

La pédagogie par projets dans l'expression orale en FLE

Wendy Katherine Forero Barrera

Mémoire de stage présenté pour obtenir le titre de Licenciée en Espagnol et Langues
Étrangères avec l'emphase en Anglais et Français

Directeur

Ricardo Leuro Pinzón

UNIVERSITÉ PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTÉ D'HUMANITÉS

DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES

BOGOTÁ, D. C.

2020

TABLE DE CONTENU

RÉSUMÉ	1
CONTEXTUALISATION	2
Contexte institutionnel	2
Diagnostic	5
Description du problème	7
Question de recherche	9
Objectif général	10
Objectifs spécifiques.....	10
Justification	10
CADRE DE RÉFÉRENCE	11
Antécédents	11
Cadre théorique	15
Compétence communicative.....	16
Compétence orale	17
Production orale.....	17
Expression orale	18
Soutien théorique de la proposition d'intervention	19
Pédagogie par projets.....	19
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	21
Table des catégories d'analyse	22
Techniques et instruments de collecte de données	23
PROPOSITION D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE	24
Introduction	24
Hypothèse d'action	25
Parcours méthodologique	25
Premier projet : Salut !.....	26
Deuxième projet : Les animaux en voie de disparition	29
CHRONOGRAMME	30
ANALYSE DE CATÉGORIES ET RÉSULTATS	30

COMPOSANTE LINGUISTIQUE	31
COMPOSANTE PRAGMATIQUE	39
COMPOSANTE D'ATTITUDE	47
CONCLUSIONS	56
LIMITATIONS	58
RECOMMANDATIONS	59
RÉFÉRENCES.....	60
ANNEXES	64

RÉSUMÉ

Le projet propose une recherche-action afin d'observer l'influence de la pédagogie par projets dans le développement de l'expression orale d'un groupe d'élèves de CM1 salle 401, qui se trouvent dans une tranche d'âge entre 9 et 11 ans, de l'école publique, « Villemar El Carmen ». D'après l'observation faite et la réalisation du diagnostic, on a trouvé que leur expression orale est basique. La proposition d'intervention de deux projets pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères étant une démarche qui cherche à promouvoir l'interaction et la participation active des élèves. À cet égard, le but était de développer leur expression orale en français, en termes lexicaux et pragmatiques.

CONTEXTUALISATION

Contexte institutionnel

L'école "Villemar El Carmen" a été fondée en 1963, elle a commencé avec deux sièges, un féminin et un masculin à l'école primaire. En 1999, la journée de l'après-midi a été promue pour la première fois aux diplômés du secondaire, plus tard, en 2002, la session du matin a été instaurée. À l'époque actuelle, elle est une école mixte qui est composée de trois sièges, deux de primaire et une de secondaire, sous l'administration du directeur Pablo Alejandro Salazar Restrepo et des coordinatrices pour chaque journée et siège.

Cette institution est située à Bogotá, dans l'arrondissement de Fontibón, dans la rue 20 D. N°. 96G51 pour le cas du siège A; rue 25 B N°. 83-14 quartier Modelia (siège B); et la troisième, dans la rue 97 N°. 22G15. L'école accueille des élèves de préscolaire, primaire et secondaire en deux journées : le matin et l'après-midi. Ils ont deux heures obligatoires par semaine de « Media integral » et des activités complémentaires. La modalité de l'école Villemar El Carmen est, « Baccalauréat académique avec accent dans les domaines des langues étrangères, anglais et français », à la fin de leurs études, le cycle 4 et 5 doivent démontrer ce qu'ils avaient appris et ensuite, participer au projet de classe « Si j'étais président ». L'école a aussi une approche d'inclusion scolaire dans la population qui a un déficit cognitif léger et modéré.

Par rapport au profil, les « villemaristas » sont des jeunes qui ont des compétences cognitives, communicatives et de coexistence grâce à l'apprentissage significatif. Quant aux valeurs, ce sont, le respect, la tolérance, la justice, la solidarité, la responsabilité et le perfectionnement lesquels font partie de cette perspective d'enseignement. C'est pour cela que la mission de cette institution, c'est de former des jeunes élèves aux compétences et savoirs

communicatifs et à la conscience démocratique, dans différents contextes, afin qu'ils transforment leur environnement par la maîtrise de soi pour le bien-être personnel et collectif.

Quant à la vision de cette école-là, celle-ci est centrée sur le placement de l'institution pour l'année 2018 comme une école de qualité où les valeurs humaines et sociales permettront de consolider le projet pédagogique et la formation des enfants et des jeunes engagés dans leur environnement et leur pays. En plus, cette vision de formation est centrée sur l'intégralité de leurs élèves dans le but qu'ils aient un projet de vie solide et contribuent à la transformation et amélioration de leur contexte.

En vue de développer la recherche concernant l'enseignement du français comme langue étrangère, nous avons choisi les élèves de CM1 salle 401 de l'après-midi. De ce fait, à partir de l'enquête nous avons fait la caractérisation de la population en termes socio-économiques, d'attitude et d'apprentissage.

D'abord, pour cette enquête ont participé 30 élèves, 63% d'eux a 9 ans, 27 % a 10 ans, 7% a 11 ans et 3% a 8 ans. Cela veut dire que la population comprend une tranche d'âge de 8-11 ans où la plupart d'eux ont 9 ans. Par rapport aux lieux de résidence des élèves, les « villemaristas » habitent à l'Occident de la cité, 77 % appartient à l'arrondissement de Fontibón, 10 % à Engativá et Suba, Barrios Unidos, Kennedy et la localité de Mosquera comprennent 3 % chacun. Alors, de ce côté, la strate sociale prédominante c'est 4 avec 53 %, suivi par 3 avec 47 %.

En continuant avec la perspective socio-économique, le type de logement où ils habitent, c'est le loyer avec 62% et le logement propre correspond au 38%. Aussi, 90% de la population a tous les services publics de base tels que l'électricité, l'eau, le gaz naturel, la télévision, Internet et d'autres comme le téléphone ou Netflix; 10% restants n'ont que l'essentiel. Nous pouvons

dénoter que, devant le lieu proche de leur lieu de résidence, la situation économique des élèves correspond effectivement à la strate à laquelle ils font partie.

D'après la conformation familiale, on constate que la plupart des familles sont élargies (mère, père et d'autres parents) avec 34% et familles nucléaires (mère, père et/ou des frères) avec 26%. Pour les familles monoparentales, c'est 23%. En même temps, nous leur avons demandé quel membre de la famille les aide à faire leurs devoirs. Nous avons trouvé que dans tous les cas les enfants se bénéficient d'un large accompagnement non seulement de leurs parents, mais également d'autres membres de la famille; la responsabilité des soins et de l'éducation des élèves est partagée.

En ce qui concerne des difficultés d'apprentissage, nous pouvons dire que 38% d'eux indiquent qu'ils n'ont pas de difficultés, 28% soutient qu'ils ont des problèmes de concentration, 19 % d'écriture et seulement 6% a des problèmes du mémoire. Cela se présente comme un panorama initial dans lequel nous constatons que les élèves considèrent qu'ils n'ont pas de difficultés ; toutefois, il y a quand même un pourcentage considérable correspondant la problématique de concentration.

Par rapport au travail en classe, les élèves préfèrent le travail individuel suivi de la dynamique de groupe, mais 43% d'eux préfèrent les deux options. Au sujet des habitudes, l'écriture et la lecture sont des activités notamment développées, en fait 97% préfère la lecture ; pour l'écriture par exemple, c'est 70% d'eux qui en ont l'habitude. On trouve que les élèves aiment ces types d'activités, cela veut dire qu'il n'y a pas de rejet pour son déroulement.

Finalement, pour la langue française, on trouve que 97% des élèves « villemaristes » du cours CM1 salle 401 de l'après-midi manifestent qu'ils n'ont pas connaissance de la langue, en

tout cas, ils signalent qu'ils veulent apprendre à lire, parler et écrire, ainsi qu'apprendre du vocabulaire varié, comme « les salutations », « les fournitures scolaires », « des expressions » « la famille », « la nourriture », aussi « les nombres » et « les couleurs».

Afin de pouvoir utiliser l'information obtenue de chaque élève, nous avons demandé la permission des parents pour leur participation dans la recherche. En plus, ils ont été avertis des bénéfices et des risques éventuels qui pourraient survenir, tout en tenant compte de la normative de l'enfance et de l'adolescence. De cette manière, le consentement a été signé alors nous ajoutons un exemple du dit document ([voir Annexe No. 1](#)).

Diagnostic

Dans le but de connaître le niveau de français comme langue étrangère, nous avons élaboré un diagnostic que comprend neuf questions ([voir annexe No.2](#)), même si celles-ci sont conçues pour des élèves qui n'ont jamais eu de cours de français, les questions impliquent une tâche d'association des sujets que selon le plan d'études de l'école pour une langue étrangère ils devraient connaître. De ce fait, nous trouvons que la compétence lexicale, de quelque sorte la compétence grammaticale, la production écrite et la production orale ont été les axes à évaluer.

Par la suite, pour la compétence lexicale, nous avons pris compte du Cadre européen commun de référence pour les langues [Cf. Cadre Théorique, P.O. p. 17] en vue de déterminer s'ils possèdent un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins du type courant, dans ce cas, on a considéré comme sujets, la connaissance de nombres, couleurs, expressions basiques (salutations) et les membres de la famille. Ci-dessous, nous commençons l'exploration sur chacune de ces thématiques.

Pour la question des nombres, nous leur avons demandé de rejoindre les premiers dix nombres de la colonne à gauche (nombres écrits en lettres) avec la colonne à droite (numérotation), au moment de l'évaluation cela a été organisé en tranches de cette forme : de 0 à 3 réponses correctes, l'élève n'a pas réussi la tâche ; de 4 à 6 réponses correctes, l'élève a terminé l'exercice avec une performance acceptable ; de 7 à 9, il l'a complété assez bien, et finalement, si l'élève a réussi aux dix questions, il a fait un travail excellent. De cette manière, nous trouvons que 41 % se place dans l'intervalle 6-9 cela veut dire qu'ils ont complété l'activité assez bien, par suite, 31 % a été acceptable, 22 % a réussi avec toutes les dix réponses correctes et 6 % a eu seulement trois réponses correctes.

La deuxième question, c'était par rapport à la nationalité et la différence entre la terminaison féminine et masculine présenté. Après l'analyse, on a trouvé que 34% d'eux n'ont pas bien répondu, 44% a réussi seulement une question et 22%, deux questions. En plus, aucune élève n'a complété le point avec succès. Dans le cas du vocabulaire des couleurs, dès quatre questions 63 % a démontré une complète connaissance, 34 % a répondu trois correctement et 3 %, deux questions. Pour la partie des salutations, à partir de sept mots à joindre, 81 % se trouve dans la tranche de 0 à 3 mots correctes, 19% restant a réussi 4-5 questions.

Les questions suivantes ont démontré que les élèves comprennent les consignes et sont capables de répondre selon leur propre avis en signalant une réponse dans le questionnaire. Alors, pour la question « Comment vas-tu ? », ils ont marqué « ça va bien » ou « ça ne va pas », le même avec leur âge, le lieu où ils habitent et ce qu'ils faisaient pendant leur temps libre. Cependant, au moment de rédiger un petit texte ou écrire le vocabulaire de la famille aucune élève n'a complété ces deux points. Finalement, quand nous avons posé deux questions afin de déterminer leur niveau de production orale : « Comment tu t'appelles ? » et « Quel est ton

numéro de téléphone ? » , huit des élèves ont compris les deux, vingt élèves ont compris la deuxième, néanmoins, ils n'ont pas répondu en français.

Description du problème

En tenant compte de l'arbre à problèmes conçu à partir des carnets de terrain et les observations faites aux élèves du CM1 salle 401 de l'école Villemar El Carmen ([voir Annexe No. 3](#)), on peut signaler que leur expression orale en français comme langue étrangère est basique. Cela représente déjà pour nous une problématique, dû au fait que l'apprentissage implique communiquer afin de partager les idées avec l'autre, proposer des interactions, travailler l'individu et comprendre l'identité, et parallèlement, la communication permet de construire des connaissances, des habitudes, des traditions, des représentations, des symbolismes et des significations.

À l'école Villemar, le français n'apparaît comme langue étrangère que dans le programme de l'école secondaire ; par contre, c'est un intérêt de la coordinatrice que les enfants aient depuis un petit âge contact avec une troisième langue pour le bienfait de leur formation initiale. C'est pourquoi ces cours sont en charge des stagiaires de l'Université Pédagogique.

D'abord, le problème trouvé sera une conséquence d'un manque de conditions nécessaires pour l'apprentissage du FLE par l'institution. Ce facteur institutionnel est notable car il n'y a pas de cours de français à l'école primaire, par suite, il n'y a pas de professeurs de français. En fait, d'après la modalité de l'école Villemar El Carmen qui est : « Secondaire à titre académique avec un accent sur les langues étrangères anglais et français », nous remarquons que le contact avec la langue française est, en quelque sorte, nul pour les cours précédents le neuvième degré. À partir de ces conditions, il n'y a aucun rapprochement avec la langue

française en matière de connaissance culturelle ou formelle de la langue. Cela constitue une des raisons pour laquelle les élèves ne sont pas immergés dans le contexte du FLE.

En plus, au niveau du travail avec la langue étrangère il existe un cours d'anglais dont on sait que par rapport aux «performances consolidées » de l'école, les élèves du deuxième cycle à ce moment doivent exprimer la routine quotidienne, demander et donner l'heure, indiquer les dates en utilisant correctement les noms des mois et des nombres ordinaux, décrire la tenue vestimentaire des personnes utilisant les adjectifs possessifs, demander et donner des informations sur l'emplacement des lieux, décrire des animaux exprimant certaines de leurs capacités.

Cependant, au moment de les développer dans la salle de classe, nous avons trouvé que, par exemple, avec la description des vêtements en utilisant les adjectifs possessifs, l'activité se réduit à un exercice encadré sur la méthodologie grammaire-traduction où la langue maternelle, dans ce cas l'espagnol est la langue avec laquelle on aborde la langue étrangère. Aussi, on voit que le vocabulaire, c'est l'aspect de l'apprentissage de la langue qu'ils emploient de plus, cela nous amène à considérer que les processus de mémorisation ont une grande importance.

En ce qui concerne les méthodes, c'est l'utilisation d'un cahier d'activités en anglais la façon dont le cours est effectué la plupart du temps. De cette façon, on détermine que l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école est décontextualisé en raison de l'absence des situations de communication liées aux circonstances qui accompagnent l'entourage social de l'élève. En d'autres termes, il n'y a pas d'activités qui permettent de parler, maintenir une conversation ou participer en anglais.

Par ailleurs, l'interaction entre les élèves, même en langue maternelle, n'est pas permise dans la salle de classe. Ici, la professeure promeut le travail individuel sur les dynamiques de groupe elle fait des exercices dans lesquels tous les enfants (qui sont à la même table) doivent lire ou résoudre des exercices du livre. En outre, l'instruction la plus fréquente c'est qu'aucune élève ne peut parler avec son copain, également, lorsqu'il y a l'occasion de faire une activité en couple, quelques élèves ont des problèmes de communication, autrement dit, ils cherchent plus la réussite individuelle que l'apprentissage commun. ([voir Annexe No. 3](#))

Néanmoins, nous pouvons dire que l'interaction entre eux est fraternelle, cela veut dire qu'il y a des attitudes solidaires ou de camaraderie, en fait, la plupart d'eux ne se montrent pas égoïstes ou problématiques. Cela veut dire qu'à la fin, le questionnement c'est qu'il n'y a pas d'activités qui laissent intégrer ce type de comportement à l'apprentissage. Par conséquent, même si les élèves ont la volonté de parler de ce qu'ils pensent du texte ou de l'activité, ils ne peuvent pas le faire parce qu'il y a toujours une intention pour les restreindre.

Finalement, dès le facteur institutionnel qui ne donne pas de conditions nécessaires pour l'apprentissage de FLE ; la présence du cours d'anglais qui rapporte des situations telles que l'utilisation de la méthode grammaire-traduction et la méthode de cahier d'activités ; jusqu'à l'absence du travail coopératif, sont des fondements qui ont permis de déterminer le sujet de la problématique sur l'apprentissage du français comme langue étrangère : l'expression orale en élèves débutants d'école primaire, spécifiquement quatrième année.

Question de recherche

De quelle manière la mise en scène de la pédagogie par projets permet de développer l'expression orale en FLE des élèves débutants du cours CM1 d'une école publique à Bogotá ?

Objectif général

- Identifier quel est l'effet de la pédagogie par projets sur le développement de l'expression orale chez les élèves, de CM1, débutants en FLE

Objectifs spécifiques

- Déterminer quelle est l'évolution des élèves face à leur expression orale en FLE dans la période 2019-2/ 2020-1 [Cf. précision sur la proposition d'intervention]
- Analyser l'impact de la mise en œuvre de deux micro-projets pédagogiques pour favoriser la connaissance basique en vue de s'exprimer à l'oral. [Cf. précision sur la proposition d'intervention, page 26]
- Valider la pertinence de la démarche de la pédagogie par projets en accord avec l'apprentissage de l'expression orale en FLE

Justification

D'abord, la construction de ce projet devient essentielle pour trois raisons spécifiques. Au niveau institutionnel, il correspond à deux objectifs d'enseignement que l'école expose dans son cadre référentiel, le premier cherche la bonne démarche des compétences communicatives et le second ressemble à l'interaction sociale harmonique. De ce fait, en tenant compte que ce projet essaie de développer l'expression orale chez les élèves, ces deux axes seront abordés en réponse au besoin de l'institution vers l'apprentissage des sujets. Pour cela, dans ce projet, il est essentiel de considérer le développement de leur habileté orale comme une partie constitutive de leur processus d'apprentissage.

D'ailleurs, quoique la modalité de l'école soit proposée vers l'apprentissage de langues étrangères (anglais et français), le plan d'études seulement met l'accent sur l'anglais depuis le cycle 1 tandis que le français n'apparaît jusqu'au cycle 4 et 5. Par la suite, le projet essaie d'intégrer l'enseignement de cette langue à la fin de cycle 2 pour que les élèves soient capables de répondre aux futures demandes de l'institution et parallèlement, encourager leur processus d'apprentissage face à la modalité présentée par l'école.

Une autre raison fait face à l'apport que le projet donnera pour l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères en Colombie, cela, en proposant une stratégie qui attend des résultats que puissent aider à continuer la démarche pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement des langues. De plus, comme futurs enseignants, nous avons une responsabilité avec les élèves et l'éducation. Premièrement, leur donner une formation qui leur permet de faire face à de nouveaux défis et de l'autre côté, proposer une stratégie pédagogique qui permet de garantir un apprentissage réel de la langue.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Antécédents

Nous avons consulté cinq mémoires avec le but de distinguer quelques travaux précédents à ce projet. Alors, nous présentons le tableau suivant avec ces documents de recherche entre l'année 2012 et l'année 2018. Nous avons pris en considération deux mémoires de l'Université Pedagógica Nacional, deux mémoires à niveau national des étudiants de l'université Libre et l'Université del Valle. Finalement, un mémoire à niveau international publié par l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne.

No.	TITRE	AUTEUR	INSTITUTION	ANNÉE
1	L'interaction orale minimale : un chemin pour introduire les élèves débutants en FLE.	Elmer Danilo Montes Bohórquez	Université Pedagógica Nacional	2018
2	Le développement de l'expression orale par le moyen de l'utilisation de scénarios de la vie quotidienne dans le cadre de l'approche communicative.	Andres Suárez	Université Libre	2014
3	J'aime l'eau, renforcement de la compétence communicative pragmatique en FLE à travers l'apprentissage par projets	Ayda Hernández	Université Pedagógica Nacional	2016
4	Propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de la pedagogía por proyectos	Paola Andrea Bejarano	Universidad del Valle	2013
5	Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle	Émilie Perrichon	Université Jean Monnet de Saint-Etienne	2012

Tableau 1. Antécédents

Au début de cette recherche, nous avons pris en considération l'expression orale comme le besoin d'apprentissage de la population. De cette façon, nous avons cherché la manière dont il

serait possible d'amener les élèves à un minimum des connaissances en français car ils ne l'avaient pas.

En ce sens, nous trouvons deux stratégies différentes pour ce premier moment d'approcher les élèves à la langue française. Donc, d'une part, nous trouvons la réalisation des activités de communication orale minimale pour la sensibilisation des élèves du cours CE1 afin de développer la production orale. D' autre part, à travers des situations de la vie quotidienne en utilisant des actes de paroles.

Ces deux projets de recherche (Bohórquez, 2018) et (Suárez, 2014) montrent comment, dans le processus d'apprentissage FLE, il est essentiel de prendre en compte les moments où les élèves sont conscients des expressions et des mots de base de la langue française. Puis, quand ils s'approprient des connaissances et le moment dans lequel ils sont capables de produire des phrases de façon autonome. L'importance de la citation de ces travaux réside dans les moments qui puissent influencer dans l'enseignement du français comme langue étrangère pour débutants. Ainsi que dans l'impact positif de la réalisation d'activités telles que les dialogues, la reconnaissance des sons propres de langage et l'interaction constante avec un interlocuteur et un contexte.

Un autre aspect qui a été pris en considération pour la révision des antécédents a été la mise en place de la pédagogie par projets afin de développer des habilités langagières dans une langue étrangère, dans ce cas nous avons un mémoire pour l'anglais et l'autre pour français. Ils ont fait attention à l'amélioration de la compétence communicative pragmatique en FLE et les quatre compétences de la langue. Quant à nous, d'autre part, nous proposons le développement de l'expression orale. Alors, nous concentrerons notre attention seulement sur la proposition

pédagogique, de ce fait nous pouvons concevoir les étapes de la mise en place et les résultats, aspects essentiels au moment de réaliser nos deux micro-projets [Cf. précision sur la proposition d'intervention].

Dans la proposition du projet du cours de Hernández, 2016, a pris en compte sept phases, phase de sensibilisation, phase d'émergence, phase de décision, phase d'élaboration, phase de réalisation, phase de communication et phase d'évaluation. Dans le cas des résultats, elle a trouvé que les élèves ont réussi à reconnaître différents scénarios de communication en utilisant le vocabulaire appris dans différents moments donnés.

L'autre étudiante, (Bejarano, 2013), qui a fait deux projets en anglais, une sur les plantes et l'autre avec l'intention de faire un conte, elle a réalisé les projets en trois phases, phase de planification, phase d'exécution, phase d'évaluation. À la fin, on a trouvé que dans l'enseignement de l'anglais, la pédagogie par projets comprend une expérience enrichissante pour les élèves et les enseignants car elle ouvre la possibilité à la construction d'apprentissages liés à la vie, incorporant les connaissances quotidiennes. En plus, on peut développer des compétences communicatives dans le processus d'interrelation parmi les personnes, les matières, les projets et les domaines.

Cela veut dire que la démarche du projet interdisciplinaire a permis aux enfants de comprendre et d'agir dans la situation de communication. Si on estime la démarche proposée ici, nous pouvons faire conduire une proposition encadrée dans cette approche et en même temps recourir à différents thèmes qui puissent impliquer de travailler avec la langue cible.

Finalement, le projet international, fait en France, rassemble l'aspect de la langue et celui de la méthodologie, l'auteur expose un document qui présente comment la démarche de la

pédagogie par projets opère avec une approche actionnelle. Sa relation avec notre projet réside dans la démarche étape par étape et l'objectif communicatif. Cependant, nous proposons un parcours méthodologique en utilisant l'approche co-actionnelle concentrée uniquement sur l'expression orale.

Pour cela, il conçoit quatre étapes pour huit projets faits en vue de développer et améliorer différentes compétences communicatives chez les apprenants. À la fin de l'analyse de tous les projets et son rapport avec l'approche actionnelle, il a déterminé que « mettre un projet en place demande de la part de l'enseignant de se mettre lui-même en projet avant de mettre en projet sa classe » (Perrichon, 2012, p. 341). Autrement dit, cette démarche méthodologique demande à l'enseignant de mettre en place des stratégies qui permettent de développer des compétences et en même temps réfléchir sur sa pratique.

Quant à la pertinence de cette étude, nous pouvons dire qu'elle donne des aspects pertinents pour le développement de ce travail concernant la démarche méthodologique de la pédagogie par projets. Ainsi, il nous donne une idée de l'importance que la mise en œuvre de la pédagogie par projets puisse avoir dans la pratique pédagogique et dans l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères. Bref, nous pouvons reconnaître son expérience et considérer les possibles effets dans le contexte colombien.

Cadre théorique

Afin de présenter la base théorique de la recherche, nous allons conceptualiser, dans un premier moment, quatre éléments qui nous rendent la possibilité de comprendre schématiquement ce qui comporte la communication à l'oral en FLE. De ce fait, nous commençons depuis quelques conceptions théoriques sur la compétence communicative, à partir

de laquelle la compétence orale sera prise. Ensuite, la production orale et l'expression orale seront examinées. Finalement, concernant la pédagogie par projets, elle sera traitée afin de déterminer ses principales caractéristiques.

Compétence communicative

L'idée de compétence communicative a été introduite par Chomsky en 1965, à l'époque connu comme « compétence linguistique » dont on comprend deux définitions ; la première c'est la compétence et l'autre c'est la performance. Selon Chomsky, la compétence signifie la connaissance intuitive du locuteur de sa langue maternelle et sa capacité de comprendre et d'utiliser les règles grammaticales et la performance veut dire la manière dont l'intervenant utilise la langue dans une situation concrète. Cependant, en 1965, cette terminologie devait être remplacée par « compétence de communication » afin d'inclure les aspects sociaux et référentiels de la langue. De cette façon comme Ospina (2018) a bien décrit « cette compétence de communication permet non seulement de transmettre et d'interpréter des messages, mais aussi d'établir des échanges linguistiques entre individus dans des contextes spécifiques » (p. 4).

Ensuite, en 1972, Hymes a fait la critique des définitions de Chomsky parce qu'il soutenait qu'il y a aussi, à côté de la grammaire, des règles sociales qu'il faut respecter. Hymes a donc formulé trois autres facteurs de compétence, le premier propose l'idée de l'énoncé faisable, cela veut dire que même s'il est grammaticalement correct, il a le sens nécessaire pour être absolument véritable. Le deuxième dit qu'un énoncé est approprié dans une situation sociale spécifique, et la troisième pose la question de même si un énoncé qui est précis et convenable, il pourrait être également utilisé. Grâce à ces trois facteurs, Hymes détermine que cette utilisation des énoncés suppose les composantes linguistique et pragmatique.

Compétence orale

L'oral est une pratique de l'écoute et la production de parole qui est déterminée par pauses, hésitations, reprises et ruptures. Il contient aussi le non-verbal qui est très important par exemple les gestes, les regards et les expressions du visage qui peuvent exprimer des idées. Autrement dit, à l'oral il y a une production corporelle et verbale.

De cette manière, Elie Alrabadi (2010) en citant l'ouvrage « Enseigner le FLE : Pratiques de classe » présente trois principales catégories, ce sont « les traits de l'oralité », « le jeu social » et « le corps », dont il constate que les traits propres à l'oral ont des « fonctions syntaxiques et sémantiques variées. - les traits prosodiques (les pauses, les accents d'insistance, les modifications de la courbe d'intonation, le débit.). - les liaisons et les enchaînements. » (p. 27). Néanmoins, il est aussi important de remarquer les accents régionaux et sociaux, ainsi que les registres de langue et les implicites culturels, de cette même façon, la gestuelle, les mimiques et la proxémique jouent un rôle très notable dans la communication orale.

Production orale

Dans les activités de production orale, c'est-à-dire « parler », selon le CECR, [qui représente pour nous dans ce document juste un paramètre, étant donné qu'il n'a pas été élaboré pour des populations « captives », ou institutionnalisées, comme la nôtre, voire où le français est une matière de plus et non pas un choix des participants] l'utilisateur doit produire « un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (p. 48) Par le biais des activités orales comme les annonces publiques les exposés, le monologue suivi pour décrire, tout avec l'objectif de s'adresser à un auditoire. Cela veut dire que la production orale se concentre en présenter des énoncés orales face à un interlocuteur où celui-ci est développé comme un discours mémorisé,

que de quelque forme comporte un texte écrit oralisé ou norme de la langue a la primauté. En fait, le CECR manifeste que la réussite de l'aspect oral peut inclure, par exemple, lire un texte écrit à haute voix, faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.) et jouer un rôle qui a été répété.

Expression orale

Nous avons déjà traité le concept de compétence et production orale afin de déterminer sa relevance pour comprendre c'est que l'expression orale signifie. Nous commençons alors avec la première approximation que Manolescou (2013) donne. Elle dit que «toute expression orale commence par des idées sous forme d'informations, d'opinions diverses ou de sentiments avec des objectifs selon l'âge de l'apprenant, son rôle et son statut social.» (p. 111) Au début, elle montre deux aspects si remarquables, ce sont l'expression des sentiments et le rôle dans la société de celui qui prend la parole.

Parallèlement, il faut tenir compte du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, car il stipule que dans n'importe quelle situation de communication, « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (2001, p. 60). Autrement dit, dans une situation communicative, il est indispensable le rôle du locuteur et de l'auditeur en même temps. C'est pourquoi le sujet doit être capable de produire un message simple en utilisant le vocabulaire, les fonctions langagières et grammaticales appropriées à la situation de communication, avec intonation et un débit qui ne nuisent pas à la communication, pour un auditeur patient, attentif et de bonne volonté

De cette façon, l'expression orale demande aussi différentes compétences que selon Manolescu (2013), qui a repris également les jugements de Sophie Moirand (1979). Ainsi, elle dit que la communication implique la composante linguistique, la composante discursive et la composante socio-culturelle. D'abord, la composante linguistique concerne les règles grammaticales auxquelles l'apprenant s'en remet pour réussir à la réalisation de ses messages, cependant, ce ne pas le seul élément, il faut tenir en compte que le message oral, la phonétique et le lexique influencent son expression finale.

Ensuite, c'est la composante pragmatique, cela veut dire, les types de discours adaptés selon la situation de communication ou les actes de parole qui suggèrent « des échanges interactionnels » en tenant compte des composantes de cohésion et cohérence et surtout « bien adapter et structurer son discours en vue de connaître la situation de communication réelle, de la lier à son locuteur. » (Manolescu, 2013, p. 118). À savoir, il est nécessaire de considérer l'autrui au moment de s'exprimer à l'oral.

En dernier lieu, c'est la composante sociolinguistique qui renvoie aux règles de la communication socio-culturelle, autrement dit dans ce cas-là l'apprenant doit réagir conformément à la situation de communication développée et située dans un contexte spécifique.

Soutien théorique de la proposition d'intervention

Pédagogie par projets

Dès la fin du XIXe siècle, on a connu pour la première fois la notion de pédagogie par projets grâce aux approximations théoriques qu'on trouve à partir des études de John Dewey aux États-Unis, un philosophe, psychologue et pédagogue qui centrait son enseignement sur le principe de « learning by doing » (apprendre en faisant) ou il a conçu la mise en place de projets

collaboratifs pour l'enseignement. Alors, avant de définir la pédagogie ou l'apprentissage par projets, il est essentiel de traiter le concept de projet. De cette manière, on a pris la définition de Reverdy (2013), il argumente que les projets font référence à «l'engagement du sujet vis-à-vis d'un objectif, la planification nécessaire des actions pour arriver à cet objectif, et l'aspect matériel de la réalisation du projet» (p. 46). Du coup, cela veut dire qu'il aura trois aspects à considérer, la naissance de l'idée dont on doit tenir compte pour but, la planification pour y arriver et en conséquence la démarche correspondante.

Maintenant, il faut souligner que la pédagogie par projets est conçue comme une méthodologie qui permet de « générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Cette pédagogie permet aussi aux élèves de mener à bien leur projet de façon plus autonome » (Zhao, 2015, p. 23). Ainsi, l'apprentissage par projets comporte la motivation, l'autonomie et la coopération de façon qu'on voit l'apprenant comme un sujet qui possède des savoirs et des compétences qu'il faut encourager pour construire la nouvelle connaissance.

De cette manière, il est essentiel de considérer quelle est la démarche de la pédagogie par projets, car cela permettra d'établir la démarche du projet. Donc, nous avons pris le modèle que Lazaridou (2006) a proposé à partir ce que Boutinet (1999) a exposé dans son livre « L'anthropologie du projet ». Ici, il a déclaré que la pédagogie de projet comme méthodologie se concrétise par une démarche qui articule deux temps: l'amont du projet et l'aval du projet.

Par conséquent, l'auteur a défini quatre étapes de démarche. Ce sont la naissance du projet, la structuration du projet, la réalisation du projet et son évaluation. Dans la première étape, nous devons élaborer le diagnostic de la situation, préciser le thème, le public, le lieu, les objectifs, les supports, la durée, le produit fini et faire un choix des méthodes et des moyens à

utiliser. Pendant, la deuxième étape il faut programmer les tâches à réaliser en évaluant les besoins et les moyens, comme Boutinet (1999) a dit, il est nécessaire d'établir un planning, d'autrement dit « faire la liste des tâches à réaliser, classer les tâches dans un ordre logique, déterminer les tâches du début et de la fin du projet, évaluer la durée probable de réalisation de chacune, repérer celles qui peuvent être concomitantes (citée dans Lazaridou, 2006, p. 115)

L'étape suivante, c'est la phase de la mise en œuvre du projet. Ensuite, il s'agit d'une évaluation que, comme Bru et Not (1988) ont argumenté, doit être aux yeux des apprentissages, démarche et production finale :

La pédagogie du projet, comme toute pédagogie, ne peut faire l'économie de l'évaluation. On ne peut en rester aux résultats (productions des élèves) ou aux appréciations fugaces des acteurs ; il convient d'évaluer la démarche, le processus, éléments essentiels d'une pédagogie du projet. (p.83)

En bref, on peut conclure que l'évaluation finale du projet implique d'autres éléments composants à la démarche propre de la pédagogie par projets, néanmoins, cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas faire des évaluations pendant tout le projet.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Afin d'accomplir la proposition, on va s'adapter au modèle qualitatif de **la recherche action**, conçue d'après Latorre (2005) comme « un instrument générateur de changement social et de connaissances éducatives sur la réalité sociale et/ou éducative » (p. 23). Cela veut dire que la recherche-action apparaît comme une forme d'enquête réflexive des situations sociales ou éducatives. De cette façon, on trouve un parcours de ses particularités que Kemmis et McTaggart (1998) présentent. Il disent que la RA c'est un processus participatif, collaboratif et systématique d'apprentissage orienté vers la pratique, qui exige que les idées et les hypothèses soient mises à

l'épreuve et rassemblent des preuves, donc, la recherche-action consiste à enregistrer, collecter, analyser des jugements, réactions et impressions sur ce qui se passe à l'intérieur de l'intervention de recherche.

Ainsi, on trouve que « les principaux avantages sont, le perfectionnement de la pratique, la compréhension de la pratique et l'amélioration de la situation dans laquelle elle se déroule » (Latorre, 2005, p. 27). C'est-à-dire que le chercheur et les participants apportent des changements qui affectent eux-mêmes et d'autres personnes. Finalement, pour développer de manière adéquate la recherche-action, d'après Kemmis (1989), on doit tenir en compte quatre moments ou phases (planification, action, observation et réflexion) qui correspondent à trois cycles. De sorte que, à la lumière de ce projet, dans la planification, on a essayé de bien reconnaître quel est le contexte des élèves afin d'établir quelle était la problématique de la situation. De ce fait, on va mettre en œuvre l'intervention pédagogique qui va aussi convenir le plan avec la pratique. Ensuite, les phases d'observation et réflexion comportent l'analyse des effets du plan d'action pour qu'il permette de le redéfinir et commencer un nouveau cycle.

Table des catégories d'analyse

Dans ce moment, il faut déterminer l'unité d'analyse qui va permettre d'étudier certaines conditions de la performance de l'expression orale chez les élèves. Tout en correspondant la question de recherche et le cadre théorique.

EXPRESSION ORALE			
Catégories	Sous-catégories	Descripteurs	Instruments
Composante linguistique	Lexique	Emploi du répertoire élémentaire de mots à l'orale	<ul style="list-style-type: none"> •Enregistrements audiovisuels •Grilles pour enregistrer la qualité des performances
		Utilisation des expressions isolées dans situations concrètes à l'orale	
	Phonétique	Prononciation compréhensible	
Composante pragmatique	Situations communicatives d'interaction	Soutenir dialogues	<ul style="list-style-type: none"> •Enregistrements audiovisuels •Observations/Carnet de terrain
		Connexion appropriée du sujet, de la situation et du contexte.	
		Communication non verbale	
PÉDAGOGIE PAR PROJETS			
Composante d'attitude	Motivation	Avis des élèves face aux activités réalisées	<ul style="list-style-type: none"> •Observations/Carnet de terrain •Questionnaire •Entretiens
	Travail de groupe	Appréciation des élèves face à leur performance à travers le travail de groupe	

Tableau 2. Catégories d'analyse

Techniques et instruments de collecte de données

Aux yeux de l'analyse qui prend en considération l'effet de la mise en scène de la pédagogie par projets sur le développement de l'expression orale, il faut faire une approximation théorique des techniques et instruments utilisés qui vont permettre de réunir l'information nécessaire pour répondre aux objectifs de recherche.

La première technique est l'observation. Elle est définie comme « une technique d'exploration qui permet d'obtenir des données sur le comportement extérieur de l'élève ou du groupe », (Biblioteca virtual, p. 64). Au début de la recherche, l'observation était non participative, néanmoins, au moment de commencer la phase d'action l'observation doit être participative car l'observateur est intégré au groupe d'objet.

La deuxième est l'entretien semi-directif, technique qui à partir des questions qui sont formulées au moment de la conversation nous pouvons analyser l'information d'une manière directe. Celle-ci permet de connaître l'opinion des participants en ce qui concerne le produit final du projet.

Pour les instruments de collecte, nous avons le carnet de terrain, lequel donne l'opportunité d'enregistrer les différentes situations qui se passent dans la salle de classe, de cette manière, nous pouvons décrire des interactions entre élèves et leur attitude face au projet, aussi il est possible de souligner différents éléments concernant l'usage de la langue. D'ailleurs, les enregistrements audiovisuels constituent un instrument important pour la collecte d'information car cela permet d'observer de nombreuses facettes de la réalité et aussi d'enregistrer le ton, le volume et, dans le cas de ce projet, la prononciation des mots et les gestes non-verbaux qu'implique l'expression orale. Les grilles pour enregistrer la qualité de performance vont nous permettre de remarquer les aspects correspondants aux catégories exposées dans l'unité d'analyse pour chaque tâche orale pendant les deux micro-projets.

PROPOSITION D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Introduction

L'effet de cette recherche pourrait indiquer l'apport de la mise en œuvre d'une stratégie pédagogique et méthodologique, dite la pédagogie par projets, pour l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte colombien. Donc, en proposant cette démarche nous cherchons que son emploi donne l'opportunité aux futurs enseignants et chercheurs d'approfondir sur la pédagogie par projets comme une possibilité d'enseignement des langues étrangères en Colombie.

Hypothèse d'action

Dans le but de considérer quels seront les possibles résultats de ce projet de recherche, nous considérons les objectifs que nous avons proposé. De cette manière, grâce à l'évaluation de la démarche de la pédagogie par projets, nous présumons que son effet sur le développement de l'expression orale chez les élèves débutants en FLE de l'école Villemar el Carmen sera positif, de sorte que l'on puisse valider cette approche méthodologique et les micro-projets pédagogiques en vue de l'enseignement du français comme langue étrangère, spécifiquement quant à l'oralité

Par rapport à la performance des élèves face à leur expression orale en FLE nous espérons qu'elle évolue ou, au moins, nous comptons qu'ils soient capables de s'exprimer à l'oral de façon basique en français. De cette manière, l'évolution sera en termes de connaissance lexicale basique jusqu'à son utilisation dans un discours cohérent en matière phonétique et pragmatique. Également, nous attendons que les tâches proposées dans le cadre de l'approche co-actionnelle aient une influence évidente dans la mise en place du projet.

Parcours méthodologique

Objectifs d'apprentissage

- Se présenter en utilisant des expressions comme je m'appelle, je suis et moi c'est
- Utiliser les nombres pour exprimer l'âge.
- Se servir du lexique pour exprimer le goût et le dégoût et pour exprimer leur goûts alimentaires.
- Connaître le vocabulaire de la famille et type de famille.
- Réaliser une présentation personnelle à travers d'un autoportrait.

Afin de définir comment le projet pédagogique, compris comme lieu d'apprentissage, a été effectué, nous avons proposé deux projets pédagogiques qui ont répondu aux caractéristiques

de chaque étape de la méthodologie. Le premier projet s'est appelé « Salut ! », lequel a été divisé en ces quatre phases en fonction de trois tâches car l'approche pour l'enseignement du français comme langue étrangère choisie c'est co-actionnelle, le deuxième, a été conçu comme « Les animaux en voie de disparition ».

Cela veut dire que les apprenants doivent s'occuper des situations réelles qui répondent à une tâche qui leur a été accordée au début. D'ailleurs ils doivent interagir en utilisant la langue pour accomplir l'objectif. Ainsi, Puren (2004) propose d'appeler cette approche « co-actionnelle » parce « qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ses actions. » (p.23). À savoir, nous aussi nous prenons en considération deux notions, l'interaction et la co-action. Les élèves doivent parler et agir avec les autres pour résoudre les situations qui surviennent.

Précisions sur l'intervention

Ci-dessous sont décrits les deux projets conçus au début de la recherche à travers un tableau qui expose le nombre de cours et une petite description des activités faites. Or, à cause de la situation de crise mondiale à laquelle nous faisons face, le deuxième projet a dû être suspendu. Malgré cela, nous avons eu l'opportunité de développer les deux premières étapes du dit projet.

Premier projet : Salut !

Étapes	Classe	Activités
1. Naissance du projet	1	Ce que nous allons faire ! - Définition du projet (thème, le public, le lieu, les objectifs, les supports, la durée, le produit fini)
2. Structuration du projet	2	La rue de contenu - Construction de la démarche en faisant un chemin des thématiques qui seront abordées.
3. Réalisation du projet	3	Ils ont écouté et regardé différentes formes de se présenter. Ils ont rempli une feuille pour connaître les nombres et comment ils peuvent s'en servir pour dire leur âge. Nous avons joué téléphone arabe avec phrases courtes donnent des exemples de certaines formes de demander et dire leur nom et leur âge.
	4	Je ne te connais pas ! - Afin de connaître la communauté nous présentons dans une table ronde, en tenant compte de quelques expressions comme je m'appelle, moi c'est et je suis. Aussi l'âge et comment demander cette information.
	5	C'est quoi la famille ? - Nous avons vu les types de famille et nous avons identifié quelle est la nôtre en utilisant la construction « ma famille est »
	6	Nous avons fait une explication des membres de la famille, ils ont rempli une feuille en identifiant les membres de famille de différents types de famille et la sienne.
	7	En groupes, les élèves ont dû se présenter en disant leur nom, âge, le nom et type de famille à laquelle ils appartiennent. Nous avons joué afin de connaître les couleurs.
	8	Ce que je préfère ! Nous avons regardé des images d'aliments communs, c'est-à-dire légumes, fruits et biscuits. Les élèves ont fait des fiches en disant leur aliment préféré et non préféré.
	9	Nous avons passé sur certaines expressions de goût et dégoût, ceci afin de construire un dialogue. Nous avons lit un dialogue situé su café comme exemple et après, ils ont construit leur dialogue.
	10	Présentation d'un dialogue dont l'élève dit leur goût des aliments.
	11	Feedback de la part des camarades de classe. Réalisation de l'autoportrait et la révision des discours que l'élève veut dire de lui-même.
4. Évaluation du projet	12	Présentation de l'autoportrait.

Tableau 3. Premier projet

En plus, le projet est proposé pour 12 classes dont les tâches seront travaillées à partir de trois axes : le travail en équipe, le travail individuel et la présentation du travail partiel. En tenant compte de cela, la première étape qui consiste au diagnostic de la situation. Celui-ci sera fait en une session afin de spécifier le thème, le public, le lieu, les objectifs, les supports, la durée, le produit fini et faire un choix des méthodes et des moyens à utiliser. Maintenant, nous avons

proposé la présentation personnelle basique des élèves comme thématique, leur famille comme public du produit final que comportera une présentation orale de ce qu'ils ont appris.

Dans ce moment, aux yeux de la méthodologie de la pédagogie par projets nous avons mis en avant une évaluation étape par étape ; de ce fait, nous avons déterminé sa validité en tenant compte de l'importance du diagnostic en termes d'identification des contraintes, des ressources, du contexte, les dysfonctionnements et des problèmes observés, ainsi que les désirs, les aspirations, les inclinations des participants. Aussi, la pertinence du thème, public, lieu, objectifs, supports, la durée, le produit fini, choisis auparavant.

Pour la deuxième étape, nous avons conçu une session dans laquelle nous avons essayé de présenter les projets et ses généralités, à la lumière de la pédagogie par projets. Nous avons proposé une tâche encadrée dans le travail groupal afin de dessiner le chemin de démarche avec tous les élèves. Du côté de l'analyse pédagogique, ceci aura, de la même manière que la dernière étape, une évaluation de l'incidence que la planification a sur la motivation des élèves et l'effet de la négociation entre l'enseignant et les élèves pour déterminer l'ensemble des contenus et des activités.

L'étape la plus large, c'est la réalisation du projet. Ici, nous avons déroulé la proposition avec le travail individuel, groupal et dans quelques moments, en pairs ; l'idée c'est d'introduire le but de la tâche et donner des éléments linguistiques nécessaires pour l'accomplir. À la fin de chaque tâche, les élèves doivent présenter trois résultats partiels (exercices de jeux de rôles, dialogues, présentations) avant d'effectuer la production finale.

Dans ces situations « problématiques » nous pourrions percevoir l'approche co-actionnelle que nous avons conçue, c'est-à-dire que les élèves devaient utiliser la langue comme une source pour donner une solution. En plus, la coalition du travail individuel et groupal sera un

outil pour édifier l'être et en même temps partager et travailler avec l'autre de façon positive et assertive aspect relevant pour le PEI de l'école. En ce moment, l'évaluation méthodologique de cette étape sera en fonction de ce qu'on a accompli face à la planification et à la structuration du projet.

Finalement, pour l'évaluation de la démarche, nous devons inclure la révision des apprentissages, du fonctionnement de la démarche et de la production finale. Ici, nous envisageons une évaluation de la méthodologie à partir de laquelle on puisse conclure si la démarche a eu des résultats positifs ou négatifs, face à l'apprentissage de l'expression orale en FLE.

En ce qui concerne des connaissances spécifiques, pour ce premier projet on a décidé d'aborder les salutations, des expressions pour se présenter, les nombres, les couleurs, la famille, les aliments, des expressions pour exprimer le goût et le dégoût. En termes grammaticaux, ils ont eu un premier rapprochement aux verbes être et avoir.

Deuxième projet : Les animaux en voie de disparition

Étapes	Classe	Activités
1. Naissance du projet	1	Montrez vos idées! - Définition du projet. Par groupes ils ont présenté leur proposition du Projet
2. Structuration du projet	2	Prise décisions. Construction de la démarche en tenant compte du thème, public, lieu, durée et produit fini

Tableau 4. Deuxième projet

Comme nous l'avons mentionné précédemment, [Cf. précisons sur la proposition p. 26], nous n'avons pas pu achever le processus. Pour cette raison, nous n'avons pas réussi à proposer un développement complet ; cependant, nous voulons enregistrer ce qui est indiqué dans les

objectifs, à savoir, identifier l'impact de ce micro-projet, donc ceci ne sera analysé qu'à partir de ces deux classes.

CHRONOGRAMME

CHRONOGRAMME															
ACTIVITÉS		Mar.	Avr.	Mai	Juin	Jul	Aoû	Sep	Oct	Nov	Fév	Mar.	Avr.	Mai	Juin
Identification du problème															
Question de recherche et objectifs															
Cadre Théorique															
Proposition d'intervention															
Projet No.1 Salut!	1. Naissance du projet														
	2. Structuration du projet														
	3. Réalisation du projet														
	4. Évaluation du projet														
Projet No.2 Les animaux en voi de disparition	1. Naissance du projet														
	2. Structuration du projet														
Collecte des données															
Analyse des données															
Interprétation des résultats															

Tableau 5. Chronogramme

ANALYSE DE CATÉGORIES ET RÉSULTATS

Avant de commencer l'analyse nous trouvons qu'il est très important à énoncer encore une fois que l'exercice de stagiaire en français a été la première approche des élèves à la langue cible. En plus, d'après le diagnostic fait, on peut constater que leur niveau était presque nul et par rapport à l'expression orale, ils ne pouvaient énoncer aucun message à l'oral.

Pour le développement de cette recherche, nous avons considéré l'usage des observations (Carnet de terrain), des enregistrements vidéo, des entretiens et des photographies pour réaliser l'analyse pertinente ou faits notoires qui pouvaient offrir des données précieuses pour dégager chacun des éléments montrés. Maintenant, nous proposons l'analyse de chaque catégorie déjà établie dans l'unité d'analyse, après, l'appréciation de l'impact de la pédagogie par projets et finalement la confrontation des résultats avec la question et les objectifs de recherche.

COMPOSANTE LINGUISTIQUE

Pour cette catégorie, nous avons proposé une triangulation temporelle à travers des enregistrements vidéo avec la respective grille d'analyse de la qualité des performances. Donc, cela a permis de déterminer l'évolution de la performance des élèves pour les sous-catégories, **Lexique** et **Phonétique**. Spécifiquement, en ce qui concerne, d'une part à *l'emploi du répertoire élémentaire de mots à l'oral* et *l'utilisation des expressions isolées dans les situations concrètes à l'oral* et d'autre part à *la prononciation compréhensible* où l'idée c'était d'identifier les points forts et les points faibles que les élèves ont eu et surtout l'influence que cela a eu sur l'expression de messages clairs.

Ainsi, les trois moments pris en considération pour faire l'analyse correspondante, sont grosso modo : 1) Premier moment, où les enfants ont fait une petite présentation d'eux-mêmes après leur première approche de la langue française; 2) Second moment, les enfants sont au milieu de leur processus pendant la troisième étape la « Réalisation du projet » ; et 3) Troisième moment, les enfants exposent le produit final du projet appelé «Salut!».

Premier moment :

Après avoir eu quelques cours où nous avons travaillé différentes thématiques, qui répondent aux désirs des élèves pour accomplir l'objectif du produit final du projet, nous

sommes arrivés à la mise en place d'une petite présentation personnelle, dans laquelle les élèves ont dit leur nom, âge, le type de famille et le nom des membres de leur famille. Alors, dans le cas de la sous-catégorie « **Lexique** » est liée à l'emploi du répertoire élémentaire de mots à l'oral et l'utilisation des expressions dans des situations concrètes à l'oral.

Donc nous avons observé que l'emploi de l'expression isolée *Bonjour* pour commencer leur présentation était la plus utilisée, suivi par *Salut*. Ils ont ensuite abordé la présentation avec leur nom, ils avaient l'opportunité d'utiliser des formes déjà vues telles que *Mon nom est, Moi, c'est, Je suis ou Je m'appelle*, mais la plupart des élèves ont adopté la dernière, certains enfants ont quand même dit « *Moi, je m'appelle* ». Après, nous avons réalisé que l'utilisation du vocabulaire des nombres était avec le but de parler de leur âge. De cette manière, dans le cas de cette élève quand elle dit « *Moi, je m'appelle _____, et j'ai neuf* » (<https://youtu.be/2ATdMqoh--I?t=74>), cas pareil avec cet enfant « *je m'appelle _____ et j'ai neuf ans* » (<https://youtu.be/2ATdMqoh--I?t=220>) nous constatons qu'ils se sont appropriés les nombres pour exprimer quel âge ont-ils. Maintenant, même si l'un des deux n'a pas utilisé le mot *ans*, nous pouvons le comprendre.

Par rapport à l'usage des différentes façons correspondantes pour énoncer le type de famille, la plupart d'eux a démontré qu'ils ont identifié si leur famille était *monoparentale, élargie, homoparentale, nucléaire ou recomposée*. Par conséquent, ils ont bien partagé cela dans la présentation en disant « *ma famille est élargie* » ou « *ma famille est nucléaire* » ils ont aussi dit, « *type de famille : monoparentale* » (<https://youtu.be/2ATdMqoh--I?t=35>). Cependant, il y a certains cas où, au moment d'énoncer, par exemple *famille monoparentale* ils n'ont pas énoncé seulement leur mère ou leur père, mais aussi autres membres, « *Bonjour Je m'appelle _____.*
Type de famille: Monoparentale. Mon oncle est Osbaldo, tante Zulay, cousin Gabriela ».

Malgré ces confusions, l'effort pour communiquer quels sont les membres qui composent leur famille a été relevant, car ils sont conscients du vocabulaire qu'ils sont en train d'utiliser. C'est pourquoi, quand ils réfèrent « mère », c'est en effet leur mère de qui ils parlent, pas leur grand-mère, pas leur père. En bref, les élèves se sont servis d'un lexique élémentaire pour se faire connaître eux-mêmes et leur famille.

Par rapport à notre sous-catégorie « **Phonétique** », nous avons trouvé que la majorité a réussi à communiquer un message clair, certains ont eu des difficultés à le faire, mais quand même, ils ont essayé. Parmi les particularités de la prononciation, nous trouvons plusieurs aspects à souligner, le premier c'est la manière dont les élèves essaient de simuler le phonème /ʁ/ propre du français, par exemple, en disant [megsi], ou naturellement avec la référence de la langue maternelle. Le deuxième, et c'est un aspect qui a tout à fait retenu notre attention, c'est l'influence de l'anglais dans des mots comme *monoparental*, *bonjour* et *élargie*, mais aussi dans des mots comme *famille* puisqu'ils disaient *family*. (<https://youtu.be/2ATdMqoh--I?t=388>)

L'incidence d'une langue sur l'autre est abordé par Botero et al. (2018) dans une étude qui démontre l'influence linguistique entre le français, l'espagnol et l'anglais, ce dernier comme troisième langue, donc, en citant Kellerman (1977), ils ont manifesté que « un individu est influencé par les langues préalablement connues, que ce soit par la discrimination objective des similitudes et des différences entre elles, ou par la filiation génétique entre elles » (pp. 246-47). De cette manière, nous pouvons associer l'influence de l'espagnol sur le français car elles ont une origine latine, alors, il est possible de construire des similitudes, dans le cas de l'anglais on peut l'attribuer à l'usage récent et simultané de la langue ainsi comme la « discrimination objective » puisqu'ils ont cherché dans une autre langue une ressemblance entre ces phonèmes inconnus.

Le troisième coïncide avec la prononciation de [yé] [ché] [zi], sans distinction pour les deux formes *Je* ou *J'ai* ; c'est pareil pour [elaryi] et [bonyour]. Pour le numéro *Dix* nous avons écouté des variations comme [dis] et [diks]. Dans d'autres cas, la diphtongue existant dans le mot *Moi*, parfois est prononcée correctement, cela veut dire [mwa], en plus, le mot *Nucléaire* c'était plus difficile à retenir, donc ils disent [nuclear] comme en espagnol et finalement, l'expression *Je m'appelle* est apparue dans quelques élèves comme [aplé] ou [aplelé].

Second moment :

Dans cette étape, l'activité à l'oral c'était d'élaborer un dialogue entre camarades qui rendait compte du processus d'apprentissage jusqu'à ce moment-là, mais, spécifiquement, exprimer leur goûts alimentaires. Ceci a motivé les élèves pour parler, pourtant l'enthousiasme des élèves au moment de coordonner leurs dialogues, a coupé la continuation normale des discours de leurs autres copains. Malgré cela, en matière du « **Lexique** », l'utilisation que les élèves ont faite du vocabulaire pour exprimer le goût et le dégoût ainsi que le vocabulaire concernant la nourriture est tout à fait valable puisque ces deux éléments sont directement liés, en d'autres termes, l'emploi du vocabulaire est déterminé par ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas.

Commençons par examiner les situations auxquelles ils ont pensé pour communiquer leur goûts. Ce sont, par exemple, être dans un restaurant et demander à son partenaire ce qu'il veut manger ou boire, parler au téléphone avec un ami et d'autres ont décidé de combiner le thème avec une présentation personnelle, de cette façon, ils ont inclus leur nom et ce qu'ils aiment manger. Notamment, « *je veux **boir** un soda* », « *je déteste des oignons – je **adoro** coca* », « *Salut, je m'appelle _____, la nourriture que je **adoré** es la fraise, et la nourriture que **détesté** es el melon* » (<https://youtu.be/hkiNDII6paQ?t=263>).

Et cela s'ajoute au fait que les enfants ont bien employé le vocabulaire pour exprimer leur goût et le dégoût avec la conviction qu'ils ont montré leur attirance pour un aliment ou une boisson. Il faut clarifier qu'ils n'ont pas utilisé toutes les expressions, alors, de 10 expressions vues en classe, ils ont pris en compte cinq : *j'adore, je déteste, j'aime, je n'aime pas, génial et je veux*. En tout cas, ils ont recouru à ces dernières pour donner leur avis.

Entre autres expressions, dans la conversation nous avons trouvé, en premier lieu que manière de saluer plus utilisé c'était *Salut*, suivi de *Bonjour*. À cette occasion, les locutions *Ça va?*, *Comment vas-tu?* et la réponse respective *Ça va bien* leur a permis de poursuivre le dialogue. À la fin ils ont conclu avec «au revoir» ainsi qu'avec *À bientôt* ; ceux qui n'ont pas opté pour un dialogue, ont terminé l'intervention avec *Merci*. Également, chaque élève a utilisé en général, un ou deux mots du vocabulaire de la nourriture, c'est-à-dire, les fruits, les légumes et les boissons, disons, *fraise, cerise, banane, brocoli, soda, café* entre autres.

En ce qui concerne la « **Phonétique** », nous avons découvert un aspect remarquable. Ceci fait référence à l'influence de la lecture sur la prononciation. Pendant les dialogues, on va percevoir que les élèves vont dire par exemple **[beuks]**, **[biuks]**, **[beus]**, **[buks]**, comme s'il s'agissait d'un mot en espagnol, il y a un seul cas dans lequel l'élève a prononcé /s/ à la fin, peut être en imitant le son de *Dix* déjà vu. Un autre exemple, c'est avec *Toi*, ils ont dit **[toi]** et pas toi **[twa]**, cela représenterait un recul car dans le premier moment ils ont réussi à prononcer la même diphtongue en *Moi* **[mwa]**.

Concernant deux phonèmes spécifiques, nous pouvons signaler, d'une part que le phonème /3/ était prononcé de manière similaire au premier moment, E.g. **[yenia]** et **[yedetest]** ; et d'autre part pour le phonème /y/ propre du français, nous considérons qu'il y a une ressemblance frappante dans la manière dont les élèves expérimentent pour égaler le son, ainsi

[salju] (<https://youtu.be/hkiNDII6paQ?t=191>), de cette même façon [saljut] et [saljud], mais ici, à la fin ils ont ajouté un phonème qui ne correspondent pas, aspect qui se répète aussi dans [plus] ou [pas].

Parallèlement, quelques élèves ont essayé d'imiter, voire de produire la nasalisation [comantsaba], [sababian], [ademan], cela n'a pas eu lieu tout le temps, ils ont aussi dit [bien] et [coment]. De surcroît, nous avons perçu trois façons pour dire l'expression *J'adore*, ce sont [ye ador], [ye adoro] et [yador] ; deux formes de dire *Ça va ?*, la première correcte et compréhensible [saba] et l'autre incorrecte [kaba]. (<https://youtu.be/hkiNDII6paQ?t=5>). Il faut dire aussi que la formulation des questions n'était pas si claire pour l'interlocuteur et pour cette raison ils ont eu quelques malentendus.

Troisième moment :

Dans ce dernier moment, nous avons eu pour activité la présentation d'un autoportrait où les élèves ont choisi ce qu'ils voulaient dire d'eux-mêmes avec le support audiovisuel déjà mentionné. D'ailleurs, ils ont utilisé une grande variété des sujets que nous avons abordés en classe, dès les salutations, les couleurs, les nombres, la famille et la nourriture. En plus, certains élèves ont même voulu inclure les vêtements, thématiques que nous avons seulement eu l'opportunité d'aborder à la fin, dans le dernier cours avant les présentations.

C'est évident que cette activité impliquait de parler de soi-même, alors, le vocabulaire ainsi que les expressions, sont utilisés directement avec cet objectif. Dans ces conditions, par rapport à la catégorie du « **Lexique** », on peut dénoter que les élèves ont réussi à inclure une grande variété de vocabulaire dans leurs discours, attendu que tous ont utilisé la plupart des expressions que nous avons vues, dans le cas des salutations avec, *Salut* et *Bonjour*, pour dire leur nom et leur âge *Je m'appelle* et *J'ai x ans*. Au moment de parler des couleurs, vêtements,

aliments, surtout des fruits, ils ont utilisé les formes *Mon/ma (fruit-couleur-vêtement) préféré est*, ainsi comme *j'aime, j'adore, je n'aime pas et je déteste*.

En ce qui concerne la partie « **Phonétique** », nous pouvons voir qu'à la fin du processus, les messages sont devenus plus clairs, même si la prononciation de certains mots ne correspond pas aux traits phonétiques de la langue française ils ont essayé d'interpréter les sons d'une manière similaire, et pour cette raison, il est possible pour l'interlocuteur de comprendre ce qu'ils disent.

En vue d'illustrer ce qui a été dit précédemment, nous présentons quelques exemples des petits discours que les élèves ont faits dans cette étape finale (<https://youtu.be/bTqhRj3ZbYI?t=3>):

Salut, je m'appelle ... J'ai neuf ans. Le fruit est la mangue. Le fruit que je déteste est la poire. Mes vêtements préférés sont, un pantalon noir et un t-shirt rose. La couleur que j'aime est le rose, la couleur que je n'aime pas est le vert foncé. Merci

[salju, ye mapel yé nef ans, frui e la mang, le frui ke ye detesté e la poi mé betmon prefeRes sont an pantalon nwar e an titjirt ros la kouleur ke ye emé e le Ros la kouleuR je yé nem pas e le ber fonsé megsi //]

Ici, nous pouvons constater que le message est clair, même s'il y a quelque « particularités » dans la prononciation qui peuvent donner une interprétation erronée, cela veut dire, l'absence d'une distinction entre *Je* et *J'ai*, ou la finalisation accentuée faisant référence au temps passé. Concernant les réussites, nous avons la bonne prononciation des diphtongues,

l'emploi fidèle des expressions comme J'ai x ans ou *Mes vêtements préférés sont*, et l'effort pour nasaliser et prononcer le phonème /ʁ/.

Ci-dessous, c'est un autre exemple, un peu plus court, mais quand même pour démontrer l'intention pour nasaliser et la manière intelligible dans laquelle l'élève a énoncé *J'ai m'appelle* et *J'adore*, la seule chose à remarquer est un aspect grammatical, c'est l'absence des conjonctions et d'articles qui font partie de la composante linguistique

(<https://youtu.be/bTqhRj3ZbYI?t=82>).

Bonjour, comment ça va? Je m'appelle ...

[bonyug comant sa ba yemapel neuf ans

Neuf ans. J'adore du pastèque, je déteste du

yador du pastek famij elaryi]

vin. Famille élargie

Dans le troisième exemple nous avons confirmé ce qui a été dit auparavant par rapport à la prononciation et sa fonction dans l'expression orale, cependant, dans ce cas nous avons trouvé des fragments indéchiffrables qui ne peuvent être compris que grâce au contexte

(<https://youtu.be/bTqhRj3ZbYI?t=155>) :

Salut, moi, je m'appelle ... et j'ai dix ans,

[Salju mwa, yé mapel e yé dis ans mon

mon (incompréhensible) est pastèque, je

(incompréhensible) e pastek, yé detest

déteste papaye. Ma couleur préféré est le

papejl ma kuleur preferé e blu e le kuleur

bleu et le couleur que je déteste est le rouge

ke ye detes a le ruz e ma tip de famil e

et ma type de famille recomposé

recomposé megsi]

Encore une fois l'influence de l'anglais et l'espagnol est perceptible, spécifiquement pour ces mots qui ont le phonème /v/, comme *Merci* et *Couleur* ; le mot *Bleu* est prononcé comme *Blue* de l'anglais. Il faut aussi dire que la conjonction *Et* et le verbe être dans la troisième personne du singulier (*Est*) ont été prononcés correctement, sans aucune variation, cas que nous avons trouvé chez le premier ou deuxième moment dans lequel nous avons écouté [et] et [es].

Nous voulons aussi noter le travail que les élèves ont fait pour comprendre la prononciation avec l'écriture hypothétique, cela leur a donné un type de recours pour retenir les remarques faites à l'oral et pratiquer leur discours au moment de parler en français. ([voir Annexe No. 5](#))

COMPOSANTE PRAGMATIQUE

De même, nous avons considéré la triangulation temporelle afin d'étudier la présente catégorie, à travers, principalement, les observations faites pendant le stage et quelques exemples pris des vidéos . Grâce à cette disposition, nous serons capables d'estimer la possible progression de la performance des élèves regardant la sous-catégorie **Situations communicatives d'interaction**. Expressément, leur manière d'agir face aux dialogues, s'il aurait été possible pour l'élève de maintenir la connexion du sujet, de la situation et du contexte dans leur participation et les gestes qui ont même accompagné leurs discours, autrement dit la communication non-verbale.

Premier moment

Grâce au diagnostic et aux premières observations de la recherche, nous savons qu'au début les élèves n'étaient pas capables de maintenir un dialogue ou interagir en aucune façon en français, donc, en reprenant une des questions posées avant l'intervention,

qui était « Comment tu t'appelles ? », la plupart des élèves, ne comprenaient pas le sens de la question et ceux qui l'ont reconnue n'ont pas répondu en français, on peut donc signaler qu'à ce moment-là la possibilité d'avoir eu un dialogue minimal était pratiquement nulle.

Au début, dans la recherche pour faciliter la compréhension d'une expression et de recevoir une réponse, nous sommes tombés sur une tâche ardue car juste après la première intervention où la stagiaire expliquait la manière dont nous pouvons saluer, la dite compréhension était complexe, ainsi que les encourager à répondre au message d'accueil en français.

Donc, pour que la grande majorité puisse répondre aux salutations, y compris l'expression *Ça va ?* et *Ça va*, a pris au moins deux cours dans lesquels chaque fois que le stagiaire entrait dans la salle de classe, elle saluait avec le geste approprié afin que le résultat attendu se produise naturellement. Une fois que nous avons fait cela, nous avons réalisé que la salutation était plus claire et que l'élève avait les éléments pour répondre, permettant ainsi le premier type d'interaction avec un échange de mots. Lorsque cet événement a été réalisé spontanément, les élèves ont commencé à demander quoi dire d'autre. Par exemple, ils ont demandé comment on dit, *Bonjour* ou *Ça va bien/mal*, dans le but d'élargir cette interaction minimale.

Au fil du temps, cet acte de salutation a représenté non seulement des cérémonies rituelles d'échange utilisées au quotidien dans la classe, mais aussi un élément qu'ils ont utilisé dans leurs présentations ou dialogues avec des collègues. Nous pouvons contempler ces aspects, dans les premières lignes du Carnet de Terrain No. 9 ([voir Annexe No. 6](#))

Pour donner un autre exemple de l'interaction orale des élèves en français dans une situation spécifique nous voulons montrer, ce qui a été déroulé dans la séance No. 4 du premier projet qui avait pour nom « Je ne te connais pas ! » ([Voir Tableau 3](#)). Ici, nous étions au milieu d'une activité qui avait pour but de connaître les noms des élèves :

Donc, l'activité a commencé à se développer comme ça :

Stagiaire: « Salut, comment tu t'appelles ? »

Et l'élève a essayé de répondre mais seulement avec le nom, auquel les autres camarades de classe ont dit « non, il faut dire la phrase complète » comme ça, jusqu'à j'aie fini de demander à tous les élèves.

La plupart des conversations ont commencé à ressembler à ceci:

Stagiaire : Salut, comment tu t'appelles?

Élève : Je m'appelle

Stagiaire : Très bien ... Merci, enchantée

D'autant, nous pouvons remarquer que les élèves ont essayé d'interagir en français en utilisant l'expression « Je m'appelle » qui, en fait, c'était la plus utilisée dans cette activité, même s'ils avaient l'opportunité de choisir. Nous remarquons aussi qu'ils ont compris la situation et les contextes dans lesquels ils les ont employés ; cela veut dire, faire connaître leurs noms. Par rapport à la communication non-verbale conformément à la situation, dans cet exemple, elle est inexistante.

En outre, dans un contexte différent de situation de communication (une présentation personnelle) nous avons trouvé les éléments mentionnés, c'est-à-dire, l'usage des salutations en même temps que les gestes non-verbaux dans un contexte particulier (<https://youtu.be/2ATdMqoh--I?t=416>). Notamment, une de ces quatre élèves a salué avec

l'équivalent gestuel d'une manière naturelle, juste après, une des élèves au moment de dire *Ma famille* et *Moi*, elle a rapproché ses mains à sa poitrine indiquant un lien avec le possessif « ma » et le pronom « moi » (<https://youtu.be/2ATdMqoh--I?t=199>). En plus, même si dans cette vidéo il n'y a pas un échange direct entre le locuteur et le récepteur, il y a une conscience de la part des élèves par rapport à qui est le récepteur.

De surcroît, nous avons confronté ce qui a été observé avec ce que dit Moirand (1982) cité par Nguyen (2014) par rapport à la relation entre le contexte et le type d'échange verbal ou non-verbal, qui peuvent avoir lieu dans l'acte de communication :

La communication désigne « un échange interactionnel » entre les individus dont les rôles sont déterminés par le contexte de la communication, et « l'échange qui se réalise à travers l'utilisation de signes verbaux et non verbaux. » (1982 : 9-10). Dans une communication, les rôles du locuteur et du récepteur du message soit changent tour à tour entre les interlocuteurs, soit restent exclusivement sur une personne (p. 49)

De cette façon, on peut dire que les élèves, dans un échange oral minimal, soient dans les actes de salutation en classe ou dans la courte présentation, ont essayé de communiquer une intention verbalement ou non verbalement, impliquant un acte de communication. Pour cette raison, on peut dire que dans ce premier moment de l'intervention, les élèves ont réussi à partager un message en français, en tenant compte du contexte et du sens avec lequel ils le font.

Second moment

Nous sommes déjà dans l'étape suivante et pour faire cette révision nous avons pris en compte deux moments clé de notre intervention : ce sont la préparation de certains dialogues et leur présentation en tant que telle. Dans le but d'identifier comment les performances des élèves ont été développées, en ce qui concerne notre sous-catégorie de situations communicatives d'interaction, nous nous concentrerons sur les dialogues et les actes non-verbaux accompagnés de leur exercice d'expression orale à partir des observations faites et quelques extraits de vidéos.

En poursuivant notre objectif, dans ce fragment du Carnet de terrain No. 15 ([voir Annexe No. 7](#)), nous pouvons envisager comment les élèves ont compris l'excuse communicative présentée pour les dialogues, et comment ils ont décidé de s'en approcher pour construire un discours cohérent :

L'activité a été exposée comme, vous devez raconter à votre ami quel est votre plat, fruit ou aliment préféré et lequel vous détestez dans un dialogue. Avec cela, les élèves ont commencé à me dire leurs idées: « Nous allons être dans un restaurant comme dans l'exemple que tu nous as montré » ou « Nous allons faire un appel », « Wendy peux-tu devenir serveuse et nous donner le thé? », auquel j'ai répondu « Bien sûr », afin que vous puissiez dire à votre partenaire ce que tu aimes ou ce que tu veux, vous pouvez le faire. En plus de cela, j'ai commencé à recevoir des questions [l'original en espagnol] telles que, « comment on dit, au revoir, à bientôt? Etc.»

Apparemment, ce que nous pouvons voir ici est la relation réciproque entre l'accomplissement d'actes sociaux où les élèves ont recouru à des situations du quotidien et

l'enrichissement du vocabulaire. Grâce à cette relation, nous pouvons constater que pour établir une conversation ils ont conçu le lieu, les circonstances et l'interlocuteur.

Maintenant, nous voulons adjoindre le postulat de Grice (1979), à savoir, les maximes conversationnelles du principe de coopération, afin d'analyser d'un autre point de vue les dialogues que les élèves ont présentés devant leurs autres camarades de classe. D'abord, **la maxime de quantité** expose qu'il faut donner des informations nécessaires et trouver un équilibre. Dans le cas des élèves, nous pouvons dire qu'ils ont condensé l'information requise, ils ont dit directement ce qu'ils voulaient et ce qu'ils ne veulent pas. Cependant, nous apercevons que parfois il a manqué un moment d'échange de mots juste avant de dire au revoir pour donner un peu plus de sens à la conversation. Ensuite, **la maxime de qualité** qui consiste à dire ce qui est vrai ou qu'ils supposent être vrai, alors même dans la création de ce dialogue qui était emprunté, ils ont manifesté leur vraie opinion est leurs propres goûts.

Puis, **la maxime de relation**, où les partenaires doivent donner des informations concernant le thème défini, autrement dit, être pertinents ; c'est le cas chez les enfants car ils ont exclusivement parlé du thème proposé, pas de la famille ou des couleurs. En dernier lieu, **la maxime de manière** développe l'idée d'éviter d'être ambigu et de préférence d'une façon ordonnée, il est vrai qu'il y a des dialogues qui ne sont pas clairs et parfois nous ne pouvons pas comprendre les réponses qu'ils y donnent c'est pourquoi dans ce cas nous ne pouvons pas affirmer que dans la conversation ils ont réussi à être compréhensibles pour autrui .

Concernant les gestes non-verbaux on trouve des aspects pertinents quant aux salutations d'ouverture (<https://youtu.be/hkiNDII6paQ?t=106>) et clôture (<https://youtu.be/hkiNDII6paQ?t=45>). Dans les deux cas, ils ont employé l'équivalent gestuel pour enrichir la conversation et contribuer à la création d'un exercice où la spontanéité et la créativité sont mises en avant. Notamment, dans la première partie de la vidéo citée, les élèves se sont salués comme deux amis qui se sont rencontrés dans un espace de la vie quotidienne, semblablement aux élèves de la deuxième partie de la vidéo où ils ont fini la conversation en faisant un signe de la main accompagné de l'expression *Au revoir*.

Troisième moment

Au troisième et dernier moment de notre intervention, nous avons remarqué que les élèves ont davantage confiance en répondant aux questions en classe, par exemple, lorsque nous sommes au milieu d'une activité et les avons interrogés sur leur travail, « Comment ça va? », « Vous avez des questions? », ils répondent « oui » « ça va » ou ils hochent la tête. Cela signifie qu'ils ont progressivement compris ce type de communication, bien que non parfait ou exhaustif, signifie un acte de communication. Ceci par rapport à un exercice élève-stagiaire. Malheureusement, les dialogues entre les élèves n'ont pas eu lieu dans une large mesure, ils n'ont pu être observés que dans des activités contrôlées comme nous l'avons vu au moment précédent. Cependant, nous pouvons signaler qu'ils ont utilisé la LE pour atteindre les objectifs proposés pour une activité en classe, par exemple, lorsque les élèves peignaient leur autoportrait et réfléchissaient à ce qu'ils pouvaient dire dans la prochaine présentation, ils parlaient avec leurs camarades de classe. (Carnet de terrain No. 16)

Élève A : Je vais parler des [l'original en espagnol] couleurs [français], c'est pourquoi j'ai peint ma chemise [l'original en espagnol] rose [français] »

Élève B : La mienne est noire, comment on dit noire en français ? [l'original en espagnol]

Élève A : Noir

Élève B : Ah oui, noir

Ce que nous pouvons souligner en ce qui concerne le lien entre la situation de communication, le sujet et le contexte, c'est que, en premier lieu, les élèves pensaient auparavant que c'était une présentation devant leurs parents et ceux de leurs camarades de classe alors ils réfléchissaient soigneusement à ce qu'ils voulaient dire devant eux et en deuxième lieu, que d'une manière ou d'une autre, ils pensaient que ceci c'était le reflet de ce qu'ils avaient appris dans tout leur processus en français. Nous pouvons constater ces intentions dans le discours à l'oral des élèves dans la vidéo (<https://youtu.be/bTqhRj3ZbYI>), donc ils ont parlé de leurs couleurs et leurs plats préférés.

En plus, nous avons parallèlement distingué que certains élèves s'adressaient à leur public au lieu de la stagiaire (<https://youtu.be/bTqhRj3ZbYI?t=32>), situation qui fait également partie de la communication non-verbale. En effet, Gigon (2014) signale que dans notre société lorsqu'il y a un contact entre deux personnes, nous cherchons presque systématiquement le regard de l'autre et « Si notre interlocuteur ne nous regarde pas, il peut y avoir une impression de communication incomplète » (p.7). Cela veut dire que la direction du regard qui indique à qui le message est d'abord destiné, est un autre composant

de la communication non-verbale à en tenir compte pour que le sens d'échanges interactionnels soit intégral et le message soit plus clair.

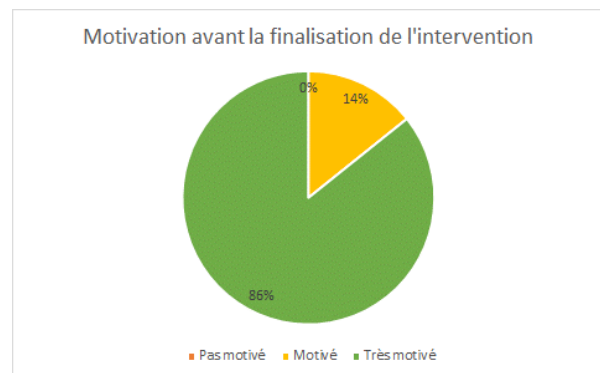
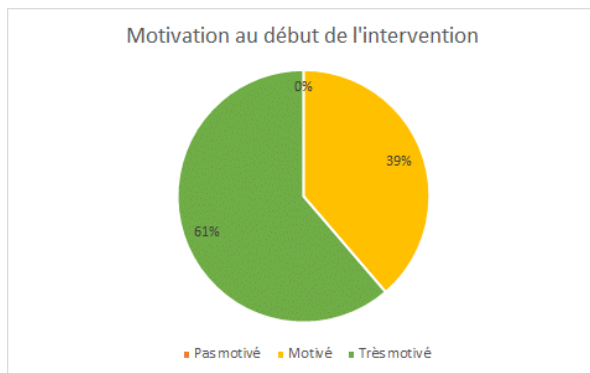
COMPOSANTE D'ATTITUDE

Afin d'analyser l'impact de la pédagogie par projets, nous avons pris en compte la perception et l'opinion des élèves par rapport à deux catégories, ce sont **la motivation et le travail de groupe**. Clairement, ce sont des aspects assez étendus. Pour cette raison, nous nous concentrons sur la présentation de leur point de vue grâce à deux questionnaires réalisés, l'un après la deuxième étape, c'est-à-dire *la structuration du projet* et l'autre à la fin de *la réalisation du projet* et de l'évaluation. De même, nous avons comme référence un entretien fait avec certains élèves ; cette information peut également être comparée avec celle prise dans certains carnets de terrain résultant des observations en classe.

Tout d'abord, nous allons présenter ce que nous avons trouvé en ce qui concerne notre première catégorie de « **Motivation** », dans le carnet de terrain No. 7 ([voir annexe No. 9](#)), les élèves ont montré une attitude positive envers l'activité proposée, en commentant activement les sujets sur lesquels ils voulaient travailler.

De plus, grâce au premier questionnaire ([voir Annexe No. 11](#)), nous pouvons vérifier que les élèves, une fois la décision a été prise sur les sujets, le produit final du projet, le public, entre autres, ils étaient très motivés par leur décision. Nous leurs avons demandé à quel point ils étaient motivés par rapport à la présentation de l'autoportrait ; de cette manière, 61% des élèves ont déclaré qu'ils étaient *très motivés*, 39% *motivés* et aucun élève n'a montré désaccord ou manque de motivation concernant les activités qui avaient été réalisées jusqu'à présent et ceux qui devaient être faites à la fin.

Ce niveau de motivation peut être confirmé dans le deuxième questionnaire que nous avons mené avant la finalisation de l'intervention. Nous constatons que le pourcentage d'élèves *très motivés* est passé à 86%, ainsi, 14% des élèves ont affirmé être *motivés* et aucun élève n'a souligné qu'il n'était motivé du tout. Ci-dessous, nous pouvons voir cela reflété dans les graphiques correspondants.



Enfin, nous avons précisé que dans l'entretien, les élèves ont également déclaré qu'ils étaient motivés en général ; c'est-à-dire par rapport à tout le cours et le projet, par exemple, dans ce cas l'élève a manifesté l'émotion d'avoir eu une approche à la langue française (<https://youtu.be/NrEWJa4q2yI?t=312>) :

Stagiaire: Que pense-tu de cela (le projet en français), tu es très motivé, pas du tout motivé, ça ne vous plaît pas...?

Élève: Très motivé

Stagiaire: Oui? Pourquoi?

Élève: Eh bien parce qu'au Venezuela je n'avais jamais eu de cours de français et donc j'ai comme une émotion de voir le français et j'aime ça.

Grace à ce que nous avons déterminé par rapport à cette catégorie avec les instruments de collecte de données, nous avons trouvé un rapport avec la dynamique motivationnelle proposée par Vieu (1997)¹ dans laquelle il a mentionné que le lien entre l'environnement et la perception personnelle de chaque élève permet de réaliser les activités de manière engagée,

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité , à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (p. 102)

Fondamentalement, nous pouvons relier l'engagement et l'enthousiasme que les élèves avaient avec le projet et toutes ses étapes grâce à la motivation qu'ils avaient toujours en face de celui-ci. En fait, dès le début ils se sentaient à l'aise avec le travail sachant que c'était leur propre idée, ce qu'ils avaient eux-mêmes construit, cela les a conduits à réussir dans leur processus.

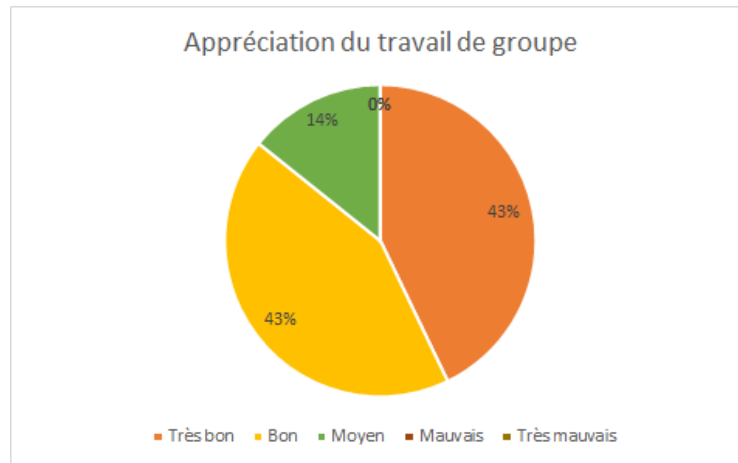
Quant au **travail de groupe**, il faut dire que cette sous-catégorie nous donne des références par rapport à l'effet de la méthodologie de la pédagogie par projets et nous rapproche indirectement de la perspective co-actionnelle, dans laquelle la dimension collective est proposée comme un mécanisme pour accomplir des objectifs langagiers. C'est ainsi que d'une part, nous verrons comment les élèves ont géré certaines activités en collaboration avec leurs camarades de classe et d'autre part, comment ils ont perçu cette

¹ Citation originale : Viau, R. (1997). La motivation en contexte scolaire. Coll. Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck Université

façon de travailler dans la réalisation de la dernière activité, dans laquelle ils ont peint et pensé ce qu'ils voulaient dire dans la présentation finale.

Il est clair que travailler en groupes a signifié pour les enfants une interaction positive et assertive qui leur a permis d'achever l'objectif de classe, cela veut dire, déterminer les thématiques à travailler pendant les cours suivants, construire des dialogues et des discours en français, entre autres. Néanmoins, les inconvénients en groupe apparaissaient, notamment dans cette partie du carnet de terrain No. 7, « En général, je n'ai remarqué aucun problème au sein des groupes sauf un dans lequel ils se disputaient parce que l'un des camarades de classe dessinait tout et n'ont pas laissé aux autres camarades de parler ». Malgré ces inconvénients, ils ont bien réussi les tâches proposées. Nous pouvons constater cela dans la performance langagière que nous avons déjà décrite dans les catégories précédentes.

De surcroît, dans les questionnaires, nous avons constaté que les élèves préféraient travailler en groupe pour diverses raisons, par exemple, ils ont indiqué que c'est mieux cette modalité parce que : « Nous pouvons tous collaborer », « mes collègues m'aident à voir mes erreurs et à les corriger » et « je sens que je travaille mieux avec mes collègues que seul ». Seulement un des élèves a dit qu'il n'aimait pas travailler en groupe et deux qu'ils préféraient travailler en binôme. Ceci est une conjoncture cohérente avec l'appréciation qu'ils avaient sur la dernière tâche qu'ils ont faite ensemble. Dans ce cas, nous avons constaté que 43% des élèves ont considéré que les résultats de leur travail ont été très bons, 43% bons et 14% moyens.



Finalement, nous voulons aussi montrer l'avis d'une élève par rapport au travail de groupe. Ci-dessous, nous trouvons un fragment de l'entretien. (

<https://youtu.be/NrEWJa4q2yI?t=154>)

Stagiaire: Comment vous sentez-vous que le travail de groupe s'est déroulé pendant tous ces cours ?

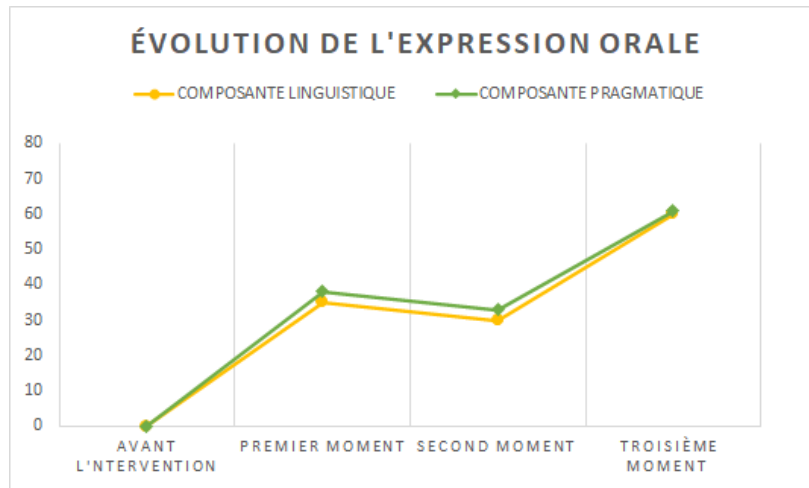
Élève: Cela m'a semblé très cool parce que vous vous sentez encouragé, vous dites « oh je ne sais pas quoi dire, je ne sais pas comment le dire" alors le collègue est là pour soutenir et dire, c'est pourquoi j'aime ça. » [l'original en espagnol]

Exactement, comme l'a dit cette élève, lorsqu'on résout une question concernant, par exemple, le vocabulaire ou l'utilisation d'expressions, on peut trouver de l'aide d'un partenaire. En résumé, une des raisons pour lesquelles les élèves ont réussi à terminer les tâches langagières c'était grâce au travail en équipe.

ANALYSE DES RÉSULTATS FACE À LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

D'abord, nous avons identifié que l'effet de la mise en scène de la pédagogie par projets dans le développement de l'expression orale en FLE était positif et efficace, non seulement en ce qui concerne le niveau de la langue, mais quand même dans le climat de classe, car ils se sont trouvés dans un espace où ils pouvaient parler activement et interagir dans une langue étrangère, ainsi comme donner leurs avis pendant tout le processus d'apprentissage. Notamment, dès qu'ils ont décidé de quoi ils voulaient parler en français, ils ont commencé l'épanouissement de l'apprentissage de la langue, jusqu'à la fin du projet, moment qui a signifié le résultat de ce chemin que propose la pédagogie par projets.

Ensuite, afin de déterminer quelle est l'évolution des élèves face à leur expression orale en FLE dans la période 2019-2/2020-1 [Cf. précision sur la proposition d'intervention], nous indiquons ci-dessous la tendance que les élèves ont eu pendant l'intervention par rapport aux catégories, **composante linguistique** et **composante pragmatique**. Alors, pour faire cet exercice, chaque élève ayant participé à l'activité a été évalué en tenant compte des aspects que nous avons indiqués dans l'unité d'analyse. Le graphique reflétera une moyenne à chaque moment proposé. Pour analyser, nous avons comme référence les tranches suivantes faisant référence aux demandes selon le niveau de langue au moment donné, alors ce sont, très en deçà des exigences (0 - 10), en deçà des exigences (11 - 30), conforme aux exigences (31 - 70), au-delà des exigences (71 - 90) et très au-delà des exigences (91 - 100).



Alors, pour chaque moment de la période 2019-2 en commençant avant l'intervention, la performance dans les deux composantes a été « très en deçà d'exigences », puis, dans le premier moment, la tendance a augmenté jusqu'à 35 pour la composante linguistique et 38 pour la pragmatique, c'est-à-dire « conforme aux exigences ». Après, dans le second moment, la performance a diminué légèrement et a atteint une valeur minimale à 30 pour la composante linguistique et 33 pour la pragmatique, signifiant aussi « conforme aux exigences », finalement, l'expression orale dans les deux composantes a augmenté jusqu'à obtenir 60 aussi « conforme aux exigences », mais avec une performance plus élevée. En bref, nous apercevons une évolution forte et stable car nous passons d'un rendement de 0 à 60 à la fin de l'intervention, autrement dit, l'expression orale en FLE des élèves, tenant compte des composants pragmatiques et linguistiques, qui était presque nul, devenue moyenne en progressant au cours du temps.

Quant à l'impact de la mise en œuvre de deux micro-projets pédagogiques pour favoriser la connaissance basique en vue de s'exprimer à l'oral [Cf. précision sur la proposition d'intervention], nous avons pris en compte ce qui précède dans la sous-catégorie motivation, car grâce à cela nous pouvons identifier comment a été la réception

du projet pédagogique de la part des élèves. Nous avons déjà vu que pour eux les activités marquaient un point primordial en ce qui concerne à l'apprentissage du vocabulaire et des expressions de base, par exemple dans l'un des questionnaires, lorsque nous avons demandé quelles activités, jeux et exercices ils aimaient le plus pour pouvoir s'exprimer en français, ils ont fait référence au dialogue «*Quand nous avons parlé devant nos camarades de tout ce qu'on a aimé et ce qu'on n'a pas aimé*» [l'original en espagnol], aussi au jeu où nous avons abordé les couleurs et à la dernière activité, celle de dessiner l'autoportrait ([voir Annexe No. 11](#)). De cette façon, l'effet de la mise en œuvre de ce premier micro-projet pédagogique a été avantageux dans un double sens, le premier c'était de donner un espace où l'intérêt de chaque élève pour étudier la langue soit possible et le deuxième fait référence à l'usage des expressions à l'orale en français situé dans un contexte proche des enfants.

Afin de s'attaquer au deuxième micro-projet, nous avons réussi à développer deux activités, la première était l'invention de l'idée de projet et la seconde était la prise de décisions sur la démarche. Il est donc valide de mentionner que les élèves ont activement proposé leurs idées en français en indiquant le nom du projet, le lieu, le public, avec quelle intention et puis ils ont voté en faveur de leur proposition préférée. Parmi ces initiatives nous avons trouvé par exemple, faire une exposition gastronomique de pays francophones, parler de séries et films ou de la musique. À la fin, ils ont décidé de parler des animaux en voie de disparition ([voir Annexe No.12](#)). Sur cette base, nous pouvons présumer que dans le cas où le deuxième micro-projet a eu lieu, l'impact sur la motivation et en conséquence l'apprentissage de nouveau vocabulaire et le progrès dans leur expression orale en FLE aurait été quand même enrichissant.

Finalement, pour que nous puissions valider la pertinence de la démarche de la pédagogie par projets en accord avec l'apprentissage de l'expression orale en FLE, nous avons pris en compte les étapes, dans la mesure où les activités faites ont contribué au développement de l'expression orale chez les élèves. Quand nous avons spécifié le thème, le public, le lieu, les objectifs, les supports, la durée, le produit fini dans la première étape, nous avons cherché que ceci était aussi un exercice dans lequel les élèves puissent en même temps identifier la pertinence de ces décisions. C'est pour cela que nous leur avons demandé la raison de leur choix. Par exemple, dans le cas du public, ils ont décidé de faire la présentation pour leurs parents ; certains ont justifié leur décision ainsi « *je sens qu'ils ne vont pas se moquer de nous comme les autres cours de l'école* », aussi, « *nos parents seront fiers quand ils verront que nous connaissons un peu le français* » [l'original en espagnol] ([Voir annexe No. 11](#)).

Pour la deuxième étape, nous avons fait une évaluation en raison de l'incidence que la planification a eu sur la motivation des élèves et l'effet de la négociation entre l'enseignant et élèves pour déterminer l'ensemble des contenus et des activités. Alors, l'exemple le plus clair correspond à la dernière présentation dans laquelle, même si nous n'avons pas réussi à voir tous les sujets, grâce à la planification effectuée, les élèves les ont inclus dans leur présentation, impliquant également un travail autonome.

La troisième et la quatrième étape ont été évaluées grâce aux catégories déjà abordées dans la précédente section du document, à savoir, les résultats des activités et l'impact dans l'expression orale des élèves. Nous avons inclus la révision des apprentissages, le fonctionnement de la démarche et de la production finale. De cela,

nous pouvons déterminer que la démarche de la pédagogie par projets a démontré des résultats positifs face à l'apprentissage de l'expression orale en FLE.

CONCLUSIONS

Avant d'insister sur les conclusions par rapport à l'apprentissage du français comme langue étrangère et la pédagogie par projets, il est fondamental de revenir sur la discussion de la problématique identifiée au début de cette recherche. En effet, nous avons trouvé que celle-ci faisait référence à « l'impossibilité » des élèves pour comprendre et communiquer dans la langue cible, qu'ils n'avaient jamais étudiée auparavant, donc nous avons fixé la problématique spécifiquement à l'expression orale . C'est pourquoi nous avons distingué trois aspects principaux pour délimiter la problématique et trouver une proposition qui nous permet de la surmonter. Le premier aspect porte sur le facteur institutionnel, même s'il existe l'incitation pour inclure les stagiaires de langue, le cours auquel je suis arrivée n'a pas eu cette opportunité d'avoir un cours en français. Le deuxième fait référence aux méthodes et pratiques utilisées pour apprendre l'anglais. Ce sont la méthode grammaire-traduction, la méthode de cahier d'activités et le troisième correspondant à l'absence de travail coopératif.

Cela ayant été précisé et parmi les résultats atteints dans le cadre d'une intervention pédagogique fondée sur la pédagogie par projets, l'implémentation des activités qui ont permis de développer l'expression orale des élèves débutants ainsi que le travail coopératif, nous pouvons conclure que les élèves ont présenté un progrès remarquable dans la performance de l'oral en démontrant leur compromis avec les objectifs du projet.

En ce qui concerne l'expression orale, nous pouvons souligner l'effort de la part des élèves pour construire des discours clairs et nets en utilisant les expressions et le vocabulaire appris dans des contextes spécifiques pendant tous les moments de l'intervention pédagogique, notamment locutions pour saluer, exprimer leur goût et dégoût, les couleurs, la famille, les nombres et la nourriture. De cette manière, nous pouvons affirmer qu'ils ont bien réussi à exprimer leurs avis et leurs idées en français dans un niveau élémentaire. Aussi, lorsqu'on a accompli les activités, disons, les présentations et les dialogues, nous avons entrevu, leur capacité et leurs difficultés pour prononcer en français, jusqu'à ce point où nous avons distingué progressivement l'évolution dans leur prononciation de manière qu'ils ont produit des messages plus intelligibles qu'au début.

Par ailleurs, l'implémentation d'un micro-projet dans lequel les élèves peuvent parler d'eux-mêmes les a encouragés à apprendre une nouvelle langue de façon amusante et motivante car le rôle qu'ils ont joué tout au long de l'intervention était participatif. Également, l'approche de langue étrangère utilisée dans ce travail de recherche, liée au développement de l'expression orale, a permis de favoriser un exercice coopératif, étant donné que les élèves ont dû trouver du soutien dans leur groupe pour effectuer les tâches langagières et ceux qui étaient souvent distraits étaient assistés par leurs autres copains, ils ont cherché à se servir de l'apprentissage commun pour s'exprimer à l'oral en français.

Pour finir, nous concluons que la pédagogie par projets est une méthodologie qui rend des résultats positifs pour l'apprentissage de l'expression orale en FLE pour des élèves débutants dans un contexte présentiel. Maintenant, nous envisageons une situation dans laquelle l'éducation s'est tournée vers le domaine virtuel. Alors, afin de relancer le débat

nous proposons la question sur l'implémentation de la pédagogie par projets conçue pour l'enseignement du français comme langue étrangère dans un contexte virtuel en Colombie, et pareillement réfléchir sur les possibles contraintes et quel serait le rôle des futurs enseignants des langues étrangères dans ces nouvelles conditions éducatives.

LIMITATIONS

D'abord, nous pouvons considérer des limitations par rapport aux instruments de collecte de données et par conséquent, de l'analyse des résultats. Notamment, le carnet de terrain indique seulement le point de vue d'une seule chercheuse, aussi, il existe la possibilité de ne pas repérer toutes les différentes situations qui se produisent à l'intérieur de la salle de classe. Donc, l'analyse sera limitée par la perception personnelle de certains événements qui ont été observés pendant l'intervention.

De même, nous avons constaté qu'il est difficile de réaliser un questionnaire ou un entretien pour déterminer la perception et l'opinion des élèves après chaque étape de la méthodologie de la pédagogie par projets car, dans ce cas, le temps serait soustrait de la mise en scène de la proposition pédagogique. S'il était possible de le faire et d'augmenter le temps d'intervention, cela signifierait une analyse plus rigoureuse de l'effet de la démarche de la dite méthodologie dans l'expression orale en FLE des élèves.

En outre, les principales limitations que nous avons constatées dans la réalisation de ce projet étaient liées au temps et à l'urgence sanitaire que nous connaissons actuellement (Covid-19). La première était évidente au moment de ne pas avoir pu aborder tous les sujets prévus dès le début de l'intervention, ainsi que de faire le bilan du projet après avoir fait la dernière présentation avec tous les élèves du cours. La seconde nous a empêché de terminer

la proposition d'intervention pédagogique initiale qui comprenait la mise en place de deux micro-projets, cependant, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous ne pouvions réaliser que le premier et une petite partie du second.

RECOMMANDATIONS

La présente recherche a démontré que la pédagogie par projets peut contribuer à l'apprentissage et au développement de l'expression orale en français langue étrangère chez des élèves débutants. Alors, nos suggestions concernant les rapports méthodologiques sont, en premier lieu, concevoir plusieurs instruments que puissent enrichir l'analyse par rapport à chacun des éléments qui font partie de la pédagogie par projets, notamment, les étapes. En deuxième lieu, identifier auparavant le but et la place que chaque observation/carnet de terrain aurait dans l'analyse de résultats, pour qu'on puisse concentrer l'attention sur les situations qui seraient éventuellement racontées et décrites.

Finalement, un autre conseil réside dans l'intégration et l'évaluation d'autres compétences comme l'écriture pour que les élèves puissent incorporer leurs connaissances déjà apprises à l'oral dans la construction de textes aussi dans un niveau élémentaire. Également, déterminer si l'impact d'un projet pédagogique sur la production écrite est plus ou moins important que dans l'expression orale.

RÉFÉRENCES

Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, (23), 15-34.

Bejarano, P. (2013). *Propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de la pedagogía por proyectos* (Mémoire). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Consulté sur <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/>

Botero Restrepo, M., García Botero, J., & García Botero, G. (2018). L'influence linguistique de l'espagnol et du français lors de l'apprentissage de l'anglais. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 243-262. Consulté sur <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n75/0120-3916-rcde-75-00243.pdf>

Bru, M., Not, L. (1988). Où va la pédagogie du projet ? *Revue française de pédagogie*, (84), 83-85. Consulté sur https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1988_num_84_1_2441_t1_0083_0000_1

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Les Éditions Didier, Paris.

Chomsky, N. (1965). *Aspects Of The Theory Of Syntax*. Cambridge, Massachusetts. The Massachwetts Institute Of Technology.

Corredor, D. (2018). *Fostering Oral Communication through Project Work and Situated Learning* (Mémoire). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Consulté sur

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9211/TE-22082.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies: comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Bréal éditions. Rosny-sous-Bois. Consulté sur <https://books.google.com.co/>
- Estudio de los paradigmas de investigación/La investigación acción. Biblioteca virtual Miguel De Cervantes. Consulté sur <http://www.cervantesvirtual.com/>
- Fonseca, M. (2013). Mise en œuvre de la pédagogie de projet afin d'améliorer la production orale des apprenants de français de la Licence en Langues Étrangères à l'Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (21), 119-130. Consulté sur https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/view/1953
- Gigon, L. (2014). *Le langage non-verbal de l'enseignant Sa perception par les élèves* (Mémoire). Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE. Consulté sur http://ve.circo39.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/21/2017/09/1114_Gigon_Lindsay_Memoire.pdf
- Hernández, A. (2016). *J'aime l'eau, renforcement de la compétence communicative pragmatique en FLE à travers l'apprentissage par projets* (Mémoire). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Janer Dahl, C. (s.d). *La compétence communicative, à quoi ça sert ? Interprétation et mise en pratique de la notion dans l'enseignement des langues vivantes en Suède*. Repéré de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:699892/FULLTEXT01>
- Lazaridou, C. (2006). *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec* (Thèse de doctorat). École

- Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe, Allemagne. Repéré de <https://d-nb.info/1002453046/34>
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université. Repéré de <https://books.google.com.co>
- Manolescu, C. (2013). L'expression orale en milieu universitaire. *Synergies Roumanie*, (8), 109-121. Repéré de <https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Manolescu.pdf>
- Montes, E. (2018). *L'interaction orale minimale : un chemin pour introduire les élèves débutants en FLE* (Mémoire). Université Pedagogica Nacional, Bogotá, Colombia. Consulté sur <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9121>
- Nguyen, T. (2013). *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'université de Cantho*. Université Paul Valéry, Montpellier. Repéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958838/document>
- Ospina, S. (2018). Une analyse critique de la compétence de communication dans une perspective pédagogique de la compétence stratégique orale. *Marcoele Revista de Didáctica Ele*, (26), 1-35. Consulté sur <https://marcoele.com/descargas/26/ospina-competence-orale.pdf>

- Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle* (Thèse de doctorat). Université Jean Monnet de Saint-Etienne. Repéré de www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Dans *Les cahiers de L'APLIUT*, (23), 10-26. Consulté sur <https://journals.openedition.org/apliut/3416?lang=en#entries>
- Red académica. (s.d.). *Colegio Villemar El Carmen (IED)*. Repéré de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-villemar-el-carmen-ied>
- Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche. *Technologie*, (186), 46-55. Consulté sur <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>
- Suárez, A. (2014). *Le développement de l'expression orale par le moyen de l'utilisation de scénarios de la vie quotidienne dans le cadre de l'approche communicative*. (Mémoire). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Consulté sur <https://repository.unilibre.edu.co/>
- Zhao, X. (2015). *Associer approche culturelle et pédagogie de projet en cours de FLE avec de jeunes adolescents dans le système scolaire chinois: un challenge, une révolution?* (Mémoire de maîtrise). Université Stendhal. Repéré de <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01288908/document>

ANNEXES

1. Exemple consentement

FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 2

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos - Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 - Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0545 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas Extranjeras
Título del proyecto de investigación	Enseñanza de Francés como lengua extranjera
Descripción breve y clara de la investigación	Proyecto de investigación de Francés como lengua extranjera
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Ninguno
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación	Aprendizaje de Francés como lengua extranjera
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Wendy Katharine Forero Barrera N° de Identificación: 1014298115 Teléfono: 3107703546 Correo electrónico: del_wkforero050@pedagogica.edu.co Dirección: Dg. 72 bis 85-51

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Rosa mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 9 de Bogotá con domicilio en la ciudad de Bogotá.
Dirección: Clayton 7 Teléfono y N° de celular:
Correo electrónico: ra1el

Documento Oficial: Universidad Pedagógica Nacional

FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 2

Como adulto responsable del niño(a) y/o adolescente (s) con:
Nombre(s) y Apellidos: Sergio A Tipo de Identificación: Tarjeta de Identidad N°: 10
7

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en:

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Rosa
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Sergio A
N° Identificación: 9 Fecha: 14 de 2014

Firma del Testigo:
Nombre del testigo:
N° de identificación:
Teléfono:

Documento Oficial: Universidad Pedagógica Nacional

FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 3 de 3

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos del menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

Nombre del Investigador responsable: Wendy Katharine Forero
N° Identificación: 10
Fecha: 28-09-14

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

2. Diagnostic

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




Date: Maya 28 de 2019
Nom: Adrian Felipe Aron 10110

Diagnostic





1. Rejoins les nombres.

sept	5
un	8
deux	3
cinq	1
huit	6
dix	4
neuf	2
quatre	7
trois	9
six	10








2. Quelle est sa nationalité? Marque d'un «X» la case correspondante.

		
a. Américain	<input checked="" type="checkbox"/> Japonais	a. Français
b. Américano	b. Japonaise	b. Française
c. Amériquense	c. Japonaises	c. Français

3. De quelle couleur est-ce...? Choisis la bonne réponse.





			
a. Le soleil est:	b. La pomme est:	c. La grenouille est:	d. La mer est:
-orange	-violette	-bleue	<input checked="" type="checkbox"/> bleue
<input checked="" type="checkbox"/> jaune	-rouge	-rouge	-gris
	<input checked="" type="checkbox"/> rose	<input checked="" type="checkbox"/> verte	-orange

4. Rejoins les expressions.

Bonjour!	
Salut!	
S'il vous plaît	
Au revoir!	
Merci	
Bonne nuit	
Je t'aime	

5. Réponds les questions suivantes.

a. Comment vas-tu? / ça va?:

			
comme-ci, comme-ça	ça ne va pas	ça va très bien	ça va bien

b. Quelle âge as-tu? Soulignes ta réponse.







- 8 ans - 9 ans - 10 ans - 11 ans

c. Où habites-tu? (quartier) Modelia

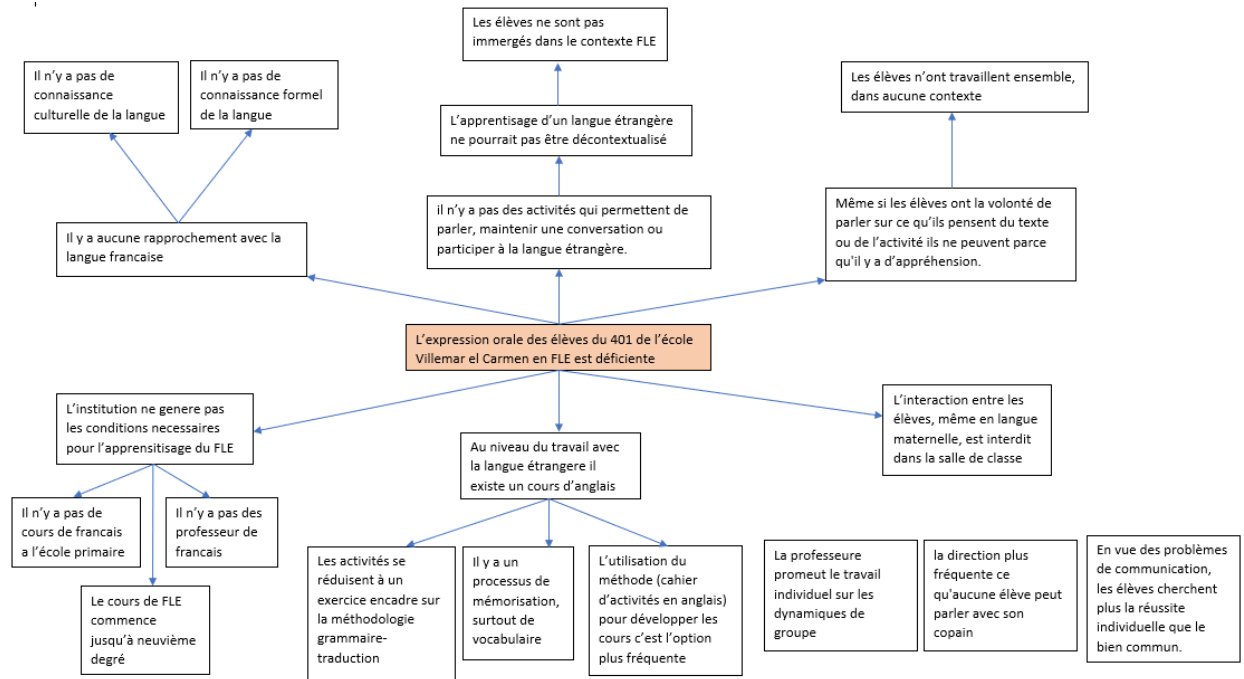
d. Que fais-tu pendant ton temps libre?:

- Jouer
- Dessiner
- Pratiquer un sport
- Voir des vidéos

6. Identifiez les membres de la famille ci-dessous.

		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____

3. Arbre problème



4. Carnet de terrain

<p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Stagiaire : Wendy Katherine Forero Barrera CARNET DE TERRAIN No 3 Heure de début : 12:40 Heure de finalisation : 15:20</p>	<p>Institution: Villemar El Carmen I.E.D Proyecto de investigación en el aula Professeur accompagnant : Elda Llayton Cours : 401 Classe : Pileo</p>
<p>Observation/Description</p>	<p>Analyse</p>
<p>Je suis entrée dans la salle de classe et les enfants étaient assis à leur poste et en parlant parce que l'enseignant n'était pas arrivé. Quand j'ai demandé ce qu'ils faisaient, ils ont dit qu'ils lisaient ou faisaient quelque chose qui ne le dérangeait pas. Certains enfants ont l'herbier que l'enseignant a laissé comme devoir avant Pâques sur la table. Je leur ai demandé s'ils savaient où se trouvait l'enseignant et ils m'ont dit que elle arrivera bientôt. Alors, je suis allé m'asseoir sur une chaise et j'ai attendu, une fille m'a</p>	<p>Les élèves manifestent une certaine attitude dans la salle de classe, la plupart du temps, ils sont assis, sans crier, ils ne jouent pas. Ce qui montre qu'ils comprennent, peut-être parce que l'enseignant en a déjà parlé, qu'aller à l'école signifie seulement étudier.</p> <p>De plus, lorsque la fille m'approche et que l'enseignant s'en va, cela peut</p>

<p>approché et m'a montré l'herbier, mais quand l'enseignant est arrivé, elle a couru vers sa chaise. Tous les enfants l'ont saluée, elle s'est approchée à moi et m'a dit qu'elle était malade et que c'était pour cette raison qu'elle était arrivée en retard.</p> <p>Puis elle demande aux enfants de enlever leur livre de « Pileo » et de commencer à lire la page sur laquelle ils sont déjà. L'enseignant est sorti et est revenu avec une liste de noms d'enfants qui devaient de l'argent, l'un d'eux n'a pas apporté l'argent auquel elle a répondu qu'il n'y avait plus de temps, elle lui dit cela avec voix haute, en ce moment la professeure dit «Jetez votre chewing-gum !» à une fille.</p> <p>Quand elle a fini d'appeler les élèves, on peut voir comment certains travaillent par paires et d'autres lisent individuellement. Une élève parle aux enfants assis à l'autre table, un enfant parle à sa partenaire devant lui, le distrayant de la lecture, il regarde tous ses compagnons mais ne fait rien, le compagnon qui se trouve à ses côtés lui dit de le pousser à faire quelque chose Il répond qu'il ne fera rien.</p> <p>La professeure interrompez la lecture des enfants pour leur dire qu'aujourd'hui c'est la célébration du jour de la langue. De cette manière, elle leur dit qu'il commémore la mort de quel écrivain ... (pose la question), quelque d'eux répondent que c'est Gabriel García Márquez, mais la professeure leur dit que, même s'il était un écrivain colombien d'une grande importance, ce n'est pas la célébration pertinente. D'autres élèves indiquent qui est Miguel de</p>	<p>signifier le degré d'autorité sur les élèves qu'elle a et celui que j'ai.</p> <p>Le livre est très important pour le développement de cette classe, étant il est le seul élément de travail, dans ce cas, le travail est individuel et chaque élève nt doit répondre dans son livre, seulement les questions que le livre a posées</p> <p>Lorsque ces types d'activités sont proposés, les élèves lisent avec l'élève à côté d'eux, mais la plupart d'entre eux lisent et répondent aux questions individuellement. En réalité, très peu d'élèves cherchent distraire un autre. L'enfant décrit dans cette partie, la plupart du temps est indisposé devant les activités proposées, mais maintient de bonnes relations avec ses camarades de classe.</p> <p>La connaissance que les élèves ont du sujet est frappante. Cela me fait demander s'ils ont lu le livre ou comment cette lecture a été faite de telle sorte que les élèves se souviennent de ce type d'informations. On peut également constater l'enthousiasme des élèves pour</p>
---	--

<p>Cervantes, l'enseignante leur dit qu'ils ont raison, puis leur demande: « qu'est-ce que cet auteur a écrit? » et la plupart des élèves répondent « El Quixote de la Mancha », la professeure ne cesse de demander: quels sont les personnages? Comme le précédent, plusieurs répondent que Don Quixote et Sancho Panza, le professeur dit «très bien» et profite l'occasion pour réfléchir à l'amitié, certains voient le professeur et d'autres encore regardent le livre ou son cahier.</p> <p>Dans la réflexion, l'enseignant souligne que les amis doivent être aussi fidèles comme Sancho Panza, elle continue à demander qui était Don Quixote. Certains disent que c'est un homme qui est devenu fou, elle demande pourquoi et les enfants répondent parce qu'il a lu de nombreux livres de cavalerie, puis il leur demande d'où vient cet écrivain et ils commencent à deviner, certains disent que c'était en Allemagne et d'autre que c'est de l'Espagne.</p> <p>Un autre enfant a fait un commentaire sur « la izada de bandera » de l'année dernière, en disant que ce serait la même chose. Ensuite, le professeur profite de cette série de questions pour leur dire que Miguel de Cervantes est très important pour son travail en espagnol. C'est pourquoi elle insiste sur l'orthographe et la lecture pour la compréhension. important que vous lisiez très bien. Le tableau qui répond le plus à vos questions est le tableau n ° 1. L'enseignant leur rappelle de faire attention aux 4 compétences en communication et demande aux</p>	<p>répondre aux questions de l'enseignante.</p> <p>La réflexion qu'elle a fait à propos du livre est remarquable car à l'école des liens d'amitié importants sont créés, cela veut dire que les valeurs et la relation avec l'autre sont importantes pour l'enseignement.</p> <p>Encore une fois, l'enseignant profite de l'occasion pour faire une réflexion sur l'importance de l'écriture et de la lecture. Cela se reflète dans l'intérêt de la professeure à corriger l'orthographe dans la mesure du possible, la lecture a été déterminée jusqu'à présent par l'utilisation du livre, c'est-à-dire que je n'ai pas vu qu'il était guidé ou travaillé en profondeur.</p> <p>Dans un autre côté, la participation est visible dans certaines parties de la classe, ce qui signifie que la participation est parfois ciblée.</p>
--	--

<p>enfants ce qu'ils sont, certains répondent à voix basse. L'enseignante dit que ce sont, les compétences de parler, écrire, écouter et lire.</p> <p>L'enseignant leur dit que ces compétences sont très importantes en raison du PEI. C'est pourquoi on leur demande ce qu'est-ce que le PEI de l'institution, les enfants le récitent par cœur. L'idée c'est de communiquer avec assurance, dit l'enseignante. Le cloche sonne et ils sortent à la « izada de bandera »</p> <p>Quand ils reviennent de la « izada de bandera », ils s'assoient et l'enseignant leur reproche le comportement qu'ils ont eu. Trois enfants racontent ce qui est arrivé à l'enfant autiste (il est tombé sur la plate-forme et plusieurs élèves ont ri), mais ils affirment qu'ils ne doivent pas en rire et que c'est pourquoi ils ne l'ont pas fait.</p> <p>En même temps, certains élèves continuent à faire l'activité de lecture. D'autres parlent en groupes de quatre personnes à la même table. Camila continue à montrer son herbier en parlant avec ses partenaires d'à côté, un enfant est debout pendant ce temps et l'enfant qui avait précédemment déclaré qu'il ne voulait rien faire explique à ses camarades comment les jeux vidéo travaillent</p>	<p>Nous pourrions voir comment le PEI détermine d'une certaine manière ce qui est enseigné à l'école ou ce qui est prioritaire, dans ce cas-ci sur l'acte de communication, autrement dit de bien exprimer ses idées dans n'importe quel contexte de communication</p> <p>on peut voir comment la parole est l'acte le plus important</p> <p>Les élèves parlent à nouveau en petits groupes, c'est -à-dire que vraiment, la communication entre eux même c'est constante</p> <p>Un élève parle sur ses goûts, les jeux vidéo, un thématique que pourrait être traite après.</p>
---	---

5. Écriture hypothétique

Yo Salut
 Felipe Salut
 Yo Co ma sava
 Felipe sava bien
 Yo Je me pas du Brocoli:
 Felipe Genial du Brocoli
 Yo Genial strberri
 Felipe Je me pa Bstrberri
 Yo a demain
 Felipe a demain

Frances
 Ma yemapel ~~eye~~ eye
 dix ans
 1 Mon ^{Felipe} papa gige de pastech
 ju detest papari
 2 Ma ves yon ^{roca} prefere le
 Sush nodaven su p dach
 3 Ma culon ^{color} prefere a lo blue
 y d-culon que ju detes de lo
 lugush
 4 Mon ty de fameli de recomp
 Megre por tua ~~atencion~~

Salut
 Liemapel dylan
 Je neuf ans
 Ma cule prefere a le blue e nook
 Je ne pan legon
 Mon frut prefere a le pastech il darono
 Je ne pail lo melon
 Mon plat prefere es la gizza. Olga. Merce

Vonlu coman saba Je suis sebastián Alvarez Lozada mi famille parental es monoparentale Mes fruits prefere des fraises, pome bananay panguèques Mes choses preferees gitare, patini

Bichyor coman saba,
 Je suis Victoria Medina,
 de famille Monoparentale,
 ma fructure prefere de fraises,
 La nourriture prefereie Panqueegues,
 Mon chose prefereie patini.

1 Ma yemapel Samuel Gomez e ye
 dix ans
 2 Ma famille recompose
 3 Mon pel sapel Jorge
 Samuel sapel Diana
 Mon fle sapel Sebastian

1 salut diego
 2 ca va bien coment
 3 JE VEUX un soda
 4 Abiento

6. Carnet de terrain

<p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Stagiaire : Wendy Katherine Forero Barrera CARNET DE TERRAIN No 9 Heure de début : 13 :30 Heure de finalisation : 15:20</p>	<p>Institution: Villemar El Carmen I. Professeur accompagnant : Elda Llayton Cours : 401 Classe : Français</p>
<p>Observation/Description</p>	<p>Catégorie/Remarques</p>
<p>Je suis entré dans la classe en disant <i>Salut</i> et maintenant la plupart des enfants ont répondu en disant <i>Salut Wendy</i>, avec le geste de la main qui normalement nous connaissons pour saluer.</p> <p>Ensuite, j'ai attendu que l'enseignante ait fini de donner des instructions sur sa classe, quand elle m'a donné la parole. J'ai demandé aux enfants de faire une table ronde pour commencer une activité que j'avais préparée.</p> <p>Ils ont formé un peu de gâchis mais ensuite, nous avons réussi à nous asseoir sur le sol et je leur ai dit que c'était dommage que je ne connaissais pas encore leurs noms.</p> <p>Alors dans une sorte de jeu, j'ai commencé à leur demander « Comment tu t'appelles ? » et à d'autres occasions « Quel est votre nom ? », je montrais comment ils pouvaient répondre à ma question, mais pour mieux illustrer l'activité, j'ai écrit les questions au tableau et la façon dont ils pouvaient répondre. Donc, nous avons continué l'activité, plusieurs élèves ne lui ont pas permis d'écouter la question ou la réponse, donc, j'ai dû constamment demander le silence pour écouter. Parmi les réponses reçues et à mesure que je demandais, les enfants ont préparé ce qu'ils allaient répondre.</p> <p>Les formes proposées étaient, <i>Je suis, Je m'appelle, Mon nom est et Moi c'est</i></p>	<p>Communication non-verbal : Les élèves progressivement ont répondu la salutation et ont effectué sa relation avec le geste corporel.</p> <p>Motivation : Les élèves ont montré un sorte d'émotion pour l'activité proposé</p> <p>Situation de communication d'interaction : Nous avons proposé un situation qui donnent du sens a le jeu, qui en effet a attiré leur attention</p>

<p>Donc, l'activité a commencé à se développer comme ça</p> <p>Stagiaire: <i>Salut, comment tu t'appelles?</i></p> <p>Et l'élève a essayé de répondre mais seulement avec le nom, auquel les autres camarades de classe ont dit « non, il faut dire la phrase complète »</p> <p>Comme ça, jusqu'à j'aie fini de demander à tous les élèves.</p> <p>La plupart des conversations ont commencé à ressembler à ceci:</p> <p><i>-Salut, comment tu t'appelles?</i></p> <p><i>-Je m'appelle</i></p> <p><i>-Très bien ...</i></p> <p><i>Merci, enchantée</i></p> <p>À un moment donné, un élève a dit « moi, c'est... » mais sans la prononciation correcte et j'ai compris « Moises » alors les élèves ont ri, à ce moment j'ai saisi l'occasion pour faire remarques sur la prononciation, à partir de ce moment, l'expression ils l'associaient à la situation de « Moisés ».</p>	<p>Maintenir dialogues : Ceci c'est le premier pas pour que les élèves soient plus proche a l'usage de la langue étrangère</p> <p>Vocabulaire des expressions : Les élèves ont commencé a énoncer les expression exposée et quand même ils ont commencé se tromper alors, grâce à cette exercice nous avons profité pour commencer à expliquer aspect liés à la prononciation</p>
---	---

7.

<p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Stagiaire : Wendy Katherine Forero Barrera CARNET DE TERRAIN No 13 Heure de début : 14 :00 Heure de finalisation : 15:20</p>	<p>Institution: Villemar El Carmen I. Professeur accompagnant : Elda Llayton Cours : 401 Classe : Français</p>
<p>Observation/Description</p>	<p>Catégorie/Remarques</p>
<p>Je suis entrée dans la salle de classe, saluant encore une fois en français, les élèves ont répondu « Salut Wendy », j'ai attendu que l'enseignante ait terminé de parler à un élève. Après cela, je me suis placé à côté du tableau pour dire aux enfants ce que nous allons faire : construire un dialogue</p>	<p>L'usage des expressions déjà connues dans le contexte de la salle de classe</p>

<p>avec ce que nous avons fait la dernière classe, c'est-à-dire parler de la nourriture préférée, je leur ai également dit que pendant la classe, j'allais les accompagner en répondant à leur questions.</p> <p>L'activité a été exposée comme, vous devez raconter à votre ami quel est votre plat, fruit ou aliment préféré et lequel vous détestez. Avec cela, les élèves ont commencé à me dire leurs idées: « Nous allons être dans un restaurant comme dans l'exemple que tu nous as montré » ou « Nous allons faire un appel », « Wendy peux-tu devenir serveuse et nous donner la thé? », auquel j'ai répondu « Bien sûr », afin que vous puissiez dire à votre partenaire ce que tu aimes ou ce que tu veux, vous pouvez le faire. En plus de cela, j'ai commencé à recevoir des questions telles que, « comment on dit, au revoir, à bientôt? Etc.»</p> <p>Ces questions ont été posées en espagnol à ce que je disais « Pour demander ça, tu peux le dire en français comme ceci: "Comment on dit ...? »</p> <p>Certains ont essayé d'imiter ce qu'il a dit et d'autres m'ont demandé de l'écrire. Pour cela, je me suis arrêté dans l'activité et j'ai dit aux élèves que s'ils avaient des questions, ils pourraient me dire « Prof, comment on dit qch? » ou « J'ai une question? » (Je l'avais déjà dit dans les cours précédents mais il fallait le reprendre)</p> <p>J'ai donc écrit ces deux expressions au tableau</p> <p>Je n'ai pas reçu de questions sur le vocabulaire travaillé, par exemple, comment dire une boisson, des biscuits, etc.</p> <p>En observant et en résolvant des questions, j'ai remarqué que certains avaient déjà une idée de ce qu'ils voulaient faire alors ils ont planifié leurs mouvements, par exemple, un élève a dit, « tu peux venir de la porte et me dire Bonjour,</p>	<p>Le travail en équipe : Les élèves ont trouvé dans cette activité un forme de de s'appuyer les uns les autres, plutôt qu'œuvrer individuellement</p> <p>Ils ont bien compris de la situation de communication d'interaction et ont trouver différente manières de s'approcher et accomplir l'objectif</p> <p>J'avais profité les situations donnés dans les cours pour enrichir le vocabulaire des enfants surtout avec des locutions qu'il utilisent de plus dans les activités proposés pour le cours</p>
--	---

<p>puis nous nous asseyons comme si nous étions au restaurant » [l'original en espagnol]</p> <p>À la fin du cours, la plupart d'entre eux avaient une idée de ce qu'ils allaient faire, ils avaient même préparé le scénario ou script.</p>	<p>Planification dans les mouvements corporelles pour la présentation du dialogue cela peut signifier une absence d'spontanéité au moment de montrer le dialogue</p>
---	--

8. Carnet de terrain

<p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Stagiaire : Wendy Katherine Forero Barrera CARNET DE TERRAIN No 16 Heure de début : 13:20 Heure de finalisation : 15:20</p>	<p>Institution: Villemar El Carmen I. Professeur accompagnant : Elda Llayton Cours : 401 Classe : Français</p>
<p>Observation/Description</p>	<p>Catégorie/Analyse</p>
<p>Quand je suis entrée dans la salle de classe et j'ai salué les élèves, j'ai trouvé que plusieurs d'entre eux étaient impatients parce qu'ils savaient que ce jour-là nous allions finalement peindre les autoportraits, en fait, beaucoup d'entre eux ont commencé à montrer leur matériels pour travailler, mais l'enseignante leur a dit de les garder parce qu'elle devait donner quelques indications.</p> <p>Beaucoup d'entre eux ont également commencé à dire qu'ils n'avaient pas apporté le matériel à ce moment-là, j'ai dit qu'il n'avait aucun problème, donc nous avons attendu que la professeure ait fini de parler et après poursuivre avec notre activité.</p> <p>Quand le temps pour le cours de français a été donné, nous nous sommes organisés de manière que chaque élève ait pu aller travailler et peindre son autoportrait. Ensuite, j'ai demandé à certains élèves s'ils pouvaient partager leur</p>	<p>Motivation : Les élèves veulent dès que possible commencer l'activité annoncé auparavant, en fait, dès la premier classe de l'intervention nous avons prévu ceci, alors c'était le moment plus désiré pour les élèves</p>

<p>matériel avec leurs autres camarades de classe, alors ils ont tous commencé à peindre leur autoportrait. Pendant qu'ils le faisaient, je leur ai rappelé qu'ils pouvaient penser à ce qu'ils allaient dire, c'est ainsi qu'en parcourant chaque message, j'ai remarqué la conversation suivante</p> <p>Élève A :Je vais parler des [l'original en espagnol] couleurs [français], c'est pourquoi j'ai peint ma chemise [l'original en espagnol] rose [français] »</p> <p>Élève B : La mienne est noire, comment on dit noire en français ? [l'original en espagnol]</p> <p>Élève A : Noir</p> <p>Élève B : Ah oui, noir</p> <p>Aussi, une élève est venue vers moi et m'a dit que au moment de la présentation avec les parents, elle voulait que sa mère et moi parlions, puis elle m'a montré ce qu'elle avait écrit dans son cahier :</p> <p><i>Salut Wendy</i></p> <p><i>Salut</i></p> <p><i>Comment ça va</i></p> <p><i>Ça va bien</i></p> <p><i>Je m'appelle Jessica</i></p> <p>Elle m'a dit qu'il voulait que sa mère puisse me parler.</p> <p>Les élèves peignaient leur autoportrait en partageant avec ses camarades des idées sur ce qu'ils voulaient dire, sur ce qu'ils voulaient peindre et comment ils pensaient que la présentation finale serait.</p>	<p>Vocabulaire : C'est très importante pour la recherche trouver que les élèves ont incluse dans leur conversation en espagnol quelques mots en français car il représente l'utilisation du lexique dans leur contexte écolier.</p> <p>C'est un moment relevant pour mon stage, et touchante pour mon chemin comme futur enseignante, trouver tel impact chez les élèves au point qu'ils veut inclure leur apprentissage avec leur famille.</p>
--	---

9. Carnet de terrain

<p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Stagiaire : Wendy Katherine Forero Barrera CARNET DE TERRAIN No 7 Heure de début : 13:20 Heure de finalisation : 15:20</p>	<p>Institution: Villemar El Carmen I. Professeur accompagnant : Elda Llayton Cours : 501 Classe : Français</p>
<p>Observation/Description</p>	<p>Catégorie/Analyse</p>
<p>Aujourd'hui, j'ai proposé aux élèves d'aborder des sujets qu'ils veulent apprendre à parler dans l'autoportrait, pour cela je leur ai demandé d'organiser des groupes et de réfléchir à ce qu'ils voulaient voir en tenant compte de notre objectif, chaque groupe devait dessiner les éléments de chaque sujet. J'ai aussi demandé à deux autres groupes s'ils voulaient dessiner ce qu'ils penseraient de notre dernier jour avec les parents. Quand je leur ai dit ce que nous devions faire, les élèves étaient excités, entre eux ils ont commencé à commenter, mais j'ai remarqué que certains élèves les excluait des groupes qu'ils avaient formés, avec eux nous avons formé un groupe, ce groupe serait en charge de faire le grand panneau d'affichage où ils étaient exposés et exposés. Chacune des idées des groupes, nous appelons ce panneau d'affichage "La rue de contenu".</p> <p>En passant par chacun des groupes, j'ai remarqué qu'ils parlaient activement de la tâche, ensuite, je leur ai demandé quel sujet ils voulaient voir, ils ont dit, par exemple, je veux parler de la nourriture, les vêtements, la famille, les couleurs, les activités de temps libre, les nationalités, les nombres, les jours de la semaine, etc. En général, je n'ai remarqué aucun problème au sein des groupes sauf un dans lequel ils se disputaient parce que l'un des camarades de classe dessinait tout et n'ont pas laissé aux autres camarades de parler Lorsque chaque groupe a terminé sa tâche, nous avons commencé à décider quel sujet devait être traité en</p>	<p>Encore un fois, la tentative de les regrouper a retenu leur attention, mais le fait que certains enfants soient exclus est un aspect à examiner de plus près.</p> <p>Certains inconvénients sont présentés au sein des groupes, un aspect qui, comme le précédent, nécessite l'attention de la stagiaire, cela peut être traité juste quand il est vu. Ainsi que la médiation de la situation.</p>


premier, quel deuxième et ainsi de suite, chaque groupe a expliqué en espagnol pourquoi ils voulaient voir ce sujet, dans ce sens, les commentaires sont apparus comme « nous voulons voir les couleurs parce qu'au moment de peindre on puisse les dire », « On veut apprendre à dire la nourriture qu'on aime en français », « ... par exemple, j'adore patiner je veux dire ça en français », a la fin, on a proposé l'ordre suivant: Famille, couleurs, la nourriture, les vêtements, les loisirs et enfin une projection de ce qui se passerait le jour de la présentation.

Les enfants commencent déjà à identifier l'effet que le choix de certains sujets a sur ce qu'ils présenteront à l'avenir, cela implique également que les élèves décident eux-mêmes ce qu'ils veulent apprendre

10. Premier projet



11. Questionnaire


 Universidad Pedagógica Nacional
 Facultad de Humanidades
 Encuesta- Primera etapa del proyecto
 Wendy Forero

Date: 03/09/2019 Nom: Juan Angel Tellez

1. Señala con una X qué tan motivado te sientes con el proyecto del autorretrato en francés

1 2 3 4 5 6

2. ¿Por qué crees que realizarlo en vivo y en directo es una buena opción para mostrar lo que aprendiste?

Por que asi demostramos que si aprendimos mucho

3. Señala qué tanto te gusta trabajar en grupo

1 2 3 4 5 6

4. ¿Por qué trabajar en grupo? Marca con una X

<input checked="" type="checkbox"/>	Entre todos podemos colaborar
<input checked="" type="checkbox"/>	Mis compañeros me ayudan a ver mis errores y a corregirlos
<input checked="" type="checkbox"/>	Siento que trabajo mejor con mis compañeros que sólo
<input type="checkbox"/>	No me gusta trabajar en grupo
<input checked="" type="checkbox"/>	Otra <u>todos a postar apoyo</u>

5. Explica por qué elegiste a los padres de familia como el público


aves tros padres ellos muestran apoyo al ves que sabemos un poco de f.

6. ¿Te parece que el lugar donde nos vamos a presentar en francés es el ideal? Sí No ¿Por qué?

Por que en el aula pasa tiene mucho espacio

7. Describe cómo crees que será el día de la presentación

Por todos vamos a mostrar un retrato con nuestros defectos


 Universidad Pedagógica Nacional
 Facultad de Humanidades
 Encuesta- Primera etapa del proyecto
 Wendy Forero

Date: 3/9/2019 Nom: Jermy Rojas

1. Señala con una X qué tan motivado te sientes con el proyecto del autorretrato en francés

1 2 3 4 5 6

2. ¿Por qué crees que realizarlo en vivo y en directo es una buena opción para mostrar lo que aprendiste?

por que haci saben que no le traducimos y nos conocen mejor

3. Señala qué tanto te gusta trabajar en grupo

1 2 3 4 5 6

4. ¿Por qué trabajar en grupo? Marca con una X

<input checked="" type="checkbox"/>	Entre todos podemos colaborar
<input type="checkbox"/>	Mis compañeros me ayudan a ver mis errores y a corregirlos
<input type="checkbox"/>	Siento que trabajo mejor con mis compañeros que sólo
<input type="checkbox"/>	No me gusta trabajar en grupo
<input type="checkbox"/>	Otra

5. Explica por qué elegiste a los padres de familia como el público


por que nos puede dar pena y por que los demas compañeros se pueden burlar

6. ¿Te parece que el lugar donde nos vamos a presentar en francés es el ideal? Sí No ¿Por qué?

por que en el salón no pueden caber todas las personas

7. Describe cómo crees que será el día de la presentación

bonito y bien hecho


 Universidad Pedagógica Nacional
 Facultad de Humanidades
 Encuesta- Primera etapa del proyecto
 Wendy Forero

Date: 3/09/2019 Nom: Wilymy Abreu

1. Señala con una X qué tan motivado te sientes con el proyecto del autorretrato en francés

1 2 3 4 5 6

2. ¿Por qué crees que realizarlo en vivo y en directo es una buena opción para mostrar lo que aprendiste?

Creo que es una buena idea porque a todos se va a quitar la pena muchos son penosos.

3. Señala qué tanto te gusta trabajar en grupo?

1 2 3 4 5 6

4. ¿Por qué trabajar en grupo? Marca con una X

<input checked="" type="checkbox"/>	Entre todos podemos colaborar
<input checked="" type="checkbox"/>	Mis compañeros me ayudan a ver mis errores y a corregirlos
<input checked="" type="checkbox"/>	Siento que trabajo mejor con mis compañeros que sólo
<input type="checkbox"/>	No me gusta trabajar en grupo
<input type="checkbox"/>	Otra <u>podemos ayudarnos todos</u>

5. Explica por qué elegiste a los padres de familia como el público


Porque siento que ellos no se van a burlar de nosotros como otros salones algunos.

6. ¿Te parece que el lugar donde nos vamos a presentar en francés es el ideal? Sí No ¿Por qué?

Si porque no hay tanto ruido es un espacio muy grande.

7. Describe cómo crees que será el día de la presentación

Creo que va hacer muy bonito vamos a estar juntas nuestras compañeras, no nos vamos a sentir a penados.


 Universidad Pedagógica Nacional
 Facultad de Humanidades
 Cuestionario, Desarrollo del proyecto

1. Ya estamos cerca de la presentación final del proyecto, como se sienten al respecto (Marca con una X)

Muy motivados Motivados ___ Nada motivados ___

2. Hemos realizado algunas actividades, juegos y ejercicios para expresarse en francés ¿cuál ha sido su favorito? Y ¿por qué? Pueden nombrar varios

De los colores

3. Escriban tres frases o expresiones en francés que hayan aprendido hasta ahora

Gracia
Salut
Merci


4. Con relación a la actividad llevada a cabo el día de hoy, describan de manera breve cómo fue el trabajo en grupo

Muy buen

5. Si tuvieran que evaluar el trabajo de grupo frente al resultado parcial de esta actividad (SCRIPT), este sería: Encierra la respuesta

Muy bueno Bueno Regular Malo Muy malo

6. ¿Qué consejo le darían a sus compañeros para perder el miedo a hablar en público? tranquilizarse y no tener


 Universidad Pedagógica Nacional
 Facultad de Humanidades
 Cuestionario, Desarrollo del proyecto

1. Ya estamos cerca de la presentación final del proyecto, como se sienten al respecto (Marca con una X)

Muy motivados Motivados ___ Nada motivados ___

2. Hemos realizado algunas actividades, juegos y ejercicios para expresarse en francés ¿cuál ha sido su favorito? Y ¿por qué? Pueden nombrar varios

Cuando hablamos al frente de todo lo que nos gusta y lo que no nos gusta

3. Escriban tres frases o expresiones en francés que hayan aprendido hasta ahora

Cuando hablamos cuando nos saludamos y nos mandamos cuando estudiamos

4. Con relación a la actividad llevada a cabo el día de hoy, describan de manera breve cómo fue el trabajo en grupo

* Cuando hicimos nuestro retrato
* cuando escribimos nuestra opinión

5. Si tuvieran que evaluar el trabajo de grupo frente al resultado parcial de esta actividad (SCRIPT), este sería: Encierra la respuesta

Muy bueno Bueno Regular Malo Muy malo

6. ¿Qué consejo le darían a sus compañeros para perder el miedo a hablar en público?

que no les de para hablar en frente de las personas

12. Deuxième projet

