qu'ils recherchent, etc.) et d'autres ouvrages de référence (dictionnaires, etc.) afin de trouver les informations voulues.

Plutôt qu'une évaluation formelle, l'évaluation devrait être une occasion pour le professeur de présenter les différents processus par lesquels les étudiants seront évalués. Un certain temps peut être consacré à expliquer la fonction du portfolio et le fabriquer. Pour commencer, les élèves peuvent écrire une réflexion (en espagnol) sur leurs premières impressions du cours, et peuvent la mettre dans leurs portfolios.

Unité 1 : Identification personnelle

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de se présenter ou de présenter quelqu'un et d'échanger des informations personnelles.

Pratique sociale

Établir et maintenir des contacts sociaux

1.1. Se présenter ou présenter quelqu'un.

Exemples: Je m'appelle David; Il s'appelle Adonis; Elle s'appelle Henrietta. C'est Paul/ Marie/ Il est chauffeur de taxi /comptable; Elle est docteur/ professeur; Marc est pompier/ chanteur; Lucie est actrice, elle a vingt ans; Je viens du Mexique/ de France; Il est canadien/ mexicain/français/ chinois; elle est canadienne/ mexicaine/française/chinoise.

Pratique sociale

Fournir et obtenir des informations personnelles ou non

1.2. Demander et donner des renseignements personnels

Exemples: Comment vous appelez-vous? Je m'appelle Ingrid; Quel âge avez-vous? J'ai 24 ans; D'où sont-ils? Ils sont du Brésil; Ils sont brésiliens; Où habitez-vous? J'habite à Mexico; Quel est votre numéro de téléphone? Mon numéro de téléphone est; Qu'est-ce que vous faites? Je suis étudiant/ingénieur.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (formulaires, lettres/ courriers électroniques, carte de visite professionnelle ou privé et conversations) afin de les utiliser à bon escient (suivre les instructions : remplir les formulaires, une fiche, obtenir et fournir des informations personnelles).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde et des indices (disposition) pour faire des prévisions propos des textes.

- Peuvent identifier quelques détails (numéro de téléphone, métier) afin de remplir un texte lacunaire et/ou répondre à une conversation.
- Peuvent identifier des mots transparents en particulier ceux concernant les détails personnels.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire de brefs textes appropriés à l'information personnelle (formulaire, lettre/courrier électronique, conversation).
 - Peuvent suivre un modèle structuré de langage parlé/écrit pour fournir une information personnelle.
 - Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir et le langage demandé quand ils connaissent quelqu'un, et quand ils donnent des informations personnelles.
 - Peuvent produire quelques expressions fixes avec l'intonation appropriée en se présentant ou en présentant quelqu'un .
 - Peuvent déterminer l'objectif d'un écrit, le public concerné, la nature du texte demandé (formulaire lettre / courrier électronique) lorsqu'ils écrivent une présentation personnelle.
 - Peuvent produire des phrases indépendantes pour préparer une présentation personnelle, et puis les relier en utilisant des connecteurs (« , ») pour produire un texte cohérent.
 - Peuvent rechercher l'aide du professeur ou du matériel imprimé (dictionnaire, manuel) pour vérifier l'orthographe d'un nouveau mot concernant des détails personnels, et/ou faire des corrections sur la production écrite.
 - Peuvent utiliser la ponctuation et les lettres capitales en remplissant un formulaire où l'information personnelle est exigée, et en écrivant une lettre, un courrier électronique.

Réflexion sur la langue	Compétence stratégique
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves remarquent: <ul style="list-style-type: none"> – l'usage des articles définis : masculin, féminin, pluriel – l'usage des pronoms sujets : je/ tu, vous/ il, elle – la différence des présenteurs: c'est/il est – l'accord des adjectifs : mexicain/mexicaine. – Certains verbes au présent: être, avoir, travailler, habiter, s'appeler. – Les nombres – Certains connecteurs et les éléments de ponctuation <p>et savent les utiliser à bon escient.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication. <ul style="list-style-type: none"> – Peuvent compter sur des gestes, des expressions faciales et le contexte visuel. – Peuvent faire des pauses convenablement en parlant. • Ils peuvent gérer les moments d'incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux. <ul style="list-style-type: none"> – Peuvent tolérer l'ambiguïté. • Ils peuvent identifier les moments d'incompréhension et utiliser le langage verbal

	<p>et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peuvent répéter/demander la répétition. - Peuvent utiliser des gestes pour renforcer la communication. - Peuvent auto-corriger leur prononciation. - Peuvent demander / donner l'orthographe et le sens d'un mot. <ul style="list-style-type: none"> • Ils peuvent prendre ou donner la parole verbalement ou non. • Ils peuvent démarrer une conversation convenablement. <ul style="list-style-type: none"> - Peuvent déterminer le meilleur moment pour intervenir. • Ils peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide. <ul style="list-style-type: none"> - Peuvent vérifier l'orthographe des mots inconnus .
--	---

Remarques sur le contenu de l'unité

Dans une situation normale, **les fonctions 1.1 et 1.2** surviennent ensemble: se présenter/présenter et poser/donner des informations . Par conséquent, il est recommandé de traiter les deux fonctions en même temps et de viser simultanément la production orale et écrite. Bien qu'il soit le début du cycle, il est important de donner aux élèves des textes écrits et oraux afin d'avoir des productions écrites et oraux. En ce qui concerne la production orale: le langage pratiqué dans cette unité peut devenir rapidement artificiel... Afin d'offrir à la pratique orale une dynamique, le professeur peut conduire des activités de groupes où les étudiants «inventent» une nouvelle identité : reproduction de scènes de présentations; faire respecter les rituels et les codes de politesse en fonction des apprenants...

Production écrite : utilisation de documents authentiques (formulaires, fiches d'inscription) De même, des formulaires peuvent être remplis en ligne en demandant à des étudiants d'obtenir un nouveau compte d'adresse électronique en français par exemple yahoo.fr, free.fr...

Les apprenants peuvent créer un formulaire d'inscription comme ceux que l'on trouve pour créer une page web, pour obtenir un compte de courrier électronique, etc., ou produire une carte de visite personnelle ou professionnelle. Ils peuvent également écrire une lettre ou un courrier électronique contenant leurs informations personnelles. L'évaluation de la production écrite devrait se concentrer sur l'utilisation appropriée des quelques formules de présentations vues pendant cette unité. Concernant la compétence orale, les apprenants peuvent être évalués lorsqu'ils travaillent en groupes échangeant des informations personnelles.

Unité 2 : Des actions en cours

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de fournir et d'obtenir des informations sur ce que l'on possède et de décrire les actions qui sont en train de se réaliser au moment présent.

Pratique sociale

Fournir et obtenir des informations personnelles ou non

2.1 Identifier ou présenter une possession.

Exemples: C'est la jupe d'Anna? Ce sont les lunettes de Mario; Est-ce que c'est ma veste? ; Oui, c'est la jupe d'Anna; Non, ce ne sont pas ses lunettes; Michel a une amie, l'amie de Michel, son amie; C'est ton amie? Oui, c'est mon amie; C'est ta veste, non c'est celle d'Anna.

2.2 . Décrire comment une personne est habillée et décrire les actions que quelqu'un est en train de faire au moment où l'on parle.

Exemples: Marie porte des bottes; Marie porte un pantalon; Qu'est-ce qu'elle porte?une veste noire?; Non, elle ne porte pas une veste noire , elle porte une veste bleue; Eva est assise à côté de Ricardo/ près de Mariana; Est-ce qu'ils mangent?/ils parlent?; Oui, ils mangent; non, ils ne mangent pas + liste limitée du vocabulaire des vêtements.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des éléments du quotidien (cartes postales, lettres/courriers électroniques, descriptions de photographies, et conversations) afin de les utiliser à bon escient (déterminer les possessions des personnes, identifier une personne, déterminer ce que quelqu'un fait).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde et des indices (illustrations) pour faire des prévisions à propos des textes.
 - Peuvent identifier quelques détails (possessions, habillement, actions) afin de déterminer les possessions, situer une personne, relier des actions aux personnes, remplir/augmenter un texte lacunaire et/ou répondre à une conversation.
 - Peuvent déduire l'âge, le sexe, les sentiments et l'emplacement des autres.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire de brefs textes (cartes postales, lettres/

courriers électroniques, descriptions de photographies, et conversations) concernant les possessions et les actions en cours.

- Peuvent suivre un modèle structuré de langage parlé/écrit pour se rapporter aux possessions personnelles.
- Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé quand ils fournissent des informations sur les possessions personnelles, et quand ils décrivent les actions en cours de réalisation.
- Peuvent produire quelques questions fixes avec l'intonation appropriée en demandant des informations à propos des actions en cours.
- Peuvent prononcer correctement différents mots (adjectifs) en parlant des possessions.
- Peuvent déterminer l'objectif d'un écrit, le public concerné et la nature du texte demandé (carte postale, lettre/ courrier électronique) lorsqu'ils décrivent ce qu'on porte/ ce qu'on fait ; produire leurs idées de façon organisée, avec l'aide leur professeur, en utilisant leur connaissance précédente.
- Peuvent produire des phrases indépendantes pour préparer une description d'une image, d'une photographie, d'une carte postale, et puis les relier en utilisant des connecteurs («,», et) ou des prépositions (devant, à côté de, dans) pour produire un texte cohérent.
- Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant un texte similaire afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive d'une carte postale, d'une description d'une photographie, d'une lettre/ un courrier électronique.

Réflexion sur la langue

Les élèves remarquent:

- la valeur du présent : actions qui se déroulent au moment où l'on parle.
 - l'ordre des mots dans les questions
 - les articles indéfinis : un, une, des
 - l'interrogatif : quel, est-ce-que, qu'est-ce que
 - la possession: les adjectifs possessifs
 - le genre des noms : la cravate de Michel/ le sac de Marie
 - les prépositions de lieux (à, dans, à côté de...)
 - les formes singulières et plurielles des noms, adjectifs
- et savent les utiliser à bon escient.

Compétence stratégique

- Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent compter sur des gestes, des expressions faciales et le contexte visuel.
 - Peuvent compter sur le bruit de fond et tonalité de voix.
- Ils peuvent gérer les moments d'incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux.
 - Peuvent tolérer l'ambiguïté.
- Ils peuvent identifier les moments d'incompréhension et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.

- Peuvent utiliser des gestes pour renforcer la communication.
- Ils peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide.
- Peuvent vérifier l'orthographe des mots inconnus.
- Peuvent vérifier le sens des mots inconnus .

Remarques sur le contenu de l'unité

Les fonctions 2.1 et 2.2 devraient être traitées séquentiellement et être intégrées plus tard. **2.1** fournit un contexte approprié pour présenter le vocabulaire qui sera vu tout au long de la leçon, ainsi que les adjectifs possessifs (mes, votre, son, leur, etc.). Cette unité fait appel aux éléments rencontrés dès l'unité 1: fournir et obtenir des informations personnelles (nom, âge, métier, etc.).

En présentant **2.2**, le professeur devra veiller à créer des contextes significatifs pour la présentation. Quand utilisons-nous le présent? – pour exprimer une action en train de se réaliser : que fais-tu? je mange (je suis en train de manger) – pour exprimer des actions habituelles : en général je me lève à 7 heures – pour exprimer des vérités générales : la Terre tourne autour du soleil.

Cette unité présente de bons moyens pour rendre l'interaction plus personnelle. Les élèves peuvent être encouragés à apporter des photos de leur famille ou amis afin de les décrire oralement ou par écrit. Ils peuvent présenter les objets qu'ils possèdent (vêtements, objets). Écrire des lettres ou des courriers électroniques (ajoutant une photo), et les échanger (entre d'autres apprenants, l'enseignant ou bien un ami d'Internet) peut rendre l'écriture mémorable et significative. L'utilisation l'Internet (contrôlée par l'enseignant), donne des possibilités intéressantes pour établir des contacts avec des apprenants de partout dans le monde.

Une photo de la famille/ des amis des apprenants peut être employée pour la production orale et/ou écrite pour décrire des personnes : ce qu'elles font ou ce qu'elles portent. Il est important de situer les actes de production orale et écrite dans la réalité: description d'un emploi du temps, fixer un rendez-vous... L'évaluation de la production orale et écrite devrait se concentrer sur la compréhension des étudiants et l'utilisation approprié du temps. L'accord du sujet-verbe est un trait important à ce stade, particulièrement dans l'écriture, où les étudiants ont plus de temps pour penser à leur travail. Une certaine exactitude de l'orthographe est également désirable.

Des productions écrites peuvent être individuellement corrigées d'abord, et être rassemblées dans leurs portfolios ensuite.

Unité 3 : Passe-temps, Loisirs, et Sport

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de s'exprimer sur leurs centres d'intérêts : passe-temps, loisirs, et sport, ainsi que inviter et répondre aux invitations.

Pratique sociale

Établir et maintenir des contacts sociaux

3.1 Exprimer des préférences et des goûts (ce qu'on aime/ce qu'on n'aime pas).

Exemples: J'aime la musique/J'aime bien la lecture; Il n'aime pas nager; Il n'aime pas trop le chocolat/ Elle déteste les livres; Aimez-vous le, la, les...? / quelle est ta couleur préférée...?

3.2 Inviter et répondre aux invitations.

Exemples: On pourrait aller danser? Ah non! je déteste danser! Je préfère aller voir un film, et vous? Allons faire un match de foot; allons manger une glace/ On peut aller faire un tour...C'est une bonne idée; Non, merci je préfère rester chez moi. C'est chouette, on y va.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (invitations, courriers électroniques/lettres, publicités, guides et conversations) afin de les utiliser à bon escient (répondre aux invitations, comparer les avis, suggérer une ligne de conduite).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde et des indices (illustrations, titres, format) pour faire des prévisions à propos des textes.
 - Peuvent identifier le message global et quelques détails (préférences, invitations) afin de remplir/ augmenter un texte lacunaire et/ou répondre à une conversation.
 - Peuvent déduire l'âge, le sexe, et les sentiments des autres.
 - Peuvent associer des préférences personnelles décrites dans un texte à leur propre expérience.
- Les apprenants peuvent identifier et comprendre de brefs textes littéraires (vers, énigmes, et / ou fragments d'histoires) afin d'exprimer leurs sentiments en faisant référence à ces textes.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire de brefs textes (invitation, lettre/courrier électronique, conversation) concernant des préférences quant aux passe-temps, loisirs, au sport, et aux invitations.

- Peuvent suivre un modèle structuré de langage parlé/écrit pour exprimer ses préférences personnelles, proposer des activités concernant les passe-temps, les loisirs, le sport, inviter et répondre aux invitations.
- Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé quand ils fournissent des informations sur leurs préférences personnelles, et quand ils suggèrent une ligne de conduite.
- Peuvent produire quelques expressions fixes avec l'intonation appropriée pour inviter et indiquer leurs préférences.
- Peuvent identifier le objectif d'un écrit, le public concerné, et la nature du texte demandé (invitation, lettre/courrier électronique) lorsqu'ils expriment des préférences, invitent, répondent aux invitations; et créer des idées de façon organisée avec l'aide du professeur, en utilisant leur connaissance précédente.
- Peuvent produire des phrases indépendantes pour préparer une invitation, lettre/courrier électronique utilisant quelques conjonctions (« , » ,et, mais, ou) pour créer un texte cohérent.
- Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant un texte similaire afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive d'une invitation, lettre/courrier électronique.
- Peuvent utiliser la ponctuation convenablement au moment de remplir/augmenter/créer une invitation.

Réflexion sur la langue

Les élèves remarquent:

- que les verbes qui expriment les goûts et l'aversion sont suivis d'un complément d'objet direct ou d'un infinitif :
- j'aime bien le cinéma, j'aime mieux le théâtre, je n'aime pas trop danser, je déteste arriver en retard.
- l'interrogation : avec ou sans mot interrogatif, l'intonation dans une question.
- la négation
- la possession
- formes singulières et plurielles des noms, adjectifs
- l'utilisation des conjonctions: et, mais, ou
- les verbes en -ir/-issons, faire, vouloir et pouvoir et savent les utiliser à bon escient.

Compétence stratégique

- Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent compter sur des gestes, des expressions faciales et le contexte visuel.
 - Peuvent faire des pauses convenablement en parlant.
- Ils peuvent gérer les moments d'incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux.
 - Peuvent se demander si un texte a du sens.
- Ils peuvent identifier les moments d'incompréhension et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.
 - Peuvent utiliser des gestes pour renforcer la communication.

- Peuvent demander l'orthographe et le donner sens d'un mot.
- Peuvent prendre / donner la parole verbalement ou non.
- Peuvent faire acte de respect face à leurs interlocuteurs.
- Ils peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide.
 - Peuvent vérifier l'orthographe des mots inconnus
 - Peuvent vérifier le sens des mots inconnus.

Remarques sur le contenu de l'unité

La fonction 3.1 suggère la nécessité de favoriser la compréhension et l'expression orale ce qui implique d'exposer les apprenants au langage parlé autant que faire se peut. Par l'intermédiaire de dialogues enregistrés, de l'utilisation de la vidéo et de jeux de rôles...

Cet acte de parole exige moins de lecture et d'écriture. Cependant, ceci semblerait être une bonne occasion de proposer de petits textes littéraires et de laisser les apprenants exprimer leurs préférences en les commentant. D'autres textes peuvent être employés afin de demander aux apprenants leurs opinions : êtes-vous d'accord ou non avec l'auteur? et d'analyser le texte (l'organisation du texte, les conjonctions / connecteurs, etc).

La fonction 3.2 suit naturellement **la fonction 3.1**. En plus des textes présentés dans le premier acte, d'autres documents (extraits de brochures, de guides, des invitations, des horaires, etc.) pourront être trouvés sur le réseau et donner matière à traiter. De textes authentiques, même dans la langue maternelle, peuvent être utilisés afin d'entretenir une conversation en français sur des sujets concernant leur propre ville. C'est important pour les apprenants d'être capable d'employer des expressions fixes de formalités (On pourrait aller au cinéma...Allons au cinéma). Les étudiants peuvent produire des invitations écrites: (accepter ou refuser / inviter quelqu'un), réutilisation des formules de l'oral et de l'écrit et attendre des réponses d'autres étudiants. Cette activité peut être effectuée via internet.

Les apprenants ou le professeur peuvent écrire une série de «je sais faire-je ne sais pas faire» : par exemple je peux parler de mes goûts. Cela servira comme un exercice d'autoévaluation. Cette activité pourra être intégrée dans le portfolio des élèves. Les apprenants seront amenés à choisir certaines de leur production (lettre, invitation ou courrier électronique) afin de les insérer au portfolio.

Unité 4 : La vie quotidienne

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de décrire les aspects spécifiques de leur vie quotidienne ou celle des autres ainsi que les animaux qu'ils préfèrent.

Pratique sociale

Fournir et obtenir des informations personnelles ou non

4.1 Dire et demander l'heure.

Exemples: Quelle heure est-il?; il est quelle heure?; excusez-moi, vous avez l'heure? Il est cinq heures; il est 22 heures trente; il est midi; C'est moins le quart.

Pratique sociale

Établir et maintenir des contacts sociaux

4.2 Demander et fournir des informations au sujet des activités quotidiennes.

Exemples: Je me lève/ tôt/tard. Je prends un petit-déjeuner à 7h00/je vais au travail en métro/ Ils font leur travail l'après-midi./ Je me lave à sept heures/ Je loue de temps en temps des cassettes vidéos.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (calendriers, agendas, emplois du temps, articles de journal / magazine, lettres / courriers électroniques, conversations) afin de les utiliser à bon escient (se renseigner sur des activités journalières).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde et des indices (illustrations, titres, graphes) pour faire des prévisions à propos des textes.
 - Peuvent identifier le message global et quelques détails (préférences, invitations) afin d'établir l'ordre chronologique des événements, associer les caractères aux activités, remplir/augmenter un texte lacunaire et/ou répondre à une conversation.
 - Peuvent déduire l'âge, le sexe et les sentiments des autres.
 - Peuvent associer les activités journalières décrites dans un texte à leur propre expérience.

- Les élèves peuvent identifier et comprendre les textes scolaires (articles, encyclopédies) afin de partager l'information avec la classe.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire de brefs textes (lettre / courrier électronique, conversation) concernant la vie quotidienne.
 - Peuvent suivre un modèle structuré de langage parlé/écrit pour décrire les activités journalières.
 - Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé quand ils fournissent des informations sur le temps et les activités journalières.
 - Peuvent produire quelques expressions fixes avec l'intonation appropriée en demandant l'heure et la fréquence des activités.
 - Peuvent prononcer des mots convenablement (les nombres) en disant l'heure.
 - Peuvent identifier le objectif d'un écrit, le public concerné, et la nature du texte demandé (lettre / courrier électronique) en écrivant une description des activités journalières; et produire des idées de façon organisée avec l'aide du professeur, en utilisant leur connaissance précédente.
 - Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades ou en utilisant un texte similaire afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive d'une lettre / courrier électronique.
 - Peuvent produire des phrases indépendantes pour préparer une lettre / courrier électronique décrivant leurs activités journalières et en employant des connecteurs de temps (plus tard, ensuite, après, d'abord...) pour créer un texte cohérent.
 - Peuvent utiliser les lettres capitales convenablement pour remplir / augmenter / créer une lettre / un courrier électronique.

Réflexion sur la langue

Les élèves remarquent:

- la place des adverbes.
 - des verbes et expressions typiques des activités journalières (prendre le petit déjeuner, aller au lit, se lever).
 - les verbes pronominaux
 - quelques conjonctions et prépositions indiquent le temps (plus tard, après, à).
 - quelques locutions de temps : pour exprimer l'heure (quelle heure est-il? / tu peux me donner l'heure? / est-ce que tu as l'heure? / il est quelle heure...) pour décrire les moments de la journée (aujourd'hui / ce matin / le soir / la nuit...)
- et savent les utiliser à bon escient

Compétence stratégique

- Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et / ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent faire des pauses convenablement en parlant.
- Ils peuvent gérer les moments d'incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux.
 - Peuvent se demander si un texte a du sens.
 - Peuvent tolérer l'ambiguïté.
- Ils peuvent identifier les moments d'incompréhension et utiliser le langage verbal et / ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.

- Peuvent répéter/demander la répétition.
- Peuvent paraphraser.
- Peuvent relire.
- Peuvent auto-corriger leur prononciation
- Ils peuvent prendre/donner la parole verbalement ou non.
- Peuvent démarrer une conversation convenablement.

Remarques sur le contenu de l'unité

Les fonctions 4.1 et 4.2 devraient être traitées séquentiellement d'abord et être intégrées plus tard. **La fonction 4.1** se concentre sur les activités orales mais fournit une bonne occasion de pratiquer l'orthographe des nombres. Une partie des documents employés dans l'unité précédente peut être utilisée encore pour la présentation de l'expression de l'heure. Pour **la fonction 4.2**, les apprenants peuvent lire des textes au sujet des animaux et/ou des personnes célèbres (des acteurs / actrices, des chanteurs / chanteuses). C'est une bonne opportunité pour les apprenants de pouvoir échanger des lettres, des courriers électroniques, des informations sur leur quotidien. Cette unité se prête à une réutilisation des expressions apprises et du langage employé dans les séances précédentes. Unité d'introduction: la date, les jours de la semaine, les mois de l'an; Unité 1: fournir et obtenir des informations personnelles; Unité 3: expliquer les goûts et les aversions.

Le professeur peut diviser la classe en groupes dans lesquels chaque membre doit présenter l'emploi du temps d'une de leur journée. Le but de l'évaluation devrait être convenu à l'avance et expliqué en classe (exprimer l'heure correctement, utiliser les bonnes formes verbales, utiliser à bon escient les connecteurs...) afin que les étudiants eux-mêmes fassent l'évaluation. Ces informations seront alors conservées et pourront être réemployées ultérieurement lors de production écrite portant sur un camarade. Les productions réalisées seront rajoutées au portfolio des apprenants.

Unité 5 : Lieux et monuments

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de décrire les endroits où ils vivent et de demander ou donner des directions.

Pratique sociale

Fournir et obtenir des informations personnelles ou non

5.1 Donner des informations simples concernant des endroits.

Exemples: Il y a un hôtel à côté de la banque; Vous pouvez manger un sandwich dans le café. La poste se trouve au bout de la rue; Vous pouvez acheter un billet au guichet automatique.

Pratique sociale

Effectuer certaines transactions

5.2 Demander et donner des indications pour aller quelque part

Exemples: Où est la bibliothèque? /Où se trouve la poste, s'il-vous-plaît? Elle est au coin de la rue. /Tournez à droite à; Dépassez l'église et vous y êtes; / Où se trouve la poste la plus proche? Elle est au coin de la rue. / Y a-t'il un restaurant italien dans le quartier? Non, il n'y en a pas mais vous trouverez plus loin un bon restaurant japonais / Oui, il y en a un après la station de métro.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (panneaux, affiches, annonces, cartes, brochures de voyage, lettres/courriers électroniques et conversations) afin de les utiliser à bon escient (localiser les endroits, donner des directions).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde et des indices (illustrations, titres, cartes, panneaux, légendes) pour faire des prévisions à propos des textes.
 - Peuvent identifier quelques détails (caractéristiques, emplacement, directions) afin de suivre des instructions, établir l'ordre logique des indications pour aller à un endroit, remplir/augmenter un texte/une carte lacunaire et /ou répondre à une conversation.
 - Peuvent déduire l'emplacement des autres.
 - Peuvent identifier des mots transparents concernant les bâtiments et les endroits publics.
 - Peuvent associer des informations sur un endroit décrit dans un texte à leur propre expérience.

- Les élèves peuvent identifier et comprendre les textes scolaires (encyclopédies, rapports historiques, rapports oraux) afin de partager l'information avec la classe.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire de brefs textes (brochure de voyage, publicité, conversation) concernant les lieux et les bâtiments.
 - Peuvent suivre un modèle structuré de langage parlé/écrit pour fournir des informations sur un endroit et/ou donner des directions.
 - Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage quand ils demandent et donnent des directions.
 - Peuvent produire quelques expressions/questions fixes avec l'intonation appropriée en demandant des directions.
 - Peuvent identifier l'objectif d'un écrit, le public concerné et la nature du texte (brochure de voyage, publicité) en donnant des informations ; et produire des idées de façon organisée avec l'aide du professeur, en utilisant leur connaissance précédente.
 - Peuvent produire des phrases indépendantes pour préparer une brochure de voyage ou une publicité, et puis les relier en utilisant des connecteurs (« , » , et, parce que, ou) et des prépositions (sur, en face de, à côté de) pour créer un texte cohérent.
 - Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant un texte similaire afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive d'une brochure de voyage, d'une publicité.
 - Peuvent illustrer convenablement la brochure, la publicité produites.

Réflexion sur la langue	Compétence stratégique
<p>Les élèves remarquent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • que l'impératif est employé pour donner des instructions : prenez la première à droite... • quelques prépositions qui indiquent l'emplacement (sur, à côté de, etc.). • la connaissance et la pratique du lexique relatif à la ville : pictogrammes de circulations, panneaux indicatifs, plans. <p>et savent les utiliser à bon escient.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication. <ul style="list-style-type: none"> – Peuvent compter sur des gestes, des expressions faciales et le contexte visuel. – Peuvent compter sur le bruit de fond et tonalité de voix. – Peuvent faire des pauses convenablement en parlant. • Les apprenants peuvent gérer les moments d'incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux. <ul style="list-style-type: none"> – Peuvent se demander si un texte a du sens. • Ils peuvent identifier le moment d'incompréhension et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.

	<ul style="list-style-type: none"> - Peuvent interrompre une conversation poliment - Peuvent répéter/demander la répétition. - Peuvent demander/donner des exemples pour illustrer le message. - Peuvent utiliser des gestes pour renforcer la communication . - Peuvent auto-corriger leur prononciation. - Peuvent paraphraser - Peuvent relire • Ils peuvent prendre/donner la parole verbalement ou non. <ul style="list-style-type: none"> - Peuvent démarrer une conversation convenablement. - Peuvent faire acte de respect face à leurs interlocuteurs. • Ils peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide. <ul style="list-style-type: none"> - Peuvent vérifier le sens des mots inconnus - Peuvent vérifier l'orthographe des mots inconnus
--	---

Remarques sur le contenu de l'unité

Les fonctions 5.1 et 5.2 devraient être traitées séquentiellement et être intégrées plus tard. La première **fonction 5.1** intègre aussi bien les compétences écrites et orales. Il est essentiel de présenter le vocabulaire lié aux villes et aux bâtiments, ainsi que les prépositions. Cette unité favorise la personnalisation des activités: les apprenants peuvent faire des descriptions de leurs maisons, des quartiers où ils habitent ou des autres endroits qu'ils connaissent... L'unité permet l'appropriation des expressions utilisées pour se situer ou situer un lieu, pour exprimer un itinéraire, interpréter les symboles de la ville; elle donne également l'occasion de réviser l'utilisation des articles de l'unité 1 et les prépositions de l'unité 2.

La fonction 5.2 met le plus grand accent sur le travail oral (compréhension et expression). Cependant, quelques supports écrits (surtout des cartes) peuvent être utilisés comme indicateurs pour la production orale. Il est important de réutiliser le langage de **la fonction 5.1** (prépositions et noms de lieu), et de l'intégrer avec des expressions fixes employées pour demander des directions : Pour la gare, c'est quel bus? / Où est le rayon parfumerie, s'il vous plaît? / Vous prenez la deuxième rue à droite.

Les apprenants peuvent choisir un pays, une ville, un quartier, rechercher des informations, etc. afin de produire une brochure de voyage ou une publicité qui pourront être affichées dans la classe et être comparées aux autres. Ce travail peut être évalué par la classe : on évalue la présentation, l'utilisation des prépositions, etc. Le travail peut être inclus dans les portfolios. Une série de questions /réponses au sujet des lieux décrits dans les brochures / les publicités brochures/ des publicités peut être réalisée par les groupes pour évaluer les compétences orales.

2ème
cycle

Deuxième cycle

Buts

Les élèves :

- consolident le vocabulaire et les formes de base pour communiquer en français dans la salle de classe, et les utilisent constamment.
- reconnaissent une variété de textes écrits et oraux (quotidien, académique, littéraire) et les utilisent à bon escient.
- utilisent leurs connaissances naissantes de la langue avec créativité et avec un niveau minimum de fluidité pour en parler et/ou écrire sur des personnes, lieux ou faits.
- participent à des échanges oraux ou écrits à l'occasion des transactions simples, d'une manière efficace et en utilisant du langage formulé.
- développent et utilisent des stratégies du type verbal pour compenser leur maîtrise limitée de la langue.
- reconnaissent et respectent les différences entre leur culture et celle étrangère.

Unité 1 : Les gens et les animaux

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de décrire les personnes et les animaux : leur aspect, leurs (in)capacités, leurs habitudes et routines.

Pratique sociale

Fournir et obtenir des informations personnelles ou non

1.1 Exprimer des (in)capacités au présent.

Exemples: Il est architecte; elle est chanteuse; elle peut bien chanter; Pouvez-vous parler français? Oui, je peux parler français; Non, je ne peux pas parler français mais je peux parler italien.

1.2 Décrire des personnes et des animaux.

Exemples: les zèbres sont beaux : Ils ont des rayures noires et blanches. Les wombats sont-ils paresseux? Eva n'est pas trop grande; elle a les yeux verts. Elle fait toujours son travail. Quel genre de chien a-t-elle? Elle a un gros chien; Son chien dort tout le temps; Est-ce que les éléphants ont de longues oreilles/ des yeux noirs? Oui, ils ont de grandes oreilles; Est-ce qu'elle est méchante/ gentille/ responsable? Oui, elle est responsable; Non, elle n'est pas méchante, elle est gentille.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (publicités, articles de journal et de magazine, lettres/ courriers électroniques et conversations) afin de les utiliser à bon escient (pour fournir et obtenir l'information quant aux (in)capacités, habitudes et routines, qualités et à l'aspect des gens et des animaux).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde et des indices (illustrations) pour faire des prévisions à propos des textes.
 - Peuvent identifier le message global et quelques détails ((in)capacités, habitudes et routines, qualités et aspect) et juger quelle information est appropriée, afin d'identifier une personne/ses actions/ habitudes/ routines, compléter/ augmenter un texte et/ou répondre à une conversation.
 - Peuvent déduire l'âge, le sexe, les sentiments, l'emplacement, les situations des autres.
 - Peuvent déduire la signification de quelques adjectifs descriptifs et/ou leurs synonymes et antonymes.
- Les élèves peuvent identifier et comprendre les textes scolaires (articles sur les habitudes des animaux ou des groupes de personnes) afin de partager et comparer leur interprétation et jugement à propos de ces textes avec la classe.

- Peuvent associer les idées principales aux exemples, descriptions et explications concernant les routines des animaux ou des groupes de personnes.
- Peuvent employer des cartes, des photos et des diagrammes pour augmenter leur connaissance concernant les animaux ou les groupes de personnes décrits.
- Les élèves peuvent identifier et comprendre de brefs textes littéraires (histoires, fragments de poèmes, contes) afin d'exprimer leurs sentiments en faisant référence à ces textes.
 - Peuvent identifier les personnages et les événements importants.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire de brefs textes (publicité, lettre/courrier électronique, article, conversation) concernant les (in)capacités, caractéristiques physiques, et habitudes/routines des gens et/ou des animaux.
 - Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé quand ils décrivent des personnes et leurs routines.
 - Peuvent déterminer l'objectif d'un écrit décrivant les gens et/ ou les animaux, le public concerné et la nature du texte demandé (publicité, lettre/courrier électronique, article); produire et organiser leurs idées de façon cohérente avec l'aide de leurs camarades, leur professeur ou en consultant diverses sources d'information.
 - Peuvent produire des phrases indépendantes pour préparer une lettre, un courrier électronique ou une publicité; puis les relier en utilisant des connecteurs («,» / et/ mais/ ou) pour créer un texte cohérent.
 - Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant des textes similaires afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive du texte.
 - Peuvent faire l'ébauche d'un texte, en identifiant les éléments qui l'organisent (publicité: en-tête, corps du texte; lettre/courrier électronique: introduction, corps du texte, conclusion) avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant un texte similaire.
 - Peuvent illustrer convenablement la publicité ou l'article produits.

Réflexion sur la langue

Les élèves remarquent :

- les verbes modaux : pouvoir qui exprime la capacité, l'aptitude : je peux parler français un petit peu/ Elle peut danser/ Les zébrés peuvent courir vite..
- la possession : par l'intermédiaire du verbe avoir et les adjectifs possessifs: Les zébrés ont des rayures blanches et noires. Eva a les yeux verts; Elle a des livres. Son chien est gros/ il mange beaucoup.

Compétence stratégique

- Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent compter sur des gestes, des expressions faciales et le contexte visuel.
 - Peuvent compter sur le bruit de fond et tonalité de voix.
 - Peuvent ajuster le rythme de la lecture en fonction des signes de ponctuation.
- Ils peuvent identifier leurs incompréhensions et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal

- les pronoms compléments objet direct (le, la, les, l'): Maria est infirmière, elle est gentille et tout le monde l'aime / Eva a 6 ans, elle aime la télévision, elle la regarde de temps en temps /
- les prépositions qui indiquent le temps. et savent les utiliser à bon escient.

- pour réparer des pannes de communication.
 - Peuvent demander / donner des exemples pour illustrer le message.
 - Peuvent utiliser des gestes pour renforcer la communication .
 - Peuvent paraphraser.
 - Peuvent se référer aux entrées du dictionnaire.
 - Peuvent auto-corriger leur prononciation.
 - Peuvent relire.
- Ils peuvent prendre ou donner la parole verbalement ou non.
 - Peuvent déterminer le meilleur moment pour intervenir.
 - Peuvent faire acte de respect face à leurs interlocuteurs.
- Ils peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide.
 - Peuvent vérifier l'orthographe des mots inconnus
 - Peuvent vérifier le sens des mots inconnus

Remarques sur le contenu de l'unité

Cette unité réutilise le langage du premier cycle Unité 1 (métiers) et Unité 4 (décrivant des routines), et en même temps introduit le langage utilisé pour décrire des (in)capacités, l'aspect physique et des qualités personnelles. **1.1** et **1.2** devraient être traitées séquentiellement d'abord et être intégrées plus tard. **1.1** devrait être assez facile pour les étudiants et devrait prendre moins de temps pour la présentation.

1.2 fixe fortement sur la présentation du vocabulaire utilisé pour des descriptions (adjectifs) et intègre celui-ci à la pratique des expressions rencontrées lors de la première partie : le présent comme temps qui décrit des actions en cours de réalisation, les adverbes... **1.2** permet de travailler avec des textes scolaires de références. Le média internet est une excellente ressource pour trouver des textes, documents authentiques pour cette unité.

On peut évaluer l'écriture en demandant aux apprenants de rédiger un article sur un animal ou un groupe de personnes (une équipe de sport): le comportement, les habitudes, les particularités, les aptitudes physiques, etc. L'évaluation devrait se concentrer principalement sur le contenu et son organisation, aussi bien que sur l'utilisation des verbes modaux, des adjectifs et des prépositions. Le travail peut être inclus dans les portfolios.

Pour évaluer la production orale, le professeur peut demander aux apprenants de faire une présentation dans laquelle ils décrivent une personne célèbre et ses (in)capacités. L'évaluation orale devrait se concentrer sur des zones spécifiques, c.-à-d. exactitude de prononciation, facilité, etc.

Unité 2 : La santé et le corps

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de donner des conseils et faire des suggestions au sujet de la santé.

Pratique sociale

Fournir et obtenir des informations personnelles ou non

2.1. Parler de la santé et du corps

Exemples: Je suis fatigué; Je ne me sens pas bien; Il est malade/ en forme? Qu'est ce qu'il y a? J'ai mal à la tête, à la gorge; Est-ce que vous avez de la fièvre? / Vous sentez-vous bien? Non, j'ai de la fièvre; j'ai un rhume.

Pratique sociale

Établir et maintenir des contacts sociaux

2.2 Donner des conseils.

Exemples: Vous devriez aller chez le docteur, prendre le médicament; Vous ne devriez pas boire de café, aller travailler. Si j'étais à votre place, je n'irais pas dehors/ j'irais voir le médecin/un spécialiste; Essayez de prendre un thé.

2.3 Faire des offres et des suggestions/ répondre à des offres et des suggestions.

Exemples: Tu es fatigué? Tu devrais te coucher tôt. On pourrait aller au cinéma? Si on allait au restaurant. Vous devez prendre ce sirop matin et soir. Je vous suggère de faire un peu d'exercices, de diminuer la cigarette et la nourriture trop riche et votre forme reviendra. Voulez-vous que je vous accompagne chez les médecin? / à l'hôpital? Oui, ce serait gentil/ c'est une bonne idée, je vous remercie; Non merci, cela ira.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (instructions, articles de journal et de magazine, lettres/ courriers électroniques, et conversations) afin de les utiliser à bon escient (pour fournir et obtenir le conseil, suggérer une solution, suivre des instructions, guérir une maladie).

- Peuvent employer leur connaissance du monde et des indices (illustrations) pour faire des prévisions à propos des textes.
- Peuvent identifier le message global et quelques détails (symptômes, sentiments, suggestions) et juger quelle information est appropriée, afin de traiter des problèmes de santé, pour suivre des instructions, compléter/augmenter un texte et/ou répondre à une conversation.
- Peuvent déduire l'âge, le sexe, les sentiments, les attitudes, l'emplacement, les situations des autres.
- Peuvent identifier la signification des mots peu familiers associés à la santé et au corps selon le contexte, en faisant référence au contenu du texte et à leur connaissance du monde et/ou à leur langue maternelle.
- Peuvent exprimer des sentiments et faire des suggestions au sujet de la santé.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire de brefs textes (lettre / courrier électronique, instructions, conversation) concernant la santé et le corps.
 - Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé quand ils échangent des informations au sujet de la santé et du corps.
 - Peuvent suivre un modèle structuré de langage parlé/écrit pour se rapporter à la santé et au corps.
 - Peuvent produire quelques expressions fixes avec l'intonation, le rythme et l'accent appropriés en émettant un conseil ou en donnant des suggestions.
 - Peuvent déterminer l'objectif d'un écrit sur la santé, le public concerné et la nature du texte demandé (lettre, courrier électronique, ordonnance); produire et organiser leurs idées de façon cohérente avec l'aide de leurs camarades, leur professeur ou en consultant diverses sources d'information.
 - Peuvent produire des phrases indépendantes pour préparer une lettre, un courrier électronique ou des instructions; puis les relier en utilisant des connecteurs («,» / et/ parce que/ ou) pour créer un texte cohérent.
 - Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant des textes similaires afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive du texte.

Réflexion sur la langue

Les élèves remarquent :

- les verbes modaux : devoir qui exprime une nécessité, une obligation ou une suggestion (un ordre poli), vouloir...
- les verbes irréguliers.
- les partitifs.
- l'impératif et son utilisation pour conseiller ou ordonner à quelqu'un de faire quelque chose.

Compétence stratégique

- Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent compter sur des gestes, des expressions faciales et le contexte visuel.
 - Peuvent compter sur le bruit de fond et tonalité de voix.
 - Peuvent ajuster le rythme de la lecture en fonction des signes de ponctuation.

- le conditionnel présent.
et savent les utiliser à bon escient.

- Ils peuvent gérer les moments d' incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux.
 - Peuvent se demander si un texte a du sens.
- Ils peuvent identifier leurs incompréhensions et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.
 - Peuvent répéter/ demander la répétition.
 - Peuvent utiliser des gestes pour renforcer la communication.
 - Peuvent demander/ donner des exemples pour illustrer le message.
 - Peuvent paraphraser.
 - Peuvent se référer aux entrées de dictionnaire.
 - Peuvent relire.
 - Peuvent demander/ donner l'orthographe et le sens d'un mot.
- Ils peuvent prendre/ donner la parole verbalement ou non.
 - Peuvent démarrer une conversation convenablement.
 - Peuvent déterminer le meilleur moment pour intervenir.
 - Peuvent faire acte de respect face à leurs interlocuteurs.
- Les apprenants peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide.
 - Peuvent vérifier l'orthographe des mots inconnus .
 - Peuvent vérifier le sens des mots inconnus.
 - Peuvent rechercher des mots et décider quand les utiliser.

Remarques sur le contenu de l'unité

Les fonctions 2.1, 2.2 et 2.3 peuvent être intégrées. Il est important de se concentrer d'abord sur la présentation du vocabulaire lié à la santé et au corps (noms et adjectifs), qui peut être présenté par un texte écrit, et puis se déplacer vers une discussion, un débat sur les problèmes de santé et aussi donner des

conseils suggestions. Le langage des **fonctions 2.2** et **2.3** sera employé comme modèle uniquement, ce qui signifie que l'enseignant ne devra pas s'attarder sur la construction des phrases présentées. Le professeur peut utiliser des textes authentiques à propos de médicaments, la posologie de certains médicaments. On peut trouver des textes intéressants sur l'Internet.

Pour évaluer les compétences orales, le professeur peut proposer une situation de jeu de rôle : deux amis, ou un patient et un docteur parlent d'une maladie spécifique, échangent des symptômes et des conseils. L'évaluation devrait se concentrer sur le sens transmis.

Les apprenants peuvent aussi écrire une série d'instructions pour un médicament. Une autre manière d'évaluer la production écrite est de leur fournir une lettre, courrier électronique d'un ami demandant des conseils sur un problème de santé. L'évaluation devrait également se concentrer sur le sens et la réussite de l'acte de communication, mais on devrait aussi se concentrer sur l'utilisation de la grammaire et du vocabulaire. Le travail peut être inclus dans les portfolios.

Unité 3 : Les achats et les vêtements

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de participer à une conversation dans laquelle ils comparent, achètent ou vendent une variété de choses.

Pratique sociale

Fournir et obtenir des informations personnelles ou non

3.1 Faire des comparaisons/exprimer les degrés de différence.

Exemples: Ces chaussures sont plus confortables que celles-ci- Ce pull est plus chaud que celui-ci, c'est du 100% coton; cette veste est plus sportive que celle-ci. Celle-ci est plus classique, pour le travail cela sera parfait. Est-ce que ces chaussures sont plus chères que celles-ci? Quelles sont les moins chères?

Pratique sociale

Effectuer certaines transactions

3.2 Acheter et vendre des choses.

Exemples: On s'occupe de vous?- Vous désirez?- Est-ce que je peux vous aider Madame, Monsieur, Mademoiselle?- C'est à qui le tour? // Je cherche des chaussures noires- Est-ce que je peux essayer ce pull, s'il vous plaît?- c'est à moi, je crois.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (publicités, catalogues et conversations) afin de les utiliser à bon escient (pour faire les comparaisons, acheter, vendre, obtenir des informations concernant des produits).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde et des indices (illustrations) pour faire des prévisions à propos des textes.

- Peuvent identifier le message global et quelques détails (prix, caractéristiques) et juger quelle information est appropriée, afin de faire des comparaisons, identifier les prix, compléter/ augmenter un texte et répondre à une conversation.
- Peuvent déduire l'intention et les attitudes des autres.
- Peuvent déterminer des informations implicites (lieux, prix, clientèle, qualité et caractéristiques d'un produit) à partir des données d'un texte, de leur connaissance du monde et ou de leur langue maternelle.
- Peuvent identifier la signification des mots peu familiers associés aux achats et vêtements selon le contexte, en identifiant des synonymes et des antonymes, en faisant référence au contenu du texte et à leur connaissance du monde et/ou à leur langue maternelle.
- Peuvent exprimer et faire des recommandations en faisant référence aux textes concernant la vente des choses
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire de brefs textes concernant des comparaisons et la vente et achat des choses.
 - Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé quand ils font des comparaisons, achètent/vendent des choses.
 - Peuvent suivre un modèle structuré de langage parlé/écrit pour donner d'information sur un objet à vendre.
 - Peuvent produire des phrases fixes avec l'intronation, le rythme et l'accent appropriés en faisant des comparaisons, en achetant des choses.
 - Peuvent utiliser des pronoms démonstratifs convenablement.
 - Peuvent déterminer l'objectif d'un écrit sur des articles en vente, le public concerné et la nature du texte demandé (publicité, catalogue); produire et organiser leurs idées de façon cohérente avec l'aide de leurs camarades, leur professeur ou en consultant diverses sources d'information.
 - Peuvent produire des phrases indépendantes pour préparer une publicité, une page de catalogue; puis les relier en utilisant des connecteurs (parce que/ ou) pour créer un texte cohérent.
 - Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant un texte similaire afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive du texte.
 - Peuvent illustrer convenablement la publicité ou le catalogue produits.

Réflexion sur la langue

Les élèves remarquent:

- les comparatifs et superlatifs : Cette veste est plus belle que celle-ci. Je voudrais une jupe moins longue. C'est trop cher, est-ce que vous n'avez pas quelque chose de bon marché?

Compétence stratégique

- Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent compter sur des gestes, des expressions faciales et le contexte visuel.

<ul style="list-style-type: none"> • les démonstratifs : les adjectifs ce/cet-cette-ces, les pronoms : celui-ci est plus grand que celui-là/ celle-ci est plus chère que celle-là/ ceux-ci sont plus pratiques que ceux-ci/ celles-ci sont en soie alors que celles-la sont en acrylique. • l'interrogation avec lequel/laquelle : Je ne sais pas quoi choisir, cette cravates ou celle-ci? laquelle préfères-tu? <p>et savent les utiliser à bon escient.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Peuvent compter sur le bruit de fond et tonalité de voix. • Ils peuvent gérer leur incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux. <ul style="list-style-type: none"> – Peuvent tolérer l'ambiguïté. • Ils peuvent identifier leurs incompréhensions et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication. <ul style="list-style-type: none"> – Peuvent répéter /demander la répétition. – Peuvent utiliser des gestes pour renforcer la communication . – Peuvent auto-corriger leur prononciation • Ils peuvent prendre/donner la parole verbalement ou non. <ul style="list-style-type: none"> – Peuvent démarrer une conversation convenablement. • Les apprenants peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide. <ul style="list-style-type: none"> – Peuvent vérifier l'orthographe des mots inconnus – Peuvent rechercher des mots et décider quand les utiliser.
--	--

Remarques sur le contenu de l'unité

Les fonctions 3.1 et 3.2 devraient être traitées séquentiellement d'abord et être intégrées plus tard. **La fonction 3.1** se concentre sur les comparaisons, et fournit un contexte approprié pour la présentation de l'habillement et l'usage des démonstratifs vus au premier cycle, Unité 2. Il devrait souligner la compétence orale, mais quelques matériaux écrits peuvent être utilisés pour la production orale.

La fonction 3.2 souligne la connaissance et la pratique des échanges langagiers en rapport avec les achats et les ventes : le langage devra être traité comme deux expressions fixes. La production écrite sera limitée à la création d'annonces ou à la pratique de la vente par correspondance. Si l'école a une salle informatique, les apprenants pourraient aller voir quelques pages internet où différents types de vêtements sont exposés. Cette activité peut être utilisée afin d'élargir le vocabulaire et pour lire d'autres types de textes. Si les étudiants sont motivés par ce thème et s'il y a assez de temps pour une autre activité, les apprenants pourraient créer leur propre boutique de vêtements et en faire la publicité en ligne en créant une page

web. Il existe un certain nombre de sites où l'on peut ouvrir sa page web personnelle gratuitement. Pour évaluer les compétences orales, le professeur peut demander aux apprenants d'apporter en classe quelques vêtements à utiliser dans une situation de vente. L'évaluation devrait se concentrer sur le vocabulaire, l'utilisation appropriée des comparaisons et l'interaction dans le contexte des achats. En utilisant le langage de cette unité, les étudiants peuvent produire une publicité ou une page de catalogue dans laquelle ils font des comparaisons et incluent des informations sur les produits à acheter ou à vendre : indications des prix, création d'étiquettes... L'évaluation devrait se concentrer sur l'utilisation des comparaisons et de l'orthographe. Les travaux écrits peuvent être inclus dans les portfolios.

Unité 4 : Chez soi

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de décrire leurs maisons et se renseigner sur les maisons des autres.

Pratique sociale

Fournir et obtenir des informations personnelles ou non

4.1 Décrire le logement

Exemples: Il y a un appartement à louer dans mon immeuble- Il y a trois pièces- Il y a une petite cuisine (une kitchenette); À quoi ressemble votre maison? Combien de pièces a-t-elle? Comment est ta chambre? Tu partages ta chambre avec ton frère, ta sœur? Peux-tu décrire ta chambre? Ta maison est plus petite que celle de Patrick; Où sont les toilettes? C'est à gauche, au fond du couloir.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (brochures, publicités, articles de journal/de magazine, lettres courriers/électroniques, conversations) afin de les utiliser à bon escient (pour faire des comparaisons et pour obtenir les caractéristiques du logement).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde et des indices (illustrations) pour faire des prévisions à propos des textes.
 - Peuvent identifier le message global et quelques détails (emplacement, nombres, caractéristiques du logement et pièces d'une maison) et juger quelle information est appropriée, afin d'identifier un endroit ou un élément dans la maison, déterminer quel endroit est le plus grand, compléter/ augmenter un texte et/ou répondre à une conversation.
 - Peuvent déterminer la location des pièces/ du mobilier, la taille des pièces/ de la maison en observant un plan.
 - Peuvent déterminer des informations implicites (l'état des lieux, du logement) à partir des données d'un texte, de leur connaissance du monde et/ou de leur langue maternelle.
 - Peuvent identifier la signification des mots peu familiers associés au logement selon le contexte, en faisant référence au contenu du texte, à leur connaissance du monde et/ou à leur langue maternelle.
 - Peuvent exprimer et faire des recommandations en faisant référence aux textes concernant le logement.

- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire de brefs textes (brochure, annonce, publicité, lettre/courrier électronique, conversation) concernant la description du logement.
 - Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d’information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé quand ils décrivent un logement.
 - Peuvent suivre des modèles structurés de langage parlé/écrit pour fournir de la information concernant le logement.
 - Peuvent produire des phrases fixes avec l’intonation, le rythme l’accent appropriés en demandant des renseignements du logement.
 - Peuvent déterminer l’objectif d’un écrit sur la description d’un logement, le public concerné et la nature du texte demandé (publicité, catalogue, annonce, lettre, courrier électronique); produire et organiser leurs idées de façon cohérente avec l’aide de leurs camarades, de leur professeur ou en consultant diverses sources d’information.
 - Peuvent faire l’ébauche d’un texte, en identifiant les éléments qui l’organisent (brochure: en-tête, chapeau, sous-titre, corps du texte; publicité : en-tête, corps du texte; lettre/courrier électronique : introduction, corps du texte, conclusion) avec l’aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant un texte similaire.
 - Peuvent produire des phrases indépendantes pour préparer une publicité, une page de catalogue, une annonce; puis les relier en utilisant des connecteurs (« , » / et/ parce que/ ou) pour créer un texte cohérent.
 - Peuvent déterminer la forme et le fond d’un écrit avec l’aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant un texte similaire afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive du texte.
 - Peuvent illustrer convenablement la publicité ou le catalogue produits.

Réflexion sur la langue

- Les élèves remarquent:
- l’utilisation de «il y a», «c’est» et «ce sont».
- le vocabulaire du logement : la salle à manger, le couloir, les placards...
- le vocabulaire des équipements ménagers et du mobilier : dans ma chambre, il y a un lit double, un bureau, une lampe halogène....
- certaines conjonctions et prépositions, «devant», «à côté», etc.
- et savent les utiliser à bon escient.

Compétence stratégique

- Les apprenants peuvent employer de l’information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent compter sur des gestes, des expressions faciales et le contexte visuel.
 - Peuvent ajuster le rythme de la lecture en fonction des signes de ponctuation.
- Ils peuvent gérer les moments d’incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux.
- Peuvent tolérer l’ambiguïté.

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Ils peuvent identifier leurs incompréhensions et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.<ul style="list-style-type: none">– Peuvent paraphraser– Peuvent relire. |
|--|---|

Remarques sur le contenu de l'unité

La fonction 4.1 utilise et consolide le langage de l'unité 3 (les comparaisons) et présente l'utilisation de «il y a», «c'est», et «ce sont» pour décrire des endroits. Le vocabulaire de la maison est introduit dans cette unité. Cette unité donne l'occasion de consolider les pratiques de communication vues dans les précédentes unités (1er cycle : prépositions de lieu de l'unité 2 et 5 et *il y a* d'unité 5, et aussi 2ème cycle : adjectifs de description de l'unité 1).

Pour évaluer l'écriture, les apprenants peuvent produire une annonce ou une brochure décrivant une maison ou un appartement. Une moitié de la classe écrira l'annonce pour la vente ou le louer de cette maison/cet appartement tandis que l'autre moitié répondra à cette annonce afin de demander des précisions pour acheter/louer la maison /l'appartement.

Des publicités d'agences immobilières peuvent être utilisées pour évaluer l'expression orale : une activité où les étudiants essayent de trouver/déterminer/ sélectionner le produit qui leur conviendrait le mieux.

Unité 5 : Le passé

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de décrire des événements au passé.

Pratique sociale

Fournir et obtenir des informations personnelles ou non

5.1 Exprimer la capacité et l'incapacité au passé.

Exemples: Quand j'avais 10 ans, je ne parlais pas français- Je pouvais nager- J'étais timide-Pouvait-il faire du vélo lorsqu'il avait 5 ans? Non il ne le pouvait pas. Quand tu étais petit, tu montais aux arbres? Oui, je montais mais je ne pouvais pas descendre.

5.2 Exprimer des événements passés.

Exemples: Nous avons étudié l'examen de français toute la nuit. Avez-vous regardé la télé hier soir? qu'est-ce que vous avez- fait le week-end passé? Où a-t-elle habité en France? Elle a habité à Marseille. Que faisais-tu quand je t'ai appelé? Je lisais le journal. J'étais malade lorsque je suis revenu de vacances; Ma mère était absente quand ma cousine de France a appelé.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (articles, lettres, anecdotes, conversations) afin de les utiliser à bon escient (pour obtenir des informations des (in)capacités au passé et des événements passés).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde et des indices (illustrations) pour faire des prévisions à propos des textes.
 - Peuvent identifier le message global et quelques détails (séquence, actions) et juger quelle information est appropriée, afin de établir la séquence des événements, identifier les actions principales/ gens/ endroits, compléter/ augmenter un texte et répondre à une conversation.
 - Peuvent déduire les sentiments et les attitudes des autres.
- Les élèves peuvent identifier et comprendre les textes scolaires (articles historiques, biographies) afin de partager et comparer leur interprétation et jugement à propos de ces textes avec la classe.
 - Peuvent obtenir des informations des textes et les synthétiser dans des schémas, des diagrammes, des notes.

- Peuvent employer des cartes, des photographies et des diagrammes pour élargir leur connaissance des événements passés.
- Les élèves peuvent identifier et comprendre de brefs textes littéraires (histoires, contes) afin d'exprimer leurs sentiments en faisant référence à ces textes.
 - Peuvent identifier les personnages et les événements importants et leur ordre.
 - Peuvent associer des thèmes, événements, personnages et conflits décrits dans un texte à leur propre expérience.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire de brefs textes (lettre/ courrier électronique, récit, journal intime, biographie, dialogue) concernant les (in)capacités au passé et les événements passés.
 - Peuvent utiliser leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé quand ils expriment des événements passés.
 - Peuvent produire un discours en utilisant des connecteurs, l'intonation, le rythme et l'accent appropriés en racontant des événements passés.
 - Peuvent déterminer l'objectif d'un écrit au passé, le public concerné et la nature du texte demandé (récit, biographie, lettre / courrier électronique); produire et organiser leurs idées de façon cohérente avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en consultant diverses sources d'information.
 - Peuvent faire l'ébauche d'un texte, en identifiant les éléments qui l'organisent (lettre, courrier électronique, récit: introduction, corps, conclusion) avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant un texte similaire.
- Peuvent produire des phrases indépendantes pour préparer une lettre, une histoire, une biographie; puis les relier en utilisant des connecteurs (mais/ quand/lorsque/ensuite/et/ après que) pour créer un texte cohérent.
- Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant un texte similaire afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive du texte.

Réflexion sur la langue

Les élèves remarquent:

- la découverte et l'emploi des temps du passé:
- l'action: le passé composé, les circonstances : l'imparfait
- l'utilisation des verbes auxiliaires, «avoir», «être», et du participe passé pour le passé composé.
- les formes de l'imparfait
- certaines conjonctions et prépositions, «quand», «ensuite», etc.

et savent les utiliser à bon escient.

Compétence stratégique

- Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent ajuster le rythme de la lecture en fonction des signes de ponctuation.
- Peuvent identifier leurs incompréhensions et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.
 - Peuvent répéter/demander la répétition.
 - Peuvent auto-corriger leur prononciation.
 - Peuvent se référer aux entrées de dictionnaire.
 - Peuvent demander/donner l'orthographe et le sens d'un mot
 - Peuvent relire
- Peuvent gérer les moments d'incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux.
 - Peuvent tolérer l'ambiguïté.
 - Peuvent se demander si un texte a du sens.
- Peuvent prendre et donner la parole verbalement ou non.
 - Peuvent indiquer le besoin d'intervenir dans une conversation
- Ils peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide
 - Peuvent vérifier la prononciation des mots inconnus .
 - Peuvent rechercher le sens des mots inconnus .

Remarques sur le contenu de l'unité

Les fonctions 5.1 et 5.2 devraient être traitées séquentiellement d'abord et être intégrées plus tard. **La fonction 5.1** est employée pour introduire le passé. La structure devrait se concentrer sur le passé des verbes réguliers et sur la transmission orale.

Cette unité est une introduction à l'emploi des temps du passé et **la fonction 5.2** souligne aussi quelques verbes réguliers et quelques verbes irréguliers. On peut travailler bien l'écriture dans cette unité. On trouvera des textes intéressants sur Internet, si l'on veut.

Pour évaluer l'écriture, les apprenants peuvent écrire la biographie d'une personne célèbre (Victor Hugo, Zapata...). La production d'histoires fictives peut être envisagée : les apprenants peuvent écrire des histoires fictives. Ensuite, les comparer en classe pour déterminer laquelle est la plus imaginative. L'évaluation devrait se concentrer sur la signification et sur l'utilisation appropriée du passé.

Pour évaluer la compétence orale, les apprenants peuvent écrire une liste des événements passés / activités passées de leurs vies (le weekend dernier, la semaine dernière) et l'utiliser pour trouver quelqu'un qui a fait la même chose. L'évaluation doit se concentrer sur une activité de questions / réponses.

3 ème
cycle

Troisième cycle

Buts

Les élèves :

- communiquent en français dans la salle de classe.
- reconnaissent une variété de textes écrits et oraux (quotidien, académique, littéraire) et les utiliser à bon escient.
- élargissent leurs connaissances de la langue et les utilisent avec fluidité et relative précision pour en parler et/ou écrire sur des personnes, lieux ou faits.
- participent oralement ou par écrit à des échanges sociaux divers, d'une manière efficace et appropriée en utilisant du langage formel et créatif.
- consolident les stratégies de base du type verbal pour garantir une communication effective.
- reconnaissent et respectent les différences entre leur culture et celle étrangère.

Unité 1 : Souvenirs

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de parler de leurs souvenirs et décrire les événements qui se sont produits tandis que d'autres étaient en cours de réalisation.

Pratique sociale

Fournir et obtenir des informations personnelles ou non

1.1 Fournir et demander des information concernant des souvenirs et des événements passés

Exemples: Le week-end passé, j'ai rendu visite à ma tante/ Elle avait un chien quand elle avait huit ans/ Ils ont déménagés au Mexique, il y a cinq ans. J'ai rencontré ce garçon, il y a trois mois/ Je suis allée à Veracruz la semaine dernière.

1.2 Décrire les actions d'une personne à un moment spécifique du passé.

Exemples: Je faisais la cuisine quand je me suis coupé le doigt; Que portait-elle quand vous l'avez vue? Ils étaient à la maison quand le tremblement de terre a commencé. Est-ce que tu jouais quand ta mère/ ton père est arrivé (e)? Oui, je jouais ; non, je ne jouais pas.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (articles, lettres, conversations, anecdotes) afin de les utiliser à bon escient (pour obtenir l'information des souvenirs et des activités passées des gens).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde, des indices (illustrations, titre, mots-clés, mots transparents) et les idées présentées dans un texte pour faire et vérifier leurs prévisions.
 - Peuvent identifier le message global, les idées principales, et les détails (gens, actions, endroits) et juger quelle information est appropriée, afin de connaître le passé, établir l'ordre des événements, prendre des notes, remplir/ augmenter un texte lacunaire et/ou répondre à une conversation.
 - Peuvent déduire l'âge, le sexe, les sentiments, les attitudes des autres.
 - Peuvent déduire l'emplacement, les situations et les relations des autres.
 - Peuvent identifier la signification des mots peu familiers associés au passé selon l'idée générale d'un texte, leur connaissance du monde et/ou leur langue maternelle.
 - Peuvent exprimer, comparer et justifier leurs avis personnels concernant des histoires, des articles de journal/ de magazine.
- Ils peuvent identifier et comprendre les textes scolaires (articles historiques, biographies) afin de partager et comparer leur interprétation et jugement à propos de ces textes avec la classe.

- Peuvent obtenir des informations des textes et les synthétiser dans des schémas, des diagrammes, des notes.
- Peuvent utiliser des cartes, des photographies et des diagrammes afin d'augmenter leur connaissance des situations passées.
- Peuvent identifier et comprendre de brefs textes littéraires (récits, contes) afin d'exprimer leurs sentiments en faisant référence à ces textes.
- Peuvent établir l'ordre des événements passés interrompus dans des textes littéraires.
- Peuvent associer des événements, personnages, conflits décrits dans un texte à leur propre expérience.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire des textes significatifs et clairs (lettre/ courrier électronique, récit, journal intime, conversation) lorsqu'ils parlent des souvenirs, décrivent les actions des gens au passé.
 - Peuvent lire à haute voix un article de magazine/de journal ou une histoire avec l'intonation, le rythme et l'accent appropriés, en ajustant leur lecture en fonction des signes de ponctuation.
 - Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé quand ils donnent des informations des souvenirs, et quand ils expriment les actions qui se sont passées.
 - Peuvent produire un discours avec des connecteurs, l'intonation, le rythme, l'accent appropriés en racontant des souvenirs.
 - Peuvent déterminer l'objectif d'un écrit au passé, le public concerné et la nature du texte demandé (histoire, journal intime, lettre/ courrier électronique), et l'organisation des éléments pour rédiger un texte (lettre/ courrier électronique: introduction, corps du texte, conclusion).
 - Peuvent rassembler et organiser leurs idées de manière cohérente afin de produire l'ébauche d'une lettre, une histoire, un courrier électronique.
 - Peuvent produire des phrases indépendantes et des paragraphes, puis les relier en utilisant des connecteurs (mais/ quand/lorsque/ensuite/et/ après que) pour créer un texte cohérent.
 - Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant un texte similaire afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive du texte.

Réflexion sur la langue

Les élèves remarquent:

- l'utilisation de l'imparfait et du passé composé.
 - les verbes irréguliers au temps du passé.
 - certaines conjonctions et prépositions, « finalement », « après », « tout à coup » etc.
- et savent les utiliser à bon escient.

Compétence stratégique

- Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent ajuster le rythme de la lecture en fonction des signes de ponctuation.
- Peuvent gérer les moments d'incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux.
 - Peuvent tolérer l'ambiguïté.
 - Peuvent se demander si un texte a du sens
- Peuvent identifier leurs incompréhensions et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.
 - Peuvent interrompre la conversation poliment
 - Peuvent répéter / demander la répétition.
 - Peuvent auto-corriger leur prononciation.
 - Peuvent se référer aux entrées de dictionnaire.
 - Peuvent paraphraser.
 - Peuvent relire.
 - Peuvent demander / donner l'orthographe et le sens d'un mot.
- Peuvent prendre et donner la parole verbalement ou non.
 - Peuvent démarrer une conversation convenablement.
- Peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide.
 - Peuvent rechercher le sens des mots inconnus .
 - Peuvent vérifier l'orthographe des mots inconnus .
 - Peuvent vérifier la prononciation des mots inconnus .

Remarques sur le contenu de l'unité

Les fonctions 1.1 et 1.2 devraient être traitées séquentiellement d'abord et être intégrées plus tard. **La fonction 1** réutilise la langue de l' Unité 5 du deuxième cycle dans laquelle le passé a été présenté. Le passé devrait maintenant être bien connu par les étudiants. Cette partie peut être considérée comme le renforcement de l'acquisition des temps du passé. On insistera sur la transmission orale et écrite des événements au passé. Une attention particulière devrait être prêtée à la pratique des verbes irréguliers.

La fonction 1.1 présente l'imparfait. L'imparfait, c'est le cadre de l'histoire au passé, il décrit une situation qui peut-être habituelle : je faisais du sport tous les mardis, un état : il pleuvait, j'étais malade. Le passé composé décrit les événements qui interrompent le cours de l'imparfait : J'étais étudiant quand je suis parti au Mexique/ En 1990, j'ai acheté une voiture. Le passé composé est souvent introduit par des éléments temporels précis : la date (1990), un adverbe, une préposition. **La fonction 1.2.** permet l'observation de différents textes au passé permettant aux étudiants d'observer l'emploi des temps du passé dans un contexte défini.

Pour évaluer l'écriture, le professeur peut écrire le premier paragraphe d'une histoire que les apprenants poursuivront en utilisant les temps du passé. À la fin de la période, les apprenants peuvent lire leurs histoires et les corriger en petit groupe. Ils se concentreront sur les problèmes de concordance et de grammaire.

Accordez un peu de votre temps aux apprenants afin qu'ils puissent créer leurs portfolios. Expliquez et présentez les portfolios et leur utilisation si les étudiants n'y sont pas familiers. La production de l'histoire écrite au passé pourra y être insérée.

Unité 2 : Règles et règlements

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de discuter des règles et règlements pour exprimer l'obligation.

Pratique sociale

Effectuer certaines transactions

2.1 Avertir et interdire

Exemples: Défense de fumer/ Ne pas traverser la voie lorsque le signal est rouge/ Ne pas laisser à la portée des enfants/ Attention! tu vas te faire mal! /

2.2 Exprimer l'obligation.

Exemples: Je dois partir tôt; Les étudiants doivent arriver à l'heure; Les chiens doivent être en laisse. Il faut boire deux litres d'eau par jour; tu devrais te coucher plus tôt.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (panneaux avertisseurs, règles, règlements, conversations) afin de les utiliser à bon escient (avertir du danger, reconnaître les conséquences de ne pas suivre des règles, contrôler la conduite et les activités).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde, des indices (contexte physique, illustrations, mots-clés, titre, mots transparents) et les idées présentées dans un texte pour faire et vérifier leurs prévisions.
 - Peuvent identifier des idées principales afin de reconnaître la prohibition, l'avertissement, l'obligation, le public concerné, remplir/ augmenter un texte lacunaire et/ou répondre à une conversation.
 - Peuvent identifier le but, l'intention et la tonalité du discours (agression, colère, humeur) dans les messages concernant l'avertissement, la prohibition et l'obligation.
 - Peuvent déduire l'emplacement, les situations et les relations des autres.
 - Peuvent exprimer, comparer et justifier leurs avis personnels concernant les règles et les règlements.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire des textes significatifs et clairs lorsqu'ils disent/écrit un avertissement, une interdiction et une obligation.

- Peuvent lire à haute voix des règles et des règlements avec l'intonation, le rythme et l'accent appropriés, en ajustant leur lecture en fonction des signes de ponctuation.
- Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé en disant un avertissement, une interdiction et une obligation.
- Peuvent déterminer l'objectif d'un écrit, le public concerné et la nature du texte demandé (règles, règlements, avertissements)
- Peuvent produire et organiser leurs idées de façon cohérente avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en consultant diverses sources d'information.
- Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades, ou en utilisant un texte similaire afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive du texte.
- Peuvent illustrer convenablement la série de règles et règlements ou l'avertissement (panneau avertisseur) produits.

Réflexion sur la langue	Compétence stratégique
<p>Les élèves remarquent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • les verbes modaux et les verbes d'obligation et de nécessité (falloir, devoir, pouvoir, vouloir etc.) • les locutions verbales exprimant la nécessité, l'obligation : il est nécessaire de/ c'est obligatoire de/ l'interdiction : il est défendu de/ C'est interdit de/ • la forme impérative est employée pour donner des avertissements, des interdictions. <p>et savent les utiliser à bon escient.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication. <ul style="list-style-type: none"> - Peuvent compter sur des gestes, des expressions faciales et le contexte visuel. - Peuvent ajuster le rythme de la lecture en fonction des signes de ponctuation. - Peuvent compter sur le bruit de fond et tonalité de voix. • Ils peuvent identifier leurs incompréhensions et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication. <ul style="list-style-type: none"> - Peuvent répéter/demander la répétition. - Peuvent auto-corriger leur prononciation. - Peuvent demander/donner l'orthographe et le sens d'un mot. - Peuvent relire. - Peuvent se référer aux entrées de dictionnaire. - Peuvent paraphraser.

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Ils peuvent gérer les moments d'incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits oraux.<ul style="list-style-type: none">– Peuvent se demander si un texte a du sens.• Ils peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide.<ul style="list-style-type: none">– Peuvent rechercher le sens des mots inconnus. |
|--|--|

Remarques sur le contenu de l'unité

Les fonctions 2.1 et 2.2 peuvent être intégrées. On attachera de l'importance à la lecture et l'écriture. Appropriation des expressions utilisées pour ordonner, interdire, conseiller et déconseiller.

Bien que le langage de l'unité semble simple, il sera important de se concentrer sur les aspects culturels : les différentes mélodies (descendante à valeur impérative, la modélisation intonative pour les ordres ou conseils). Appropriation des expressions mais aussi des symboles et des panneaux.

Pour évaluer la compétence orale le professeur peut fournir le règlement intérieur d'un établissement scolaire français et demander aux apprenants de lire et de discuter les différences et les similitudes observées. Ils devront expliquer pourquoi ils considèrent que certaines règles sont importantes alors que d'autres le sont moins.

Le professeur observe l'utilisation pertinente et continue du français. La discussion se termine par la proposition d'un nouveau règlement. Celui-ci peut être employé pour évaluer l'écriture et peut être inclus dans les portfolios.

Unité 3 : Nourriture et boisson

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de participer aux conversations où on commande des repas et /ou des boissons, faire des descriptions de la nourriture et du boisson qu'ils connaissent/aiment, donner des recettes, et apprendre les habitudes alimentaires à travers le monde..

Pratique sociale

Effectuer certaines transactions

3.1 Commander un repas.

Exemples: Vous prenez la carte ou le menu? /Comme entrée, vous désirez?/ Pour commencer, vous désirerez?/ Comme entrée, je voudrais la terrine de lapin/ Comme plat principal?/ et ensuite?/ Un steak? Quelle cuisson pour votre viande? à point? Saignante? Bien cuite?/ Comme boisson?/ de l'eau , une carafe d'eau s'il vous plaît.

Pratique sociale

Fournir et obtenir des informations personnelles ou non

3.2 Parler de la nourriture et donner des recettes.

Exemples: Quelle est votre nourriture préférée? J'aime les raviolis, le fromage; Aimez-vous l'omelette? Comment vous préparez le gâteau au yaourt?

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (recettes, menus, étiquettes, conversations) afin de les utiliser à bon escient (pour choisir et commander la nourriture et la boisson, déterminer ce qui est nécessaire pour préparer un plat, suivre des instructions, choisir le produit à manger).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde, des indices (illustrations, titres, mots-clés, disposition, most transparents) et les idées présentées dans un texte pour faire et vérifier leurs prévisions.
 - Peuvent identifier des détails (noms de plats/boissons, ingrédients, étapes, périodes) afin de suivre une recette, noter des ingrédients, comprendre l'ordre de la préparation remplir /augmenter un texte lacunaire et/ou répondre a une conversation.

- Peuvent exprimer, comparer et justifier des opinions personnelles concernant les recettes, les menus, les magazines, les articles de journal
- Peuvent identifier la signification des mots peu familiers associés à la nourriture et boisson en faisant référence à l'idée globale du texte et leur connaissance du monde et/ou de leur langue maternelle.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire des textes significatifs et clairs lorsqu'ils commandent un repas, parlent de la nourriture et boisson, et donnent des recettes.
 - Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé quand ils commandent un repas, parlent de la nourriture et boisson, et donnent des recettes.
 - Peuvent produire un discours en utilisant des connecteurs, l'intonation, le rythme et l'accent appropriés.
 - Peuvent déterminer l'objectif d'un écrit le public concerné et la nature du texte demandé (recette, article); ainsi que l'organisation des éléments pour rédiger un texte (recette : ingrédients, préparation; article : introduction, corps du texte, conclusion)
 - Peuvent rassembler et organiser leurs idées de manière cohérente afin de produire l'ébauche d'une recette, d'un article.
 - Peuvent produire des phrases indépendantes et des paragraphes; puis les relier en utilisant des connecteurs (ou/ d'abord/finalement/ensuite/et/ après que) pour créer un texte cohérent.
 - Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades, ou en utilisant un texte similaire afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive du texte.
 - Peuvent illustrer convenablement la recette, l'article ou le menu produits.

Les élèves remarquent:

- Le lexique de l'alimentation : les fruits/ les légumes, les spécialités : la ratatouille, la quiche.
- Les partitifs et les expressions de quantité : du, de la, d', des / un peu de, beaucoup de, pas assez de/ L'association entre produits et forme : une part de, une tranche de, une rondelle de, un tube de mayonnaise, une brique de lait.../ la quantité exprimée en parlant du contenant : une tasse de café, de thé / une assiette de crudités...
- l'impératif est employé dans les recettes de cuisine : prenez un pot de yaourt nature, versez -le dans une terrine ...rajoutez la farine et remuez...
- certaines conjonctions et prépositions du temps et de l'ordre : tout d'abord, en premier, ensuite...

et savent les utiliser à bon escient.

- Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent compter sur des gestes, des expressions faciales et le contexte visuel.
 - Peuvent faire des pauses convenablement en parlant.
 - Peuvent ajuster le rythme de la lecture en fonction des signes de ponctuation.
- Ils peuvent gérer les moments d'incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux.
 - Peuvent se demander si un texte a du sens.
- Ils peuvent identifier leur incompréhension et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.
 - Peuvent interrompre une conversation poliment.
 - Peuvent répéter/ demander la répétition.
 - Peuvent se référer aux entrées de dictionnaire.
 - Peuvent demander/ donner des exemples pour illustrer le message.
 - Peuvent demander/ donner l'orthographe et le sens d'un mot.
 - Peuvent paraphraser
 - Peuvent relire
 - Peuvent auto-corriger leur prononciation
- Ils peuvent prendre/ donner la parole verbalement ou non.
 - Peuvent démarrer une conversation
 - Peuvent faire acte de respect face à leurs interlocuteurs.
- Ils peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide.
 - Peuvent rechercher des mots et décider quand les utiliser.
 - Peuvent rechercher le sens des mots inconnus .

Remarques sur le contenu de l'unité

Les fonctions 3.1 et 3.2 devraient être traitées séquentiellement d'abord et être intégrées plus tard, si l'on veut. **La fonction 3.1** met en avant la compétence orale mais des supports écrits (menus, revues,) peuvent être utilisés. La plupart du langage de cette unité présentera des phrases fixes, mais il est important d'introduire assez vocabulaire de la nourriture et boisson.

La fonction 3.2 est plus approprié à l'aspect de la production écrite et à la lecture. C'est l'occasion de mettre les apprenants en contact avec les comportements alimentaires des autres cultures, les différents types de restauration (rapide ou élaborée), le rituel comportemental dans une soirée. Présenter au groupe une de ses spécialités culinaires ou son plat préféré.

Il faudra réviser les verbes qui expriment les goûts, les aversions et les préférences appris au 1^{er} cycle, unité 3. Le professeur peut utiliser l'Internet pour obtenir des recettes, l'histoire de plats traditionnels de partout dans le monde.

Afin d'évaluer l'écriture et les qualifications orales, les apprenants préparent par groupe un exposé sur la cuisine traditionnelle de leur pays ou d'une culture différentes. Les dates pour la présentation et ce qu'on évaluera peuvent être déterminées à l'avance. Les présentations peuvent inclure des recettes écrites, qui peuvent être intégrées dans les portfolios. Lors de la présentation les apprenants devront prendre des notes et poser des questions à propos des ingrédients, de la préparation des aliments, de leurs préférences concernant les aliments.

Unité 4 : Vacances et voyages

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de décrire leurs projets et discuter de leurs projets de vacances ou de voyages.

Pratique sociale

Effectuer certaines transactions

4.1 Fournir et demander des informations pendant un voyage.

Exemples: Comment est-ce que je peux arriver au centre ville? Vous pouvez y arriver en bus / A quelle heure est le prochain bus? / La station de métro Place d'Italie, c'est quelle ligne, s'il vous plaît? Où est-ce que je peux acheter des cartes postales?...

Pratique sociale

Établir et maintenir des contacts sociaux

4.2 Parler de ses projets.

Exemples: Demain je vais visiter le musée d'Orsay / Cet été je vais aller en France / Est-ce que vous allez à la piscine? / visiter le musée d'Orsay? (Lundi prochain, samedi?) Oui, je vais à la piscine / non, je n'y vais pas / Ils vont chez leurs grands-parents dimanche après-midi...

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (agendas, notes personnelles, lettres / courriers électroniques, horaires, publicités, cartes routières, brochures / guides, billets de bus / de train / d'avion, conversations) afin de les utiliser à bon escient (pour fixer les rendez-vous, trouver les prix, localiser des endroits, discuter des projets).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde, des indices (illustrations, mots-clés, titres, mots transparents) et les idées présentées dans un texte pour faire et vérifier leurs prévisions.
 - Peuvent identifier le message global, les idées principales, et les détails (actions, plans, nombres) afin d'obtenir des directions, prix, programmes, et remplir / augmenter un texte lacunaire et / ou répondre à une conversation.
 - Peuvent déduire l'âge, le sexe, les sentiments, les attitudes des autres
 - Peuvent déduire l'emplacement, les situations, les relations des autres.

- Peuvent exprimer, comparer et justifier leurs avis personnels concernant les brochures/guides de voyage .
- Peuvent identifier la signification des mots peu familiers associés au voyage en faisant référence à l'idée globale du texte et leur connaissance du monde et/ou de leur langue maternelle.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire des textes significatifs et clairs (note personnelle, lettre/courrier électronique, brochure de voyage, guide, conversation) en parlant des voyages et en organisant les vacances.
 - Peuvent lire à haute voix des brochures, des guides ou des publicités avec l'accent, le rythme et l'intonation appropriés en ajustant leur lecture en fonction des signes de ponctuation.
 - Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigée, les voies prévues de l'interaction et du langage nécessaire.
 - Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé en parlant des voyages, en organisant les vacances.
 - Peuvent produire un discours en utilisant des connecteurs avec l'intonation, le rythme et l'accent appropriés en demandant/donnant des informations touristiques.
 - Peuvent déterminer l'objectif d'un écrit le public concerné et la nature du texte demandé (note lettre/courrier électronique, brochure/guide); ainsi que l'organisation des éléments pour rédiger un texte (lettre : introduction, corps du texte, conclusion, brochure de voyage : titre, sous-titres, corps du texte)
 - Peuvent produire des phrases indépendantes et/ou des paragraphes, puis les relier en utilisant des connecteurs (mais/ quand/lorsque/ensuite/et/ après que/ d'abord/ou/finalement) pour créer un texte cohérent.
 - Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades, de leur professeur ou en utilisant un texte similaire afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive du texte.
 - Peuvent illustrer convenablement la brochure ou le guide produits.

Réflexion sur la langue

Les élèves remarquent:

- le futur proche : je vais manger au restaurant ce soir/ je vais finir mes études cette année.
- Certaines conjonctions et prépositions de mouvement , de logique: je vais à la gare à pied. Je vais au travail en vélo. et savent les utiliser à bon escient.

Compétence stratégique

- Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent compter sur des gestes, des expressions faciales et le contexte visuel.
 - Peuvent compter sur le bruit de fond et tonalité de voix.

- Peuvent faire des pauses convenablement en parlant.
- Peuvent ajuster le rythme de la lecture en fonction des signes de ponctuation.
- Ils peuvent gérer les moments d'incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux
 - Peuvent tolérer l'ambiguïté.
 - Peuvent se demander si un texte a du sens.
- Ils peuvent identifier leurs incompréhensions et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.
 - Peuvent interrompre une conversation poliment.
 - Peuvent se référer aux entrées de dictionnaire.
 - Peuvent répéter/demander la répétition.
 - Peuvent auto-corriger leur prononciation.
 - Peuvent demander/donner des exemples pour illustrer le message.
 - Peuvent paraphraser.
 - Peuvent relire.
 - Peuvent demander/donner l'orthographe et le sens d'un mot.
- Ils peuvent prendre/donner la parole verbalement ou non.
 - Peuvent déterminer le meilleur moment pour intervenir.
 - Peuvent faire acte de respect face à leurs interlocuteurs.
 - Peuvent démarrer une conversation convenablement.
- Ils peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide.
 - Peuvent rechercher des mots et décider quand les utiliser.
 - Peuvent rechercher le sens des mots inconnus

Remarques sur le contenu de l'unité

Les fonctions 4.1 et 4.2 devraient être traitées séquentiellement d'abord et être intégrées plus tard. **La fonction 4.1** présente le vocabulaire et les expressions associées au voyage. Il réutilise et intègre le langage des unités précédentes.

La fonction 4.2 permet encore la pratique de ce vocabulaire et présente le futur proche (aller).

Cette unité fournit une bonne occasion d'exposer les apprenants aux textes oraux et écrits authentiques liés au voyage et aux vacances (guides, brochures, billets, etc.). Beaucoup de ressources peuvent être trouvées sur internet.

Pour évaluer les compétences orales, le professeur peut fournir des notes concernant un voyage afin que les apprenants les utilisent pour faire un dialogue sur un voyage en groupe de 3 ou 4. Les apprenants pourront interpréter leur propre dialogue qui sera évalué par le reste de la classe suivant un barème défini auparavant. (bonne utilisation de l'intonation, des expressions)

Pendant cette unité, les apprenants produiront une variété de textes écrits (lettres, courriers électroniques, brochures, etc.) pour être évalués et inclus dans leurs portfolios.

Unité 5 : L'avenir

But de l'unité

Le but de cette unité est de permettre aux apprenants de faire des prévisions sur leur futur.

Pratique sociale

Établir et maintenir des contacts sociaux

5.1 Faire des prévisions.

Exemples: Quand je finirai l'école, je ne veux pas entrer à l'université...; En 2008, j'irai étudier au Canada/ Elle n'étudiera pas le médecine? Vous voyagerez?/ La ville sera-t-elle beaucoup plus grande et plus chaud dans vingt ans?

5.2 Exprimer des degrés de certitude et doute.

Exemples: Je vais probablement habiter avec mes parents; Peut-être il sera célèbre; Je suis certain qu'ils ne partiront pas/ Je pense qu'elle se mariera.

Évidences d'accomplissement

- Les apprenants peuvent identifier et comprendre des textes du quotidien (articles de magazine et de journal, horoscopes, conversations, etc.) afin de les utiliser à bon escient (pour faire et supporter des prévisions, discuter du futur / exprimer leurs projets).
 - Peuvent employer leur connaissance du monde, des indices (illustrations, titre, mots-clés, mots transparents) et les idées présentés dans un texte pour faire et vérifier leurs prévisions.
 - Peuvent identifier le message global, les idées principales, les détails (actions, gens) afin de comprendre des prévisions, avoir connaissance du futur, remplir / augmenter un texte lacunaire et/ou répondre à une conversation.
 - Peuvent déduire l'âge, le sexe, les sentiments, les attitudes des autres.
 - Peuvent exprimer, comparer et justifier leurs avis personnels concernant les horoscopes, les articles de magazine/ de journal.
 - Peuvent identifier la signification des mots peu familiers associés au vocabulaire de l'avenir en faisant référence à l'idée globale du texte et leur connaissance du monde et/ou leur langue maternelle.
- Les élèves peuvent utiliser la langue créativement et convenablement en choisissant le lexique, les expressions et les ressources grammaticales afin de produire des textes significatifs et clairs (article, horoscope, conversation) concernant des prévisions ou des doutes au sujet du futur.

- Peuvent lire à haute voix des articles, des horoscopes et peuvent ajuster leur lecture en fonction des signes de ponctuation.
- Peuvent employer leur connaissance du monde afin de prévoir le type d'information exigé, les voies prévues pour interagir, et le langage demandé quand ils font des prévisions ou quand ils émettent un doute au sujet du futur.
- Peuvent produire et organiser des idées de manière cohérente pour faire un ébauche d'un article.
- Peuvent produire des phrases cohérentes et produire un message d'information précis en respectant l'intonation lorsqu'ils demandent ou donnent des informations concernant le futur.
- Peuvent déterminer l'objectif d'un écrit le public concerné et la nature du texte demandé (article, horoscope); ainsi que l'organisation des éléments pour rédiger un texte (article : introduction, corps du texte, conclusion; horoscope : titre, corps du texte)
- Peuvent produire des phrases indépendantes et/ou des paragraphes; puis les relier en utilisant des connecteurs (quand/ensuite/parce que / après que/d'abord) pour créer un texte cohérent.
- Peuvent déterminer la forme et le fond d'un écrit avec l'aide de leurs camarades ou en utilisant un texte similaire afin de porter leurs corrections sur leur brouillon et produire une version définitive du texte.

Réflexion sur la langue

Les élèves remarquent:

- le futur simple des verbes.
- comment exprimer la certitude ou le doute.
- certaines conjonctions et prépositions de cause ou de logique

et savent les utiliser à bon escient.

Compétence stratégique

- Les apprenants peuvent employer de l'information verbale et/ou non-verbale pour faciliter et enrichir la communication.
 - Peuvent ajuster le rythme de la lecture en fonction des signes de ponctuation.
- Ils peuvent identifier leurs incompréhensions et utiliser le langage verbal et/ou non-verbal pour réparer des pannes de communication.
 - Peuvent se référer aux entrées de dictionnaire
 - Peuvent relire
- Ils peuvent gérer les moments d'incompréhension et accepter de ne pas comprendre certaines parties de textes écrits ou oraux.
 - Peuvent tolérer l'ambiguïté.
 - Peuvent se demander si un texte a du sens.

- Peuvent prendre/ donner la parole verbalement ou non.
 - Peuvent déterminer le meilleur moment pour intervenir.
- Ils peuvent utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, encyclopédie, manuel) afin de rechercher l'aide.
 - Peuvent vérifier l'orthographe des mots inconnus .
 - Peuvent vérifier la prononciation des mots inconnus .
 - Peuvent rechercher le sens des mots inconnus

Remarques sur le contenu de l'unité

Les fonctions 5.1 et 5.2 devraient être traités séquentiellement d'abord et être intégrées plus tard, si l'on veut. Le futur devrait être assez facile pour les apprenants. La personnalisation de la production orale doit être encouragée. Les étudiants peuvent parler de leurs projets d'avenir.

La fonction 5.1 devrait être assez facile pour les apprenants. À la fin du 3^{ème} cycle, c'est le moment de parler des projets d'avenir.

La fonction 5.2 permet l'acquisition de l'emploi du futur de ses différents degrés de certitude et fournit une occasion de renforcer le lexique de la prévision de l'unité précédente. **La fonction 5.2** suggère travailler surtout l'aspect oral.

Pour évaluer les compétences orales, le professeur peut fournir un ensemble de questions au sujet de l'avenir afin d'être utilisé ultérieurement lors d'un débat.

Les étudiants devraient affiner leurs réponses (sur leurs pensées et croyance), tout en notant celles des autres. Ces notes peuvent être employées pour écrire un article au sujet de l'avenir et l'afficher dans la classe. Les apprenants s'auto évalueront et seront évalués par leurs camarades en fonction de la présentation, de la bonne utilisation des temps, de la ponctuation etc. La version définitive de l'article peut être incluse dans les portfolios.

Introducción

Antecedentes

El programa de estudios de 1993 (PPE 1993) constituyó un cambio paradigmático fundamental en cuanto a la concepción de la lengua extranjera y su enseñanza dentro de la educación básica. Se dejó atrás la idea de que la enseñanza de la lengua extranjera se reduce a presentar sus aspectos formales o a la traducción, y se dio paso a una visión comunicativa, cuyo objetivo era hacer de los alumnos usuarios competentes de la lengua. Sin embargo, un cambio a nivel conceptual no es suficiente para tener impacto en el aula. El verdadero cambio ha de verse *en la práctica*, como una relación clara y coherente entre las creencias y las acciones. Un estudio exploratorio realizado durante 2001-2002 en más de 100 escuelas secundarias del sector público mexicano mostró que este *cambio en la práctica* se ha dado poco desde 1993.

Al contrastar lo planteado en el PPE 1993 con lo que efectivamente sucede en una gran mayoría de las aulas del país se pueden identificar diversas áreas de oportunidad, las cuales, en buena medida, han guiado el proceso actual de renovación curricular. En primer término, y quizá de manera más importante, está el hecho de que el PPE 1993 no alcanzó sus objetivos: la mayoría de los estudiantes que concluían la secundaria no eran capaces de comunicarse en

francés y pocas veces desarrollaban otro tipo de habilidades no lingüísticas.

En segunda instancia, la ausencia de medios adecuados para la difusión e implementación del enfoque provocó confusión y poca claridad en los docentes. Muestra de ello son algunas de las prácticas pedagógicas más comunes en las clases de francés de secundaria, como la lectura en voz alta, la traducción, la elaboración de listas de vocabulario o la repetición en coro, entre otras, que se encuentran muy lejos de lo sugerido en el PPE 1993.

Por último, la ausencia de precisión en cuanto al nivel mínimo de dominio del idioma con que debían contar los docentes para llevar a la práctica el PPE 1993, y en cuanto al nivel mínimo de dominio con el que los alumnos debían egresar, limitó la calidad de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

No obstante, el PPE 1993 legó fundamentos robustos sobre los cuales ahora se puede construir un currículo más sólido. El presente programa no pretende derribar todo lo ya construido, sino renovar las partes del currículo que lo requieren. Así, se ha considerado necesario refinar y ampliar el área de propósitos, tomando como referencia lo que es razonablemente posible en el contexto mexicano, pero considerando también estándares de logro internacionales. Lo anterior ha implicado definir las competencias pedagógicas y de dominio del idioma que los docentes requieren para trabajar con este programa, y que habrán de sentar bases para los programas de formación y actualización docente.

Por otra parte, ha sido necesario considerar y describir cuidadosamente la metodología, es

decir, cómo queremos que los maestros enseñen y que los estudiantes aprendan. Ello no significó buscar una “metodología ideal” *afuera* que pudiera importarse y ponerse en práctica. Significó, por el contrario, buscar *adentro*, observar en

nuestros salones de clase y a maestros con el fin de desarrollar una metodología apropiada para nuestro contexto, misma que ha sido enriquecida con los avances en el terreno de la investigación y la didáctica de las lenguas extranjeras.

1. Fundamentación

1.1. El objeto de estudio

Durante mucho tiempo el objeto de estudio en las clases de idiomas ha sido la lengua en sí misma. Las descripciones de la lengua provenientes de la lingüística (gramáticas tradicionales y transformacional-generativas, los análisis estructurales, funcionales y discursivos, etcétera) encontraron su traducción pedagógica en la enseñanza de áreas específicas de la lengua (por ejemplo, los elementos de una oración, el análisis de textos, etcétera). Estas descripciones, aunadas a la concepción del proceso de aprendizaje (como formación de hábitos, adquisición de reglas, procesamiento activo de información, experiencia emocional), resultaron en una variedad de métodos y enfoques para la enseñanza de una lengua extranjera. En el caso de la enseñanza del francés, éstos van desde el método de gramática-traducción hasta los enfoques comunicativos.

El presente programa adopta una visión diferente del lenguaje y de lo que significa su enseñanza. Así, una premisa fundamental es que el lenguaje es un objeto complejo a través del cual un individuo comprende el mundo y se integra a la sociedad, y que sirve no sólo a propósitos comunicativos, sino también cognitivos y de reflexión. Desde este punto de vista, utilizar eficientemente el lenguaje significa ser capaz de interactuar con otros a través de la producción e

interpretación de textos orales y escritos con el fin de participar en la sociedad.

Por lo anterior, en este programa el aprendizaje de una lengua extranjera se enfoca en lo que hacen los usuarios expertos del lenguaje para y durante la interpretación y producción de textos orales y escritos, preservando la función social de dichos actos. En otras palabras, el objeto de estudio de este curso de lengua extranjera lo constituyen las *prácticas sociales del lenguaje*.

Conceptualizar de esta manera el objeto de estudio nos enfrenta a retos importantes. Por razones pedagógicas, la lengua ha sido tradicionalmente fragmentada en partes que eran estudiadas y practicadas aisladamente, con la creencia subyacente de que al estudiar las partes del sistema, el estudiante sería capaz de “recrear la imagen completa”. Tener las prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio implicó elaborar una selección diferente de contenidos y organizarlos de manera distinta. Así, no se adoptó la división en cuatro habilidades que con frecuencia se hace de la lengua. En cambio, la atención se centra en las prácticas para producir e interpretar textos orales y escritos.

1.2. La noción del aprendizaje

El aprendizaje a través de la experiencia es una conceptualización pedagógica del aprendizaje humano (desde una perspectiva cognitiva), del cual se pueden derivar una variedad de metodologías y tareas. No es un término que pueda aplicarse a una serie de actividades para el salón de clases, ni tampoco es un método a seguir por maestros y estudiantes.

El aprendizaje a través de la experiencia está basado en la noción de la naturaleza constructivista del aprendizaje, que sostiene que cada individuo está constante y activamente involucrado en dar sentido al mundo mediante la construcción (o reconstrucción) de significados a partir de la interpretación de experiencias personales. Desde esta perspectiva, la mente busca constantemente el *equilibrio*; es decir, un balance entre lo que ya sabe y lo que está experimentando en el momento. Al enfrentar situaciones nuevas, el equilibrio se rompe y los individuos experimentan un *conflicto cognitivo*. En su necesidad de adaptarse a la nueva situación, la mente

lleva a cabo dos procesos: *acomodación*; es decir, ajustarse a la nueva información y *asimilación*, o sea, la incorporación de la nueva información al conocimiento existente.

Así, la experiencia personal inmediata es el punto focal del aprendizaje, pero por sí sola no es suficiente, necesita ser procesada de manera conciente a través de la reflexión. Entonces, se concibe el aprendizaje a través de la experiencia como un proceso cíclico de integración de la experiencia inmediata, la reflexión, la conceptualización abstracta y la acción, como se representa en la figura 1.

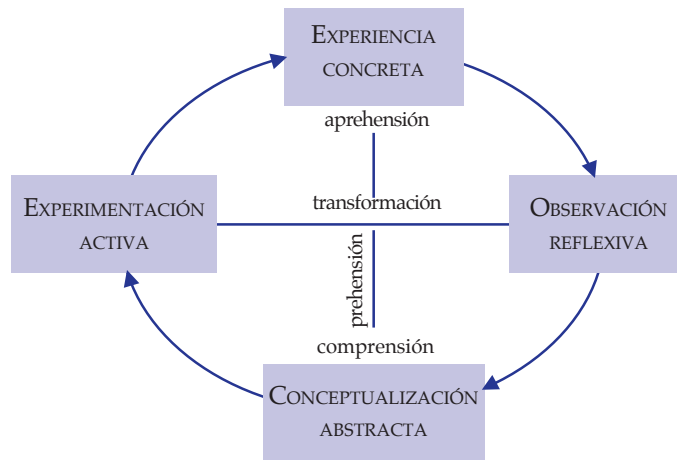


Figura 1. Un modelo del aprendizaje a través de la experiencia.

Los cuatro elementos del aprendizaje a través de la experiencia están trazados desde dos dimensiones: *prehensión* y *transformación*, cada una formando una dialéctica, y representan las dos cosas que se pueden hacer con la información: una es captar la información, donde la dialéctica reside entre la captación de la información a través de la EXPERIENCIA CONCRETA (aprehensión), y captar la información a través de la CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA (comprensión). La segunda es transformar la experiencia, donde la dialéctica reside entre un proceso externo de EXPERIMENTACIÓN ACTIVA y un proceso interno de OBSERVACIÓN REFLEXIVA.

Existen razones de peso para justificar el uso de los principios del aprendizaje a través de la experiencia en el diseño del presente currículo. En primer término, el hecho de que el aprendizaje a través de la experiencia provee una herramienta poderosa para focalizarse, primero, en la comunicación de la vida real –con sus reglas

sociales y propósitos auténticos, y construir o reconstruir las reglas de uso posteriormente. En segunda instancia, el hecho de que el aprendizaje mediante la experiencia ayuda a los estudiantes a adquirir habilidades metacognitivas, al promover la toma de conciencia de los procesos de aprendizaje y su sistematización.

Finalmente, el aprendizaje a través de la experiencia busca desarrollar individuos competentes, con iniciativa, sensibilidad hacia otros, y conciencia de las realidades prácticas que enfrentan, además de suficiente confianza, introspección, habilidades y flexibilidad para actuar efectivamente en un mundo cambiante, promoviendo así su crecimiento personal. Esto ilustra la manera en que el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye al logro de los rasgos que debe mostrar un estudiante al terminar la educación básica, tal como se enuncian en el “Perfil de egreso de la educación básica”.

2. Propósitos

Los alcances y la amplitud de este programa se determinaron considerando el tiempo disponible para el estudio, en conjunción con el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, desarrollado por el Consejo de Europa y la Association of

Language Testers in Europe. Este marco describe y establece niveles comunes de referencia para 18 lenguas, entre las que se encuentra el francés. La tabla 1 muestra los seis niveles de referencia y sus descriptores.

Usuario competente	C2 Maestría (1000-1200 horas de estudio)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado, incluso en situaciones complejas.
	C1 Dominio operativo eficaz (700-800 horas de estudio)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Usuario independiente	<p>B2 Avanzado (500-600 horas de estudio)</p>	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	<p>B1 Umbral (350-400 horas de estudio)</p>	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de entretenimiento. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, además de justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	<p>A2 Plataforma (180-200 horas de estudio)</p>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etcétera). Sabe comunicarse para llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	<p>A1 Acceso (90 horas de estudio)</p>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, además de frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Tabla 1. Niveles comunes de referencia: escala global (adaptado de COE, 2001: 24).

El tiempo que contempla el mapa curricular de secundaria para la enseñanza de la lengua extranjera determina el nivel que los estudiantes pueden alcanzar al concluir la educación básica y, por tanto, delimita los propósitos factibles de lograr en este tramo educativo. En un ciclo escolar de 200 días de labores (40 semanas), las tres sesiones semanales (de 45 a 50 minutos cada una) suman un total de 90 a 100 horas efectivas de clase. Ello significa que al término de la secundaria, los alumnos habrán estudiado de 270 a 300 horas de francés, por lo cual se estableció que, como mínimo, tendrán que alcanzar el nivel A2, Plataforma.

Es importante mencionar que el programa está dirigido a alumnos que no cuentan con conocimientos previos de francés, pero que son ya competentes en el uso de su lengua materna. Esto implica que, como los estudiantes ingresan a la escuela secundaria con un sólido conocimiento acerca de cómo funciona el lenguaje, cuentan con una variedad de habilidades que pueden ser transferidas y aprovechadas para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Debe mencionarse también que, por numerosas razones, existe una gran demanda social para que los niños y adolescentes mexicanos aprendan francés. En este sentido, se han realizado esfuerzos interesantes y exitosos en algunos estados con el fin de introducir el francés desde el nivel primaria. Sin embargo, bajo las circunstancias actuales, no es posible ofrecer dicho servicio a todos los niños. Por el momento, el reto prioritario e inmediato es que todos los estudiantes reciban clases de francés de alta calidad en la educación secundaria. No obstante,

para aquellas entidades donde se imparte francés en la escuela primaria, el marco de referencia antes planteado constituye una herramienta útil para describir los niveles de logro esperados en la primaria, y para adecuar el programa de secundaria a las necesidades y las exigencias de aquellos alumnos que ingresen con conocimientos previos.

De manera similar, el marco de referencia ayuda a establecer el nivel mínimo de francés que los maestros deberán dominar para estar en posibilidad de manejar apropiadamente el presente currículo. Si se considera que para muchos alumnos el maestro representará el primer/único modelo de habla francesa, es necesario que, por lo menos, los maestros posean el nivel B1, Umbral.

2.1. Propósito general de la enseñanza del lenguaje en la educación básica

El propósito de la enseñanza del lenguaje para la educación básica es que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar. Para ello es preciso que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas, y acceder a las diferentes expresiones culturales del presente y del pasado. Asimismo, es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

La apropiación de las prácticas sociales del lenguaje no se logra mediante la simple ejercitación y el paso del tiempo. Por el contrario, requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucran diferentes modos de leer e interpretar los textos, de aproximarse a su escritura e integrarse en los intercambios orales y analizarlos. La escuela debe proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes participen en dichas experiencias y alcancen progresivamente la autonomía en su trabajo intelectual. La responsabilidad de la escuela es mayor en el caso de los estudiantes que provienen de comunidades menos escolarizadas o poco alfabetizadas.

2.2. Propósito de la enseñanza del francés en la educación secundaria

El propósito de estudiar una lengua extranjera (francés) en la educación secundaria es que los estudiantes participen en algunas prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en su país o en el extranjero, con hablantes nativos y no nativos del francés. En otras palabras, a través de la producción e interpretación de diversos tipos de textos tanto orales como escritos –de naturaleza cotidiana, académica y literaria–, los estudiantes serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en un rango de situaciones familiares.

3. Enfoque

3.1. El papel del maestro y de los alumnos

En el presente currículo el estudiante es considerado como un constructor activo del conocimiento. El maestro, por otro lado, es concebido como un usuario del lenguaje más experimentado, quien está a cargo de crear las condiciones para que los alumnos aborden el idioma, y de guiar el proceso. El docente es el responsable de establecer un diálogo con los estudiantes acerca de y a través de textos orales y escritos, de tal forma que los alumnos se conviertan en participantes efectivos de una comunidad hablante de francés: el salón de clases.

Si, como se mencionó antes, el aprendizaje de una lengua extranjera significa aprender lo que un usuario del lenguaje experto hace durante/ para interpretar y producir textos en un contexto social, entonces enseñar apuntando hacia ese objetivo implica analizar lo que hacen los maestros expertos para promover dicho aprendizaje. Desde esta perspectiva, los maestros efectivos son quienes:

- Planean la enseñanza
Enseñar lenguaje es un evento social dinámico en el cual el maestro, los estudiantes y los contenidos interactúan con el objetivo

final de lograr el aprendizaje. Para ello, el maestro requiere entender la esencia del objeto de estudio y planear sus intervenciones en congruencia con él. Por lo tanto, en este programa, el docente necesita planear clases y actividades donde se preserve el sentido social de las prácticas, y donde haya suficientes oportunidades para que los estudiantes participen en y reflexionen sobre las prácticas sociales del lenguaje.

- Organizan el ambiente de aprendizaje
Enseñar implica una serie de tareas de organización. El maestro necesita determinar cómo organizar y reorganizar de manera óptima el espacio físico donde se da el aprendizaje (esto es, definir el arreglo de los asientos, posición del maestro, etcétera) durante una clase y a lo largo del periodo escolar. Asimismo, el maestro decidirá la mejor manera de explotar cualquier recurso material disponible (por ejemplo, el pizarrón, los apoyos audiovisuales, las hojas de trabajo, las computadoras, los libros de texto, etcétera) de manera que éstos apoyen efectivamente el aprendizaje.
- Interactúan y promueven la interacción
La interacción es fundamental para el aprendizaje. Es responsabilidad del maestro establecer y fomentar interacciones respetuosas y con propósitos claros con los estudiantes, entre los estudiantes, y entre los estudiantes y el lenguaje.
- Evalúan los logros de los estudiantes y el desempeño propio
En ocasiones la evaluación es concebida como un proceso meramente administra-

tivo y de una sola vía donde el maestro determina el nivel de logro que los estudiantes obtienen en relación con determinados objetivos. Es importante entender que la evaluación es un mecanismo para obtener información sobre los logros de los estudiantes, pero al mismo tiempo, es una fuente de información para que el maestro aprenda sobre su propio desempeño.

3.1.1. Marco de metodología para la enseñanza

Con base en el modelo del aprendizaje a través de la experiencia definido previamente, se diseñó un marco de metodología para la enseñanza que pretende responder la pregunta: cómo queremos que los maestros enseñen y que los estudiantes aprendan. El marco ayuda a ilustrar cómo se conceptualiza el proceso de enseñanza en este programa, y cómo esta concepción se expresa en las diferentes secciones de un bloque (*thematic unit*) del programa.

El proceso comienza con la exposición de los estudiantes a un TEXTO oral o escrito, basado en el TEMA del bloque, y que contiene las FUNCIONES del lenguaje estipuladas para ese bloque. Los indicadores de los APRENDIZAJES ESPERADOS que corresponden a la interpretación de los textos (ESCUCHAR, LEER) describen el trabajo con los textos, esto es, lo que los estudiantes hacen **con** los textos. Esta es una etapa de *experiencia concreta* con un texto.

A partir del lenguaje contenido en el texto, el docente selecciona las áreas en las que se centrará. Los aspectos de la lengua sobre los que

se reflexionará en cada bloque están descritos en la sección REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA. Es importante mencionar que esta es una etapa para conducir la *observación reflexiva* de la lengua, lo que significa que los estudiantes mismos intentarán captar el sentido de cómo funciona la lengua. Al hacer esto, avanzan hacia una etapa de *conceptualización abstracta*, en la cual elaboran generalizaciones acerca de la lengua. El maestro buscará la manera de promover y guiar la reflexión, y redirigirla cuando sea necesario.

La siguiente parte del proceso consiste en hacer que los estudiantes usen el lenguaje a través de tareas, que van de lo controlado a lo libre. Algunos ejemplos de las producciones esperadas se describen en la sección PRODUCCIONES MUESTRA. Los indicadores de los APRENDIZAJES ESPERADOS correspondientes a la producción de textos (HABLAR, ESCRIBIR) describen lo que los estudiantes hacen **para crear** textos. Esta es una etapa de *experimentación activa*, donde los estudiantes deben tener la oportunidad de probar sus hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje.

Dado que los alumnos poseen un dominio limitado del lenguaje, pueden experimentar ciertas dificultades en algún punto del proceso de interpretación y producción de textos. Los indicadores de la sección COMPETENCIA ESTRATÉGICA describen estrategias que los alumnos desarrollarán para compensar su falta de lenguaje. Estas estrategias deberán avanzar gradualmente de lo no verbal hacia lo verbal como resultado de un mejor conocimiento del idioma.

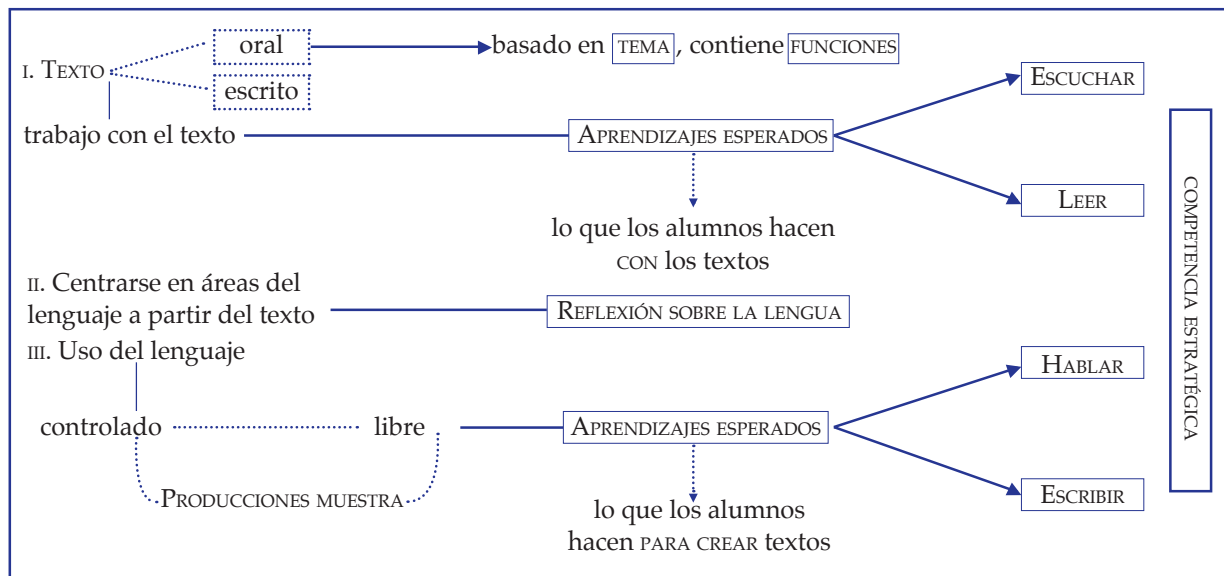


Figura 2. Marco metodológico para la enseñanza de una lengua extranjera en la educación básica.

El marco de metodología para la enseñanza del francés en la educación básica no es una descripción rígida del proceso de enseñanza. Es sólo un punto a partir del cual los profesores pueden encontrar formas alternas de abordar los contenidos del programa, considerando las necesidades de sus estudiantes y su estilo personal de enseñanza.

3.1.2. Actividades habituales y continuas

Como parte de la metodología para la enseñanza, se propone incorporar una serie de actividades rutinarias. Ello con el fin de dar confianza en el salón de clase a los alumnos, dar un sentido de pertenencia al grupo y, al mismo tiempo, hacer más eficientes los procesos del salón de clases.

Las actividades habituales son aquellas que se efectúan con frecuencia en el salón de clases, independientemente de cuáles sean los puntos de enseñanza específicos. Hablar en francés todo el tiempo durante la clase, formar grupos o pares a través de procedimientos establecidos, y recurrir a diccionarios para resolver dudas, son ejemplos de actividades habituales. Estas actividades no pueden ser predeterminadas: el maestro y sus estudiantes deberán construirlas a lo largo de un ciclo.

Por su parte, las actividades continuas son proyectos de mayor longitud en los que el docente y los alumnos se involucran a fin de extender el aprendizaje de clase y consolidar el sentido de grupo. Tras un acuerdo entre el docente y sus alumnos se podría trabajar, por ejemplo, en la elaboración de un periódico esco-

lar, en la lectura de un libro en francés, en la investigación sobre un tema particular, etcétera. Estas actividades no están contempladas dentro del programa, por lo cual se recomienda reservar tiempo de clase cada semana para el desarrollo de las mismas.

3.2. Los materiales

Los materiales juegan un papel altamente significativo en este programa. Como se habrá podido inferir de la propuesta metodológica para la enseñanza, la calidad de los materiales (orales y escritos) a los que serán expuestos los alumnos tendrán gran influencia sobre sus producciones. Si bien los textos auténticos son ideales para el tipo de trabajo que se propone, los docentes no siempre tienen acceso a éstos. Por ello, es esencial que los textos diseñados con propósitos didácticos reflejen las características de los textos de la vida real: que tengan un propósito claro, que estén contextualizados, y que contengan modelos de lenguaje auténticos.

Adicionalmente, debe recordarse que la autenticidad de las tareas es igualmente importante, si no más, que la autenticidad del texto. Si los estudiantes han de ser participantes exitosos de las prácticas sociales del lenguaje, es fundamental que se involucren en tareas que reflejen el mundo real.

3.3. La evaluación

La evaluación es un proceso a través del cual todos los involucrados en la educación –maestros, alumnos, padres de familia, etcétera– obtienen información sobre el aprendizaje. La evaluación puede ayudar al alumno a identificar lo que ha aprendido dentro de un periodo determinado,

y aquello en lo que aún necesita trabajar. A los docentes, la evaluación les puede servir para reflexionar acerca de su propia enseñanza y dar pie a la innovación de la práctica. Además, la evaluación responde a la necesidad institucional de acreditar los resultados educativos y asignar calificaciones a los alumnos dependiendo de la medida en que hayan alcanzado objetivos particulares.

La evaluación es un elemento central del currículo, dado que tiene el poder de afectar los propósitos y la metodología. En otras palabras, aquello que se evalúa se convertirá en el centro de atención de maestros y alumnos, y la manera en la que se evalúe determinará las formas de interacción entre maestro y alumnos en el salón de clases.

Dadas las características del objeto de estudio de este programa, la evaluación deberá concentrarse tanto en los *procesos* que se siguen para la interpretación/producción de textos como en los *productos*. De tal forma, la evaluación no puede ser un evento aislado que ocurre al final de un periodo de enseñanza. Necesita constituirse en un proceso continuo a través del cual se recoge información sobre la enseñanza y el aprendizaje. En las siguientes secciones se describen algunas formas en que dicha información puede recopilarse.

3.3.1. La evaluación del aprendizaje

Tradicionalmente los exámenes han sido quizá la única manera de recopilar información para evaluar a los alumnos. Generalmente, los exámenes son herramientas prácticas y eficientes para reunir datos, pero no son siempre fáciles de

diseñar. Si es necesario emplearlos, el docente puede hacer uso de exámenes previamente elaborados o diseñar sus propias pruebas. En la segunda situación, los maestros se concentrarán en producir exámenes apropiados para los propósitos de la evaluación (por ejemplo, diagnóstico/pronóstico, integral/sobre puntos particulares, subjetivo/objetivo, etcétera), que sean válidos y confiables, y que utilicen tipos de ejercicios diferentes y apropiados (por ejemplo, pregunta-respuesta, verdadero-falso, relacionar columnas, etcétera).

Además de los exámenes, se pueden utilizar al menos otras cuatro fuentes para recopilar información sobre el aprendizaje:

- a) La evaluación del docente. Este es un estimado subjetivo del desempeño del alumno.
- b) La evaluación continua. Este es un proceso en el que se combinan las calificaciones obtenidas en diversas tareas a lo largo de un periodo determinado para asignar una calificación general.
- c) La autoevaluación y la evaluación entre pares. Consiste en que los alumnos evalúen su propio desempeño o el de sus compañeros, y para ello utilicen criterios claramente establecidos y que deberán ser previamente acordados.
- d) Los portafolios. Este es un proceso en el que los alumnos recogen los productos de diversas tareas efectuadas a lo largo de un periodo dado, y los archivan como evidencia de su desempeño. Es importante que los alumnos tengan control sobre sus portafolios y la responsabilidad de decidir qué se incorpora en ellos.

Este programa sostiene que en la medida en que varíen las maneras de recopilar información sobre el aprendizaje, se tendrá una visión más clara de los aprendizajes reales de los alumnos. Cada bloque del programa presenta sugerencias para obtener información sobre el aprendizaje en formas variadas.

3.3.2. La evaluación de la enseñanza

Evaluar la enseñanza es esencial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al igual que con la evaluación del estudiante, los maestros pueden recopilar información sobre su práctica docente de diversas fuentes:

- a) Los maestros pueden recibir retroalimentación por parte de sus estudiantes en maneras más o menos estructuradas (desde cuestionarios formales hasta charlas informales).
- b) Los maestros pueden obtener información a través de la reflexión personal sobre su práctica docente, preferiblemente de una manera estructurada (por ejemplo, grabar una sesión o anotar los detalles de una clase) que permita al maestro enfocarse en áreas específicas.
- c) Los maestros pueden recibir retroalimentación por parte de sus colegas que estén dispuestos a observar algunas clases, a ser observados y a compartir la retroalimentación de una manera respetuosa. Un elemento importante de este proceso es el llegar a acuerdos sobre las áreas que requieren atención antes de que la observación se lleve a cabo para llegar a ella con un objetivo claro.

La evaluación del maestro, como se dijo anteriormente, tiene la intención de incrementar la calidad de la enseñanza en beneficio de los estudiantes. Adicionalmente, la evaluación del maestro puede tener un efecto importante en el desarrollo personal y profesional del docente.

4. Organización de contenidos

Como se mencionó anteriormente, el conceptualizar el objeto de estudio como prácticas sociales del lenguaje implicó una nueva selección y organización de contenidos. El objeto de estudio demandó que se establecieran los siguientes dos niveles de contenidos centrales:

- a) la participación en algunas prácticas sociales del lenguaje para la interpretación y producción de textos, y
- b) los contenidos lingüísticos específicos, planteados en términos de funciones del lenguaje.

El primero se refiere a experimentar las acciones que los usuarios expertos del lenguaje realizan para interpretar y producir textos orales y escritos, mientras que el segundo se refiere a las formas lingüísticas requeridas para la interpretación/producción de dichos textos.

Los descriptores del nivel A2 del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* se utilizaron para crear descripciones más detalladas de los dos niveles de contenidos de este programa. Se desarrolló una lista de enunciados de lo que los estudiantes *hacen (can do statements)* al participar en actos de comunicación para la interpretación y producción de textos. Abajo se presenta la lista,

la cual describe las formas en que participarán en la comunicación los estudiantes que concluyan exitosamente el programa de tres años de francés como lengua extranjera:

- Obtienen la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos orales y escritos utilizando su conocimiento del mundo.
- Responden al lenguaje oral y escrito de diversas maneras lingüísticas y no lingüísticas.
- Inician y/o intervienen en una variedad de conversaciones y/o transacciones utilizando estrategias verbales y no verbales.
- Mantienen la comunicación, reconocen cuando hay rupturas y utilizan recursos estratégicos para reparar la comunicación cuando lo requieren.
- Producen mensajes inteligibles adecuando su selección de formas lingüísticas y su pronunciación.
- Comprenden vocabulario poco familiar o desconocido utilizando estrategias específicas.
- Buscan elementos de cohesión para entender la relación de las partes dentro de un enunciado o texto.
- Forman y justifican una opinión acerca de un texto.
- Reconocen la forma y comprenden el contenido de una variedad de textos literarios sencillos.
- Buscan información específica y comprenden una variedad de textos académicos.
- Comprenden y responden efectivamente a una variedad de textos cotidianos sencillos.

- Planean la escritura de textos efectivos que responden a propósitos personales, creativos, sociales, académicos e institucionales.
- Producen textos coherentes que responden a propósitos personales, creativos, sociales, académicos e institucionales.
- Editan los escritos propios o los de sus compañeros.
- Utilizan adecuadamente las convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación.
- Realizar algunas transacciones básicas.
- Dar y obtener información factual de tipo personal (nombre, edad, intereses) y no personal (fechas, lugares, horarios).
- Establecer y mantener contactos sociales a través del intercambio de información, ideas, sentimientos y deseos, entre otros.

Para estar en posibilidad de participar exitosamente en estas prácticas, los estudiantes requieren conocer una cantidad de funciones del lenguaje, las cuales se detallan en la figura 3.

Las prácticas en las que los alumnos participarán son:

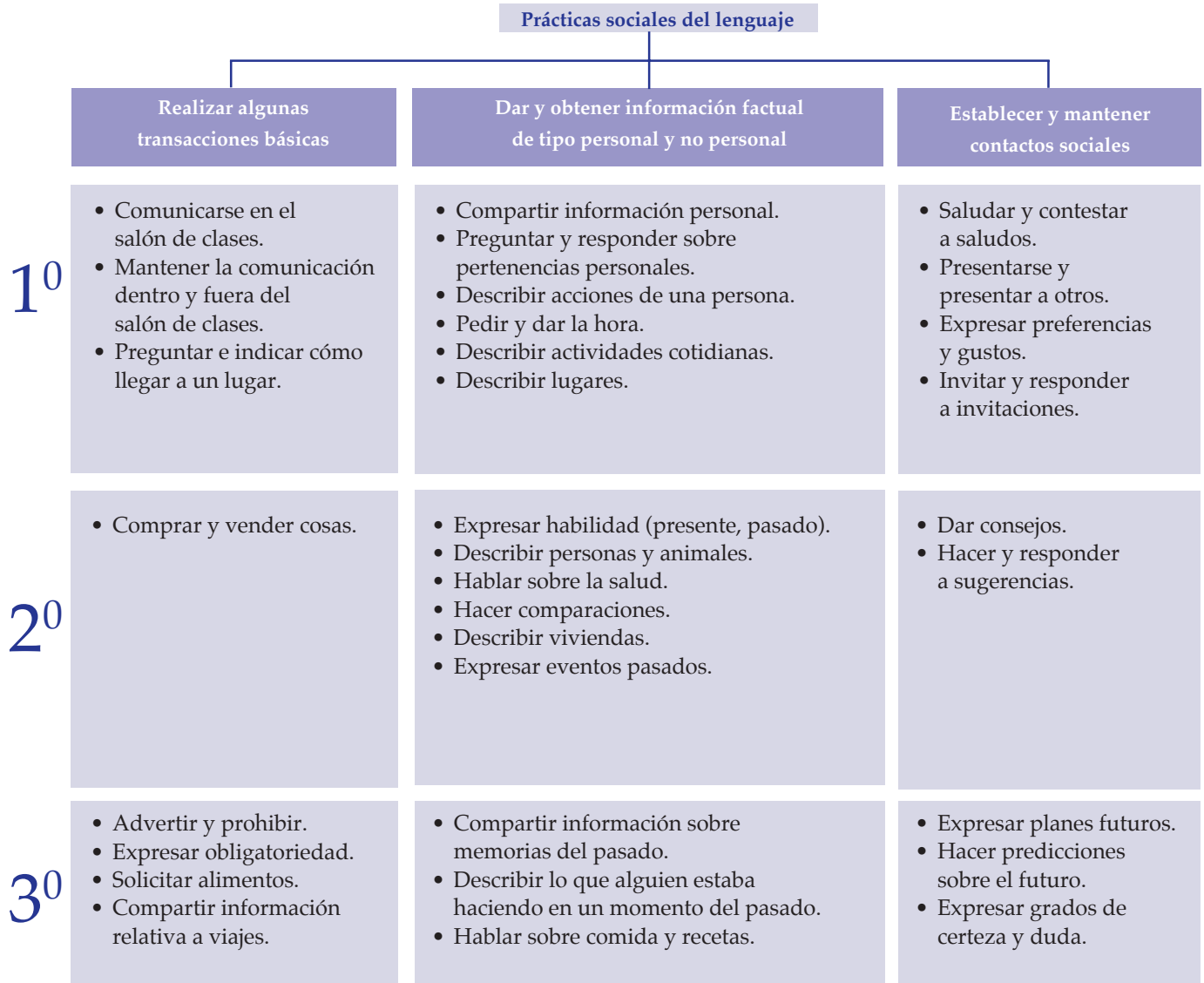


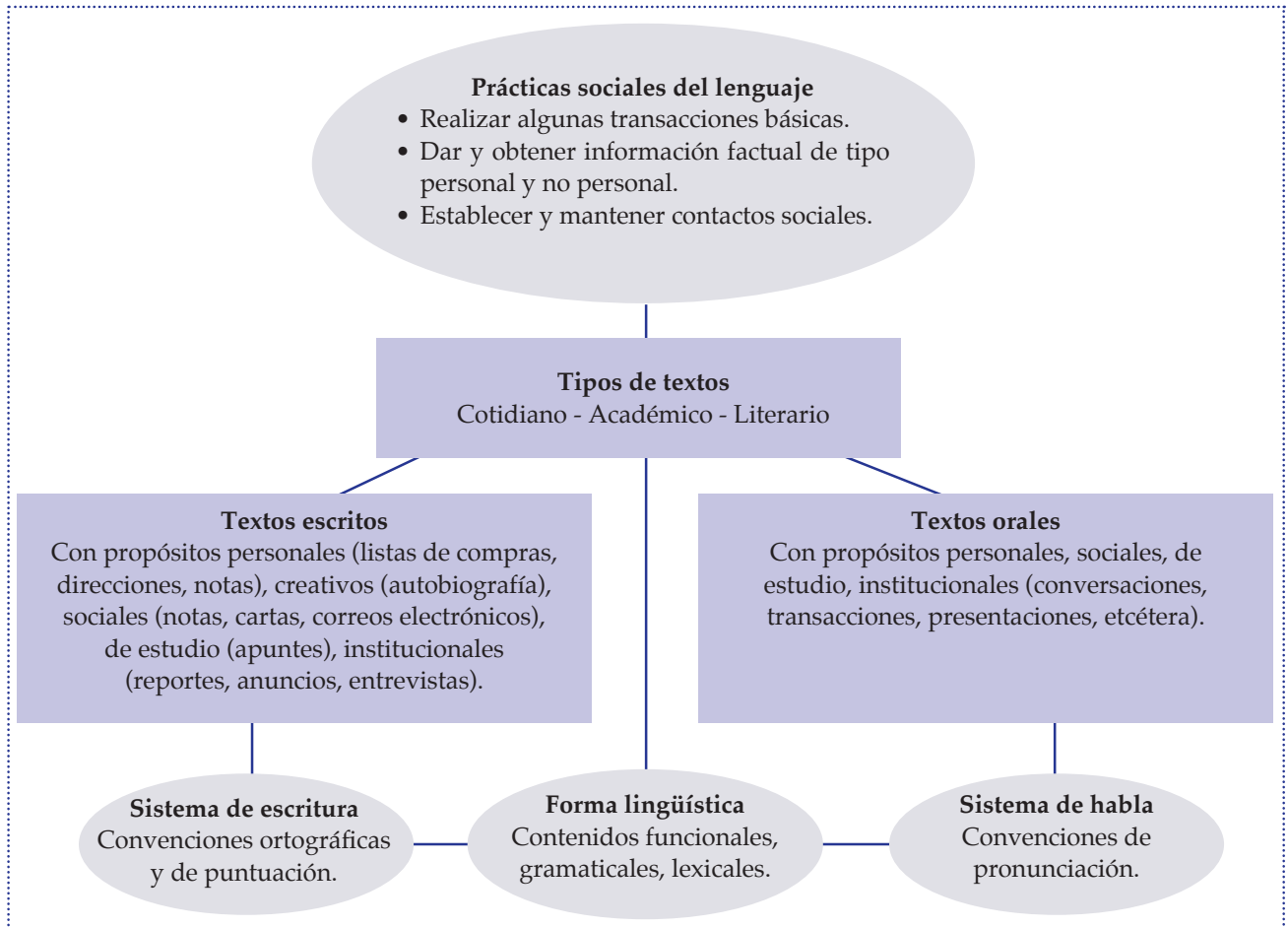
Figura 3. Prácticas sociales y funciones del lenguaje por grado.

Es importante mencionar que algunas funciones podrían ser ubicadas bajo más de una práctica. Por ejemplo, “Compartir información personal” se colocó bajo “dar y obtener información factual de tipo personal y no personal”, pero también podría situarse bajo “establecer y mantener contactos sociales”. El criterio seguido en este programa fue colocar cada nueva función bajo la práctica donde se utilizara con mayor frecuencia, dados los temas y contextos de los distintos bloques. Así, dentro del contexto *Identification personelle* (véase 1er grado, Bloque 1), la función “Compartir información personal” será mayormente utilizada para el intercambio de información que para la socialización. Sin embargo, en los bloques subsecuentes donde se recicla la función, su propósito de uso puede cambiar a socialización. Este punto sirve para ejemplificar, una vez más, la complejidad del lenguaje, y la dificultad y los riesgos involucrados al hacer divisiones tajantes con propósitos pedagógicos.

En un esfuerzo por reformular y clarificar la manera en que los contenidos están estructurados en el programa, se muestra una representación diagramática de la organización (figura 4).

El diagrama ilustra que, para la INTERPRETACIÓN y la PRODUCCIÓN del lenguaje, hay tres tipos de prácticas sociales en que los estudiantes se involucran (realizar algunas transacciones básicas, dar y obtener información factual de tipo personal y no personal, y establecer y mantener contactos sociales). Para que participen en estas prácticas, los estudiantes necesitan enfrentarse a una variedad de tipos de textos, que pueden ser de naturaleza cotidiana, académica o literaria, y ser presentados tanto en forma oral como escrita, además de servir a una variedad de propósitos (personales, de creatividad, sociales, académicos e institucionales). Ya sean escritos u orales, los textos siguen ciertas convenciones de la lengua con las cuales los estudiantes deben familiarizarse, y que son particulares de los sistemas de escritura y habla (convenciones ortográficas y de puntuación, y de pronunciación, respectivamente). Finalmente, el diagrama muestra que los estudiantes necesitan entender y utilizar algunos aspectos formales de la lengua (forma lingüística: funciones, gramática, léxico), los cuales son elementos de los textos orales y escritos.

INTERPRETACIÓN



PRODUCCIÓN

Figura 4. Estructura de contenidos.

4.1. Bloques

El presente programa provee a los estudiantes y maestros de una organización de contenidos por bloque (*thematic unit*). Hay cinco bloques por grado, uno para cada bimestre del año escolar. Adicionalmente, hay un bloque introductorio en primer grado, el cual debe ser cubierto durante el primer bimestre (haciendo un total de seis bloques para el 1er grado). Los bloques delimitan

tan el contexto dentro del cual serán tratados aspectos particulares de la lengua, y a la vez marcan una escala de tiempo para la enseñanza. Sin embargo, el número de horas que se dedique a cada bloque es flexible, y dependerá de las necesidades particulares de cada grupo. La figura 5 ilustra una posible distribución de bloques en un ciclo escolar.

SEMANA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40																																			
Primer grado	6 sesiones INTRO																																																																										
	18 sesiones UNITE 1: IDENTIFICATION PERSONELLE																																																																										
	24 sesiones UNITE 2: DES ACTIONS EN COURS																																																																										
	21 sesiones UNITE 3: PASSE-TEMPS, LOISIRS, ET SPORT																																																																										
	30 sesiones UNITE 4: VIE QUOTIDIENNE																																																																										
	21 sesiones UNITE 5: LIEUX ET MONUMENTS																																																																										
	24 sesiones UNITE 1: LES GENS ET LES ANIMAUX																																																																										
	21 sesiones UNITE 2: LA SANTE ET LE CORPS																																																																										
	24 sesiones UNITE 3: ACHATS ET VETEMENTS																																																																										
	21 sesiones UNITE 4: CHEZ SOI																																																																										
Segundo grado	30 sesiones UNITE 5: LE PASSE																																																																										
	30 sesiones UNITE 1: SOUVENIRS																																																																										
	21 sesiones UNITE 2: REGLES ET REGLEMENTS																																																																										
	24 sesiones UNITE 3: NOURRITURE ET BOISSON																																																																										
	21 sesiones UNITE 4: VACANCES ET VOYAGES																																																																										
Tercer grado	30 sesiones UNITE 5: L'AVENIR																																																																										
	30 sesiones UNITE 1: SOUVENIRS																																																																										
	21 sesiones UNITE 2: REGLES ET REGLEMENTS																																																																										
	24 sesiones UNITE 3: NOURRITURE ET BOISSON																																																																										
	21 sesiones UNITE 4: VACANCES ET VOYAGES																																																																										
SEMANA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40																																			

Figura 5. Distribución de los bloques por año escolar.

Cada bloque está dividido en 7 secciones (título del bloque, propósito del bloque, prácticas sociales, aprendizajes esperados, reflexión sobre la lengua, competencia estratégica, y comentarios y sugerencias didácticas) que tienen como

propósito indicar al maestro los contenidos que se trabajarán y la manera de abordarlos. A continuación se presenta el esquema de un bloque (figura 6) aunado a una explicación de lo que se incluye en cada sección:

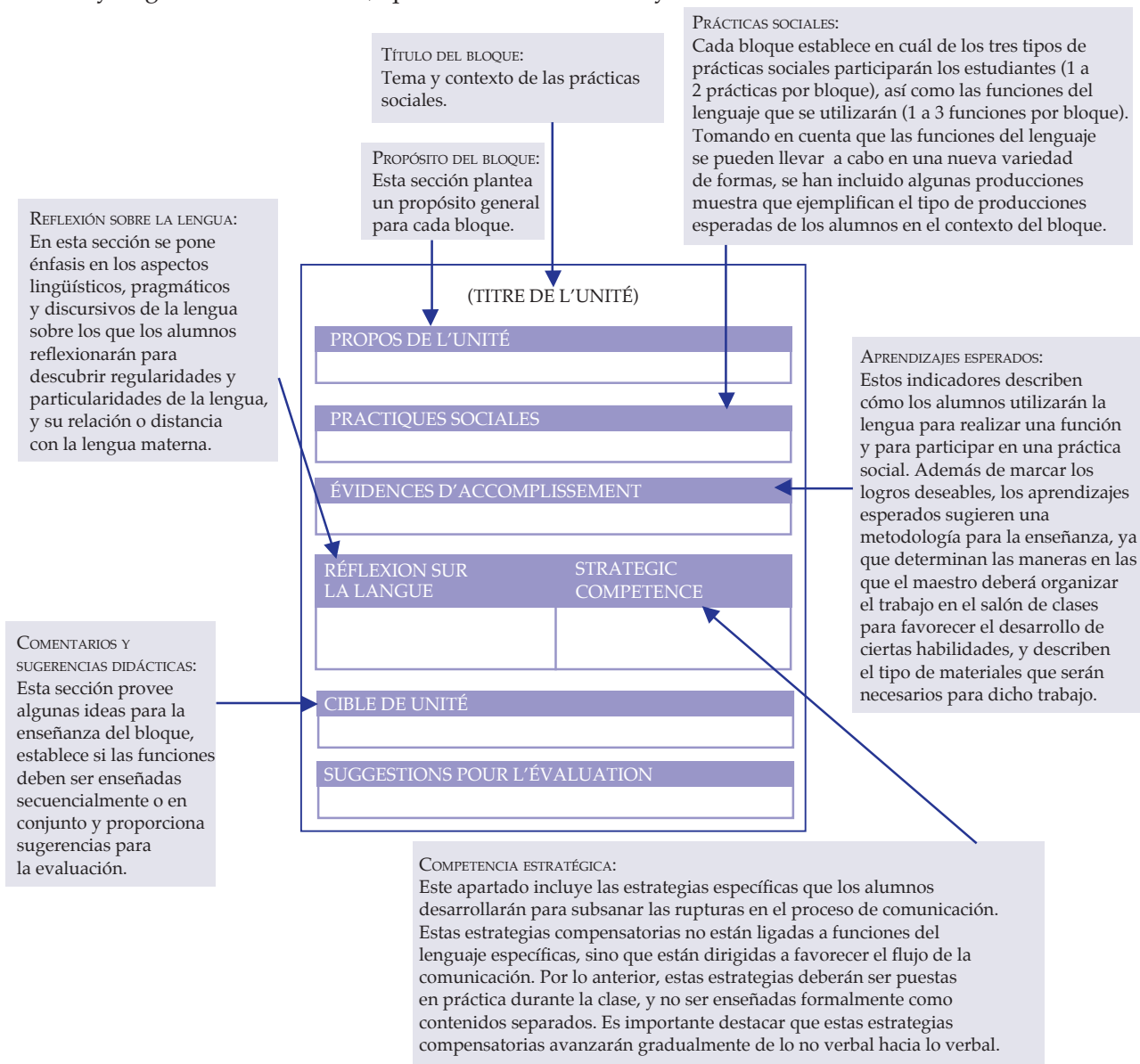


Figura 6. Esquema de los bloques.

Bibliografía sugerida

- Airasian, P. (2000), *Assessment in the Classroom. A concise Approach*, Boston, McGraw-Hill.
- Carter, R. y D. Nunan (eds.) (2001), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COE (2001), *The Common European Framework of Reference for Languages* [en línea] disponible en: <http://culture2.coe.int/portfolio//documents/0521803136txt.pdf> (consultado en enero de 2004).
- Davies, P. y E. Pearse (2000), *Success in English Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Harmer, J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow, Pearson Education Limited.
- Hedge, T. (2000), *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford, Oxford University Press.
- Kohonen, V. (1992), "Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education", en D. Nunan (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela*, México, SEP/FCE.
- Pla, L. e I. Vila (coords.) (1997), *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*, Barcelona, Editorial Gráficas Signo.
- SEP (2006), *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, México.
- Richards, J. y W. Renandya (eds.) (2002), *Methodology in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Williams, M. y R. L. Burden (1997), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

Educación básica. Secundaria. Lengua Extranjera. Francés
Programas de estudio 2006

Se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de

con domicilio en

el mes de diciembre de 2006.
El tiraje fue de 2 000 ejemplares.

