

TITRE : Les EVA-histoires et l'encouragement de la Compétence Orale en FLE.

Mémoire pour l'obtention de la licence en Espagnol et langues étrangères

Présentée par :

MAUREEN SAMANTHA CASTILLO CAMARGO

Dirigé par :

RICARDO LEURO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DÉPARTEMENT DE LANGUES

FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES

2019

PAGE D'ACCEPTANCE.

Note d'acceptance

Président du jury

Jury

REMERCIEMENTS

À ma famille

À mes parents et mes grands-parents, parce que vous êtes la puissance et la source d'inspiration principale pour chaque chose que je fais. Vous êtes la guide de ma vie et je suis profondément reconnaissante avec tous les efforts et conseils que vous me donnez. Aussi, à mon frère et ma belle-sœur, car vous m'encouragez dans les moments les plus difficiles ; vous m'avez enseigné à affronter les obstacles d'une façon intelligente et je sais que vous enseignerez à votre petit fils que la persistance est le moteur de la vie.

À Thomas Castillo Perdomo

Tu dois te souvenir que je suis la tante la plus fière de son neveu, non seulement parce que tu es l'enfant le plus curieux que je connais, mais aussi parce que tu m'as enseigné que nous devons rêver comme les petits pour générer les idées les plus créatives. Je suis infiniment reconnaissante avec toi car tu as été la personne qui m'a allumé pendant tout mon processus ; ton imagination est magique, n'arrêtes jamais de nourrir tes créations !

À mes enseignants

À mes professeurs de la Licence, parce que votre passion pour enseigner est fondamental pour nos notions et nos perspectives. Vous faites possible notre admiration pour la carrière. Également, merci beaucoup à Marcos Bermudez, parce que votre sagesse et vos points de vue ont été essentiels au moment de résoudre quelques dilemmes en bravant les frustrations. J'ai appris beaucoup de vous, monsieur : あなたには非常に感謝しています.

Et finalement

À toutes les personnes qui m'ont accompagné pendant le progrès : mes amis avec lesquelles je partage des expériences très intéressants et qui m'ont motivé avec leurs leçons de vie ; en dernier lieu, à mes apprenants, qui m'ont enseigné à aimer ma profession. Merci beaucoup.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de la Pedagogía	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Les EVA-histoires et l'encouragement de la Compétence Orale en FLE. (Las EVA-Historias y el fomento de la competencia oral en FLE)
Autor(es)	Castillo Camargo, Maureen Samantha
Director	Leuro, Ricardo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 97 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	COMPETENCIA ORAL. ENTORNOS DE APRENDIZAJE VIRTUAL. TICE. MICROCUENTOS VIRTUALES. CULTURA Y VIRTUALIDAD. FLE.

2. Descripción
El presente trabajo se desarrolló con el objetivo de examinar la influencia de los entornos de aprendizaje multimedia en ambientes de trabajo en lengua extranjera y su incidencia en el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes del grado 301 del colegio IED La Candelaria. El proyecto fue desarrollado en dos grandes unidades de intervención, las cuales estaban integradas en 6 extensiones (OVA) con micro tareas que permitieran el progreso de los estudiantes en los componentes de lengua francesa, utilización de multimedia y la apropiación de la cultura propia.

3. Fuentes
• Lancien, T. (2008). <i>Le multimédia</i>. [Paris]: Clé International. • Guichon, N. (2012). <i>Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues</i>. Paris (Francia): Les éditions Didier.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de profesores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette, Français langue étrangère.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE*. Paris: Ophrys.
- Chouvier, B. & Morhain, Y. (2010). Le conte. Une parole virtuelle qui s'actualise. *Cahiers de psychologie clinique*, 35(2), 163-180. doi:10.3917/cpc.035.0163.
- Archibald, S. & Gervais, B. (2006). Le récit en jeu : narrativité et interactivité. *Protée*, 34(2-3), 27–29. <https://doi.org/10.7202/014263ar>
- Le Cunff Catherine. Compétence langagière orale. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°5, 1992. Problématique des cycles et recherche, sous la direction de Hélène Romian. pp. 27-41.
- Sierra Arenas, C. (2017). *El microrrelato en el aula de E/LE: una propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de B1* [Ebook]. Bogotá D.C. Retrieved from <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4998/SIERRA%20ARENAS%2C%20CARLOS%20ALBERTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Last access May 26/18).
- Gaussel, M. (2017). JE PARLE, TU DIS, NOUS ÉCOUTONS : APPRENDRE AVEC L'ORAL. *Dossier De Veille De L'IFÉ*, (117). Retrieved from <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>
- Bruno Ambroise. Performativité et actes de parole. Intervention à la journée d'études "Situations pragmatiques", organisée par J. Arquembourg à l'IF.. 2009.

4. Contenidos

El presente trabajo se dividió en seis partes: El primer capítulo contextualiza la situación escolar, la ubicación del colegio y las características del entorno en el que se encuentra inmerso el colegio. Así mismo, se presenta la problemática identificada en el entorno de clase, los objetivos y la justificación planteada para el proceso de investigación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de Profesores	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4	

El segundo capítulo se trabajaron los conceptos teóricos que abarca la investigación; en primer lugar, se documentaron las investigaciones a nivel institucional, nacional e internacional que están ligadas al proyecto de investigación. Por otra parte, se presenta el marco teórico en el cual se pueden encontrar los conceptos de competencia oral en FLE, manejo de multimedia en clase de lengua extranjera y la incidencia del cuento virtual para el desarrollo del francés como lengua extranjera.

En el tercer capítulo se expone la metodología empleada para el desarrollo del proyecto, en este caso, la metodología enfocada a la investigación-acción; igualmente, se explican la población con la que se desarrolló la intervención, la matriz categorial que se estableció para el análisis de los datos recogidos y los instrumentos de recolección utilizados durante el proceso de investigación.

En el cuarto capítulo comprende las etapas de trabajo realizado con cada una de las estrategias metodológicas que fueron utilizadas a lo largo del proyecto. Así mismo, se desarrollan de manera detallada cada una de las unidades de trabajo y los tiempos planteados para el cumplimiento de estas.

En el quinto capítulo se especifica el análisis de los datos recolectados durante la etapa de intervención. Este análisis se basa en las categorías de análisis especificadas en la matriz categorial y se dividen por cada unidad de trabajo. Aquí se puede encontrar la incidencia del proyecto de investigación en la clase de FLE.

Finalmente, en el capítulo seis se exponen las conclusiones y las incidencias de la investigación teniendo en cuenta el análisis establecido con anterioridad.

5. Metodología

Esta investigación se fundamenta en el método de Investigación-acción (IA), la cual busca, por medio de la inmersión en un contexto, dar solución a una problemática presentada dentro del grupo investigado. Para efectuar la investigación fue necesario generar procesos de observación e identificación del problema, en este caso en competencia oral. En segundo lugar, generar una propuesta de intervención que mejorará la problemática presentada y, en consecuencia,

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando al futuro</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

implementar el plan de acción establecido con anticipación. Finalmente, observar y reflexionar sobre los impactos presentados en el progreso del proyecto en el grupo de trabajo. Para cumplir con el objetivo de la investigación, se utilizaron instrumentos escritos (como diarios de campo, encuestas y observaciones), registros de audio y video y el desarrollo de actividades de los estudiantes.

6. Conclusiones

El desarrollo de las herramientas multimedia en los espacios de aprendizaje de lengua extranjera es fundamental en cuanto que generan un entorno de aprendizaje interactivo. Gracias al uso de entornos de aprendizaje multimedia se logra la complementación de ideas del contexto de los estudiantes y del contexto extranjero.

De igual manera, el desarrollo de los microcuentos virtuales incentiva a los estudiantes en la apropiación de sus propios modos de vida y la visualización de los diferentes contextos que están relacionados con el reconocimiento de los aspectos culturales y sociales de los estudiantes. Así mismo, despierta la creatividad de los niños y la autonomía de los mismos gracias a la dinamización de temas y la articulación que se hace con la vida cotidiana.

En cuanto al desarrollo de la lengua extranjera, se terminó que es necesario trabajar temáticas que se acerquen a las condiciones cotidianas de los niños, ya que es de esta manera que los niños logran interiorizar y aplicar las ideas de una manera más práctica. A pesar de que el desarrollo de lengua francesa no se dio en su totalidad, se puede concluir que los estudiantes tienden a hacer referencias sólidas que les ayudan a construir sus prospectos, así como hipótesis de los contenidos que les ayuden a comprender y aplicar el vocabulario aprendido en la vida cotidiana.

Elaborado por:	Castillo Camargo, Maureen Samantha
Revisado por:	Leuro, Ricardo

Fecha de elaboración del Resumen:	05	06	2019
--	----	----	------

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
Résumé	1
Caractérisation	2
Question de recherche et objectifs	8
Justification	9
CADRE RÉFÉRENTIEL	11
État de l'art	11
Cadre théorique	14
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	23
Type de recherche	23
Caractérisation de la population	25
Proposition d'intervention	29
RÉSULTATS	36
Conclusions	62
Limitations et recommandations	64
RÉFÉRENCES	66
ANNEXES	68

RÉSUMÉ

Ce projet est centré sur une stratégie pédagogique qui cherche l'encouragement et l'amélioration de la compétence orale des apprenants de L2, dans ce cas, les apprenants de CE2 salle 301 de l'école La Candelaria. La stratégie pédagogique comprend l'emploi des environnements d'apprentissage multimédia et les micro-histoires virtuelles, afin d'intégrer les compétences linguistiques et les habiletés technologiques des apprenants. De même, l'idée principale a été promouvoir des thématiques à proximité de leur réalité, les apprenants ont fait une approche à leur contexte à partir des Micro-histoires leur permettant en même temps d'analyser quelques aspects culturels et sociaux de leur environnement. Les résultats obtenus reflètent l'influence de ces composants dans l'évolution de la compétence orale des élèves.

CARACTÉRISATION

Caractéristiques de l'école

L'école IED La Candelaria est située à Bogotá dans la zone de la Candelaria.

L'arrondissement ^{est} connu comme un lieu historique et colonial où se concentre la plupart du tourisme et histoire de la capitale. La Candelaria est le 17ème arrondissement et le plus ancien de la ville. L'école a été une institution qui est née comme l'école distrital La Concordia en 1962; grâce aux différents processus administratifs et à l'intégration des autres établissements éducatifs entre les années 1989 et 2002, l'école s'est consolidée en trois sièges: La Concordia (de 3ème à 11ème année), La Inmaculada (salles d'intégration culturel, informatique et langage) et la Candelaria (pour les enfants de l'école primaire). Dans les sièges La Concordia et la Candelaria chaque salle de classe compte avec des pupitres, des presses audiovisuelles comme des télévisions et des systèmes d'audio, des tableaux et des armoires pour garder des livres ou de fournitures scolaires.

De l'autre côté, le développement de l'école a été possible grâce à l'intégration des programmes éducatifs avec des institutions comme L'Alliance Française, le CAT, l'institut distrital du Tourisme, les ambassades et quelques universités telles que L'université de la Salle, L'université Nationale, L'université Libre, L'université Pédagogique Nationale et l'université Pontificia Javeriana qui renforcent les habiletés cognitives, d'apprentissage et de la récréation des élèves.

FORMATION DU PEI ET GOUVERNEMENT INSTITUTIONNEL

L'école La Candelaria met en valeur l'éducation touristique et culturelle en raison de la centralisation de la multiculturalité et la multiethnique qu'on peut trouver dans le centre de la capitale (le tourisme et la visite des étrangers) et la reconnaissance des facteurs sociaux,

économiques et culturels propres. En même temps, la Mission de l'école cherche sensibiliser des jeunes et des enfants avec différentes conditions de vie, autrement dit, à partir l'inclusion et la connaissance de la diversité, les élèves doivent être capables d'identifier, de partager et de construire un raisonnement propre et critique des divers points de vue afin qu'ils fomentent une balance sociale et une équité non seulement dans les domaines éducatifs, mais aussi dans la vie quotidienne.

Pour développer ces stratégies d'intégration, l'école encourage les aspects communicatifs (au moyen de la langue française- espagnol) et la favorisation de la démocratie et participation active des élèves en ce qui concerne la prise de décision dans les divers aspects de l'environnement. En plus de ce qui précède, l'école cherche la construction des sujets actifs, par le biais des activités artistiques et du tourisme qui permettent d'élargir leurs attentes personnelles, parallèlement elle transforme leurs réalités.

À l'école La Candelaria, on peut constater l'importance de l'intégration et la valeur de la diversité en ce qui concerne l'appropriation des thématiques culturelles et sociales, qui mettent en place la réalité comme la base des processus éducatifs et l'inspiration des apprenants par rapport aux activités, généralement, de type extrascolaire (par exemple, le programme *Civinautas*). Les projets d'intégration des savoirs de l'école avec les programmes des certaines universités permettent aux apprenants une meilleure compréhension des facteurs globaux comme les aspects de la ville, les aspects de la culture colombienne et l'environnement (naturel et social).

En rapport avec le déroulement de la langue étrangère, on peut observer quelques faiblesses dans le programmes académiques de l'institution, en raison de la structure et l'organisation des classes que les apprenants ont; bien que la langue française soit un point essentiel du PEI et du programme d'études des apprenants, la durée des classes et le manque

d'introduction du FLE dans d'autres espaces d'interaction (c'est-à-dire, des autres classes) limitent les progrès escomptés par le projet de l'école, ce qui résulte en une incohérence entre le plan d'études et la réalité.

DIAGNOSTIC PAR RAPPORT AU FLE

Comme on a dit, la prévalence de la langue française dans l'école devrait être un point essentiel puisqu'elle cherche élargir les attentes des apprenants à partir de l'interaction et la connaissance d'autres formes de vie et d'autres expériences. Pour cette raison, l'école a un espace exclusif d'apprentissage de la langue où les élèves développent les habiletés langagières (compréhension écrite et orale/ expression écrite et orale) en vue d'atteindre une communication louable et optimale. Pendant l'observation des apprenants de CE2 salle 301 de l'école La Candelaria dans la classe de français, on peut identifier certains composants présents et relevés : la structure de la classe, l'évolution de la langue chez les apprenants, la production orale en langue étrangère et l'importance de la langue dans le contexte scolaire et personnel.

Pour commencer, dans les observations faites on a pu noter que la classe de français est conçue plutôt pour la dynamisation des enfants, c'est-à-dire, l'enseignant n'utilise les outils des TICE, les guides de travail et la participation des apprenants que pour faire avancer son programme. En raison du faible niveau des apprenants, les thématiques se voient rapidement et pendant des explications l'enseignant se sert de beaucoup d'images juste pour attirer l'attention des apprenants et pas pour générer une ambiance d'interaction et partage d'idées à partir des contenus travaillés.

Cette structure de la classe aussi bien que la façon rigide de suivre les programmes, qui ne permettent pas que les aspects à travailler soient significatifs tantôt pour les enfants tantôt pour l'amélioration de leur niveau de langue, de même que le fait que les thèmes ne suivent pas

un objectif conforme aux propos de l'école, concernant le tourisme et le contexte local et du pays, tout cela amène à ce que les enfants n'aient pas une idée claire des thèmes vus et non plus de l'importance de la langue française. Bien évidemment, la séquence linéale et rigide du programme du FLE à l'école ne permet pas une intériorisation et en conséquence elle aboutit dans un aspect raté pour les enfants.

D'autre part, pendant le cours de FLE dans les premières années l'évolution de la langue des apprenants ne montre pas un progrès par rapport à la production orale: ainsi donc, les enfants comprennent quelques petits instructions comme "éteint la lumière", "asseyez-vous" ou répète la réponse", néanmoins ils n'utilisent pas la langue française pour exprimer leur idées ou les justifications de leurs réponses. Généralement, la classe est centrée sur la répétition d'un vocabulaire, plutôt une liste de mots, que sur la compréhension des idées et leur mise en place dans un contexte réel qu'ils pourraient assimiler.

Dans le cas des élèves de la classe CE2 salle 301, les enfants ont un intérêt pour la langue française, cependant, dans les enquêtes, ils manifestent qu'ils ne perçoivent pas un but clair en ce qui concerne l'apprentissage du français, en rapport avec l'usage quotidien et l'usage pour parvenir à une interaction avec des personnes venant d'autres cultures. En conséquence, l'absence d'une vraie motivation et la pratique d'activités hors du contexte des apprenants résultent en une limitation pour l'apprentissage, en même temps que chez les enfants cela ne favorise guère une reconnaissance réelle de la culture francophone en relation avec leur propre culture, autrement dit, ils ne font pas un exercice d'appropriation et réflexion des aspects sociaux et culturels dans le cours et c'est pourquoi ils ne font que reproduire les savoirs déclaratifs provenant de la classe.

En dernier lieu, conséquence de tout l'antérieur, les apprenants du cours CE2 salle 301 ne développent même pas une communication initiale à l'orale dans la classe du français, par contre ils s'habituent à reproduire une information présentée plutôt qu'à la comprendre. De ce fait, les enfants ne comptent pas avec un espace approprié où ils puissent exprimer leurs idées face à une situation de communication réelle ; de surcroît, l'impossibilité de parler tout le temps en FLE ne favorise pas les activités de mécanisation et l'appréhension des habiletés langagières, dont la production orale

DÉLIMITATION DU PROBLÈME

Dans ce processus d'identification et intervention du problème, compte tenu de ce qui précède, appris à partir des instruments comme les enquêtes, les observations des classes et les registres le plus relevant dans les carnets de terrain, tout cela nous a permis de spécifier quelle type d'événements ou situation problématique il faudrait réviser pour proposer un environnement plus favorable pour l'enseignement, ou mieux dit, l'apprentissage de la culture et la langue française dans le cours CE2 salle 301 de l'école La Candelaria. On peut identifier les suivant diagnostic à partir des causes et des conséquences qu'on va examiner ensuite (*Img. 1*):

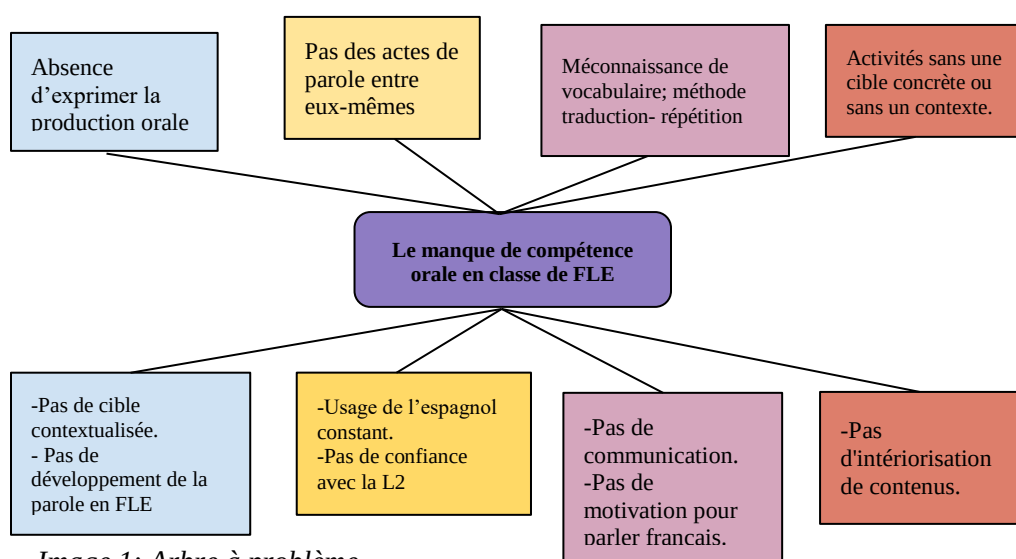


Image 1: Arbre à problème.

D'abord, on observe que la classe de FLE est centrée sur la compréhension écrite et orale des divers concepts pour débutants. L'utilisation des outils TICE facilitent la dynamisation du cours et les activités de la classe. Habituellement, la classe virtuelle a pour objectif l'interaction des données et des mots sur la base de la reconnaissance des images et la relation entre un concept et le dessin. Nonobstant, ce type d'exercice devient limitant dans la mesure où les enfants de CE2 salle 301 seulement comprennent le vocabulaire et ils ne font avec tout cela que des rapports des jeux virtuels ou des guides. Cette limitation ne permet pas une vraie interaction entre les apprenants et ils n'utilisent aucunement la langue comme un outil de communication dans la salle de classe.

À partir des observations et des enquêtes menées, on a constaté donc l'absence de la production orale dans la classe de FLE, parce que, premièrement, les enfants n'ont pas des exercices actifs d'approfondissement dans le cours et, en deuxième lieu, dans des sondages, les élèves déclarent qu'ils peuvent répéter le vocabulaire vu dans la classe mais à l'heure de répondre des questions, ils l'oublient ou simplement ils répondent en LM par conformité et sans effort. Le manque d'une vraie interaction entre les apprenants et l'absence des interventions en FLE ne donnent pas une chance au développement initial de la langue étrangère dans la salle de classe, car ils n'ont pas des bases concrètes pour s'exprimer en FLE.

Par ailleurs, les élèves n'ont pas l'opportunité de partager leurs idées dans la salle de classe, soit en raison du manque du temps ou conséquence de l'activisme du plan de classe. Bien que les élèves suivent les instructions que l'enseignant demande, le manque des actes de parole entre les enfants empêche de faire une communication plus active et ainsi donc les enfants ne se sentent jamais à l'aise en parlant en langue étrangère, pour fournir de l'information, pour demander quelque chose ou pour poser des questions à l'enseignant. Tout compte fait, les

enfants n'ont pas de confiance d'utiliser le FLE pour exprimer leurs idées et parallèlement ils ne sentent pas le besoin d'encourager une construction d'idées qui les aident à améliorer leurs habiletés langagières.

Le manque de production orale en FLE est le résultat des aspects comme l'incompréhension ou la méconnaissance du vocabulaire pour exprimer les idées et les concepts dans la classe, le manque de prise de la parole, ni entre eux-mêmes ni avec l'enseignant, la répétition insensée de vocabulaire qu'habituellement ils oublient à la fin de la classe et qu'ils ne pratiquent pas dans des conditions proches, dans une communication contextualisée.

Et finalement bien sûr le manque d'emphasis de l'enseignement par rapport à la connaissance culturelle et sociale qui empêche un apprentissage significatif et transcendantal de la langue et ses composants. L'absence d'un contexte proche et l'enseignement des thèmes sans une approximation à leurs vies quotidiennes ne permettent pas aux enfants un usage réel de la langue.

QUESTION DE RECHERCHE : Comment les pratiques pédagogiques modifiées en utilisant comme stratégie l'usage des environnements multimédia encouragent la compétence orale initiale des apprenants de la classe CE2 de la salle 301 de l'école La Candelaria?

OBJECTIFS

Objectif Général

- ☐ Développer la compétence initiale à l'orale en FLE en modifiant les pratiques pédagogiques à travers la stratégie des environnements d'apprentissage virtuels dans le cours CE2 de la salle 301 de l'école La Candelaria.

Objectifs spécifiques

- Analyser l'impact des dynamiques technologiques et linguistiques présentes dans l'espace de FLE.
- Examiner les diverses connaissances en commun des aspects culturels et sociaux concernant le contexte des apprenants.
- Suivre le processus des environnements d'apprentissage multimédia et son influence par rapport à la dynamisation de l'enseignement de la langue française.

JUSTIFICATION

Premièrement, ce projet de recherche-action est centré sur l'importance de l'apprentissage de la langue étrangère, LE3, et l'influence de la langue dans les aspects quotidiens des apprenants de l'école La Candelaria. Également, c'est nécessaire de souligner trois aspects significatifs dans la mise en action de la recherche dans l'établissement éducatif: l'amélioration des habiletés orales des apprenants par rapport à apprendre une langue différente, la cible de l'école concernant l'encouragement de nouvelles perspectives et des modes de vie au moyen de la langue française et la construction des savoirs à partir de l'incitation de la parole.

Au début, la compétence orale des apprenants de CE2 salle 301 de l'école La Candelaria est affectée car les enfants ne peuvent pas soutenir leurs idées et la classe par la mise en relief de l'apprentissage de vocabulaire par le biais de la méthode de grammaire-traduction. Comme on a déjà dit, les enfants n'ont pas une empathie complète avec la langue par la suite ils n'ont pas la suffisant confiance pour parler et ils n'ont pas un référent social proche de leur contexte. Selon Krashen (2007) l'acquisition d'une langue étrangère est un processus qui doit être naturalisé de sorte que la langue s'assimile à travers la communication constante entre l'apprenant et l'enseignant.

Dans ce contexte, l'apprentissage de la compétence orale est essentiel quant à que l'apprentissage de la langue étrangère est tenu d'un progrès de familiarisation des aspects communicatifs et des aspects d'interaction des notions entre les sujets.

En second lieu, la cible scolaire est fondée sur la pertinence de la culture et le rapprochement des nouveaux modes de vie pour susciter la globalité et la tolérance des uns et des autres, L'idée de l'école est que les enfants apprécient les différences à partir de la communication et la cohabitation avec divers modes de vie; le projet cherche non seulement travailler l'enseignement de la langue étrangère d'une façon d'attacher le défi scolaire d'améliorer la cohabitation et le respect entre les apprenants et leur modes de vie, mais aussi elle cherche la réflexion et l'exploration des expectatives nouvelles que les apprenants peuvent trouver au cours du processus de la classe de FLE et dans leurs vies quotidiennes. La langue sera une extension des leurs points de vue et le moyen clé pour exprimer leurs perceptions.

En troisième lieu, la compétence orale facilite la connaissance de soi-même dans la vie quotidienne et la participation des apprenants grâce à l'approximation et l'assimilation de la langue des élèves dans leurs premières étapes de vie. Le Cunff (1992) dit que la compétence orale est un critère potentiel pour associer les données initiales des apprenants et la capacité d'exprimer leurs impressions au monde en général en relations avec les modes de vie de la culture étrangère ; en outre, la compétence orale permet de partager des conceptions, afin de garantir une rétroaction personnelle et une solidification des savoirs prévus.

En pareil cas, développer la compétence orale est une manière de consolider un environnement d'apprentissage constant où les élèves ont la faculté de partager leurs expériences en certain champs de savoirs, afin qu'ils apprennent d'une manière interactive et significative en

même temps ils identifient les aspects les plus pertinents de leur culture, leur famille, leur environnement, leur société, etc.

CADRE RÉFÉRENTIEL

ANTÉCÉDENTS

La suivante table présente des divers mémoires qui ont une relation avec quelques composants clés qui ont identifié dans le cours CE2 salle 301 de l'école La Candelaria. Les mémoires sont divisés en trois types d'environnement du travail (une mémoire de l'Université Pédagogique Nationale, une mémoire de la Universidad de Antioquia et finalement une référence internationale de l'Université de Sophia-Tokyo) :

Recherche	Année de publication	Auteur	Mots clés
<i>L'utilisation des TIC dans le processus d'apprentissage de FLE chez les adultes et les enfants</i>	2009	GONZÁLEZ, María VANEGAS, Tatiana	Compétence communicative, compréhension et production orale, TIC, l'autonomie, l'attention.
<i>La competencia oral en L2 apoyada por el uso de las TIC en educación media</i>	2015	VALENCIA, Lilian	Langues étrangères, compétence orale, utilisation des TIC, séquence didactique.
<i>Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales</i>	2005	Agnès Marcelli, David Gaveau et Ryoko Tokiwa	Education et informatique, Nouvelles technologies de l'information et de la communication, Enseignement assisté par ordinateur, Langage et langues -- Etudes et enseignement.

Au début, il y a des auteurs qui mettent en place un parallèle entre l'apprentissage dans le Centre de langues de l'UPN et le contexte scolaire, María Gonzalez et Tatiana Vanegas (2009). Le processus d'intervention fait l'encouragement de l'attachement d'un sens communicatif et une réflexion de FLE à partir de l'implémentation des TICE dans le cadre éducatif. Une proposition

pédagogique tient compte de la connaissance non seulement de la langue et la culture francophone, mais aussi l'introduction de l'emploi des différents systèmes multimédias qui offrent des données culturels, les descriptions détaillées des espaces communicatifs et des situations réelles. Une recherche est soulignée dans la compétence communicative en ce qui concerne l'usage et la valeur de la réflexion commune de la langue française, la compétence pragmatique comme la compréhension et la production des énoncés et la compétence culturelle comme la reconnaissance de l'altérité et la compétence technologique comme les structures multimodales virtuelles qui conforment un apprentissage dynamique tant le contexte scolaire que le contexte d'éducation particulière (Centre de langues). Il faut remarquer la connaissance de multimédias et l'importance de l'actualisation des environnements d'apprentissage de langue dans le contexte colombienne.

Pour continuer, un autre auteur parle de l'importance de l'interaction avec L2 au moyen de l'usage des TICE, Lilian Valencia (2015); dans d'autres recherches, le chercheur implémente des stratégies de communication entre les apprenants grâce aux thématiques d'intérêt des élèves et l'usage des textes multimodales comme la "World cup" du football, les émissions de télévision avec des contenus des jeunes et des ateliers de façon des vidéos pour développer la communication active et la motivation des apprenants. La contextualisation des thématiques avec les élèves est une manière d'encourager la production orale car il permet la reconnaissance des divers facteurs sociaux et culturels de l'environnement des apprenants en même temps ils se sensibilisent des structures, des erreurs et l'apprentissage multidisciplinaire (dans ce cas-là, l'emploi des ressources technologiques) pour consolider l'expression orale dans la salle de classe. Nous pouvons noter l'importance de l'autonomie des apprenants et le développement des habiletés orales à partir des tâches que les élèves font pendant l'intervention pédagogique. Aussi,

la communication des facteurs sociaux qui s'approchent à leurs vies quotidiennes aide à consolider une dynamisation de la production orale dans la salle de classe.

Dans le troisième cas, quelques auteurs travaillent la favorisation et l'acquisition des habiletés langagière (compréhension et expression orale) à l'aide de la communication exolingue et l'emploi des multicanales des données comme la visioconférence, Agnès Marcelli, David Gaveau et Ryoko Tokiwa (2005). Aussi, la structure de la recherche est divisée en tâches qui permettent la familiarisation de la langue avec des éléments de leur propre culture et les différents événements importants dans la vie quotidienne du Japon. La recherche souligne la signification des actes de parole par le biais de la tension communicative et gestuelle, parce que ces deux obstacles plus qu'ils arrêtent la fluidité de la parole des apprenants, ils promeuvent l'élargissement de concepts et des explications claires et simples afin d'attacher une communication simultanée et d'optimiser la compétence orale.

En ce qui concerne la consolidation des savoirs en français langue étrangère, les auteurs soutiennent que l'usage des environnements d'apprentissage sont essentiels car l'évolution des connaissances non seulement dans le champ de la langue mais aussi dans autres aspects comme la structuration des compétences sociaux et technologiques. D'un part, grâce au TICE, les apprenants peuvent générer quelques espaces communicatifs et de familiarisation de la langue réelle en développant leurs performances commun concernant aux thèmes travaillés (Marcelli, Gaveau et Tokiwa, 2005). Aussi, L'application des environnements multimédia permettent l'approche au monde réel de la langue d'une manière multimodale et significative, où les élèves configurent les savoirs par rapport à leurs contextes (Valencia, 2015).

Par ailleurs, l'usage des environnements d'apprentissage multimédia donne la possibilité de familiarisation avec d'autres contextes car il favorise l'interaction et la ouverture des espaces

communicatifs qui permettent de partager divers points de vues et habitudes culturels et sociaux des apprenants. (Marcelli, Gaveau et Tokiwa, 2005). Dans ce cas, la familiarisation avec des autres cultures consolide l'intégration des connaissances préalables et la planification autonome et commun des thèmes à travailler pendant le processus de la classe (Gonzalez et Vanegas, 2009).

Enfin, les environnements d'apprentissage multimédia soulignent l'importance du travail sans linéarité (Valencia, 2015), où les apprenants attachent les thématiques d'une façon dynamique et avec l'aide des images et sons qui complètent et renforcent les habiletés des distinction des mots, des identification orale des mots, de la co-relation avec la vie quotidienne et le monde hypothétique, etc. Également, il encourage les pratiques alternatives de l'apprentissage de la langue parce que, non seulement, il lie les aspects du multimédia avec les nouvelles notions de la langue, mais aussi, il foment une relation continue entre l'objet du travail et la concordance avec l'exploration libre et amplifie des perspectives que les apprenants peuvent trouver dans le progrès du thème (Gonzalez et Vanegas, 2009).

CADRE THÉORIQUE

Au début, fondée sur l'enseignement de FLE dans le cours CE2 salle 301, soit le développement de la compétence orale en langue étrangère, la recherche travaillera l'usage des environnements d'apprentissage virtuels afin de générer une dynamisation de la langue et une nouvelle perspective de la technologie en encourageant l'autonomie des apprenants par le biais de l'exploration indépendante. Les fondements concernent le projet se diviseront en l'usage des environnements d'apprentissage multimédia, la compétence orale et les micro-histoires.

La compétence orale

La sensibilisation à l'apprentissage d'une nouvelle langue vise l'appropriation et structuration du sens des concepts concernant à la communication et l'ensemble d'information qui permettent une corrélation d'idées social et personnel. Pour atteindre cet objectif, le développement de la langue a besoin d'un dispositif oral qui donne la possibilité d'exploration d'une langue à partir des situations simulées ou réelles où l'apprenant peut interagir avec la L2. Dans un cadre scolaire, l'étude de la langue souligne l'importance de l'insertion et l'approfondissement de l'encadrement étrangère dans la quotidienneté des élèves.

Selon IFADEM (2012) la compétence orale pour l'apprentissage et l'interaction avec une langue étrangère est défini comme la capacité d'accéder à l'information à partir du sens de l'écoute et la façon dont un sujet exprime cette information dans une situation de communication ; la première caractéristique est donnée par la compréhension orale, dont décode les sons pour créer une interprétation d'un message. La deuxième caractéristique correspond à la production orale, qui développe la parole des idées comme un moyen de communiquer. Par ailleurs, Simon Collins (2012) décrit la compétence à l'oral comme le but que les apprenants de LE développent pour attacher une communication appropriée au contexte étranger. Aussi, l'évolution de la compétence à l'orale permet l'interaction et les prépare pour affronter des situations communicatives quotidiennes.

Il faut que la compétence orale produise une ouverture aux plusieurs savoirs, non seulement pour engendrer la communication appropriée mais aussi pour englober multiples points de vue concernant aux modes de vie. Aussi, la compétence orale exerce la façon dans laquelle la langue a lieu dans la réalité car elle donne la possibilité d'approfondir quelques pratiques culturelles en générant une interprétation propre du fonctionnement de la langue dans les affaires quotidiennes.

Basée sur le précédent, la compréhension orale utilise des locutions et des échanges langagières pour consolider une transmission d'information entre les apprenants. Austin (1962) et Searle (1969) ont proposé les actes de langage comme les énoncés qui produisent une réaction déterminée et transforment une situation de communication. À partir de cette définition, ils expliquent que les énoncés plutôt qu'une idée ou une phrase simultanée, ils sont le résultat des adaptations sociales et culturelles d'un individu dans l'environnement communicatif où il est : d'une part, Austin divise les actes de parole comme les actes descriptives (ils donnent information) et les performatives (ils effectuent une action qui mentionne). D'ailleurs, Searle expose les actes de parole locutoires (dire quelque chose), illocutoires (l'intention ou finalité du message) et perlocutoires (l'effet de l'énoncé). En pareil cas, les actes de parole comme une manière de communication, non seulement, suscitent la production des expressions ou énoncés, mais aussi, ils encouragent une interaction active entre les récepteurs et les émetteurs, qui vont configurer l'acte en vue de l'interprétation culturelle et sociale qu'il fonde.

En raison de la pertinence de la compétence orale dans la constitution sociale, la communication est un moyen qui permet la compréhension des idéologies d'une communauté spécifique, autrement dit, elle renforce les structures sociales par le biais des interactions présentées et en même temps elle favorise l'intériorisation des habitudes et des phénomènes qu'elle englobe. La compétence orale active les échanges communicatifs afin de produire une appropriation des composants culturels et son contraste avec la culture propre.

Compte tenu de ce qui précède, la compétence orale selon Collins (2012) doit être considérée comme un processus dans lequel l'apprenant valorise le processus de relation avec la langue étrangère, ainsi qu'il les adapte aux situations de communication quotidienne et il les utilise comme une manière d'exprimer les conditions de vie d'une personne. Aussi, fondée dans

les actes de parole de Searle (1969) et Austin (1962), les énoncés sont la production en étapes le quel les apprenants utilisent pour développer leur production orale primaire, c'est-à-dire, en promouvant la parole active, les actes de langage reflètent les intentions de l'interlocuteur et la connotation que l'énoncé produit.

Enfin, notre proposition emploiera la compétence orale pour encourager, en premier lieu, le partage d'idées que les élèves possèdent à partir de l'usage de la parole active et du travail des notions culturelles qu'ils peuvent trouver. En deuxième lieu, la compétence orale permettra une sensibilisation du sens de la langue quant à la manière dans laquelle la compétence orale génère un accès à la communication en travaillant la conception du monde et la transformation des conditions qui existe entre deux contextes. De notre point de vue, le progrès de la compétence orale, plus que la consolidation d'idées générales par rapport à une thématique, créera une évolution de l'incidence de la langue dans le développement de la culture et l'intégration des savoirs qui complètement les notions précédentes des enfants concernant aux environnements où la langue se déroule.

Le multimédia en FLE

L'apprentissage à partir du Multimédia est considéré comme une des aspects relevant dans le processus d'enseignement pour et par la globalisation des apprenants autour du monde. En premier lieu, parce que le Multimédia comme ensemble d'images, des sons et des données amplifie la compréhension et l'évaluation concernant aux thèmes de l'école, mais aussi il permet l'évaluation autonomie des savoirs en développant de l'interaction avec autres contextes, dans ce cas, les contextes de la langue étrangère (Lancien, 2008). Dans le contexte éducatif, l'enseignement avec les multimédias permet non seulement l'extension des concepts et la variété

des ressources, mais aussi il favorise la réflexion des savoirs en profitant l'apprentissage ludique et interactif des apprenants.

Le multimédia, plus qu'une consolidation des valeurs numériques et des savoirs interactives, est une possibilité à la diversification des connaissances pour les apprenants. Il s'agit d'une signification de données culturelles et virtuelles qui habilite une interprétation et une structuration des concepts de manière que l'apprenant soit capable de générer une évaluation des contenus de façon autonome en déployant une construction propre du sens des aspects qu'il est en train de connaître.

Concernant l'accès au Multimédia dans les espaces d'apprentissage de langue étrangère, Guichon (2006) expose le TICE comme l'adaptation de matériaux numériques qui donnent une structure pédagogique diverse et intégrale dans laquelle les utilisateurs (les élèves, dans ce cas) seraient capables de construire leurs savoirs à partir de l'exploration culturelle et l'interaction avec l'information en ligne ou dehors de ligne. En même temps, le multimédia favoriserait le savoir-faire des apprenants par le biais de l'automatisation de l'apprentissage, la mise en œuvre de l'autonomie et le renforcement des processus indépendants.

Dans le cas de notre contexte, l'enseignement du multimédia s'appuie sur l'octroi de ressources qui améliorent la capacité de reconnaissance de thématiques d'une manière plus interactive et leur déroulement répondant aux besoins culturels et sociaux des élèves. Bien que l'éducation pour le multimédia dans notre contexte est un pilier essentiel, il faut que l'éducation pour le multimédia reflète non seulement l'accès aux données et la modification des modèles scolaires traditionnels, mais aussi il met en avant le potentiel communicatif dans lequel les apprenants seraient capables d'intégrer contenus, les adapter aux besoins propres et proposer une connexion avec leur contexte-réalité.

Par rapport au développement de la compétence orale avec le multimédia, Guichon (2006) suggère que c'est nécessaire une réflexion didactique qui favorise le progrès de la langue dans le contexte scolaire et l'approche multimédia: a) l'information comme une ensemble de données culturels et pratiques de la réalité en contraste avec le monde numérique; b) la potentialité de la tâche communicative concernant l'expérience avec la langue étrangère (son exploration et son production); c) l'appropriation significative des contenus, c'est-à-dire, le stage des situations communicatives en liaison avec leurs perspectives; d) l'importance d'un processus indépendants dans lequel l'élève modélise, exprime et valide les divers les notions à travailler.

De son côté, Lancien (2008) décrit le développement de la compétence orale et la compétence multimédia à partir de quatre principes: 1. La multicanalité comme méthode audiovisuelle qui permet l'analyse de la variété de la langue au moyen de documents de divers contextes; 2. L'hypertexte qui fonde le principe de navigation comme la possibilité d'interprétation des conditions de la langue dans le contexte original autant que dans le cadre étrangère; 3. La multiréférentialité comme la diversification de sources, soit dans l'association d'idées comme la création de matériaux; 4. l'Interactivité qui est centrée sur l'introspection de théories et des matériaux numériques et la construction de savoirs de la part des utilisateurs.

D'une part, pour le progrès de la compétence orale, ces deux points précédents soutiennent que pour atteindre la compréhension orale des apprenants c'est nécessaire l'implication des sources qui encouragent le contexte à la fois qu'il produit une implication et automatiser active des différents environnements (dans ce cas, des environnements où la langue française est présente); aussi, la production orale comme conséquence de la compréhension orale doit travailler d'activités complémentaires de simulation des situations où l'utilisateur peut mettre en pratique la langue étrangère (demander, comprendre et parler).

Par ailleurs, la langue et le multimédia abordent la réflexion des situations de communication à partir de la visualisation et réponse des besoins des apprenants dont le but est promouvoir l'élaboration de connaissances et la rétroaction des savoirs précédents qui concernent la quotidienneté de l'élève pour accroître les différentes compétences sociales, communicatives et technologiques de l'apprenant.

Finalement, ce projet travaille le multimédia au moyen de l'approfondissement des aspects culturels, sociaux et communicatives qui concerne la réalité des apprenants. Le projet cherche une dynamisation des contenus qui permet aux apprenants une expérience substantielle entre les divers composants académiques, les contrastes avec leurs vies quotidiennes et la reconnaissance des autres contextes et des autres points de vue. Aussi, il intègre des points clés comme l'innovation, la médiation des contenus et l'intégration des thèmes d'intérêts des élèves, la communication concernant à la construction langagière et les contrastes d'expériences et notions, et finalement l'interaction et l'incidence de la langue dans la progression des savoirs multimédia.

Le conte multimédia en classe langue

Apprendre une langue englobe la parole et l'héritage des histoires à cause de la progression d'idées ensemble qui reflètent des événements spécifiques d'un lieu ou d'une communauté. Le conte souligne l'importance de la créativité et l'adéquation d'un contexte à partir du déroulement qu'il conduit et pour lequel les lecteurs peuvent percevoir quelques variantes culturelles en créant des concepts par rapport à l'histoire.

La conception du conte est centrée dans un ensemble de mots qui permet un développement d'idées authentiques et symboliques parallèlement il met en place un jeu de langage dans lequel le lecteur foment une liaison avec son contexte et le contenu (Morhain et

Chavrier, 2010). Le conte est aussi une manière d'expression qui met en œuvre d'événements imprévus en relation avec une réalité extérieure qui produit une adaptation des besoins et de réponses face à un phénomène ponctuel.

Dans un contexte scolaire, l'idée générale du conte est soulignée sur la formation d'un imaginaire dans lequel l'élève formule quelques hypothèses concernant une thématique spécifique. Néanmoins, cette perception est liée aux facteurs qui sont adaptés des modèles sociaux qui portent un regard à la maturation culturelle et une interprétation propre des phénomènes qui peut présenter le conte.

Pour continuer, la narration mène divers types de dimensions dans lesquelles il se développe, par exemple, la narration interactive. Ce type de narration représente des actions d'une manière médiatique ou le contenu est exposé de façon expérimentale et où le conte peut dialoguer avec le lecteur pendant qu'il l'interprète (Archibald, Geriaï, 2006). La narration multimédia donne formes interactives pour l'analyse du contenu au moyen de la transformation esthétique du texte, en même temps il intègre du discours du contexte.

Pour nous, la narration interactive peut être interprétée comme une modernisation du discours où la conventionalité d'un texte peut être amplifiée à mesure qu'il génère un contraste et une complémentation de ses techniques à partir de l'usage du support audiovisuelle qui avantage l'interprétation d'une idée. En outre, la narration interactive élabore une corrélation entre les divers points de vue non seulement des auteurs, mais aussi des lecteurs qui font une relation directe avec leurs environnements.

Certainement, la narration multimédia cherche d'une façon interactive l'interprétation du monde et la représentation des événements imaginaires grâce à imitation des expériences qui sont perçus (Archibald, 2006). Pour cette raison, le récit multimédia emploie : a) la polysémie

des contextes pour attacher tant l'importance d'une référence réelle que la multi représentation virtuelle du conte en retournant à l'essentiel ; b) l'évocation verbale et le récit du soi comme moyen de correspondance avec le lecteur ; c) l'authenticité de l'imaginaire comme le processus de création et de mûrissage des aspects du récit. Ces points sont primordiaux parce que ces variants attribuent une valeur à la langue en termes de la compréhension des concepts et de l'articulation des situations pour une formulation de sens personnel, et de l'organisation d'interactions comme résultat du rapprochement entre les connaissances préalables et les nouvelles hypothèses culturelles.

Il faut que le récit multimédia structure un ensemble des différents composants comme la langue, les conditions de vie d'une communauté et des multi références externes pour établir une figuration de la société ; parallèlement qu'il formule une allusion aux paradigmes individuels par rapport au point de vue du lecteur. Également, il aiderait à comprendre les systèmes de communication en diverses conditions de vie et différentes circonstances où la langue est exposée.

Concernant au langage, en raison du récit comme tradition orale fait un processus de médiation culturelle, le conte multimédia prétend un exercice actif et significatif d'assemblage d'imaginaires qui exige la présence de quelqu'un pour agir dans des situations possibles où le récit est applicable (Morhain, Chavrier, 2010). De la même façon, le conte multimédia, par le biais des formes interactives, exprime l'oralité seconde dans laquelle le discours sur les nouveaux médias modélise le monde fictionnel (la navigation) en corrélation avec la médiation de la subjectivité du contexte (Archibald, Geriais, 2006). A cet égard, l'oralité constitue l'organisation des données virtuelles et situationnelles qui encourage les différentes interactions

tant hypertextuelles que réelles, dans le but de promouvoir une médiation de l'action et, finalement, une création optimale qui répond aux besoins des apprenants

Pour conclure, nous utiliserons le conte multimédia comme une visualisation des aspects contextuelles des apprenants à la fois ils ont la possibilité d'exploration des nouvelles compétences comme la compétence multimédia. En outre, le projet cherche la ressemblance de la culture propre avec la culture étrangère dès la construction des narratives interactives qui fournissent la découverte de l'imagination et la créativité des apprenants en parlant des aspects propres de leur environnement. Également, il incorpore des matières comme la réflexion de la réalité, la connaissance du monde et l'adéquation aux besoins-situations des élèves.

CADRE MÉTHODOLOGIE

LA RECHERCHE-ACTION

La recherche-action comme paradigme d'investigation a développé divers aspects scientifiques afin de générer une compréhension de la société à partir de l'implémentation de théories et sa mise en pratique. Dans les années 40 aux États-Unis, la recherche-action a été abordée par Kurt Lewin comme une stratégie systématisée qui essaie de résoudre des problématiques en même temps cette solution vise à améliorer les conditions de vie (cognitives, personnelles, sociales, politiques et culturelles) d'une communauté. Également, le but principal de la recherche-action est de transformer la société au moyen de construire nouvelles connaissances et perspectives d'un problème posé.

Pour réaliser notre projet de recherche à travers la recherche-action, nous avons fait une immersion dans le contexte où nous irions travailler. Ensuite, nous devons examiner quelles manques, particularités et caractéristiques il y a pour les traiter. Puis, nous avons fait un plan

d'action pour améliorer les conditions de la population ; parallèlement, nous faisons des réflexions pour savoir si les activités proposées fonctionnent ou non et comment il modifie les aspects qui ne fonctionnent pas. Finalement, nous évaluons l'action et les nouvelles connaissances apparues au long de la recherche.

Concernant notre rôle comme enseignants et l'influence de l'investigation active dans le domaine académique, nous utilisons la recherche-action pour encourager non seulement la transformation des égards négatifs d'une population, mais aussi pour produire des nouvelles critères et savoirs par le biais de l'examen critique des personnes qui constituent le groupe.

En matière de l'incitation de la production de l'orale des apprenants, la recherche-action va sensibiliser nos apprenants sur l'importance de la langue étrangère (FLE) et l'influence de la langue des aspects d'interaction culturelle dans les contextes francophones. La recherche-action aussi va accroître leurs capacités au travers de l'usage de la langue pour promouvoir une communication constante entre eux-mêmes et l'enseignant et de plus il renforcera les critères et des opinions sur les points de vue de la culture propre et la culture étrangère.

Or, nous les stagiaires utilisons la recherche-action pour consolider les bases théoriques que nous avons travaillées dans l'évolution académique de la licence. En premier lieu, la recherche-action est notre trempage en enseignants dans la situation réelle éducative de notre pays. Grâce à cette immersion, nous les futures enseignantes déterminons quelles méthodes sont présentes dans les champs des savoirs et comment on peut utiliser les méthodes pour analyser, réfléchir et avancer l'environnement des élèves. En deuxième lieu, ces affaires nous permettent en stagiaires une rétroaction de l'incidence de l'éducation dans la société, ils donnent un cadre général de la relevance de l'investigation à la fois que nous formulons nos propres conclusions et

nos théories à partir de l'expérience et de les multiples applications des concepts dans une situation véritable et changeante.

LA POPULATION

Environnement de la classe

La classe CE2 salle 301 est conformée par 21 élèves entre les 7 et 10 ans. Dans la salle de classe on peut trouver que la majorité de la population des enfants est conformée par des petits garçons (15 enfants) et des fillettes (6 enfants). La distribution de la classe est généralement en rang de couples, où chaque ligne a 8 enfants, néanmoins, la distribution du cours peut changer selon les activités ou les matières. Le cours CE2 salle 301 est un groupe très actif et collaborateur, cependant il y a quelques problèmes de comportement avec d'autres cours, en raison des différences concernant aux points de vue, l'âge des apprenants, ce implique ils ont quelques disputes ou différences avec ces autres copains.

Composante personnelle

En ce qui concerne la composante personnelle, la majorité des élèves ont vécu toute la vie à Bogotá, 78% des enfants nés à Bogotá, 6% des enfants nés à Barranquilla et 17% ne spécifie pas leur origine; les élèves habitent près de l'établissement éducatif, c'est-à-dire, ils habitent dans les localités qui entourent l'école comme San Cristóbal (16,7%), los Mártires (5,50%), Santa Fé (27,8%), Fontibón (5,5%), la Candelaria (16,7%) et des autres arrondissements au Sud de la capitale comme Bosa (5,5%) et Ciudad Bolívar (5,5%). Les élèves disposent des services publics basiques comme l'eau, le gaz et l'électricité, l'internet et le téléphone, sauf cinq enfants qui ne disposent pas les deux derniers services.

Par ailleurs, les élèves s'intéressent pour les activités du sport, les activités artistiques et les aspects du logiciel. Également, ils manifestent le goût de développer ces activités dans quelques espaces d'interaction comme le parc, la bibliothèque, les zones d'entraînement, les lieux culturels et au cinéma, ces sont les plus utilisés.

Composante Socio-affective

Dans la composante socio-affective, on peut trouver chez les enfants la présence principalement des mères (94,4%), des pères (72,2%) et des frères-sœurs (72,2%) dans la constitution de la famille. Les enfants habitent parfois aussi avec d'autres personnes, de leur famille, comme des grands-parents (39%), tantes, des oncles ou même des personnes extérieures à la famille (39%). D'autre part, les perceptions d'eux-mêmes reflètent quelques aspects solides de la personnalité en fonction de la cohabitation et de la structure de la famille de chacun, car, par exemple, les élèves habituellement sont décrits par les autres professeurs comme sujets respectueux, amicaux, solidaires, responsables et heureux dans la majorité des cas. Néanmoins, il y a quelques exceptions où les élèves expriment les aspects conflictuels en face d'une situation de dispute-désaccord spécifique.

Composante éducative

Par rapport à l'environnement éducatif, les élèves ont distribué des goûts et des désaccords en trois aspects : l'espace de l'école, les matières qui travaillent et des relations personnelles dans l'établissement éducatif. Pour commencer, les enfants expriment que les lieux préférés sont le parc et le magasin car ils y peuvent partager leurs expériences avec leurs camarades. D'autre côté, des lieux les moins intéressants se trouvant la salle de classe. En deuxième lieu, on a des matières : les matières scolaires les plus intéressantes pour les enfants sont l'informatique, les mathématiques, l'éducation physique et le français, en opposition avec les arts du fait de la

relation entre les enfants et le professeur parce qu'ils n'ont pas une bonne relation avec l'enseignant et il empêche le développement de la classe et l'attention des enfants dans le cours. Finalement dans le troisième aspect, on peut trouver les relations personnelles des élèves : dans ce cas-là, les élèves racontent comme les relations avec leur copains ne sont pas bonnes et comme ce type de difficultés sont embarrassantes non seulement pour leur convivialité, mais aussi pour la convivialité de toute la communauté éducative. Simultanément, ils parlent de l'importance du bonheur de l'amitié avec leurs copains du cours.

Relation avec le français

Comme on a dit, une bonne partie des élèves jouissent de l'apprentissage de la langue française dans le plan d'études de l'école. En ce qui concerne les expériences avec la langue française, les enfants trouvent intéressante la relation avec d'autres cultures et des autres perspectives ; parallèlement, ils s'amuse avec la langue parce que langue leur donne la possibilité de reconnaître une autre manière de communication et cultures différentes. Malgré cet intérêt, les élèves présentent encore beaucoup de problèmes de compréhension et expression orale, raison pour laquelle les enfants n'ont pas un processus complet à leurs points de vue. Pour améliorer leurs habiletés, les élèves s'intéressent pour l'enseignement de la langue à partir des particularités de leur environnement, leur culture et les divers coutumes ou habitudes au moyen de stratégies interactives comme l'internet, les images, les vidéos et des histoires.

LA MATRICE CATÉGORIELLE

Pour développer et évaluer la proposition pédagogique de cette recherche-action, nous allons tenir compte des catégories de diagnostic, qui marcheront d'accord avec les besoins des

enfants et le processus de cette recherche. Les catégories du diagnostic étant divisées comme il suit:

Unité d'analyse	Catégories	Sous catégories	Instruments de données
Compétence orale	Compréhension orale	• Reconnaissance des thèmes de leur contexte. • Interprétation de nouveaux savoirs.	• Enregistrement d'audio • Journal de bord • Enquête
	Production orale	• Relation des contenus avec leur quotidienneté • Création groupale des micro-histoires.	• Enregistrement d'audio • Journal de bord • Enquête • Artefacts
Le multimédia	Compréhension orale	• Inférence de contenus • Rétroaction des contenu base (OVA)	• Enregistrement d'audio • Journal de bord • Enquête
	Production orale	• Favorisation du contexte. • Rétroaction des contenus en ligne au moyen de la relation avec le contexte	• Enregistrement d'audio • Journal de bord • Enquête • Artefacts

Instruments de collecte de données

Afin d'analyser cette proposition pédagogique on utilisera des instruments de collecte des données pour suivre le processus des apprenants pendant l'intervention ; ces instruments seront le journal de bord, des enregistrements d'audio, des revues de performance virtuelles et l'observation, des instruments essentiels pour suivre l'évolution du projet.

Premièrement, *le journal de bord* est un instrument primaire qui nous permettra d'enregistrer l'évolution et les changements d'une situation spécifique, dans un tel cas, les situations vues dans la salle de classe. Nous utiliserons le journal de bord car il met en place d'une manière générale et il catégorise des aspects linguistiques, des situations de communication entre les apprenants et le stagiaire, des perceptions de la classe et les avantages et les faiblesses que les enfants soumettent pendant la période d'intervention.

Deuxièmement, *les enregistrements d'audio* seront utilisés pour faire un registre plus détaillé des interventions des apprenants et du stagiaire. Dans l'intervention pédagogique, nous distinguons les énoncés produits, les idées qui sont manifestes, les demandes des enfants et du stagiaire et les avances du niveau des apprenants. Par ailleurs, les enregistrements vont nous permettre de détailler les événements linguistiques et contextuels car ils nous donnent la possibilité de réécouter et ré identifier des domaines susmentionnés.

Enfin, nous avons *les fiches pédagogiques* ; elles seront des outils les plus utilisés dans cette recherche car ils décrivent les aspects relevant en chaque classe. Aussi, ils complètent les interventions en ce qui concerne la collecte des perspectives, des opinions et des processus des apprenants. Nous emploierons l'observation dû à ce qu'elle documente des stratégies d'intervention dans le monde réel parallèlement il fait des contrastes, des points de vue, des sentiments, des attitudes et les métiers qui se trouvent dans l'espace éducatif.

PROPOSITION D'INTERVENTION

La proposition d'intervention de cette recherche est axée sur l'apprentissage de la langue française à partir de l'interaction avec des environnements d'apprentissage multimédia (EVA) et la contextualisation des situations de la vie quotidienne des enfants de CE2, salle 301 de l'école La Candelaria, reflétées en micro-histoires racontées (en façon d'enregistrement d'audio). De la même manière, chaque micro-histoire développera une thématique différente concernant la vie quotidienne des apprenants ; ensuite, pour mieux comprendre la dynamique d'intervention, on expliquera les objectifs et chaque élément d'intervention.

Objectifs de la proposition d'intervention

Général :

- ❑ Encourager l'habileté orale initiale en FLE au moyen de l'interaction et renforcement de la compétence technologique des apprenants de CE2 salle 301 de l'école la Candelaria.

Spécifiques:

- Encourager la parole des apprenants au moyen de micro-histoires qui s'approchent au contexte des enfants.
- Créer des micro-histoires virtuelles orales pour fomenter la créativité et la connaissance du contexte des apprenants.
- Promouvoir l'usage de la langue française à partir de l'interaction avec des environnements d'apprentissage virtuels.

Méthodologie

L'environnement d'apprentissage

L'environnement d'apprentissage multimédia est un outil qui facilite et dynamise la gestion d'une classe en raison de l'usage d'un contenu qui permet la visualisation et l'interactivité entre les apprenants et le thème à travailler. Nous allons utiliser l'environnement multimédia de la suivante manière : Les contenus de l'environnement d'apprentissage multimédia seront dans une plateforme virtuelle (e-learning) où les élèves trouveront toute l'information correspondante ; la plateforme adopte les contenus en forme de modulation, c'est-à-dire, la plateforme utilisera des unités didactiques pour exprimer les thématiques planifiées, la présentation et des images et sons qu'on va utiliser dans le progrès des unités.

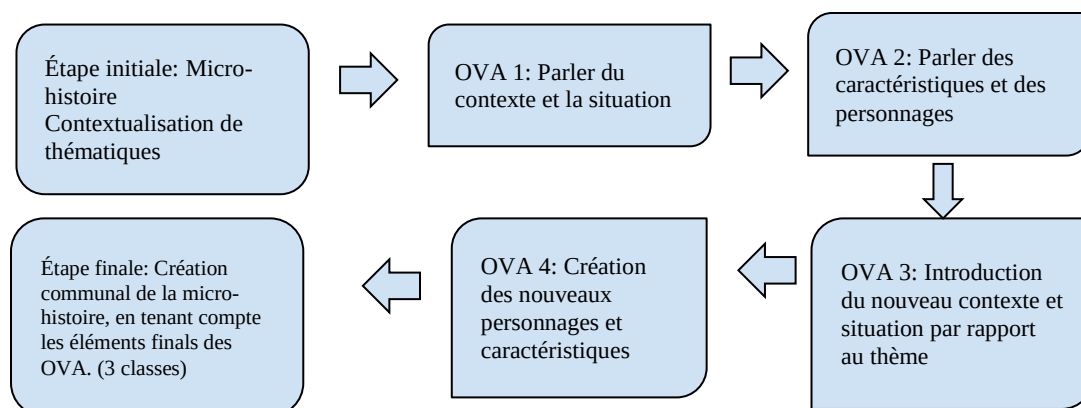


Image 2, La structure des unités d'apprentissage

En matière du fonctionnement des OVA, on les emploiera comme suit :

Presentation	La présentation initiale abordera la première approche avec la thématique centrale au moyen des Micro-Histoires. Les Micro-histoires ont une partie de lecture et une partie de reconnaissance de l'orale des Micro-Histoires (car elles seront contées et dans certains cas illustrées pour attacher une meilleure compréhension par les apprenants). À cet égard, cette partie promeut l'exploration du lexique et des structures contextualisées dans quelques éléments d'interaction virtuelle comme des listes et des enregistrements de l'audio des mots.
OVA 1	L'OVA 1 travaillera la compréhension générale du texte et des audios à partir des activités comme les jeux, les ateliers ou des mettre en commun des aspects les plus relevant des Micro-histoires. Aussi, il met en œuvre l'information initiale du contexte et de la situation de communication présenté.
OVA 2	L'OVA 2 déposera des détails plus spécifiques des Micro-histoires, par exemple, les personnages, de nouveau lexique, des descriptions des lieux, etc. L'idée principal est de travailler avec les activités comme les jeux, les ateliers de la rétroaction, des preuves virtuelles, d'images et des enregistrements d'audio (reconnaissance de mots) pour fomentier l'intériorisation des concepts et savoirs afin qu'ils donnent une base de construction de Micro-Histoires aux apprenants.
OVA 3	L'OVA 3 emploiera nouveaux éléments pour la construction d'une nouvelle Micro-Histoire : dans ce cas-là, cet OVA introduit de l'information récente (mais en relation avec la thématique de base), il utilisera de nouveau lexique et il aidera aux apprenants à construire les premiers fondements pour la cible final de chaque unité. Les thématiques à travailler ici seront le contexte et la situation de communication à partir des ateliers ou activités dynamiques de compréhension et d'identification.

OVA 4	L'OVA 4 appliquera les éléments les plus détaillées pour la création de la Micro-Histoire : cet OVA présentera des nouveaux personnages, des nouvelles caractéristiques de l'histoire et une nouvelle manière d'envisager la Micro-histoire. Également, les apprenants vont interagir avec des jeux, des enregistrements, d'images et des ateliers de feedback pour améliorer la mise au point de l'histoire, en même temps ils ajoutent des éléments de leur réalité.
Activités de production	Elle est l'étape finale de chaque unité de travail : à ce stade, les apprenants doivent mettre en œuvre les exercices qu'ils ont utilisés pendant tout le processus antérieurement mentionné. Aussi, l'activité de production de la Micro-histoire garantit non seulement que les apprenants font une micro-histoire grâce à l'interaction et l'intégration des points de vue, mais aussi la reconnaissance du lexique et de situations de communication qui se ressemblent à leur quotidien. L'activité de production sera soutenue par des activités de mettre en commun des perspectives, des structurations simples de phrases et les listes de catégories qu'on peut trouver en matière du thème principal.

L'environnement d'apprentissage multimédia a une unité diagnostic où nous allons faire une preuve de connaissance langagière et des thèmes généraux et trois unités thématiques.

Chaque unité didactique se travaillera dans une période d'entre 8 et 12 classes (*Image 2*) et ils développeront les suivants thématiques :

La première unité didactique visera les aspects des environnements plus proches des apprenants, dans ce cas-là, la conception de la ville de Bogotá et ses généralités. L'idée est que les apprenants identifient les contrastes culturels qu'on peut trouver ici, les différences et les ressemblances entre les arrondissements où ils résident ainsi que les points de vue des apprenants par rapport à l'espace où ils habitent ou ils fréquentent.	Pour la deuxième unité didactique, on va en tenir compte d'un aspect significatif rencontré dans la salle de classe, lequel est la multi-culturalité des apprenants, en raison que quelques élèves proviennent des familles d'autres pays comme l'Equateur, la Jordanie et le Venezuela. Dans ce point, on travaillera la nourriture car elle est une forme de consolidation des aspects culturels et sociaux, par suite de la nourriture est un point commun entre les sujets et leurs habitudes.	En tant que les apprenants ont beaucoup de contrastes culturels et sociaux, l'influence de l'art délimite les goûts et la pensée des sujets concernant il est un résultat d'un mélange des critères quotidiennes et historiques des personnes. Par conséquent, la troisième unité travaillera la thématique de la musique que les gens en Bogotá généralement écoutent, parce que la musique représente l'expression des sentiments et sensations parallèlement il présente des aspects qui définit la société et l'ambiance où un individu se trouve.
---	--	--

Les micro-histoires

Les micro-histoires sont considérées comme des ressources pratiques et une stratégie d'apprentissage non seulement des composants linguistiques, mais aussi des aspects culturels, sociaux et communicatifs en ce qui concerne l'approche à la vie réelle. Les micro-histoires sont très adoptées dans la salle de classe en raison qu'elles donnent aux lecteurs une reconnaissance rapide et précise d'un concept particulière. De plus, les micro-histoires ont une polyvalence qui apporte une effectivité concernant l'acquisition de vocabulaire, des contenus très simplifiés et en conséquence une meilleure confiance des bases théoriques ou expérientielles de quelque référent.

Dans ce projet, les micro-histoires seront une stratégie d'inférence de quelques situations communicatives en relation avec les conditions des apprenants. On adoptera les micro-histoires de façon à ce qu'elles fournissent des bases de conversation ou brainstorming des aspects sociaux et culturels des élèves.

Le plan du travail avec les micro-histoires se divisera en trois étapes : comme on a déjà dit, la première étape travaillera les aspects généraux de la ville où ils habitent (Bogotá); la deuxième étape on fera le thème de la nourriture et les vues des repas dans les contextes des apprenants; finalement, la troisième étape travaillera la musique comme moyen de définition et comparaison culturelle de la population de Bogotá. (Voir annexe 22)

Les objets virtuels d'apprentissage (OVA)

Les objets virtuels d'apprentissage sont des ressources utilisées pour détailler l'information de base ; ils fonctionnent comme un exercice de rétroaction où les apprenants construisent d'une façon plus détaillée les nouvelles connaissances pendant qu'ils créent un sens du composant plus significatif et plus proche à leur réalité. Par ailleurs, les OVA approfondissent

les aspects principaux d'une thématique spécifique, puisqu'ils promeuvent la contextualisation et la mise en œuvre de ces particularités dans une situation simulée.

En ce qui concerne les OVA qu'on emploiera dans chaque unité didactique, ils seront distribués en deux étapes pour chaque unité : *Dans la première étape*, on fera les deux premières OVA, lesquels précisent l'information de la micro-histoire correspondant. L'OVA numéro 1 exposé la situation de communication détaillée, autrement dit, la situation de la micro-histoire dans un contexte proche à leur réalité. L'OVA numéro 2 fait une approximation aux personnages et leurs perceptions au sein de la micro-histoire, leurs points de vue et/ou leurs expériences concernant à l'histoire.

Dans la deuxième étape, on inversera l'ordre avec les OVA 3 et 4, du fait des apprenants devient construire la dernière partie du processus laquelle sera une micro-histoire. L'OVA numéro 3 figure les qualités et les conditions pour faire un ou plus personnages de la micro-histoire ; cependant, l'idée consiste à ce que les élèves font des relations entre les caractéristiques données dans l'OVA et une personne qui reflète l'ambiance des enfants. Après, l'OVA numéro 4 donnera points de référence des espaces où les apprenants peuvent décrire le lieu et les divers choses qu'on peut trouver-faire là-bas (on va tenir compte l'enquête réalisée antérieurement, le point des lieux qu'ils fréquentent ou ils aiment.).

Activités de création d'artefacts manuels

Les artefacts de complémentation sont des ressources qui complètent et créent une rétroalimentation des thèmes travaillés dans une classe. Généralement, les artefacts sont de recours dynamiques et créatifs que structurent la façon dans lequel un individu comprend et soutient une notion en même temps il l'associe avec ses idées afin d'établir un sens propre.

Dans notre cas ces artefacts seront des tâches manuelles, qui seront employées à la fin de chaque explication et interaction des introductions des thèmes et des OVAS. Pour travailler l'idée principale des introductions, les apprenants feront des affiches, des dessins ou cartes mentales pour synthétiser l'information présentée. Par ailleurs, ils travaillent des affiches, de la mimique et des schémas créatives pour dérouler les caractéristiques des concepts et les points les plus importants des OVAS.

4.5 Chronogramme

Pour le processus d'intervention avec les enfants de CE2 salle 301 de l'école La Candelaria, nous prendrons en compte le suivant chronogramme d'activités, qui montre la surveillance de la proposition méthodologique dans la salle de classe. On divise les activités et nous les mettons en place selon les moins d'intervention (depuis Juillet 2018 jusqu'en Avril 2019)

ACTIVITÉS	Temps du développement
Preuve diagnostique	Semaine 2 de Juillet 2019
Environnement d'apprentissage 1 : Micro-histoire de la Ville Bogotá	De Juillet 2018- September 2018
Environnement d'apprentissage 1 : Micro-histoire de la Nourriture.	De Septembre 2018 à Octobre 2018
Environnement d'apprentissage 3 : Micro-histoire de la Musique	De Février 2019 à Avril 2019

RÉSULTATS

Analyse des catégories

Afin de réussir l'analyse de données dans notre proposition pédagogique, nous avons tenu compte de trois aspects fondamentaux : en premier lieu, les catégories d'analyse comme le corpus des interventions, les objectifs de la recherche et la théorie exposée précédemment. Également, nous avons appuyé notre triangulation de sources au moyen de la stratégie de codage de couleurs, dans laquelle nous faisons la systématisation des données au moyen de points concrets (communes ou opposés) des divers instruments de collection qui déterminent l'incidence de la proposition dans le cours CE2 classe 301. Cette analyse de données est restée dans la deuxième étape d'intervention, résultat de la prestation du temps pour développer la proposition.

La compétence orale

Cette catégorie a généré une production des savoirs quant à la construction des concepts au moyen de la langue étrangère. Par ailleurs, les apprenants reconnaissaient les thématiques en les mettant en relation avec des aspects de leur quotidienneté, de manière à ce qu'ils puissent exprimer leurs points de vue et leurs conceptions non seulement du social sur ces thèmes, mais aussi personnelles. On trouvera ci-après des aspects plus en détail.

Reconnaissance des thèmes de leur contexte.

Unité 1: Je suis Bogotá

Dans la première partie du projet, l'objectif de la **reconnaissance des thèmes de leur contexte** a été introduit grâce à l'approche des thèmes qui permettent la visualisation d'aspects de la vie et des concepts complémentaires qui concernent à la ville. Dans ce cas, cette

reconnaissance produit la construction conjointe des points généraux qui ont été liés à la vie courante des enfants.

Tout d'abord, concernant la reconnaissance des points généraux des concepts, nous avons reconnu certaines notions des apprenants par rapport à leurs modes de vie, c'est-à-dire, en parlant des thématiques comme les lieux ou les actions, les enfants font une relation presque directe avec les endroits qui sont autour de leur environnement et des activités qu'ils peuvent développer là-bas (Voir annexe Journal 1). Au début, ils peuvent comprendre tout simplement quand ces idées s'approchent des aspects de la routine ou des habitudes des apprenants, générant ainsi un ensemble de particularités des thèmes (Voir annexe 5 transcription audio, Date: le 28 août 2018), par exemple

Enf DT: «Je peux aller au toilette. Je peux... aller au toilette, madame, par exemple.»

Enf DD: «Je dois visiter Monserrate le dimanche avec ma famille, prof»^[L'orig. l en espagnol]

Enf DS : « Je peux me pasear à La bibliothèque Luis Angel Arango ! (C'est très proche) ; le musée de l'or, de Botero; de la moneda; de Bogotá; Le Planetario!; le cementerio; Le edificio más alto, le Bacatá; le parque Nacional; la Torre Colpatria»

Par ailleurs, nous pouvons observer dans les enquêtes (Voir annexe 11 Enquête) où les apprenants manifestent que l'usage d'images (22.9%) et des vidéos (20,5%) a été essentiel pour la compréhension des thèmes, parce que l'assimilation de ses éléments est plus simple et il regroupe les concepts les plus importants de la session, même si les thématiques présentent des idées complexes. Également, 20,5% des enfants considèrent pertinents les explications du stagiaire pour comprendre les thèmes et 18,1% (par chaque catégorie) d'enfants pensent qu'autant les participations que le déploiement explicite des thèmes fait partie importante dans l'abordage général des caractéristiques du thème (Voir image 3).



Image 3: Composants que les apprenants ont compris le plus des séances

À partir de la théorie de Guichon (2006), nous pouvons exprimer que cette particularité est déterminée par l'exploration initiale des notions qui concède non seulement l'appropriation des thèmes au moyen de la langue, mais aussi l'aménagement des facteurs qui permettent d'attacher l'importance des généralités.

Unité 2: Rolomanger

Dans la deuxième séance, la **reconnaissance des thèmes de leur contexte** a été marquée par la l'importance de l'image dans la reconnaissance des notions correspondant à la nourriture. Initialement, les apprenants expriment les concepts plus simplement quand il y a une présentation explicite d'images ou de vidéos qu'introduisent la session (Voir annexe Journal 2) en parlant de l'incidence des points principaux dans leur vie quotidienne.

D'autre part c'est le cas des interventions des apprenants, dans lesquelles les enfants ont exposé leurs idées principales des unités. Pendant les interventions, nous pouvons observer que les apprenants atteignent les notions par le biais de la synthèse d'idées et l'interprétation propre des situations qui sont présentées. Nous devons prendre en considération que leurs idées vont de pair avec l'expérience voire la réalité des apprenants (en ce qui concerne la nourriture dans le pays et leurs propres habitudes) et l'impression qui a produit les images et des mots familiers, par exemple, *l'argent et manger*. Un exemple clair de ces situations est (Voir annexe 6 transcription Audio. Date : le 5 mars 2019):

Enfant LV: Ils veulent manger Cazuela de Mariscos ou Bandeja Paisa

Enfant DC: Qu'ils veulent manger quelque chose... en Colombie! [L'original en espagnol]

Enfant SF: Qu'ils ont l'idée de manger un plat colombien mais, ils ne peuvent pas? [L'original en espagnol]

Enfant DC: Et ils n'ont pas assez d'argent, prof [L'original en espagnol]

En outre, la compréhension de thématiques s'est en principe donnée par les connaissances préalables que les enfants ont en ce qui concerne la nourriture dans leurs domaines respectifs: en pareil cas, les enfants concevaient les notions au travers de l'expérience qu'ils ont avec l'objet qui regardent et la similitude de quelques mots avec la langue maternelle, par exemple, les catégories dans lesquelles des apprenants reconnaissent 50% des fruits, 37% des viandes et 13% des légumes qui ont été présentées (Voir annexe 12 Enquête). Nous constatons que ce phénomène est lié, en principe, par le travail préliminaire avec des chansons des diverses catégories de repas et, de suite, par la ressemblance de ces mots à la LM, dont *la fraise, la banane, le porc, le poisson, le poulet et la carotte*.

Interprétation de nouveaux savoirs.

Unité 1: Je suis Bogotá

Pour ce point d'analyse, dans **l'interprétation de nouveaux savoir** nous avons l'objectif de travailler la déduction des apprenants par rapport aux points les plus importants des thèmes, en faisant une analyse circonstancielle de quelle visualisation ils peuvent construire et comment ils peuvent créer une construction significative des processus qu'on a fait dans les diverses interventions. À partir de ces développements d'idées, les enfants concevaient la proximité avec la langue étrangère et la culture propre.

Dans ce contexte, quant à la déduction des points importants de la séance, nous avons trouvé que les apprenants commencent une exploration des savoirs à partir de la présentation de prototypes visuelles et de la correspondance entre le thème qu'ils sont en train de voir et l'usage des concepts dans leur quotidien. Cette première corrélation entre les nouveaux savoirs et

l'interprétation des facteurs relevant des séances les aident à élaborer des déductions de l'importance du thème dans la classe de FLE et l'implication des concepts dans leurs vies personnelles. (Voir annexe journal 1).

De la même façon, les apprenants font de la visualisation des thématiques à partir des interrelations avec leurs propres styles de vie et leurs perceptions du monde, de façon à permettre une retro vision à quelques environnements où l'enfant se déroule. Un exemple où nous pouvons trouver cette particularité est quand nous proposons des questions par rapport à leurs quartiers où les élèves ont commencé à exprimer leurs points de vue ou leurs expériences en structurant eux-mêmes l'idée général du thème (Voir annexe 7 transcription Audio. Date : le 3 octobre 2018):

Enf.DD: Non, non, quelques fois il fait froid et parfois il fait beau. [L'original en espagnol]

Enf.DS: Par exemple, aquí hace calor y allá está frío (*Elle demande l'opinion d'un copain qui habite proche d'elle*)

De plus, dans l'application des enquêtes (Voir annexe 11 Enquête), nous avons identifié que pour les enfants la compréhension des thèmes est aussi liée au partage d'idées ou à la mise en place des points communs qui existent entre les apprenants.

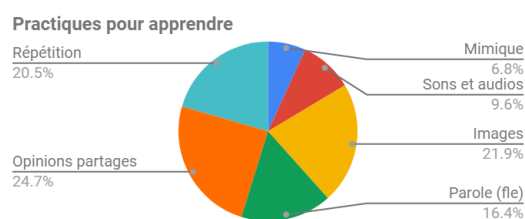


Image 4: Pratiques pour comprendre les thèmes en classe de FLE Phase 1

Nous pouvons observer (Voir image 3) que le partage d'idées permet la visualisation partagée des points de vue des enfants et la structuration des connaissances d'une façon pratique ; les enfants manifestent leurs opinions en faisant une analogie entre les images-videos

et les opinions de leurs copains en utilisant non seulement la langue maternelle, mais aussi quelque vocabulaire ou des idées simples en langue française.

Unité 2: Rolomanger

Pour continuer, dans le deuxième échange **l'interprétation de nouveaux savoir** a été soulignée par la rétroaction des concepts au travers de, premièrement, l'identification des explications des sessions dernières et, en second lieu, la consolidation des éléments pour examiner les situations qui se sont présentées pendant la classe. Au début, cela a permis une reconstruction des visions et points clés qui ont permis l'arrivée aux abstractions propres de la part des apprenants ; de même, les apprenants élaborent leurs notions depuis leurs opinions c'est-à-dire, s'ils aiment ou non la nourriture, quel type de nourriture ils mangent d'habitude et pourquoi, etc. (Voir annexe Journal 4)

Un autre exemple d'interprétation des savoirs est la formulation d'hypothèses, qui est une composante qui apparaît chez eux pour mettre en relation les aspects les plus notoires non seulement dans les contenus généraux, mais aussi par rapport à son emploi dans leur vie. Un exemple est quand nous avons posé la question *de l'importance de manger bien* : les hypothèses qui ont été formulées pendant toutes les classes ont consolidées l'importance de la curiosité des apprenants et la correspondance des savoirs à leurs propres habitudes ; aussi, ils mettent en place certains conceptions populaires écoutées dans leurs environnements sociaux (Voir annexe 7 transcription. Audio. Date: le 12 mars 2019)

Enf DD: Parce que nous nous nous devenons malades, nous avons de la
malnutrition... [L'original en espagnol]

Enf SF: Para tener una buena salud [L'original en espagnol]

Enf HM: 'Sante' signifie salud?*

Enf JS: Parce que si on ne mange pas, on sera si faible [L'original en espagnol]

Enf LV: Parce que nous pouvons maigrir, aussi [L'original en espagnol]

Tout comme la phase de *Je suis Bogotá*, les apprenants ont affiché comme réponse que les meilleurs éléments pour la compréhension de thèmes pour 20,69% les images et 20,69% les opinions des autres apprenants. Néanmoins, dans cette phase d'intervention, ils ont dit que d'autres moyens dont 20,69% le mot en français, 20,69% la répétition des mots et 17,24% les vidéos et des expression mimiques les aident à comprendre les contenus présentés des séances. Il faut que nous prenions en considération divers types d'outils contextuelles pour fomentier la corrélation avec la quotidienneté des apprenants (les images, les vidéos, les opinions en commun). (Voir annexe 12 enquête)

Relation des contenus avec leur quotidienneté

Unité 1: Je suis Bogotá

Afin de répertoirer la **relation des contenus avec leur quotidienneté** nous nous sommes concentrées dans les différentes correspondances entre les domaines canoniques du cours et la connexion que les apprenants élaboraient par rapport à leur réalité. Également, la catégorie examine de quelle manière ces contenus sont employés en situation au moyen des exemples, des opinions et des sentiments sur les thèmes en discussion et la description détaillée de l'expectative-réalité de ces dernières.

En matière de l'étape 1, **la relation des contenus avec leur quotidienneté** a été basée plus par l'association des références populaires qui leur permet de formuler et de simuler quelques situations qu'ils peuvent trouver quotidiennement par exemple, quand les apprenants font un parallèle entre les lieux qu'ils connaissent et les divers professions qu'ils peuvent trouver là-bas (Voir annexe 17); dans ce cas, les enfants tendent à faire une liaison entre ce qu'il peuvent deviner fondée sur les particularités qu'ils voient.

D'autre part, les enfants soulignent l'importance de la description en même temps qu'ils font des contrastes depuis leurs points de vue ; la description détaillée des quelques particularités donne, d'une certaine manière, une proximité aux styles de vie des apprenants en exprimant les opinions qu'ils ont par rapport à un fait ; par exemple quand les apprenants parlent des endroits : ils commentent les conditions et les singularités qui se ressemblent aux lieux où ils habitent :

Enf DS: Il y a beaucoup des lieux [L'original en espagnol]

Enf PN: Il est beau

Enf DC: Tout est barato

Enf DS: Il vend beaucoup des choses [L'original en espagnol]

Enf LC Nous pouvons prendre un bain du soleil [L'original en espagnol]

De plus, nous pouvons observer que les enfants formulent des situations authentiques pour façonner leurs produits finaux. Les élèves utilisent des modèles, dont les contes populaires ou les émissions télévisées afin d'illustrer certaines caractéristiques de leur environnement et de proposer les thèmes présentés de la ville dans la mise en scène finale. Alors, nous avons trouvé des concepts comme *les tremblements, les éruptions, les protestations, les cambriolages* et des autres situations qui reflètent la vision du monde des petits (Voir annexe photo 15).

Unité 2: Rolomanger

À propos de **la relation des contenus avec leur quotidienneté**, les apprenants utilisent des modèles concrets de leur réalité à l'égard de produire de visions qui se ressemblent à la conception au début de chaque classe; dans l'unité 2, nous constatons que les enfants établissent des relations non seulement avec les thèmes explicites que nous avons traités, mais aussi, ils ont des notions des concepts précédents correspondants à l'unité 1, ce qui implique une rétroaction et de mettre en place de la pertinence des ambiances locaux et concepts propres dans la classe de LE (Voir annexe Journal 2).

Ensuite, les apprenants ont commencé à élaborer de référents plus familiers concernant les aliments. Nous voyons que les enfants ont besoin des éléments familiers pour exprimer les savoirs culturels correspondant aux phénomènes vécus. Une illustration de cette singularité est quand les enfants reprenaient la thématique les aliments en exprimant l'origine des repas. De cette manière, nous avons observé que les apprenants font des adaptations des mots ou de phrases pour mieux les comprendre et faire une meilleure explication (Voir annexe 8, transcription audio. Date : le 12 mars 2019).

Enf LV: J'aime le costeño (...) Pourquoi? Parce qu'il est salé et parce que... Bon, je suis d'ici mais ma famille est de Cartagena, alors... [L'original en espagnol]

Enf LV : Il y a des soupes, il y a beaucoup de types de soupes... Par exemple, la soupe des malades. Prof, je le dis comme ça, mais il s'appelle d'une autre manière. Je le dis comme ça car elle est une soupe très spéciale pour les maladies (Elle est en train de parler du bouillon) [L'original en espagnol]

D'ailleurs, les apprenants reconnaissent l'importance du choix de la nourriture, le contraste de façons de manger ailleurs et les propres et sa répercussion socioculturelle. Par rapport à l'unité 2, 31.82% des enfants considèrent que la nourriture et les fêtes génèrent des schémas culturelles, 22,73% pensent que la bonne nourriture fait partie essentielle de la vie, 22.73% disent que le thème de la nourriture est important pour la classe et finalement 22.73% pensent que les achats ont été un thème relevant étant une thématique qu'ils trouvent dans leur réalité.

Création groupale des micro-histoires.

Unité 1: Je suis Bogotá

En ce qui concerne le développement du travail final du cours, **la création groupale des micro-histoires** recueillit le processus des apprenants par rapport à l'évolution de la classe et l'incidence des idées dans leur créativité. Cette catégorie a la cible d'analyser la progression

d'idées pour la structuration du conte en modifiant des perspectives des enfants et les sens des unités.

Durant la première étape de construction des micro-histoires, nous avons introduit les aspects clés pour l'élaboration du conte : La structure du conte, les personnages, les lieux, le temps, etc. Dans cette étape, les enfants ont déployé leurs constructions primaires au moyen de l'image en utilisant leur créativité (Annexe photo 15) À ce point est relevant de considérer leur créativité puisqu'ils prennent les images et les produits manuelles afin de justifier des situations qu'ils proposaient dans la séance.

Par rapport à l'adaptation de la micro-histoire, les enfants ont fait une simulation d'une situation réelle par rapport aux désastres naturels. Dans ce cas-là, la micro-histoire a été marquée par le fait de la capacité de réponse dans ce type de catastrophes. (Voir annexe 13 vidéo). Nous avons observé que dans l'intervention des enfants se soulignent quelques lieux, 33% *l'école*, 27% *la montagne*, 21% *le cinéma* et 19% *le parc*, ainsi, nous avons vu qu'ils font de relations directes avec les espaces où ils passent la plupart du temps et les lieux où ils pourraient trouver le risque le plus élevé.

Unité 2: Rolomanger

Au contraire à l'unité *Je suis Bogotá*, l'unité Rolomanger s'est centré sur l'élaboration des Micro-histoires en petits groupes d'enfants. Cette décision a été plus propice car les apprenants ont travaillé plus activement et concrètement. Nous avons observé que les travaux collaboratifs dans le cas du cours fonctionnent pour nourrir les idées des uns et des autres et pour une participation plus efficace. (Annexe 4 Journal)

À mesure que les enfants entreprenaient les situations, il était nécessaire d'apporter une guide solide qui enrichie le conte. Donc, quand ils faisaient les guides de travail, nous avons noté

que les apprenants ont réussi à raconter leurs points en commun et leurs petites histoires plus ordonnément et de façon mieux structurée, en comparaison avec ce qu'ils faisaient dans l'unité 1 (Voir annexe 16 Artefacts). Ceci parce que la démarche des apprenants concernant les processus linguistiques a besoin d'être guidée, soit par le niveau de langue des enfants soit par la complexité de la construction des micro-histoires.

S'agissant de la présentation finale, les enfants ont déroulé leurs mises en scène fondée sur les fêtes et du vocabulaire de la nourriture qui ont été inclus dans les OVA. Pendant la présentation, les enfants se limitent à produire des énoncés de la politesse comme *Bonjour, ça va ? attention s'il vous plaît, merci beaucoup et écoutez !* en parlant les scènes. (Annexe vidéos 14). Aussi, ils utilisent quelques mots pour créer un petit espace de rétroaction de la micro-histoire, par le biais de compléter les affaires en suspens de la micro-histoire et pour fournir une atmosphère participative comme on peut voir dans l'exemple (Voir annexe vidéo 14) :

Enf DT: Comment je dis "pastel" en français?

Enf DS: Gateau!

Enf DT: Bon, comment je dis "amigos" en français?

Enf SC: "Amis"

Enf DT: Pourquoi est-ce qu'on utilise les trois drapeaux (il a fait la référence des drapeaux de la Suisse, de la France et de la Colombie)?

En dépit des limitations des interventions en langue étrangère, les enfants se sont centrés sur plusieurs aspects de la culture propre et de la culture étrangère, dont le progrès pendant l'unité a été très intéressant. Nous avons observé que les enfants sont très motivés quand ils partagent leurs suppositions sur la manière dont l'autre culture fonctionne. À ce moment-là, les apprenants prennent conscience des similitudes et des différences entre les deux contextes, en même temps qu'ils pouvaient déduire des situations dans lesquels ils pourraient être dans la vie quotidienne ou dans une situation de communication réelle.

En outre, nous avons remarqué que ces activités promeuvent l'incitation et la curiosité des apprenants sur la langue (Voir image 5).

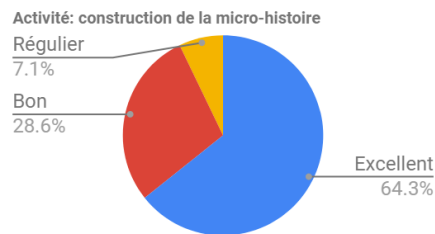


Image 5 : Participation des apprenants dans la construction des micro-histoires

Après avoir développé les activités, 64,3% des enfants expriment que l'activité est excellente, 28,6% pensent qu'elle est bonne et 7,1% pensent qu'elle n'est pas productive ; ces opinions démontrent que les apprenants s'amuse des représentations des thématiques par l'usage d'un moyen différent et artistique, en parlant des parallèles parmi la dimension de la vie propre et la dimension de la vie francophone (Voir annexe 12 Enquête.)

- **Le multimedia**

Quant aux multimédias, l'objectif principal est de promouvoir le développement des processus et des savoirs qui permettent non seulement l'ampliation des concepts d'une façon interactive (à cause de l'ensemble des sons, images et contenus numériques), mais aussi l'exposition aux contextes différents où les apprenants peuvent explorer et interagir avec divers sujets. Aussi, l'idée est de visualiser l'incidence des multimédia dans les progrès éducatifs des enfants, en raison de la réflexion des l'information et la signification des concepts tant la virtualité que la réalité des élèves. Nous allons présenter l'information concernant au déroulement :

Inférence de contenus des EVA

Unité 1: Je suis Bogotá

Au début par l'usage des multimédia, nous avons le défi d'examiner l'importance des outils numériques dans les divers points d'explication de la classe. En ce qui concerne **l'inférence de contenus des EVA**, nous nous centrons sur la formulation d'hypothèses primaires et la complémentation des notions grâce aux expériences avec le logiciel et, surtout, les aides numériques que les enfants peuvent trouver sur l'internet.

Pour commencer, les inférences formulées pendant la classe avaient au départ l'activation des connaissances au moyen des outils numériques. Les outils numériques comme les images et les sons permettaient que les apprenants visualisaient les thèmes d'une manière plus simple mais dynamique ; alors, par exemple, à certains moments comme dans la présentation d'images ou des vidéos, les enfants étaient capables de distinguer les exemples en mettant en place en rapport avec le contexte. (Voir annexe 1 Journal).

En outre, l'usage de la vidéo promeut la distinction des contenus à partir de la formulation de hypothèses générales et l'exemplification d'éléments ; en premier lieu, l'usage des images animées attire l'attention des enfants, ce qui les aide à établir synthèses de l'information, et, deuxièmement, elle englobe les caractéristiques du thème base, par exemple (Voir annexe 6. Transcription audio, Date: le 3 octobre 2018):

Enf NE: Ah, qu'il est allé à une fête et après les artistes ont arrivé... [L'original en espagnol]

Enf DD: Luego llegaron los artistas y dijeron "Le lieu est génial!"

Enf NE: Après, ils ont fait plus d'endroits et des continents! [L'original en espagnol]

Concernant le précédent, quand nous présentons un conte multimédia (la base en ce qui concerne le micro-histoire finale), les élèves essayent de construire leurs versions des histoires et ils organisent un prospecte de ce qu'ils ont perçu par rapport à un composant spécifique, dans ce cas, ils font des correspondances entre les situations qu'ils ont vu et les situations qu'ils croient qui se passaient.

Unité 2: Rolomanger

Tout comme les composants traités dans l'unité 1, la compréhension de la nourriture fut marquée par l'utilisation et l'incursion des outils multimédia. L'unité de la nourriture a déroulé l'importance du logiciel en certain processus des apprenants dont l'identification d'items au moyen de la vidéo, les images et de la musique. Par exemple quand, pendant la phase 2, nous examinons que les enfants utilisaient les chansons pour apprendre d'une façon pratique quelques concepts de la catégorie *des fruits et légumes*, du fait de la praticité qu'elle représente et le divertissement qui produisent les sons (Voir annexe 8 Transcription audio, Date: le 12 mars 2019) :

E1: Ah! Nous parlons des aliments [L'original en espagnol]

E2: Vimos les fruits et les légumes

E1: ¿Què alimentos recordamos? Bon, la banane, la pomme, l'anana, la pape *Il est en train de rappeler "la pomme de terre", le pêche ...*

E2: Yo me acuerdo de la fraise, le banane..

Un deuxième exemple que nous pouvons trouver dans la classe de la nourriture est la formulation des conjectures grâce aux équivalences que les enfants font des images. Sur la collecte d'idées et les dessins qu'ils regardaient, les apprenants parvenaient à formuler leurs propres abstractions des éléments de la séance. Toutefois, nous avons trouvé qu'ils prenaient quelques mots pour essayer de structurer une réponse presque correcte des questions formulées, soutenu par les images. Pour ne donner qu'un exemple, les enfants ont souligné l'importance du mot fromage et ils font une corrélation directe avec les types de fromage qui existent et leurs caractéristiques, néanmoins, la question principal était "*Aimez-vous le fromage ?*": (Voir annexe 7 Transcription audio, Date: le 11 mars 2019) :

Enf SV: Quels types de quesos existen? *Ils font une inférence presque correcte Le parmesan*

Enf DD: Le fromage campesino, le double crema...

Enf SV: Le fromage costeño, le fromage nariño parce qu'il y a des fromages blanc et jaune...^[L'original en espagnol]

Selon Lancien (2008), ces particularités sont classifiées comme multicanalité, puisque les élèves tiennent compte de l'association des ressources audiovisuelles et la contextualisation des mots auxquelles ils sont habitués. Au surplus, les enfants fabriquent des catégories propres en faisant des liaisons des savoirs précédents et de savoirs qu'ils déduisent.

Rétroaction des contenu base (OVA)

Unité 1: Je suis Bogotá

En deuxième lieu, **la rétroaction des contenus base (OVA)** formule l'exécution des tâches qui mettent en œuvre l'usage des thématiques en situations de communication qui les apprenant perçoivent ou expérimentent. Ce type de rétroaction fomenté les apports, l'interprétation et les perceptions que les apprenants possèdent non seulement des thèmes abordés en chaque classe, mais aussi des outils qui les aident à synthétiser de l'information la plus pertinente.

Sur ce point, les enfants commençaient à fonder des paramètres en ce qui concerne les caractéristiques de la ville et les situations qu'ils étaient capables d'identifier. Afin de réussir cette solidification, nous avons observé que les apprenants s'aident d'instruments comme le jeu numérique collaboratif, les opinions qu'ils ont à partir des vidéos et le feed-back des caractéristiques des micro-histoires ou des vidéos bases (Voir annexe 1 Journal).

Pour continuer, nous devons utiliser un engagement entre les activités numériques et les activités manuelles dans le but de concevoir une balance des séances : les activités manuelles dans le cours ont favorisé la capacité de création et de complémentation des concepts que les enfants ont appris. Quand les élèves fabriquaient les produits manuels, ils liaient les guides numériques avec leur vie réelle. Cette liaison provoque une consolidation des savoirs pratiques

avec laquelle les enfants sont capables de mettre en place la tâche dans un contexte social de leur existence (Voir annexe artefact 17).

Basée sur le précédent, ces pratiques de relation entre la réalité et le monde virtuel sont ce qui Collins (2012) explique comme les conditions qui provient d'une adaptation des situations de communication que les apprenants font dans le but de retenir l'information et de l'assimiler plus facilement.

Unité 2: Rolomanger

D'abord, au cours de la deuxième unité, les apprenants ont plus d'autonomie au regard de l'usage de multimédia. À ce stade, l'expérience avec les matières de la nourriture soulignait l'usage en balance de, principalement, les images animées pour modeler les notions des aliments et, deuxièmement, la vérification de l'audio qui associe le vocabulaire.

Selon les élèves, 27.3% préfèrent la présence de vidéos (par la biais de la multiplicité de styles d'explication), 18,2% optent pour les images car ils dénotent mieux l'idée, 22,7% optent pour l'exposé des thèmes explicitement, 9,1% (chacun) considèrent que tant la langue étrangère que la musique sont une manière pratique de comprendre les thématiques d'un façon orale et finalement le 4,5% (chacun) pensent que les activités complémentaires leur donnent les points clés pour la structuration des concepts (Voir image 4). Il montre que le fonctionnement du multimédia dans la classe de FLE permet la clarification des thèmes au moyen de la réaction aux dynamisations des contenus. (Voir annexe 12 Enquête)

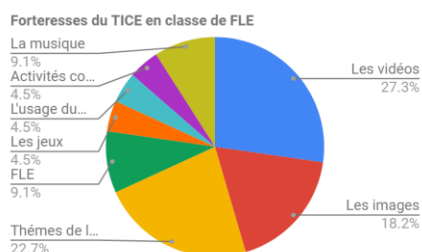


Image 4: Forteresses du atice en classe de FLE Phase 2

Pour la phase *Je suis Bogotá*, nous devions mélanger les activités numériques avec les activités artistiques afin que les apprenants interprétaient pertinemment le vocabulaire et son emploi situationnel. Alors, au moment où les apprenants étaient en train de reconnaître les thèmes, ils approfondissaient leurs connaissances avec l'exploration sur l'internet et la réalisation des tâches proposées pendant la classe, par exemple, quand ils racontaient une recette qu'ils ont fait appartenant à leurs habitudes alimentaires (Voir annexe 19 Artefact).

En pareil cas, en dépit de la permanence des repas dans leurs vies, les apprenants avaient besoin d'une complémentation plus concrète des étapes en visionnant l'utilité de la recherche sur l'internet comme point de centration et interaction parmi les objets qu'ils savaient et les choses qu'ils découvraient.

Favorisation du contexte.

Unité 1: Je suis Bogotá

À propos de **la favorisation du contexte**, le but principal était la concordance du travail en TICE et l'impact qui produit des notions idéales et réelles comme une manière d'encourager l'exploration des composants des thématiques en analysant comment les progrès dans les multimédia suscite un apprentissage semi-indépendant de la part des enfants. Ce point regroupe un parallèle entre le travail en équipe avec les logiciels et l'individuel dans processus de reconnaissance des contenus.

Pendant la phase 1, l'introduction du multimédia a été une procédure guidée la quasi-totalité du temps, car les apprenants commençaient à s'adapter aux espaces numériques. Durant ce processus, nous faisons les présentations du thème et les complémentations des OVA en groupe, c'est-à-dire, nous utilisons un logiciel base pour créer l'ambiance multimédia en essayant

de laisser quelques petits devoirs manuels donnant une rétroaction avec l'EVA-histoire (Voir annexe artefact 17) et des vidéos qu'ils cherchent. (Voir annexe photo 18)

Ceci a été fait étape par étape parce que les enfants étaient accoutumées aux autres activités dans le logiciel, par exemple, la navigation sélective des thèmes qu'ils préfèrent, des dessins animés et de la musique qu'ils écoutent, mais ils n'avaient guère un apprentissage numérique académique dans lequel ils cherchaient de l'information pour analyser les contenus d'une façon détaillée et mettre en contexte les points principaux en visualisant l'influence du thème dans leur réalité.

Unité 2: Rolomanger

Contrairement à la phase 1, les apprenants ont expérimenté une dynamique plus individualisée avec les dispositifs multimédias dans l'étape *Rolomanger*. Grâce au rapprochement primaire avec les apprenants dans l'étape 1, nous pouvons observer que pour focaliser les progrès du groupe c'est nécessaire, en premier lieu, de faire une présentation des thèmes et une clarification des questions groupales et, en deuxième lieu, de donner des tâches spécifiques aux apprenants pour centrer leur attention afin d'en susciter la curiosité. (Voir annexe journal 4)

Ensuite, nous avons examiné l'incidence de la recherche dans l'apprentissage de la langue française. À ce point, nous nous rendons compte que dans la gestion groupale des exercices d'introduction les apprenants comprenaient quelques phrases courtes comme *qu'est-ce que vous aimez manger ? de ce qu'il parle... ?* ou *qu'est-ce que tu penses de... ?*. Ces types des questions avaient pour effet l'échange d'idées, mais en LM et avec du vocabulaire mélangé du FLE, par exemple (Voir annexe 9 Transcription audio, Date: le 23 avril 2019):

Enf SV: J'ai compris qu'ils n'aime pas la nourriture qu'ils font chez lui mais le grand-père se promène avec lui et il l'a enseigné la nature et il a appris et après il a commencé à manger les légumes et il les aimait. [L'original en espagnol]

Enf LM: Je sais l'histoire... Qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'il n'aime pas les légumes et que les parents l'aiment et ils lui obligent à manger les légumes ; et que le grand-père l'a enseigné la nature et les animaux. [L'original en espagnol]

Dans le deuxième cas, quand le processus avec les apprenants était individuel, ils faisaient leurs produits à l'aide de la plateforme de l'EVA-Histoires et des références qu'ils trouvaient en YouTube. La formulation-résolution de la tâche de la part des apprenants était de façon autonome; aussi, quand les enfants parlaient de leurs habitudes alimentaires au moyen d'une recette, nous avons constaté qu'à partir du développement des devoirs que les enfants font, l'intégration des contenus et la recherche de leurs propres ressources leur donnent une appropriation significative du sens de la thématique dans la construction langagière et l'ouverture aux coutumes: (Voir annexe 10 , Transcription audio Date : le 26 mars 2019/ voir annexe artefact 19)

Enf DS: Je mange l'oeuf tous les jours. Je fais la recette; je mets ce (référence des oeufs); yo caliento el arroz en el microondas...chauffer les riz. Aquí estoy calentando la aguapanela, Chauffeur aguapanela. Aquí sirvo la aguapanela et le riz, servir l'eau. Aquí está listo y luego comer.. Je mange!

Au vu de ce qui précède, nous pouvons trouver ces paramètres dans la multiréférentialité que Lancien (2008) a proposée, vu que les apprenants utilisent une diversification de sources qui les aide à contextualiser et associer les référents en ligne avec les aspects de leur quotidienneté. Aussi, il encourage la semi-autonomie et la reconstruction propre de savoirs, puisqu'il renforce le travail des sources pour et par les conditions des apprenants.

Rétroaction des contenus en ligne au moyen de la relation avec le contexte

Unité 1: Je suis Bogotá

Au sujet de **la rétroaction des contenus en ligne au moyen de la relation avec le contexte**, nous avons envisagé la correspondance entre l'information que les apprenants peuvent trouver en ligne et les visions qu'ils exposent par rapport à ces contenus. Aussi, nous examinons comment la recherche en ligne consolide les contrastes réels et virtuelles, dans le but d'association avec l'environnement des enfants.

Pour commencer, l'évolution de l'unité *Je suis Bogotá* était introductive de la perception des apprenants par rapport aux technologies. En premier lieu, les enfants employaient le multimédia de façon sélective, c'est-à-dire, ils n'avaient pas un usage des outils numériques pour acquérir des connaissances. (Voir annexe 3).

À mesure que les enfants connaissaient des thématiques (au début, de manière collaborative), ils prenaient conscience de la gestion des ressources multimédia, par exemple, au moment de jouer, de faire de quiz complémentaires ou de chercher le vocabulaire pertinent pour les activités de la séance. Par ailleurs, nous avons observé que 72% des enfants pratiquaient les notions de lieux avec des outils comme Google Maps, YouTube ou Paint, tandis que 28% des élèves se bornaient à utiliser les savoirs de l'OVA (Voir annexe photos 18).

Cette partie du cours évidence que les apprenants montraient une évolution par rapport aux éléments numériques. Bien qu'ils aient commencé une recherche sélective menée par leurs intérêts, les élèves essayaient de structurer les thématiques de la ville au moyen de l'illustration depuis leurs vues, et la liaison de l'information en ligne.

Unité 2: Rolomanger

À la seconde phase, nous avons alterné les activités, autrement dit, nous avons fait des activités, par exemple les expositions des vidéos, et de l'exploration individuelle avec de tâches finales pour le but final. Les enfants ont développé l'unité d'une façon plus autonome puisqu'ils

avaient plus des notions du logiciel vu qu'ils ont un contact constant avec les dispositifs multimédias.

D'une part, au début de l'unité Rolomanger, nous avons envisagé le rapprochement des thèmes du repas et sa pertinence dans quelques situations par des images, des chansons et des vidéos de manière groupale. Durant la mise en scène de ces ressources, nous avons constaté que les apprenants ont réfléchi sur des éléments en établissant des comparaisons et des référenciations de la nourriture, soit de la conception culturelle que la nourriture représente ou des inférences qu'ils font pour arriver à une solidification d'idées principales (Voir annexe journal 2).

Par ailleurs, en ce qui concerne les tâches individuelles, les enfants ont amélioré leurs habiletés de recherche quant à la rétroaction des activités au travers des dispositifs en ligne comme Google Maps et Youtube (qu'ils utilisaient dans la phase 1), le moteur en recherche d'images comme Google images ou Pinterest et les logiciels installés comme Powerpoint pour réaliser les idées générales des devoirs. Au moment où les apprenants abordaient la technologie pour leurs exercices, ils devenaient plus autonomes. (Voir photos 18).

D'un autre côté, la curiosité au sujet de quelques instruments d'interaction virtuelle attirait l'attention des apprenants et il a créé un climat de collaboration. Cette particularité peut être due à la prise de conscience des habiletés technologiques que les enfants partagent avec leurs copains, alors le multimédia dans le cours menait un processus non seulement académique mais aussi il fomentait une consolidation d'idées en TICE. (Voir annexe vidéo 20)

Nous pouvons trouver ces interactions avec les ressources en ligne et l'évolution des savoirs dans le principe d'interactivité que Lancien (2008) expose, car c'est au moyen de l'intervention technico-culturelle que les élèves seront capables d'amplifier leurs aptitudes

multimédia et leurs prospectus culturels dans les diverses situations de la vie réelle. Également, les enfants peuvent dérouler leurs connaissances en langue étrangère à partir de l'exploration de l'information en ligne et de l'assimilation des sujets du contexte étrangère en partageant leurs expériences et leurs processus.

Categories émergentes

1. Interlingua

Pendant le processus avec les apprenants, l'usage de la LM a été fondamental pour communiquer avec eux. À cause du niveau des apprenants par rapport à la langue française, ils préféraient faire leur contribution en LM. Néanmoins, nous devons tenir compte que les apprenants, à mesure que le processus était plus complexe, commençaient à utiliser des mots en français mélangés à des mots en LM pour faire les phrases avec lesquelles ils expriment les idées. En outre, les apprenants avaient tendance à créer leur propre vocabulaire en inventant des mots qui se ressemblaient à leur langue grâce à l'exploration primaire et l'assimilation d'une nouvelle langue pour eux. Dans les premières approches avec une L2, nous devons considérer que les enfants ont besoin d'un guide qui les aide à formuler leurs points de vue, tenant compte de leur manque d'autonomie limité par rapport au niveau de langue.

2. La dépendance de l'écriture

L'implication de l'écriture dans l'apprentissage en général façonne la fausse idée que le fait d'apprendre est subordonné à un modèle de graphie et que les apprenants doivent le suivre pour atteindre une cible spécifique concernant la vie scolaire ; pour cette raison, la dépendance que nous avons observée chez eux pour écrire est devenue de ce fait un facteur fondamental dans la culture scolaire, pour la construction des connaissances. Tout au long de notre proposition nous avons observé que les enfants estimaient avoir besoin de l'écriture pour l'appropriation des

savoirs, si bien qu'étant plus visuels ils captent les aspects importants de la classe plus facilement quand ils lesregistrent dans le cahier, on dirait que cela les rassure ; également, nous avons observé que les apprenants sont habitués à écrire dans toutes les classes et cette singularité prévaut même si les activités ne requièrent pas en essence l'usage constant de l'écriture. De cette façon ils sont peut-être parvenues à associer le fait d'écrire directement avec celui d'apprendre.

3. L'identité de la classe

Les interventions des apprenants se sont caractérisées par la classification qu'ils font eux-mêmes des autres camarades : plus exactement, dans les interventions il y avait quelques apprenants qui s'occupaient de traduire les réponses pour les autres, et par ailleurs ils faisaient l'interprétation d'événements des séances, de ce fait, il y avait des enfants dont la participation devenait plus passive.

Ce même phénomène a produit une hiérarchisation des élèves du cours, raison pour laquelle il a été nécessaire le contrôle des participations et la décentration de la parole des enfants en chaque cas. Également, nous devions inculquer chez les apprenants l'importance d'un travail collaboratif qui permet de rassembler des idées conjointement, c'est-à-dire, la construction des thèmes à partir des contributions de tous, en tenant compte leurs points de vue, leurs opinions et leurs conceptions.

Résultats

En matière du projet et de l'incidence dans les espaces scolaires, nous avons constaté la pertinence des EVA-histoires comme suit :

Par rapport à la reconnaissance de contenus, nous avons constaté que les apprenants comprennent les idées générales de chaque séance en utilisant leurs propres connaissances pour

exemplifier les situations qu'ils peuvent trouver dans l'unité du travail. La reconnaissance des contenus montre que les apprenants ont besoin des exemples très proches à leur réalité pour deviner l'objectif du thème. Collins (2012) exprime qu'ils font des relations langagières avec leur langue maternelle afin de rappeler le vocabulaire ou le concept correspondant, alors, la reconnaissance des contenus est fondée sur les relations que les enfants pouvaient établir entre leurs habitudes et les diverses hypothèses qu'ils font des aspects abordés.

En deuxième lieu, l'interprétation des nouveaux savoirs dénote la manifestation des points de vue en commun et l'évocation des éléments du multimédia, tant des vidéos que des images, pour la construction des notions des apprenants. En correspondance avec Guichon (2006) l'adaptation des matériaux logiciel génère une réflexion des aspects culturels en façonnant une appropriation des savoirs, Donc, les apprenants arrivent à la compréhension à partir des opinions en commun et du partage d'idées, ainsi que la perception des situations présentées en forme de ressources numériques. Pour les enfants est essentiel l'échange des points de vue entre eux, car il fait une complémentarité des questions soulevées.

Concernant la relation des contenus avec leur quotidienneté, on reflète l'influence des singularités quotidiennes pour la soutenance des composants. Les enfants soulignent l'importance des visions de monde et l'incursion des habitudes pour la justification des situations exposées dans les unités. Nous trouvons que Searle (1969) et Austin (1962) déterminent que les apprenants ont besoin de leurs références contextuelles pour construire des énoncés, ce qui justifierait la relation constante entre ce que les enfants apprenaient et ce qu'ils vivent. Par ailleurs, les référents familiers sont partis de la consolidation des savoirs, c'est-à-dire, ils constituent la plupart d'opinions des apprenants et ils les aident à intérioriser les concepts les plus proches à leur réalité.

La création groupale de micro-histoires formule la manifestation de la créativité des apprenants et la réflexion des pratiques sociales et culturelles des enfants. D'un côté, certes, l'objectif est d'encourager l'oralité primaire des enfants, les limitations temporelles et l'oralité a été marquée par l'appropriation des mots que les enfants assemblent à leurs idées, comme mots de politesse, le vocabulaire des lieux et de la nourriture et des inférences avec mots en LM. Toutefois, l'implémentation des micro-histoires renforce les imaginaires des enfants et la conception de la réalité parce que les apprenants mettent en place quelques thèmes qui ramassent la quotidienneté des apprenants, par exemple, les activités qu'ils font d'habitude, les lieux où ils sont la plupart du temps, les sensations qui produisent les repas, la familiarisation des mots, etc. Morhain et Chavrier (2010) expriment que cette adéquation renforce la motivation pour la connaissance de la réalité des enfants, en leur offrant la capacité de réfléchir et analyser des aspects de leur propre vie. De plus, car ils recueillent tous les progrès des unités *Je suis Bogotá* et *Rolomanger* et ils adaptent les thèmes aux impressions propres.

Pour continuer, les outils numériques donnent aux enfants une visualisation plus concrète et simple des concepts. Elle crée une ressemblance entre les prospectus du multimédia que les enfants voient ou écoutent et les postures que les élèves adoptent sur ces thèmes, produisant ainsi des théories propres. Pour Lancien (2008) les amplifications des ressources donnent une possibilité d'interprétation plus profonde des thèmes et du contexte ; de cette manière, les apprenants évaluent et réinterprètent les contenus abordés. Aussi, ces ressources numériques attirent l'attention des apprenants, parce qu'ils améliorent leurs perspectives en présence d'une aide visuelle et sonore.

En ce qui concerne la rétroaction des contenus (OVA), l'usage des outils logiciels nourrit les savoirs précédents en intégrant l'introduction des nouveaux domaines. Dans ce cas, les

enfants ont une acceptation par rapport aux outils multimédia, car cela permet la distinction de termes de la ville et de la nourriture. Guichon (2008) déclare que l'adaptation des multimédias en classe de langue permet une intégration positive des données et une innovation des contenus car ils aident aux apprenants à profiter leurs constructions langagières au moyen de l'adaptation des outils aux contenus et les perceptions que les apprenants ont. Nonobstant, il faut que la découverte des sources des données soit étroitement liée aux activités manuelles, avec lesquelles les enfants mettent en œuvre les concepts présentés.

En fonction du contexte, également, l'incursion sur la recherche en ligne établit un espace d'appropriation des thèmes car l'exploration des sources des données de la part des élèves encourage la classification et la mise en pratique de l'information autant que les questions des unités *Je suis Bogotá* et *Rolomanger*. Cela montre ce que Lancien (2008) explique de la multiréférentialité et la répercussion de la recherche dans les processus semi-autonomes des apprenants, où ils sont capables d'organiser leur progrès et leurs données numériques par rapport à leur référence réelle ou situationnelle.

Le travail en collaboration accroît les contrastes en formulant une création collective où les apprenants peuvent exposer leurs idées tout en fortifiant leurs concepts avec les opinions des autres. D'autre part, le travail individuel avec les multimédia concède une conscience des thèmes en même temps qu'il ouvre des inférences et de la résinification propre des contenus qu'ils apprennent.

Cette rétroaction favorise l'illustration des conditions de vie en renforçant les conclusions qu'ils peuvent faire. En plus, Lancien (2008) et Archibald et Geriais (2006) expliquent que la médiation des contenus et l'interactivité semi-autonome des données conscientise les apprenants du sens des contenus pendant qu'ils les transforment et leur donnent une signification qui répond

aux aspects de la vie quotidienne des enfants. Alors, cette capacité du contact constant avec le multimédia, les contes numériques et la réalité encourage la réflexion, et la mise en pratique des thèmes afin de comprendre et d'exprimer les facteurs sociaux et culturels des élèves.

CONCLUSIONS

En termes du processus que nous avons déroulé avec les enfants, les multimédia s'avèrent une pratique pédagogique propice qui permet dynamiser les savoirs des apprenants en générant une ouverture aux aspects primaires de la langue et la reconnaissance de la culture propre et la culture étrangère. Aussi, le multimédia favorise le rapport de l'apprentissage des thèmes d'une façon alternative, c'est-à-dire, les enfants peuvent aborder les concepts de la classe au moyen de ressources audiovisuelles qui les aident à mener un déploiement en fonction de leurs intérêts ou besoins.

Comme moyen d'encouragement de la compétence orale primaire, les environnements d'apprentissage multimédia et les EVA-histoires favorisent la compréhension orale des apprenants grâce à l'identification des points clés des sons et des vidéos qui leur donne des critères bases pour l'analyse des contenus et la réinterprétation propre sous lesquelles les apprenants arrivent.

Concernant la production orale primaire, les EVA-histoires fournis quelques avances par rapport à l'usage du vocabulaire en situation et la construction d'idées simples avec lesquelles ils étaient capables de partager leurs points de vue ou leurs activités proposées dans le cours, cependant, les résultats des interventions ont été limitées et les élèves ne sont pas complètement arrivés aux objectifs attendus car il faut que le développement de la langue requière une

complémentation des dynamiques constantes en langue étrangère et une disposition temporelle plus éloignée pour générer une solidification de savoirs et un progrès plus significatif; malgré les difficultés, les avances pourraient être significatives si le projet était développé avec plus de temps d'exécution, afin de produire une espace approfondissement des thèmes et de communication en FLE.

Quant à l'impact des dynamiques, les EVA-histoires consolident : a) d'une part, la dynamique technologique encourage l'incitation de la curiosité des apprenants, tout en offrant la possibilité de l'exploration des savoirs d'une manière plus global, autrement dit, elle potentialise la capacité de recherche des apprenants en renforçant leurs notions. b) D'autre part, la dynamique linguistique souligne la compréhension et la consolidation des concepts qui se rapportent avec les situations réelles, c'est-à-dire, en travaillant la langue étrangère, les enfants sont capables de reconnaître les divers contrats situationnels dans lesquelles ils peuvent être exposés tout en déroulant leurs points de vue en LE. (Voir annexe 14 enquête)

En rapport avec la reconnaissance d'aspects sociaux et culturels, les EVA-histoires promeuvent l'approfondissement de la culture propre en relation avec des thématiques qui reflètent les styles de vie des enfants. (Voir annexe 18) Ce dispositif crée une atmosphère favorisant l'introspection des composants de la culture à partir de l'examinations des habitudes, les contrastes avec la culture étrangère et la sensibilisation de l'identité de la culture propre. De même, cette pratique pédagogique stimule les apprenants par le biais du partage d'idées et d'opinions qu'ils ont par rapport à leur réalité en visualisant d'autres moyens de vie du contexte tant local qu'étranger.

Finalement, l'influence des technologies favorise les espaces d'apprentissage des apprenants par le biais de la simulation des contextes étrangères et la complémentation des

savoirs à partir de la démarche exploratoire, puisque le multimédia regroupe des composants graphiques et animées qui donnent une perspective plus claire et amplifié des contenus que les enfants travaillent, en tenant compte que (Voir annexes 18):

- Les environnements d'apprentissage multimédia comme base d'apprentissage sont propices pour la construction des savoirs culturels et sociaux en raison de l'approchement à
- L'usage d'outils numériques comme la vidéo et les jeux de complémentarité donnent une dynamisation aux thèmes en encourageant la curiosité par les nouveaux mondes virtuels que les apprenants peuvent explorer.
- Il faut que les activités aient une balance entre le cadre virtuel et les activités manuelles, car il fait une assimilation plus optimale des thèmes en même temps que les apprenants ont la possibilité d'élaborer leurs propres concepts.
- Le processus avec les TICE est un apprentissage qui se fonde sur la capacité d'exploration et l'ouverture des perspectives : ceci parce que les apprenants font une conscientisation de l'usage du multimédia pour et par la recherche.

En outre, les multimédia comme pratique pédagogique promeuvent en principe l'autonomie des enfants à l'heure d'identifier les points principaux pour la construction de propositions, et la participation de ces derniers dans une situation de communication réelle.

LIMITATIONS CONTEXTUELLES

De l'application de la proposition et du temps

Premièrement, nous avons établi trois unités pour travailler avec les apprenants. Cependant, à cause du manque de temps, réduit par des activités de l'institution, nous nous

sommes limités à deux unités. Pourtant nous avons essayé de développer les activités synthétique- et concrètement et ainsi profiter des interventions.

À l'heure de développer le projet avec les apprenants, en utilisant des TICE, nous avons noté que c'est un processus qui prend du temps extra pour la sensibilisation à l'usage de des outils. Ainsi donc, une session de deux heures par semaine n'a pas suffi pour englober tant le progrès des apprenants en FLE, que l'éducation des technologies. Il faudrait que pour la préparation des enfants en TICE on développe un apprentissage primaire dans lequel les apprenants puissent commencer à se mettre en relation avec les outils numériques d'une façon progressive.

RÉFÉRENCES

- Lancien, T. (2008). *Le multimédia*. [Paris]: Clé International.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris (France): Les Éditions Didier.
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette, Français langue étrangère.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE*. Paris: Ophrys.
- Chouvier, B. & Morhain, Y. (2010). Le conte. Une parole virtuelle qui s'actualise. *Cahiers de psychologie clinique*, 35(2), 163-180. doi:10.3917/cpc.035.0163.
- Archibald, S. & Gervais, B. (2006). Le récit en jeu : narrativité et interactivité. *Protée*, 34(2-3), 27–29. <https://doi.org/10.7202/014263ar>
- Le Cunff Catherine. Compétence langagière orale. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°5, 1992. Problématique des cycles et recherche, sous la direction de Hélène Romian. pp. 27-41.
- Sierra Arenas, C. (2017). *El microrrelato en el aula de E/LE: una propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de B1* [Ebook]. Bogotá D.C. Retrieved from <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4998/SIERRA%20ARENAS%2C%20CARLOS%20ALBERTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Last access May 26/18).
- Gaussel, M. (2017). JE PARLE, TU DIS, NOUS ÉCOUTONS : APPRENDRE AVEC L'ORAL. *Dossier De Veille De L'IFÉ*, (117). Retrieved from <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>
- Bruno Ambroise. Performativité et actes de parole. Intervention à la journée d'études "Situations pragmatiques", organisée par J. Arquembourg à l'IF.. 2009.
- Valencia, L. (2015). *La competencia oral en L2 apoyada por el uso de las TIC en educación media* [Ebook]. Medellin, Antioquia. Retrieved from http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6569/1/Liliamvalencia_2015_competenciaoraltic.pdf
- Agnès Marcelli, David Gaveau, Ryoko Tokiwa. Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. *Apprentissage des*

Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2005, 08 (1), pp.185-203.

<http://alsic.org> . <edutice-00109502>

ANNEXES

Annexe 1: Journal de bord Je suis Bogotá

FICHE pour l'application des projets aux institutions	
Stagiaire : Maureen Samantha Castillo Camargo fiche. _____	Possible durée d'application de cette nombre de sessions (2)

Institution	Cours du stage	Professeur du cours (où l'on applique la proposition)
IED La Candelaria	301	Dora Camacho Ardila

Nom ou type d'activité : OVA 1, rétroaction de la Micro-histoire *Je m'appelle Bogotá*

Brève description : L'OVA 1 sera une rétroaction correspondant aux thématiques de la ville d'une façon plus personnelles. Dans ce cas-là, l'OVA 1 se centre en trois aspects : *qu'est-ce que nous devons, pouvons et voulons faire dans la ville ?*

Pertinence (voire pour la collecte des données) : 1. Approfondir les connaissances des apprenants par rapport de la ville, à partir de l'interaction avec les environnements d'apprentissage. 2. Créer une interaction et développement de FLE fondé sur l'usage des pouvoir, vouloir et devoir. 3. Identifier les intérêts des apprenants concernant aux aspects culturels et quotidiennes de la ville.		
OBJECTIF socio-culturel (= croyances/attitudes à réviser, critiquer, modifier,..) <i>juste si cela applique</i>	OBJECTIF de communication (L'usage du français par les enfants) <i>Nécessaire</i>	OBJECTIF actionnel (ce qu'ils feront) <i>juste si cela applique</i>
1. Découvrir les divers obligations, désirs et habiletés que des apprenants acquièrent comme les citoyens de la ville de Bogotá.	1. Exposer les différentes perspectives et actions que les apprenants font dans la ville à partir de l'usage des verbes auxiliaires "devoir", "pouvoir" et "vouloir".	1. Ecrire et dessiner différentes phrases avec je peux, je veux et je dois faire à l'aune de la ville et les actions.
Type de participation		
Groupale (si cela applique) Les apprenants travaillent en groupes de trois personnes : ils construiront 6 phrases conformément au verbe auxiliaire qui correspond au leurs posters (chaque poster a un verbe - pouvoir, devoir ou vouloir-. Également, les enfants ont la tâche de dessiner et d'exprimer leurs compositions oralement.	Par couples (si cela applique) 	Individuelle Les apprenants exploreront la page en développant les activités qui trouvent là-bas.

METHODOLOGIE	
Rôle du professeur + stratégies à déployer 	Rôle des enfants. Tenant compte de leur CRÉATIVITÉ et leur RÉALITÉ (=leur contexte, leurs goûts/intérêts)

L'enseignant commencera le processus avec une ronde de questions par rapport aux actions et points que les apprenants peuvent développer dans la ville. Ensuite, la professeure guidera des élèves pendant l'évolution de la thématique, les jeux et l'activité de dessin et présenter les phrases.	<i>Réalité:</i> En ce qui concerne l'activité d'explorations et l'OVA 1, les apprenants feront une avance de la langue concernant aux constructions des phrases qui s'assemblent aux aspects quotidiennes des leurs vies et lequel a décrivent leurs goûts et possibilités dans la ville qui habitent. Aussi, ils ont la possibilité d'exprimer leurs points de vue au moyen des dessins et leurs descriptions. <i>Créativité:</i> Les apprenants dessinent les phrases avec pouvoir, devoir et vouloir, au même temps ils développeront leurs phrases d'une manière plus alternative et graphique.
---	---

2^{ème} partie, Réflexion... OBSERVATIONS APRÈS COUP

Réussites/difficultés 1. Les enfants utilisent les concepts en LM maternelle pour se guider. Ces exemples sont essentiels pour construire des concepts d'un façon plus appropriée. Également, ils travaillent avec des concepts qu'ils se rappellent la classe d'immersion, par exemple, des commandes et des phrases de la politesse. 2. Aussi, les enfants formulent leurs idées à partir des opinions qu'ils ont des activités qu'ils peuvent faire dans quelques lieux qu'eux-mêmes ont mentionnée, par exemple, des lieux historiques de la ville, des lieux communes où ils se trouvent généralement, etc. Nous avons observé qu'ils ont des bases solides par rapport aux endroits en raison de la proximité avec leur contexte. Ce point encourage la participation active des apprenants. 3. Les ressources multimédia aident à la compréhension des aspects déployés pendant la séance. Nous avons observé que les outils comme la musique ou les images sont essentiels pour l'activation de la capacité de réponse des apprenants. Dans ce cas, les enfants peuvent faire des conceptions propres d'une manière plus pratique, fondée sur l'incidence de l'image. Ils sont très visuels, alors, ils comprennent plus les notions à partir de l'usage de la vidéo.
--

Impact chez les enfants (= joie, intérêt ou motivation, investissement) - Les outils multimédias, par exemple, les chansons, forment un environnement plus dynamique entre les apprenants. Les enfants amusent l'usage des ces outils car ils peuvent assimiler plus les concepts qu'ils sont en train de travailler. - Le partage d'idées stimule la participation des apprenants : ils se sentent plus sur des ses affirmations quand leurs copains commencent à parler de leurs expériences et perceptions des lieux et des activités qu'ils font quotidiennement. - L'intérêt des apprenants se fonde aussi dans l'approche avec leurs habitudes. Ils partagent constamment quelles sont les activités qu'ils peuvent dérouler dans les divers lieux de Bogotá. Ils sont très conscients des aspects les plus relevant de la ville.

Nom Stagiaire Maureen Samantha Castillo Camargo Date d'application Le 5 septembre 2018

Annexe 2: Journal de bord Rolomanger bien!

FICHE pour l'application des projets aux institutions	
Stagiaire : Maureen Samantha Castillo Camargo	Durée d'application de cette fiche. nombre de sessions (1)

Institution	Cours et stage	Professeur (cours où l'on applique la proposition)
École IED La Candelaria	CE2- 401	Pedro Barreto

Nom ou type d'activité : Présentation unité Rolomanger

Description abrégée : La présentation initial *Rolomanger* fera une introduction des aspects à travailler pendant l'unité 2: La nourriture comme cadre culturel. La présentation se fera à travers de l'exposé de la vidéo Rolomanger bien!.

Pertinence (voire pour la collecte des données) : 1. Introduire les thématiques de l'unité <i>Rolomanger bien!</i> aux apprenants à travers la vidéo. 2. Observer la capacité de résolution de problèmes des apprenants par rapport la vidéo présentée. 3. Déterminer les intérêts gastronomiques des apprenants en connaissant ses points de vue par rapport les aliments de la Colombie.		
OBJECTIF socio-culturel (voire croyances/attitudes) <i>juste si cela applique</i>	OBJECTIF de communication (enfants et FLE) <i>Nécessaire</i>	OBJECTIF actionnel (appart le linguistique) <i>juste si cela applique</i>
	• Exprimer leurs perceptions et expériences sur la conception de la nourriture à partir de la vidéo présentée	• Dessiner une possible solution par rapport au repas des amis en tenant compte les aliments de sa quotidienneté.
Type de participation		
Groupale (x) Les enfants déterminent quels sont les points principaux des de la vidéo en relationnant avec leurs habitudes alimentaires. Aussi, ils font d'hypothèses des aspects principaux de la première introduction de la nourriture dans leurs vies courantes.	Par couples (x) Les apprenants formulent une solution de la problématique de la vidéo : ils vont la dessiner en expliquant pourquoi ils ont proposé ce repas et comment ils peuvent résoudre les inconvénients de l'argent, des intérêts et des conditions des personnages.	Individuelle ()

METHODOLOGIE et Rôles	
Le stagiaire + stratégies à déployer Le stagiaire introduira les aspects les plus relevant de la séance à partir d'une ronde de questions : <i>Qu'est-ce que vous aimez manger?, pourquoi vous l'aimez?</i> et <i>quelle type de nourriture connaissez-vous?</i> . Ensuite, la professeure guidera des élèves pendant l'évolution de la thématique, les jeux et l'activité de dessin et présenter les phrases.	Les enfants, prise en compte de leur CREATIVITE et REALITE (=leur contexte, goûts/intérêts) <i>Réalité:</i> En ce qui concerne l'activité d'explorations et la micro-histoire <i>Rolomanger bien!</i> , les apprenants déploieront d'idées générales du conte en relations avec leurs perspectives par rapport à la nourriture. Aussi, ils ont la possibilité d'exprimer leurs points de vue au moyen des dessins et leurs descriptions qu'ils donnent. <i>Créativité:</i> Les enfants chercheront sur l'internet et ils dessineront une possibilité de résoudre de la problématique, en tenant compte les divers spécifications proposée dans la classe.

Réussites/difficultés

1. Les questions proposées pour l'initialisation de la classe ont donné beaucoup des perspectives par rapport aux divers types de nourriture et les habitudes qu'ils ont quand ils mangent. Ces questions ont englobé non seulement les préférences des apprenants, mais aussi ils reflètent l'importance culturelle du repas : *"La nourriture est une manière de rassembler les gens", "elle nous aide à être bien et heureux", "les plats représente l'identité d'un lieu"* sont quelques commentaires que nous pouvions écouter.
2. À mesure que nous travaillons avec les multimédias, les enfants se concentrent et ils se sentent plus motivé. La division de la classe (moitié du temps guidé- moitié du temps autonome) car ils peuvent commencer avec des concepts généraux en associant avec les vidéos, les images et les points clés que leurs copains ont données. En outre, ils approfondissent les nouvelles connaissances par le biais de l'exploration autonome des concepts et de la reformulation du repas pour les personnages de la micro-histoire.
3. Les enfants sont très graphiques, alors ils peuvent atteindre les objectifs de la classe au moyen de la vidéo visuelle que du son. Néanmoins, nous avons observé que à partir des quelques vocabulaires qu'ils rappellent et de quelques inférences qu'ils font ils comprennent ils font des constructions de la séance. Ils ont une formulation des hypothèses constate mais il est soit par la similitude entre la LM et la LE ou pour les relations entre l'image et la situation.

Impact chez les enfants (= joie, intérêt ou motivation, investissement)

- Les enfants d'intérêt pour montrer quels sont leurs habitudes alimentaires et l'importance des aliments dans leurs vies.
- Les enfants ont un travail collaboratif constat car ils font un progrès des thèmes plus facile et plus pratique quand ils sont en train de partager leurs expériences et leurs points de vue.
- Ils sont motivés avec la thématique de la nourriture, car ils manifestent que ce thème certains sensations de souvenir, d'identification des envies et de reconnaissance des nos coutumes en Colombie.

Nom Stagiaire **Maureen Samantha Castillo Camargo** Date d'application **Le 11 mars 2019**

Annexe 3: Journal de bord Je suis Bogotá

FICHE pour l'application des projets aux institutions	
Stagiaire : Maureen Samantha Castillo Camargo	Possible durée d'application de cette fiche. nombre de sessions (2)

Institution	Cours du stage	Professeur du cours (où l'on applique la proposition)
IED La Candelaria	301	Dora Camacho Ardila

Nom ou type d'activité : **OVA 4, construction de micro-histoire (produit final)**

Brève description : L'OVA 4 travaillera les aspects de la structure et de la créativité des apprenants en ce qui concerne la production de la micro-histoire de la première unité de travail *Je m'appelle Bogotá*.

Pertinence (voire pour la collecte des données) :

1. Examiner l'évolution de la langue française dans la salle de classe CE2 pendant les activités proposées.
2. Observer le développement des activités dans les environnements d'apprentissage multimédia.
3. Encourager la créativité des apprenants à partir de la création de la micro-histoire finale.
4. Analyser l'interaction entre les apprenants et la langue française au moyen de la collecte d'idées de la micro-histoire finale.

OBJECTIF socio-culturel (= croyances/attitudes à réviser, critiquer, modifier,...) <i>juste si cela applique</i>	OBJECTIF de communication (l'usage du français par les enfants) <i>Nécessaire</i>	OBJECTIF actionnel (ce qu'ils feront) <i>juste si cela applique</i>
	• Développer des idées principales de la micro-histoire finale à partir du travail qui a été fait pendant la classe de FLE. • Partager leurs idées et leur travail avec leur copains concernant à la progression des apprenants et la construction de micro-histoires.	• Faire une carte mentale pour élaborer et évaluer les idées de la micro-histoire.
Type de participation		
Groupale (si cela applique) Les apprenants vont travailler et approfondir la production de la micro-histoire finale en matière des idées et des activités qu'on a déjà travaillées pendant tout le processus de connaissance de la ville et l'élaboration de personnages. Ils structureront et dérouleront les situations de la micro-histoire et donnez-les une concordance, de manière à ce qu'ils peuvent la raconter dans l'activité finale.	Par couples (si cela applique)	Individuelle Les apprenants exploreront la page en développant les activités qui trouvent là-bas. Aussi, ils partageront leurs idées personnelles pour l'élaboration de la micro-histoire comme le produit final de l'Unité 1.

METHODOLOGIE	
Rôle du professeur + stratégies à déployer La professeur donnera les spécifications nécessaires pour la réalisation de l'activité, parallèlement elle va montrer quelques exemples pour l'élaboration de la micro-histoire. De plus, l'enseignant aidera aux apprenants au moment de la construction, organisation et évolution des idées pour simplifier le processus simultanément ils peuvent atteindre une micro-histoire facile mais intéressante à développer.	Rôle des enfants. Tenant compte de leur CRÉATIVITÉ et leur RÉALITÉ (=leur contexte, leurs goûts/intérêts) Réalité: Les apprenants identifient quelques aspects quotidiennes de leurs réalités pendant ils font la micro-histoire finale. Sur base de ça et leur expérience, ils donneront la cohérence aux situations proposées dans la structure de l'histoire. Créativité: Les enfants réaliseront les idées principales d'une manière graphique, c'est-à-dire, par le biais d'une carte mentale ils vont travailler les aspects plus pertinents de l'histoire (les personnages et les situation). Cette ressource sera utilisée pour produire une concordance et une cohérence à la micro-histoire finale.

Réflexions (=ce que j'ai éprouvé, **réussites/difficultés** à partir de l'activité proposée ?)

1. Ils ont des forts références par rapport les lieux que nous abordons pendant la séance. C'est dû à la proximité des lieux aux contextes de apprenants et l'immersion culturel de l'école en ce qui concerne les pertinences historiques.
2. La divination des mots et la mimique sont des stratégies très importants pour la reconstruction des concepts des apprenants. Nous avons appris que les apprenants sont très graphiques et ils ont besoin des exemples de la vie réelle pour clarifier les sujets des classes en générale.

3. Quand les enfants sont en train de formuler leurs propositions de micro-histoires, nous avons observé qu'ils exposent des situations très réalistes ; alors, ils exposent des thèmes d'intérêts social, par exemple, les situations de pauvreté, de vols, des protestes, des catastrophes naturelles. C'est très intéressant parce que les enfants regardent leur environnement et ils l'utilisent comme un guide pour fournir ses opinions ou leur proposés pendant toutes les classes.

Au sujet des enfants (= joie, intérêt ou motivation, investissement observés)

- L'introduction de la construction de la micro-histoire encourage la visualisation des facteurs propres de la société des enfants. Cette particularité encourage aux apprenants en raison de la formulation de situations en fortifiant leurs déductions.
- Les enfants expriment leurs sentiments par rapport aux situations formulées : il y a quelques moments dans lesquelles les apprenants sont encouragés car il lient les thématiques de la micro-histoires avec les savoirs précédents. Ce permet un partage d'idées plus actif et plus créatif.
- Le rapprochement constant entre les thèmes travaillés et les perceptions des enfants créent une rétroaction en commun plus complète. En regardant les points en communs des apprenants, nous pouvons observer qu'ils ont des préférences qui d'appareil et qu'ils adaptent aux séances pour le mieux comprendre.

Nom de la Stagiaire Maureen Samantha Castillo Camargo Date d'application Le 3 octobre 2018

*Annexe 4: Journal de bord **Rolomanger bien!***

FICHE pour l'application des projets aux institutions		
Stagiaire : Maureen Samantha Castillo Camargo		Durée d'application de cette fiche. nombre de sessions (1)
Institution	Cours et stage	Professeur (cours où l'on applique la proposition)
École IED La Candelaria	CE2- 401	Pedro Barreto

Nom ou type d'activité : Quelle type de nourriture pour quelle occasion...

Description abrégée : L'OVA 2 de *Rolomanger* introduira aux certaines fêtes et quelques repas que les personnes font pendant ces célébrations. L'idée principale est de fomentier l'exploration des contextes différents aux contextes propres en contrastant les diverses traditions culinaires.

Pertinence (voire pour la collecte des données) :

1. Observer les réactions et des opinions des apprenants concernant aux fêtes francophones.
2. Générer une interaction avec les environnements d'apprentissage multimédia à partir de l'exploration et reconnaissance de l'ambiance.
3. Analyser le niveau d'exploration des thématiques des apprenants à partir de la présentation de la Micro-histoire.
4. Analyser l'interaction entre eux mêmes et la langue française comme moyenne de communication.

OBJECTIF socio-culturel (voire croyances/attitudes) <i>juste si cela applique</i>	OBJECTIF de communication (enfants et FLE) <i>Nécessaire</i>	OBJECTIF actionnel (appart le linguistique) <i>juste si cela applique</i>
---	--	---

Découvrir les expériences, les perceptions et les imaginaires des fêtes et leur incidence de la nourriture avec les apprenants de 301/ CE2.	Exprimer leurs perceptions et expériences sur la conception de la nourriture à partir de la vidéo présentée	Dessiner en exprimant un repas qui mélange les habitudes de la culture étrangère et la culture propre des apprenants.
Type de participation		
Groupale (x) En groupes, les apprenants doivent créer un poster où ils exposent un repas qu'ils peuvent partager avec une étrangère. Aussi, ils doivent exprimer l'importance des aliments tant au contexte étranger qu'aux contextes locaux.	Par couples ()	Individuelle (x) Les apprenants doivent explorer la page en développant les activités qui trouvent là-bas. Aussi, ils chercheront de l'information complémentaire dans les ressources multimédia, par exemple, google, Pinterest et YouTube.

METHODOLOGIE et Rôles	
Le stagiaire + stratégies à déployer Le professeur donnera les spécifications nécessaires pour la réalisation de l'activité : elle ouvrira le deuxième OVA avec quelques questions pertinentes aux aspects des professions plus communes et le fonction des gens dans chaque métier proposé. Après, elle donnera quelques points clé et des exemples pour le développement des activités virtuelles et manuelles pendant toute la classe.	Les enfants, prise en compte de leur CREATIVITE et REALITE (=leur contexte, goûts/intérêts) <i>Réalité:</i> Les apprenants doivent identifier quelques aspects quotidiennes de leurs réalités grâce à la connaissance et assimilation des fêtes dans le monde francophone et styles de nourriture qui sont différents aux styles alimentaires d'eux. <i>Créativité:</i> Les apprenants réaliseront un poster où ils peuvent mélanger deux styles de nourriture: la nourriture colombienne et la nourriture étrangère. Pour développer l'activité, ils prendront en compte une fête spécifique en un pays d'où l'étrangère, afin d'atteindre un plat qui est commode pour lui et pour les enfants.

2^{ème} partie, Réflexion... OBSERVATIONS APRES COUP

Réussites/difficultés
- Les enfants rappellent quelques concepts des séances précédents et ils les appliquent pendant le processus de reconnaissance des thèmes. Il représente une avance parce qu'ils peuvent utiliser le vocabulaire pour exprimer les ingrédients qu'ils regardent en chaque plat des cultures étrangères. Également, ils font des déductions de quelques mots comme <i>Noël, la fête nationale, les types de fromages</i> et des aliments qu'ils utilisent pour faire un repas. - Les enfants sont très habitués à la traduction de leurs copains. Pour cette raison, l'avance de quelques apprenants a été un petit peu lent. Dans cette séance, nous avons essayé de reformuler les interventions, alors, les enfants qui traduisent tous ne peuvent traduire, seulement ils peuvent répondre aux questions. Ainsi que les apprenants commencent à formuler leurs propres idées de ce qu'il passe dans la présentation. Les enfants peuvent réussir l'objectif et ils peuvent comprendre d'une manière implicite les composants de la classe. - La familiarisation du vocabulaire et des idées est primordiale du fait que les apprenants peuvent comprendre mieux les concepts. Dans ce cas, les enfants ont produit de corrélations avec les médias (programmes de télévision) et des façons qu'ils utilisent pour appeler aux quelques aliments.

Impact chez les enfants (= joie, intérêt ou motivation, investissement)

- Il est très commun que les enfants expriment des sentiments et des sensations que la nourriture produit ; par exemple, quand ils parlent des aliments doux, nous observons qu'ils expriment les sensations de satisfaction. Cependant, si nous avons une référence des aliments comme les oignons ou les épinards ils expriment leur déplaisir pour les tester.
- L'exploration par certains types des nourritures a suscité la curiosité des apprenants en ce qui concerne les modes de vie des pays francophone. Ils peuvent identifier quelques aspects en commun entre la nourriture local et la nourriture étrangère en encourageant les questionnements des apprenants par rapport aux processus de préparation.
- La recherche en ligne a encouragé l'intérêt des apprenant concernant à la connaissance de nouveaux modes de vie. Ils ont approfondi les concepts appris pendant la classe et ils les ont relationné avec leur propre culture.

Nom Stagiaire Maureen Samantha Castillo camargo Date d'application Le 26 mars 2019

Annexe 5 : Transcription de l'audio. Date : Le 29 août 2018

Classe 2 : Je peux, je dois, je veux.

0 :08- 0 :26

S : C'est dois ou c'est peux ?

EP : Je peux aller au toilette. Je peux... aller au toilette. (Ils ont répété cinq fois) (Ils ont appris dans la salle d'immersion)

0 :36- 1 :50

S : Qu'est-ce que nous devons faire ?

E : Yo debo comer

S : Excellent, comme tu dis ça ?

E1 : Je peux... Je peux... (Ils ont des concepts précédents)

S : Je dois... Attention, comment je dis « comer » ? Maaaaan...

E2 : Manger !

S : D'accord, comment tu dis ça ?

E1 : Je peux manger !

E2 : Non ! je dois (enfant)

E1 : Je dois, je dois.. aller... ?

S : Au Simon Bolivar, par exemple.

1 : 32- 4 :19

S : Est-ce que vous pouvez vous promener ?

E5 : Si, yo puedo

S : ¿En dónde ?

EP : En el parque

S : Au parc... Quels autres lieux ?

EP : Au Simon Bolivar, au restaurat, la plaza de mercado

EP : Je peux me pasear à La bibliothèque Luis Angel Arango ! (C'est très proche) ; le musée del oro, de Botero; de la moneda de Bogotá; Le Planetario!; le cementerio; le edificio más alto, le Bacatá; el Parque Nacional; la Torre Colpatia (Ils s'altèrent)

Annexe 6: Transcription de l'audio. Date : Le 5 mars 2019

17:56-19:38

S: Alors, quel est le problème?

E6: ¿Qu'ils veulent manger Cazuela de Mariscos o Bandeja paisa en Colombie!

S: Oui, mais?
 E6: Ils veulent manger Cazuela de Mariscos ou Bandeja Paísa
 E1: Qu'ils ont l'idée de manger un plat colombien mais, ils ne peuvent pas? (Espagnol)
 E7: Et ils n'ont pas assez d'argent? (Espagnol)
 S: Oui, Helen, très bien
 E1: Alors, c'est pour manger...
 E7: Et ils vont cuisiner (Espagnol)
 E6 : Et ils n'ont pas d'argent... (Espagnol)

Annexe 7: Transcription de l'audio. Date : Le 3 octobre 2018

Classe 4 : Création des micro-histoires

17:48-19:58

S: Daniel a visité le coiffeur
 EP: La peluquería... se iba a cortar el pelo, se está peinando (Formulation des hypothèses)
 S: Mais la personne qui coiffe...
 E3: Que corta el cabello...
 S: Oui, comment s'appelle?
 E5: Peluquero
 S: Oui, très bien; il a posé la même question *Comment est-ce que l'endroit est né?*
 EP: *Les enfants ont traduit la question*
 S: Il a dit que il est né avec des artistes, des musiciens, de...
 EP: *Les enfants ont traduit la phrase en formulant leurs propres idées* Ah, que fue una fiesta y que llegaron artistas...
 E1 Oui, alors, los artistas llegaron y dijeron : oh ! le lieux est génial !
 EP: *Les enfants ont traduit la phrase en formulant leurs propres idées* Entonces llegaron y dijeron “que genial el lugar”/ después se fueron formando más barrios y luego continentes...
 S: Oui, pourquoi pas? C'est possible ; A la fin, ils se racontent
 E6: *Cet enfant a traduit la phrase précédant* Al final se encontraron
 S: Et il s'ont raconté les histoires
 E6: *Cet enfant a traduit la phrase précédant* Y se contaron las historias
23:17- 24:30
 S: Est-ce que vous habitez dans un endroit chaleureux?
 EP: No, no, a veces es frío y a veces hay sol
 E2: Par exemple, aquí hace calor y allá está frío (Elle demande l'opinion d'un copain qui habite proche d'elle)
 S: Bon, on va donner 5 caractéristiques de vos endroits
 E2: Il y a beaucoup des lieux (espagnol)
 E5: Il est beau
 E2: Tout est barato
 E7: Il vend beaucoup des choses
 E2: Nous pouvons prendre un bain du soleil (espagnol)

Annexe 8: Transcription de l'audio. Date : Le 12 mars 2019

Classe 2: Vocabulaire des aliments

1:41-3:34

S: Quelle type de solution vous avez proposé hier?
 E1: J'ai proposé le plat de la Bandeja Paísa, mais comme la fille ne peut pas manger des haricots, j'ai enlevé les haricots du plat. (Espagnol)
 S: D'accord, quelle autre solution vous avez proposé?
 E2: J'ai fait un Ajiaco
 S: Oui, quelle autre? Par exemple Dana, par rapport de la nourriture que tu as dessiné...

E3: J'ai fait du riz avec poulet et de la salade, et je ne me souviens pas plus parce que Paula m'a aidé...(Espagnol)

E4: Nous avons proposé une soupe de pâte (Espagnol)

4:27- 5:53

S: Qu'est-ce qu'on a regardé la semaine dernière?

E1: Ah! Les aliments (Espagnol)

E2: Vimos Les fruits, les légumes (Français)

S: Bon, quelle types des fruits et des légumes vous rappelez?

E1: Qu'est que vous rappelez des aliments? (Espagnol) La banane, la pomme, l'anana, la pape *Il est en train de rappeler "la pomme de terre"*, le pêche *Sans concordance avec le genre...* (Français)

E2: Yo me acuerdo de La fraise, le banane (Français)

10:19- 12:49

S: Pourquoi est-ce qu'on doit manger, Ethan?

E1: Vous êtes dans le nuages... *L'enfant a traduit la question précédente.*

E2: Parce que nous nous devenons malades, nous avons de la malnutrition...(Espagnol)

S: Pourquoi est-ce qu'on doit manger? Une autre raison

E3: Para tener une bonne santé

S: Oh la la, bien!

E4: 'Sante' signifie salud? (Espagnol)

S: Oui, c'est ça

E4: Parce que si on ne mange pas, on sera si faible (Espagnol)

E1: Parce que nous pouvons maigrir, aussi (Espagnol)

E2: Parce que nous nous manquons des vitamines. (Espagnol)

E1: Parce que nous pouvons souffrir de l'anorexie (Espagnol)

E5: Parce que nous avons besoin de la nourriture pour agrandir (Espagnol)

23:13- 24:10

S: quels types des fromages vous aimez?

E1: Quels types des quesos existent? *Ils font une inférence presque correcte* Le parmesan (Espagnol)

E2: Le fromage campesino, le double crème...(Espagnol)

E1: Le fromage costeño, le fromage nariño parce qu'il y a des fromages blanc et jaune...(Espagnol)

S: Et quels vous aimez?

E1: J'aime le costeño (Espagnol)

S: Pourquoi?

E1: Pourquoi? Parce qu'il est salé et parce que... Bon, je suis d'ici mais ma famille est de Cartagena, alors... (Espagnol)

24:35- 25:01

S: La sel, bien. Est-ce que vous l'aimez ?

E1: Quels types des sels existent? *Ils font une inférence presque correcte* (Espagnol) Bon, je connais seulement un type, c'est seulement ça, pas ? Néanmoins, le sucre a beaucoup des types (Espagnol)

E2: Oui, il y a deux types, le blanc et le sucre de canne. (Espagnol)

26:10- 26:31

E1: Il y a des soupes, Il y a beaucoup des types de soupes... Par exemple, la soupe des malades (Espagnol)

S: Quoi?

E1: Prof, je le dis comme ça, mais il s'appelle d'une autre manière. Je le dis comme ça car elle est une soupe très spéciale pour les maladies (Espagnol)

S: Le bouillon? Ce n'est pas ça ?

E1: Oui prof, le bouillon, je le dis comme ça mais c'est pour la raison précédent.

Annexe 9: Transcription de l'audio. Date : Le 23 avril 2019

Classe 4: Construction de la Micro-histoire

24:52-25:16

E1: Je sais l'histoire... Qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'il n'aime pas les légumes et que les parents l'aiment et ils lui obligent à manger les légumes ; et que le grand-père l'a enseigné la nature et les animaux. (Espagnol)

25:48-27:45 (Marron)

E2: J'ai compris qu'ils n'aime pas la nourriture qu'ils font chez lui mais le grand-père se promène avec lui et il l'a enseigné la nature et il a appris et après il a commencé à manger les légumes et il les aimait. (Espagnol)

S: Oui, est-ce que vous avez des situations qui se paraissent?

E1: Moi, oui, mes parents m'obligent à boire le jus de guanabana (Espagnol)

S: Et tu ne l'aime pas?

E1: Non, c'est horrible!

S: Et toi, Paula?

E3: Par exemple, ils m'obligent à manger des légumes (Espagnol)

S: Quelles types de légumes?

E3: L'épinard

E4: Ils m'obligent à manger l'oignon et la tomate

S: Et tu ne l'aime pas? C'est horrible pour toi ?

E2: Pour moi, c'est délicieux avec laitue

S: Oh! En hamburger, par exemple ; Bien Leah, raconte-moi ta situation

E5: Ils m'obligent à manger les haricots

EP: Mais il sont délicieux! Oh!

Annexe 10: Transcription de l'audio. Date : Le 26 mars 2019

E1: Je mange l'oeuf tous les jours

S: Oh, d'accord, comme tu le fais?

E1: Je fais la recette; je mets ce (reference des oeufs)

S: Bien, tu mets les oeufs. Après?

E1: Je chauffe le riz dans le micro-ondes (Espagnol)... Chauffer les riz (Français)

S: Bon, après?

E1: Je suis en train de chauffer l'aguapanela dans le micro-ondes (Espagnol)

S: Bon, comment tu dis cette phrase en français?

E1: Chauffer aguapanela.

S: Bien, ici?

E1: Ici, je suis en train de servir la aguapanela et le riz

S: Bien, en français...

E1: Servir... l'eau

S: Et ça? Comment ça s'est dit en français?

E1: Riz...

S: Oui, et après?

E1: Ici, Il est prêt et après je mange (espagnol)

S: Bon, tu le...

E1: Je mange!

Annexe 11: Enquêtes unité 1 : Je suis Bogotá

ENQUÊTE EVALUATION EVA-HISTOIRES CLASSE C2

Nombre: Doar Eileen Khatadze Badov

Coucou! La siguiente encuesta es con el fin de realizar un estudio en cuanto a nuestro proyecto LES EVA-HISTOIRES y la clase de francés en general. Por favor, se muy sincero con tus respuestas, ya que las mismas son en pro de tu proceso educativo y tu aprendizaje de la lengua. On y va!

1. Durante la clase de francés y el trabajo realizado en clase, hemos estudiado ciertos aspectos de la vida cotidiana en nuestra ciudad. ¿Cuáles de estos temas tuvieron mayor relevancia para ti o te identifica más como un ciudadano de la capital? Marca con una x las respuestas que creas pertinentes.

- ☒ La ciudad de Bogotá: explicación general
- ☒ Lugares turísticos que reconozco
- ☒ Actividades cotidianas de la ciudad (acciones)
- ☐ Las profesiones y oficios más comunes en mi entorno.

2. ¿De qué manera las temáticas generadas en clase fueron mucho más prácticas para la comprensión de los temas que trabajamos en la clase de francés? Marca con una x los que creas necesarios.

- ☐ Por medio de la mímica.
- ☐ Por medio de los sonidos y audios.
- ☒ A partir de dibujos e imágenes.
- ☐ Por medio del habla (indicaciones en lengua francesa).
- ☐ Gracias a las opiniones y respuestas de mis compañeros.
- ☐ Con el método de repetición de las palabras.

3. ¿Cuáles de los siguientes componentes entiendes más durante el desarrollo de la clase de francés? Marca con una x los que creas necesarios.

- ☒ Las instrucciones que la profesora da.
- ☒ Los temas generales que han sido trabajados.
- ☒ Los videos y los audios que se han puesto en las actividades.
- ☒ Las imágenes de los temas que se han trabajado.
- ☒ Las participaciones de mis compañeros de clase.

4. En clase de francés hemos trabajado ciertos aspectos de la vida en tu ciudad y de algunas ideas generales de Bogotá. ¿Cuáles son las temáticas más interesantes que pudiste conocer de "Je suis Bogotá"?

la ciudad los parques la plaza

16

5. ¿Cuál de los siguientes temas trabajados en clase crees que tendrá más interés cotidiano?

- ☒ La ville de Bogotá
- ☒ Les animaux de la ville
- ☒ Les professions de la ville
- ☐ Je peux, je dois et je veux faire (dans la ville).

6. Clasifica de 1 a 5 (Siendo 5 el más alto) las siguientes etapas de trabajo en donde se trabajó más la participación de los temas desarrollados en la clase:

- ☒ En la introducción del tema a trabajar (Información general y preguntas iniciales).
- ☐ En la explicación de los temas.
- ☐ En las actividades manuales.
- ☐ En las presentaciones de mis compañeros y la mía.
- ☐ En la puesta en escena del cuento.

7. ¿En qué tipo de aspectos sociales y personales crees que podrías utilizar las temáticas trabajadas en clase? Selecciona con una x las respuestas que consideres necesarias.

- ☒ Con mi familia.
- ☒ Con las personas de mi colegio.
- ☒ Con los visitantes de otros países.
- ☒ Con los practicantes y/o profesores.
- ☒ Con mis amigos.

8. A partir de los diversos temas que se han presentado durante la clase de francés, ¿cuál tema crees que es necesario incluir en la clase y en la unidad Je suis Bogotá, según tus vivencias y tus preferencias?

nombre de países en Fran
cos y de animales

9. De las herramientas informáticas trabajadas durante la clase, ¿cuál de los elementos te gustó más? Selecciona con una X los que más te gustó.

- ☒ Los videos de la ciudad.
- ☒ Las imágenes que estaban en la plataforma.
- ☒ Los juegos de los temas.
- ☒ Los pequeños quiz de los temas trabajados.

10. Basado en las actividades propuestas en la clase y de las tareas hechas durante la clase de francés, ¿qué debilidades y que fortalezas crees que se dieron durante la clase, en cuanto al uso de los computadores como método de aprendizaje?

11. Clasifica de 1 a 5 (En cada puesto debe aparecer un número diferente) siguientes momentos de uso del computador, de manera que puedas calificar desde el más usado hasta el elemento de menos trabajado, según tu punto de vista.

- 4 La presentación de los videos con los temas
- 5 La hora de los juegos.
- 2 Los Quiz.
- 3 Las manualidades que se realizaban.
- 1 La presentación de los temas secundarios para desarrollar las actividades.

12. ¿Qué otro tipo de herramientas informáticas crees que es necesario implementar en la clase de francés?

Ninguna

ENQUÊTE EVALUATION EVA-HISTOIRES CLASSE C2

Nombre: Leah Osorio Ogliastrini

Coucou! La siguiente encuesta es con el fin de realizar un estudio en cuanto a nuestro Proyecto LES EVA-HISTOIRES y la clase de francés en general. Por favor, se muy sincero con tus respuestas, ya que las mismas son en pro de tu proceso educativo y tu aprendizaje de la lengua. On y va!

1. Durante la clase de francés y el trabajo realizado en clase, hemos estudiado ciertos aspectos de la vida cotidiana en nuestra ciudad. ¿Cuáles de estos temas tuvieron mayor relevancia para ti o te identifica más como un ciudadano de la capital? Marca con una x las respuestas que creas pertinentes.

- ☒ La ciudad de Bogotá: explicación general
- ☐ Lugares turísticos que reconozco
- ☒ Actividades cotidianas de la ciudad (acciones)
- ☐ Las profesiones y oficios más comunes en mi entorno.

2. ¿De qué manera las temáticas generadas en clase fueron mucho más prácticas para la comprensión de los temas que trabajamos en la clase de francés? Marca con una x los que creas necesarios.

- ☐ Por medio de la mímica.
- ☐ Por medio de los sonidos y audios.
- ☒ A partir de dibujos e imágenes.
- ☐ Por medio del habla (indicaciones en lengua francesa).
- ☒ Gracias a las opiniones y respuestas de mis compañeros.
- ☐ Con el método de repetición de las palabras.

3. ¿Cuáles de los siguientes componentes entiendes más durante el desarrollo de la clase de francés? Marca con una x los que creas necesarios.

- ☐ Las instrucciones que la profesora da.
- ☐ Los temas generales que han sido trabajados.
- ☒ Los videos y los audios que se han puesto en las actividades.
- ☒ Las imágenes de los temas que se han trabajado.
- ☐ Las participaciones de mis compañeros de clase.

4. En clase de francés hemos trabajado ciertos aspectos de la vida en tu ciudad y de algunas ideas generales de Bogotá. ¿Cuáles son las temáticas más interesantes que pudiste conocer de "Je suis Bogotá"?

la ciudad, nombres en frances de los lugares de bogota

5. ¿Cuál de los siguientes temas trabajados en clase crees que tendrá más uso en tu vida cotidiana?

- ☒ La ville de Bogotá
- ☐ Les animaux de la ville.
- ☐ Les professions de la ville.
- ☐ Je peux, je dois et je veux faire (dans la ville).

6. Clasifica de 1 a 5 (Siendo 5 el más alto) las siguientes etapas de trabajo en donde se trabajó más la participación de los temas desarrollados en la clase:

- 4 En la introducción del tema a trabajar (Información general y preguntas iniciales).
- 5 En la explicación de los temas.
- 5 En las actividades manuales.
- 5 En las presentaciones de mis compañeros y la mía.
- 7 En la puesta en escena del cuento.

7. ¿En qué tipo de aspectos sociales y personales crees que podrías utilizar las temáticas trabajadas en clase? Selecciona con una x las respuestas que consideres necesarias.

- ☐ Con mi familia.
- ☐ Con las personas de mi colegio.
- ☒ Con los visitantes de otros países.
- ☐ Con los practicantes y/o profesores.
- ☒ Con mis amigos.

8. A partir de los diversos temas que se han presentado durante la clase de francés, ¿cuál tema crees que es necesario incluir en la clase y en la unidad Je suis Bogotá, según tus vivencias y tus preferencias?

como se dicen algunos platos de comida francesa o alimentos

9. De las herramientas informáticas trabajadas durante la clase, ¿cuál de los elementos te gustó más? Selecciona con una X los que más te gustó.

- ☒ Los videos de la ciudad.
- ☐ Las imágenes que estaban en la plataforma.
- ☒ Los juegos de los temas.
- ☐ Los pequeños quiz de los temas trabajados.

10. Basado en las actividades propuestas en la clase y de las tareas hechas durante la clase de francés, ¿qué debilidades y que fortalezas crees que se dieron durante la clase, en cuanto al uso de los computadores como método de aprendizaje?

DEBILIDADES

no me gusta que mis compañeros y que otros no se dejen hablar

11. Clasifica de 1 a 5 (En cada puesto debe aparecer un número diferente) siguientes momentos de uso del computador, de manera que puedas calificar desde el más usado hasta el elemento de menos trabajado, según tu punto de vista.

- 4 La presentación de los videos con los temas
- 3 La hora de los juegos.
- 2 Los Quiz.
- 5 Las manualidades que se realizaban.
- 7 La presentación de los temas secundarios para desarrollar las actividades.

12. ¿Qué otro tipo de herramientas informáticas crees que es necesario implementar en la clase de francés?

el televisor que trabajemos un poco mas en los computadores que trabajemos mas en el cuaderno

FORTALEZAS

los computadores funcionan bien

5. ¿Cuál de los siguientes temas trabajados en clase crees que tendrá más uso en la vida cotidiana?

- ☒ La ville de Bogotá.
- ☒ Les animaux de la ville.
- ☒ Les professions de la ville.
- ☒ Je peux, je dois et je veux faire (dans la ville).

6. Clasifica de 1 a 5 (Siendo 5 el más alto) las siguientes etapas de trabajo en donde se trabajó más la participación de los temas desarrollados en la clase:

- 3 En la introducción del tema a trabajar (Información general y preguntas iniciales).
- 4 En la explicación de los temas.
- 5 En las actividades manuales.
- 5 En las presentaciones de mis compañeros y la mía.
- 4 En la puesta en escena del cuento

7. ¿En qué tipo de aspectos sociales y personales crees que podrías utilizar las temáticas trabajadas en clase? Selecciona con una x las respuestas que consideres necesarias.

- ☒ Con mi familia.
- ☒ Con las personas de mi colegio.
- ☒ Con los visitantes de otros países.
- ☒ Con los practicantes y/o profesores.
- ☒ Con mis amigos.

8. A partir de los diversos temas que se han presentado durante la clase de francés, ¿cuál tema crees que es necesario incluir en la clase y en la unidad Je suis Bogotá, según tus vivencias y tus preferencias?

Quiero que me enseñen a cantar en francés
También nombres de los países asociados nombre
de los profesores nombres de países

9. De las herramientas informáticas trabajadas durante la clase, ¿cuál de los elementos te gustó más? Selecciona con una X los que más te gustó.

- ☒ Los videos de la ciudad.
- ☒ Las imágenes que estaban en la plataforma.
- ☒ Los juegos de los temas.
- ☒ Los pequeños quiz de los temas trabajados.

10. Basado en las actividades propuestas en la clase y de las tareas hechas durante la clase de francés, ¿qué debilidades y que fortalezas crees que se dieron durante la clase, en cuanto al uso de los computadores como método de aprendizaje?

ENQUÊTE EVALUATION EVA-HISTOIRES CLASSE C2

Nombre: Zharid Nicol Chávez Guerra

Coucou! La siguiente encuesta es con el fin de realizar un estudio en cuanto a nuestro proyecto LES EVA-HISTOIRES y la clase de francés en general. Por favor, se muy sincero con tus respuestas, ya que las mismas son en pro de tu proceso educativo y tu aprendizaje de la lengua. On y va!

1. Durante la clase de francés y el trabajo realizado en clase, hemos estudiado ciertos aspectos de la vida cotidiana en nuestra ciudad. ¿Cuáles de estos temas tuvieron mayor relevancia para ti o te identifica más como un ciudadano de la capital? Marca con una x las respuestas que creas pertinentes.

- ☒ La ciudad de Bogotá: explicación general
- ☒ Lugares turísticos que reconozco
- ☒ Actividades cotidianas de la ciudad (acciones)
- ☒ Las profesiones y oficios más comunes en mi entorno.

2. ¿De qué manera las temáticas generadas en clase fueron mucho más prácticas para la comprensión de los temas que trabajamos en la clase de francés? Marca con una x los que creas necesarios.

- ☒ Por medio de la mímica.
- ☒ Por medio de los sonidos y audios.
- ☒ A partir de dibujos e imágenes.
- ☒ Por medio del habla (indicaciones en lengua francesa).
- ☒ Gracias a las opiniones y respuestas de mis compañeros.
- ☒ Con el método de repetición de las palabras.

3. ¿Cuáles de los siguientes componentes entiendes más durante el desarrollo de la clase de francés? Marca con una x los que creas necesarios.

- ☒ Las instrucciones que la profesora da.
- ☒ Los temas generales que han sido trabajados.
- ☒ Los videos y los audios que se han puesto en las actividades.
- ☒ Las imágenes de los temas que se han trabajado.
- ☒ Las participaciones de mis compañeros de clase.

4. En clase de francés hemos trabajado ciertos aspectos de la vida en tu ciudad y de algunas ideas generales de Bogotá. ¿Cuáles son las temáticas más interesantes que pudiste conocer de "Je suis Bogotá"?

son las más interesantes para mi fueron el
chico de nueva manjerale el simon volver

10.

DEBILIDADES <u>los momentos</u> <u>duros</u>	FORTALEZAS <u>aprender frances</u>
--	---

11. Clasifica de 1 a 5 (En cada puesto debe aparecer un número diferente) siguientes momentos de uso del computador, de manera que puedas calificar desde el más usado hasta el elemento de menos trabajado, según tu punto de vista.

- 5 La presentación de los videos con los temas
- 5 La hora de los juegos.
- 5 Los Quiz.
- 5 Las manualidades que se realizaban.
- 5 La presentación de los temas secundarios para desarrollar las actividades.

12. ¿Qué otro tipo de herramientas informáticas crees que es necesario implementar en la clase de francés?

Annexe 12: Enquêtes unité 2 : Rolomanger bien !

ENCUESTA 3: ROLOMANGER

Coucou! La siguiente encuesta es con el fin de realizar un estudio en cuanto a nuestro proyecto LES EVA-HISTOIRES y la clase de francés en general. Por favor, se muy sincero con tus respuestas, ya que las mismas son en pro de tu proceso educativo y tu aprendizaje de la lengua. On y va!

Composant 1: Compréhension oral

1. Durante la clase de francés y el trabajo realizado en clase respecto a la comida. ¿Cuáles de estos temas tuvieron mayor importancia para ti? Marca con una x las respuestas que creas pertinentes.

- ☐ El comer bien
- ☒ Vocabulario de los alimentos
- ☐ Vamos a hacer las compras
- ☐ Las fiestas y la comida

2. ¿De qué manera pudiste comprender mejor los temas correspondientes a la comida en la clase de francés? Marca con una x los que creas necesarios:

- ☐ Por medio de la mímica.
- ☐ Por medio de los sonidos y audios.
- ☐ A partir de dibujos e imágenes.
- ☒ Por medio del habla (indicaciones en lengua francesa).
- ☐ Gracias a las opiniones y respuestas de mis compañeros.
- ☐ Con el método de repetición de las palabras.

3. En clase de Francés ¿Cuáles son las temáticas más interesantes que pudiste conocer de "Rolomanger: la comida y la cultura"? ESCRIBIR EN FRANCÉS

leste, National, le coq, Noel, Hallandén,
apenas, sava, van, Bangui, sava mal
le fusain, Rolomanger, Camichon, viade,
cameroun, sequin d'ansal, como tu
tape, hôteirren, chays, tamaroun

Composant 2: Production oral

4. ¿Cuál o cuáles de los siguientes temas trabajados crees que puedes emplear en tu vida cotidiana?

- ☐ La comida en nuestra vida cotidiana
- ☐ La importancia de la comida
- ☒ La comida y las fiestas
- ☐ Es hora de las compras.

5. En la siguiente tabla encontrarás algunas de las actividades realizadas en la clase de francés. Lee cada uno de los puntos y calificalos con las caritas (colorea la carita que esté más acorde a tu opinión), basado en lo que pudiste ver o sentir durante el desarrollo de las actividades.

CONCEPT	CALIFICATION
Hablo de los diferentes alimentos que usualmente como y comparto mis opiniones de ello.	
He aprendido aprendido temas o palabras en francés durante la clase.	
Conozco algunas de las fiestas y los diferentes alimentos que existen para celebrarías en el contexto extranjero (Canadá, África, Bélgica y Suiza)	
Puedo relacionar algunas de las costumbres gastronómicas de mi país con las costumbres extranjeras.	
Aprendo a comprar mis alimentos en francés y lo relaciono con actividades de compra en mi vida cotidiana.	
Realizo mi historia y la comparto con mis compañeros de manera creativa.	
Hablo con mis compañeros de curso de los diversos temas trabajados en clase en lengua francesa (palabras o ideas completas).	
Disfruto de las actividades que han sido realizadas en la clase de francés mientras aprendo aspectos de la comida	

Composant 3: TICE et EVA

7. De las herramientas informáticas trabajadas durante la clase, ¿cuál de los elementos te gusto más? Selección con una X los que más te gustó.

- ☐ Los videos de la comida.
- ☐ Las imágenes que estaban en la plataforma.
- ☐ Los juegos de los temas.
- ☐ Los pequeños quiz de los temas trabajados.
- ☒ Las historias presentadas en la plataforma.

8. Basado en las actividades propuestas en la clase y de las tareas hechas durante la clase de francés, ¿que debilidades y que fortalezas crees que se dieron durante la clase, en cuanto al uso de los computadores como método de aprendizaje en la fase 2 ROLOMANGER: LA COMIDA Y LA CULTURA?

DEBILIDADES

no prendia el
computador
no podia escuchar
musica

FORTALEZAS

escribir en el
computador
usar el com-
putador

9. Durante la clase se ha trabajado el uso de los computadores como complementación de las actividades. Basado en esto, ¿crees que fue interesante y productivo el uso de los computadores en la clase para realizar las actividades? Marca con una X tu respuesta y justifica el por qué.

SI ☒ NO ☐

¿Por qué?

porque la profesora no nos podia
decir todo, a todas, a cambio
medio del computador, podia más
resolver dudas que tenemos.

Dana

ENCUESTA 3: ROLOMANGER

Coucou! La siguiente encuesta es con el fin de realizar un estudio en cuanto a nuestro proyecto LES EVA-HISTOIRES y la clase de francés en general. Por favor, se muy sincero con tus respuestas, ya que las mismas son en pro de tu proceso educativo y tu aprendizaje de la lengua. On y va!

Composant 1: Compréhension oral

1. Durante la clase de francés y el trabajo realizado en clase respecto a la comida. ¿Cuáles de estos temas tuvieron mayor importancia para ti? Marca con una x las respuestas que creas pertinentes.

- ☒ El comer bien
- ☒ Vocabulario de los alimentos
- ☒ Vamos a hacer las compras
- ☒ Las fiestas y la comida

2. ¿De qué manera pudiste comprender mejor los temas correspondientes a la comida en la clase de francés? Marca con una x los que creas necesarios.

- ☐ Por medio de la mímica
- ☒ Por medio de los sonidos y audios.
- ☒ A partir de dibujos e imágenes
- ☒ Por medio del habla (indicaciones en lengua francesa)
- ☒ Gracias a las opiniones y respuestas de mis compañeros
- ☒ Con el método de repetición de las palabras.

3. En clase de Francés ¿Cuáles son las temáticas más interesantes que pudiste conocer de "Rolomanger: la comida y la cultura"? ESCRIBIR EN FRANCÉS

Beurre la Beur le papiya Banana La Nouvelle

Composant 2: Production oral

4. ¿Cuál o cuáles de los siguientes temas trabajados crees que puedes emplear en tu vida cotidiana?

- ☒ La comida en nuestra vida cotidiana
- ☒ La importancia de la comida
- ☒ La comida y las fiestas
- ☒ Es hora de las compras.

5. En la siguiente tabla encontrarás algunas de las actividades realizadas en la clase de francés. Lee cada uno de los puntos y calificalos con las caritas (colorea la carita que esté más acorde a tu opinión), basado en lo que pudiste ver o sentir durante el desarrollo de las actividades.

CONCEPT	CALIFICATION
Hablo de los diferentes alimentos que usualmente como y comparto mis opiniones de ello.	   
He aprendido aprendido temas o palabras en francés durante la clase.	   
Conozco algunas de las fiestas y los diferentes alimentos que existen para celebrarlas en el contexto extranjero (Canadá, África, Bélgica y Suiza)	   
Puedo relacionar algunas de las costumbres gastronómicas de mi país con las costumbres extranjeras.	   
Aprendo a comprar mis alimentos en francés y lo relaciono con actividades de compra en mi vida cotidiana.	   
Realizo mi historia y la comparto con mis compañeros de manera creativa.	   
Hablo con mis compañeros de curso de los diversos temas trabajados en clase en lengua francesa (palabras o ideas completas).	   
Disfruto de las actividades que han sido realizadas en la clase de francés mientras aprendo aspectos de la comida	   

Composant 3: TICE et EVA

7. De las herramientas informáticas trabajadas durante la clase, ¿cuál de los elementos te gustó más? Selecciona con una X los que más te gustó.

- ☐ Los videos de la comida.
- ☒ Las imágenes que estaban en la plataforma.
- ☒ Los juegos de los temas.
- ☒ Los pequeños quiz de los temas trabajados.
- ☒ Las historias presentadas en la plataforma.

8. Basado en las actividades propuestas en la clase y de las tareas hechas durante la clase de francés, ¿que debilidades y que fortalezas crees que se dieron durante la clase, en cuanto al uso de los computadores como método de aprendizaje en la fase 2 ROLOMANGER: LA COMIDA Y LA CULTURA?

DEBILIDADES <u>Sinido</u> <u>internet</u> _____ _____	FORTALEZAS <u>imagenes</u> <u>videos</u> _____ _____
---	--

9. Durante la clase se ha trabajado el uso de los computadores como complementación de las actividades. Basado en esto, ¿crees que fue interesante y productivo el uso de los computadores en la clase para realizar las actividades? Marca con una X tu respuesta y justifica el por qué.

SI ☒

NO ☐

¿Por qué?

Por que nos explicaba algunas cosas sobre el tema

Annexe 13 : Vidéo micro-histoire

https://www.youtube.com/watch?v=zGuX4_3aJ3g&feature=youtu.be

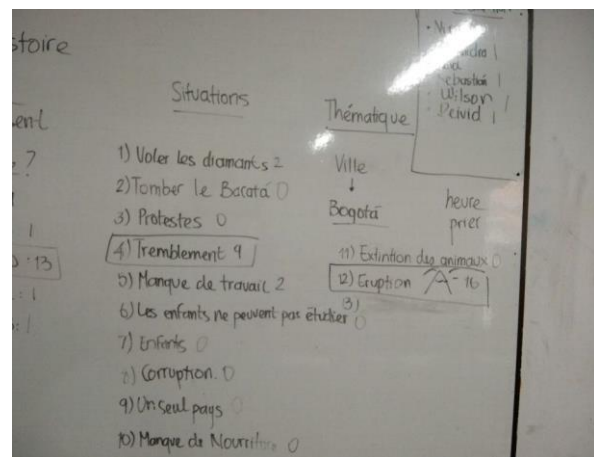
Annexe 14 Vidéo micro-histoire

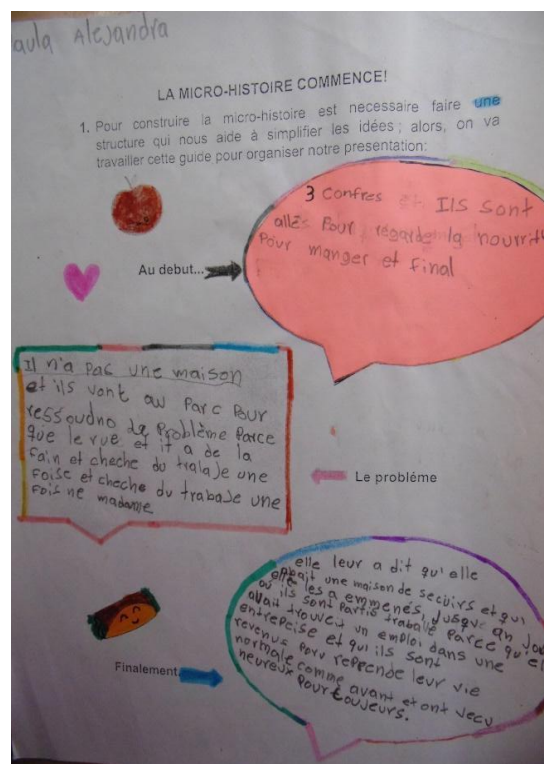
<https://youtu.be/HD2sRo1T1ag>

<https://youtu.be/XS4r3E5Okck>

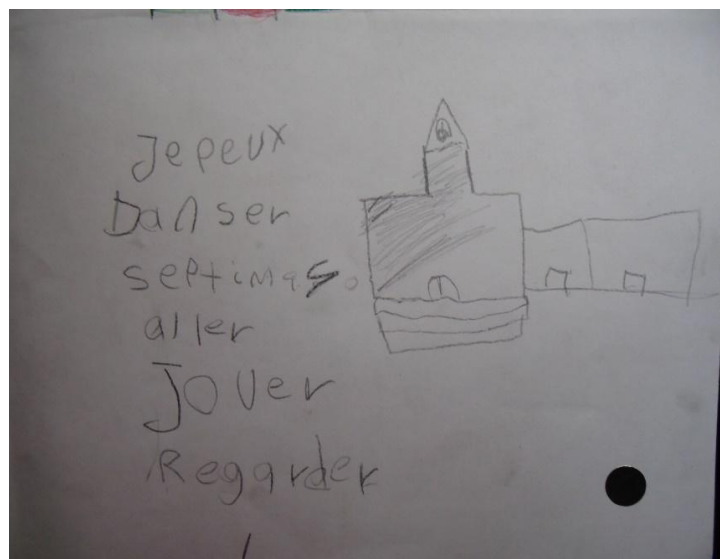
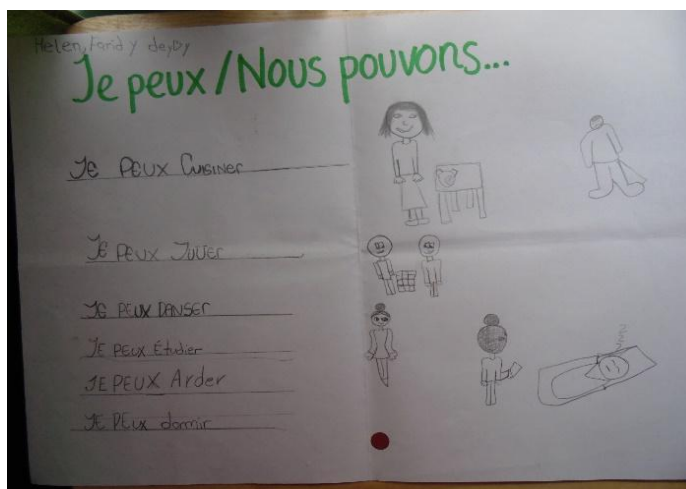
<https://youtu.be/11RcoHkzIDo>

Annexe 15 Photos

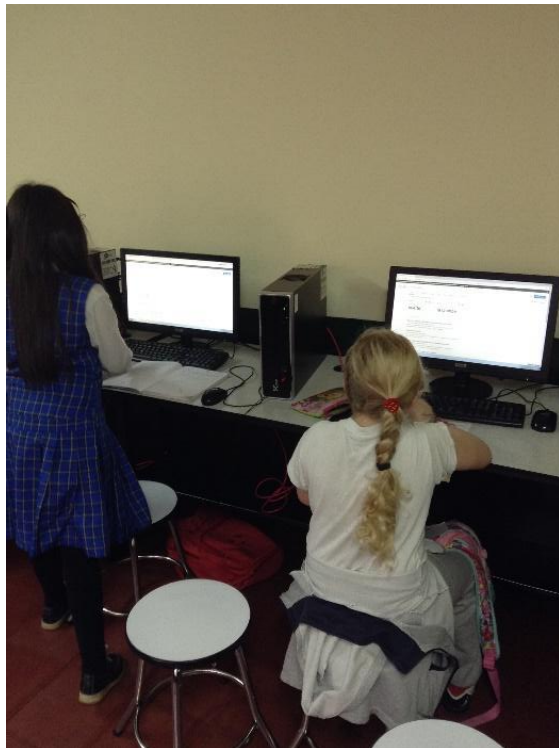




Annexe 17 Artefacts



Annexe 18 photos logiciel



Annexe 19 Artefacts

QUEST-CE ON VA ACHETER POUR LE REPAS ?

Mon groupe est : las angelitas

Pays : Egypte

1. Organiser les divers aliments pour faire le repas. Ecrire le prix total des produits. Après, faire le repas dans l'affiche.

LE COMMERCE	Les produits	Les prix total
LE MARCHÉ	Bognon l'artanas la pomme de terre le maïs la tomate la creise la carotte la banane	3000 3000 2000 2000 4000 5000 2000
LA BOULANGERIE	croûtes Baguette	1000 2000
LA BOUCHERIE	Poulet Bœuf Porc	3000 2000 3000
L'ÉPICERIE	Eaux Jus de fruits chocolat	2000 1000 1000
LA POISSONNERIE	oreade Palourde crevettes	3000 10.000 4000

QUEST-CE ON VA ACHETER POUR LE REPAS ?

Mon groupe est : Las diablus

Pays : Africa

1. Organiser les divers aliments pour faire le repas. Ecrire le prix total des produits. Après, faire le repas dans l'affiche.

LE COMMERCE	Les produits	Les prix total
LE MARCHÉ	Les cerises la fraise le maïs	2000 3000 2000
LA BOULANGERIE	cookies mille feville	1000 3000 x
LA BOUCHERIE	poulet Bacon	3000 2000
L'ÉPICERIE	Eaux cafés	100 400
LA POISSONNERIE	Dorade Grabe	13000 12.000

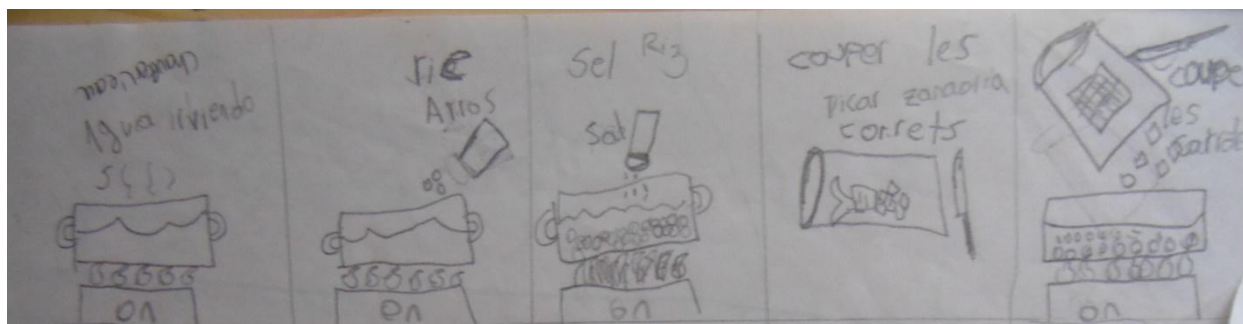
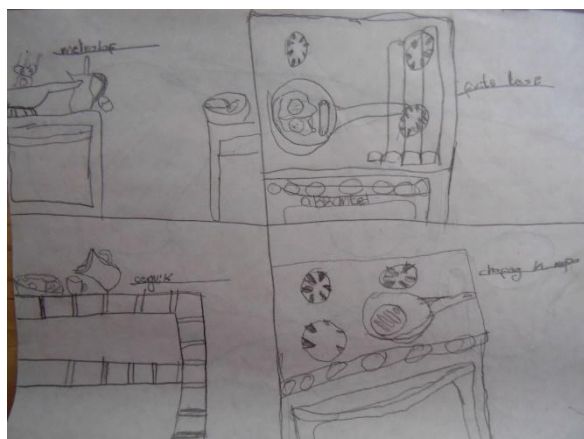
QUEST-CE ON VA ACHETER POUR LE REPAS ?

Mon groupe est : les diables

Pays : USA

1. Organiser les divers aliments pour faire le repas. Ecrire le prix total des produits. Après, faire le repas dans l'affiche.

LE COMMERCE	Les produits	Les prix total
LE MARCHÉ	La laitue la tomate banane	\$500 2000 4000
LA BOULANGERIE	muffin pain au chocolat	800 \$2000
LA BOUCHERIE	Bacon Haché	4000
L'ÉPICERIE	Riz Hachis Jus de fruits œuf	5000 4000 2000 3000
LA POISSONNERIE		



Annexe 20: Vidéo

<https://youtu.be/gE-W3xVyEzk>

Annexe 21: EVA-Histoires plateforme

<https://maureensamantha14.wixsite.com/eva-histoires>