

**LES TÂCHES COMMUNICATIVES COMME DÉCLENCHÉES DE LA PRODUCTION
ORALE EN FLE**

LEIDY YURANNY OLAVE BALLESTEROS

YULI ANDREA MUÑOZ GIL

**Mémoire présenté pour obtenir le titre de licenciée en Éducation Basique avec l'emphase en
Espagnol et Langues Étrangères.**


Professeur RICARDO LEURO

**UNIVERSITÉ PÉDAGOGIQUE NATIONALE
FACULTÉ D'HUMANITÉS
DÉPARTEMENT DE LANGUES
BOGOTÁ, D.C.
2017**

Note d'acceptation

Signature du conseiller pédagogique

Signature du jury

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 100	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	LES TÂCHES COMMUNICATIVES COMME DÉCLENCHÉES DE LA PRODUCTION ORALE EN FLE (LAS TAREAS COMUNICATIVAS COMO ACTIVADORAS DE LA PRODUCCIÓN ORAL EN FRANCÉS)
Autor(es)	Olave Ballesteros, Leidy Yuranny; Muñoz Gil, Yuli Andrea.
Director	Leuro, Ricardo.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 90 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	TÂCHES COMMUNICATIVES, PRODUCTION ORALE, VOCABULAIRE BASIQUE DE COMMUNICATION, SITUATIONS COMMUNICATIVES D'INTERACTION, PRATIQUES INTERCULTURELLES, POPULATION DÉBUTANT EN FLE.

2. Descripción

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar el impacto de las tareas comunicativas en el desarrollo de la producción oral en francés en los estudiantes debutantes de los grados 401 y 501 de la institución educativa Villemar El Carmen IED. Por esto, a través de las tareas comunicativas y sus tres etapas (pre-tarea, tarea y post-tarea), se buscó generar una producción oral basada en un vocabulario básico de comunicación, su póstuma implementación en situaciones comunicativas de interacción y el uso transversal de las prácticas interculturales de algunos países francófonos para conocer la importancia y la riqueza de otras culturas y de la propia.

3. Fuentes

- ANGERS, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des Sciences Humaines*: CEC, Québec. Consulté le 25 mars 2017. Disponible en: http://vega.cvm.qc.ca/ipmsh/documentation/pdf_IPMSH.pdf
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DG IV Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002. Disponible en: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf
- CATROUX, M. (2002). *Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique*. Revue: recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. XXI N° 3. Pages, 8-20. Disponible en: <https://apliut.revues.org/4276>
- CONTRERAS, A. (2004). *¿Por Qué Es Importante El Vocabulario En Una Lengua Extranjera?* Buenos Aires, Argentina.
- GOITÍA, A, GOVEA, L & CARRASQUERO, M. (2009). *Nivel de interacción de los estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Revista Educación Laurus, pp. 355-370, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Disponible en: <http://revele.com.veywww.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651016>
- KARIMA, C. (2013). *Pour un enseignement/ apprentissage efficient de l'oral chez les élèves de 1ère année moyenne en FLE*. Université de Mohammed, Khider. République algérienne démocratique et populaire. Consulté le 6 septembre 2016. Disponible en: <http://thesis.univ-biskra.dz/1918/1/mmj74.pdf>
- PENA, A. & GUTIÉRREZ, G. (2002). *La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE*. Centro Virtual Cervantes: Asociación para la enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE), Actas XII. España. Consulté le 6 septembre 2016. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0921.pdf
- SIERRA, F. (1997). *El aprendizaje de lenguas a través de tareas*. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, Edición n° 9, Universidad de Alcalá, España.
- YATE, J. & MONTOYA, M. (2016). *Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos*. Universidad de Guadalajara: Apertura, Revista de

4. Contenidos

La estructura del presente trabajo de grado se organiza respectivamente en cuatro capítulos, siendo el primero de ellos la caracterización y/o contextualización institucional frente a la práctica pedagógica y el estado de la lengua francesa en la institución. Igualmente, se delimita el problema y la pregunta de investigación seguidos del objetivo general y de los específicos, así como la justificación de la metodología implementada.

Dentro del segundo capítulo se desarrolla el marco de referencia de esta investigación en el cual se presenta el estado del arte y/o estudios investigativos a nivel institucional, nacional e internacional a propósito de la activación de la producción oral en lengua extranjera para niños debutantes y la utilización de las tareas comunicativas como metodología de enseñanza. De igual forma, se aborda el marco teórico de conceptos donde principalmente se presentan a los autores que desarrollan las perspectivas de la producción oral en FLE, la importancia de la obtención de un vocabulario básico de comunicación (VBC), la implementación de dicho vocabulario en situaciones comunicativas de interacción y el trabajo transversal con las prácticas interculturales que permiten a los aprendices el reconocimiento de la cultura de los países francófonos y el sentido de pertenencia y valoración de la propia cultura. Finalmente, se presentan los conceptos de los autores que han trabajado el tema de las tareas comunicativas como metodología de enseñanza en lengua extranjera y las diferentes dinámicas que estas permiten desarrollar en el aula de clase.

Para el tercer capítulo se tiene en cuenta todo lo relacionado con la metodología de investigación utilizada, para este caso, la investigación acción. En ese sentido, se dan a conocer las etapas, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos. Finalmente, se realiza la presentación de la matriz de categorías delimitada para el análisis de la información y una descripción detallada de la población con la cual se trabajó durante toda la investigación del proyecto.

Para finalizar, en el cuarto capítulo se abordan principalmente los aspectos referentes a la proposición pedagógica empleada, sus objetivos, sus etapas y el cronograma base que reguló todas las actividades de la investigación. De la misma forma, se presenta la descripción de los resultados obtenidos para cada una de las categorías delimitadas y seguido a esto se da paso a las conclusiones del proyecto realizado y las recomendaciones para las futuras investigaciones.

5. Metodología

La investigación-acción es el modelo que guió este proyecto. Teniendo en cuenta lo anterior este proyecto ofrece un posible cambio y resolución sobre una necesidad encontrada; de igual forma busca reflexionar sobre la práctica pedagógica de los futuros maestros en formación.

Uno de los objetivos empleados para la metodología que guió esta investigación se asocia en primera instancia con la etapa de mantenerse en contacto con el campo de acción (observación de la población), identificar un problema o el surgimiento de un tema destacado, desarrollar e implementar una propuesta educativa con métodos originales para contribuir a la solución del problema y, finalmente, proceder a un momento de evaluación del trabajo realizado.

Dentro de la investigación realizada en la institución Villemar El Carmen IED en los grados 401 y 501 se tomaron como referencia dichas etapas para determinar la necesidad de la población, implementar y desarrollar un plan de acción, en el caso de este trabajo el uso de las tareas comunicativas para la enseñanza del francés, y evaluar su pertinencia al final de la intervención.

6. Conclusiones

El uso de las tareas comunicativas como metodología de enseñanza de la lengua francesa para estudiantes debutantes generó un impacto positivo permitiendo que ellos logran tener un primer acercamiento a la producción oral en francés. Igualmente, con las tareas comunicativas se logró tener un buen impacto debido a que ellas presentan el avance secuencial de etapas y actividades dinámicas (pre-tarea, tarea y post-tarea) que dan a los niños un rol activo y generan un

aprendizaje significativo y funcional.

Finalmente se puede decir que durante el desarrollo de esta investigación, las tareas comunicativas como activadoras de la producción oral en francés permitieron encontrar aspectos relevantes como es el caso de la importancia de enseñar e implementar un vocabulario básico de comunicación en poblaciones debutantes de una lengua extranjera, poner dichos aprendizajes en práctica por medio de diversas situaciones comunicativas de interacción y realizar un trabajo intercultural transversal donde los estudiantes llegaron a reconocer la riqueza de la cultura de la lengua meta y la lengua materna.

Elaborado por:	Olave Ballesteros, Leidy Yuranny; Muñoz Gil, Yuli Andrea.
Revisado por:	Leuro, Ricardo.

Fecha de elaboración del Resumen:	17	11	2017
--	----	----	------

Table de Matières

Résumé	9
Caractérisation	9
<i>Contextualisation institutionnelle</i>	9
<i>Contextualisation du stage pédagogique</i>	10
<i>FLE à l'école</i>	10
<i>Plan d'études- Programme FLE</i>	12
<i>Problème de recherche</i>	16
<i>Question de recherche</i>	16
<i>Objectifs</i>	17
<i>Objectif général</i>	17
<i>Objectifs spécifiques</i>	17
<i>Justification</i>	17
Cadre référentiel	19
<i>État de l'art</i>	19
<i>Cadre théorique des concepts</i>	21
Méthodologie de recherche	32
<i>Type de recherche</i>	32
<i>Étapes développées dans la recherche</i>	34
<i>Catégories d'analyse</i>	35
<i>Instruments pour la récolte de données</i>	36
<i>Caractérisation de la population</i>	38
Proposition pédagogique	40

<i>Objectifs de la proposition</i>	40
<i>Description de la proposition</i>	41
<i>Étapes pédagogiques</i>	42
Résultats	45
<i>Analyse des catégories et sous-catégories</i>	45
<i>Résultats par rapport aux objectifs du projet et la question de recherche</i>	72
Conclusions	74
Limitations	76
Recommandations	76
Bibliographie	78
Annexes	82

Table de grilles et graphiques

1. Grille 1: Catégories d'analyse.....	35
2. Graphique 1: Réponses plus hautes par rapport à l'enquête.....	62

Table des annexes

1. Carnets de terrain	84
2. Photographies.....	88
3. Artefacts des enfants.....	89
4. Enregistrements.....	91
5. Enquête et questionnaire	91
6. Grilles et figures de la tabulation des données.....	92
7. Chronogramme du déroulement de la recherche	95
8. Diagnostique	96
9. Enquête professeur.....	97

RÉSUMÉ

Le suivant projet de recherche a été réalisé à l'école Villemar el Carmen avec les enfants débutants du français de la demi-journée du matin du siège élémentaire, salles 401 et 501.

L'objectif général vise à analyser l'impact des tâches communicatives dans le déclenchement de la production orale française. Pour y parvenir, nous avons décidé de comparer le progrès de la production orale en FLE chez les enfants pendant l'année 2017, évaluer la pertinence de l'implémentation des tâches communicatives pour l'activation de la production orale en langue française et mettre en commun les résultats obtenus au moyen de l'organisation de la *Foire de la famille*. Pendant le progrès de cette recherche pédagogique, inscrite sur le plan de la recherche action, nous mettons l'attention sur la catégorie de la production orale et les variables du vocabulaire basique de communication, les situations communicatives d'interaction et les pratiques interculturelles. Nous avons réussi à un objectif communicatif où les enfants ont participé activement pour apprendre le français significativement, exposer leurs avis sur le monde et ses cultures et prendre conscience de la richesse des pays francophones et leur propre pays.

CARACTÉRISATION

Contextualisation institutionnelle

L'institution Villemar el Carmen, fondée en 1963, est un établissement éducatif public situé à l'arrondissement neuvième de Bogotá (Fontibon) avec une couche social 3, qui inclut des habitants avec une basse et moyenne capacité en ressources économiques. Depuis ses débuts, cette école avait seulement deux sièges, un féminin et un masculin, mais actuellement elle est mixte, a deux demi-journées entre le matin et l'après-midi et compte avec trois sièges: deux pour l'éducation élémentaire (sièges B et C, situés à la zone industrielle de l'arrondissement) et un pour la formation secondaire (siège A). L'école a environ 159 fonctionnaires entre professeurs,

coordinateurs et des autres administratifs, elle héberge près de 3.000 apprenants et est régulée par le calendrier académique de type A, cela veut dire que l'année scolaire commence à la moitié de janvier et termine à la moitié de novembre (S.E.D, 2005).

Contextualisation du stage pédagogique

Selon le document officiel *P.E.I. Colegio Villemar El Carmen* de l'année 2012, l'institution éducative Villemar El Carmen siège B (où notre stage pédagogique a eu lieu) a la mission de former des enfants en compétences, habiletés et savoirs communicatifs et de convivialité démocratique. Sa vision est de consolider dans les années prochaines les processus pédagogiques et ses gestions pour offrir à la communauté, citoyens autonomes, dynamiques et pratiquants une éthique. Les objectifs généraux de cette école sont centrés principalement dans l'implémentation d'une bonne coexistence à l'école, le développement des habiletés communicatives, la transformation et innovation pédagogique et l'approfondissement dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français, qui a comme objectif général promouvoir la compétence communicative de la langue étrangère afin que les écoliers puissent l'utiliser pour partager leurs idées, leurs sentiments et leurs opinions dans différentes situations communicatives.

FLE à l'école

À propos de l'approfondissement dans l'apprentissage du français à cette école, il est important de présenter la perspective historique qu'elle a eu depuis l'année 2012. Quand on a consolidé et implémenté le projet *Educación Media Especializada* par le Secretaria de Educación Distrital (SED) dans lequel il y a une spécialisation en langue française au cinquième cycle (10^o et 11^o cours) pour stimuler les écoliers dans les champs de l'investigation et le monde du travail et en favorisant la possibilité de continuer avec leurs études au niveau professionnel. La création de leurs projets de vie comme partie d'une contribution qui améliore les conditions individuelles,

familiales et sociales (Campo Comunicativo V.E.C., 2014). C'est à partir de ce moment que l'école a commencé à incorporer un projet de langue étrangère par rapport au français.

Bien que l'antérieure situation ait été très significative pour le dernier cycle d'enseignement, les écoliers d'école primaire n'ont pas eu l'opportunité d'avoir un rapprochement à l'apprentissage de la langue française d'une manière officielle. Par conséquent, il n'y a pas eu jusqu'au moment une organisation administrative ou corps d'enseignants qui s'occupe de l'enseignement de cette langue ni un plan d'études avec des objectifs établis pour les années préalables ni prochaines, comme le cas des années 2016 et 2017. Malgré cette situation, l'institution a décidé d'ouvrir les portes aux projets d'investigation de l'UPN (comme par exemple les projets de l'année 2016: *Penser, créer et communiquer : la pensée créative et la compétence communicative* et *Le théâtre comme déclencheur de l'interaction orale en français*) en horaires qui dépendent de l'arrivée des stagiaires et qui sont après organisés selon le calendrier académique des cours matières dans l'école. Bien sûr, ces projets n'ont pas été suffisants mais, d'une certaine manière ils ont essayé de travailler l'enseignement du Français en primaire et de même d'accomplir et respecter la mission et la vision du *PEI* de l'école (2012), où il est évidente l'importance au développement des habiletés communicatives des écoliers à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français.

En ce qui concerne les espaces de l'institution, dans les premières observations faites au début de ce projet, nous avons vu que le siège B de l'école Villemar El Carmen est situé au quartier Modelia. Il a des espaces adéquats pour la prestation du service éducatif aux enfants du préscolaire jusqu'au cinquième grade. Ce siège a un laboratoire d'informatique et quelques salles de classe ont des ressources audiovisuelles comme le vidéoprojecteur et l'ordinateur. La distribution de l'espace dans la salle de classe est la suivante : « il y a 10 tables longues (chacune

d'elles avec 4 chaises) qui ne sont pas distribuées de forme linéale mais en forme de « L » et de façon groupale, cela veut dire que le travail des enfants est en table ronde face à leurs copains et le tableau où se trouve leur maîtresse. » (Carnet de terrain 1) Nous avons observé que la salle de classe s'organise de cette manière pour changer la distribution traditionnelle en forme linéale qui ne favorise pas l'apprentissage collectif et coopératif mais plutôt individualiste. Avec cette distribution nous avons vu que les dynamiques éducatives dans la salle de classe se transforment et facilitent la manière d'apprendre (travail coopératif et groupale) et d'enseigner sans importer le type de sujet.

D'autre part, le type d'évaluation qui se réalise dans le cadre des langues étrangères à l'école est de nature intégrale et par processus. Celle-là est décrite dans le document *Campo Comunicativo C.V.C* (2014) comme une type d'évaluation qui « identifie et vérifie les connaissances, les objectifs, les habiletés, pas afin de donner une note, mais, d'observer et analyser comment avancent les processus d'apprentissage et formation implémentés chez les élèves » (p.17).

[L'original en espagnol]. Cependant, cette forme évaluative est un élément à vérifier dans la salle.

Plan d'études - Programme FLE

Le programme d'études est divisé par quatre périodes, par années et par cycles selon le document de M. Duarte (2016): Cycle initiale (pré jardin, jardin et transition –selon leur dénomination en Colombie), cycle un (première et deuxième), cycle deux (troisième et quatrième), cycle trois (cinquième, sixième et septième), cycle quatre (huitième et neuvième) et cycle cinq (dixième et onzième).

M. Duarte (2016) fait une description à propos du travail des écoliers selon le champ communicatif. Elle commente que les enfants ne travaillent pas par contenus, mais par

compétences disciplinaires et avec les objectifs spécifiques des matières. Dans l'analyse des documents institutionnelles, Duarte mentionne la perception des écoliers comme les acteurs de leur propre compétences disciplinaires et les objectifs de matières en regardant la rédaction: il exprime, il développe, il réalise, il améliore. Elle parle aussi de la division de compétences, la *compétence institutionnelle* et la *compétence disciplinaire*, centrées sur les axes de: La compréhension et production textuelle, l'éthique de la communication, la communication et d'autres systèmes symboliques, l'esthétique et le corporel.

En concordance avec l'antérieur l'approche pédagogique utilisée par l'école dans l'enseignement des langues étrangères est l'approche communicative, qui donne l'importance aux fonctions de la langue sans prioriser la construction des structures grammaticales correctes ou la prononciation parfaite. Finalement, la méthodologie y utilisée est la méthodologie *français sur l'apprentissage d'objectifs spécifiques* qui traite des activités comme: la flexibilisation de la méthode orale, la sensibilisation de l'importance de l'acquisition d'une langue étrangère, la valorisation de la méthode audiovisuelle, l'utilisation des nouvelles technologies, l'approche sur la culture francophone à travers les exercices d'écoute, l'observation des vidéos, la connaissance sur l'aspect musical et du théâtre, et finalement, la participation dans le festival de la chanson en la langue étrangère une fois chaque année (Campo Comunicativo V.E.C., 2014).

PROBLÈME DE RECHERCHE

Le problème de recherche du présent projet est né à partir des observations enregistrées dans les carnets de terrain (dans les matières d'espagnol et d'informatique), des enquêtes et des ateliers faits aux élèves des cours élémentaires des salles 401 et 501 de l'école Villemar el Carmen. En plus, nous avons cherché les mémoires des stagiaires qui ont travaillé avant avec ces mêmes salles, mais malheureusement nous avons trouvé que seulement la salle 401 a eu contact avec la

stagiaire P.G de l'UPN dans l'année 2016 dans son projet *Procesos creativos con la literatura como mediación cultural* (un travail en langue maternelle). À son tour, nous avons trouvé que la salle 501 n'a pas eu contact avec ce type de projets jusqu'au moment. Cela veut dire qu'aucun de ces cours se sont approchés au contexte de l'enseignement du français, premièrement pour les raisons déjà mentionnées, mais aussi à cause du manque de ce cours dans le plan d'études dans l'école.

Grâce aux instruments dits nous avons constaté que ni les enfants ni les maîtresses titulaires de ces cours ont eu relation avec la langue française et que c'est précisément ce manque d'interaction et rapprochement au français le besoin qui atteint cette population.

Ci-dessous nous présentons les sources utilisées par rapport au besoin d'apprentissage vu :

Afin de connaître le niveau de la langue française de ces enfants, nous avons désigné un *atelier diagnostic* de 40 minutes par rapport à la production orale. Cet atelier a été réalisé pendant les jours 12 septembre 2016 (salle 401, 31 élèves) et 15 de septembre (salle 501, 27 élèves). Celui-là a été divisé dans trois composantes. La première a été le vocabulaire, où a eu des épreuves de traduction de mots et de phrases de la langue maternelle à la langue étrangère. La deuxième composante a inclus un exercice sonore (une chanson) de type «question choix multiple».

Finalement, la troisième partie a été enregistrée puisque les enfants ont dû reconnaître et dire des noms des quelques éléments culturelles de la France et des pays francophones.

Après l'application de cet atelier diagnostique, nous avons vérifié que la connaissance de type lexical (vocabulaire basique et d'interaction personnelle), culturelle et de la discrimination auditive est presque nulle chez les enfants. Ils ont mis dans la plupart des exercices « no sé », ou « no entendí » (voir diagnostic). D'autre part, dans les activités restantes d'information interculturelle ils sont mis « La torre Iffel» et ont mentionné les couleurs mais en Espagnol.

Aussi, dans la partie d'enregistrement, ils ont dit « Yo no sé cómo se dice en francés eso » et «Eso se dice *circle* [prononciation en Anglais]».

En conséquence avec les résultats obtenus, nous avons conclu que la principale nécessité des enfants est qu'ils, en se trouvant encore incapables d'avoir un bagage lexical, culturel et discriminatif de la langue française, ne peuvent pas encore communiquer, s'exprimer ou faire quelque production de type oral. C'est pour cette raison que le besoin d'apprentissage de ces élèves se met en relation avec la connaissance de la diversité lexicale, le maniement de ce même lexique en différentes situations communicatives d'interaction et, son application orale dans les pratiques interculturelles par rapport à la France et quelques pays francophones.

Une autre source utilisée a été les *carnets de terrains* des jours 8 de septembre (salle 501) et 5 septembre (salle 401). Bien que les observations ont été enregistrées en langue maternelle, nous avons vu que les enfants des deux salles déclenchent leur oralité à partir de questions ouvertes proposées par les maîtresses. D'après ce que nous avons dit jusqu'ici, nous avons découvert que les questions ouvertes serviraient comme stratégies pour faire une approche à la langue française et connaître comment se développe la production orale chez les enfants par rapport à la connaissance de la diversité lexicale, le maniement du vocabulaire en différentes situations communicatives d'interaction et son application dans les pratiques interculturelles de la France et quelques pays francophones.

Une troisième source a été *l'enquête faite aux maîtresses titulaires*, nous avons vu une perception positive chez elles sur l'enseignement du français. Elles décrivent l'importance de connaître des autres langues en raison de la mondialisation et de l'ampliation de perspectives sur la culture et les connaissances des pays différents de la Colombie. En plus, elles expriment que leurs élèves ne connaissent pas la langue française et, dans les entretiens informelles, elles ont eu une réaction

bonne et affirmative au fait de travailler la production orale, tenant compte que celle-là est un de premier processus pour apprendre une langue étrangère et en même temps apprendre à écouter, comprendre, réfléchir et respecter les idées des autres.

Finalement, la quatrième source prend deux directrices de l'apprentissage du français au niveau institutionnel et distrital. D'un côté nous trouvons la perspective communicative comme le document *Campo comunicativo* (2014) le mentionne. Là on dit que dans l'école Villemar el Carmen l'objectif de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française est centré sur la loi 115 qui regarde l'aspect de la multiculturalité par rapport à la langue cible. Le document propose des principes selon la théorie de Brown (1995) à propos de l'importance de l'activation de la motivation et la curiosité, l'implémentation de la production orale, l'interaction communicative et l'approche à la culture pour l'acquisition d'une langue étrangère.

D'autre part, le plan d'études de FLE au LIFEMENA (2014) à Bogota nous donne les orientations pour enseigner la langue étrangère selon quatre aspects : « savoir (Opérations mentales, Métacognition, Interculturalité et Concepts/contenus), savoir-faire (Compréhension, Production et Interculturalité), savoir vivre et savoir-être (Attitudes/comportements vers la communication, Disposition vers l'apprentissage (engagement) et Interculturalité) » (p. 7).

Tout cela souligne l'importance d'activer l'apprentissage du français à partir la production orale (principal besoin d'apprentissage en FLE chez ces enfants) vue comme un processus linguistique qui se lie à la compréhension et l'acquisition lexicale pour apprendre à s'exprimer, à interagir avec des autres et à se rapprocher aux aspects culturels de la langue cible.

QUESTION DE RECHERCHE

De quelle façon les tâches communicatives déclenchent la production orale en FLE chez les enfants débutants des salles 401 et 501 à l'école Villemar el Carmen I.E.D ?

OBJECTIFS

Objectif Général

Analyser l'impact des tâches communicatives dans le déclenchement de la production orale en FLE chez les enfants débutants des salles 401 et 501 à l'école Villemar el Carmen I.E.D.

Objectifs Spécifiques

- Comparer le progrès de la production orale en FLE chez ces enfants débutants pendant l'année 2017.
- Évaluer la pertinence de l'implémentation des tâches communicatives pour l'activation de la production orale en langue française chez ces élèves à l'école Villemar.
- Réaliser un suivi aux apprentissages et appréciations interculturelles des apprenants des salles 401 et 501 à partir de l'utilisation des tâches communicatives.

JUSTIFICATION

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère donne des différentes perspectives à propos du monde et permet de comprendre des autres points de vue. D'autre part, en raison de la mondialisation, il est important de connaître et parler des langues étrangères afin d'améliorer les opportunités et les conditions de vie. De cette manière, nous pouvons dire que le français comme langue étrangère se devient un espace qui permet d'explorer des autres entourages, connaître la culture, apprendre à interagir, communiquer et viser à nouvelles possibilités.

Aussi, comme futurs professeurs de FLE, cette investigation donne la possibilité de pouvoir dynamiser dans une salle de classe et mettre dans un contexte réel les connaissances apprises pendant la formation universitaire comme professeurs de langue. Également, nous pouvons connaître les forces et faiblesses autant des enfants que des stagiaires par rapport aux stratégies, aux ressources et aux éléments qui se mettent en jeu dans ces processus- là.

D'autre part, nous ne pouvons pas oublier l'importance de la production orale dans le développement de la compétence communicative. C'est pour cette raison, que nous proposons un travail à partir des tâches communicatives, lesquelles sont un guide pédagogique pertinent qui peut répondre au besoin d'activer l'apprentissage du français à partir la production orale chez ces enfants en leur donnant un rôle actif et en mettant l'accent sur des activités concrètes, contextuelles et de leur vie . À partir de cette approche, notre projet propose aussi l'importance de centrer l'apprentissage du FLE chez les élèves débutants en considérant un vocabulaire *basique* de communication qui tient compte de leurs réalités et intérêts, des diverses situations communicatives, et aussi des pratiques interculturelles qui leur permettent d'estimer la richesse de la culture maternelle et cible. .

À propos du processus d'activation de la production orale, Karima (2013) donne une définition de l'importance de la communication orale comme un moyen de partage des savoirs et un instrument privilégié pour l'évaluation des acquis, en plus il précise que l'oral constitue un enjeu majeur, à la fois scolaire et social. Également, l'auteur mentionne les situations communicatives et le vocabulaire *basique* de communication comme des stratégies pour développer les habiletés de communication et avoir ainsi une interaction avec les autres.

Un autre document qui se lie au déclenchement de la production orale à partir de la connaissance de la culture de la langue étrangère et cible, en tant que composante de la compétence communicative, est le texte de Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). Là, les auteurs citent Kramsch pour argumenter que «La conscience culturelle peut aider au développement de la compétence communicative en L2. L'enseignement de la deuxième culture (C2) s'introduit dans l'enseignement de l'interaction sociale, autant la parole orale que l'écriture. » (p.923) [L'original en espagnol]. À son tour, M. Byran (1989) mentionne que « l'enseignement de la culture

correspond au [...] Composant de la « conscience » (awareness) et contribue directement à l'apprentissage de la langue » (p. 923). [L'original en espagnol].

Finalement, il est fondamental de dire que nous avons eu l'idée de faire un travail conjoint et comparatif dans ce projet avec les salles 401 et 501 parce que les enfants qui les composent sont dans une tranche d'âge proche (8-11), ils sont aussi débutants du français et partagent des caractéristiques par rapport à leur façon de travailler dans la classe, leurs goûts et leurs activités préférées au moment d'apprendre. En plus, ce que nous comptons à contribuer dans notre travail est d'enseigner le français d'une manière innovatrice qui permet aux enfants d'avoir une approximation initiale à la langue étrangère et de même faire une analyse et reconnaissance valorative à la culture de la langue cible et de la culture de la langue maternelle.

CADRE RÉFÉRENTIEL

L'état de l'art

Les mémoires mentionnés ici se lient avec ce projet de recherche au niveau institutionnel, national et international. Ces études ont été réalisées depuis l'année 2008 à 2016 et remarquent les aspects théoriques, méthodologiques et pédagogiques par rapport à l'activation de la production orale d'une langue étrangère (soit anglais ou français), les stratégies utilisées en tenant compte l'apprentissage de la langue cible à travers les tâches communicatives et le public d'intervention, c'est-à-dire, une population débutante.

La production orale est un des éléments constitutifs du développement de la compétence communicative et linguistique d'une langue étrangère. Elle se lie directement avec quelques procès comme l'apprentissage d'un vocabulaire basique de communication, sa relation avec les situations communicatives d'interaction et les pratiques interculturelles qui se développent dans la même. En ordre, ce regard, nous avons trouvé pertinent de mentionner les mémoires de Karima

(2013), Cruz (2016), Barraza (2015) et Najet (2008) qui ont fait des investigations d'intervention pour améliorer et développer la production orale chez des populations oscillantes entre les cours de 4^{ème} et 6^{ème} avec des enfants débutants. Leurs études ont été inscrites sur la méthodologie actionnelle, descriptive et qualitative, aussi ils ont travaillé à partir de l'approche communicative, la pédagogie par projets et l'approche coopérative. Ces documents ont présenté des points en commun comme l'analyse de la production orale dès la description des étapes de ce processus (la pré-production orale, la production en avance, la parole émergente), l'analyse des catégories de la motivation, la place de la parole, la participation, l'interaction et les efforts collaboratifs compréhensibles, appropriés et dynamiques dans l'apprentissage de la langue cible.

D'autre part, il est important de citer le travail de Romero, Mendoza et Pulido (2010) parce que nous avons trouvé une relation proche avec les catégories et variables du présent projet avec les enfants débutants d'école Villemar El Carmen des salles 401 et 501 par rapport au déclenchement de leur production orale (la diversité lexicale, les situations communicatives d'interaction et l'interculturalité : France, pays francophones). Ces auteurs ont fait une recherche action par rapport à la production orale, la culture francophone et les situations de communications. La méthodologie utilisée a été avec l'utilisation des tâches communicatives et culturelles pour l'enseignement du FLE. Ce projet a présenté une particularité en travaillant avec la catégorie de l'enseignement de la civilisation de la culture francophone qui est vue comme significative parce que les élèves peuvent apprendre à partir des situations culturelles.

Finalement, les apports faits par Vargas et Zamora (2016) et Castellanos (2016) qui ont suivis la recherche actionnelle dans les champs méthodologiques de l'approche communicative, constructiviste et socioculturelle. Ces projets sont importants de mentionner puisqu'ils ont

travaillé la production orale en relation aux interactions produites dans la salle de classe (professeur-élève et élève-élève) et les variables lexicales des locutions figées et des mots isolés dans le processus d'expression orale.

En tenant compte des études mentionnées, nous pouvons reconnaître l'importance de la compétence communicative et la production orale dans l'enseignement d'une langue étrangère. Aussi, nous avons considéré important le travail de Mendoza, Romero et Pulido (2010) en tant qu'ils travaillent l'enseignement de la civilisation et la culture francophone dès la notion des tâches pour l'exploitation de la production orale vue d'après eux comme un processus où interviennent différents éléments de la quotidienneté et des situations communicatives qui permettent d'améliorer les habiletés communicatives.

D'autre part, l'utilisation de l'interaction présentée par ces auteurs comme stratégie qui renforce l'idée de travailler les situations communicatives donne une guide pour que les enfants puissent utiliser le lexique de la langue étrangère dans un contexte réel à l'école Villemar El Carmen. Le présent projet propose une innovation si nous considérons que les antérieures études n'ont pas délimité les situations communicatives d'interaction pendant l'apprentissage de la langue étrangère de manière spécifique comme est le cas de cette intervention avec enfants des salles 401 et 501, qui propose les situations communicatives d'interaction de type personnel et inter groupal. Aussi, bien que quelques études ont abordé ces situations par rapport à l'implémentation de tâches communicatives, la plus part d'eux l'ont fait de manière écartée aux éléments contextuels de la langue.

CADRE THÉORIQUE DES CONCEPTS

Nous avons considéré que si le besoin d'apprentissage des enfants salles 401 et 501 est l'activation du français à partir la production orale, alors l'enseignement doit être adressé pour suppléer dit besoin. Pour y parvenir nous avons tenu compte que cet enseignement doit être lié avec une didactique qui vise à la provocation chez les enfants d'utiliser le français avec un objectif spécial, et liée à la compréhension et l'acquisition lexicale pour apprendre à s'exprimer, à interagir avec des autres et à se rapprocher aux aspects culturels de la langue cible. Ici nous avons compris la mission de l'enseignement et de l'apprentissage en FLE d'après l'apport fait par le CECR (2011), où on a réfléchi que « l'énoncé des buts et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues devrait se fonder sur une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir » (p. 104).

Dans cette mesure, nous développons des stratégies d'enseignement par tâches communicatives focalisées à la compréhension et acquisition d'un lexique approprié et traversé pour le vocabulaire des pratiques interculturelles (France et pays francophones) pendant l'offre des exercices de discriminations, association et compréhension de ce vocabulaire qui se gagne à partir de l'usage des référents graphiques et des stimulations auditives. Tout cela pour être mis en place dans deux situations communicatives d'interaction: personnelles et inter groupales.

En raison de l'antérieur, les points que nous avons considéré essentiels pour le processus d'apprentissage du FLE nos apprenants se mettent en relation avec le procès de trois catégories (le vocabulaire basique de communication, les situations communicatives d'interaction et les pratiques interculturelles par rapport à la France et les pays francophones) qui déclenchent l'unité

principale de ce projet, la production orale, et qui sont facilement travaillées dans la salle de classe grâce aux conditions positives que les enfants ont montré dans la phase d'observation quant à leur participation constante, leur bon travail en équipe et la motivation qu'ils montrent face à l'apprentissage de la langue française.

La production orale

Nous avons choisi travailler la production orale chez les enfants débutants des salles 401 et 501 parce que nous considérons que le travail de cette compétence permet que les élèves commencent à utiliser la langue étrangère d'une manière active selon une situation spécifique. En plus, ils ont l'opportunité d'établir et activer les relations d'interaction qui sont présentées dans le processus de production orale comme le décrivent Yate et Montoya (2016) en citant Hymes: «La compétence orale peut être complète à travers l'interaction et dans contextes divers. Cette approche met l'accent sur la compétence communicative, définie comme l'habileté [...] de savoir quoi dire, comment parler ou à qui, quand, de quelle façon le faire et à propos de quoi.» (p. 4). [L'original en espagnol]. Yate et Montoya (2016) délimitent aussi la production orale comme la « compétence qui donne la possibilité de former des phrases abstraites produites et adaptées aux circonstances au moment de parler, de manière qu'il y a des décisions rapides et des contributions qui se placent de manière appropriée à la situation» (p. 3). [L'original en espagnol].

Une autre perspective qui soutient notre point de vue est la définition de Moreno (2002) qui décrit la production orale comme une habileté ou art du langage ; pour lui, la production orale est un des moyennes actives pour utiliser la langue afin d'arriver à un but communicatif. D'autre part, Fayol (1997) mentionne que production orale est une situation d'énonciation de caractère interactive qui permet de s'exprimer, « elle constitue toujours une co-production [puisque les individus de l'interaction] contribuent à l'élaboration des échanges » (p. 5).

Vocabulaire basique de communication (VBC)

Nous considérons le vocabulaire basique de communication comme un élément de base nécessaire, de type fonctionnel, efficace et contextuel dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'il est utilisé par les apprenants au moment d'interagir dans diverses situations avec des autres. En plus, parce qu'il existe clairement une relation entre ce vocabulaire et la production orale que nous développons dans ce projet avec les enfants: une initiation du vocabulaire basique de communication en français à partir de l'usage des stimulations graphiques et auditives afin qu'ils regroupent et structurent leurs idées pour communiquer de manière effective, active et participative dans un contexte réel donné.

À ce point, nous devons préciser que nous seulement abordons le vocabulaire basique de communication et pas le lexique, étant donné que ce vocabulaire est plus spécifique au moment d'apprendre et enseigner une langue étrangère que le lexique, lequel nous considérons trop général. Aussi, parce que ce vocabulaire fait référence à un sens contextuel qui part de la réalité des enfants, de leurs intérêts et du temps d'enseignement fixé. Un concept qui tient compte de notre point de vue est Valera (2006) qui pose la question qu'est-ce que nous devons comprendre par lexique et par vocabulaire ? À celle-là, Valera mentionne que «le lexique est l'ensemble complet des mots de tout le type de la langue, tandis que le vocabulaire est son actualisation dans le discours et selon les situations de communication» (p. 3). [L'original en espagnol]. Il aussi s'appuie sur la dichotomie proposée par Saussure qui explique que le lexique appartient au cadre de la langue, tandis que le vocabulaire fait partie du cadre de la parole.

D'autre part, Karima (2013) dit que le vocabulaire est un aspect d'étude par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle mentionne qu'il est important d'avoir une initiation lexicale afin de pouvoir communiquer. C'est pour cela qu'elle propose différents niveaux

d'analyse lexicale : « la structuration lexicale (déviation, emprunts), les relations lexicales (synonymie, antonymie, polysémie, etc.), les champs lexicaux, les champs sémantiques, l'énonciation, les niveaux de langue et les figures de rhétoriques » (p. 52). Karima met aussi l'accent sur les images ou référents graphiques et sur les stimulations auditives au moment d'apprendre un certain vocabulaire en regardant les intérêts et les contextes d'une communauté. À ce sujet l'auteur mentionne qu'autant les images que les sons sont outils et supports qui se mettent en relation avec la pratique de la production ou l'expression orale, puisque c'est à partir d'eux que les élèves peuvent « imaginer, regrouper les idées puis produire de la parole » (p. 80). Également, elle dit que les supports auditifs sont vraiment significatifs si nous les implémentons dans l'enseignement de langues étant donné qu'ils « activent et développent la conscience phonologique et syntaxique des apprenants » (p. 75).

Finalement, nous avons considéré important de référencer à Contreras (2014) qui mentionne que le vocabulaire est un assortiment de combinaison en mots qui devient un des éléments plus importants et indispensables pour arriver à un processus communicatif fructueux. Pour lui, l'apprentissage du vocabulaire ne se lie pas avec la mémorisation de mots, mais avec la possibilité de connaître et mettre ces mots en contexte. En plus, le vocabulaire est décisif étant donné qu'au moment d'interagir communicativement avec des autres, la structure grammaticale de la langue n'est pas suffisante. Les antérieurs concepts théoriques soutiennent notre point de vue à l'égard du vocabulaire basique de communication qui nous avons choisi et pris comme guide pour enseigner et permettre une communication porteuse de sens chez nos élèves.

Les situations communicatives d'interaction

Nous travaillons avec les situations communicatives d'interaction parce que nous les assumons comme une ressource pour améliorer et augmenter l'apprentissage de la production orale de la

langue cible. Les enfants des deux salles pourront interagir de manière groupale ce qui leur permettra d'échanger, de partager leurs nouveaux apprentissages par rapport à la langue française et de la mettre en pratique de forme orale avec leurs mêmes camarades (relations interpersonnelles ou groupales).

En vis-à-vis de notre perspective, Goitía, Govea et Carrasquero (2009) citent à Long (1981) qui signale que les apprenants d'une langue étrangère doivent être entourés de situations communicatives de caractère groupal, parce que ces sont des situations qui leur permettent de « produire de manière orale leurs idées, les échanger et les comparer avec leurs camarades à travers l'interaction; où ils puissent donner un *input* aux autres et le recevoir à travers d'un *output* (production) ce qui se passe grâce à cet échange communicationnel» (p. 357). [L'original en espagnol]. De manière complémentaire, ils mentionnent que « l'*input* reçu de lui-même ne produit pas d'apprentissages de vocabulaire [par exemple], il faut générer des interactions, c'est-à-dire que l'élève soit toujours en pratique constante de la langue» (p. 359). [L'original en espagnol]. Et c'est à cause de cela que les activités d'interaction groupale se présentent comme des opportunités pour expérimenter avec les inputs reçus et de cette manière augmenter le niveau de compréhension et de production orale.

En second lieu, selon Robinson (1994) en raison des expériences dans la salle de classe en Finlande et en Amérique on a vu qu'avec l'utilisation de l'interaction professeur-étudiant, étudiant-professeur dans le processus d'enseignement il y a une majeure effectivité d'appréhension des connaissances. Pour lui, il y a deux types d'interaction dans la salle de classe: *non verbale interaction* et *interaction-verbale*. La première est associée avec le comportement des réponses dans la classe, celle-ci signifie une interaction avec les hochements de tête, soulève la main, gestes du corps. La deuxième manière est l'interaction de forme orale et écrite.

Finalement, Moore (1993) décrit trois types d'interaction *Learner-Content Interaction*, l'interaction entre l'apprenant et le sujet; *Learner-Instructor Interaction*, l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant; *Learner-Learner Interaction*, l'interaction entre les apprenants.

Pratiques interculturelles (Reconnaissance des pays Francophones, de la France et de la langue maternelle)

En ce qui concerne les pratiques interculturelles, nous les considérons comme des activités propres d'une ou de plusieurs cultures spécifiques qui impliquent non seulement l'apprentissage du VBC et son usage dans quelques situation de communications mais aussi qui permettent la reconnaissance de la de la richesse culturelle de la langue française en France et les pays francophones et de la langue maternelle. D'après notre point de vue, ces pratiques sont très significatives puisqu'elles donnent une perspective intéressante pour l'abordage de la culture avec les enfants parce que tandis qu'ils reconnaissent, estiment, valorisent, interprètent, réfléchissent, acceptent, prendre conscience des pratiques de la culture francophone (France et les pays francophones) ils font le même processus avec la culture propre (La Colombie). Cela se développe pendant tout le processus d'enseignement et apprentissage de la langue française. Pena et Gutiérrez (2002) mettent l'accent sur notre perspective, ils commentent l'importance d'approcher les écoliers débutants de langue étrangère aux pratiques ou activités interculturelles. Ils présentent le concept de l'interculturalité (depuis la perspective éducative) comme un type de sous-compétence de la compétence communicative où les apprenants prennent une position estimative et de reconnaissance entre leur propre culture et la culture de la langue cible. Ces auteurs exposent que les pratiques interculturelles supposent de «connaître les aspects remarquables des pays où on parle la langue cible, [...] comprendre et interpréter les différentes manières de penser et vivre en relation avec la langue étudiée, [...] reconsidérer la position de

notre propre culture et nos pratiques culturelles en comparaison avec les pratiques des autres communautés, [et...] faire l'analyse des stéréotypes » (p. 927). [L'original en espagnol].

À ce même regard, nous avons trouvé l'apport de Claes (2012) qui développe le concept des pratiques interculturelles dans l'apprentissage d'une langue étrangère par rapport à la compétence interculturelle, qui est « une compétence communicative [...qui] requiert non seulement l'apprentissage du code linguistique, mais aussi la connaissance et la pratique des composantes sociolinguistiques et socioculturelles. L'apprentissage de la langue et de la culture vont de pair à tous les niveaux, et l'un ne se fait pas sans l'autre » (p. 10). Pour cet auteur, les pratiques interculturelles naissent dans le sein de la culture de la langue cible et cette culture influence la manière dont nous comportons et apercevons les choses et la langue même (sa structure, son vocabulaire et ses expressions).

En dernier lieu, l'apport de Bryam, Gribkova et Starkey (2002) soutiennent notre position puisqu'ils développent la dimension interculturelle de l'enseignement des langues à partir de la reconnaissance des suivants objectifs « faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations » (p. 12).

L'approche par tâches communicatives

Étant donné le niveau débutant de la population des élèves des salles 401 et 501, nous avons proposé une route d'enseignement et apprentissage du FLE guidée par les tâches communicatives. Nous avons considéré qu'elles représentent un mécanisme effectif pour commencer un premier

processus d'apprentissage d'une langue étrangère en tenant compte que celles-là permettent que les élèves développent une communication réel à propos de leurs propres contextes. Les tâches communicatives permettent guider l'enseignement de la langue cible en donnant un rôle actif aux enfants dans leur propre l'apprentissage parce qu'elles sortent du cercle d'activités académiques et mettent l'accent sur des activités concrètes, contextuelles et de la vie quotidienne des apprenants. Avec l'implémentation de ces tâches, qui ont pour but un regard communicative, on réussit à attirer leur attention, faire significatif leur apprentissage et finalement à ouvrir un espace importante afin que leur production orale émerge de manière spontanée.

L'antérieure perspective est soutenue par Nunan (1989), qui cite à Sierra (1997) pour mentionner que les tâches communicatives sont un type d'approche pédagogique pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Elles sont vues comme une voie naturelle pour incorporer la réalité et consolider l'orientation communicative dans l'enseignement des langues. Les tâches communicatives ont l'intention d'impliquer activement aux élèves dans une communication significative, elles sont remarquables et ont des résultats identifiables. Ceux-là exigent aussi que les écoliers comprennent, négocient et expriment des significations afin d'arriver à un objectif communicatif.

Les objectifs de cette approche visent à fomentier l'apprentissage à partir de l'utilisation réelle de la langue cible dans la salle de classe et ainsi à atteindre une compétence communicative, à réaliser une tâche finale dans la planification des étapes ou unités pédagogiques et à suivre l'autonomie pour développer la capacité d'apprendre à apprendre, qui implique réfléchir sur les propres processus d'apprentissage de la langue étrangère (Sierra, 1997).

La réalisation des procès de cette approche se fait à travers trois type de tâches séquentielles: *la pré-tâche*, dont but est plus centré sur les aspects linguistiques que dans la signification pour faire

possible la réalisation des tâches suivantes comme « l'introduction de nouveaux aspects de la langue (vocabulaire, prononciation, grammaire, fonctions, éléments discursifs), qui peuvent être présentés de manière active aux élèves; et des activités pré-communicatives réalisées à partir de ces nouveaux aspects de la langue, tels que: les exercices déterminés, la recherche de certaines façons de la langue et l'incitation de son fonctionnement » (Sierra, 1997: 69). [L'original en espagnol]; *la tâche* ou activités centrales dans l'usage de la langue cible par rapport à la compréhension, l'expression ou l'interaction; et la *post-tâche* où on fait des activités de réflexion comme l'auto-évaluation par rapport à l'apprentissage de la langue étrangère.

En ce qui concerne les rôles des professeurs de langue, nous les assumons comme actifs et de planification. D'après Sierra (1997), ils doivent faire une adéquation aux caractéristiques spécifiques de chaque groupe pour cette raison ils doivent être créatifs. En plus, ils doivent compter avec trois aspects importants : *la participation* (qui travaille avec qui ? travail individuel, par couples, en groupe ou toute la classe selon le tâche) ; *le procédé* (quantité de temps, il est nécessaire une pré-tâche?, quelles sont les ressources? Comment faire l'évaluation de la tâche ?) ; et *le contenu linguistique* (quels sont les objectifs de la tâche ? quels sont les aspects sur lesquels sont centrés les tâches ? quelles sont les habiletés de la langue qui nous allons pratiquer : écouter, lire, parler ou écrire).

En visant aux rôles des enfants, ils reçoivent dans un premier moment (pré-tâche) de notre guide pour avoir une aide dans leur processus d'apprentissage de la langue cible ; après, ils développent un travail actif (tâche) en abordant des tâches communicatives où ils mettent en pratique les connaissances apprises ; et finalement, tant professeurs qu'élèves ont un rôle participatif en autoévaluant eux-mêmes.

En regardant les ressources, nous avons proposé de travailler à partir de l'application des divers référents graphiques et auditifs. À ce même regard, Sierra (1997) mentionne que nous pouvons utiliser quelques ressources physiques pour faire de comparaison et similitudes comme « diagrammes, dessins, [...] photographies, manipuler cartes [pour] trouver ou décrire quelques lieux, routes, [...]; des informations [sociales et culturelles], [...] des directions, lettres, télégrammes, [...] des récits et dialogues pour découvrir des inconsistances, différences, réarranger, décider des fins » (p. 71). [L'original en espagnol]. Aussi, nous pouvons utiliser des ressources digitales pour faire exercices discriminatifs de type auditif et audiovisuel tels que les chansons ou les films.

Enfin pour l'évaluation, nous la considérons plus qu'un moment pour donner des qualifications. Nous comprenons l'évaluation comme un exercice qui réfléchit sur le processus pédagogique dans la classe. Selon Breen (1989) cité par Sierra (1997) nous devons en tenir compte de trois moments. Un premier moment est quand la tâche est désignée comme *plan de travail* pour le cours, dans laquelle nous sélectionnons des objectifs pertinents, un contenu et des procédures en raison d'une tâche d'apprentissage. Cela signifie que la planification des tâches est établie dans une évaluation rétrospective. Deuxièmement, nous trouvons *la tâche en processus*, dont but est que les professeurs et les écoliers travaillent en raison de la tâche même et qu'ils fassent une redéfinition fondée sur les connaissances et les expériences des autres plans de travail préalable. Le troisième moment aborde *les résultats de la tâche* faits par le groupe d'écoliers. En référence à l'évaluation des plans et leçons nous devons tenir en compte la participation des élèves, la participation et activités du professeur, le type et développement des tâches et la tâche finale, les procédures de travail, les habiletés de la langue développée, les attitudes, les valeurs et sentiments (champ très important si nous allons tenir en compte les aspects de l'interculturalité).

En ce sens, l'évaluation n'est pas seulement faite par le professeur, elle doit avoir les contributions des élèves à travers techniques comme : questions, questionnaires, entretiens sur les aspects qu'ils ont appris ; ils peuvent aussi utiliser des enregistrements pour écouter et analyser leurs processus. Finalement, nous pouvons faire des rapports dans quelques périodes de temps pour obtenir information des antérieurs aspects après la discussion en groupe.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Type de recherche

La recherche-action est le modèle qui guide ce projet puisqu'elle « aide les enseignants à se doter des moyens propres à améliorer leur pratique et à réfléchir sur leur pédagogie » (Catroux, 2002, p. 8). Celle-là permet aussi de changer les conditions réelles d'une population par rapport à un besoin sur lequel nous travaillons pour le transformer. En ce sens, ce projet compte à offrir un possible changement et résolution au besoin trouvée et de même vise à réfléchir sur la pratique pédagogique des stagiaires alors que nous restons en contact avec la population.

La recherche action a une grande quantité d'objectifs, cependant nous avons appris les suivants selon les propositions théoriques de Catroux (2002) qui propose de connaître et rester en contact avec le terrain d'action, identifier un problème ou l'émergence d'une question saillante, élaborer et mettre en place une proposition pédagogique avec des méthodes originales pour contribuer à la solution du problème et finalement procéder à un moment d'évaluation du travail fait. En liant les buts mentionnés, ce projet leur a abordé à partir des observations faites à notre population, du besoin identifié, de la proposition pédagogique planifiée pour essayer de lui suppléer à travers l'approche pédagogique des tâches communicatives et la mise en commun et évaluation des résultats obtenus dans la présentation appelée *Foire de la famille*.

En ce qui concerne les rôles des acteurs qui participent dans cette recherche, nous trouvons le rôle des professeures titulaires, les élèves des deux salles et les stagiaires chercheuses de l'UPN.

D'après les apports de Catroux (2002), la recherche action cherche à « doter à tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des écoliers, des enseignants ou d'autres intervenants [comme les stagiaires], des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche » (p.4). Cela veut dire que tous les acteurs sont actifs et conscients puisqu'ils s'associent directement avec chaque étape de ce processus. Alors, dans ce projet les professeures titulaires ont la fonction d'ouvrir et céder leurs espaces d'enseignement (Espagnol et Informatique) pour que les chercheuses, dans un premier moment, fassent les observations pertinentes et, dans un second moment, effectuent une implémentation pédagogique dessinée à l'avance.

D'ailleurs, nos élèves ont la fonction de participer dans toutes les activités planifiées dans la proposition pédagogique puisque c'est grâce à leurs participations que nous pouvons décrire les processus des composantes analytiques et présenter les résultats obtenus. Finalement, les stagiaires jouent un double rôle étant donné que nous sommes des chercheuses premièrement et après nous nous devenons professeures, responsables des planifications pédagogiques et qui guident la résolution du besoin de nos élèves et la présentation des résultats de notre recherche.

À propos des étapes de cette recherche, Catroux (2002) mentionne les cinq suivantes :

1) *L'identification d'un problème*: « L'observation d'une part et la réflexion d'autre part, permettent d'identifier un problème. Ce problème, terme qui en recherche-action s'applique à l'objet de l'observation, doit être en relation directe avec le changement désiré » (p.31). 2) *Établissement d'un plan d'action*: « Nécessité de se conformer à une méthode existante de recherche et présuppose l'utilisation d'outils rigoureux pour la collecte préalable des données. Pour cette raison est important faire une description détaillée en journal de bord, de mémos, de minutes de réunion, de photographies et de vidéo » (p.34). 3) *Mise en place de l'action*: « Il est donc important pendant cette phase de prendre le temps d'examiner en détail les données au fur et à mesure de leur collecte. Analyse et réflexion sont nécessaires de manière à évaluer les effets des actions menées et d'y apporter des actions correctives » (p.40). 4) *Évaluation des effets de l'action*: « À la fin de la phase d'action, vient le moment de l'évaluation. Nous allons tenir compte des changements observés sur les écoliers, les apprentissages des enfants et les changements en raison des interventions » (p.41). 5) *Communication des conclusions et valorisation de la recherche*: « Pour finaliser l'investigation, il est nécessaire de partager et de confronter ses points de vue et ses observations avec d'autres membres de l'équipe éducative » (p.42) » (p. 31- 42).

Table des étapes de la recherche action d'après la perspective de Catroux (2002)

Étapes développées de la recherche

En visant les étapes mentionnées par rapport au présent projet, nous pouvons dire que nous avons commencé l'investigation avec une observation enregistrée pendant le deuxième semestre de l'année 2016 dans les carnets de terrain pour connaître la population, ses dynamiques d'apprentissage, les espaces de l'intervention dans l'institution et son plan d'études par rapport à l'enseignement de FLE en primaire. Après, nous avons établi un plan d'action où nous avons implémenté des enquêtes, des entretiens et des preuves diagnostiques pour délimiter le besoin d'apprentissage de la langue cible et la perception des enfants et des professeures sur la même. Dans l'étape de la mise en place de l'action, qui a été développé tout au long de l'année 2017

(depuis février jusqu'à septembre) nous avons utilisé des images et des stimuli auditifs pour commencer à faire une discrimination du VBC ; nous avons fait des exercices conversationnels en situations communicatives spécifiques et nous avons utilisé des cartes et des vidéos pour connaître et estimer les pays francophones du monde et également le propre.

Finalement, pour les deux dernières étapes, nous avons fait quelques exercices autoévaluatifs au moyen de fiches réflexives, de présentations et de participations en classe des enfants dans les activités élaborées par nous-mêmes. En plus, nous avons proposé la réalisation de la *Foire de la famille* pour partager et mettre en commun avec la communauté éducative les expériences, activités et connaissances des enfants acquises pendant ce projet.

Grille de catégories d'analyse

Unité d'analyse	Catégories	Sous-catégories	Instruments
Production orale	Vocabulaire basique de communication (VBC)	Association graphique	Photos, artefacts, carnet de terrain
		Reconnaissance auditive	Enregistrements, artefacts, carnet de terrain
		Compréhension auditive	Enregistrements, carnet de terrain, artefacts.
	Situations communicatives d'interaction	Interaction personnelle	Enregistrements, carnet de terrain, photos.
		Expression inter groupale	Enregistrements et carnet de terrain.
	Pratiques interculturelles	Partage de la culture cible	Enquête, carnet de terrain, questionnaire.

		Partage de la culture maternelle	Enquête, carnet de terrain, questionnaire.
		Prise de conscience	Enquête, carnet de terrain, artefacts.

Par ailleurs, le type l'analyse des données sélectionnées est la méthode de triangulation théorique.

Celle-là est décrite comme une forme ou un dessin pour analyser un groupe des données qui tient compte de trois composantes « les propositions théoriques relatives aux interprétations conceptuelles; la détermination des relations empiriques instrumentales [où on contraste la viabilité des instruments]; et l'énumération et la sélection des interprétations perceptives » (Pereyra, 2009, p. 6). [L'original en espagnol]. Pour réaliser cette triangulation nous avons pris ces composantes pour analyser les trois catégories de la grille ci-dessus dans chacun des cours afin de les comparer et donner une interprétation du procès fait. Dans cette mesure, il a été indispensable l'utilisation des instruments tels que les enregistrements audiovisuels, les carnets de terrain, les photographies, les artefacts, l'enquête et le questionnaire.

Instruments pour la récolte des données

Ci-dessous nous mentionnons quelques perspectives théoriques qui présentent des concepts clés pour comprendre le sens de chaque instrument implémentés pour évaluer la pertinence de l'implémentation de l'approche par tâches communicatives comme déclencheuses de la production orale en FLE chez les enfants des salles 401 et 501 :

Carnet de terrain: Le carnet de terrain est un outil que nous avons utilisé pour la collecte des données dans l'observation de chacune des trois catégories établies. Nous avons implémenté cette technique où un chercheur ou chercheuse registre et décrit de manière claire et détaillée des observations, événements, expériences et aspects importants par rapport à un champ, contexte ou sujet d'étude. D'après Taylor et Bogdan (1987), l'utilisation du carnet de terrain est fondamentale

et vitale dans une recherche puisque la plupart des annotations constituent et « fournissent les données qui sont la matière première de l'observation participative. [...] En résumé, les notes de terrain procurent à enregistrer dans le papier tout ce qui peut être rappelé sur l'observation » (p. 74,75). [L'original en espagnol].

Enquête: Le Ministre d'industrie au Canada (2010) mentionne “qu'une enquête est une activité organisée et méthodique de collecte de données sur des caractéristiques d'intérêt d'une partie ou de la totalité des unités d'une population à l'aide de concepts, de méthodes et de procédures bien définis. Elle est suivie d'un exercice de compilation permettant de présenter les données recueillies sous une forme récapitulative utile.” (p.1). En somme, le type d'enquête que nous avons implémentée dans notre projet a été un mécanisme pour recueillir des informations quant à la catégorie des pratiques interculturelles à propos de la thématique ou matière d'intérêt par l'investigateur dans une population spécifique.

Questionnaire: Le questionnaire est une technique que nous avons utilisée pour recueillir des données par rapport à la catégorie des pratiques. Nous avons considéré l'implémentation de cet outil parce qu'il « permet de prélever des réponses de manière systématique» (Angers, 1996, p. 146). Le questionnaire nous a permis de mesurer les aspects propres de nos catégories de recherche au moyen de l'utilisation de quelques questions opérationnelles pour connaître leur développement. De cette façon, cette technique nous a donné la possibilité de comparer des résultats des enfants débutants deux salles.

Enregistrements: L'enregistrement est un instrument que nous avons incorporé pour la récolte des données qui, comme Dufour (2002) le présente, « a un très fort pouvoir évocateur : en réactivant la mémoire de l'instant il remet notamment en image le visage, les attitudes de notre interlocuteur, l'environnement et même notre état d'esprit du moment, toutes choses précieuses

pour l'interprétation des données, et que la transcription écrite seule ne restitue pas » (p.21). Cela veut dire que cette technique fixe des moments, des interactions et des aspects qui entourent un contexte ou une scène de recherche de manière réelle et objective.

Photographies : Les photographies sont des outils utilisées pour la récolte des données puisqu'elles contribuent à la compréhension d'un événement ou d'une situation dans un champ d'étude étant donné qu'elles fixent et revivent des détails spécifiques en moments clés. D'après le regard de Taylor et Bogdan (1987), les photos représentent des instruments très fructueux parce qu'elles illustrent des trouvailles qui peuvent se perdre à la vue de l'intervieweur, elles « peuvent prendre la place des mots [...] fournir la sensation d'être là en voyant la scène et les personnes » (p. 148). [L'original en espagnol].

Artefacts: Nous avons utilisé les artefacts comme des instruments directs, des objets, des éléments ou des registres manuels qui restent après les activités faites par les élèves en tenant compte de nos indications sur les thématiques qui sont travaillées en raison d'un but spécial, dans notre cas le développement de la production oral en FLE. Tremblay et Perrier (2006) montrent les artefacts comme « des objets, des œuvres, des constructions ou des reliques qui témoignent [un processus spécifique] » (p. 3). En visant cette définition, les artefacts dans notre projet représentent des outils essentiels parce qu'ils montrent les processus des enfants, leurs avancées, leurs réussites, aussi bien que leurs faiblesses et des autres résultats par rapport à l'apprentissage de la langue cible.

Caractérisation de la population

La population est composée par les enfants des salles 401 et 501 du matin au siège B de l'école Villemar el Carmen. Les âges des écoliers oscillent entre 9 et 12 ans. La salle 401 (observée dans le cours d'Espagnol) est composée par 32 écoliers, pendant que la salle 501 (observée dans le

cours d'informatique) est composée par 27 apprenants entre garçons et filles. Dans la salle 401 les enfants se caractérisent pour être très participatifs, amicales et collaboratifs; alors que dans la salle 501 les élèves sont très respectueux avec la professeure, mais ils semblent avoir un problème pour accomplir les ordres et les indications données pour faire les devoirs. Malgré cette situation, la majorité d'enfants sont très participatifs sur les questions que la professeure propose. Dans les deux groupes les principales attractions sont les instruments technologiques de la salle de classe comme par exemple l'ordinateur, où ils peuvent faire des exercices interactifs, et le vidéo projecteur puisqu'ils l'utilisent pour regarder différentes vidéos ou présentations. De même, dans les deux salles, les écoliers aiment sortir de la salle de classe pour aller à la cour de récréation ou à la salle multiple. Ils profitent aussi de réaliser leurs travaux à partir de l'usage des ressources manuelles ou des matériels didactiques (des couleurs, des feuilles avec des dessins, des rognures, des stylos, etc.) qui leur permettent de dessiner, colorier ou décorer. Les élèves des deux groupes participent de manière active et montrent une attitude positive au moment d'aborder quelques vidéos ou activités liées aux thématiques de la classe pour donner leurs opinions quant à la relation de ces sujets et leurs contextes. Par contre, ils réagissent de manière négative quand les activités visent à évaluer ou faire des exercices individuels, étant donné qu'ils jouissent le travail groupal. En plus, les habiletés qu'ils aiment développer, est qui sont les plus fortes, sont l'expression orale (participation constante) et l'expression écrite, en la comprenant depuis les systèmes symboliques (dessins et graphiques). Bien que les écoliers de la salle 501 sont très collaboratifs entre eux et ont une relation de respect, d'amitié et de partage, le contrôle de l'organisation de la classe semble être un peu difficile. Ces écoliers sont obéissants et ils s'adaptent aux décisions de la maîtresse en donnant leurs opinions personnelles sur les thématiques. Cependant, il y a des élèves qui ne semblent pas être

responsables avec leurs devoirs, qui ne participent pas, parce qu'ils ne semblent pas être intéressés dans le cours. Cette situation semble un peu différente dans la salle 401 parce que normalement les enfants travaillent bien peu importe le sujet dans la classe d'Espagnol et malgré le désordre qu'ils peuvent occasionner, ils se montrent toujours attentifs, obéissants, respectueux, solidaires et intéressés dans les activités proposées.

Toutes les descriptions que nous avons mentionnées antérieurement ont été obtenues grâce aux observations faites au début du mois d'août 2016 et de l'application d'une enquête réalisée dans les jours 29 d'août (salle 401) et 1 de septembre (salle 501) où nous avons repéré que la plupart des enfants préfèrent le travail en équipe, aiment dessiner, colorier, partager avec leurs camarades et utiliser l'ordinateur et quelques matériaux comme les marqueurs et les bostols. Les deux salles des enfants se sont montrés très intéressés sur l'apprentissage du français, ils veulent apprendre à parler la langue, connaître le vocabulaire de la cuisine, des animaux, les chiffres, les professions, les salutations et quelques enfants ont écrit qu'ils veulent apprendre «tout»

Aussi, que les enfants mettent en relation la connaissance de la langue étrangère avec la possibilité de connaître la France, apprendre une langue « romantique et polie » selon les enfants. Finalement, nous avons vu que les enfants n'ont pas de connaissance sur la langue, ils expriment être débutant et avoir beaucoup d'expectatives sur l'apprentissage du français avec les nouvelles stagiaires (enquête d'enfant). C'est en raison du niveau débutant des enfants de ces deux cours que nous avons décidé de faire un travail conjoint et comparatif dans ce projet.

PROPOSITION PÉDAGOGIQUE

Objectifs

- Générer quelques situations d'interaction personnelle et inter groupales à partir des tâches communicatives pour développer la production orale des enfants en utilisant des référents

auditifs comme des vidéos culturelles, chansons ou rimes et des référents graphiques comme dessins et images.

- Établir et avoir de bonnes conditions de respect et de travail en groupe dans la salle de classe pour contribuer à l'apprentissage du français comme langue étrangère.
- Connaître les opinions des enfants sur la culture française et francophone et sa relation avec la culture colombienne, avec l'utilisation de vidéos culturelles.
- Réaliser et développer des activités groupales pour renforcer la production orale et la confiance des enfants au moment d'exprimer leurs idées et leurs opinions.
- Favoriser l'apprentissage de la langue étrangère avec l'utilisation des étapes propres de l'approche par tâches communicatives comme les pré-tâches (exercices de sensibilisation au VBC) tâches (exercices avec un but communicatif) et post- tâche (autoévaluation du processus fait)
- Promouvoir la participation des enfants à propos des thématiques interculturelles abordées, en montrant de respect pour leurs avis.
- Favoriser l'apprentissage de la langue cible, tenant compte des référents contextuels des enfants, dans les activités proposées.
- Mettre en commun les résultats obtenus au moyen de l'organisation de la *Foire de la famille*.

DESCRIPTION

Dans la proposition pédagogique de notre projet, nous avons décidé de commencer un travail de renforcement et d'activation par rapport à la production orale chez les enfants de deux salles.

Nous avons proposé de contribuer au besoin trouvé à partir de l'implémentation de l'approche

par tâches communicatives qui promeut l'interaction, la communication et l'expression dans des situations communicatives proches aux contextes des enfants.

Les ressources utilisées dans notre projet se sont rapportées à commencer une sensibilisation sur le VBC pour donner des bases afin d'initier le développement de la production orale chez les apprenants débutants. En ce sens, nous avons implémenté des ressources proches aux enfants comme par exemple des dessins, des chansons, des rimes avec leurs chorégraphies, de comptines et des vidéos culturelles. Avec l'utilisation de ces ressources nous avons visé à présenter aux élèves des différentes pratiques culturelles des pays francophones, de la France, y compris celles de la Colombie pour qu'ils pouvaient estimer et valoriser leur propre culture pendant qu'ils apprenaient la langue française. En plus, les ressources employées dans les tâches communicatives sont parties des contextes des enfants (tictac boum, le prix est correcte, la marelle, la loterie, etc.)

Quant aux activités que nous avons développé dans notre intervention, elles ont été réalisées de trois façons: interpersonnelle, groupale et dans la salle de classe. Celles-là ont été dynamiques, significatives, proches aux contextes des élèves et avec le but de réussir à un échange communicatif réel, fonctionnel, élémentaire, spontané, compréhensible et pas du tout parfait ou mémorisable.

Finalement, en ce qui concerne aux aspects évaluatifs, dans chaque séance de nos interventions nous avons proposé aux apprenants de faire une autoévaluation pour leur faire prendre conscience de leurs propres processus d'apprentissage de la langue étrangère et pour connaître leurs faiblesses et forteresses ou moment de réaliser des productions orales.

Étapes pédagogiques

Pour mener à bien un processus d'apprentissage de la langue française avec les enfants des salles

401 et 501, nous avons décidé de diviser cette proposition pédagogique en deux étapes. Chaque étape est séquentielle avec la suivante et garde la logique *pré-tâche* (familiarisation avec le vocabulaire basique de communication de la langue cible et prise de conscience interculturelle), *tâche* (mis en œuvre des aspects appris dans la pré-tâche à partir de la réalisation de divers activités communicatives d'interaction en classe) *et post-tâche* (implémentation d'exercices autoévaluatifs sur le même apprentissage). Dans toutes les séances des étapes, nous avons eu des activités spécifiques à faire et des objectifs d'apprentissage à réussir. Celles-là ont été aussi composées par seize séances de classe qui équivalent à cinq mois (étape 1 : depuis le 14 février jusqu'à le 4 avril ; étape 2 : depuis le 8 de août jusqu'à le 26 septembre). En ce qui correspond les analyses des données, celles-là ont été faites pendant les mois de mai, juin et septembre.

ÉTAPE 1 : Approchons-nous de la langue française !

La première étape vise à faire une approche de la langue française, étant donné le niveau débutant des enfants. À cause de cela, nous avons fait une familiarisation avec la langue cible en montrant quelque VBC (salutations, couleurs, chiffres, lieux, sentiments, famille, jours de la semaine, mois de l'année, expressions de politesse et présentation personnelle) de manière contextualisé, et non pas par des listes de mots.

En raison de cela, nous avons proposé de travailler dans cette étape au moyen de la réalisation d'activités (par exemple, la création d'une agenda des enfants, des exercices dynamiques comme le sac magique, des chorégraphies de rimes et chansons) qui ont utilisé des référents graphiques (images de magazines, images sur l'internet et des présentations sur *Power Point*) et des stimulations auditifs (chansons, rimes, comptines, nos voix et vidéos culturelles).

Le but principal d'apprentissage a été que les enfants discriminaient, associaient, comprenaient et valorisaient ce vocabulaire pendant qu'ils résolvaient des petites tâches communicatives de

manière interpersonnelle ou groupale qui leur guidaient à une première expression orale en langue française. La duration de cette étape a équivalu à huit séances de classe, c'est-à-dire, deux mois à peu près entre la deuxième semaine de février et la première semaine de avril 2017. Dans chaque une des séances avec les apprenants nous avons développé la *pré-tâche*, la *tâche*, et la *post-tâche*.

ÉTAPE 2: Au travail!

Cette étape a suivi la logique pédagogique de l'antérieure. Alors, celle-là a visé plus à la liaison entre la mise en œuvre des aspects du VBC appris et à l'approche directe des pratiques interculturelles. Le but d'apprentissage a été que les enfants exprimaient, transmettaient, partageaient, estimaient, valorisaient et prenaient conscience de la richesse des pratiques autochtones sociales, de leur culture colombienne, la culture française et francophone. Pour y arriver, nous avons proposé la construction conjointe et active des enfants pour présenter *la Foire de la Famille* de façon orale dans le contexte de la salle de classe. Cette foire a été la manière dans laquelle nous avons montré le travail fait en classe avec les écoliers et les effets obtenus par rapport au déclenchement de la production orale en FLE chez eux.

Un exemple des activités que nous avons fait dans cette étape ont été la présentation des mains de salutations, le karaoké « je m'appelle », le jeu numérique de « Rin Rin » et le chrono-mémoire. Ceux-ci sont des exercices groupaux, et individuels dans lesquels les élèves ont partagé révisé et appris à propos de la famille des pays francophones et de leur propre pays. La duration de cette étape a été de huit séances de classe, deux mois à peu près entre les mois d'août et septembre 2017, où nous avons travaillé de la même manière, à partir de la *pré-tâche*, la *tâche*, et la *post-tâche* dans chaque une des séances.

CHRONOGRAMME DU DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE (Voir annexe)

RÉSULTATS

Les résultats que nous présentons ci-après montrent le développement des catégories proposées dans l'unité d'analyse de notre projet pour chacune des salles. Pour chaque catégorie nous avons établis des sous-catégories qui nous ont aidées dans l'analyse de ce processus d'enseignement/apprentissage avec les écoliers. Il vaut la peine constater que nous avons pu analyser ces trois catégories à partir des données recueillies au moyen des instruments sélectionnés et implémentés pendant les moments séquentiels de l'approche par tâches communicatives que nous avons choisie comme démarche pédagogique.

Analyse des Catégories et sous-catégories

Vocabulaire basique de communication (dorénavant VBC)

L'intervention de notre projet a commencé à partir de l'usage ou emploi des référents graphiques et auditifs propres de la première étape des tâches communicatives (pré-tâche). Ces référents ont été en relation avec le contexte, les goûts et les intérêts des apprenants, de même que les thématiques; c'est pourquoi ceux-là n'ont pas été développés d'une manière arbitraire comme dans l'utilisation de *listes de mots*. Surtout parce que les enfants de les salles 401 et 501, étaient des débutants et ils n'avaient pas un vocabulaire élémentaire pour faire leurs premiers interactions communicatives en langue cible.

Dans la première sous-catégorie nous avons travaillé *l'association graphique*, dans laquelle les enfants ont associé le concept du VBC par rapport à leurs réalités (les salutations, la présentation personnelle, leurs états d'âme, les numéros, leur famille, les mois de l'année, les jours de la semaine, les couleurs et les lieux en ville, où ils habitent) avec un référent graphique comme les

images et les dessins. Cette association nous avons pu la mettre en évidence dans la quatrième séance où nous avons travaillé les numéros. Là, nous avons développé une activité appelée *le sac magique* où les enfants sortaient des images des numéros depuis 0 jusqu'à 15 sans pourtant les mettre sous un ordre spécifique.

Par exemple et à propos de cette activité (voir carnet de terrain n°4), dans les salles 401 et 501, nous avons observé que les écoliers ont associé le concept du vocabulaire élémentaire avec l'aide graphique des chiffres collés au tableau. Ils se sont appuyés beaucoup dans ces référents graphiques pour se rappeler de la signification et de la prononciation de chaque mot du nouveau vocabulaire. De même, nous avons noté trois situations intéressantes : La première, les apprenants ont aidé leurs camarades à bien prononcer quand ils regardaient les images collés. La deuxième, l'activité nous a servi pour apprendre les chiffres de façon plus « naturelle », contextualisée, et non pas de la manière conventionnelle, c'est-à-dire que l'apprentissage des apprenants a été plus réel que mécanique; et la troisième, l'intérêt et le goût des apprenants a augmenté en raison des images utilisées qui leur ont permis de comprendre d'une manière plus claire le sujet à apprendre.

Un autre instrument qui nous a aidées dans l'analyse et compréhension de cette association graphique chez les enfants a été *les photos*. Les trouvailles photographiques de la cinquième séance, nous ont laissé voir l'importance de commencer l'enseignement du français à partir d'un premier référent graphique conforme à la réalité des apprenants. Dans ce cas, nous avons présenté un dessin rapporté à l'arbre généalogique de *leurs* familles pour apprendre le vocabulaire basique de la même.

Les réactions des photos prises aux écoliers S et C de la salle 401 (voir annexe 1) tandis qu'ils apprenaient ce VBC au moyen du dessin nous ont montré qu'il y a un fort lien entre celui et les perceptions des apprenants face à l'apprentissage de la langue. Alors, l'intérêt, la motivation et le goût pour apprendre le français ont été des perceptions positives des écoliers au moment de travailler avec ce type de référents graphiques qui a tenu compte de *leurs* contextes. Tout cela parce qu'il paraît qu'à travers des stimulations comme les dessins, les images à colorier ou des autres ressources si visuelles, les enfants semblent retenir ou garder le vocabulaire basique dans leur mémoire de manière plus facile, durable et dynamique. Nous avons trouvé cette même réflexion avec les apprenants de la salle 501, (voir annexe 2),

Un troisième instrument a été les *artefacts*. Au moyen de ceux-ci nous avons pu analyser de manière directe comment s'est passé l'association graphique chez les élèves par rapport au VBC traité dans chaque séance. Une illustration que nous pouvons donner s'est produite dans notre sixième séance où nous avons proposé aux enfants l'élaboration d'un carnet d'école afin de travailler le VBC par rapport à la présentation de leurs âges. Nous avons utilisé un élément graphique et d'identification de *leur* contexte éducatif réel pour le copier à la langue cible et augmenter leur intérêt.

Dans le déroulement de cet exercice nous leur avons donné (tant aux enfants de la salle 401 qu'à ceux-là de la salle 501: voir annexe 3) des petits papiers bristol et un lacet en laine de différente couleur pour qu'ils créaient leurs propres carnets. Au début, nous avons cru qu'ils voulaient suivre le modèle de leurs agendas par rapport à l'information de l'âge, mais ils ont capté notre attention et intérêt quand nous avons vu leurs œuvres à la fin. Celles-là montraient les avancées des enfants étant donné qu'ils avaient réutilisé très bien le VBC travaillé dans des autres séances ;

en plus, ils ont décoré et ajouté des détails à leurs carnets en montrant, de cette façon, leur intérêt, créativité et plaisir pour apprendre la langue française. Cela nous a laissé voir que les élèves des deux salles, étant si visuels, ont préféré représenter et travailler cette thématique à partir de l'usage de dessins, précisément parce que cela est la manière dans laquelle qu'ils réussissent à garder un vocabulaire significatif, fonctionnel, efficace et assertif pour l'utiliser dans un moment de communication.

Dans le déroulement de la septième séance, nous avons étudié le VBC à propos des mois de l'année, spécifiquement d'un sujet qui est très significatif pour les enfants: apprendre à dire leur date d'anniversaire. Pour y arriver nous avons utilisé une chanson appelée *les mois de l'année* qui comptait avec une chorégraphie très facile et dynamique. Au début, nous avons commencé avec la reconnaissance du vocabulaire des mois à travers notre voix et la pratique des pas ou des mouvements de la chanson. Après, avec la mise en pratique de la chorégraphie et de la prononciation des mots, les enfants des salles 401 et 501 ont réussi à leur première appropriation de ce nouveau vocabulaire et à la fin (au moment de chanter) ils ont été capables de reconnaître et de discriminer tous seuls et sans aide les mois de l'année (voir enregistrement 1). C'est-à-dire qu'au moyen de ce support auditif, et aussi kinésique, les élèves ont activé et travaillé leur conscience phonétique.

La séance numéro huit, avait comme but l'apprentissage du VBC par rapport aux jours de la semaine. Ici, nous avons présenté une vidéo de quelques personnes qui chantaient les jours de la semaine et mentionnaient leurs activités préférées. En relation avec cette activité, nous avons observé que les enfants de la salle 401 (voir carnet de terrain n° 8) ont commencé une reconnaissance auditive grâce à la répétition orale des sons des jours de la semaine faits par les

personnes de la vidéo. Il nous a semblé aussi qu'ils ont pu discriminer ces sons grâce aux ressources graphiques ou visuelles utilisées (lettres grandes et colorées, un calendrier et des dessins des activités correspondantes aux jours). Cela nous a laissé voir qu'il y a plus de reconnaissance et discrimination de la part des écoliers si les stimulations auditives employées se mettent en relation avec des supports visuels qui aident les élèves à mieux garder le vocabulaire dans leurs mémoires.

Dans le carnet de terrain n° 8, nous avons annoté que les enfants de la salle 501 ont regardé la vidéo et ils ont commencé à établir quelques relations entre les activités des personnages et leurs activités. Ils ont répété les expressions à propos des jours de la semaine à voix haute. Dans le but de la reconnaissance auditive ils ont regardé de manière attentive les images pour faire une meilleure reconnaissance et réduire les difficultés pour comprendre l'information de la vidéo.

Précisément, cela s'est passé avec les enfants de la salle 401, qui ont aimé la rime faite et à partir de leur intérêt, ils nous ont demandé dans la suivante séance de la chanter de nouveau, d'utiliser ce vocabulaire dans les interactions habituelles dans la classe (par exemple pour saluer aux professeurs au moment d'arriver à la salle ou prendre congé des camarades), et d'élaborer des fiches avec des mains en exprimant leurs salutations préférés (voir annexe 4 et 5).

Finalement la *compréhension auditive* a été notre troisième sous-catégorie. Ici l'objectif était que les enfants comprennent le VBC mentionné et présenté au moyen des stimulations auditives (voix, rimes, chansons, vidéos culturelles). À ce point, il est très important que nous mentionnons que l'antérieure sous-catégorie est très liée à celle-ci parce que nous savons qu'il existe une corrélation très significative et forte entre la reconnaissance et la compréhension, mais nous en

tenons compte seulement parce qu'elles travaillent de manière conjointe pour provoquer plus tard chez les écoliers leurs premières interactions communicatives avec des autres.

Un moment clé a été dans la réalisation de la séance six, où nous avons montré aux élèves une vidéo dans laquelle différentes personnes de latino-Amérique se présentaient en français en mentionnant leurs âges. Dans les salles 401 et 501 (voir carnet de terrain n°6) s'est produit un cas similaire dans le rassemblement de données de cette séance. Nous avons regardé cette vidéo afin de renforcer la prononciation du vocabulaire pour apprendre à exprimer l'âge, mais aussi pour réfléchir à propos de la compréhension de son contenu. En ce sens, nous pausons la vidéo de temps en temps pour demander aux apprenants l'âge des personnes qui parlaient. Immédiatement, dans les participations des enfants nous avons noté qu'ils ont compris très bien les réponses des interlocuteurs de la vidéo grâce à la reconnaissance faite dans des activités préalables liées à la prononciation du vocabulaire de ce même sujet.

D'après les *enregistrements* faits pendant la séance huit dans laquelle nous avons travaillé les jours de la semaine à travers une rime très dynamique et facile à apprendre, nous cherchions que les enfants reconnaissent et aussi qu'ils comprenaient auditivement les jours de la semaine afin de pouvoir les prononcer et les utiliser après dans les activités communicatives d'interaction (tâche).

Dans le cas de la salle 401, nous avons observé que la rime a suscité beaucoup l'attention des enfants, ils se sont sentis très émus étant donné qu'elle utilisait un rythme attirant et facile.

Également, nous avons noté une attitude positive chez les apprenants parce que la rime connectait l'apprentissage des sons et de la prononciation des jours de la semaine avec des mouvements du corps. En conséquence, nous nous sommes rendues compte que la compréhension auditive des enfants a été effective parce que le vocabulaire employé dans la rime avait été travaillé avant

(les salutations) et cela leur a permis de mieux interpréter son contenu et même d'avoir un intérêt fort pour enseigner à leurs camarades qui n'avaient pas compris (voir enregistrement 2).

Par contre, nous avons pu regarder que les enfants de 501 ont commencé à prononcer la rime tenant compte de la relation des sons et en facilitant la compréhension du nouveau vocabulaire. Nous avons pu souligner que les élèves à partir de ce vocabulaire ont engagé un rapport avec l'écriture de la date au tableau et ils ont augmenté l'information à propos du VBC et son usage dans le contexte de la salle de classe (voir enregistrement 3).

Dernièrement, les *artefacts* collectés dans les salles 401 et 501 pendant la neuvième séance pédagogique où nous avons proposé aux enfants d'apprendre le VBC par rapport aux couleurs à travers de la comptine *j'ai vu*. Ici, nous avons observé que la reconnaissance auditive s'active de manière plus effective quand les référents oraux s'adaptent au contexte, aux goûts et aux référents graphiques des apprenants, en leur permettant une mémorisation plus forte.

L'antérieure réflexion est arrivée avec les enfants de la salle 401 et 501, qui ont aimé la comptine travaillée et à partir de la relation qu'ils ont fait entre les sons des couleurs écoutées avant (dans la sensibilisation de la séance) et les images des poissons, que nous avons mis en évidence qu'ils les ont coloriés de manière correspondante au VBC des couleurs reconnues antérieurement en nous laissant entendre qu'il y a eu une compréhension auditive (voir annexe 6 et 7).

Situations communicatives d'interaction

Eu égard à cette deuxième catégorie, nous pouvons dire que le développement de celle-ci a démarré depuis l'établissement de trois situations communicatives d'interaction de différente

caractère que nous avons déterminées de travailler pendant la deuxième étape (tâche) de notre démarche pédagogique.

La première situation communicative d'interaction dans laquelle nous avons travaillé a été la *situation d'interaction personnelle*, cela veut dire, les dynamiques communicatives qui émergent pendant l'interaction de deux élèves. Ici, le but principal était que les apprenants interagissent en couples en utilisant le VBC qu'ils avaient appris antérieurement à travers des référents graphiques et des stimulations auditives.

Le premier instrument que nous a permis d'analyser cette sous-catégorie a été *l'enregistrement*.

Dans les salles 401 et 501 , par exemple dans la séance sept, nous avons proposé aux enfants l'élaboration d'une *cocotte en papier* afin de mettre en usage les mois de l'année. Un aspect intéressant dans le déroulement de cette tâche a été que nous avons implémenté des questions par rapport aux autres thématiques vues avant, ce qui nous a permis de constater et vérifier les avancées dans l'apprentissage des enfants. L'enregistrement fait (voir enregistrement 4 et 5) a premièrement montré que les écoliers étaient à la première fois un peu nerveux et timides au moment de parler, c'est pourquoi nous avons dû les aider à la prononciation et faire des éclaircissements en espagnol. Mais après l'utilisation de la cocotte dans des autres opportunités ils ont compris la dynamique et ont commencé à interagir avec leurs camarades en échangeant leur information personnelle, leurs préférences ou des autres connaissances en français. Cette situation nous a laissé voir que les écoliers semblent plus intéressés à interagir avec des autres s'il existe une relation de proximité avec les activités de leur contexte.

Alors, nous pouvons dire que cette activité a reçu une attention et un intérêt spécial de la part des écoliers parce qu'elle a surgi des activités qu'ils font habituellement, surtout avec leurs

camarades d'école. En plus, bien que nous avons observé que les productions orales des enfants n'ont pas été parfaites, ils se sont sentis vraiment identifiés à travers l'emploi de leurs cocottes en papier, ce qui a permis qu'ils montraient avoir une forte motivation et participation pour interagir avec des autres.

Nos annotations dans le carnet de terrain 5 montrent aussi la manière dans laquelle les enfants sont arrivés à une interaction en couple. Dans cette séance, nous avons essayé d'utiliser le VBC par rapport à la famille dans une situation d'interaction personnelle où les apprenants devaient présenter leur famille à un camarade de la classe. Ici, nous avons vu que les enfants des deux salles ont pris leurs arbres généalogiques et ils ont commencé à présenter leurs familles à un de leurs camarades de table. Nous avons observé que l'utilisation de leurs arbres a été très remarquable parce que ceux-là leur ont servi comme des ressources graphiques pour provoquer une meilleure association dans la compréhension du camarade qui écoutait la présentation familiale. Nous avons commencé à connaître la famille des enfants, parce que toutes les familles ne sont pas composées par les mêmes membres, en raison des changements sociaux. Les élèves ont partagé avec leurs amis les noms et quelques caractéristiques de leur famille en langue française et avec l'aide de quelque mot en langue maternelle.

Nous avons aussi pris des *photos* pour avoir une autre perspective à l'égard de l'analyse de ces interactions personnelles chez les apprenants. Nous avons collecté quelques photographies pendant le déroulement de la troisième séance, dont le but était d'interagir avec un camarade de la classe pour recueillir, dans des tables graphiques, quelque information par rapport aux états d'âme.

Les réponses vues dans la salle 401 et la salle 501 (voir annexe 8 et 9) pendant cette tâche ont été très intéressantes parce que nous avons vu comment les enfants pratiquaient la demande et la réponse de leur humeur. Ils ont mis les réponses de leurs camarades en écrivant l'expression d'état d'âme spécifique et en dessinant un petit visage représentatif de l'humeur de leurs camarades. Par exemple, un des écoliers a demandé à un autre « N: *Comment ça va aujourd'hui ?*, M: *Je suis bien, merci.*», et après l'enfant dessinait un visage heureux. D'après la perspective qui nous a donné les photographies prises, il nous a semblé que la tâche a permis que les enfants interagissent et partagent les uns avec les autres en créant de cette manière un intérêt pour les sentiments des autres et pour consolider les relations entre eux-mêmes. Nous avons pu regarder que les enfants se sont amusés pendant la tâche parce qu'ils ont pu partager et parler avec leurs amis sur leurs activités favorites et leurs émotions.

À l'égard de notre deuxième sous-catégorie, *l'expression inter groupale*, nous cherchions que les apprenants exprimaient leurs idées et pensées à travers des situations groupales où ils étaient capables d'utiliser le VBC appris dans la pré-tâche. Au moyen de l'interaction entre groupes d'enfants, nous avons essayé de générer une activité communicative entre eux en déclenchant de cette manière leur expression orale.

Nous avons choisi *l'enregistrement* pour évaluer l'expression inter groupale chez les élèves des deux salles. Alors, nous avons enregistré la huitième séance où nous avons proposé aux enfants une tâche communicative et groupale afin qu'ils pouvaient interagir entre eux et entre autres groupes pendant qu'ils pratiquaient les jours de la semaine. Essentiellement, la tâche consistait à la participation orale et active d'un jeu appelé «*la marelle des jours de la semaine*». Pour réaliser cette tâche, nous sommes sortis de la salle de classe pour aller à la cour de récréation où nous

avons déjà dessiné des marelles. Ce jeu communicatif essayait de faire que les apprenants interagissaient entre eux et par groupes d'une manière dynamique et plaisante.

Face à cette tâche, les élèves de deux salles (voir enregistrement 6 et 7) ont montré leur intérêt, ils étaient timides et pour cela ils ont utilisé un peu leur langue maternelle pour communiquer aux moments les plus difficiles, la tâche avec la marelle nous a permis de voir deux faits. Le premier, les tâches semblent être effectives à l'heure d'activer la production orale en FLE chez des apprenants débutants quand elles partent du contexte de la population. Le deuxième, les productions orales des enfants paraissent imparfaites et avec beaucoup d'erreurs mais elles sont très significatives étant donné qu'elles font partie de ce premier répertoire d'interactions communicatives que les enfants retiennent dans leurs mémoires pour commencer à consolider plus fortement la langue cible.

Nos *carnets de terrain* nous ont été utiles pour continuer à examiner le déroulement des expressions inter groupales des écoliers pour déclencher leur oralité. D'après les annotations faites pendant la quatrième séance, où nous essayions que les enfants mettaient en pratique les chiffres en français à travers une tâche très proche à eux: *le prix est correct* (un concours télévisé chez-nous), nous avons observé des aspects intéressants dans chaque salle.

D'abord, il est important de dire que nous avons conservé les règles de ce concours, mais nous avons adapté les produits au contexte de la salle de classe des enfants, c'est pourquoi nous avons pris des outils écoliers choisis au goût d'eux (le sac à dos, les couleurs, les livres, le rapporteur, les cahiers et des autres) comme des objets à vendre. Aussi, nous avons utilisé des billets colombiens didactiques pour faire plus réelle la tâche. Alors, dans les salles 401 et 501 (voir carnet de terrain 4), les enfants ont reconnu rapidement et ils se sont sentis enthousiastes par

rapport à l'activité. Ils ont fait des groupes, ils ont sélectionné un outil important pour eux et ils lui ont donné un prix afin que des autres groupes le devinaient.

Avant de faire la tâche nous avons observé comment étaient les communications entre eux.

Quelques-uns ont parlé un peu en français pour concrétiser le prix de l'élément écolier: «K:

J'aime... (Prof, comment vous dites [matela] en français?)... Nous: le sac à dos. K: parce que je peux mets mes cahiers » [L'original en espagnol]. Au moment de faire la tâche, qui était

d'acheter le produit des camarades, nous avons vu que la plupart d'eux a utilisé les chiffres que nous avons appris en français pour mettre un prix à l'objet sélectionné. Ils ont participé

activement et ils ont mentionné le prix parce qu'ils voulaient parler en français et gagner l'achat.

Grâce à cette tâche, nous avons pu mettre en évidence que l'expression inter groupal des enfants s'est développée dans une plus grande mesure entre les mêmes membres de chaque groupe. Leurs

petites productions orales ont émergé plus facilement en travaillant en groupe et avec un référent contextuel familier à leurs vies qui leur a permis d'utiliser la langue française, pas d'une manière

trop élaborée, mais vraiment significative qui au futur leur facilitera se rappeler des

apprentissages premièrement obtenus pour s'exprimer avec fluidité. De même, les tâches

communicatives sélectionnées ont rendu possible que les enfants apprenaient à propos du respect

et non seulement du vocabulaire et de la production orale. Ils ont compris que la communication

est possible quand il y a une écoute et une alternance des avis.

Pratiques interculturelles

Depuis le début de notre projet, nous avons envisagé de faire un apport novateur à

l'enseignement et l'apprentissage de FLE chez les enfants débutants des salles 401 et 501. Grâce

au diagnostic fait pour connaître les avis de cette population écolière, nous avons trouvé des

stéréotypes et des méconnaissances culturels par rapport au français, c'est pourquoi nous voulions contribuer à enseigner la langue française à partir d'une perspective différente qui a tenu compte des facteurs indispensables : la langue est indéniablement imprégnée et influencée par la culture dans laquelle elle est née; et l'apprentissage des autres langues différentes à la maternelle ne peut pas être une raison pour la discréditer. Au contraire, apprendre des autres langues doit être un motif pour apprécier, valoriser et estimer la sienne propre.

En ce sens, nous avons visé à présenter le français comme une langue appartenant à une culture francophone, c'est-à-dire, comme une langue qui s'enrichit dans différentes cultures des pays francophones (la Tunisie, le Canada, la Suisse, le Haïti, le Côte d'Ivoire, le Sénégal, l'Algérie, etc.), même en France.

Tenant compte de l'antérieure appréciation, l'analyse de cette dernière catégorie a réfléchi sur trois sous-catégories concernant les pratiques interculturelles, lesquelles nous considérons comme des activités propres d'une ou de plusieurs cultures spécifiques qui impliquent pas seulement l'apprentissage du VBC et son usage dans quelques situations de communications, mais aussi qui permettent la reconnaissance de la richesse culturelle de la langue cible en France, les pays francophones et de la langue maternelle. Pour faire cette étude, nous avons décidé de réaliser un suivi séquentiel à travers différents instruments, quelques-uns travaillés dans la dernière étape de notre démarche pédagogique par tâches communicatives (post-tâche), afin de connaître les apprentissages et appréciations interculturelles des apprenants.

La première sous-catégorie que nous avons fixé a été *le partage de la culture cible*. Celle-là cherchait à observer si les élèves transmettaient et exprimaient des avis et des idées à propos de la culture francophone et française à travers des petites situations réflexives en classe en utilisant le

VBC qu'ils avaient appris dans les diverses séances pédagogiques. Nous avons recueilli des données très intéressantes à partir de la séquence d'instruments travaillés et appliqués: *nos carnets de terrain, une enquête et un questionnaire.*

Au moyen des *carnets de terrain*, spécifiquement ceux-là pris dans le développement de notre première séance où nous avons présenté deux vidéos culturelles concernant les différentes manières de saluer et de prendre congé autour du monde. Il nous a semblé que les vidéos ont été pertinentes parce qu'elles contenaient les salutations propres de la France et de quelques pays francophones de l'Afrique. Après regarder les vidéos, nous avons réfléchi sur les aspects culturels.

Dans la salle 401 (voir carnet de terrain 1), nous avons stimulé la participation des enfants à partir des questions « *Qu'est-ce que nous avons pu observer dans les vidéos?, Vous croyez que la langue française est parlée seulement en France?, Pourquoi?* ». Pendant que nous faisons ces questions, les enfants levaient leurs mains pour y participer. Quelques-uns ont dit « *A: Prof, j'ai vu des enfants de diverses races: les blancs, les basanés, les noirs... Ils parlaient en français et tous jouaient.* », « *J: Prof, ce que j'ai aimé le plus est que je pensais que seulement les personnes blancs parlaient en français, et tous pouvons le parler* » [L'original en espagnol]. À partir de la participation des apprenants, nous avons pu regarder qu'il avait un stéréotype chez eux en relation avec le type de personnes qui parlent français. Au moment de partager leurs avis nous avons mis en évidence leur étonnement et surprise face à la vidéo, ce qui nous a permis de voir que dans leur suivi interculturel ils sont premièrement arrivés à une étape de «découverte» où ils semblaient de n'avoir pas construit de notions claires par rapport à la colonisation.

Dans la salle 501 (voir carnet de terrain 4) nous avons regardé une vidéo qui s'appelle *Comment est née la langue française*. Les élèves étaient très attentifs et ils observaient les images des dessins animés qui expliquaient les raisons pour lesquelles en France ils parlaient la langue française. La vidéo a décrit l'histoire du latin et la manière dont la langue a été modifiée pour arriver jusqu'à la langue cible. Les enfants n'ont pas compris tous les mots de la vidéo, mais les images leur ont aidé pour comprendre l'information. Quand la vidéo a fini, nous avons écouté leurs opinions et appréciations; par exemple un enfant a dit: «*J: Prof, alors le français n'est pas une langue élégante parce qu'elle était parlée par les pauvres, et les riches parlaient latin*» [L'original en espagnol]. Nous avons expliqué que les langues sont vivantes, c'est-à-dire que les langues changent, celles-là ne sont pas statiques. Un groupe d'enfants a dit: «*Prof, c'est-à-dire que le français est un mélange des autres langues ?*» [L'original en espagnol].

À partir des considérations des enfants, nous avons pu observer la similarité quant au suivi des apprentissages interculturels des enfants de la salle de 401; les élèves dans la salle 501 ont aussi réalisé un processus de découverte où nous avons analysé qu'ils ont montré avoir un esprit ouvert pour comprendre quelques aspects qui avant étaient stéréotypés pour eux, comme par exemple, le fait qu'ils ont compris que la langue ne lésine pas sur les personnes pour leur couche sociale et elle ne les fait pas plus ou moins intellectuelles. De plus, nous avons pu regarder que les enfants avaient une perception différente à propos des langues, ils pensaient que celles-là étaient spécifiques de chaque pays, c'est-à-dire que la langue française était seulement parlée par la population qui vivait en France; de cette manière, ils ont enrichi leurs conceptions grâce à la vidéo et les explications.

Le deuxième instrument que nous avons implémenté a été *l'enquête*, appliqué le 4 et le 6 avril (plus ou moins dans la première étape de notre intervention). À travers elle nous cherchions connaître les points de vue des enfants par rapport à leur transmission et expression sur la culture de la langue cible. Cette enquête se composait d'onze questions ouvertes qui abordaient des thématiques par rapport à la culture, la culture française, francophone et colombienne. Bien sûr qu'ici, nous avons seulement tenu compte des réponses des questions de la culture française et francophone pour nous approcher plus aux opinions que les enfants voulaient partager. Le reste des réponses nous les avons analysées dans les suivantes sous-catégories. Il est important de mentionner que nous avons décidé de créer des patrons de réponses afin d'organiser et de tabuler de manière « objective » les données trouvées.

Nous avons analysé les questions depuis 1 jusqu'à 6 (voir table 1); ici, nous avons trouvé que les enfants des deux salles concevaient la culture comme les coutumes, traditions et croyances propres des différents pays. À propos de la culture française, les enfants de la salle 401 avaient l'idée d'une culture lettrée, cultivée et intellectuelle; tandis que les élèves de la salle 501 ont mentionné de connaître seulement les mots basiques de présentation. Quant à la culture francophone, les écoliers de la salle 401 ont dit que celle-là était de niveau bas et de différentes « races » ; tandis que les enfants de 501 ont dit que cette culture fait référence aux personnes qui parlent français mais qui n'habitent pas en France. D'autre part, nous avons aussi demandé aux enfants les différences entre la culture française et francophone, à ce sujet la plus part des enfants de la salle 401 a répondu qu'ils trouvaient une différence dans la manière dont les personnes des deux cultures se lient et vivent leurs traditions. Très différentes ont été les pensées des apprenants de la salle 501 qui ont manifesté que pour eux la culture française concerne à la France, tandis que la culture francophone fait référence à des autres pays qui parlent le français.

Nous avons aussi posé aux enfants la question: *comment est pour vous une personne française?*

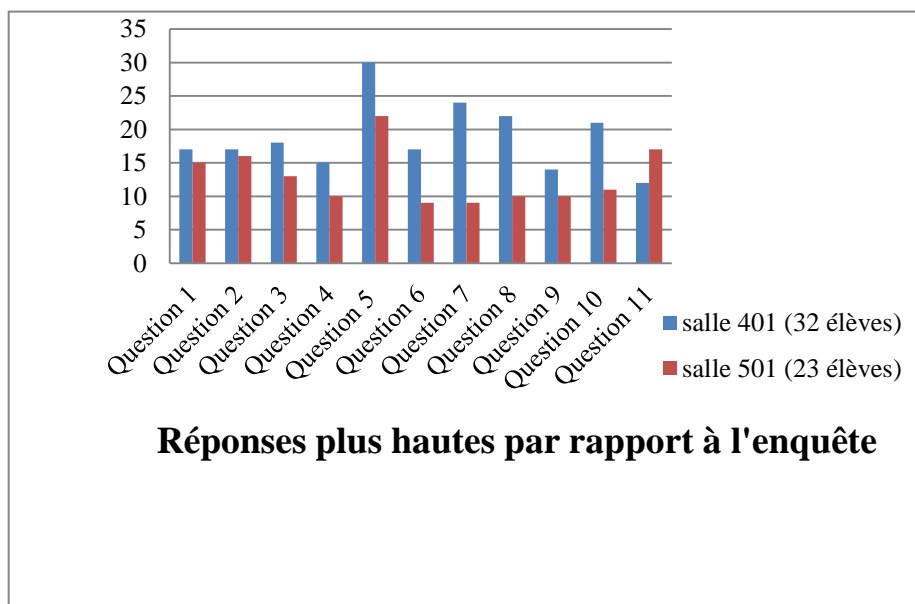
Et les deux groupes ont répondu qu'ils avaient des qualités et caractéristiques positives.

Finalement, nous leur avons demandé s'ils trouvaient des différences entre être français et être francophone; ici nous avons vu une très grande différence entre les deux groupes étant donné que les apprenants de la salle 401 ont répondu positivement aux caractéristiques des francophones face à celles-là des françaises. À leur tour, les enfants de la salle 501 ont trouvé la différence par rapport à la langue en disant que les francophones parlent français, mais ils ne sont pas de la France.

Ces résultats nous permettent de mettre en évidence que les enfants des deux salles ont depuis le début un concept plus ou moins clair de « culture », qu'il y a eu un plus grand pourcentage des écoliers de la salle 401 vers le stéréotype de voir la culture française comme une culture cultivée et la culture francophone comme une culture illettrée. Contraire à cet aspect, pour les élèves de la salle 501, il n'existe pas une grande différence entre la culture française et la culture francophone, ainsi ils nous ont montré que peut-être il y a un état de méconnaissance face aux pratiques et traditions de chaque culture. De même, nous avons pu analyser que les deux groupes pensaient de manière positive à l'égard des personnes françaises, ce qui peut générer plus d'admiration et une possible majeure quantité de stéréotypes.

D'après le suivant graphique généré à partir de la table 1, il est possible de voir le pourcentage plus haut de l'enquête, c'est-à-dire, dans la réponse à la question numéro cinq. Nous avons vu que la plupart des enfants des deux salles ont dit qu'une personne française est quelqu'un d'élégante, intelligente, cultivée, aimable et avec des caractéristiques remarquables. Cela nous a laissé entendre qu'il était possible qu'il existait un signe de leur méconnaissance par rapport à une

personne francophone et une consolidation vers leur estime pour les Françaises comme un modèle de perfection, comme résultat de la diffusion de leur culture coloniale.



Un *questionnaire* appliqué le 15 et 17 août a été notre troisième instrument pour continuer avec l'analyse du partage de la culture cible. Ce questionnaire a été composé par cinq questions avec lesquelles nous avons fait un suivi entre les réponses au début de nos interventions et celles-là de la partie finale, dans une triangulation temporelle. Dans cet instrument nous avons abordé les mêmes questions mais du type choix « multiple ». Il est important d'éclaircir que la deuxième question cherchait obtenir un peu plus d'information et pour cette raison elle était plus ample; en plus, son but était de connaître les idées sur la culture qui avaient les enfants sur les aspects qui sont considérés comme caractéristiques et symboliques dans trois pays: la Colombie, la France et les pays francophones.

Les réponses que nous avons obtenues dans ce questionnaire (voir table 2) nous ont permis de voir qu'après l'application de chacune des étapes de la démarche par tâche communicatives, les

enfants des deux salles ont maintenu leur notion par rapport à la culture. Aussi, nous avons pu observer que leur vision face au français a changé d'une certaine manière par rapport à ce qu'ils pensaient auparavant, où ils seulement retrouvaient les caractéristiques physiques et de personnalité. Par conséquent, ils ont pu identifier et reconnaître qu'être français va au-delà de ces caractéristiques, cela veut dire, connaître à propos de la culture et de la langue.

D'autre part, nous avons réussi à voir que la perspective des enfants à l'égard d'être francophone a été élargi parce qu'avant il nous semblait qu'il y avait une notion vague et maintenant nous pouvons dire qu'ils peuvent identifier qu'être francophone est aussi de parler français, des autres langues natives et vivre dans un pays différent à la France.

Un autre aspect intéressant que nous avons trouvé a été en relation avec la deuxième question du questionnaire où nous cherchions que les élèves faisaient le lien entre une des cultures que nous avons travaillé pendant les séances (culture colombienne, francophone ou française) et un des 30 mots mis dans une liste spécifique. Deux des mots que les enfants ont lié à l'égard de la France et des pays francophones ont été «Tour de France» et «bilinguisme»; comme nous pouvons le voir dans la table 3, les réponses des apprenants des salles 401 et 501 à propos du premier mot ont été adressées vers la France et le mot deux a été adressé vers la culture des pays francophones.

À partir de cette analyse, il nous a semblé que les élèves des deux groupes ont réussi à établir une relation à propos de ces mots grâce aux ressources utilisées pendant le développement des tâches communicatives qui ont permis qu'à la fin de notre intervention les enfants reconnaissent et étaient capables d'identifier des mots comme le «Tour de France», tenant compte que celui est un des sports plus notables et symboliques de la expression française, et le mot «bilinguisme»,

comme un phénomène suscité dans les pays francophones en raison de leur variété de langues qui sont dérivées de leurs cultures autochtones.

Le suivi aux apprentissages et appréciations interculturelles des apprenants a continué à partir de l'étude de notre deuxième sous-catégorie appelée *le partage de la culture maternelle*. Le principal objectif ici était que les enfants partageaient et échangeaient des idées par rapport à leur culture colombienne dans quelques situations communicatives en classe en utilisant le VBC qu'ils avaient appris antérieurement dans le déroulement des étapes des tâches définies. Nous avons décidé d'utiliser trois instruments pour évaluer cette sous-catégorie: *nos carnets de terrain, une enquête et un questionnaire*.

Dans la deuxième séance de notre intervention pédagogique nous avons regardé une autre phase intéressante dans le suivi des apprentissages interculturels chez les écoliers. L'activité proposée dans notre pré-tâche était de montrer aux apprenants une courte vidéo culturelle où les personnages de différents pays francophone demandaient et donnaient leurs noms aux autres personnes. Après la vidéo, dans la salle 401 (voir carnet de terrain 2), nous leur avons posé quelques questions par rapport à la compréhension du vocabulaire élémentaire vu et ce que la vidéo avait présenté. Un enfant nous a répondu: « *S: Prof, j'ai vu quelques enfants qui présentaient des autres enfants autour du monde et ils disaient et demandaient ce que nous avons travaillé aujourd'hui dans notre séance* » [L'original en espagnol]. La vidéo culturelle vue nous a aidé aussi à bien reconnaître la culture cible et maternelle, c'est pourquoi nous nous sommes impressionnées par la manière dont les apprenants ont fait un lien entre la situation de la Colombie et les pays qui parlent le français. Ils se sont montrés très intéressés parce qu'ils ont vu quelques personnes noires en parlant français. Nous leur avons demandé pourquoi est qu'ils

pensaient que ces personnes parlaient en français. Un écolier de la salle nous a dit: « *J: Prof, je crois qu'il s'est passé le même que dans notre pays. Les africains ont été colonisés par les personnes qui parlaient français et après les langues se sont mélangées et le résultat est le français qu'ils parlent* » [L'original en espagnol]. Leurs réponses nous ont appelé attention par le fait qu'ils ont lié les événements passés de leur culture maternelle avec ceux de la culture de la langue cible.

La situation dans la salle 501 (voir carnet de terrain 2) par rapport à cette même activité a commencé avec les opinions des élèves à propos de la vidéo. Ils ont dit que la vidéo était à propos de la manière dont on fait une présentation personnelle. En plus, ils ont dit le suivant: « *J: Prof, les noms des enfants sont bizarres, je crois que pour eux nos noms doivent être aussi bizarres; G: Ici, en Colombie nous nous présentons de manière différente, c'est bonjour, je m'appelle...* » [L'original en espagnol]. Nous avons donné une petite explication de la relation qu'il y a entre culture et la langue pour que les enfants comprenaient comment la langue a des aspects propres tenant compte des conditions, le contexte et les parlants. Les enfants ont fait beaucoup de comparaisons dans leurs opinions entre leur culture et la culture de la langue étrangère; comme résultat, nous avons pu comprendre que dans un processus d'apprentissage les élèves semblent faire le rapprochement avec la connaissance antérieure, c'est-à-dire, leur contexte.

Les trouvailles obtenues au moyen de ce premier instrument nous ont permis de voir que le suivi aux apprentissages interculturels des enfants pendant cette sous-catégorie ont semblé de s'avérer dans une phase «comparative et interprétative» où les enfants des deux salles ont fait un lien entre la colonisation, et les visions socialement construites, suscitées en Colombie par rapport à

l'établissement d'une langue espagnole dans notre pays et celles-là arrivées dans les pays francophones pour établir le français comme une langue transmise, conséquence d'un processus de colonisation.

Nous avons utilisé comme deuxième instrument la même *enquête* de la précédente sous-catégorie (table 1) mais en abordant l'analyse des réponses restantes. En ce sens, nous avons tenu compte des réponses marquées par les enfants des deux salles dans la question 11 dans laquelle nous avons l'intention de connaître leurs préférences par rapport à leur culture maternelle. Ici, les apprenants ont partagé que ce qu'ils aimaient le plus de leur pays était la culture citoyenne et ses qualités humaines, ainsi ils ont ressorti des caractéristiques de quelques colombiens comme par exemple, la joie, l'amabilité, la tolérance, la persévérance et la solidarité sans laisser de côté le patrimoine culturel et naturel comme la faune et la flore. Finalement, nous avons utilisé le même *questionnaire* mentionné précédemment (table 3), où les enfants des deux salles ont lié en plus grande quantité les mots «Volcan Del Totumo», «esclavage», «condor», «amabilité» et des autres, avec les connaissances historiques, iconiques et symboliques qu'ils ont de leur pays pour les partager avec d'autres personnes et pour échanger des idées vis-à-vis de leur culture. Cela a été très important parce que grâce aux notions déjà existantes chez eux à propos de leur pays, comme l'esclavage, ils sont parvenus à comparer les divers processus vécus en Colombie avec ceux-là vécus dans les pays des cultures que nous avons travaillés pendant nos interventions [pédagogiques]: la colonisation française et son expansion dans les pays africains, un phénomène culturel vécu en Colombie pendant la colonisation espagnole.

Finalement, nous avons abordé une troisième sous-catégorie quant à la *prise de conscience*, c'est-à-dire, l'estime, la valorisation et la prise de conscience des enfants par rapport à la richesse de

leur culture, la culture française et francophone. Tout cela a été possible grâce aux participations orales des écoliers dans quelques situations communicatives d'interaction dans la classe et dans la présentation de la *Foire de la famille*.

À partir des annotations faites dans nos carnets de terrain pendant le déroulement de notre dixième séance, nous montrés une vidéo culturelle par rapport aux lieux ou endroits de la ville. Elle s'agissait d'une petite fille française qui voyageait à un pays francophone (La Martinique-Port de France). Là, elle visitait quelques lieux fréquents pour montrer cette culture avec l'aide de ses amis martiniquais: une cathédrale, une place, une école, une bibliothèque, un supermarché et une poste. Quand nous avons terminé de voir la vidéo, nous avons proposé aux enfants des questions réflexives en regardant ce qu'ils avaient observé.

D'un côté, les enfants de la salle 401 (voir carnet de terrain 10) ont montré des points de vue très intéressants. Par exemple, aux questions: «*Quel type de personnes vous avez vu ? Est-ce que nous pouvons faire des comparaisons entre les lieux vus d'un pays francophone et ceux de notre pays?, donnez-moi des exemples* » Quelques enfants ont répondu: «*J: Prof, il me semble très intéressant que la fille de la vidéo est allée dehors de la France et j'ai aimé qu'elle a voyagé avec ses amis d'autres races [sic.] parce que nous ne pouvons pas mépriser les personnes à cause de leur langue ou leur couleur de peau*» [L'original en espagnol]. Un garçon a dit «*F: Prof, j'ai vu dans la vidéo que la fille a visité des lieux anciens, et par exemple, je peux regarder les bibliothèques que nous avons ici en Colombie et elles sont très jolies, grandes et modernes avec des ordinateurs*»

Les points de vue des enfants de la salle 401 juste dans cette dernière séance de notre intervention pédagogique, nous ont permis de voir que dans ce point ils ont réussi à élargir leurs perspectives

et notions par rapport à l'importance de considérer pas seulement aux autres personnes et pays qui parlent français, mais aussi à estimer et valoriser leur propre culture. Grâce à ces ressources visuelles et culturelles implémentées dans les activités des étapes des tâches communicatives, les enfants ont pu bien réfléchir sur les stéréotypes qu'ils avaient auparavant et de plus, ils ont gagné une prise de conscience personnelle à l'égard de leur propre culture colombienne.

D'autre côté, dans la salle 501, les enfants ont fait une relation entre les lieux de la loterie (lieux des pays francophones) et les lieux qui sont à Bogotá. Par exemple, quand nous avons mentionné *le musée de la musique en Togo* un enfant a dit: «*Prof, celui est le musée de la musique! Je l'ai*» [L'original en espagnol]. Après, en relation avec la vidéo et les images de quelques lieux des pays francophones les enfants ont fait une comparaison entre la Colombie et ces pays. Ils ont regardé les images et un enfant a dit: «*J: Prof, ce musée est joli, mais il est plus joli le Musée National de Bogotá*» [L'original en espagnol]. Nous avons continué avec le jeu de la loterie et quand nous avons tiré des autres images ils ont mentionné des appréciations comme par exemple: «*I: Prof, je n'aurais pas à ces pays parce que, par exemple, au Canada il fait très froid et dans les autres il fait trop chaud à cause des saisons, tandis qu'ici en Colombie si nous aimons la chaleur, nous allons à Melgar et si nous aimons le froid, nous pouvons rester à Bogotá ou à Boyacá*» [L'original en espagnol]. Dans les sessions antérieures nous avons pu observer que les enfants pensaient que les autres pays, comme la France était meilleure que la Colombie, mais en raison des images et la description des lieux, ils ont commencé à considérer aussi les aspects positifs de leur propre pays comme le climat, les valeurs des colombiens et l'histoire.

Les analyses présentées jusqu'à ce moment nous ont permis de voir que la suivante étape dans le suivi des apprentissages interculturelles chez les enfants a été une phase de «sensibilisation et

d'estime-de soi». Cela veut dire que leur avancées interculturelles nous ont semblé vraiment enrichissantes étant donné qu'elles ont fomenté chez eux un sentiment d'appartenance et de critique de la vision coloniale qui leur ont permis de se focaliser sur les richesses de leur culture et la préservation de la même.

L'*enquête* de la table 1 nous a servi aussi pour analyser cette troisième sous-catégorie. À travers elle nous voulions connaître l'état final des enfants quant au suivi de leurs apprentissages interculturelles, cela veut dire: le développement de la prise de conscience par rapport à la richesse de la culture colombienne, la culture française et francophone; c'est pourquoi nous avons étudié les questions depuis le 7 jusqu'au 10.

Les réponses des enfants de la salle 401 et 501 face aux questions mentionnées ont été très intéressantes parce que les patrons de réponses plus hauts et soulignés respectivement nous ont semblé de présenter une diminution face à la méconnaissance et aux stéréotypes tellement marqués chez les écoliers au début de notre intervention pédagogique. Par exemple, dans ces questions, les élèves de deux salles ont considéré l'écriture de leur langue espagnole similaire à celle de la française (des jours de la semaine, des fruits, et d'autres), fait qu'ils ne reconnaissaient pas auparavant, surtout parce qu'ils étaient très centrés sur la culture française. Cependant, ici ils ont pu commencer à identifier et à être plus attentifs et curieux des caractéristiques linguistiques de leur propre langue sans, pourtant, démeriter la langue cible.

Un autre aspect intéressant est qu'ils sont parvenus à considérer qu'autant les personnes de leur pays que celles de la France ou des autres pays francophones avaient des caractéristiques et qualités positives et admirables. En plus, ils ont indiqué dans leurs réponses que le fait qu'il

existe des personnes qui parlent français cela ne veut nécessairement pas dire qu'elles sont plus intelligentes ou lettrées que des autres personnes.

Et finalement, à la question «*Qu'est-ce que vous préférez, être français ou colombien?*»; les enfants des salles 401 et 501 ont signalé qu'ils préféreraient être colombiens. Leurs raisons n'ont pas exclu la langue française où la culture francophone, mais elles ont montré une valorisation importante qui n'existait pas chez eux au début. Par exemple, la plupart d'eux ont remarqué que les colombiens sont amicales, gais et chaleureux; de plus, quelques-uns d'entre eux ont mentionné que même si la culture française ou francophone étaient très intéressantes, ils préféreraient leur culture colombienne, et leur pays, pour sa gastronomie, sa langue, son économie, son architecture, sa musique, etc. Tout cela nous a semblé très remarquable parce que les réponses des enfants de deux groupes ont montré le suivi aux avancées à propos de leurs apprentissages et appréciations interculturelles à partir de et grâce à l'utilisation des tâches communicatives dans tous nos séances pédagogiques.

Notre dernier instrument pour faire l'analyse de cette sous-catégorie a été *les artefacts*, pris dans la post-tâche (en général, à la fin de chaque séance, nous implémentions une petite question de réflexion dans une fiche qui contenait un dessin lequel travaillait indirectement le vocabulaire des fruits en français). Le but était de connaître les opinions des enfants par rapport à leur prise de conscience face à l'estime de la richesse culturelle colombienne, française et francophone; enfin, nous réalisons une mise en commun des réflexions faites par les écoliers.

Deux des questions que nous avons posé aux apprenants des deux salles à la fin d'une de nos interventions pédagogiques ont été : 1) *Tant que tu connais un peu de la culture française et francophone, qu'est-ce que tu peux dire que tu estimes de ta culture colombienne ?*, et 2) *Qu'est-*

ce que tu estimes de ta culture ta langue espagnole maintenant que tu saches un peu de français?

Dans la salle 401 (voir annexe 10), les enfants ont répondu à la première question qu'ils avaient appris à valoriser la nourriture, les boissons, les danses, les chansons, les indigènes et en général leur culture colombienne parce qu'ils avaient vu des différences dans les pratiques culturelles des pays francophones abordés dans les vidéos. Ils ont dit que ces pratiques culturelles enrichissaient la culture cible mais elles ne dépassaient pas celles de leur culture. À l'égard de la deuxième question, la plupart des écoliers a écrit qu'ils valorisaient leur langue parce que d'une certaine manière celle-là a des mots plus faciles à prononcer, moins d'accents et un nouveau vocabulaire pour connaître.

Dans la salle 501 (voir annexe 11), les enfants valorisent de leur culture colombienne principalement leurs habitants, ils ont mentionné que quelques colombiens sont des personnes aimables, solidaires et gentils, les élevés ont décrit aussi quelques aspects géographiques comme les parcs naturels, les nevados et les déserts; les enfants de la salle 501 ont dit que la Colombie est un pays riche parce qu'il y a beaucoup d'animaux et de nature. En ce qui concerne à la deuxième question, les enfants ont assumé que leur langue maternelle est plus facile d'apprendre, la prononciation n'est pas compliqué et de manière primordial ils aiment l'espagnol parce que cette langue est la langue de leurs parents et grands-parents.

Avec les réflexions écrites par les élèves des deux salles dans leurs artefacts, travaillés dans la dernière étape des tâches communicatives, nous avons analysé que le fait que les écoliers aient pu connaître sur la langue française et directement sur cette culture (française et francophone), cela leur a permis qu'ils appréciaient, valorisaient et estimaient la richesse de leur langue maternelle et de leur culture, et leur pays, sans discréditer la langue et culture cible.

Résultats par rapport aux objectifs et la question de recherche.

Au début de notre projet, l'objectif principal se concentrait sur l'analyse de l'impact des tâches communicatives dans le déclenchement de la production orale en FLE chez les enfants débutants des salles 401 et 501 à l'école Villemar el Carmen I.E.D. En référence à ce sujet, nous avons trouvé que dans les deux salles l'implémentation des tâches communicatives a généré un impact positif en permettant que les enfants aient un premier rapprochement à leur production orale en langue française. Les tâches communicatives leur ont permis d'avoir un processus séquentiel par étapes qui leur ont aidé dans l'expression de leurs premiers fragments oraux; et bien que ceux-là n'aient pas été parfaits, ils sont finalement devenus significatifs pour les apprenants à cause des thématiques liées avec leurs goûts, intérêts et contextes.

En plus, il vaut la peine de signaler que les tâches communicatives ont occasionné un bon impact dans le processus d'apprentissage de FLE chez ces élèves débutants étant donné qu'il y a eu un ordre de forme inductive, c'est-à-dire que nous avons travaillé à partir d'une base élémentaire qui a été le VBC, après nous l'avons mis en pratique dans diverses situations d'interaction communicative et finalement nous avons établis une relation entre ce que nous avons appris et la prise de conscience de la langue maternelle et de la langue cible.

Dans nos objectifs spécifiques, nous nous sommes proposées de comparer le progrès de la production orale en FLE chez les enfants débutants pendant l'année 2017. Ici, nous nous sommes rendues compte que chaque salle a eu son propre processus et sa propre évolution face à l'apprentissage du français, cela veut dire qu'aucune salle a progressé plus que l'autre mais que chacune a réalisé les tâches communicatives à son propre rythme en réussissant de cette manière à activer une production orale similaire qui leur ont permis de communiquer leurs noms, leurs

états d'âme, des autres expressions par rapport à leur contexte quotidien

D'autre part, nous avons aussi évalué la pertinence de l'implémentation des tâches communicatives pour l'activation de la production orale en langue française chez les élèves des salles 401 et 501. À cet égard, nous avons pu observer que les tâches communicatives sont vraiment pertinentes parce qu'elles nous ont permis de générer des processus d'apprentissage séquentiels, ce qui est très favorable pour les enfants au moment d'apprendre une nouvelle langue étant donné que leur développement est donné depuis un fondement contextuel qui se renforce avec la pratique en devenant une production orale communicative.

Par ailleurs, nous avons réalisé un suivi aux apprentissages et appréciations interculturelles des apprenants des deux salles à partir de l'utilisation des tâches communicatives. Les trouvailles à ce point nous ont montré trois phases spécifiques: une phase de découverte où les écoliers se sont rendus compte des stéréotypes et des méconnaissances qu'ils avaient par rapport au français. La deuxième phase a été interprétative et comparative, ici les apprenants ont pris comme exemple des événements culturels de la France, la Colombie et quelques pays francophones pour les contraster, les comprendre et ainsi modifier, ou enrichir, leur pensée. Finalement, les enfants sont arrivés à une phase de sensibilisation et d'estime-de soi où ils ont pu apprécier et valoriser leur propre culture, et leur pays, également que la richesse de la France et des autres pays francophones.

Grâce à tous les résultats présentés jusqu'au moment, nous pouvons dire que la façon dont les tâches communicatives ont déclenché la production orale en FLE chez ces enfants débutants des salles 401 et 501 a été à travers l'utilisation d'étapes séquentielles développées pendant nos interventions, les thématiques remarquables et significatives d'accord au contexte des enfants, et

la relation promue dans chaque séance avec les pratiques interculturelles où les élèves ont réussi à une reconnaissance de la culture française, francophone et colombienne.

CONCLUSIONS

Dans la proposition pédagogique que nous avons implémentée dans les salles 401 et 501, fondé sur les tâches communicatives, nous avons pu constater l'importance de connaître le contexte des enfants et leurs goûts pour améliorer leur processus d'apprentissage. Grâce à notre proposition nous avons pu observer que les enfants ont obtenu les mécanismes nécessaires pour développer une communication courte avec un vocabulaire basique. Les tâches communicatives ont déroulé une production orale avec l'aide de l'emploi des étapes: pré-tâche, tâche et post-tâche.

Si nous faisons une description des tâches, la pré-tâche nous a permis de partager le vocabulaire de manière dynamique et significative avec l'emploi de référents graphiques comme des images et dessins, également avec la création et usage de référents auditifs comme les rimes, chansons, comptines et des autres activités qui ont tenu compte de leurs goûts et intérêts.

D'autre part, dans la deuxième étape, c'est-à-dire la tâche, nous avons proposé quelques situations communicatives d'interaction personnelle et inter groupale (comme le prix correcte, la marelle, la balle chaude, etc.) qui ont donné aux enfants la possibilité de mettre en contexte le vocabulaire appris pour commencer à avoir un premier rapprochement avec la production oral en FLE et pour apprendre à interagir entre eux-mêmes avec la confiance et le respect fixe depuis le début.

Aussi, nous avons considéré la post-tâche comme un moment pour réfléchir sur leurs processus d'apprentissage; nous avons pensé que l'auto évaluation a permis aux enfants de connaître les difficultés et les points forts au moment de communiquer et d'interagir en langue étrangère. De même, elle leur a permis d'analyser la composante culturelle où ils ont pu donner leurs appréciations et leurs opinions en relation avec la Colombie, les pays francophones et la France.

Dans les résultats obtenus, nous avons pu observer qu'à partir de la proposition les enfants ont développé une production orale courte, ils ont utilisé le vocabulaire basique de communication appris, parfois avec l'aide et l'usage de quelques mots en langue maternelle. Les enfants des deux salles ont reconnu le vocabulaire et nous avons pu constater qu'ils ont augmenté leur répertoire lexical et leur production orale a amélioré tenant compte des observations faites dans les représentations à propos des thématiques de chaque séance.

Si nous tenons compte de la composante interculturelle travaillée, nous pouvons dire que les stéréotypes et les méconnaissances des enfants sur la culture francophone et française ont été réduits étant donné que leurs appréciations ont décrit que chaque culture a une richesse, que la Colombie n'est pas seulement un pays violent et avec des aspects négatifs. Ainsi, nous pouvons conclure que les enfants ont pu augmenter l'estime et la valeur de leur propre culture et pays avec l'information donnée sur les autres pays travaillés en classe.

Par ailleurs, nous pouvons dire que les fiches, les images, les vidéos et des autres ressources implémentées ont contribué à retenir le vocabulaire d'une manière plus consciente chez les élèves, ce qui a permis qu'ils pouvaient utiliser ce vocabulaire dans un travail interpersonnel et inter groupal qui a montré de plus la possibilité d'améliorer les relations personnelles entre eux.

Par rapport aux tâches communicatives, nous pouvons conclure qu'elles nous ont permis de faire une première approche à la production orale en langue française chez les enfants des deux salles. Leurs processus d'apprentissage ont amélioré grâce aux étapes que cette démarche pédagogique propose dans l'enseignement de langues étrangères; les activités dynamiques abordées dans la pré-tâche, les situations communicatives d'interaction dans la tâche et l'auto évaluation dans la post tâche, avec un composant interculturelle, nous ont permis de reconnaître les caractéristiques propres de notre pays et celles-là des autres.

LIMITATIONS

Bien que l'impact dans l'application de notre projet ait réussi à avoir des bons résultats, nous croyons pertinent de mentionner quelques limitations qui se sont présentées. Une d'eux est liée avec le temps, car nous croyons que pour atteindre des résultats plus fermes il est nécessaire d'adapter et employer beaucoup plus de séances où il soit possible d'offrir plus de thématiques et d'activités qui aident les enfants à mieux observer et déterminer comment est développée un projet comme celui-ci pour une période de temps plus longue. La dernière limitation que nous avons trouvé a été l'accueil des nouveaux apprenants pendant la période de l'année 2017, cela parce que nous avons dû considérer dans quelques moments des autres stratégies afin de les inclure dans le projet et d'avancer tous ensemble.

RECOMMANDATIONS

Nous recommanderions que dans les prochaines recherches et projets les chercheurs continuent tenant compte de la composante interculturelle, puisque dans notre projet celle-là nous a donné très bons résultats et elle a révélé des stéréotypes que généralement sont présentés dans les populations qui sont dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue. Il serait très important de permettre que les futurs projets incluraient l'enseignement du français tenant

compte des aspects comme la société, la culture et non seulement la grammaire. Également, nous considérons pertinent que dans le prochaines recherches les stagiaires donnent matière aux activités qui impliquent le contexte, les intérêts et les goûts des enfants pour créer chez eux un lien plus fort qui leur motive et encourage à apprendre le français d'une manière plaisante et significative.

BIBLIOGRAPHIE

ANGERS, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des Sciences Humaines*: CEC, Québec. Consulté le 25 mars 2017. [En ligne]

http://vega.cvm.qc.ca/ipmsh/documentation/pdf_IPMSH.pdf

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DG IV Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002. [En ligne]:

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE. (2011). Paris : Didier, 2001. [En ligne] :

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

CATROUX, M. (2002). *Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique*. Revue: recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. XXI N° 3. Pages, 8-20. [En ligne] <https://apliut.revues.org/4276>

COLEGIO VILLEMAR EL CARMEN I.E.D. (2014). Campo de Comunicación, Arte y Expresión: Colegio Villemar el Carmen I.E.D. Document PDF.

CONTRERAS, A. (2004). *¿Por Qué Es Importante El Vocabulario En Una Lengua Extranjera?* Buenos Aires, Argentina.

CLAES, M. (2012) *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité* Society for Intercultural Education, Training and Research. [En ligne]:

<http://www.franctparler-oif.org/la-dimension-interculturelle-dans-lenseignement-du-francais-langue-de-specialite-2/>

DUARTE, M. (2016). *Le théâtre comme déclencheur de l'interaction orale en français*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C. Consulté le 23 août 2016.

DUFOUR, A. (2002). *L'ethnologue et l'enregistrement de terrain*. Bulletin de l'AFAS : Archives des Sonorités. Consulté le 17 mars 2017. [En ligne]: <http://afas.revues.org/2407>

FAYOL, M. (1997). *Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Bibliothèque Nationale de France. Éditions PUF. France, Paris. [En ligne] : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4806236w/fl.vertical.r=production%20orale>

GOITÍA, A, GOVEA, L & CARRASQUERO, M. (2009). *Nivel de interacción de los estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Revista Educación Laurus, pp. 355-370, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. [En ligne]: <http://revelo.com.ve/www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651016>

KARIMA, C. (2013). *Pour un enseignement/ apprentissage efficient de l'oral chez les élèves de 1ère année moyenne en FLE*. Université de Mohammed, Khider. République algérienne démocratique et populaire. Consulté le 6 septembre 2016. [En ligne]: <http://thesis.univ-biskra.dz/1918/1/mmj74.pdf>

LEFÈVRE, N. (2001). *Méthodes et techniques d'enquête*. Université de Lyon, L'organisation du travail et la gestion de recherche. Master 1 SLEC. Consulté le 18 Mars 2017. [En ligne]: http://staps.univ-lille2.fr/fileadmin/user_upload/ressources_peda/Masters/SLEC/entre_meth_recher.pdf

MINISTRE D'INDUSTRIE CANADA (2010). *Méthodes et Pratiques d'enquête de Statistique Canada*. Consulté le 18 Mars 2017. [En ligne]: <http://www.statcan.gc.ca/pub/12-587-x/12-587-x2003001-fra.pdf>

MOORE, M. (1993). *Three types of Interaction*. The American Journal of distance education (Editorial). Consulté le 6 septembre 2016. [En ligne]

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923648909526659>

MORENO, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Arco Libros, Madrid.

PENA, A. & GUTIÉRREZ, G. (2002). *La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE*. Centro Virtual Cervantes: Asociación para la enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE), Actas XII. España. Consulté le 6 septembre 2016. [En ligne] :

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0921.pdf

PEREYRA, L. (2009). *Integración de Metodologías Cuantitativas y Cualitativas: Técnicas de Triangulación*. I.E.F.- F.C.E. [En ligne]

http://ief.eco.unc.edu.ar/files/workshops/2007/09oct07_lilipereyra_work.pdf

POSSO, Y. URREGO, Y. ALVARADO, G. & AGUDELO, E. (2014). *Plan d'études de Français Langue Étrangère (FLE) IED Liceo Femenino Mercedes Nariño École primaire*. Universidad Pedagógica Nacional. Consulté le 30 août 2016

ROBINSON, H. (1994). *The ethnography of empowerment: The transformative power of the classroom interaction*. Washington. D.C. Pág 2. [En ligne]:

https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=6pqaRDT2KNEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=CLASSROOM+INTERACTION+ROBINSON&ots=0D0pzIbi46&sig=_dzkApskT4OA01ZyrCso-iYAvHs#v=onepage&q=CLASSROOM%20INTERACTION%20ROBINSON&f=false

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. (2012). *Proyecto pedagógico institucional: Colegio Villemar el Carmen I.E.D*. Consulté le 23 août. [En ligne]:

<http://es.slideshare.net/proyecto891/pei-52549530>

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. (2015). *Colegio Villemar el Carmen (I.E.D)*.

Consulté le 5 mai. [En ligne]:

www.educacionbogota.edu.co/es/.../k2/.../442_c45943941ebd332e66887b03be46a7c

SIERRA, F. (1997). El aprendizaje de lenguas a través de tareas. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, Edición n° 9, Universidad de Alcalá, España.

TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. Consulté le 18 Mars 2017. [En ligne]:

<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

TREMBLAY, R. & PERRIER, Y. (2006). *Savoir plus : Outils et méthodes de travail intellectuel, les méthodes d'investigation*. Éditions de la Chenelière inc: 2e édition. Consulté le 18 Mars 2017.

[En ligne]:

http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/coll_uni/methodes_investigation.pdf

VARELA, M. (2006). *Variedad léxica y enseñanza del léxico. Evaluación de materiales complementarios (niveles A1 – B1) y propuesta de ejercicios*. Universidad de León. [En ligne]:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

[RedEle/Biblioteca/2007_BV_07/2007_BV_07_20_VarelaNavarro.pdf?documentId=0901e72b80e30a89](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_07/2007_BV_07_20_VarelaNavarro.pdf?documentId=0901e72b80e30a89)

YATE, J. & MONTOYA, M. (2016). *Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos*. Universidad de Guadalajara: Apertura, Revista de Innovación Educativa, Vol. 8, Núm. 1. Guadalajara, México. [En ligne]:

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/831/56>

ANNEXES

1. Carnets de terrain

Carnet de terrain N°1

Date: Mardi, le 21 février 2017

Institution: Villemar el Camen IED

Objectif de la séance: Identifier et prendre conscience culturelle du vocabulaire des salutations en langue française à partir des stimulations auditifs et graphiques pour le pratiquer au moyen des situations d'interaction communicatives.

Stagiaire: Yuli Andrea Muñoz Gil

Observation Description/Narration	Catégorie et sous-catégories
<p>J'ai commencé la classe en me présentant aux enfants. Ils ont su déjà que j'étais leur nouvelle professeure de français donc, ils étaient très ému pour apprendre. Avant de commencer la classe, j'ai décidé de donner les règles pour notre convivialité pendant chaque séance.</p> <p>Après, j'ai donné – avec l'aide de mes moniteurs de français- un dessin de deux petites mains qui contenaient le vocabulaire initial ou de base pour apprendre les salutations. Ici, j'ai regardé que les enfants se sont émus parce le dessin était colorable. Ils sont très visuels, alors nous avons commencé à explorer le dessin et les différentes salutations. Je leur ai expliqué peu à peu la signification, la prononciation et l'usage de chaque salutation. A leur tour, ils ont pris de notes et prononcé quelques fois après moi.</p> <p>D'autre part, nous avons aussi chanté une rime avec l'aide de ressources corporelles pour apprendre le vocabulaire initial des salutations. Au moment d'aborder l'apprentissage du vocabulaire à partir cette rime, j'ai vu l'approbation, l'acceptation, l'imérêt et le plaisir des enfants. Nous avons chanté quatre fois et ils ont dit « ¡ay prof ! ¡Qué chevere ! ¡Otra vez ! ».</p> <p>Après, nous avons vu deux vidéos culturelles à propos les formes de salutations autour du monde. Les vidéos ont été très bonnes parce qu'elles ont contenu les salutations propres de la France et de quelques pays francophones de l'Afrique. Puis de regarder les vidéos, nous avons réfléchi sur les aspects culturels. Alors, j'ai stimulé la participation des enfants à partir des questions « ¿Qué pudimos observar en los videos ? », « ¿Qué nos gustó de lo que observaron ? ¿todas las personas saludan de la misma forma en los diversos países ? ¿Qué nos enseñan estos videos? ¿Ustedes creen que la lengua francesa se habla sólo en Francia? ¿Creen que el Español se habla sólo en Colombia? ¿Creen que el español y el Francés son idiomas interesantes? ¿Por qué? » Pendant que j'ai fait ces questions, les enfants sont levés leurs mains pour participer. Quelques-uns ont dit « Profe, yo vi a niños de diversas razas. Blanquitos, morenitos, monitos. Ellos hablaban en francés. Y todos jugaban », « Profe, lo que me gustó es que yo pensé que solo los niños blancos hablaban en francés, y todos podemos hablar en francés », « ¡No, profe! Todos se saludaban de diferente manera. En Francia se saludaron con dos besos en la mejilla y en otro país con las manos así (Il a mis en couple ses mains) », « A mí me enseñó que todos tenemos derecho a hablar más idiomas y a saludar de diferentes maneras. Todas las maneras cambiaron profe ».</p> <p>Puis, nous avons fait 6 groupes de 5 personnes. J'ai donné à chaque groupe une petite feuille avec une situation de communication proche à leurs contextes (Par exemple, une feuille disait « Prendre congé de vos amis du voisinage ». La tâche des apprenants était de travailler ensemble pour jouer la situation communicative correspondante pour saluer ou prendre congé. Pendant qu'ils planifiaient leurs situations j'ai tourné autour des enfants, je leur ai regardé très attentivement et je les ai aidés. J'ai vu dans un premier moment qu'ils ont travaillé de manière interpersonnelle, c'est-à-dire, avec une autre camarade de leur groupe. Cela pour raconter l'autre leurs idées. Ils se sont montrés très intéressés en raison de les thématiques à jouer. Un d'eux a dit « Oye y por ejemplo tú puedes ser mi amiga del conjunto y estoy jugando contigo y cuando me despidió te digo <i>au revoir</i> ¡sí!». Ensuite, ils partageaient avec tout le groupe leurs idées, celles-là qu'ils avaient pensées de manière interpersonnelle. Ici, j'ai regardé qu'ils ont planifié quoi dire, comment le faire, les rôles de chacun et le mot en français à utiliser « Oigan, yo digo <i>à plus tard</i>, y hago así (en bougeant la main) ». Après cinq minutes, ils ont commencé la représentation de la tâche. Chaque groupe devait jouer sa situation et les autres camarades devaient la deviner. Quand ils ont commencé à jouer, ils ont interprété très bien leurs rôles. Ils ont utilisé le vocabulaire appris d'après les salutations et prendre congé et j'ai pu voir qu'ils se sont amusés beaucoup. Ils étaient tous contents de la</p>	<p>VBC (A)</p> <p>Pratiques interculturelles (C)</p> <p>Situation communicative d'interaction (B)</p>

Carnet de terrain N°2

Date: Jeudi, le 2 mars 2017

Institution: Villemar el Camen IED

Objectif de la séance: Identifier et prendre conscience culturelle du vocabulaire élémentaire pour faire une présentation personnelle en langue française à partir des stimulations auditifs et graphiques pour le pratiquer au moyen des situations d'interaction communicatives.

Stagiaire: Yuli Andrea Muñoz Gil

Observation Description/Narration	Catégorie (Sous-catégorie)
<p>J'ai commencé cette séance en faisant une petite révision par rapport à la thématique vue la dernière séance. Nous avons écrit la date et le titre de notre séance. Tout de suite, les enfants m'ont demandé de chanter la rime qui nous avons appris le premier jour. Cela a été très significatif pour tous et ils m'ont montré les salutations qu'ils ont aimées le plus. Dans cette partie je me suis rendue compte que les apprenants ont appris les salutations. Ils ont discriminé les sons de la prononciation de chaque salutation à partir de cette petite rime parce que, bien que notre objectif n'aille pas été aborder la phonétique et phonologie, elle a été relevant puis qu'elle leur a aidé à se rappeler de la prononciation des salutations significatives pour eux.</p> <p>Au moment de commencer avec la deuxième thématique nous avons abordé une petite fiche qui nous a aidé à bien associer le concept du vocabulaire élémentaire de la présentation personnelle avec un référent graphique. J'ai observé que l'association entre le concept du vocabulaire élémentaire et son référent graphique, dans ce cas, des petits dessins qui montraient un court dialogue, a été bien liée et adressée parce que les écoliers ont compris la signification du vocabulaire de la présentation personnelle (dire leur nom et prénom) grâce aux dessins. Par exemple, dans un dessin deux enfants se tendaient la main et ils disaient « tu t'appelles comment ? » l'autre disait « Bonjour, je m'appelle ... »</p> <p>J'ai montré aux apprenants une petite vidéo culturelle où les personnages de différents pays francophone demandaient et donnaient leurs noms aux autres personnes. Après de voir la vidéo, je leur ai posé quelques questions par rapport à la compréhension du vocabulaire élémentaire vu et celui que la vidéo avait présenté. Ils m'ont répondu « Prof, yo vi a unos niños que presentaban a otros al rededor del mundo y decían y preguntaban lo que estamos viendo hoy en clase para dar nuestro nombre ».</p> <p>La vidéo culturelle vue nous a aidé à bien reconnaître la manière dans laquelle les personnes des autres pays, différents de la France, se présentent en français. Aussi les propres enfants ont participé en donnant leurs opinion à propos de l'importance d'estimer et regarder la richesse culturelle des autres pays « Profe, yo creía que sólo en Paris se hablaba en francés, pero en el video hay niños de todas las razas que hablan en francés y enseñaban a otros. O sea que si hablan francés en otros países ».</p> <p>Au moment de reconnaître la culture cible et maternelle, je me suis impressionnée parce que les apprenants ont fait un lien entre la situation de la Colombie et les pays qui parlent le français. Ils se sont montrés très intéressés parce qu'ils ont vu quelques personnes noires en parlant français. Je leur ai demandé pour quoi est qu'ils pensent que ces personnes parlaient en français. Ils m'ont dit : « Profe, yo creo que pasó lo mismo que en nuestro país. Que los africanos fueron colonizados por los que hablaban francés y después se mezclaron los idiomas y así quedo el francés que ellos hablan » Leurs réponses m'ont laissé surprise parce qu'ils ont lié les événements passés de leur culture avec ceux de la culture de la langue cible.</p> <p>Pour aborder la tâche nous avons fait deux petits jeux. Le premier a été établi pour faire émerger la production orale de manière interpersonnelle. Ici, les apprenants ont eu qui choisir un des leurs camarades et le décrire. J'ai vu que le travail qui implique de travailler ensemble ou de manière groupale, leur permet d'utiliser petit fragments de la langue cible au moment de planifier les activités. Par exemple, dans un des groupes les enfants ont parlé et ils ont dit « ¿Aquién elegimos? Por ejemplo podemos describirla a ella. Tú dices <i>Bonjour</i> y dices que ella es alta y yo pregunto » Un autre a continué en disant « ¡Ay sí! <i>Tu t'appelles comment?</i> » « Yo, <i>bonjour, je m'appelle I</i> ». Jusqu'à ce point je peux dire que les enfants ne parlent comme des experts mais les moments où ils ont parlé ils en ont fait de manière spontanée parce que il me semble que ces salutations ont été les plus significatives pour eux.</p>	<p>VBC(A)</p> <p>Pratiques interculturelles (C)</p> <p>Situation communicative d'interaction (B)</p>

JOURNAL DU BORD # 2

Comment tu t'appelles ?	
Villemar el Carmen	501
DATE : 23 Février 2017	Stagiaire : Leidy Olave N° d'élèves : 28
DESCRIPTION	Catégories
<p>Nous avons commencé le cours de français, la première activité était révisé de nouveau les salutations pour dire « bonjour » aux enfants.</p> <p>La professeure a écrit la date et le nom de la session, les enfants n'ont pas compris la signification mais avec des exemples et de mimiques ont pu comprendre que sont les mots « je m'appelle ». J'ai leurs donné des photocopies, pendant que je expliquais le travail que les élèves devaient faire, j'ai donné les indications en langue étrangère mais seulement quelques enfants ont compris, par cette raison j'ai demandé l'aide d'un enfant pour expliquer aux autres. A : Il a dit : « la profe dijo que en la hoja que nos dieron debemos dibujarnos nosotros » Les enfants ont désigné eux-mêmes, ils sont concentrés dans les désignes ils ont utilisé de marqueurs, de couleurs et de papier de couleurs. Ils semblent aimer les activités dans lesquelles ils doivent utiliser de nouveaux matériaux.</p> <p>Quand les enfants ont en train de faire le devoir, nous avons voulu une vidéo à propos de la manière comme se présent les personnes dans les autre pays, ils ont regardé des personnes de différents nationalités, de cultures et de couleur de peau. J'ai proposé quelques questions en espagnol pour connaître la pensée des enfants : ¿ Solo las personas blancas hablan frances ? ¿ Cómo se presenta una persona en Colombia cuando quiere saludar a algunas personas que no conoce ? Les enfants ont montré leurs appréciations et opinions ils ont dit par exemple : M : No solo los de piel blanca hablan francés hay muchas personas de otros países J : Profe, los nombres de los niños son raros, yo creo que para ellos nuestros nombres también deben ser raros. G : Profe, profe, aquí en Colombia nosotros nos presentamos de manera diferente, decimos: buenos días, yo me llamo...y uno dice el nombre.</p> <p>A la deuxième heure du cours, nous sont sorties de la salle de classe et avec l'aide d'une balle, ils ont commencé à jouer « la balle chaud », pour l'activité ils ont dû proposer des questions sur les noms et prénoms des copains <i>Comment tu t'appelles ? Comment il s'appelle ?</i> Les enfants ont aimé le jeu parce qu'ils ont plaisir à sortir de la salle de classe, nous devons retourner à la salle et avec les dessins des élèves nous avons fait un agenda avec leurs prénoms et leurs goûts. Pour finir la session ont préparé un jeu pour deviner et dire les prénoms des enfants, ils ont du faire des groupes et choisir un copain les autres personnes ont deviné le prénom et ils ont dit par exemple : <i>Profe, elle s'appelle C... no profe il s'appelle I.</i></p> <p>Enfinement dans le tableau, nous avons dessiné l'image d'un soleil et j'ai écrit au l'intérieur la suivante question : <i>Estas personas están en un momento muy importante ¿ Quié son esas ?</i></p>	<p>Vocabulaire basique de communication</p> <p>Pratiques interculturelles</p> <p>Situations communicatives d'interaction</p>

Carnet de terrain N°4

Date: Mardi, le 14 mars 2017

Institution: Villemar el Camen IED

Objectif de la séance: Identifier et apprendre le vocabulaire des nombres ou les chiffres depuis 0 jusqu'à 15 en langue française à partir des stimuli auditifs et graphiques pour le pratiquer au moyen des situations d'interaction communicatives.

Stagiaire: Yuli Andrea Muñoz Gil

Observation Description/Narration	Catégorie (Subcatégorie)
<p>Pour commencer la séance, j'ai décidé de faire une petite révision des aspects appris la dernière séance. Après nous avons commencé la classe. Dans cette opportunité nous avons appris le vocabulaire élémentaire des chiffres en français (depuis 0 jusqu'à 15). Pour arriver à ce but nous avons commencé à faire un jeu qui s'appelle « Le sac magique ». Au moyen de ce jeu nous avons discriminé auditivement le nouveau vocabulaire grâce à l'emploi de ma voix et la prononciation des enfants. Le jeu a servi comme un sensibilisateur pour faire dynamique l'apprentissage. Dans ce part, j'ai vu l'intérêt et la participation active des enfants. Aussi, j'ai pu analyser que les enfants discriminent mieux le nouveau vocabulaire élémentaire à partir de petits jeux où ils peuvent avoir un rôle spécial et actif. (Cette même réflexion m'est arrivée au moment de faire le jeu « Bingo »)</p> <p>J'ai observé qu'ils ont associé le concept du vocabulaire élémentaire avec l'aide graphique des chiffres collés sur le tableau. J'ai vu que qu'ils se sont appuyés beaucoup dans les référents graphiques pour se rappeler de la signification et la prononciation de chaque mots du nouveau vocabulaire. Cela est passé parce qu'ils sont très visuels et gardent tout quand les inputs abordent les images ou dessins. J'ai noté aussi que les apprenants ont aidé à leurs camarades à bien prononcer quand ils regardaient les images collés.</p> <p>Une autre chose très intéressante pour que j'ai trouvé est que le jeu nous a servi pour apprendre les chiffres en désordre et pas en ordre. Cela a fait l'apprentissage des apprenants un peu plus réelle et pas mécanique comme toujours elle se passe.</p> <p>Ensuite cet exercice, nous avons vu une vidéo culturelle à propos les pays francophones et la France. La vidéo a été utile aussi parce qu'elle a abordé les chiffres, dans certaines parties d'elle les personnes ont mentionné différents chiffres. Mais l'usage le plus principal a été la reconnaissance de ces pays différents à la France qui parlent français et qui ne sont pas connus par nous. À ce regard, j'ai observé qu'au moment de réfléchir sur la vidéo tous les enfants ont voulu participer et donner leurs opinions. À partir des images vues, je leur ai posé la question « ¿qué pudimos observar en este video y qué reflexión nos deja ? » Un d'eux a levé sa main et a dit « Pues profe yo vi algo muy interesante en el video que me recordó a Colombia porque por ejemplo los países francófonos son más y allá también hablan francés porque los colonizó Francia. Acá nos colonizaron los españoles y no dejaron sus tradiciones y cultura » un autre a dit « Profe, a mí me parece importante que veamos que no sólo debemos aprender el francés de París y Canadá. Debemos aprender el francés de los países de otros lados como los de África que aparecieron en el video porque es como el español. Sería injusto que otras personas solo quisieran aprender el español de Castilla (en faisant référence à l'Espagne) y no de Colombia o de otros países » « Si profe, mira que yo quiero aprender el francés que hablan en las partes de África porque pude ser muy interesante ». Les opinions des apprenants m'ont laissés de voir que grâce à la vidéo culturelle ils ont pu reconnaître leur propre culture et la culture des autres pays dont on parle aussi la langue française. En même temps, ils ont comparé les processus cultures qui ont souffert la Colombie et l'Afrique avec la colonisation et comme ces processus ont implanté de nouvelles manières de concevoir les cultures (surtout en faisant référence aux traditions et la langue).</p> <p>Quand nous avons fini l'activité d'écoute, nous avons travaillé dans une activité qui impliquait le travail groupal. Cette activité s'appelait « le prix correct » (ils ont reconnu l'activité parce qu'il a existé un programme télévisé qui s'appelait comme ça). L'idée était que les apprenants choisissaient par groupes un élément écolier important pour eux, après ils devaient le mettre un prix pour que leurs camarades devinaient le prix correct. Nous avons fait l'activité avec des billets didactiques et j'ai vu que cela leur a émus beaucoup parce qu'ils se sont senti comme s'ils devaient acheter vraiment avec des billets colombiens. Au moment de faire l'activité j'ai observé comment étaient les communications entre eux. Quelques-uns ont parlé un peu en français pour concrétiser le prix de l'élément écolier « J'aime... (profe ¿cómo se dice maleta ?)... le sac à dos porque puedo echar mis cuadernos » « bueno, escojamos [le sac] y digamos que vale \$6.000¿sí? » « profe ¿cómo se dice seis mil? ¿six mille ? (six mille, oui : je lui ai dit) Eso</p>	<p>VBC. (A)</p> <p>Pratiques interculturelles (C)</p> <p>Situation communicative d'interaction (B)</p>

JOURNAL DU BORD # 4	
Comptons avec les chiffres (0-15)	
Villemar el Carmen	501
DATE : 9 Mars 2017	Stagiaire : Leidy Olave N° d'élèves : 27
DESCRIPTION	Catégories
<p>Le cours de français a commencé, la professeure a salué les enfants et les élèves ont répondu en langue étrangère. La première activité que nous avons fait a été dessiner un petit cadre avec les états d'âme pour réviser la thématique travaillait avant.</p> <p>J'ai commencé à utiliser le sac magique une stratégie pour sortir les numéros de 0 jusqu'à le quinze et coller ceux-ci dans le tableau sans un ordre spécifique, je devais dire « por favor peguen rapido los numeros ». Ils ont dû écrire les numéros dans le cahier, ils ont utilisé les couleurs et les marqueurs pour copier les chiffres. Pendant que les enfants dessinent les chiffres, nous avons regardé une vidéo qui s'appelle « <i>Parle-t-on français ailleur dans le monde</i> ». Ils ont regardé la vidéo très attentivement, ils ont commencé à parler en espagnol et j'ai écouté de quelques enfants : <i>M:yo pensaba que el idioma que más personas tenia era el ingles, y es el chino, D:profe de verdad ¿el frances tambien se habla en Africa ?</i> en raison de l'information de la vidéo nous avons fait un résumé de manière orale pour rappeler les aspects que les enfants ont considéré importants. Ils ont été intéressés sur l'histoire de la France et ils ont commencé à connaître sur les pays francophones dans cette session. Pour suivi avec le développement du cours. J'ai donné aux enfants par groupe de tables une feuille pour jouer « BINGO ».</p> <p>Les enfants sont très actifs dans l'activité parce qu'ils pensent le jeu comme une compétition, j'ai commencé à sortir les numéros dans un sac et j'ai dit le numéro en français ils ont regardé les notes au cahier et ils me disent le numéro en français et quelques fois en espagnol, mais selon les règles établissaient ils ne pouvaient pas parler en espagnol. Pour continuer de manière rapide j'ai donné les indications de la prochaine activité, par groupes j'ai donné un petit papier, d'argent didactique et un élément de la salle de classe pour que les enfants décident en groupe le prix, pendant qu'ils ont fini et ils ont pris la décision, j'ai dessiné un cadre dans le tableau, j'ai colle la dénomination des billets et j'ai écrit la valeur. Nous avons parlé sur les règles du jeu, et nous avons commencé avec « le prix correcte » les enfants sont très excités parce qu'ils voudront l'argent des copains. <i>D: no ese precio no es esta muy caro, un cuaderno no puede valer tanto</i>. Ils ont discuté en espagnol mais le prix ils ont pu dire en français avec un petit aide des autres camarades et de la professeure. <i>J.A: Profe el valor del oso de N... es 14.000 pesos</i>. Cet enfant ont dit le prix en français avec une prononciation acceptable. Seulement, nous avons pu donner le prix de trois éléments en raison du temps et les enfants ont été tristes. Finalement pour travailler le processus de l'autoévaluation je leur donné aux enfants une petite feuille avec la question : Est-ce que je peux dire cinq numéros de manière spontanée ? Cette réponse nous l'écoute la prochaine session.</p>	<p>Vocabulaire basique de communication</p> <p>Pratiques interculturelles</p> <p>Situations communicatives d'interaction</p>

Carnet de terrain N°5

Date: Séances du 21 et 28 mars 2017

Institution: Villemar el Camen IED

Objectif de la séance: Identifier et apprendre le vocabulaire basique de communication par rapport à la famille, en utilisant des stimulations auditifs et graphiques pour le mettre en usage orale au moyen des situations d'interaction communicatives.

Stagiaire: Yuli Andrea Muñoz Gil

Observation Description/Narration	Catégorie (Sous-catégorie)
<p>Cette séance a été divisée en deux en raison du temps qui a été très court. Dans cette opportunité les enfants ont appris le vocabulaire basique de communication par rapport à la famille. Pour arriver à une approche initiale, j'ai présenté un dessin d'un arbre que j'ai fait au tableau. Là, j'ai commencé à écrire les noms des membres de ma famille et faire de relations. J'ai accompagné cet exercice avec l'aide d'une présentation Power Point qui contenait beaucoup de dessins en faisant référence aux membres de la famille. Au moment de voir chaque dessin, j'ai demandé aux enfants : « Qu'est-ce que vous croyez à propos ce dessin ? » Ils toujours répondaient en espagnol, mais après la présentation nous donnait la prononciation en français et je renforçais avec ma voix. Pendant le déroulement de cet exercice de discrimination auditive et association avec un référent graphique, j'ai vu que les enfants dessinaient dans leurs cahier ce qu'ils comprenaient. Tout de suite, quand je faisais la relation entre la prononciation et l'association graphique de ma propre famille ils comprenaient mieux et ils ont commencé à faire leurs propres arbres généalogiques. Ils ont élaboré des arbres très jolis. C'est clair qu'ils sont très graphiques et visuels.</p> <p>Après cette activité, j'ai présenté aux apprenants des « mots cachés ». Avant, je pensais que l'utilisation de cette ressource ne serait pas adéquat si je voulais introduire aux élèves à une production orale après. Cependant, après de l'utiliser j'ai me suis rendue compte que les mots cachés ont été très productives parce que les enfants les aiment et parce qu'ils ont vu cela comme une sorte de compétence. En fait, ils ont appris ne seulement la prononciation du vocabulaire de la famille mais aussi la manière de l'écrire. En plus, les mots cachés leur ont permis d'avoir une rétention forte puisque dans la suivante séance ils me sont montrés leurs mots cachés et m'ont raconté qu'ils ont trouvé des mots de la famille et ils les ont prononcés en français de manière presque parfaite.</p> <p>Ensuite, j'ai présenté aux apprenants une vidéo dans laquelle un journaliste propose la question « La famille, qu'est-ce que c'est? ». Nous avons regardé cette vidéo afin de renforcer la prononciation du vocabulaire vu, mais aussi pour réfléchir à propos de son contenu, de la question faite et de la relation établie d'après les contextes des enfants comme membres des familles en Colombie. J'ai pu écouter dans leurs participations qu'ils ont mentionné l'importance de renforcer la communication constante avec les familiers, démontrer l'affect, le soin et l'estimation à leurs familles sans importer leurs défauts. Par exemple, dans une partie de la vidéo, une madame a mentionné que pour elle la famille est le fondement primordial pour la construction d'une communauté. À ce fait, un des apprenants a dit « Profe, yo creo que una familia se compone por una mamá un papá, los abuelos, hermanos, tíos y primos... todos queriéndose y ayudándose. Porque la familia siempre es lo más importante, ellos se equivocan como todos ». Un autre a dit: « Yo digo que la familia es muy importante y por ejemplo en el video, los habitantes de allá, [citoyens de pays francophones et de la France] hablaban cuáles son los familiares pero no de qué es la familia y la familia es el amor que recibimos y nosotros aprendemos de ellos para ser grandes ».</p> <p>Puis, j'ai proposé aux apprenants une activité dans laquelle ils devaient interagir de manière interpersonnelle et groupale pour donner information basique à propos des membres de la famille, comme par exemple leurs noms. Au moment de faire cet exercice, les enfants ont pris leurs arbres généalogiques et ils ont commencé à présenter leurs familles à un de leurs camarades de table. J'ai vu que l'utilisation des arbres des écoliers a été très remarquable parce qu'ils ont servi comme des ressources graphiques pour provoquer une association meilleure dans la compréhension du camarade qui écoutait la présentation familiale. Je considère que dans cette séance, la tâche proposée a été adéquate étant donné qu'elle a permis que les apprenants utilisent le vocabulaire dans une situation communicative et qu'ils aient pu déclencher leur production orale.</p> <p>Après de la présentation familiale, j'ai proposé aux élèves de choisir un camarade de leurs tables pour que lui ou elle partage l'information racontée. Au premier moment les enfants ont été timides, mais après qu'un d'eux aille fait l'exercice, les autres se sont encouragés et j'ai vu qu'ils ont profité l'idée de</p>	<p>VBC(A1)</p> <p>Pratiques interculturelles (C)</p> <p>Situation communicative d'interaction (B)</p>

JOURNAL DU BORD # 5	
Avec qui habites tu ?	
Villemar el Carmen	501
DATE : 23 Mars 2017	Stagiaire : Leidy Olave N° d'élèves : 29
DESCRIPTION	Categories
<p>Nous avons commencé le cours de français en train d'écrire la date et le nom de la session « Avec qui habites-tu ? » La majorité des fois les enfants donnent la traduction des titres des sessions ils ont dit : Profes es con quien habitamos ? ¿ Donde vivimos ? J'ai donné la définition du titre de la session et j'ai commencé à dessiner mon arbre généalogique dans le tableau, les enfants ont proposé des questions sur les noms et les caractéristiques de la famille de la prof. Ils ont dit : <i>M: Profes sus abuelos y su papá se llaman de la misma forma, todos se llaman José.</i></p> <p>Quand nous avons fini l'arbre généalogique nous avons fait la répartition des photocopies pour que chaque enfant faisait leur propre arbre généalogique ; les enfants ont proposé beaucoup de questions sur la manière pour écrire leurs autres membres de la famille : « S : profes yo vivo con mi madrina, como se dice madrina en frances ? J.J : Profes yo vivo con mi padastro y mi mamá, ¿cómo se dice Padastro en frances ? J'ai écrit les mots dans le tableau, j'ai compris que toutes les familles sont différentes ; après cette activité, ils ont fait des mots caches dans lesquels ils devront trouver douze concepts du vocabulaire de la famille, les mots sont dans un liste en espagnol, mais à l'intérieur sont en français, nous avons fait une compétition entre les élèves pour réduire le temps de la devoir proposé.</p> <p>Pour renforcer le nouveau vocabulaire j'ai utilisé l'ordinateur par montre quelques images qui représentent les membres de la famille. Les enfants ont pu dire la signification en espagnol avec l'aide des images et les graphiques.</p> <p>Nous avons continué la prochaine activité, nous avons regardé une vidéo qui s'appelle « La famille qu'est-ce que ? Les élèves ont dit leurs opinions et leurs différents réflexions des familles de la vidéo, par exemple ils ont dit : A « Profes las familias no son iguales, en algunas solo hay dos hijos y en otras cuatro » N : Profes por ejemplo mi familia esta conformada por mi abuelita, mi mamá y mi hermana.</p> <p>Pendant la deuxième heure les enfants ont dû raconter par couples les noms des membres de la famille, ils ont dit par exemple : A : La mère de G... se llama Alicia, ella tiene seurs y un frere. S : Profes mi mere se llama Martha y mi marraine es Maria.</p> <p>Pour compléter l'activité les enfants ont dû raconter en face de toute la classe à propos des familles de leur camarade. Quelques enfants sont timides et ils n'ont pas parlé forte, nous avons compris qui parle pour toute la classe n'est pas facile.</p>	<p>Vocabulaire basique de communication</p> <p>Pratiques interculturelles</p> <p>Situations communicatives d'interaction</p>

Carnet de terrain N°6

Date: Séances du 4 à 18 avril 2017

Institution: Villemar el Camen IED

Objectif de la séance: Identifier et apprendre le vocabulaire basique de communication par rapport à l'âge en utilisant des stimulations auditifs et graphiques pour le mettre en usage orale au moyen des situations d'interaction communicatives.

Stagiaire: Yuli Andrea Muñoz Gil

Observation Description/Narration	Catégorie (Sous-catégorie)
<p>Cette séance a été divisée en deux en raison de l'étape évaluative à l'école et de la semaine sainte. Dans cette opportunité les enfants ont appris le vocabulaire basique de communication par rapport à l'âge. Pour arriver à une approche initiale de compréhension de nouveaux mots, j'ai présenté aux enfants des images découpées de quelques revues. J'ai collé ces images à propos les contextes des enfants sur le tableau et je leur ai proposé de me dire les âges des personnes qui étaient dans les découpes. Pendant que je posais la question « Quel âge est-elle/il ? Quel âge ont-ils/elles ? Quel âge as-tu ? etc. » pour qu'ils puissent écouter la prononciation et bien la comprendre, ils ont été très participatifs et ils m'ont donné les âges de ces personnes, quelques-uns en français. Cela m'a laissé impressionnée et j'ai pu observer qu'ils ont compris chaque fois aux questions et ils répondaient de manière positive en prononçant les âges qu'ils croyaient.</p> <p>Puis, j'ai posé la question aux enfants « Quel âge as-tu ? » J'ai fait l'exemple avec mon cas et ils ont commencé à répondre à la question de manière très participative. Ils ont levé leurs mains pour participer et dire leurs propres âges. Pendant le déroulement de cet exercice de discrimination, compréhension auditive et association avec un référent graphique, j'ai vu que les enfants ont été très graphiques et visuels puisque les images leur ont aidé à bien comprendre ; cette activité initiale leur a permis de dire leurs âges et en plus ils ont pratiqué les chiffres. En plus, pour eux dire leurs âges en français a été très significatif.</p> <p>Puis, j'ai proposé aux apprenants une activité dans laquelle ils devaient créer un carnet d'école avec quelque information que j'ai croit pertinente et significative pour eux ; bien sûr, l'idée était d'introduire indirectement la sensibilisation au vocabulaire basique de communication pour apprendre à exprimer l'âge. L'information qu'ils ont utilisée pour faire leurs carnets a été en relation avec le vocabulaire que nous avons déjà abordé (nom, prénom, école, cours, l'âge et le jour de naissance). Aussi pour faire cet exercice individuel j'ai porté des rubans à laine et des fiches bibliographiques afin de simuler un carnet d'école réel.</p> <p>Après cette activité, j'ai présenté aux apprenants une vidéo dans lesquelles différentes personnes de latino-Amérique se présentaient en français en mentionnant leurs âges. Nous avons regardé cette vidéo afin de renforcer la prononciation du vocabulaire pour apprendre à exprimer l'âge, mais aussi pour réfléchir à propos de la compréhension de son contenu. Je pausais la vidéo de temps en temps pour demander aux apprenants les âges des personnes qui parlaient. De même, je faisais des questions à l'égard de la prononciation de ces personnes latino-américaines apprenantes du français. Immédiatement, dans les participations des enfants j'ai pu voir que les enfants ont compris très bien la prononciation des âges des interlocuteurs de la vidéo. Aussi, ils ont compris au moment dans lequel je posais la question « Quel âge est-elle ? » Alors, ils levaient leurs mains ou autrefois ils parlaient tous ensemble à voix haute pour donner pas seulement les âges des personnes, mais leurs nationalités, leurs salutations, leurs prénoms et leurs raisons pour apprendre français. En ce qui concerne les questions de la prononciation des interlocuteurs chez la vidéo, j'ai posé aux enfants de me dire ce qu'ils ont vu par rapport aux autres vidéos des séances antérieures. Un d'eux, par exemple, a répondu « Profes, yo creo que para algunas personas latinoamericanas del video es difícil pronunciar el francés porque no hablan como los de Francia, sino que tienen ese misma forma de pronunciar (Acento) de sus países ». Une fille a participé aussi et elle a dit «Profes lo que dice él es cierto porque por ejemplo en los otros videos las personas si podían hablar como hablan los franceses (acento) y por ejemplo los argentino no podían. Decían che en vez de je ».</p> <p>Puis, je suis allée avec les enfants à la salle multiple et là je leur ai proposé de faire une activité groupale appelait « tic-tac tic-tac boom ». Ce jeu avait une tâche communicative à accomplir parce que pendant que les enfants jouaient ils devaient dire leurs âges et les demander aux autres camarades comme une sorte de jeu pour apprendre les âges des autres. Ici, nous avons pratiqué les chiffres et j'ai pu voir que les enfants ont aimé cette activité parce qu'elle leur a permis d'utiliser le français pour communiquer quelqu'un leurs âges.</p>	<p>VBC(A)</p> <p>Pratiques interculturelles (C)</p> <p>Situation communicative d'interaction (B)</p>

JOURNAL DU BORD # 6

Quel âge as-tu ?	
Villemar el Carmen	501
DATE : 6 avril 2017	Stagiaire : Leidy Olave N° d'élèves : 30
DESCRIPTION	Categories
<p>Nous avons commencé le cours de français, avec la construction d'un carnet d'école dans lequel les enfants ont dû compléter quelque information (nom, prénom, âge et le cours). Les enfants n'ont pas écrit dans la partie d'âge ils ont dû dessiner des bougies selon le numéro de leurs années. Ils ont parlé entre eux pour dire la quantité de bougies. <i>J.A. : Huy yo tengo que dibujar doce velas. D: ¿Cuántas velas tiene que dibujar?</i></p> <p>Pendant l'autre heure, nous avons utilisé des images de revue des personnes des différents âges, nous avons collé les figures dans le tableau et les enfants ont deviné l'âge de ces personnes. <i>J.C : Profe yo digo las edades el primer niño tiene sept años y la niña tiene dix años</i></p> <p>Nous avons écrit la manière pour poser la question et connaître l'âge des autres : Quel âge as-tu ? La professeure a expliqué la prononciation et les enfants ont commencé à répéter. Après, ils ont regardé une vidéo de quelques sujets en train de présenter leur nom, leur prénom et leur âge. <i>R: Profe en el video hay personas de varios países, también vi una muchacha de Colombia. A: Profe ellos dicen que quieren aprender francés porque es una lengua "romantique" y para poder viajar a Paris.</i> Les enfants ont écouté et ils ont dû répondre quelques questions de la manière de la présentation.</p> <p>La deuxième heure nous sommes sorties de la salle de classe pour jouer tic-tac-boom. Les enfants se sont assis en forme de cercle, l'élève qui a reçu la balle dans le son boom a dû dire son âge et les autres ont mémorisé l'âge de leur copain, aussi les autres devront dire l'âge de manière progressive en voix haute. <i>M: J'ai onze ans y R... a onze ans. S : Profe j'ai dix ans y M...onze ans y R...a onze ans.</i> Le jeu ont permis que les enfants ont utilisé le vocabulaire appris, mais quelques copains ont aidé aux camarades. Nous sommes retournées à la salle de classe et ils ont commencé à colorier la fiche de l'autoévaluation, j'ai écouté les réponses des élèves : <i>R : Profe yo puedo decir mi edad en frances porque en el juego la pude decir.</i></p> <p><i>S :Profe yo puedo decir mi edad y la de Y... porque tenemos la misma.</i></p>	<p>Vocabulaire basique de communication</p> <p>Pratiques interculturelles</p> <p>Situations communicatives d'interaction</p>

Carnet de terrain N°8

Date: Séances du 16 et du 23 mai 2017

Institution: Villemar el Camen IED

Objectif de la séance: Identifier et apprendre le vocabulaire pour parler des jours de la semaine à travers des stimulations auditifs et graphiques pour le pratiquer au moyen des situations d'interaction communicatives.

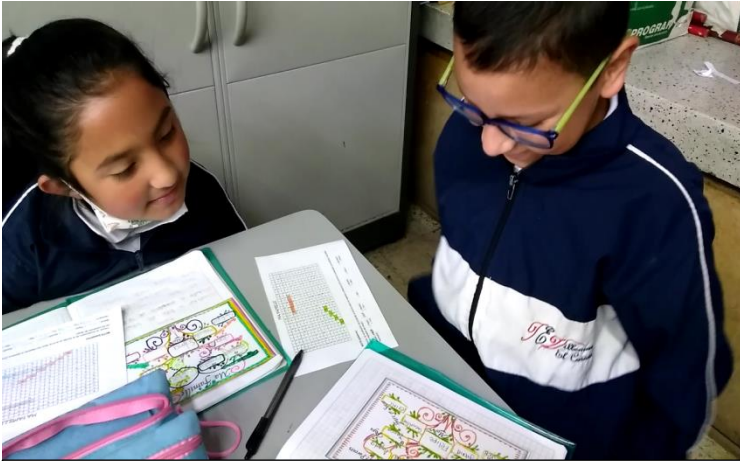
Stagiaire: Yuli Andrea Muñoz Gil

Observation Description/Narration	Catégorie (Sous-catégorie)
<p>Cette séance a été divisée en deux en raison du temps. Dans cette opportunité les enfants ont appris le vocabulaire basique de communication par rapport aux jours de la semaine afin de les utiliser pour exprimer leurs activités préférées. Pour arriver à une approche initiale de compréhension de nouveaux mots, j'ai proposé aux enfants de travailler à partir une fiche qui contenait les activités préférées du chat Garfield. Nous avons révisé la prononciation des jours de la semaine pas seulement avec les référents graphiques mais aussi à travers d'une rime que je leur ai proposé selon les activités que le chat faisait. J'ai noté dans cette partie de la séance que les enfants se sont émus beaucoup parce qu'ils connaissaient au dessin animé du chat. En fait, ils ont commencé à colorier les dessins et quelques-uns entre eux ont lié les activités du chat avec celles-là d'eux.</p> <p>Tout de suite, nous avons créé une rime laquelle, j'ai observé, a été très attirante pour eux parce que celle-là était dynamique avait une rythme agréable et facile à apprendre. Nous avons chanté la rime cinq fois d'environ. À la fin, les enfants ont chanté très contents toute la rime.</p> <p>Après cette activité, j'ai présenté aux apprenants deux vidéos culturelles par rapport aux jours de la semaine. Il s'agissait de quelques personnes de différentes régions de la France et des pays francophones. Ces personnes chantaient une chanson à propos de notre thématique pendant qu'ils mentionnaient leurs activités préférées parmi les jours de la semaine. Ils ont présenté leurs sports, goûts, repas et loisirs préférés. Quand nous avons terminé de voir les vidéos, j'ai proposé aux enfants des questions réflexives en regardant ce qu'ils avaient observé. Ils ont montré des points de vue très intéressants. Par exemple, aux questions « Quel type de personnes vous avez vu ? quelles sont vos perspectives sur les vidéos ? Quel type d'activités les personnes des vidéos font qui sont très différentes ou inconnues pour vous ? » Quelques enfants ont répondu « Profe, yo vi a una niña que tocaba la guitarra, creo que ella dice que le gusta [lundi] y dijo que es de África. O sea que no todas las personas son de Francia y se habla francés en otros lados ». Une fille a dit « Eh, yo vi a niños de diferente color cantando en francés y decían los días que vimos profe. A mí me gusto el video porque es chévere conocer qué hacen los niños que hablan francés en otros países ». Un garçon a annoté aussi : « ¡Ay sí! Profe, yo vi que uno de ellos, uno que dijo que era de Canadá, que el jueves le gustaba jugar hockey con sus amigos, pero por ejemplo ese deporte yo no lo conozco mucho, a mí me gusta jugar fútbol o básquet con mi familia y amigos. ». Juste après, j'ai demandé la participation des enfants pour connaître leur jour de la semaine préféré. Ils ont commencé à lever leurs mains pour mentionner leur jour préféré et dire pour quoi.</p> <p>Dans la seconde séance, j'ai proposé aux enfants de faire une activité communicative proche à eux. Il s'agit d'un jeu compétitif appelé « la marelle des jours de la semaine ». Pour réaliser cette tâche, nous sommes sorties de la salle de classe pour aller à la cour de récréation. Là, j'avais déjà dessiné deux marelles des jours de la semaine. Ce jeu de compétence communicative essayait de faire que les apprenants interagissaient entre eux par groupes. Chaque groupe (trois ou quatre enfants) devait choisir un représentant et lui aider pour passer la marelle pendant que tout le groupe prononçait en voix haute les jours de la semaine en français. Ici, j'ai noté l'intérêt des enfants pour aider aux représentants. Ils comptaient le moment pour prononcer et faire l'activité tous ensemble. En fait, ils ont aidé aux représentants à se rappeler de jour écrasé et à bien le prononcer. Des conseils qu'ils ont donnés sont « ¡No vayas tan rapido porque pisas <i>martí</i> ! » « ¡Oiga ! ¡ Casi tira la piedra al <i>enfér</i> ! » « ¡ Cantemos duro... ! <i>Lundi, mardi,...</i> ». Quand nous avons finalisé, ils m'ont dit que cette activité a été géniale pour eux parce qu'ils aiment jouer à la marelle dans leur temps de récréation.</p> <p>Puis, nous avons élaboré la roulette de jours de la semaine en dessinant les activités préférées de chaque jour. À la fin, j'ai proposé aux enfants de partager oralement face à toute la classe leurs roulettes et ils se sont montrés très émus pour le faire. Quelques-uns entre eux ont fait des roulettes mobiles et très jolies. Ils ont exprimé leurs activités hebdomadaires préférées, et ils ont utilisé le VBC des jours de la semaine.</p>	<p>VBC(A)</p> <p>Pratiques interculturelles (C)</p> <p>Situation communicative d'interaction (B)</p>

JOURNAL DU BORD # 8	
Les jours de la semaine	
Villemar el Carmen	501
DATE : 5 Mai 2017	Stagiaire : Leidy Olave N° d'élèves : 31
DESCRIPTION	Categories
<p>Les enfants ont regardé sur le tableau une petite rime pour connaître le nouveau vocabulaire. Nous avons pratiqué la prononciation et le vocabulaire. Chaque enfant ont dû dire la rime en voix haute. Quand nous avons terminé l'activité ils ont regardé deux vidéos pour renforcer et améliorer la prononciation et regarder des aspects socioculturels. Les enfants ont commencé à établir des relations entre leurs activités et les activités des personnes de la vidéo. <i>S : Profe yo tambien juego fútbol los lunes, pero aquí en Colombia no podemos jugar hockey porque no hay hielo. C: No profa, si podemos jugar hockey solo que los patines son de ruedas y no de hielo. L: Yo el domingo tambien estoy con mi familia cuando vamos a Misa. Apres, nous sommes sorties de la salle de classe et avec l'aide des enfants ont construit « la marelle des jours » Nous avons divisé le groupe en deux, les garçons et les filles, nous avons dit que le gagneur sera le premier groupe qui arrive jusqu'à le dimanche. Nous sommes retournes à la salle de classe, les enfants ont dessiné dans une roulette les activités favorites de chaque jour et ils ont partagé leurs routines avec leurs camarades. Ils ont parlé entre eux. Z : ¿Qué hace los lunedì ? D : Yo hago tareas y a veces juego fútbol o veo televisión. N: Yo patino los samedis y a veces voy de paseo con mi pere. G: a mi tambien me gusta patinar, pero yo patino casi siempre los dimanche. Finalement dans la post tache, ils ont travaillé avec l'utilisation d'un fruit (l'orange demande..) , pour faire une autoréflexion sur le processus d'apprentissage. J : Profe yo puedo decir la rima en frances por eso puedo decir los dias de la semana. Y: Yo solo me acuerdo de cuatro días los otros no, se me olvidan.</i></p>	<p>Vocabulaire basique de communication</p> <p>Pratiques interculturelles</p> <p>Situations communicative d'interaction</p>

JOURNAL DU BORD # 10	
Les lieux de mon quartier	
Villemar el Carmen	501
DATE : 8 Aout 2017	Stagiaire : Leidy Olave N° d'élèves : 31
DESCRIPTION	Categories
<p>Nous avons commencé le cours de français, la première activité a été la pré-tache, nous avons fait les lieux du contexte des enfants. Les enfants ont dessiné une carte de leur quartier avec les lieux comme les parcs, le centre commercial et le cinéma. Apres en voix haute la professeure a dit les noms des lieux que les enfants ont dessiné dans un petit carte. <i>J.A : ¿Profe como se dice parqueadero en frances? G : ¿Profe como se dice hospital ? C'est hôpital G : Profe se parece en español.</i></p> <p>Pour la suivante activité, nous avons utilisé « la loterie des endroits, dans cette loterie il y a eu des lieux de la Colombie, de la France et de quelques pays francophones. Les enfants ont aimé cette activité, j'ai commencé à dire le lieu en français et les enfants a dit le lieu en français et après la signification en espagnol. <i>Profe ese es la catedral de sal , es español la catedral de sal esa queda en Zipaquirá. Autre exemple a été, quand nous avons mentionné le musée de la musique en Togo un enfant a dit : «Profe, ese es el museo de la musica! Yo lo tengo»</i> Après, en relation avec la vidéo et les images de quelques lieux des pays francophones les enfants ont fait une comparaison entre la Colombie et ces pays. Ils ont regardé les images et un enfant a dit: <i>«J: Profe, ese museo es bonito, pero es mas bonito el museo nacional, yo estuve con mis papas y es muy bonito, yo vi muchas cosas.</i></p> <p>Nous avons continué avec le jeu de la loterie et quand nous avons tiré des autres images ils ont mentionné des appréciations comme par exemple: <i>« I:Prof, yo no viviria en esos paises, por ejemplo en Canada hace mucho frio y en los otros mucho calor por las estaciones, mientras que aquí en Colombia si queremos calor vamos a Mélgar y si nos gusta el frio nos quedamos en Bogota o en Boyaca. </i> Les enfants ont donné leurs opinions à propos des vidéos et ils ont décrit sa relation avec la Colombie. Dans la suivante étape, j'ai proposé de faire une représentation courte en relation avec les lieux les enfants ont dû interpréter de situations tenant compte les concepts qu'ils ont appris dans la session. Nous avons donné quelques lieux et les enfants ont dû inventer une situation selon le lieu (restaurant, école, hôpital et musée. Les enfants ont discuté entre eux pour préparer la représentation. <i>R: nosotros podemos decir Bon appétit ! y para saludar decimos bonsoir ahh y nuestra comida es el crepe. Finalement les enfants ont travaillé l'autoévaluation dans laquelle les enfants ont partagé les réponses et les difficultés de l'apprentissage de la nouvelle thématique. A :Profe yo se decir 5 lugares en Frances y R... se sabe 6 los que se parecen en español.</i></p>	<p>Vocabulaire basique de communication</p> <p>Pratiques interculturelles</p> <p>Situations communicatives d'interaction</p> <p>Pratiques interculturelles</p>

2. Photographies



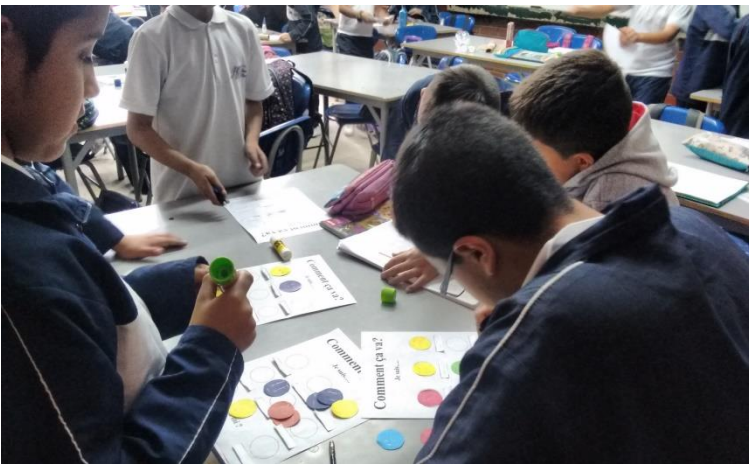
Annexe 1

Date: Mardi, le 21 mars 2017. Salle 401 à l'école Villemar el Carmen. Les enfants S et C semblent travailler très heureux et attentifs en coloriant les arbres généalogiques de leurs familles et en trouvant les mots cachés.



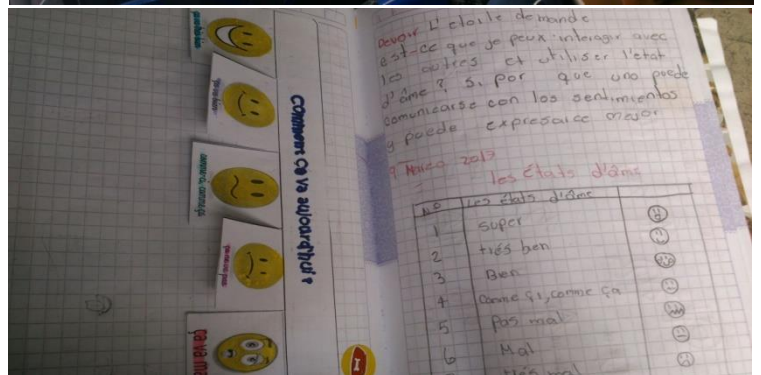
Annexe 2

Activité de la session : Avec qui habites-tu ? Construction d'arbre généalogique, élèves de 501.



Annexe 8

Date: Mardi, le 4 avril 2017. Salle 401 à l'école Villemar el Carmen. Les enfants semblent travailler très attentifs en faisant l'activité par rapport à l'exercice *comment ça va ?*



Annexe 9

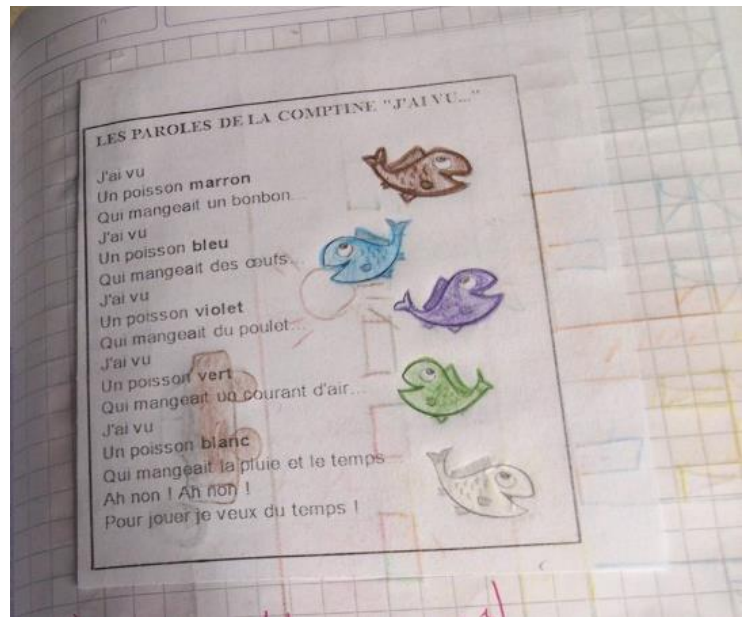
Session : Comment ça va aujourd'hui ? Activités pour apprendre les états d'âme développés par les enfants de 501 école Villemar El Carmen.

3. Artefacts

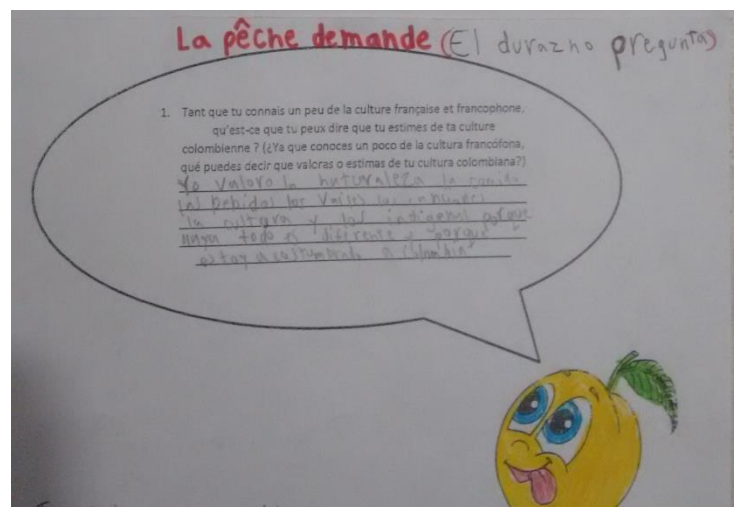
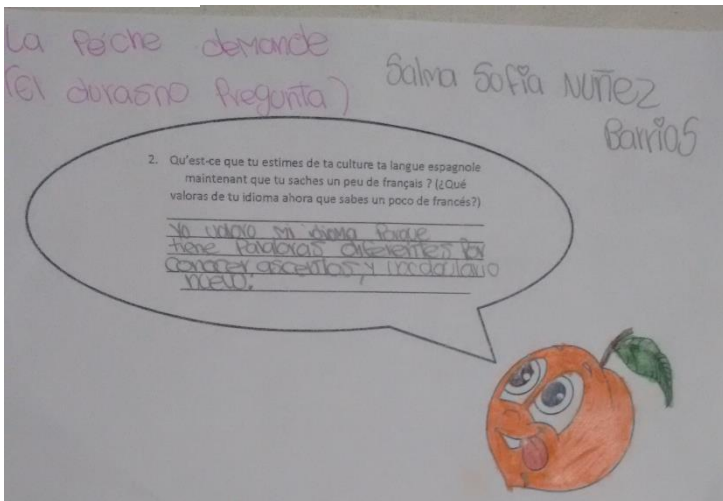
Annexe 6



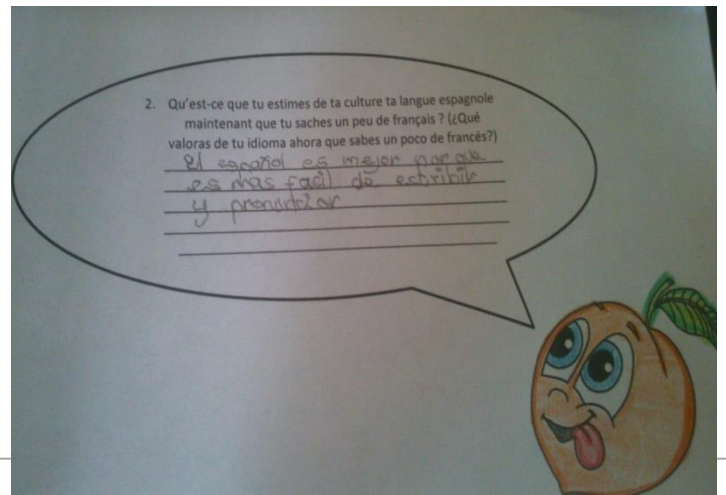
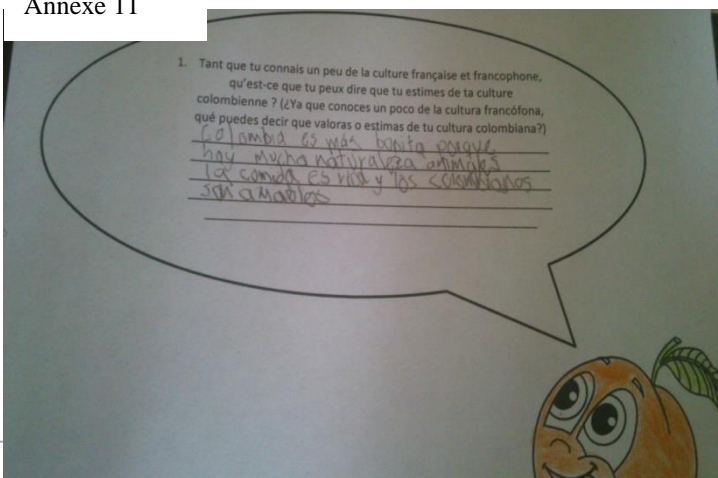
Annexe 7



Annexe 10



Annexe 11



4. Enregistrements

- <https://www.youtube.com/watch?v=ciQmW9-KQK4>
- <https://www.youtube.com/watch?v=S3xUThJkFDM>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Xm6IN5eWSGc>
- https://www.youtube.com/watch?v=GO_CyS0LCEs
- <https://youtu.be/I9RRcpzYk0Q>
- <https://www.youtube.com/watch?v=5YQtu2wXDcU>
- <https://www.youtube.com/watch?v=yEjTm1blLtM>
- <https://www.youtube.com/watch?v=-X-Z0ewvsDI>

5. Enquête et questionnaire

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en Español y Lenguas extranjeras
Proyecto de investigación- Etapa Asistida

Encuesta
Objetivo: Observar la toma de conciencia, el valor y la estima de la riqueza de la cultura de la lengua meta y la lengua francesa en los estudiantes de CM1 y CM2 del colegio Villemar El Carmen.

Encuesta

Tiempo estimado: 30 minutos.
Tipo de encuesta: individual

Responde las siguientes preguntas desde tu propio punto de vista:

Preguntas

1. ¿Qué es la cultura para ti?

2. ¿Qué conoces de la cultura francesa ?

3. ¿Qué conoces de la cultura francófona?

4. ¿Ves diferencias entre la cultura francesa y la cultura francófona?

5. ¿Para ti como es una persona francesa?

6. ¿Encuentras alguna diferencia entre ser francés y ser francófono?

7. ¿Qué aspectos comunes encuentras entre el idioma español y el idioma francés?

8. ¿Qué aspectos crees que tienen en común el ser francés y el ser colombiano?

9. ¿Prefieres ser colombiano o te gustaría ser francés? Explica tu respuesta

10. ¿Las personas que hablan francés en general son más inteligentes? Explica tu respuesta

11. Hoy, ¿ qué es lo que más te gusta de tu cultura?

Licenciatura en Español y Lenguas extranjeras
Proyecto de investigación- Etapa Autónoma

Cuestionario

Objetivo: Observar la toma de conciencia, el valor y la estima de la riqueza de la cultura de la lengua meta y la lengua francesa en los estudiantes de CM1 y CM2 del colegio Villemar El Carmen.

Tiempo estimado: 30 minutos.
Tipo de cuestionario: individual

Selecciona la respuesta consideres adecuada para cada pregunta:

Preguntas

1. La cultura para ti es...

- Conjunto de costumbres, creencias y tradiciones propias de un lugar.
- El uso de los recursos naturales en beneficio de un lugar.
- El conjunto de saberes y conocimientos de un grupo de personas o de comunidades prestigiosas.

2. Escribe al frente de cada palabra la letra específica (a, b o c) que consideras que pertenece a cada ítem

Francia (a) Países francófonos (b) Colombia (c)

Mezquita _____ Colonialismo _____ Piedra del Guatapé _____ Torre Eiffel _____ Nigeria _____
Tolerancia _____ Bandeja paisa _____ Crepes _____ Musulmanes _____
Volcán del Totumo _____ Esclavitud _____ Amabilidad _____ Cumbia _____ Nieve _____
Cónдор _____ Sociable _____
Queso _____ África _____ Tribu _____ Costa de Marfil _____ Tour de Francia _____
Mónaco _____ Juana de Arco _____ Solidaridad _____ Antonio Nariño _____ Pirámides _____
Pobreza _____ Tecnología _____ Arte _____ Bilingüismo _____

3. Ser francés es...

- Hablar francés y vivir en Francia
- Hablar francés y vivir en un país francófono
- Hablar francés y vivir en cualquier parte del mundo

4. Ser francófono es ...

- Hablar francés y vivir en Francia
- Hablar francés , otros idiomas nativos y vivir en un país distinto a Francia
- Vivir en un país distinto a Francia

5. Ser colombiano es...

- Conocer la historia de Colombia y haber nacido en otro país diferente a Colombia.
- Vivir en Colombia y hablar otro idioma distinto al español
- Hablar español y vivir en Colombia.

6. Grilles et figures de la tabulation des données

Table 1 : Enquête faite par les enfants des salles 401 et 501			
Question	Patron général des réponses	Réponses 401	Réponses 501
1. ¿Qué es la cultura para ti?	Costumbres, tradiciones y creencias que representan a las diferentes culturas	17	15
	Saberes y conocimientos de un grupo de personas	5	4
	El saber vivir en armonía con otros.	10	4
2. ¿Qué conoces de la cultura francesa?	Palabras básicas de presentación	10	16
	Celebraciones y comidas típicas	2	2
	Historia colonizadora	3	
	Cultura letrada, culta e intelectual	17	
	Nada		5
3. ¿Qué conoces de la cultura francófona?	Su proceso de colonización	14	
	Cultura de bajo nivel y diferente raza	18	
	Personas que hablan francés, pero no viven en Francia.		13
	Nada		10
4. ¿Ves diferencias entre la cultura francesa y la cultura francófona?	Sí, por cómo se relacionan y viven sus tradiciones	15	4
	Sí, por cómo se visten	4	
	Sí, por la forma en que pronuncian el francés	10	
	Sí, porque hay más francófonos que franceses	3	
	Sí, porque la cultura francesa es la de Francia, mientras que la cultura francófona es de los otros países que hablan francés.		10
	No encuentro ninguna diferencia		9
5. Para ti, ¿cómo es una persona francesa?	Con cualidades u características positivas	30	22
	Con cualidades y características negativas	1	
	Aquella que habla francés		1
	No sé	1	
6. ¿Encuentras alguna diferencia entre ser francés y ser francófono?	Los francófonos tienen características positiva frente a los franceses	17	
	Los franceses tienen características positivas frente a los francófonos	14	
	Los francófonos hablan francés, pero no son de Francia		9
	El acento del idioma es diferente entre francófonos y franceses		6
	Si hay diferencia		4
	No encuentro ninguna diferencia	1	4
7. ¿Qué aspectos comunes encuentras entre el idioma español y el idioma francés?	La escritura de las palabras en ambos idiomas	24	9
	Ambas son lenguas cultas	7	
	Algunas palabras en francés, suenan casi igual al español		6
	La personalidad		1
	No encuentro aspectos en común	1	7
8. ¿Qué aspectos crees que tienen en común el ser francés y el ser colombiano?	Su forma de expresarse en otro idioma	3	3
	Ambos tienen cualidades y características positivas	22	10
	No encuentro aspectos en común	7	9
	Los colombianos son menos elegantes		1
9. ¿Prefieres ser colombiano o te gustaría ser francés? Explica tu respuesta.	Ser francés	13	10
	Ser colombiano	14	10
	Ser ambos	5	1
	Ninguna, porque soy de otro país		1

	No responde		1
10. ¿Las personas que hablan francés en general son más inteligentes? Explica tu respuesta.	Sí, son más inteligentes	8	6
	No, no son más inteligentes	21	11
	Más o menos/ No tanto	3	2
	No sé		3
	No responde		1
11. Hoy, ¿qué es lo que más te gusta de tu cultura?	Las actividades y las diferente celebraciones	11	
	El patrimonio natural	7	4
	La cultura ciudadana y las cualidades humanas	12	17
	Todo	1	
	Nada	1	
	No sé		2

Table 2 : Questionnaire faite par les enfants des salles 401 et 501

Question	Options de réponse	Réponses 401	Réponses 501
1. La cultura para ti es...	a. Conjunto de costumbres, creencias y tradiciones propias de un lugar	29	23
	b. El uso de los recursos naturales en beneficio de un lugar	0	2
	c. El conjunto de saberes y conocimientos de un grupo de personas o de comunidades prestigiosas	3	5
3. Ser francés es...	a. Hablar francés y vivir en Francia	19	19
	b. Hablar francés y vivir en un país francófono	1	5
	c. Hablar francés y vivir en cualquier parte del mundo	12	6
4. Ser francófono es...	a. Hablar francés y vivir en Francia	3	1
	b. Hablar francés, otros idiomas nativos y vivir en un país distinto a Francia	28	27
	c. Vivir en un país distinto a Francia	1	2
5. Ser colombiano es...	a. Conocer la historia de Colombia y haber nacido en otro país diferente a Colombia	1	2
	b. Vivir en Colombia y hablar otro idioma distinto al español	3	4
	c. Hablar español y vivir en Colombia	28	24

Table 3: Question #2	Escribe al frente de cada palabra la letra específica (a, b, c) que consideras que pertenece a cada ítem	Réponses 401	Réponses 501	Mots	Options de réponse	Réponses 401	Réponses 501
Mots	Options de réponse						
Mezquita	a. Francia	13	17	Sociable	a. Francia	4	8
	b. Países francófonos	17	7		b. Países francófonos	14	5
	c. Colombia	2	6		c. Colombia	14	17
Colonialismo	a. Francia	3	1	Queso	a. Francia	8	10
	b. Países francófonos	13	5		b. Países francófonos	3	4
	c. Colombia	16	24		c. Colombia	21	16
Piedra de Guatapé	a. Francia	6	6	África	a. Francia	4	7
	b. Países francófonos	10	5		b. Países	5	20

					francófonos		
	c. Colombia	16	19		c. Colombia	23	3
Torre Eiffel	a. Francia	27	27	Tribu	a. Francia	5	6
	b. Países francófonos	2	1		b. Países francófonos	15	12
	c. Colombia	3	2		c. Colombia	12	12
Nigeria	a. Francia	7	9	Costa de Marfil	a. Francia	7	15
	b. Países francófonos	22	20		b. Países francófonos	13	11
	c. Colombia	3	1		c. Colombia	8	4
Tolerancia	a. Francia	3	4	Tour de Francia	a. Francia	28	30
	b. Países francófonos	15	10		b. Países francófonos	2	0
	c. Colombia	14	16		c. Colombia	2	0
Bandeja paisa	a. Francia	0	1	Mónaco	a. Francia	9	17
	b. Países francófonos	0	0		b. Países francófonos	14	12
	c. Colombia	32	29		c. Colombia	5	1
Crepes	a. Francia	17	10	Juana de Arco	a. Francia	11	18
	b. Países francófonos	4	8		b. Países francófonos	17	6
	c. Colombia	11	11		c. Colombia	4	6
Musulmanes	a. Francia	6	10	Solidaridad	a. Francia	4	6
	b. Países francófonos	23	16		b. Países francófonos	12	1
	c. Colombia	3	4		c. Colombia	16	23
Volcán del Totumo	a. Francia	5	6	Antonio Nariño	a. Francia	2	0
	b. Países francófonos	4	10		b. Países francófonos	2	1
	c. Colombia	23	14		c. Colombia	28	29
Esclavitud	a. Francia	8	0	Pirámides	a. Francia	8	5
	b. Países francófonos	13	6		b. Países francófonos	22	24
	c. Colombia	21	24		c. Colombia	2	1
Amabilidad	a. Francia	7	7	Pobreza	a. Francia	8	4
	b. Países francófonos	4	4		b. Países francófonos	13	11
	c. Colombia	21	19		c. Colombia	11	15
Cumbia	a. Francia	1	0	Tecnología	a. Francia	6	2
	b. Países francófonos	2	1		b. Países francófonos	7	8
	c. Colombia	29	29		c. Colombia	19	20
Nieve	a. Francia	16	11	Arte	a. Francia	14	13
	b. Países francófonos	10	19		b. Países francófonos	4	4
	c. Colombia	6	0		c. Colombia	14	13
Cóndor	a. Francia	2	1	Bilingüismo	a. Francia	11	7
	b. Países francófonos	2	4		b. Países francófonos	16	19
	c. Colombia	28	25		c. Colombia	5	4

7. Chronogramme du déroulement de la recherche

Activités	Août	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.	Jan.	Fév.	Mar.	Avr.	Mai	Juin	Jull.	Août	Sept.	Oct.	Nov.
Observation et identification du besoin																
Recollection, analyse et systématisation des donnes																
Problème, question de recherche et délimitation d'objectif et justification																
Cadre théorique et conceptuel																
Méthodologie de recherche																
Proposition pédagogique																
Étape 1 : Approchons-nous à la langue française!																
Étape 2 : Au travail !																
Collecte des données																
Analyse des données																
Interprétation des résultats																
Publication et présentation des résultats																

8. Diagnostique

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

INSTITUCIÓN: Colegio Villemar el Carmen I.E.D
Nombre de maestro de formación: Yuli Andrea Muñoz Gil
Leidy Yuranny Olave Ballesteros
Línea de investigación: Lengua Francesa

Nom: _____ Date: _____

Atelier en français

1. Écris en français les suivants salutations.

Hola _____ Gracias _____
Buenos días _____ Perdón _____
Buenas tardes _____ De nada _____
Adiós _____
Hasta mañana _____

Me puedes prestar tu lápiz? _____
Me puedes ayudar, por favor? _____
No entiendo _____
Cuál página? _____
Cómo se escribe? _____

2. Écoute le suivant chanson et choisis le mot correcte pour compléter les lignes: <https://www.youtube.com/watch?v=zP6PKT1TMA>

Une souris verte

Une souris _____ (1)

- a. mettre b. verte c. être

Qui court dans l'herbe

Je l'attrape par la queue,

Je la _____ (2) à ces messieurs

- a. montre b. démontré c. montaigne

Ces messieurs me disent :

Trempez-la dans l'huile,

Trempez-la dans l'eau,



- a. mot b. escargot c. haricot

Tout chaud.

Je la mets dans un _____

- a. Vouloir b. tirer c. noire

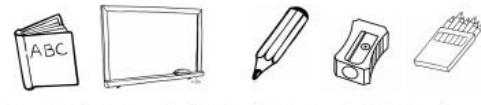
Elle me dit qu'il fait trop noir

Je la mets dans mon _____ (5)

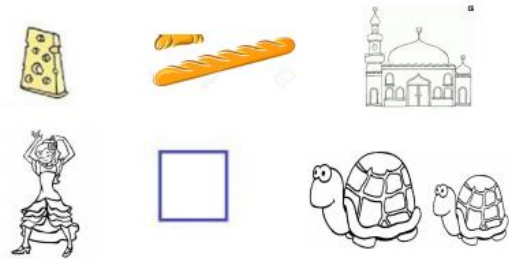
- a. manteau b. chapeau c. oiseau

Elle me dit qu'il fait trop chaud.

3. Écris les noms des éléments qui tu peux observer dans la salle de classe.



4. Dit en voix haut comme ils s'appellent les suivants éléments.



5. Répondre les suivants questions.

- a. Quels sont les pays qui parlent la langue française?

- b. Quel est le principal plat en Algérie?

- c. Quels sont les monuments de France?

- d. Quels sont les couleurs de drapeau de la France?

9. Enquête professeur



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

INSTITUCIÓN: COLEGIO VILLEMAR EL CARMEN I.E.D
NOMBRE DEL MAESTRO EN FORMACIÓN: Yuli Andrea Muñoz Gil
Leidy Yuranny Olave Ballesteros
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: LÍNEA DE LENGUA FRANCESA

ENCUESTA DOCENTE

OBJETIVO: La presente encuesta tiene como finalidad conocer sus percepciones respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes y su futuro acercamiento a la lengua francesa.

INFORMACIÓN GENERAL

Nombre: Clara González P.
Docente titular grado: 301

1. ¿Cómo ve la enseñanza del Francés para los estudiantes del curso del cual es titular?

Me parece muy pertinente e interesante, para los niños y niñas del curso

2. ¿Conoce algún dato en relación a la historia de la enseñanza en lengua francesa en la institución?

Sí, he tenido la oportunidad que mis niños y niñas reciban este beneficio.

3. ¿Cuál es su percepción acerca de la lengua francesa?

Que es muy importante que los niños/as aprendan una nueva lengua para su vida.

4. ¿Considera que es importante que los niños aprendan Francés? ¿Por qué?

Sí, porque tienen así acceso a nuevos elementos de la cultura mundial

5. ¿Qué conocimientos tienen los estudiantes sobre la lengua francesa?

Ninguno, creo que escasamente saldan



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

INSTITUCIÓN: COLEGIO VILLEMAR EL CARMEN I.E.D
NOMBRE DEL MAESTRO EN FORMACIÓN: Yuli Andrea Muñoz Gil
Leidy Yuranny Olave Ballesteros
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: LÍNEA DE LENGUA FRANCESA

ENCUESTA DOCENTE

OBJETIVO: La presente encuesta tiene como finalidad conocer sus percepciones respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes y su futuro acercamiento a la lengua francesa.

INFORMACIÓN GENERAL

Nombre: Beatriz Carrillo Jozano
Docente titular grado: 401-J.M

1. ¿Cómo ve la enseñanza del Francés para los estudiantes del curso del cual es titular?

Muy positiva ya que a ellos les llama mucho la atención

2. ¿Conoce algún dato en relación a la historia de la enseñanza en lengua francesa en la institución?

Est colegio tiene media fortalecida en Inglés y Francés, además en esta sede hemos tenido practicantes de la U. Pedagógica en este idioma

3. ¿Cuál es su percepción acerca de la lengua francesa?

Es un idioma muy interesante de aprender, además me gusta mucho su pronunciación

4. ¿Considera que es importante que los niños aprendan Francés? ¿Por qué?

Sí, hoy en día es necesario manejar varios idiomas

5. ¿Qué conocimientos tienen los estudiantes sobre la lengua francesa?

Ninguno