

**J'AIME L'EAU**

*Renforcement de la compétence communicative pragmatique en FLE à travers l'apprentissage par projets.*

**Ayda Vanessa HERNÁNDEZ RONDEROS**

**Universidad pedagógica Nacional**

**Faculté de Sciences Humaines**

**Département de langues étrangères**

**Bogotá, 2016**

**J'AIME L'EAU**

*Renforcement de la compétence communicative pragmatique en FLE à travers l'apprentissage par projets.*

**Ayda Vanessa HERNÁNDEZ RONDEROS**

**Mémoire réalisé en vue de l'obtention du diplôme  
de Licence en Espagnol et Langues Étrangères**

**Conseiller pédagogique : Ricardo Leuro**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Faculté de Sciences Humaines**

**Département de langues étrangères**

**Bogotá, 2016**

**Note d'acceptation**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Signature du conseiller pédagogique**

---

**Signature du jury**

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	<i>J'aime l'eau</i> : renforcement de la compétence communicative pragmatique en FLE à travers l'apprentissage par projets. (Yo amo el agua : fortalecimiento de la competencia comunicativa pragmática en FLE a través del aprendizaje por proyectos)
Autor(es)	Hernández Ronderos, Ayda Vanessa.
Director	Ricardo Leuro
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 99 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	TRABAJO POR PROYECTOS, COMPETENCIA COMUNICATIVA, COMPETENCIA PRAGMÁTICA, INTERDISCIPLINARIEDAD, TRANSVERSALIDAD, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, AGUA, CONVIVENCIA.

2. Descripción
<p>“<i>J'aime l'eau</i>” es un proyecto de investigación orientado a reforzar la competencia comunicativa pragmática a través del aprendizaje por proyectos, en los 25 estudiantes con edades entre 8 y 12 años, del grado 301 de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Integrada la Candelaria.</p> <p>Dicha meta estuvo acompañada de tres objetivos específicos de investigación, entre los cuales se propone analizar el fortalecimiento de la competencia comunicativa pragmática en francés de los estudiantes, identificar en qué medida el trabajo por proyectos constituye un apoyo para mejorar la convivencia y el pensamiento transversal al interior del salón, y verificar lo desarrollado en clase tiene como consecuencia aprendizaje significativo. Es importante resaltar que el <i>Proyecto del curso</i> es la unidad de análisis de nuestra investigación y su nominación tiene significado para los estudiantes desde la experiencia vivida en su desarrollo.</p> <p>Este proyecto de investigación tiene como enfoque pedagógico y a su vez como herramienta metodológica el Aprendizaje por proyectos, lo cual permite trabajar desde los intereses y opiniones de los estudiantes; entendiendo al niño como centro del proceso, con identidad propia y colectiva. A través de esta estrategia también se involucró la noción de toma de decisiones y autonomía para aprender.</p>

Finalmente, es importante acotar que el nombre del proyecto hace referencia directa a la temática escogida por los estudiantes para ser trabajada durante el proceso de práctica pedagógica: el agua.

### 3. Fuentes

Las fuentes de recolección de información y delimitación teórica que se utilizaron en esta investigación contienen en sí: diarios de campo, fichas pedagógicas, tesis de grado y, documentos académicos como referencias epistemológicas, tales como:

- Berguillos, F. L., & Ruhstaller, S. (2004). La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera. España: edinumen: Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.
- Colegio La Candelaria – Secretaría de Educación – Universidad Nacional. (2011). Colegios Piloto Hacia el Bilingüismo. Bogotá.
- COLLECTIF, Réseau Ecole et Nature, Proposition de schématisation des étapes d'un projet, Synthèse. Alternar pour apprendre, 1997, Montpellier, p.69. Récupéré en novembre de 2015 : [http://eree.free.fr/expointegralpedagoproj.htm#\\_ftn1](http://eree.free.fr/expointegralpedagoproj.htm#_ftn1).
- De Zubiría Samper, J. (2013). ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Division Des Politiques Linguistiques. (2000). Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg.
- École La Candelaria. (2016). Manual de Convivencia. Bogotá, Colombia.
- Gordillo, Á. M., González, B. M., García, L. M., Pulido, N. V., Espitia, Y. M., Jaramillo, M. L., . . . Ávila, C. S. (2011). Comment mettre en place le bilinguisme dans le collège public Integradado La Candelaria. Bogotá: Universidad de Lasalle.
- HYMES, D. H. (1984). Vers la compétence de communication. Paris: Hatier.
- IEDI La Candelaria- Bilingüismo. (23 de septiembre de 2015). Evolución histórica del eje de comunicación - Bilingüismo en francés. 4. (C. A. Castellanos Rubio, Ed.) Bogotá.
- Jurado Valencia, F., Rodríguez Pérez, E., Barriga Acevedo, C., García Oliveros, G.; García Martínez, Á. (2011). Hacia la integración curricular: El enfoque por ciclos en la escuela. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda. .
- Krajcik, Joseph S. and Blumenfeld, Phyllis. Project-Based Learning In: The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. (2006). R. Keith Sawyer (ed). Cambridge University Press.
- La Candelaria IED. (2015). Colegio Integradado La Candelria. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de <https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/>
- Mallarino, C. U. (2011). Interdisciplinarietà en Investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mancera, T. (2 de Septiembre de 2015). Caracterisation du groupe. (A. V. Hernández Ronderos, Entrevistador)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Colombia: Imprenta Nacional.
- Pardo, J. F.-U. (1987). ACERCA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. XLII, 336. Bogotá, Colombia.

versión algo modificada de una ponencia presentada por el autor al II Encuentro Nacional de Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje.1984.

- Pérez Sánchez, N. P. (2013). La création de livres-album pour stimuler l'acquisition du vocabulaire et le développement des compétences de communication dans l'apprentissage de FLE. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plessis, M. (2011). Enjeux de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Québec en situation plurilingue et interculturelle : Le curriculum comme plan d'action à l'école primaire internationale allemande Alexander Von Humboldt. Paris, Francia : Université Stendhal - Grenoble 3 .
- Proulx, J. (2008). Apprentissage par projet. Québec: Presses de L'Université du Québec.
- Reina, S. M. (2015). Penser, sentir et agir chez l'enfant. Bogotá: Univeridad Pedagógica Nacional.
- Richer, J. J. (2012). La didactique des langues interrogée par les compétences. Fernelmont, Belgique: Éditions E.M.E. & InterCommunications.
- Richer, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE.
- Robert, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE (éd. 2). ophrys.
- Romero Pineda, K. J. (2012). Un, deux, trois: franÇais et mathématique encore un fois ! Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.
- Rubio, C. A. (2015). Historico de los procesos de reorganización curricular en la IEDI La Candelaria. Bogota.
- Rubio, C. A. (Août de 2015). Mapa central de prácticas pedagógicas alternativas, innovadoras y transformadoras en La Candelaria. 1. Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital y Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). Reorganización curricular por ciclos: Ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco de currículo para la excelencia académica y la formación integral. Bogotá.
- Stratico de Accomo, M. N. (1996). Los proyectos de aula: hacia un aprendizaje significativo en la EGB. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio Del Río De La Plata.

#### 4. Contenidos

A través del presente documento se realiza el registro de la proyección, teorización e implementación del proyecto investigativo llamado "*j'aime l'eau: renforcement de la compétence communicative pragmatique en FLE à travers l'apprentissage par projets.*" De manera que contiene el repertorio de la investigación acción-participativa llevada a cabo durante el segundo semestre de 2015 y el año 2016 a partir de la práctica pedagógica que tuvo lugar en el grado 301 de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital La Candelaria.

En primer lugar, encontramos el apartado que hace referencia a la contextualización de la institución, la delimitación del problema y pregunta de investigación, los objetivos de investigación y la justificación.

Posteriormente, el marco teórico, dividido en estado del arte y marco conceptual. Allí, se realiza la teorización y adaptación de conceptos como: competencias, competencias comunicativas, competencia pragmática, interdisciplinariedad, transversalidad e integralidad, y finalmente aprendizaje significativo.

A partir de lo anterior, es posible establecer un enfoque metodológico que contiene la información correspondiente al tipo de investigación, las categorías de análisis, los instrumentos de recolección de información y la descripción de la población. Para dar paso a la propuesta de intervención, en la cual se

condensan, entre otros, los objetivos pedagógicos y la propuesta pedagógica.

Finalmente, este documento mostrará el análisis de los resultados con respecto a cada una de las categorías y subcategorías de análisis, las conclusiones, limitaciones y recomendaciones.

## 5. Metodología

La metodología implementada durante esta monografía, está basada en los modelos de investigación cualitativa, aplicada al ámbito educativo. De modo que, se inscribe en la investigación acción-participativa.

El desarrollo de la investigación estuvo basado en el esquema para una investigación acción-participativa propuesto por Jean-Jacques Richer, es decir, dividimos el proceso investigativo en fase inicial, fase de realización y fase final.

Por otro lado, el desarrollo de la intervención tuvo como hoja de ruta la esquematización de *etapas de un proyecto*, propuesta por el colectivo Réseau Ecole et Nature de las cuales adoptamos: la fase de sensibilización, fase de emergencia, fase de elaboración, fase de realización y comunicación y fase de evaluación.

El enfoque metodológico adoptado por el presente trabajo fue el *aprendizaje por proyectos*. Lo anterior dio paso a la creación de un proyecto de curso cuya temática central fue escogida por los estudiantes y fue desarrollada teniendo como motor las opiniones e intereses de los mismos. Este enfoque permitió un trabajo interdisciplinar, resumido en “aprender acerca del agua en la clase de francés”, donde se permitió la construcción de conocimiento colectivo y la creación un producto físico que pretendiera generar aprendizaje significativo en los estudiantes, dicho producto consistió en un riego para las plantas del colegio, elaborado con material reutilizado.

## 6. Conclusiones

Dentro de las conclusiones arrojadas por la investigación encontramos que:

El trabajo por proyectos como enfoque metodológico le ofreció la oportunidad a esta investigación de partir del rol activo de los estudiantes en su aprendizaje. De esta manera, pudimos romper, en cierta medida, los esquemas establecidos en el colegio y en el salón de clases.

Esta investigación tuvo como eje central la competencia comunicativa pragmática, la cual les permitió a los estudiantes reconocer el contexto comunicativo, utilizar el saber en ese contexto e identificar la intención comunicativa, a través del aprendizaje basado en su proyecto de curso.

El trabajo por proyecto da origen, sin duda, al trabajo interdisciplinar, donde el profesor debe combinar los saberes de diferentes materias para trabajar alrededor de una temática en común que encierre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje y desarrollo de dimensiones del ser humano; formándolo bajo la conciencia de un ser integral que es capaz de generar conocimiento transversal.

<b>Elaborado por:</b>	Ayda Vanessa Hernández Ronderos
<b>Revisado por:</b>	Ricardo Leuro

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	24	11	2016
--	----	----	------

## Table de matières

Note d'acceptation .....	3
RÉSUMÉ.....	11
CONTEXTE.....	12
L'institution éducative.....	12
L'école et le projet FLE.....	14
PROBLÈME DE RECHERCHE .....	15
QUESTION DE RECHERCHE.....	17
OBJECTIFS .....	17
GÉNÉRAL .....	17
SPÉCIFIQUES .....	18
JUSTIFICATION.....	18
CADRE THÉORIQUE .....	20
Etat de l'art.....	21
Cadre conceptuel.....	25
Introduction .....	25
Les compétences.....	27
Compétences communicatives .....	28
Compétence pragmatique .....	32
L'interdisciplinarité, la transversalité et l'intégralité. ....	33
L'apprentissage significatif .....	36
APPROCHE METHODOLOGIQUE .....	38
Type de recherche .....	38
Catégories d'analyse.....	39
Instruments et techniques de collecte de données .....	40
Description de la population.....	41
Programme académique FLE .....	43
Diagnostic.....	45
Le groupe et les compétences communicatives.....	45
PROPOSITION D'INTERVENTION .....	47

Objectifs pédagogiques .....	47
<b>PROPOSITION PÉDAGOGIQUE .....</b>	<b>47</b>
Approche méthodologique- <i>l'Apprentissage par projets</i> .....	47
Stratégie d'apprentissage.....	50
Étapes développées de la recherche .....	54
Etapes développées de l'intervention .....	56
<b>Résultats .....</b>	<b>57</b>
Analyse des catégories .....	57
Compétence pragmatique .....	57
Travail en équipe.....	61
Interdisciplinarité et transversalité .....	66
Résultats par rapport aux objectifs et la Question de recherche. ....	69
Conclusions .....	72
Limitations .....	74
Recommandations .....	75
Bibliographie.....	76
Annexes.....	79
Annexe 1 : Consentement éclairé.....	79
Annexe 2 : Transcription de l'enregistrement orale.....	80
Annexe 3 : Transcription de l'enregistrement vidéo .....	80
Annexe 4 : enquête développée le 29 mars de 2016 sur le site web du projet.....	81
Annexe 5 : artefact .....	82
Annexe 6 : fiche pédagogique du 15 mars de 2016 .....	83
Annexe 7 : fiche pédagogique le 30 août de 2016 .....	85
Annexe 8 :l'enquête développée avec les enfants 4 octobre de 2016.....	87
Annexe 9 : entretien avec la professeure titulaire.(Transcription).....	89
Annexe 10 : Artefacts – Web officiel du projet du cours. ....	90
Annexe 11 : entretien avec les enfants. (Transcription).....	91
Annexe 12: diagnostic.....	92
Annexe 13 : carnet de terrain n° 2.....	94
Annexe 14 : dessins des enfants – artefact.....	97

## J'AIME L'EAU

### *Renforcement de la compétence communicative pragmatique en FLE à travers l'apprentissage par projets.*

#### RÉSUMÉ

Le projet : *J'aime l'eau* est élaboré dans le but de renforcer la compétence communicative pragmatique en français grâce à l'apprentissage par projets. Tout ceci est démontré pendant le travail avec les enfants de 8 à 12 ans à l'école La Candelaria. Le *projet* travaillé au cours est un produit du travail parmi les enfants, la professeure titulaire et nous-mêmes, puisqu'il implique une élaboration concertée, tels que : les objectifs, la thématique, la méthode de travail entre autres. Dans ce sens, la recherche présente une organisation du plan de travail à partir de la relation existante entre trois vastes sujets : la compétence communicative pragmatique, l'apprentissage par projets et la connaissance transversale. Celui-ci est structuré à travers un projet du cours intégral et cohérent. Cette recherche travaille à propos d'un sujet intéressant et utile pour les enfants: l'eau. En même temps le sujet du projet a un caractère transversal, interdisciplinaire et proche du contexte des enfants. En conséquence, les catégories travaillées sont : la compétence pragmatique, le travail en équipe et l'interdisciplinarité et transversalité.

## CONTEXTE

### L'institution éducative

L'école La Candelaria IEDI est une institution éducative de caractère publique située à Bogota dans l'arrondissement de La Candelaria – centre historique (17). En 1962, elle ouvre, puis en 2002 les institutions éducatives La Concordia, La Inmaculada et La Candelaria sont unifiées par la résolution du Secrétariat d'Éducation du District #2352 du 14 août 2002 appelée

***Institución educativa integrada*** (*Institution éducative intégrée*) ***La Candelaria***, qui compte trois branches et trois possibilités d'horaires (le matin, l'après-midi et le soir). L'école inclut aussi tous les niveaux de l'éducation formelle, c'est-à-dire du cycle initial jusqu'au cinquième cycle (11<sup>o</sup>).

En ce qui concerne la partie administrative, l'école est dirigée par Monsieur C.A.C. R.

L'institution a quatre coordinateurs qui se répartissent les tâches académiques et éducatives de manière collégiale parmi les trois horaires de la journée, ainsi qu'entre le primaire et le secondaire. Il y a aussi un coordinateur spécialisé pour la stratégie d'Accélération (programme qui est en charge des élèves dans l'extra-âge qui veulent accélérer ses processus d'étude) De plus, l'école collabore avec trois psychologues pour orienter les enfants et deux professeurs de soutien pour les enfants avec des besoins éducatifs spéciaux au niveau physique et cognitif. À l'école, il y a plus ou moins 1260 enfants. Par ailleurs, l'institution dont nous parlons est comprise dans le programme de bilinguisme (français – espagnol) au niveau de Bogota, avec une spécialisation en tourisme et patrimoine. Elle fait aussi partie de la « Red de Colegios Amigos del Turismo » depuis 2010. (La Candelaria IED, 2015)

En même temps, il y a une volonté de faire ressortir les valeurs culturelles d'inclusion et de respect de la diversité, la devise de l'école étant « Dans et pour la diversité » (Carnet de terrain No1).

L'IED La Candelaria propose différents projets institutionnels complets en fonction du développement des enfants. Dans le cadre de l'intégration académique, nous pouvons trouver : les classes bilingues, le projet du premier cycle « je suis », la chaire de tourisme et patrimoine, le programme "volver a la escuela" [retourner à l'école], les sciences et technologies, l'affectivité, la flexibilisation du curriculum BES (Besoins éducatifs spéciaux). D'autre part, les projets d'articulation sont : les stagiaires pédagogiques, la protection intégrale, la culture locale, les expéditions et les relations institutionnelles. Enfin, on trouve les projets pour la convivialité: la culture festive scolaire, le gouvernement scolaire, les convocations, l'INCITAR (iniciativas ciudadanas de transformación de realidades), le projet *Genre*, les groupes de jeunes, le SIMONU (Simulation de la ONU), le PIC (Programme Intégral de Convivialité) (cf. Mapa central de prácticas pedagógicas alternativas, innovadoras y transformadoras en La Candelaria, 2015).

Tout ceci, dans le cadre *du projet éducatif institutionnel* PEI, a pour but principal la formation intégrale des enfants en termes d'un processus continu, permanent et participatif pour développer d'une manière harmonieuse toutes les dimensions de l'être humain afin que l'élève arrive à une évolution personnelle dans une société inclusive, équitable et solidaire. Dans ce sens, l'institution développe les différentes dimensions de l'être humain : (communicative, cognitive, corporelle, esthétique, affective, sociale et transcendante). L'institution tient aussi compte de trois axes principaux qui dynamisent les différentes activités à l'intérieur de celle-ci : la diversité et l'inclusion, la communication et le bilinguisme, et l'apprentissage ludique. (La Candelaria IED, 2015)

## **L'école et le projet FLE**

L'école La Candelaria est une institution publique qui fait partie des écoles de Bogota cataloguées comme bilingues. En même temps, elle est l'une des trois institutions publiques au niveau de Bogota qui offrent le renforcement du français comme deuxième langue ou langue étrangère. La Candelaria compte avec une salle d'immersion en français où il y a deux professeurs et deux coopérants qui soutiennent la formation des enfants dans cette langue. Il y a aussi un projet éducatif pour premier cycle qui s'appelle « je suis » et propose :

Le développement de la motivation pour l'apprentissage et la réaffirmation de la langue première ou langue maternelle sont les bases pour la construction d'une grande partie des connaissances. La prédominance de la langue première est d'ailleurs une orientation du modèle des écoles bilingues à Bogotá. Retenons toujours que la répartition des temps de travail pour les deux langues a été définie à 60 % pour la langue première et 40 % pour la langue seconde. (Colegio La Candelaria – Secretaría de Educación – Universidad Nacional, 2011)

L'école La Candelaria a proposé plusieurs curriculums et plans d'études lorsqu'elle a commencé à travailler avec une langue étrangère. Néanmoins, tous ces travaux ne sont souvent que des écrits, c'est évidente à partir d'un document qui situe longtemps l'évolution historique de l'axe de communication. Ces propositions sont retranscrites dans un document qui présente l'évolution historique de l'axe de communication. Toutefois, selon les conversations faites avec la professeure titulaire (carnet de terrain No 2) et ma propre expérience sur le terrain comme professeur de l'école et stagiaire, celles-ci ne sont pas mises en place dans le contexte quotidien de la communauté éducative.

Pour mieux compiler l'information, nous énoncerons chronologiquement et en bref les différentes évolutions de l'organisation du curriculum en français dans l'école La Candelaria (IEDI La Candelaria- Bilingüismo, 2015) :

### **Grille 1: évolution du curriculum en français**

<b>2009</b>	Réorganisation du plan d'études à l'éducation initiale avec quatre heures hebdomadaires en classe de français
<b>2010</b>	L'institution a fait quelques ajustements au PEI et l'équipe de bilinguisme est formée
<b>2011</b>	Aide de la part de la SED et il est généré le projet « je suis : Proposition de travail à mettre en place dans le cycle initial »
<b>2012</b>	Mise en œuvre de projet « je suis » et une élaboration d'un syllabus pour le deuxième et troisième cycle de la part de l'Université Nationale.
<b>2013</b>	Mise en œuvre du syllabus des trois cycles initiaux et la création d'un autre de la part de l'Université Distrital.
<b>2014</b>	Élaboration d'un syllabus pour tous les cycles avec l'aide de l'Université Distrital.

En ce qui concerne le plan d'études, il existe beaucoup de documents à consulter, qui ont été élaborés par les stagiaires ou les conseillers mais qui ne sont pas abordés par l'institution. Pour cette raison, il y a un imminent besoin d'établir un nouveau projet institutionnel de FLE qui offre aux professeurs et stagiaires un carnet de route pour le travail de FLE à l'école La Candelaria, avec la garantie d'une part, d'être communiqué à la communauté éducative et d'autre part, d'une promulgation de sa mise en œuvre ultérieurement.

### **PROBLÈME DE RECHERCHE**

Grâce aux observations réalisées en classe avec le groupe d'enfants âgés de 8 à 12 ans à l'école La Candelaria pendant le deuxième semestre du 2015 et l'expérience de travail formel

comme professeure de cette institution pendant les deux années précédant ce projet, nous avons pu déterminer que le sujet principal de recherche devait être centré sur deux aspects importants : *les compétences communicatives en français et le travail par projets* dû au fait que les enfants ne sont pas familiarisés avec le travail par projets interdisciplinaires et avec l'apprentissage qui trouve son origine dans leurs intérêts.

De plus, nous avons observé que les enfants ayant entre 8 et 12 ans à l'école La Candelaria ont beaucoup de difficultés à travailler en équipe de manière coopérative et conviviale. Bien que la salle de classe soit disposée physiquement pour le travail en groupes ; les enfants discutent entre eux mais ils ne partagent ni leurs matériels scolaires ni leurs connaissances. Ils parlent et jouent souvent en empêchant la concentration des autres, ils créent ainsi des moments ludiques qui sortent du cadre académique. Toutes ces observations constituent un encouragement pour élaborer une stratégie méthodologique telle que le travail par projets qui permet à l'enfant d'assumer une autre possibilité de pouvoir travailler en groupe.

En même temps, nous sommes conscients que la Colombie a été le lieu de plusieurs conflits et que nos compatriotes ne savent plus comment partager, travailler en équipe, respecter l'opinion des autres, ou comprendre la différence de leur voisin comme une richesse. Pour cette raison, nous enfants ont besoin d'appréhender la réalité colombienne à partir d'une perspective coopérative et transversale.

Après avoir procédé à l'observation des enfants, à partir de laquelle nous appuyons cette recherche, il est possible d'identifier d'autres notions. De plus, il convient de se questionner sur l'objet de l'apprentissage. La compétence communicative pragmatique apparaît comme catégorie essentielle parce que nous avons observé que les enfants ne démontrent pas avoir de mécanismes effectifs de communication, ou alors ces processus sont nuls et violents. Pour cette raison, ils ne peuvent pas accomplir beaucoup de tâches en équipe. (Voir Carnet de terrain deux et sept).

Pour nous, le développement d'activités aide les enfants à améliorer leurs capacités de communication avec un registre de vocabulaire « correct » et propre *au contexte*. Il implique que les élèves doivent comprendre ce dernier et l'intention de l'autre. Dans cette mesure, nous considérons ainsi possible d'améliorer la convivialité, objectif visé au projet du cours.

De la même manière, les enfants ont choisi le sujet de *l'eau*. Les élèves considèrent que l'eau est un élément important de leur récréation, de leurs vacances et de leurs souvenirs familiaux. Pour les enfants de ce groupe, les eaux de rebus ou des égouts ne sont pas importantes. En revanche, ils reconnaissent l'eau des rivières, des mers, de la pluie et des flaques d'eau. Ce sont ces lieux où ils la considèrent précieuse.

## **QUESTION DE RECHERCHE**

*Comment renforcer la compétence communicative pragmatique en FLE à travers l'apprentissage par projets avec des enfants ayant entre 8 et 12 ans. ?*

## **OBJECTIFS**

### **GÉNÉRAL**

Renforcer la compétence communicative pragmatique en FLE à travers l'apprentissage par projets avec des enfants *ayant entre 8 et 12 ans*.

## **SPÉCIFIQUES**

- Analyser le renforcement de la compétence communicative pragmatique en français chez les élèves *de 8 à 12 ans* de l'école La Candelaria, à partir de la mise en place d'un projet du cours.
- Identifier dans quelle mesure le travail par projets constitue un encouragement pour améliorer la convivialité à l'intérieur de la salle de classe et la pensée transversale.
- Vérifier si le Projet du cours a comme conséquence l'apprentissage significatif des enfants.

## **JUSTIFICATION**

L'IEID La Candelaria est une institution où depuis 2009 des professeurs et stagiaires de quelques universités ont donné plusieurs travaux sur la mise en œuvre du français comme langue étrangère. Mais il y a une problématique au moment de mettre en œuvre ces travaux. La raison possiblement est ignorée. Cependant, il est facile d'identifier que ces travaux, d'autres universités différentes de l'UPN n'ont pas été mises à disposition de la communauté éducative. Ce constat est possible grâce à l'élaboration d'entretiens avec des professeurs, aux séances avec le directeur de l'école et à ma propre expérience comme professeure de l'institution pendant trois années.

En même temps, il est évident que la mise en œuvre de ces travaux a besoin d'un certain processus organisationnel et méthodologique de la part de la communauté éducative. Donc, le travail par projets est une approche pertinente, parce qu'elle donne une perspective transversale et intégrale de l'éducation et qu'elle sera résultat d'une collaboration parmi l'institution, les professeurs et les enfants. De cette manière, nous garantirons que l'ensemble des acteurs scolaires auront pris connaissance du projet.

Tout ceci nous donne un panorama pour établir que l'IEDI La Candelaria, mais spécifiquement les enfants ayant entre 8 et 12 ans ont besoin d'un nouvel effort pour mettre en rapport les savoirs. D'abord, y compris de tous les domaines scolaires sous l'optique d'intégralité et transversalité à partir du projet du cours fondé sur l'optique d'*apprentissage par projets*. Cela, répond non seulement à un besoin institutionnel mais aussi à une dynamique nationale et locale dans laquelle l'intégration du curriculum par cycles, par exemple, est une stratégie avec la conception de l'être humain comme un sujet intégral. Nonobstant, l'idée la plus importante est que les enfants intériorisent la notion d'un projet comme possibilité d'obtenir des apprentissages des différents domaines de connaissance.

D'autre part, le renforcement ou développement des compétences communicatives est, sans doute, une intention mondiale dans l'enseignement de langues étrangères à tel point que la majeure partie des institutions éducatives qui enseignent le FLE dans le monde sont guidées par le *Cadre Commun de Référence*, qui comprend, parmi ses priorités, le développement des compétences et spécialement des compétences communicatives. Dans ce but notre recherche vise, en particulier, à répondre aux besoins des enfants, de l'école, de Bogota et de la nation, bien sûr par rapport la formation pour les langues étrangers.

En ce qui concerne la relation de notre recherche avec la communauté éducative, nous assurons l'engagement de transcendance, ceci sera possible seulement si nous avons une expérience significative avec les enfants qui auront la possibilité d'être sujets actifs de leur apprentissage.

D'une part les élèves ne comprennent pas ce qu'est l'interdisciplinarité. Dans ce sens, il est évident qu'ils ne l'ont pas perçu jusqu'au moment. Il est donc nécessaire de créer une conception d'apprentissages possibles à partir des projets transversaux, qui vont les amener à acquérir un

"sens d'appartenance" au projet de cours, et ainsi se sentir importante en étant que participant de celui-ci. Ils vont ainsi apprendre grâce à une participation active.

Donc, notre recherche propose une nouvelle manière de rattacher et développer les apprentissages dans l'école La Candelaria, à partir de la relation entre les objectifs de formation et les axes thématiques; en créant un projet de cours en vue de renforcer la compétence communicative pragmatique des enfants en français. D'ailleurs, avec l'espoir de développer un apprentissage significatif avec des élèves avec lesquelles nous partageons notre recherche.

## CADRE THÉORIQUE

### Grille 2: Etat de l'art

<b>TITRE</b>	<b>NOM ET ANNÉE</b>	<b>INSTITUTION</b>	<b>POPULATION</b>
<i>La création de livres-album pour stimuler l'acquisition du vocabulaire et le développement des compétences de communication dans l'apprentissage de FLE.</i>	Pérez Sánchez. 2013	Universidad Pedagógica Nacional (Colombie)	Liceo Femenino Mercedes Nariño. 105° Bogotá
<i>Comment mettre en place le bilinguisme dans le collège public Integrado La Candelaria</i>	Barrera Gordillo et al. 2011	Universidad de LaSalle (Colombie)	IEDI La Candelaria Bogotá
Un, deux, trois: français et mathématiques encore une fois !	Romero Pineda. 2012	Universidad Pedagógica Nacional (Colombie)	Liceo Femenino Mercedes Nariño. 405° Bogotá
Penser, sentir et agir chez l'enfant	Mesa Reina. 2015	Universidad Pedagógica Nacional (Colombie)	Liceo Femenino Mercedes Nariño. 302° Bogotá
<i>Enjeux de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Québec en situation plurilingue et interculturelle : Le curriculum</i>	Plessis. 2011	Université Stendhal - Grenoble 3 (France)	L'école primaire internationale allemande Alexander Von Humblot. L'île de Montréal

### **Etat de l'art**

L'élève d'école primaire commence son expérience scolaire avec la liberté d'assimiler quelque chose qui soit intéressante, importante et merveilleuse. Au cours de son adaptation au contexte scolaire, il souffre une transformation que l'institution présume être un bon processus. De ce fait, la plus part des enfants perdent la spontanéité peu à peu pour chercher, questionner, réfléchir, nier et aussi révéler leur savoirs. Ils commencent à faire toutes ces choses selon les temps qui lui sont structurés par l'école, leur professeure et leurs parents. On doit se questionner *pourquoi l'école contemporaine insiste sur l'homogénéisation des individus qui sont par nature hétérogènes.*

L'apprentissage par projets part du principe que l'élève s'intéresse s'il s'implique avec un sujet spécifique. En même temps, cette approche vise à l'autonomie des enfants face à la possibilité de se former. À cet égard, la présente recherche prend pour postulat que les enfants sont d'abord des personnes avec des intérêts, des motivations et une autonomie propres à chacun avec un contexte social qui diffère selon les individus ; conditions qui sont très importantes au moment de l'apprentissage de nouvelles connaissances.

D'abord, il est très important de situer la position de notre recherche par rapport à la relation entre les concepts travaillés. Il est évident que la définition de compétence *en espagnol* est établie par rapport au contexte économique et capitaliste. Mais, cette définition a pour nous des caractéristiques qui sont pertinentes pour le travail du FLE en Colombie. Bien que ce mot en français veuille dire aptitude. La seule qui nous allons mentionner maintenant, c'est que le terme « compétence » a été adopté par l'éducation, en Colombie, au début du XXI siècle comme

l'habileté de savoir, savoir-faire et savoir-être. Dans ce sens, notre projet envisage un développement qui répondrait aux attentes propres au contexte social de la Colombie et pour nous, il est clair que les enfants ont besoin d'apprendre à se débrouiller dans le contexte.

Dans le but de mettre en évidence les convergences et divergences entre différents projets existants et la présente recherche, et aussi avec l'intention d'enrichir le projet, nous avons fait une révision bibliographique à partir des critères de recherche basés sur des concepts comme : le renforcement des compétences communicatives en FLE, la pragmatique, le travail par projets, la transversalité et l'intégralité.

Dans ce processus, nous sommes parvenus à réunir des recherches qui ont un sujet proche de notre travail, parmi lesquelles se trouvent des recherches de l'Université Pedagógica Nacional et quelques autres de l'Université de Lasalle, qui sont deux universités colombiennes. Nous avons aussi trouvé quelques mémoires de master en France, des universités Stendhal, Sorbonne et Denis Diderot, entre autres. Néanmoins, nous avons choisi cinq étant les plus pertinentes pour notre cadre théorique.

En premier lieu, pour nous il est relevant que la notion de compétences communicatives se traduise concrètement par un produit de la création des enfants. Nous trouvons la recherche de Pérez (2013), ici, il est intéressant de penser en la possibilité de développer les compétences avec un exercice pratique comme les livres-album. Cela consiste à « Stimuler l'acquisition de vocabulaire chez les filles de première année à travers la construction de livres-album pour développer des compétences communicatives dans une première approche pour l'apprentissage du FLE. ». Cette recherche développe également d'une manière théorique et pratique, la catégorie de *compétence communicative*, laquelle, de la même manière que dans cette recherche, est

abordée sur la base épistémologique de Hymes. C'est-à-dire que la recherche de Pérez est notable dans le sens d'obtenir une référence des stratégies sur lesquelles nous pourrions nous appuyer pour le développement des compétences communicatives, à la fois elle nous aide à situer les possibilités de conceptualisation de cette notion. De la même manière, nous avons un produit élaboré par nos enfants. Il va être le prétexte pour renforcer la compétence pragmatique.

De plus, l'école La Candelaria est une institution qui travaille sur l'objectif de devenir bilingue. Le travail élaboré par Barrera, Gordillo et al.(2011) avance que l'aspect le plus important dans ce processus est d'« Identifier et analyser comment mettre en place le bilinguisme dans l'institution publique Intégrée La Candelaria à Bogota D.C. ». Dans ce sens, il possède comme source du développement essentiel du projet le bilinguisme et les compétences langagières. En matière de contenu, c'est très important comme base théorique mais ce n'est pas une référence méthodologique. Il offre plutôt à notre avis un excellent parallèle comparatif, car ce projet étudie la même population, avec une intention similaire à notre recherche ; c'est-à-dire, le développement des compétences en FLE à l'IEDI La Candelaria. Mais, il y a une différence structurale et fondamentale ; en premier lieu, nous ne cherchons pas le bilinguisme mais le renforcement de la compétence pragmatique comme première approche à l'utilisation de la langue française. De plus, nous considérons que la proposition d'intervention dans le projet de Barrera Gordillo et al., est développée par modules prémédités de travail qui est contradictoire avec l'approche d'investigation de cette recherche parce que nous allons développer le projet selon les besoins, les intérêts et les rythmes d'apprentissage des élèves.

La recherche de Romero (2012) , qui a travaillé dans le contexte colombien mais avec une autre population à l'école Mercedes Nariño et à travers l'intégration des mathématiques en cours de FLE, est aussi pertinente à analyser. Elle définit les besoins didactiques et pédagogiques au

lycée. En même temps, elle propose la critique à l'enseignement à partir de guides de travail qu'elle considère comme des instruments de contrôle de l'attention et de la discipline. Mais, elle rejoint notre recherche en affirmant qu'un projet interdisciplinaire est un moyen d'améliorer la production orale des filles. Et selon ses résultats fondés sur les réponses des apprenants, les mathématiques ont contribué à l'apprentissage du français et réciproquement puisque les filles ont bien reçu l'input d'utiliser un autre moyen pour apprendre les nombres et aussi pour renforcer les contenus de la matière non linguistique. En ce sens, nos enfants vont renforcer la compétence communicative pragmatique en FLE à travers un travail interdisciplinaire qui a comme domaine principal *les sciences naturelles*.

Enfin, on peut aussi se rapprocher de l'étude réalisée par Mesa (2015) au Liceo Femenino Mercedes Nariño, dont le travail, basé sur l'apprentissage par projets du FLE, a pour objectif de « favoriser le développement psychosocial sain des élèves d'entre sept et neuf ans ». Le cadre théorique est semblable que celui de notre recherche dans le sens où il propose que l'apprentissage par projets est un outil interdisciplinaire et transversal qui permet de renforcer des compétences communicatives, de plus, il aide à établir une pensée synchronique autour d'un axe thématique des différentes perspectives. L'étude de Mesa suppose que l'apprentissage par projets affecte le domaine cognitif, émotionnel et actionnel des enfants, en même temps qu'elle affirme que cette approche pédagogique permet à l'apprenant de s'engager dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement. Pour nous, cette approche permet aussi aux enfants d'avoir un rôle actif dans la construction de la connaissance et quand ils travaillent avec leurs pairs, nous pensons que nous serons témoins de l'amélioration en d'autres aspects comme la convivialité, les compétences communicatives et le travail en équipe.

Enfin, nous avons consulté le mémoire de Maud Plessis (2011) dans lequel on trouve comme objectifs de l'intervention « optimiser le programme de FLE et satisfaire les intervenants pédagogiques ainsi que les parents d'enfants allophones ». Les différents critères qu'il prend en compte sont le concept de curriculum selon Jonnaert, Ettayebi et Defise, la notion de compétence, le plurilinguisme et l'école selon Danièle Moore, et la problématique du développement de la compétence orale en français chez l'enfant. Ce mémoire est très utile pour notre recherche dû au fait que deux des principales unités de travail sont pratiquement identiques, car elle est un référent de la manière épistémologique et méthodologique pour développer les notions, en même temps c'est un exemple de la façon dont on peut rattacher ces deux termes. De plus, nous allons essayer la possibilité de lier les notions de compétence pragmatique, travail par projet, interdisciplinarité et apprentissage significatif par rapport au travail par projets.

## **Cadre conceptuel**

### **Introduction**

Le choix de mettre en œuvre un projet pour renforcer la compétence communicative pragmatique des enfants de l'IEDI La Candelaria à l'aide de l'apprentissage par projets, doit être précédé d'une révision conceptuelle des composantes. Pour cette raison, il est important de faire une analyse des concepts qui font partie de la construction d'un projet institutionnel du français comme langue étrangère. Dû au fait que notre institution éducative est publique, elle dépend de la directive nationale et des conceptions adoptées par notre gouvernement par rapport à l'éducation en général. Pour cette raison, la majeure partie de la conceptualisation adoptée pour la présente recherche est traduite au français, mais surtout située dans le cadre national.

En premier lieu, notre recherche posera la réflexion sur la notion de *compétence*, en se basant sur différentes perspectives qui critiquent ou défendent l'option d'appliquer l'idée de compétences dans l'éducation. La notion de compétence prend de plus en plus de la place dans les recherches actuelles en matière de langue étrangère. Pour cela, nous allons conceptualiser les *compétences communicatives*, puisque elles sont fondamentales pour développer notre recherche, nous allons aussi approfondir le concept de *compétence pragmatique*.

Ensuite, nous allons aborder le sujet d'*interdisciplinarité* puisque cette thématique concentre en grande partie la notion d'un travail par projets dans le cadre scolaire, mais en considérant le travail par projets comme source de développement de la connaissance à partir de l'interdisciplinaire. Ainsi, nous pouvons rattacher le travail interdisciplinaire à *l'apprentissage significatif*, tel que nous aborderons ce concept, aussi. En considérant l'apprentissage par projets comme un moyen pour établir un rapport entre l'action individuelle ou groupale et les connaissances, dans ce cas les compétences communicatives.

Donc, il est nécessaire d'adopter tout ceci parce que ces théories contribuent directement à l'élaboration méthodologique et épistémologique de tout projet. Et pour établir une base épistémologique et méthodologique, on peut parler de la conception de curriculum défini comme un ensemble de proposition dans le cadre d'une institution éducative. Selon Julian de Zubiría le curriculum est :

La caractérisation de différents contextes dans lesquels nous nous trouvons, avec une cohérence entre ceux-ci et d'une part les intentions, les objectifs éducatifs et d'autre part la délimitation de l'enseignement, du planification de la classe, des stratégies méthodologiques à utiliser, des ressources didactiques et de l'évaluation pour utiliser [Original en espagnol]. Julián de Zubiría (2013)

C'est-à-dire que ces différents éléments sont importants au moment de comprendre un curriculum en tant que projet, et il est encadré dans les cadres adoptés pendant quelques années en Colombie, en plus il nous donne l'opportunité de voir le curriculum comme un projet intégral. De la même façon, la classification du curriculum est très importante pour définir dans un premier temps les limites entre notre travail et ce qui existe déjà, mais aussi nos possibilités et impossibilités. Cette classification nous permettra ainsi de concevoir de façon plus cohérente un curriculum en contexte, c'est-à-dire situé.

Quand nous parlons de curriculum comme la totalité de dynamiques, méthodologies, modèles pédagogiques et ressources ; nous faisons un parallèle avec l'IEDI La Candelaria où nous trouvons que le PEI adopte le FLE comme axe fondamental. En ce sens, notre projet est parti du curriculum et englobe domaines de savoirs. Pour cette raison, notre projet a comme ressource principale le contexte et intérêts des enfants.

### **Les compétences**

Le terme compétence, dans notre culture et notre langue maternelle (espagnol), a plusieurs critiques et définitions du fait de ces origines dans les sciences économiques et aussi parce que ce mot, bien sûr différent en français, est synonyme de lutte entre deux ou plusieurs personnes ayant le même objectif mais sans prendre en compte les moyens ou les conséquences de leurs actes. Mais, nous comprendrons que dans le cadre de l'éducation nous comme professeurs avons la faculté d'utiliser les notions d'une théorie ou d'une autre selon nos besoins.

En effet, pour l'enseignant il est possible de transformer la théorie en pratique conformément à leurs propres principes et aux besoins de ses enfants. L'école est un lieu où se rencontrent plusieurs diversités, pour cette raison on peut déterminer de différentes manières la forme dont

on va définir les pratiques pédagogiques, les méthodologies, les espaces, les moments et les relations avec les autres personnes ; tout ceci comprend la notion au moyen de laquelle nous allons mettre en œuvre notre théorisation de compétences.

Il est possible d'établir une conceptualisation des compétences dans le sens des concepts du *Cadre européen commun de référence pour les langues* lequel est adopté fidèlement par le *Ministère D'éducation Nationale*. Dans un premier temps, il précise que « toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. » (Division Des Politiques Linguistiques, 2000). Pour nous, la compétence sera comprise comme l'habileté de penser, agir et savoir dans un contexte déterminé, voire situé. Nous développerons la notion de compétence à partir de l'interprétation pédagogique. Nous interprétons la compétence en contexte, les enfants doivent être préparés pour comprendre les sujets d'étude dans un contexte défini.

### **Compétences communicatives**

Après avoir analysé la généralité des compétences, il est nécessaire de se rapprocher du contexte éducatif, et plus spécifiquement à l'école La Candelaria. Le développement de compétences est défini dans l'institution comme :

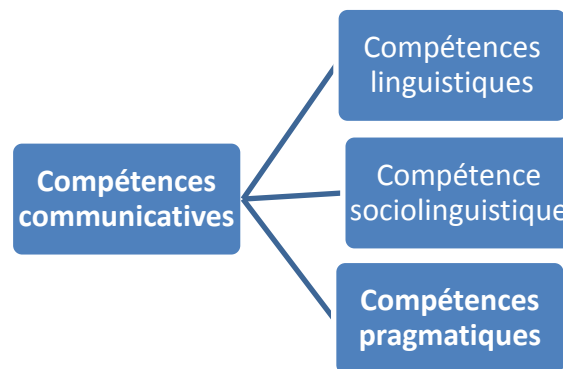
la capacité d'apprendre en faisant, pour « récréer » avec la connaissance, pour transformer, abstraire, déduire, induire, particulariser, généraliser et signifier depuis divers référents, en l'utilisant de diverses manières et pour de diverses fins. Décrire, comparer, critiquer, l'argumenter, proposer, créer et résoudre des problèmes. Pour telle raison cette approche

promeut l'appropriation d'un savoir pour un faire. [Original en espagnol] (école La Candelaria, 2016)

Ainsi, pour notre recherche, la compétence communicative va être liée à la capacité de comprendre et de produire des discours, où le contexte joue un rôle catalyseur pour l'interprétation ou la production de chacune des expressions de la langue française.

D'une manière plus spécifique la compétence communicative est définie par le Cadre Européen Commun de référence pour les langues, au moyen des composantes suivantes : compétences linguistiques, compétence sociolinguistique et compétences pragmatiques.

### **Graphique 1: Compétences communicatives Cadre Européen Commun de référence pour les langues**



La « **compétence linguistique** est définie comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages ‘corrects’ et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser. ». On peut ainsi identifier la classification suivante : compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence sémantique, compétence phonologique et compétence orthographique. Nous faisons référence à la compétence linguistique comme la façon dont l’élève est capable d'utiliser ses connaissances sur la langue d'une manière correcte. En ces termes, nous ne pourrions pas aborder cette compétence ; dû à ce que nos enfants se trouvent dans un niveau de débutants en FLE.

Dans un deuxième temps on trouve « la **compétence sociolinguistique** qui porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale ». Ce projet évoquera dans quelque moment les questions relatives à l'usage de la langue, mais nous n'aborderons pas les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, le dialecte et l'accent.

Finalement, la **compétence pragmatique** traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

- a. Organisés, structurés et adaptés (compétence discursive),
- b. Utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle),
- c. Segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique). (Division Des Politiques Linguistiques, 2000)

Nous allons travailler spécifiquement *la compétence pragmatique* comme l'habileté des enfants de communiquer quelque chose par rapport à une thématique spécifique, dans un contexte défini. Les compétences communicatives sont un moyen pour que nos enfants surpassent l'étape de rapprochement à la langue à l'aide du vocabulaire commun, qu'ils utilisent dans des contextes réels où le projet du cours l'exige. D'autre part, il est indispensable de citer Hymes pour analyser les compétences communicatives, puisqu'il aborde la thématique développée précédemment par Chomsky.

Hymes (1984) dit que :

La notion de compétence de communication a eu son plus grand impact sur les études concernant l'acquisition et l'apprentissage des langues, pour une compréhension de cette

notion et de son histoire, les cas de l'enfant et de l'apprenant offrent un point de vue privilégié.

Aussi, pendant une conférence à l'Université Nacional de Colombia, Hymes a défini la compétence communicative comme : «l'ensemble et la structure des capacités d'ordre mental, moteur et sensoriel indispensables aux participants pour permettre le processus communicatif de la compréhension et de la production d'énoncés contextuellement appropriés» [original en espagnol] (Pardo, 1987). C'est-à-dire que nous utiliserons le concept de compétence communicative en termes de besoin structurel des capacités que les enfants doivent développer à l'aide de l'école ou de leur propre projet, en cherchant à les renforcer avec la possibilité d'identifier le moment et la forme de produire un discours d'une manière plus effective.

Par ailleurs, la typologie de compétence donnée par le *Cadre Commun de Références* validé par le Ministère d'Éducation National est exacte et répond aux exigences du monde d'aujourd'hui. En même temps, il est en concordance avec la théorie de Hymes puisque la compétence est entendue en tant qu'intégrité de l'être humain.

Finalement, on doit poser la relation directe entre un projet de FLE et les compétences communicatives. Pour cette raison, nous allons définir la notion de projet et en fonction de celui-ci, sa conception et son développement. Cela doit prendre en compte les notions d'intégralité, de contexte, d'intentionnalité et d'ordre, qui sont insérées dans un organisation cohérent des axes thématiques avec un but de formation spécifique, en considérant l'intention de l'école d'assumer tout l'apprentissage en fonction de amplifier les dimensions de l'être humain.

## **Compétence pragmatique :**

La compétence pragmatique est l'axe théorique central de notre recherche, nous sommes convaincus de la nécessité de renforcer cette habilité chez les élèves. Nous comprenons la compétence pragmatique comme : *la faculté qu'a un enfant d'identifier le contexte, le besoin communicatif, et de produire un discours pertinent et effectif par rapport à la situation.* Aussi, la compétence pragmatique permet à nos enfants de dépasser le stade élémentaire de l'apprentissage de la langue, puisqu'il est inclus dans cette dynamique pendant trois ans ; il va être capable de mettre à profit ses connaissances du français.

Les enfants qui participent à ce projet du cours vont développer, chacun à leur façon, la compétence pragmatique, bien sûr en tenant en compte des particularités de chacun. Dans le cours, il existe des différences entre les individus : il y a des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux, des enfants avec des problématiques familiaires « graves, » des enfants ayant des différentes conditions socio-économiques qui leur sont particulières. Chaque élève dans le projet a une réalité différente mais tous peuvent travailler pour les objectifs en commun où l'un est le but sur lequel marche le projet du cours ; et l'autre est renforcer la compétence pragmatique en FLE, en le comprenant comme:

La compétence pragmatique prend principalement en compte les actes de langage et au-delà de la phrase les scénarios/scripts interactionnels ; phénomènes de cohésion/cohérence textuelles étendus aux types et genres de textes ; tout fait qui relève massivement de la linguistique textuelle... La compétence pragmatique intègre une compétence discursive, une compétence fonctionnelle (macro et micro-fonctions) et une compétence de conception schématique (les schémas d'organisations des interactions). (Richer, 2012)

Aussi, nous allons considérer que la compétence que nous allons renforcer ne va pas être centrée sur la qualité grammaticale, mais dans la création des mécanismes qui permettent la communication, en accord avec la conception suivante : « la compétence pragmatique n'est pas un supplément ou un ornement. Elle n'est pas subordonnée à la connaissance de la grammaire ou à l'organisation textuelle ». [Original en espagnol] (Berguillos & Ruhstaller, 2004)

Nous allons faire une application du concept de compétence pragmatique selon le contexte de chaque élève et aussi selon la manière particulière d'avancer de chacun. Donc, il est raisonnable d'insister sur les incidences fortes des interactions entre les gens dans l'école, aussi des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de différentes capacités qui jouent un rôle spécifique à l'intérieur d'une institution éducative. (Robert, 2088). La compétence pragmatique estime le contexte, dans ce sens la recherche doit analyser le contexte communicatif, mais surtout l'entourage de la population.

Bien sûr, nous devons prendre en compte la caractérisation des compétences communicatives parce qu'il est important de distinguer l'une de l'autre au moment de réaliser différentes activités visant à les renforcer chez les enfants. Cependant, notre recherche sera encadrée par les besoins de l'institution éducative La Candelaria, de la ville et de la nation Colombienne.

### **L'interdisciplinarité, la transversalité et l'intégralité.**

L'interdisciplinarité, la transversalité et l'intégralité sont trois concepts qui pendant l'histoire ont été liés entre eux. Bien qu'ils soient adjacents, il ne s'agit pas de la même notion. L'interdisciplinarité est l'action des professeures à établir une relation entre deux ou plusieurs domaines, pour travailler un sujet commun. Quand quelqu'un réussit à faire un travail interdisciplinaire, généralement cela participe d'une formation intégrale des élèves, c'est-à-dire

une vision du monde où l'enfant comprend qu'il est nécessaire de cultiver différents aspects de l'être humain ; où il comprend que la cognition, le corps, la communication, l'affectivité font partie de cet individu. L'instant où l'enfant comprend que le monde de la connaissance a besoin d'un équilibre entre toutes ces dimensions; il pourra produire une connaissance transversale.

Le travail par projets a besoin sans doute d'une tâche interdisciplinaire, en pensant les enfants comme des êtres intégraux pour établir un processus d'action et de raisonnement transversal. Si nous travaillons sur la thématique principale de l'eau, pour renforcer les compétences communicatives pragmatiques ; nous pouvons travailler en interdisciplinarité avec les domaines de la biologie, du français, de l'écologie et des sciences sociales. Maintenant, si au moment de développer quelque travail à l'intérieur de la salle de classe nous (les enfants et les professeurs) travaillons selon les intérêts, besoins, réalités et possibilités de chacun; nous considérons les enfants comme individus complexes et intégraux. Aussi, quand la recherche se développe sur la dynamique d'un projet du cours, il existe l'imminente possibilité, opportunité et risque de générer une pensée transversale.

Nous allons aborder l'intégralité à partir du concept d'éducation intégrale ou formation intégrale. Cette notion est centrée sur la place des enfants à l'intérieur de l'institution comme personnes particulières et à part entière. L'école La Candelaria définit l'intégralité comme «comprendre et accepter l'individu dans sa totalité c'est-à-dire avec toutes ses dimensions et dans ses relations multiples, en préservant le naturel et en recréant la culture. » (École La Candelaria, 2016, p. 60), c'est-à-dire que notre école situe l'enfant dans la dynamique d'un être humain avec des dimensions et habiletés pour transformer le monde.

En même temps, il existe une conception de transversalité à partir des cycles, qui est donné par « El Instituto de Investigación en Educación » de l'Université Nacional de Colombia. (2011)

Parier à ce type d'éducation est de penser à un curriculum dirigé à la formation d'un homme ou une femme multidimensionnels (cfr. Barnett, 2001) qu'il ou elle intègre des perspectives pour comprendre le monde et ses problèmes. Cela suppose parier pour un curriculum de culture intégratrice. Le curriculum construit dès la perspective des cycles subordonne en grand partie la fonction exclusive qui traditionnellement lui est assignée: être propédeutique pour des niveaux éducatifs postérieurs. [Original en espagnol] « Instituto de Investigación en Educación » de l'Université Nacional de Colombia. (2011)

Aussi, ils disent qu'ils existent trois axes transversaux :

- a. la communication,
- b. les arts et les langages,
- c. la compréhension et transformation de la réalité naturelle et sociale (l'éthique, le projet de vie et la formation en citoyenneté).

Il est indispensable de parler de cycles dans notre contexte immédiat, puisque cette notion est en correspondance avec tout le travail développé au niveau national depuis longtemps. Nous concevons le projet du cours selon l'optique de transversalité dans le cadre du travail local *de Réorganisation du curriculum par cycles*, (Secretaría de Educación Distrital y Alcaldía Mayor de Bogota. 2015). Il est possible d'observer que pour le Secrétariat d'éducation de Bogota « les axes transversaux » sont une nécessité du monde d'aujourd'hui, cela implique que l'école veille à son développement en intégrant sa responsabilité sociale.» [Original en espagnol] (P. 55), et de la

même façon, « la conformation de cycles implique de réorganiser le curriculum, transformer les pratiques pédagogiques, créer des changements dans la culture institutionnelle, générer les stratégies d'intégration de la connaissance et des conditions de temps qui permettent aux élèves de développer des apprentissages pertinents» [Original en espagnol] (P. 61). Tout ceci, dans le cadre de quatre stratégies d'intégration du curriculum: « un topique générateur, un récit, un sujet ou un projet».

### Grille 3 : Stratégies d'intégration du curriculum

(Secretaría de Educación Distrital y Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015)



**Reorganización Curricular por Ciclos**  
Orientaciones para la Consolidación de Planes de Estudio.

Estrategia de integración curricular	Breve descripción
Tópico generador	Ideas y preguntas centrales que relacionan los temas con la vida diaria de los estudiantes y les despiertan gran interés.
Relato	Narración seleccionada o construida que articula temas, interrogantes y problemas que plantean las distintas disciplinas, para facilitar su contextualización.
Tema	Acuerdos de los docentes de las distintas áreas, de uno o varios ciclos o de toda la institución, quienes proponen, dialogan y seleccionan un tema común para abordarlo desde el saber específico de cada una de las áreas.
Proyecto	Camino que permiten entender y resolver problemas inherentes a la diversidad cultural, social y psicológica que afronta la educación y que estimulan el desarrollo del trabajo grupal, colectivo y cooperativo.

**Tabla 4.** Estrategias de integración curricular.

Comme nous l'avons mentionné, cette recherche va développer la notion de transversalité à partir d'un projet, c'est-à-dire que le travail par projets va viser à construire un travail collectif et coopératif.

### L'apprentissage significatif

L'apprentissage est une notion essentielle dès l'instant où on pense le rôle de l'école dans la société. Tous les professeurs cherchent la meilleure manière pour que leurs élèves accèdent aux

savoirs et aux connaissances de la matière enseignée. Il y a plusieurs modèles, stratégies et méthodologies, mais l'objectif est presque le même. Quand on parle de l'apprentissage significatif on présume qu'il est un savoir que la personne obtient de manière particulière et intéressante, qui est présente pendant beaucoup de temps à la mémoire de l'individu et est considéré comme acquis par l'individu. Cette recherche est centrée sur les intérêts des enfants et sur le travail actif. Pour cette raison nous pensons que *le travail par projets* va avoir une répercussion positive sur l'apprentissage. Dans ce sens, l'enfant qui se sent actif et intéressé par le projet, très probablement, aura un apprentissage significatif.

*J'aime l'eau* est une recherche où s'investissent activement les enfants, c'est pourquoi ils ont choisi eux-mêmes les objectifs du projet du cours et la thématique à travailler. Quand l'élève considère que le projet de la classe est son propre projet, il a le sentiment d'être acteur, il a un sens de l'appartenance. Le sens de l'appartenance permet à l'enfant d'être un sujet actif à l'intérieur du projet du cours.

Une prémisse de *Mabel Nelly Strarico de Accomo* nous précise qu'il « n'existe pas d'apprentissage sans action individuelle et en groupe ». Elle porte sur le rôle de l'action à l'intérieur d'un processus d'apprentissage; le texte affirme que l'enfant doit être prêt à apprendre. C'est-à-dire que l'apprentissage est possible si l'individu souhaite apprendre, à cet égard il agit pour arriver à la connaissance. De plus, l'auteur affirme qu'explorer, vérifier, faire des recherches, comparer, penser quelque chose, comprendre comment trouver quelque chose et réfléchir sont des actions qui produisent un apprentissage [Original en espagnol] (1996). Par ailleurs, nous comprenons comme actions contribuant à l'apprentissage le fait que les élèves définissent et produisent eux-mêmes les éléments de réponse. Cela se matérialise par la création

d'objets ou d'expériences qui lient l'eau, lesquels seront expliqués en français en encourageant leurs compétences pragmatiques et en même temps les enfants seront actifs dans l'élaboration des objectifs et méthodologie de leur projet du cours.

Plus loin, *Strarico de Accomo* soutient qu' « il n'existe pas d'apprentissage significatif sans contenus », les enfants doivent développer des capacités, lesquelles sont appelées *compétences*. Ces dernières se traduisent par des expériences que l'élève a construites dans son environnement. Ces compétences sont des « outils » pour mieux comprendre le monde et elles englobent concepts, procédures, valeurs et attitudes [Original en espagnol] (1996). C'est-à-dire que notre vision de lier le travail par projets, la compétence communicative pragmatique et l'apprentissage significatif, a une logique épistémologique claire. Si nous travaillons par projets dans une perspective active, nous obtiendrions, très probablement, un apprentissage significatif où la compétence pragmatique va être le contenu à développer, bien sûr ce n'est pas « action-réaction », mais une possibilité et un objectif.

## **APPROCHE METHODOLOGIQUE**

### **Type de recherche**

Ce projet est centré sur la recherche-action, un type de méthodologie qui a pour objectif de faire des études d'une manière active où le chercheur est acteur mais il n'est pas un protagoniste. La recherche-action permet à l'individu ou dans notre cas au stagiaire, de faire un projet avec transcendance immédiate et à futur dans la communauté où il travaille. C'est-à-dire, la recherche va être génératrice non seulement de savoir pour le chercheur, mais aussi les élèves, les professeurs, les parents et l'institution éducative La Candelaria vont pouvoir en bénéficier.

Selon Jean-Jacques Richer, « la recherche-action impose au chercheur un positionnement et une posture spécifique, obéit à une démarche spécifique non linéaire dans laquelle la mise en œuvre progressive des différentes phases rétroagit sur les phases précédentes »(2011), c'est-à-dire que la recherche-action nous permettra de créer une relation plus proche entre théorie et pratique.

D'après Monsieur Richer la recherche-action a pour postulat que de l'action peuvent naître des connaissances par « opposition » ; à l'inverse de la « recherche fondamentale » qui a pour postulat que de l'action peuvent naître des connaissances et, à l'inverse de la « recherche appliquée » où l'action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche.

Il est important de travailler en respectant les trois phases définies par l'auteur. La phase initiale, la phase de réalisation et la phase finale. Notre projet est une recherche-action, dû aux différentes implications qu'elle réussira à l'école La Candelaria en général, chez les enfants de 301 de l'après-midi et ainsi chez nous comme chercheurs. Elle n'est pas seulement une mise en œuvre, la recherche veut renforcer la compétence communicative pragmatique des enfants, en respectant deux éléments : d'un côté, l'exigence nationale et internationale de former les élèves de français afin qu'ils acquièrent les compétences leur permettant d'avoir les différents niveaux de savoirs fondamentaux pour développer quelque connaissance de la langue, en tenant en compte des besoins des enfants au moment de l'usage de la langue. De l'autre, le travail par projets permettra d'apporter beaucoup de dynamiques à l'intérieur de la salle de classe et aidera chaque enfant à évoluer à son rythme.

### **Catégories d'analyse**

Afin d'établir un processus clair de la recherche, nous proposons une unité d'analyse concrète, qui englobe la plupart des actions de ce projet. En même temps, nous avons établi trois

catégories abordées pendant notre cadre théorique. Finalement, nous avons des sous-catégories et des instruments comme référent d'évaluation.

#### Grille No 4 : Unité d'analyse

Unité d'analyse	Catégories	Sous-catégories	Instruments
Projet du cours	<i>Compétence pragmatique</i>	Reconnaissance de différents contextes et thématiques	L'enregistrement oral – triangulation temporelle.
		Utilisation des savoirs dans le contexte	l'enregistrement vidéo et entretien.
		L'intention communicative.	Artefacts et enquête.
	<i>Travail en équipe</i>	Construction de connaissances collectives	Fiches pédagogiques, enquête et entretien.
		Élaboration d'un produit final (du projet.)	L'enregistrement photographie – triangulation temporelle
		Amélioration de la convivialité	Enquête des enfants-Entretien professeure titulaire.
	<i>Interdisciplinarité et transversalité</i>	Renforcement de savoirs transversaux.	Artefacts, enquête et entretien.

#### Instruments et techniques de collecte de données

Les ressources que nous avons utilisées pour collecter l'information sont inscrites dans le modèle de recherche qualitative. Cette recherche avait différents formes d'obtenir les données. Dans un premier temps les observations et les carnets de terrain sont des moyens précis pour consigner l'information et l'analyser. Ensuite, nous utilisons des moyens comme les photos, l'enregistrement vidéo, l'enquête et l'entretien.

L'observation du groupe est complétée avec les carnets de terrain. Dans chaque classe depuis le deuxième semestre de 2015, nous avons fait des observations qui ont pour but de consigner des

informations requises pour cette recherche. Nous prenons note de quelques aspects et des dynamiques quotidiennes qui existent à l'intérieur de la salle de classe. C'est ainsi que nous avons ainsi remarqué que la convivialité, le travail en équipe et l'apprentissage significatif étaient des problèmes. De la même manière, nous avons noté que les enfants avaient quelques connaissances sur la langue, mais qu'il était nécessaire de renforcer certains aspects de la communication en FLE.

Les photos mettent en évidence quelques productions des enfants par rapport au projet du cours et du *FLE*. À travers la photographie d'un travail, d'un moment ou d'une construction des élèves, on peut voir le processus, la dynamique de travail, l'espace utilisé et aussi l'intérêt montré par eux.

L'enregistrement vidéo a été une ressource intéressante. Étant donné que c'est la manière dont nous pouvons démontrer le processus ou le renforcement de la compétence pragmatique de l'enfant. C'est-à-dire que nous allons regarder dans les vidéos s'il existe un certain niveau de compréhension du contexte de parole, s'il existe l'habilité de l'enfant pour reconnaître le registre avec lequel il doit communiquer, entre autres. Mais par situations de légalité nous allons utiliser la transcription de leurs ressources. (Contemplée dans le Code de l'Enfance et de l'Adolescence, spécialement en relation avec les responsabilités des médias, indiquées dans l'Article 47.)

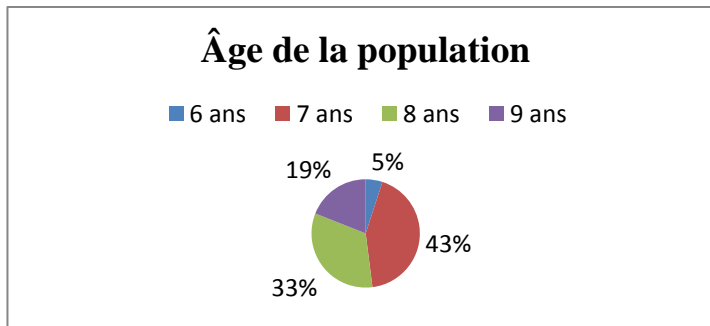
Finalement, l'enquête et l'entretien sont les moyens, indirects, par excellence de la recherche qualitative. En effet, ils nous donnent les éléments nécessaires pour confirmer les résultats et ils nous montrent quelques aspects à partir de la perspective d'autre actant de la recherche; soit les élèves ou les professeurs de l'école.

### **Description de la population**

Les élèves avec lesquels nous travaillons sont l'axe central de cette recherche. La classe de 301 de l'après-midi de l'IEDI La Candelaria compte 29 élèves. Il y a dans ce groupe 21

apprenants sur 29 ayant répondu à l'enquête initiale de caractérisation. En 2015, 38 % d'entre eux sont des filles et 62 % sont des garçons. Le graphique N.3 nous montre le rang d'âge de la population, au moment du commencer cette recherche.

### Graphique 3 : âge de la population



D'autre part, il est important de dire que 43 % des enfants sont nés à Bogotá, mais 52 % viennent des villes telles que Medellín, Bucaramanga, Cúcuta et des arrondissements comme Soacha, des petits-villages, dont Chaparral, entre autres. Pourtant 5 % des enfants ne savent pas où ils sont nés. C'est pertinent, car la majorité des enfants du groupe et possiblement de l'institution représentent une « population migrante », et donc l'impact de l'adaptation à Bogota, à l'école et aussi au français est important. La majorité d'élèves du groupe habite avec leurs parents. 57 % résident avec leurs mères et leurs pères, 24 % habitent seulement avec leurs mères et 14 % avec leurs pères, finalement 5 % vivent avec un parent différent. De plus, on trouve que 62 % des élèves ont entre un et deux frères et sœurs, 19 % entre 3 et 4, 14 % n'en ont pas et seulement 5 % ont plus de 4. Ceci est utile au moment de parler des aspects qui font partie du contexte immédiat des élèves, exactement du contexte plus proche aux enfants, la famille.

À la question « Quelle est votre matière favorite ? », les enfants ont répondu que leur matière favorite est: les mathématiques avec 48 % après, on trouve l'art et l'éducation physique qui réunissent 29 % de préférence, ensuite l'espagnol avec 14 % et finalement le français avec 9 %,

jusqu'au moment sans une raison apparente, c'est-à-dire que la réponse est seulement à partir des émotions immédiates au moment de l'enquête, mais pourtant très sincère, puisqu'ils ne se sentaient pas contraints pour rien ; d'autres enfants auraient dit que c'était le français.

Grâce au travail d'observation et aux carnets de terrain, nous remarquons qu'il y a deux enfants qui ne savent pas encore lire ou écrire en espagnol, car ils sont encore en face de cette acquisition en langue maternelle et en ce sens ils nécessitent une attention particulière de la part du professeur. Par ailleurs, il est évident que les enfants de ce groupe sont très affectueux et dans leur grande majorité ils sont concentrés. Cependant nous avons pu observer qu'ils n'écoutent pas attentivement et le silence est difficile à obtenir en classe.

Selon un entretien avec la professeure du cours (2015), les enfants de ce groupe ont plusieurs problèmes au niveau de l'écriture, mais aussi concernant la logique mathématique. En cours de français, il y a bien un travail effectif, mais elle a remarqué que les enfants font des erreurs de prononciation sur quelques mots importants comme les numéros trois, seize, vingt. Etc. De plus, la professeure affirme que ses élèves ont la connaissance d'un certain vocabulaire, mais ils n'ont pas encore fait la réflexion à propos de cet apprentissage. Le deuxième cours fait partie du premier cycle, les enfants sont évalués à partir de cinq dimensions de l'être humain : cognitive, communicative, affective, corporelle et esthétique. Cette année le système d'évaluation a changé pour les élèves : comme ils sont aujourd'hui en deuxième cycle, ils sont évalués sur la performance dans tous les domaines de la connaissance.

### **Programme académique FLE**

Par rapport à l'évolution du FLE à l'école La Candelaria, on pourrait dire qu'il existe une volonté d'implémenter le français comme langue étrangère depuis 2009, en réponse au propos du

MEN que dans tout le pays cela ne doit être plus que l'anglais. L'école La Candelaria est devenue alors la première institution éducative publique proposant l'enseignement du français comme deuxième langue à Bogota, tout en bénéficiant de la collaboration d'institutions telles que l'Alliance Française et d'universités comme « La Salle, Libre de Colombia, Nacional de Colombia et Pontificia Universidad Javeriana ». C'est à partir de 2009 qu'on trouve les stagiaires pédagogiques en FLE. (IEDI La Candelaria- Bilingüismo, 2015)

Selon une conférence donnée par le proviseur de l'école dans le cadre du travail d'organisation du curriculum par cycles le 16 septembre 2015 (Rubio, Historico de los procesos de reorganización curricular en la IEDI La Candelaria.), nous savons que depuis 2010, le Secrétariat de l'éducation et l'Université Nationale travaillent sur la transformation du curriculum et sur la mise en œuvre du modèle d'éducation bilingue. En 2011, l'école mettait en place le projet "je suis" puis en 2012 commençait la mise en œuvre du curriculum en français dans le cadre d'un accord entre la SED et l'Université Nacional de Colombia, pour l'élaboration d'un syllabus pour 3°, 4° et 5°.

Ensuite, en 2014 débute le programme "*linguaventuras*" qui consiste en une salle de classe spécialisée seulement pour l'enseignement du français comme langue étrangère à partir d'un travail collégial entre deux professeurs et deux francophones, en vue de promouvoir l'enseignement du français dans l'institution.

À partir de toutes ces initiatives et ressources, l'école commence à travailler avec le projet « Je suis » seulement jusqu'au deuxième niveau. Celui-ci est organisé par modules hebdomadaires répartis sur 20 semaines au cours de l'année. Le document définissant le projet commence avec une présentation, suivi de quelques stratégies pédagogiques suggérées comme « minimiser les

erreurs dans le travail et l'échec dans les jeux de compétition, permettre qu'un enfant joue le rôle de tuteur d'un autre enfant voire de ses collègues, etc. ». Il est divisé en deux modules de dix semaines et il prend en compte 5 items pour développer le plan: dimensions, compétences, groupe (jardin, préscolaire, premier et second cycle), indicateurs de réussite et éléments de la langue à aborder. Il est intéressant de remarquer que les compétences que le document présente ne sont pas communicatives mais sociales : construire son identité, s'intéresser aux autres et développer la conscience de son corps. (Colegio La Candelaria – Secretaría de Educación – Universidad Nacional, 2011)

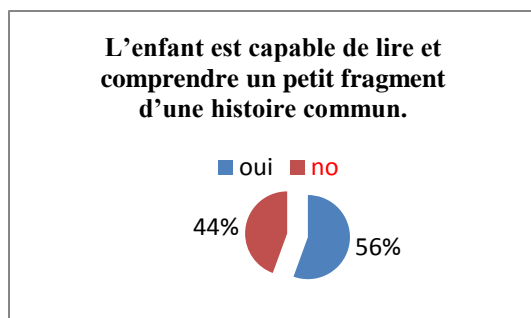
## **Diagnostic**

### **Le groupe et les compétences communicatives**

Le cours 301 de la journée de l'après-midi de l'école La Candelaria est composé de 29 enfants qui ont entre 8 et 12 ans. Suite à un entretien avec la professeure, il apparaît que les enfants ont la connaissance d'un certain vocabulaire mais ils manquent d'une réflexion sur l'apprentissage en général et d'une conception transversale de l'apprentissage (2015).

Dans ce sens, les enfants n'ont pas un processus établi par rapport à leurs compétences communicatives, considérant qu'une compétence est définie comme : « L'ensemble de savoirs, de connaissances, d'adresse et de caractéristiques individuelles qui permet à une personne de réaliser des actions dans un contexte déterminé.» [original en espagnol] (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 11).

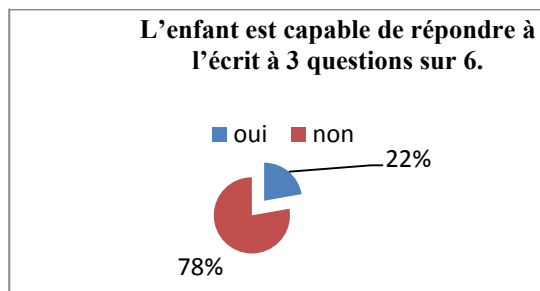
### **Graphique 4**



Selon le diagnostic de niveau de langue et compétences communicatives en français des enfants durant 2015 (annexe 12). Nous avons mis en

évidence que : 56 % des enfants sont capables d'identifier quelques mots et d'établir une relation logique entre eux pour dégager le sens du texte et dessiner ce qu'ils ont compris à partir d'un petit fragment d'un texte en français travaillé antérieurement à travers une vidéo. 44 % n'en sont pas encore capables. Nous précisons que l'extrait étudié est un passage de l'histoire « Les trois petits cochons » qui a été travaillé par les enfants en classe de français (Voir annexe 13).

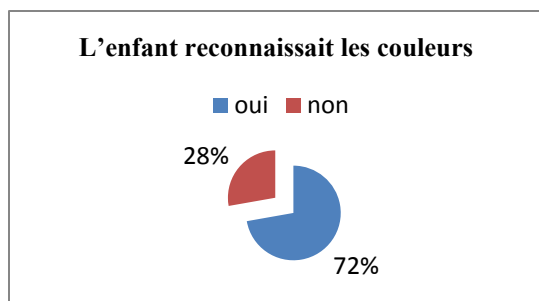
### Graphique 5



De plus, 22 % sont capables de répondre à l'écrit à 3 questions sur 6 portant sur la quotidienneté, telles que « comment tu t'appelles ? – quel âge as-tu ? – quelle est ta matière favorite. Etc. », pourtant 78 % sont encore incapables d'y répondre.

Par ailleurs, 72 % versus 28 % reconnaissent les couleurs comme une référence par rapport au

### Graphique 6

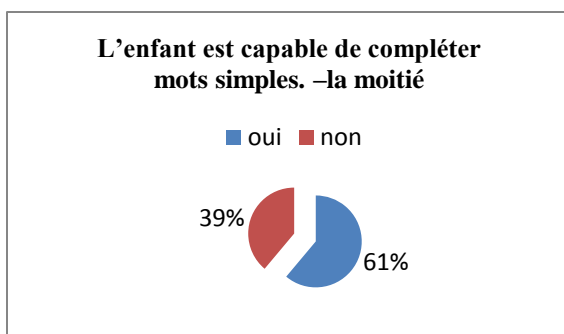


vocabulaire. À la fin, 61 % des enfants peuvent colorier selon les couleurs écrites, alors que pour 39 % cela est encore impossible.

Concernant la maîtrise du vocabulaire et de son orthographe, il apparaît que 61 % des enfants sont

capables d'écrire les mots sous les couleurs correspondantes et de compléter les noms animaux

### Graphique 7



avec les lettres qui manquent, mais 39 % n'en est pas encore capable.

Pour finir, le point 6 du diagnostic se fait à l'oral lors d'un entretien personnel entre les élèves et la

stagiaire où chacun est questionné sur les activités qu'il aime. Aucun des enfants n'est en mesure de comprendre les questions et ils ne sont pas encore capables non plus d'entamer une conversation. De plus ils ne savent pas encore construire de phrase simple autre que « bonjour madame, comment ça va ? ».

Sur la base de cette information, le présent projet cherche à renforcer tous ces aspects qui montrent premièrement un manque de développement de la compétence pragmatique en français et deuxièmement un besoin des enfants de participer activement à leur éducation.

## **PROPOSITION D'INTERVENTION**

### **Objectifs pédagogiques**

Les enfants seront capables de :

- Reconnaître leurs intérêts en fonction d'un projet en commun.
- Se motiver au travers le projet du cours pour l'apprentissage du français.
- Utiliser leurs savoirs de la langue dans des contextes particuliers avec objectifs communicatifs spécifiques.

## **PROPOSITION PÉDAGOGIQUE**

### **Approche méthodologique- *l'Apprentissage par projets.***

Ce projet à l'intention d'établir l'interdisciplinarité, la transversalité et l'intégralité comme manières ou mécanismes d'obtenir ou construire la connaissance. Pour nous, l'approche méthodologique qui convient le mieux à nos manières de construire l'apprentissage, nos objectifs et notre contexte est l'apprentissage ou le travail par projets.

Le travail par projets a la caractéristique qu'il permet de travailler grâce aux intérêts, rythmes d'apprentissage et contexte des élèves. En tant que chercheurs et professeurs, nous choisissons

l'approche d'apprentissage et par la suite toutes les décisions sont concertées avec les enfants. Quand nous abordons l'apprentissage par projets, nous devons être attentifs à propos des rôles des individus, ils changent ; les élèves, la professeure, la stagiaire et les parents pourront apporter dans la même mesure au projet en commun.

Parmi les nombreuses approches d'enseignement et apprentissage qui concernent la lutte pour réussir un meilleur processus d'apprentissage, la pédagogie par projets est souvent citée du fait de ces grands apports éducatifs, et entre autres dans la formation en langue étrangère. Dans le but de définir cette approche, Jean Proulx (2008) fait une citation de l'œuvre d'Arpin et Carpa (2001), où ils définissent l'apprentissage par projets, comme :

« [...] une approche pédagogique qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement et qui invite l'enseignant à agir en tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissance que sont les savoirs à acquérir. »

L'initiative de l'élève est le moteur lors de l'apprentissage par projet, et celui-ci doit être conçu pour correspondre aux désirs de l'apprenant et à ses centres d'intérêt. Dans notre cas où la conception d'un projet est faite suivant les intérêts des enfants, il va impliquer une action pour changer une situation actuelle. Il fournit donc l'occasion de confirmer la prémisse de Dewey selon laquelle nous apprenons au travers l'action (*Learning by doing*). Un des enjeux d'un travail par projets est d'emmener les élèves assumer le rôle actif à la recherche de la connaissance et aussi arriver à travailler en équipe sans rivalités médiatisés par des problèmes de convivialité.

De plus, Proulx propose une définition qui se rapporte à l'expression entière « apprentissage par projet » :

Un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable. (Proulx, 2008)

Le produit final qu'on va observer est la canalisation pour l'arrosage des plantes de l'école avec des matériels recyclés, lequel va être accompagné de la présentation du projet en français de la part des enfants aux autres élèves de l'école du processus pendant 2016. Ce sera évaluable à partir de la perspective de la compétence communicative pragmatique et de l'apprentissage significatif.

En ce qui concerne les rôles dans cette pédagogie, Proulx nous présente la situation illustrée par la figure suivante (graphique No 8) :

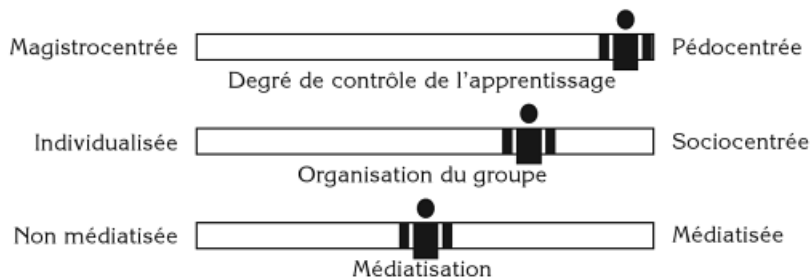


Figure 2: Situation typologique de l'apprentissage par projet

D'abord, nous pouvons voir que le rôle principal est assumé par l'enfant alors que le professeur est un médiateur dans le processus d'obtention de la connaissance. Aussi, en demandant sur la relation qui existe entre l'apprentissage par projets et le travail coopératif : le processus d'un

projet implique en effet un travail en groupe, en coopération dans la mesure où tous les acteurs travaillent sur un même objectif final.

À ce sujet, Joseph S. Krajcik et Phyllis C. Blumenfeld (2006) précisent:

L'apprentissage par projets est une méthodologie d'apprentissage situé (Greeno, ce volume) et elle est basée sur le constructivisme du fait que les élèves gagnent une meilleure compréhension de la matière étudiée, quand ils construisent activement leur raisonnement en utilisant leurs idées. Lors de l'apprentissage par projets, les élèves réfléchissent à des problématiques réelles, significatives qui ont de l'importance pour eux et leur démarche est semblable à celle des scientifiques, mathématiciens, auteurs ou historiens. Une salle de classe travaillant en projets permet aux élèves d'examiner des questions, proposer des hypothèses et des explications, discuter leurs idées, opposer leurs opinions et élaborer de nouvelles idées. [Original en anglais]

De plus, il est fondamental de comprendre la notion de Krajcik et Blumenfeld comme définition du travail par projets dans la mesure où il permet d'atteindre des objectifs en équipe. En même temps, ce travail doit être réalisé en partant de la connaissance du contexte et de l'identification des intérêts ou problématiques par eux-mêmes.

### **Stratégie d'apprentissage**

En considérant l'apprentissage par projets comme une approche méthodologique mais aussi comme une stratégie d'implémentation et d'apprentissage, nous pouvons dire qu'elle vise à renforcer la compétence communicative pragmatique en FLE chez les enfants de 8 et 12 ans. Cet objectif a évolué pour répondre aux besoins des enfants. Dans un premier temps, nous avons pensé travailler avec les compétences de la langue, puis nous avons raccourci la

thématique aux compétences communicatives, enfin nous travaillons seulement avec la compétence pragmatique. En effet les travaux de cette recherche se déroulent sur une période de six mois et il est important de viser un objectif concret, utile et observable.

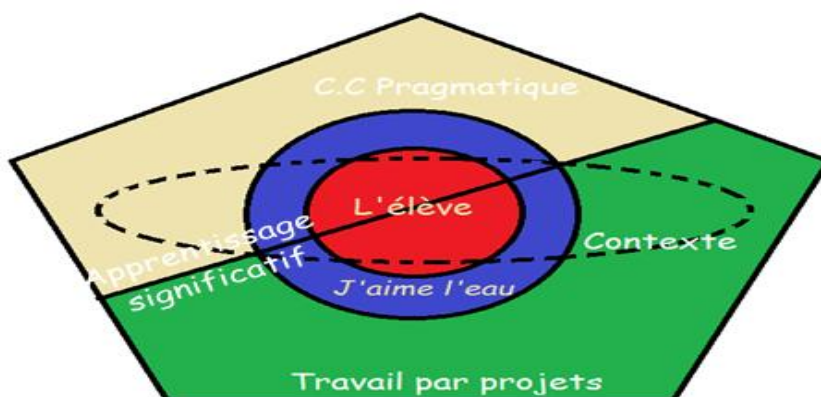
La compétence communicative pragmatique est un axe fondamental de cette recherche, du fait qu'elle implique un usage communicatif de la langue; où on doit tenir compte des contextes grâce auxquels une conversation existe. Pour nous, les enfants doivent développer leur capacité orale, en s'appropriant le contexte social et culturel du thème. Cela va leur offrir une perspective générale de quoi ils peuvent dire, de quelle manière et à qui.

Il est important lors du déroulement de notre projet, que les enfants acquièrent la connaissance d'une manière interdisciplinaire et holistique, ainsi les élèves auront une visualisation plus pratique des objectifs. Dans ce sens, nous obtiendrons un apprentissage significatif. On ne peut pas généraliser à l'ensemble groupe, c'est-à-dire, s'assurer que tous les enfants vont acquérir la compétence pragmatique, même si on remarque que tous ou une grande majorité renforcent leurs capacités pragmatiques au niveau du champ communicatif en français. De cette manière, une thématique transversale qui est produit de leurs intérêts et leur construction conjointe va assurer que les enfants sentent le *projet* comme propre. En conséquence, l'habileté de déroulement devant lui, va être plus grande et va être guidée par de bonnes sensations et initiatives.

Le graphique N 6 est un schéma qui montre les relations entre les différents acteurs du projet vis-à-vis des thématiques. L'élève est le sujet moteur de la recherche et du projet du cours. Aussi, on trouve le nom du projet *j'aime l'eau*, les deux sont des identités individuelles ou collectives qui sont définies sur un objectif en commun. Ils travaillent d'une manière cyclique

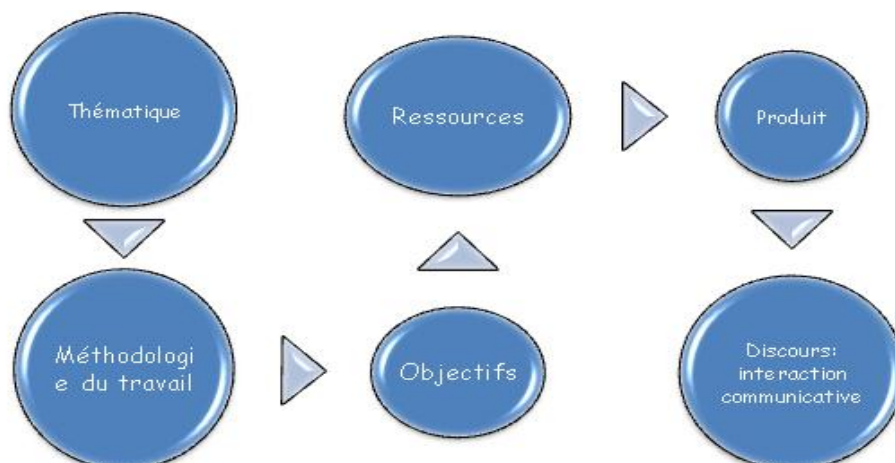
parce que l'apprentissage doit être transversal. Les objectifs et l'apprentissage sont créés dans le même contexte, ce qui conditionne beaucoup de données. Le travail par projets et la compétence communicative pragmatique sont deux objectifs, mais en même temps perspectives et dynamiques de travail qui touchent les individus. Finalement tout est traversé d'une manière diagonale, en comprenant les rythmes d'apprentissages des enfants, par l'apprentissage significatif.

**Graphique 9 : Stratégie d'apprentissage**



En ce qui concerne le travail avec les enfants dans la salle de classe par rapport au projet du cours, nous avons développé des activités qui mettaient en avant les intérêts et l'avis des élèves. Nous avons planifié chaque cours en partant des idées des enfants. Voici les décisions prises par les enfants :

## Graphique 10 : décisions



Les élèves ont choisi la thématique de l'eau; le sujet de certains cours était les vacances et il est apparu que beaucoup d'entre eux ont mentionné l'eau à travers leurs récits et leurs dessins.

Les enfants sont d'accord pour travailler sur le thème de l'eau par rapport aux rivières, la mer, la piscine, les poissons, etcétera. En ce qui concerne la méthodologie, les enfants ont choisi les activités comme dessiner, faire des présentations, jouer et utiliser les TICE. Nous avons ainsi créé un environnement d'apprentissage virtuel où les enfants ont développé des activités ayant comme thème l'eau, qui font partie intégrante du projet du cours appelé *J'aime l'eau* et nous pouvons le trouver dans <http://hunogaduki.jimdo.com/>.

### Photo 1 : Accueil du site web



Les objectifs construits par rapport au produit de notre projet avec les enfants sont les suivants: construire quelque chose qui fonctionne avec l'eau et communiquer aux autres. Les objectifs impliquent un produit et le discours, qu'ils vont aussi désigner et planifier.

Le produit physique de notre projet est une canalisation pour l'arrosage des plantes de l'école composée avec des matériels recyclés comme des bouteilles, polyéthylène, des sacs et des accessoires en maille. Cette canalisation récolte l'eau de pluie qui tombe du toit, l'eau traverse les bouteilles contenant des formes d'animaux aquatiques à l'intérieur qui accélèrent le passage du liquide. Finalement l'eau sert à arroser quelques plantes de l'école. Enfin, les enfants veulent communiquer aux autres enfants de l'institution sur le projet, le 27 de septembre nous allons présenter le projet aux autres élèves de l'institution, ici nous pourrons nous rendre compte des résultats sur le renforcement de la compétence communicative pragmatique en FLE.

### **Étapes développées de la recherche**

Comme nous l'avons mentionné, nous avons pris en considération l'organisation de la recherche-action en termes des étapes à développer. Il est nécessaire de remarquer comment nous comprenons chaque phase. La phase initiale où le chercheur doit identifier un problème ou un dysfonctionnement, et en faire une première approche du problème (analyse de la demande, analyse du terrain et de la faisabilité de la recherche-action). La phase de réalisation consiste à analyser de manière approfondie le problème à l'aide de techniques de recherche (quantitative ou qualitative), puis à formuler une hypothèse théorique suscitée et étayée par la lecture des textes de référence relatifs au domaine dont relève le problème à traiter, et enfin à faire une formulation d'une hypothèse d'action et énoncer une démarche d'action. En dernier lieu, la phase finale où nous devons faire une évaluation de la recherche-action, une diffusion des résultats et un lancement d'une nouvelle recherche-action. Dû à ce que cette démarche de recherche-action n'est

ni rigide, ni linéaire. Nous devons adapter quelques aspects de chaque phase, en considérant les besoins de la recherche, de notre population et de l'école.

Le processus d'observation lors de la phase initiale de cette recherche a permis de définir la création du projet. Nous avons débuté ce travail en 2015. L'analyse à partir des carnets de terrain fait apparaître les principales problématiques de notre population : les compétences communicatives, le travail en équipe et la convivialité, entre autres. La phase de réalisation est divisée en deux travaux distincts. D'abord, l'élaboration d'une monographie de recherche qui est basée sur la lecture des textes de référence relatifs aux compétences communicatives, au travail par projets, à l'interdisciplinarité, à l'apprentissage significatif. De plus, nous avons défini une méthodologie d'action avec des objectifs pédagogiques spécifiques. La phase finale consiste à faire une évaluation de la recherche-action et une diffusion des résultats à la communauté éducative.

Afin d'établir quelques actions spécifiques de chaque phase nous pouvons voir la grille No 5.

#### **Grille 5: phases de la recherche**

<b>Phase initiale</b>	Diagnostique et caractérisation
	Identification du problème
	Analyse du terrain
	Délimitation d'unité d'analyse et catégories
	Définitions des objectifs de recherche
	Compilation et analyse du cadre théorique
<b>Phase de réalisation</b>	Mise au point de l'approche méthodologique
	La collecte de données
	L'organisation des données
	Ajustements au corps de la recherche
<b>Phase finale</b>	Évaluation de la recherche
	Évaluation des objectifs
	Analyses de données par rapport aux catégories
	Diffusion des résultats

## Étapes développées de l'intervention

Dans la proposition de schématisation des étapes d'un projet, élaborée par le collectif Réseau Ecole et Nature (1997) il y a sept phases proposées pour réussir un projet : **phase de sensibilisation, phase d'émergence, phase de décision, phase d'élaboration, phase de réalisation, phase de communication et phase d'évaluation.** Néanmoins, notre recherche les adoptera en termes de :

### Grille No 6: phases pédagogiques

	Objectif d'apprentissage	Activités
<b>Phase de motivation.</b>	Participer à une situation riche et stimulante, où les intérêts et désirs des enfants contribueront à la naissance du projet.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Réflexion de groupe sur les intérêts de chacun, à partir de la visualisation de court-métrages liés à la thématique.</li><li>• L'enregistrement des données par rapport aux désirs et intérêts des enfants pendant quelque activité quotidienne comme la lecture, le dessin et la conversation dirigée entre les enfants.</li></ul>
<b>Phase d'émergence et projection.</b>	Établir un projet du cours, pour développer la compétence communicative pragmatique en FLE chez les élèves.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Construction d'un projet du cours</li><li>• Renforcement des structures grammaticales et vocabulaire propre de la thématique de l'eau.</li></ul>
<b>Phase d'élaboration</b>	Renforcer la compétence communicative pragmatique chez les enfants ayant entre 8 et 12 ans au travers projet de cours.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Jeux de rôles entre les enfants avec intentions communicatives différentes.</li><li>• Jeux interactifs avec TICE pour motiver l'apprentissage.</li><li>• Décisions du projet.</li><li>• La chanson comme stratégie d'apprentissage de la langue française.</li><li>• Mon premier livre en français.</li><li>• Présentations à l'oral sur la thématique de l'eau.</li><li>• Artefacts par rapport à l'eau.</li><li>• Travaux manuels avec intentions communicatives.</li></ul>
<b>Phase de réalisation et communication.</b>	Renforcement de la compétence communicative pragmatique à partir	<ul style="list-style-type: none"><li>• Élaboration d'une canalisation pour l'arrosage des plantes de l'école avec matériaux recyclés.</li><li>• Planification du discours et manière d'expliquer le</li></ul>

	d'un produit final.	processus de notre projet et le produit final. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Journée de présentation du projet <i>j'aime l'eau</i> aux autres enfants de l'école.</li> </ul>
<b>Phase d'évaluation, faisabilité.</b>	Evaluer la faisabilité du projet du cours de FLE à partir de l'expérience.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation du renforcement de compétences éducatives chez nos enfants.</li> <li>• Observation du terrain.</li> <li>• Analyse de résultats avec les enfants.</li> </ul>

## Résultats

### Analyse des catégories

Nous avons organisé l'analyse des catégories de la manière suivante : d'abord, nous allons parler chacune des catégories sur la base de l'information obtenue grâce aux différents instruments qualitatifs de collecte de données. Ainsi, s'agissant d'une recherche qualitative nous allons réaliser l'analyse du processus en fonction du contexte des catégories, en considérant avec les sous-catégories comme facteur de l'évaluation. (Voir annexe 1 *Consentement*)

En premier lieu, nous devons travailler en respectant notre unité d'analyse « **Projet du cours** » car c'est grâce au processus du projet que nous pouvons voir l'incidence des catégories sur le développement de cette recherche. Le projet du cours est le scénario, le prétexte et une partie de notre objectif général, pour cette raison l'analyse des catégories doit être influencée par la perspective de travail par projets.

Chacun des catégories abordées pendant l'analyse ont sous-catégories, qui seront abordées à travers un processus de triangulation bien temporelle ou mixte des données de la recherche.

### Compétence pragmatique

La catégorie Compétence pragmatique considérée comme l'objectif académique ou conceptuel principal. Cela signifie que, la manière d'observer cette catégorie est liée directement aux facteurs du FLE. Richer précise que la compétence pragmatique « prend principalement en compte les actes de langage et au-delà de la phrase les scénarios/scripts interactionnels ; phénomènes de

cohésion/cohérence textuelle étendus aux types et genres de textes ; tout fait qui relève massivement de la linguistique textuelle » ( 2012). Mais la manière dont nous avons traité ce concept est plus simple : nous pensons que la compétence pragmatique peut être renforcé par la faculté de l'enfant à identifier le contexte, la nécessité communicative et à produire un discours pertinent et efficace par rapport à la situation.

La sous- catégorie **Reconnaissance de différents contextes et thématiques** a été abordée lors d'enregistrements oraux pendant le temps de recherche. Le cadre commun européen dit que la compétence pragmatique traite de la connaissance que l'apprenant a du sujet, selon laquelle les messages sont, entre autres, utilisés pour de fonctions communicatives (Division Des Politiques Linguistiques, 2000). Dans une triangulation temporelle, on peut voir qu'au début du travail les enfants d'entre 8 et 12 ans qui ont travaillé dans cette recherche, ils avaient la routine de saluer aux autres de la manière suivante : « bonjour madame, comment ça va ? » où nous répondions « bien merci» et ils disaient « bien merci ». C'est-à-dire qu'ils n'avaient pas encore conscience sur à quoi est-ce qu'ils avaient répondu ou sur qu'est-ce que l'autre avait dit.

En 2015 ils ne maîtrisaient pas encore des fonctions communicatives. Mais après un travail de conscience sur les actes de parole de manière orale chaque fois qu'il était nécessaire, les enfants (dorénavant E) répondent aujourd'hui : P « Bonjour! », E.W « bonjour madame », P « comment ça va », E.W « ça va bien, et vous ? », P « je vais bien merci ». Mais si nous parlons avec un enfant (E. B) de manière sporadique nous sommes face à conversations comme : P« bonjour », E.B « bonjour », P « ça va ? », E.B « ça va bien, et toi » P « ça va, merci ». Ceci est produit d'une reconnaissance de différents contextes et thématiques, ainsi que des fonctions communicatives. (Voir annexe 2)

Grâce un autre enregistrement orale, on peut voir qu'il existe la habileté des enfants pour savoir quelle est le contexte ou la thématique de la question, par exemple, on trouve que deux enfants se communiquent de la manière suivante : (dorénavant J et dorénavant C) J « Bonjour », C « Bonjour », J« comment tu t'appelles ? », C« Je m'appelle C, et toi », J« je m'appelle J », C« d'où es-tu ? », J« Je suis colombienne, et toi », C« je suis colombien » . (Voir annexe 2)

Par rapport à la deuxième sous-catégorie l'**Utilisation des savoirs dans le contexte**, dû à ce que quand nos enfants sont capables d'identifier quelques fonctions communicatives, nous nous assurons qu'ils peuvent les utiliser.

Respectant de l'antérieur dialogue, il a été un exercice de classe où les enfants ont réussi à faire le même exercice selon les chiffres suivants. Pour écouter les enregistrements, on peut voir sur

<https://drive.google.com/drive/folders/0ByiFQTKGL0jhU2h0TGROa3FhWWM>

#### **Grille 7 : utilisation des savoirs dans le contexte**

	première Q.	Deuxième Q	Troisième Q
Couple 1	oui	oui	oui
couple 2	oui	oui	oui
couple 3	oui	non	oui

Nous avons ainsi l'enregistrement vidéo d'un des élèves où on peut remarquer qu'il utilise les savoirs pragmatiques pour établir un discours par rapport au produit final du projet du cours. En remarquant que l'aspect fonctionnel de la compétence pragmatique propose que l'élève ne doive pas seulement reconnaître la fonction, mais l'utiliser.

L'enregistrement vidéo du 27 septembre de 2016 permet d'écouter l'enfant M : « bonjour. Nous allons présenter notre projet du cours, depuis 2015 nous avons travaillé dans un projet en français sur l'eau. Pendant le 2016 nous avons travaillé sur un produit. Le produit de notre projet est la canalisation. La canalisation a quelques bouteilles pour l'arrosage des plantes » (voir annexe 3)

De la même manière dans l'entretien soutenu avec les enfants le 20 septembre de 2016 ils disent que : (enfant **A**) « je crois que je ne peux pas parler de la même manière à la prof ou à mes amies, c'est la même chose en français. » [Original en espagnol] un autre (enfant **M.A**) a dit : « par exemple, si je parle en français avec d'autres enfants ils vont comprendre plus ou moins, mais si je parle avec toi ou avec une touriste vous allez mieux comprendre. » [Original en espagnol] (Voir annexe 11) On peut voir ainsi que les enfants ne maîtrisent pas complètement le concept adopté par le Cadre Commun Européen qui consiste à produire des messages utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives, mais cependant ils savent « communiquer une idée par rapport à une thématique spécifique, dans un contexte défini ».

**L'intention communicative** à propos de la catégorie de *compétence pragmatique* il est visible directement dans le fait que les enfants sont capables d'identifier l'intention communicative de quelques questions proposées dans les artefacts et dans une enquête appliquée au travers le site web officiel du projet du cours. L'enquête développée le 29 mars de 2016 sur le site web du projet, n'est pas positive concernant la compréhension de l'intention communicative et du vocabulaire, les enfants n'ont pas saisi les questions et pour cette raison il a été nécessaire de les poser en espagnol. L'enquête consiste à demander aux enfants leurs ressentis et leur suggestions par rapport au projet. (Voir annexe 4)

Au contraire de l'artefact développé le 23 août de 2016, depuis cinq mois avec un accompagnement plus personnel; ici les enfants sont capables de répondre aux questions sur « Nom du projet du cours, Le sujet de notre projet, Dessinez la séance de notre projet, la plus significative pour toi. » entre autres (Voir annexe 5). Ici nous pouvons identifier que la majeure partie du cours reconnaissent l'intention de la question et ils répondent selon leurs apprentissages. L'objectif de « produire messages segmentés, selon des schémas interactionnels et transactionnels » (DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, 2000) n'est pas complètement maîtrisée.

### **Travail en équipe**

Notre deuxième catégorie est Travail en équipe, elle est très importante durant le développement de ce projet. Cette catégorie est analysée à partir de trois sous-catégories. La première s'intitule **Construction de connaissances collectives**. En effet notre approche de travail par projets prend en compte les opinions et désirs des enfants, nous savons que la construction de connaissance est plus significative dans le cas où l'élève fait de propositions et il est actif. C'est pourquoi cette sous-catégorie est analysée grâce aux interventions des enfants dans la construction de leurs connaissances d'une manière collective et coopérative.

Pendant le travail de recherche nous avons enregistré notre plan de classe et les réflexions sur elles dans des fiches pédagogiques. Dans la fiche pédagogique du 15 mars de 2016 les enfants ont choisi la thématique principale du projet du cours. Le rôle des apprenants a été de « trouver un accord sur la thématique à travailler pendant l'année et faire un dessin représentant la thématique. » (Voir annexe 6) Les élèves ont décidé dès le début les connaissances qu'ils voulaient acquérir, et les choses qu'ils désiraient apprendre et faire. Nous comprenons ainsi que

les enfants ont construit leurs connaissances d'une manière collective à travers des séances où leur parole était importante.

Par exemple, le 30 août de 2016, nous pouvons remarquer que l'objectif de la fiche pédagogique est que les enfants expriment leurs idées en français et nous notons en français les décisions prises. De plus, l'objectif actionnel consiste à designer à travers dessins les objets qu'ils veulent faire comme produit final. (Voir annexe 7) A cette occasion les enfants ont expliqué leurs dessins d'une manière spontanée et nous avons pris une décision grâce à leurs propositions, ils ont dessiné les voitures qui fonctionnent avec de l'eau, les camions qui recyclent l'eau, les aqueducs qui filtrent l'eau sale, les aqueducs qui arrosent des plantes, les bouteilles recyclées pour arroser les plantes. Entre autres. Ils ont expliqué aux autres le fonctionnement de leurs inventions.

Durant différentes séances du cours les enfants ont pris en compte les interventions des autres et ont travaillé en groupes où les doutes ou imprécisions avaient été expliquées par un pair, d'une telle manière que l'apprentissage peut-être plus significatif. Selon l'enquête développée avec les enfants le 4 octobre de 2016 où une des questions était « Tu as appris plus quand tu dialogues avec tes amies ou quand la professeure t'explique ? » 60% des élèves ont répondu : « avec mes amis » [original en espagnol], en même temps 70% trouvé plus amusant de travailler en groupe sur le projet. (Voir annexe 8).

Le travail en équipe a été aussi présent dans **l'élaboration du produit final**. On peut analyser le changement de dynamiques pendant le temps de travail de cette recherche grâce aux photos. Le graphique 1 nous montre l'évolution des dynamiques de travail durant les cours de français. Les photos, à manière de triangulation temporelle, nous apportent quelques idées à propos

changements survenus pendant 2016 et qui sont importants pour ce projet en termes de voir que les enfants ont travaillé en équipe pour un objectif en commun, avec un produit physique final.

### Graphique 11 : Processus d'élaboration du produit final

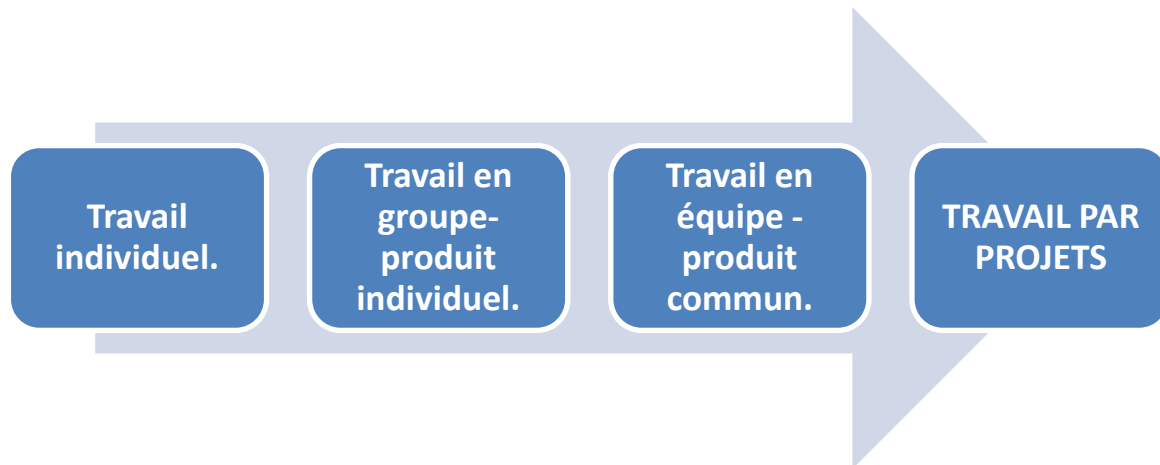


Photo 2: Mon premier livre en français.



Dans l'image on peut observer un travail développé par les enfants de manière individuelle dans le premier semestre de l'année, le 26 avril de 2016. Le travail a été réalisé comme une activité de synthèses des apprentissages jusqu'au moment. Chaque enfant a élaboré son propre livre où ils ont dessiné les sujets appris par rapport à la thématique principale de l'eau. Quand nous avons proposé d'échanger de livre entre eux, comme un souvenir pour leurs copains, ils ont crié « ¡noooooo ! » « ¡porque prof !... ¡s'il est à moi ! » [Original en espagnol]. Il était nécessaire de faire une réflexion sur l'intention d'un projet conjoint qui est du cours où tous les produits sont propriétés du projet et non pas d'un seul individu, afin que quelques enfants partagent leur livre.

**Photo 4 : "la pluie"**



**Photo 5: la goutte d'eau**



**Photo 6: la canalisation d'eau**



De plus, nous pouvons voir que les enfants travaillent en groupe, mais avec un produit individuel (les élèves de ce cours généralement travaillent individuellement). Pour cette raison, le processus de penser le projet collectivement a été progressif. Durant la classe, les enfants ont partagé quelques matériels comme le papier couleur, les crayons, les ciseaux, etc. En fonction de décorer le dessin d'une goutte d'eau, et écrire le message suivant: « La goutte d'eau est une petite quantité de liquide.» Beaucoup d'enfants ont dessiné ultérieurement cette séance comme la plus significative dans l'artefact du 23 août de 2016. (Voir Annexe 5) Peut-être grâce à ce qu'ils ont partagé ce jour-là.

Enfin, nous analysons ainsi qu'en 2016 les élèves sont capables de travailler en équipe autour d'un produit commun. Le cours a consisté à faire une affiche qui montrait l'image qu'ils avaient de la pluie, en apprenant la phrase "il

pleut" et en s'exprimant en public.

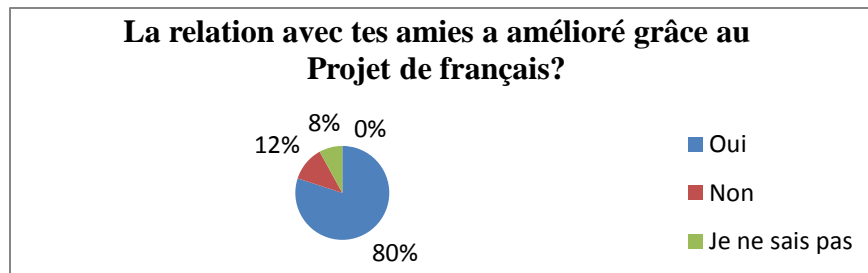
Mais, le produit physique final du projet du cours est la canalisation, que nous avons faite ensemble. Les bouteilles ont été apportées par un ou deux enfants. Les figures des animaux en

polypropylène à l'intérieur de chaque bouteille ont été faits par tous les élèves. L'installation de l'arrosage pour les plantes a été faite par quelques enfants, non de tous, par situations d'organisation.

Nous avons constaté qu'à travers le travail en équipe les élèves peuvent obtenir plus de bénéfices. Entre eux, nous trouvons celui l'**amélioration de la convivialité** à l'intérieur de la salle de classe. Cette approche permet à l'enfant de trouver avec son binôme des habiletés et des qualités qui apportent au bien commun. L'école La Candelaria considère que la formation du sujet est intégrale, pour cette raison et aussi pour les problèmes présentés à l'intérieur de la salle de classe, dû à ce que les élèves ne savaient pas encore travailler en équipe et partager. Nous avons proposé de parler de la convivialité.

À partir de l'enquête finale avec les enfants, appliquée le 4 octobre de 2016 (voir annexe 8) Nous avons constaté les chiffres suivants [Original en espagnol]:

### Graphique 12



C'est-à-dire que 80 % des enfants considèrent que la convivialité s'est améliorée grâce au projet du cours. Comme nous l'avons dit un des enjeux d'un travail par projets est d'amener les élèves à avoir un rôle actif dans la recherche de la connaissance et aussi de travailler en équipe sans avoir de conflits. Nous avons constaté que la convivialité est importante lors du travail en équipe, parce que quand l'enfant comprend que leur copain est différent, mais qu'il peut apporter au projet, ils travaillent d'une manière amène et collaborative.

De la même manière la professeure titulaire á travers l'entretien soutenu le 20 septembre de 2016 dit que (Voir annexe 9): « nos enfants sont dépourvus d'affection, c'est pourquoi leurs relations sont basées sur les cris, les coups et les mauvais traitements. Ils ne reconnaissent pas que les autres sont des personnes égales et qu'ils doivent respecter et vouloir parce qu'ils partagent tous les jours le même espace : l'école » de plus, face à la question: « croyez-vous que le travail dans le projet du cours en français a soutenu le travail en équipe ? » Elle répond « oui, je vois que la majorité de fois ils font des travaux en groupe. Vous leur dites que les choses qu'ils ont construites sont à tous. Ils appellent la classe de français - le projet-, pense-je, oui » et quand nous demandons : « prof, vous pensez que quand les élèves travaillent en équipe, la convivialité s'améliore à l'intérieur de la salle de classe? » elle affirme : « dans une certaine manière, oui, parce qu'ils s'habituent de partager, à écouter plus les opinions des autres. Il ne manque pas l'enfant qui ne réussit pas à travailler sans donner de plaintes ou sans gêner, mais je crois que ce travail a fortifié de plus en plus ces relations. [Original en espagnol]

Nous pouvons donc constater que les actants de la salle de classe ont l'image que grâce au travail en équipe la convivialité a améliorée. Mais, il est important de dire qu'il n'est pas une totalité ; nous ne voulons pas affirmer que les enfants aient changé les relations entre eux totalement ou que grâce au projet il y a une transformation directe des caractères des élèves. Sinon, que le travail en équipe a été une ressource pour dépasser ces situations problématiques.

### **Interdisciplinarité et transversalité**

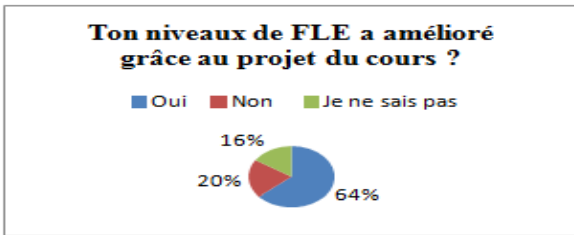
La dernière catégorie que nous avons travaillée est l'Interdisciplinarité et transversalité, que nous considérons comme deux éléments importants d'une relation réciproque, comme nous avons déjà mentionné, quand la professeure réussit à faire un travail interdisciplinaire, généralement cela

participe d'une formation intégrale des élèves. L'instant où l'enfant comprend que le monde de la connaissance a besoin d'un équilibre entre toutes leurs dimensions de l'être humain; il peut alors produire une connaissance transversale. Grâce au travail par projets les enfants ont pu obtenir des connaissances de manière transversale. De manière à ce que l'enfant apprend le français et aussi d'autres domaines de savoirs, en même temps d'attitudes pour sa formation intégrale.

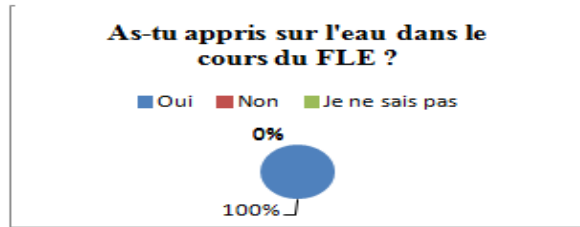
La sous-catégorie de **Renforcement de savoirs transversaux** est analysée à travers les artefacts, l'enquête avec les enfants et l'entretien avec la professeure. Nous pouvons montrer que les savoirs transversaux ont été renforcés en tenant comme exemple l'artefact élaboré pendant le 2016, avec lequel nous avons travaillé souvent en remarquant les motivations des enfants. Ici les questions portent sur quelques connaissances qui ne sont pas propres des cours réguliers de FLE, mais de la biologie, de l'écologie ou des sciences naturelles. L'une des activités se concentre sur les aspects généraux par rapport à l'eau : la définition, le cycle de l'eau, l'eau et l'hygiène, l'eau dans le monde. Etcétera. (Voir annexe 10) où les enfants devaient lire et parler sur ces aspects vis-à-vis leurs apprentissages dans une présentation. L'une des thématiques travaillées était l'hygiène, sujet propre probablement au domaine des sciences naturelles. Les élèves ont regardé cette vidéo et ils ont exprimé sur leurs routines d'hygiène. (Voir annexe 10)

À travers l'enquête développée avec les enfants, (Voir annexe 8) ils ont répondu aux questions par rapport à l'interdisciplinarité. De la manière suivante :

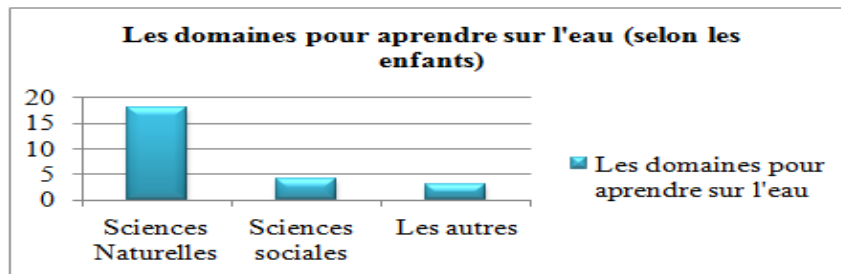
**Graphique 13**



**Graphique 14**



**Graphique 15**



Les chiffres démontrent que dans la perception des enfants sur les apprentissages, elle est interdisciplinaire et transversale, même s'ils ne comprennent pas que l'exercice a changé un schéma mental et scolaire. C'est-à-dire que nous avons avancé vers la construction de la connaissance transversale chez nos élèves.

Également, à travers l'entretien nous avons demandé à la professeure titulaire (P.T) : « vous considérez que le projet du cours de français a aidé à la construction de connaissance transversale des élèves? » [Original en espagnol]. P.T: « je pense que oui, donc ils voyaient toujours des sujets relatifs à l'eau qui on voit dans d'autres domaines, en général ce qu'ils ont l'habitude d'apprendre dans la classe de français est les nombres, les animaux, les parties de la maison ... mais avec toi ils ont appris les mots que peuvent utiliser tout le temps qui parlent de l'eau » [original en espagnol].

Grace à ces trois instruments nous pouvons établir, comme conclusion de l'analyse de la catégorie d'*interdisciplinarité et transversalité* : qu'il existe dorénavant chez les enfants et la

professeure, une notion face au projet comme celui-ci qu'a débuté la possibilité de travailler de manière interdisciplinaire des thématiques à partir du travail par projets.

### **Résultats par rapport aux objectifs et la Question de recherche.**

La question de recherche de ce mémoire est: *Comment renforcer la compétence communicative pragmatique en FLE à travers l'apprentissage par projets avec des enfants d'entre 8-12 ans ?*, comme nous l'avons déjà mentionné pendant le document, nous avons travaillé avec un projet de cours dénommé « *j'aime l'eau* » qui a été centré sur les intérêts des enfants, dont les décisions ont été prises de manière conjointe et par les particularités du contexte. De plus, il existe le but de développer des processus qui apportent au renforcement de la *compétence communicative pragmatique*, en le comprenant comme une composante langagière de cette recherche.

La réponse à cette question grâce à l'analyse de catégories précédente, il est que les enfants d'entre 8 et 12 ans à l'école La Candelaria ont renforcé leur compétence communicative pragmatique en FLE à travers le projet du cours appelé « *j'aime l'eau* » qui a pris en compte leurs intérêts, leurs opinions, leurs rythmes d'apprentissage, leurs savoirs préalables.

En même temps ce projet a été encadré dans la notion de création de connaissance transversale et d'apprentissage significatif, en cherchant enfants actifs et prépositifs. Cependant, il est important de remarquer que *renforcer ne signifie pas développer*, c'est-à-dire que les enfants ont entamé leur expérience avec le FLE et ils ont avancé par rapport à quelques habiletés déjà mentionnées ; mais il faut continuer ce travail durant la formation des élèves en langues.

Le travail par projets est donc pour cette recherche, l'approche pour renforcer la *compétence communicative pragmatique*. Le « comment » de cette question est répondu à travers le

développement méthodologique de ce mémoire : grâce à la recherche qualitative caractérisée comme recherche-action, en tenant comme **unité d'analyse** le *projet du cours*, en considérant l'apprentissage par projets comme une approche méthodologique mais aussi comme une stratégie d'implémentation et d'apprentissage.

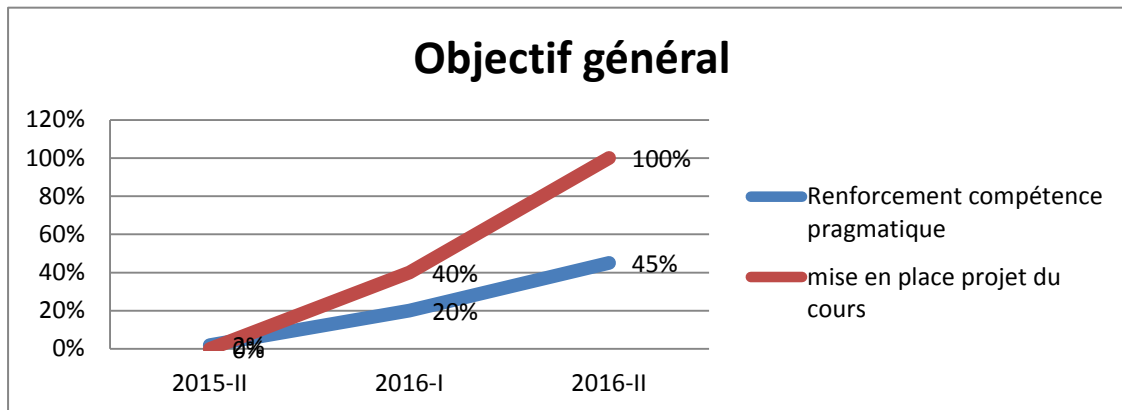
Finalement, en tenant visibles des objectifs d'apprentissage sur la participation des enfants, l'élaboration d'un produit final que les enfants sentent comme propre, la construction de connaissances collectives. Entre autres.

En considérant notre objectif général qui est : *renforcer la compétence communicative pragmatique en FLE à travers l'apprentissage par projets avec des enfants d'entre 8-12 ans.*

Nous pouvons dire, en outre, que maintenant les élèves peuvent reconnaître différents scénarios de communication, peuvent utiliser dans la mesure de leur connaissance en vocabulaire, la langue française en déterminées moments en fonction d'une thématique spécifique, par exemple, l'eau. Ils reconnaissent la méthodologie de travail par projets et ils considèrent le projet comme étant interdisciplinaire.

Notre premier objectif spécifique : *Analyser le renforcement de la compétence communicative pragmatique en français chez les élèves de 8 – 12 ans de l'école La Candelaria, à partir de la mise en place d'un projet du cours.* Il a été abordé pendant tout ce chapitre et avec l'aide de l'analyse des catégories. Nous avons réalisé une analyse du renforcement des compétences pragmatiques spécialement à travers la catégorie *compétences pragmatique*, à partir de l'analyse nous pouvons obtenir que la relation entre les deux aspects contemplés par notre objectif général de la manière suivante:

**Graphique 15**



*Identifier dans quelle mesure le travail par projets est un encouragement pour améliorer la convivialité à l'intérieur de la salle de classe et la pensée transversale.* Qui est notre deuxième objectif spécifique, est abordé par la catégorie de *travail en équipe* avec la sous-catégorie d'*amélioration de la convivialité*. Nous pouvons constater que le travail par projets aide la convivialité à partir de le carnet de terrain No 40 où nous notons que les enfants travaillent sur l'affiche de la pluie en équipes est les résultats sont très intéressants. (Voir annexe 15)

Enfin, le troisième objectif spécifique consiste à *vérifier si le travail au Projet du cours a comme conséquence l'apprentissage significatif*. Nous pouvons constater que les enfants avaient été apprentissage significatif à partir de la réponse 3 de l'artefact développé le 23 août de 2016 avec les enfants. Nous demandons d'écrire les noms des quelques thématiques vues en classe, et 70% des enfants ont écrit au moins deux. (Voir annexe 5). C'est-à-dire que les enfants se rappellent de ces concepts, celui en concordance avec notre notion de ce sujet, où nous disons que quand on parle de l'apprentissage significatif on présume qu'il est un savoir que la personne obtient de manière particulière et intéressante, qui est présente par beaucoup de temps à la mémoire de l'individu et est considéré comme acquis par l'individu.

## **Conclusions**

Pour conclure, il est important de remarquer que le travail par projets comme approche méthodologique a offert l'occasion à cette recherche de partir du rôle actif des enfants dans leur apprentissage. De cette façon, nous avons cassé, dans une certaine mesure, des schémas établis tant à l'école que dans la salle de classe 301 de l'école La Candelaria.

De plus, cette recherche a pour axe central la compétence communicative pragmatique, ce qui a permis de renforcer chez les enfants la capacité de reconnaître le contexte et de communiquer.

Comme nous avons déjà mentionné pendant l'analyse de catégories, il y a des exemples que nous montrent que les enfants ont renforcé leur compétence pragmatique. Par exemple, quand les enfants dessinent selon les instructions de la classe c'est une démonstration de qu'ils ont compris le discours en français. (Voir annexe 14).

Le travail par projets donne naissance, sans doute, à un travail interdisciplinaire où l'enseignant doit mettre en jeu les savoirs de différents domaines du savoir pour travailler par rapport à une thématique qui englobe les nécessités de l'apprentissage de ses élèves. Cette approche a permis à nos enfants de comprendre que chaque situation et thématique selon le besoin du contexte ou d'eux-mêmes. Dans ce sens, nous l'avons démontré que dans la classe de français il est possible d'apprendre quelque chose de différent des couleurs, des animaux et des parties de la maison. Par exemple, les enfants ont travaillé sur sujet proches à l'eau comme : l'hygiène, la santé, la conservation de l'eau, le cycle de l'eau et différents processus d'évaluation qualitative. La photo suivante nous montre quelques artefacts développés sur le site Web du cours où les enfants pouvaient, de façon autonome, explorer les champs de leurs intérêts.

## Photo 7 : artefacts interdisciplinaires.



Ayant comme référent que les nécessités de l'apprentissage ne sont pas seulement celles que les adultes considèrent comme importantes, mais ils consistent en ce que les enfants réussissent à identifier grâce à leurs expériences, goûts et motivations. De façon à ce que, le rythme qui a porté cette recherche a permettre que le projet du cours fût un objectif et un prétexte pour explorer et transformer la vie scolaire de nos enfants. Comme nous l'avons remarqué pendant l' stratégie d'apprentissage de la proposition pédagogique de cette recherche (Voir Graphique : décisions) les enfants avaient voix et participation de les différents décisions du projet. Quand nos enfants sentent qu'ils sont partie importante du projet ils apprennent significativement. Par exemple, un des artefacts sur le site Web consiste à demander sur les suggestions des enfants par rapport au projet.

## Photo 8 :artefact pour les suggestions des enfants

A screenshot of a web form for children's suggestions. The form is in French and Spanish. It asks for the user's name, email, and message. The text is: "Realiza comentarios!", "Plantéanos propuestas!", "¿Qué te gustaría aprender sobre el agua?", and "¿Te gusta lo que has visto hasta el momento en la página web?". There are input fields for "Nom", "Email", and "Message", and an "Envoyer" button.

## **Limitations**

Cette recherche a eu comme contretemps le fait que nous avons proposé au début un objectif général très vaste et différent d'actuelle, de telle manière que tout le travail de recherche, révision conceptuelle et récollection de données était orienté à ce premier objectif qui depuis il a évolué. En ce sens, autre que le temps d'intervention est court, aussi en termes de correction et réaction du travail initial.

De plus, ce projet a eu difficulté en établir un profil exigeant et de responsabilité face aux enfants, ils ont pris le projet comme propre, mais sans la notion de responsabilité, ils ne réussissent pas à faire de petites tâches nécessaires pour avancer la consolidation des produits finals. Peut-être, ceci dû à ce que nous comme chercheurs ou stagiaires situons le projet d'une manière très libre n'étant pas ceci une dynamique commune dans l'école.

Penser le projet en fonction de la récollection d'information a été difficile, puisque la collecte de données des activités qui particulièrement étaient oraux, elle devenait monotone et en quelquefois infaisable.

Finalement, le rôle de stagiaire dans l'institution où nous avons depuis trois années le rôle de « professeure », il fut un peu inconfortable. Les professeures titulaires se sentaient, la plupart du temps, incommodes avec notre travail d'observation. Cela est compréhensible puisqu'elles nous connaissent comme paire, de façon à ce que les classes où nous avons collaboré ou étions observateurs sont devenues en majorité communes et différentes des quotidiennes. Cependant, à travers l'expérience vécue comme stagiaire à l'école nous avons pu mettre en évidence dynamiques différentes à vécues sous le rôle d'enseignant de la même institution.

## **Recommandations**

La recommandation principale que nous pouvons avoir, consiste évidemment à l'égard des limitations que nous avons eues, en principe nous pensons qu'il est d'une importance vitale d'organiser d'une manière efficace le temps. De cette manière, il est plus facile et tranquille de réaliser les différentes analyses requises pour la recherche.

Par ailleurs, nous considérons que le travail par projets est une approche excellente, c'est pourquoi nous recommandons son abordage, puisqu'elle lui permet de donner un rôle différent aux membres de l'école, aussi elle offre la liberté aux enfants et à les stagiaire d'établir thématiques basées sur des goûts et des intérêts, ce qui garantit une participation efficace de la part de l'élève.

Finalement, communiquer à la communauté éducative sur l'objet de recherche et le processus de la même durant le travail de recherche, il est très précieux, puisqu'il permet que les enfants, les parents, les professeurs, les administratifs et le stagiaire parlent de la même chose, en même temps qu'ils se sentent importants à l'intérieur du processus.

## **Bibliographie**

Barrera Gordillo, Á. M., González, B. M., García, L. M., Pulido, N. V., Espitia, Y. M., Jaramillo,

Berguillos, F. L., & Ruhstaller, S. (2004). La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera. España: edinumen: Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.

Colegio La Candelaria – Secretaría de Educación – Universidad Nacional. (2011). Colegios Piloto Hacia el Bilingüismo. Bogotá.

COLLECTIF, Réseau Ecole et Nature, Proposition de schématisation des étapes d'un projet, Synthèse. Alternar pour apprendre, 1997, Montpellier, p.69. Récupéré en novembre de 2015 : [http://eree.free.fr/expointegralpedagogproj.htm#\\_ftn1](http://eree.free.fr/expointegralpedagogproj.htm#_ftn1).

De Zubiría Samper, J. (2013). ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias. Bogotá: Editorial Magisterio.

Division Des Politiques Linguistiques. (2000). Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg.

École La Candelaria. (2016). Manual de Convivencia. Bogotá, Colombia.

Gordillo, Á. M., González, B. M., García, L. M., Pulido, N. V., Espitia, Y. M., Jaramillo, M. L., . . . Ávila, C. S. (2011). Comment mettre en place le bilinguisme dans le collège public Integrado La Candelaria. Bogotá: Universidad de Lasalle.

HYMES, D. H. (1984). Vers la compétence de communication. Paris: Hatier.

IEDI La Candelaria- Bilingüismo. (23 de septiembre de 2015). Evolución histórica del eje de comunicación - Bilingüismo en francés. 4. (C. A. Castellanos Rubio, Ed.) Bogotá.

Jurado Valencia, F., Rodríguez Pérez, E., Barriga Acevedo, C., García Oliveros, G., & García Martínez, Á. (2011). Hacia la integración curricular: El enfoque por ciclos en la escuela. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda. .

Krajcik, Joseph S. and Blumenfeld, Phyllis. Project-Based Learning In: The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. (2006). R. Keith Sawyer (ed). Cambridge University Press.

La Candelaria IED. (2015). Colegio Integrado La Candelria. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de <https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/>

Mallarino, C. U. (2011). Interdisciplinariedad en Investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Mancera, T. (2 de Septiembre de 2015). Caracterisation du groupe. (A. V. Hernández Ronderos, Entrevistador)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Colombia: Imprenta Nacional.

Pardo, J. F.-U. (1987). ACERCA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. XLII, 336. Bogotá, Colombia. versión algo modificada de una ponencia presentada por el autor al II Encuentro Nacional de Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje.1984.

Pérez Sánchez, N. P. (2013). La création de livres-album pour stimuler l'acquisition du vocabulaire et le développement des compétences de communication dans l'apprentissage de FLE. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Plessis, M. (2011). Enjeux de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Québec en situation plurilingue et interculturelle : Le curriculum comme plan d'action à l'école primaire internationale allemande Alexander Von Humboldt. Paris, Francia : Université Stendhal - Grenoble 3 .

Proulx, J. (2008). Apprentissage par projet. Québec: Presses de L'Université du Québec.

Reina, S. M. (2015). Penser, sentir et agir chez l'enfant. Bogotá: Univeridad Pedagógica Nacional.

Richer, J. J. (2012). La didactique des langues interrogée par les compétences. Fernelmont, Belgique: Éditions E.M.E. & InterCommunications.

Richer, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE.

Robert, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE (éd. 2). ophrys.

Romero Pineda, K. J. (2012). Un, deux, trois: français et mathématique encore un fois !  
Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.

Rubio, C. A. (2015). Historico de los procesos de reorganización curricular en la IEDI La Candelaria. Bogota.


Rubio, C. A. (Août de 2015). Mapa central de prácticas pedagógicas alternativas, innovadoras y transformadoras en La Candelaria. 1. Bogotá.

Secretaría de Educación Distrital y Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). Reorganización curricular por ciclos: Ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco de currículo para la excelencia académica y la formación integral. Bogotá.

Stratico de Accomo, M. N. (1996). Los proyectos de aula: hacia un aprendizaje significativo en la EGB. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio Del Río De La Plata.

## Annexes

### Annexe 1 : Consentement éclairé



**ÉCOLE LA CANDELARIA**  
INSTITUTION EDUCATIVE INTEGREE  
"Éducation dans et pour la diversité"

NTI 830.004.635-4 Código DANIE 111001102148 Resolución de Integración No. 2352 del 14 de Agosto de 2012 -RED

**FORMATO**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES**

Versión: 01

Código: FOR028INV

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 0546 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 humanidades - Do. Lenguas
Título del proyecto de investigación	J'aime l'eau.
Descripción breve y clara de la investigación	Trabajo por proyectos sobre el agua en francés
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Ninguno
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Reforzar competencias comunicativas pragmáticas en FLE, Trabajo en equipo, mejoramiento de la convivencia en el salón
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Ayda Vanessa Hernández Ronderos
	N° de Identificación: 1022966079      Teléfono: 3043911187
	Correo electrónico: Vanher15@hotmail.com
	Dirección: Calle 39 B No. 18 A 43


**PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo Martha Isabel Rodríguez mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 574224 de Bta, con domicilio en la ciudad de Bta, Dirección: Traje 9D este # 4A-60. Teléfono y N° de celular: 3339354 - 3112734782  
Correo electrónico: \_\_\_\_\_  
Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente(s) con:  
Nombre(s) y Apellidos: Raquel Niño Quiroga      Tipo de Identificación: NIUP      N°: 1010841348

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.



**ÉCOLE LA CANDELARIA**  
INSTITUTION EDUCATIVE INTEGREE  
"Éducation dans et pour la diversité"

NTI 830.004.635-4 Código DANIE 111001102148 Resolución de Integración No. 2352 del 14 de Agosto de 2012 -RED

**FORMATO**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES**

Versión: 01

Código: FOR028INV

Fecha de Aprobación: 02-06-2016

Página 2 de 2

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: el colegio

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,

Martha Rodríguez      Raquel Niño Quiroga

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Raquel Niño Quiroga  
N° Identificación: 1010841348      Fecha: \_\_\_\_\_

Firma del Testigo: [Firma]

Nombre del testigo: Beatriz Rodríguez Vega  
N° de identificación: 3102482659  
Teléfono: 41796721

**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,

[Firma]

Nombre del Investigador responsable: Ayda Vanessa Hernández Ronderos  
N° Identificación: 1022966079  
Fecha: Septiembre de 2016

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

## Annexe 2 : Transcription de l'enregistrement orale.

<https://drive.google.com/drive/folders/0ByiFQTKGL0jhU2h0TGROa3FhWWM>

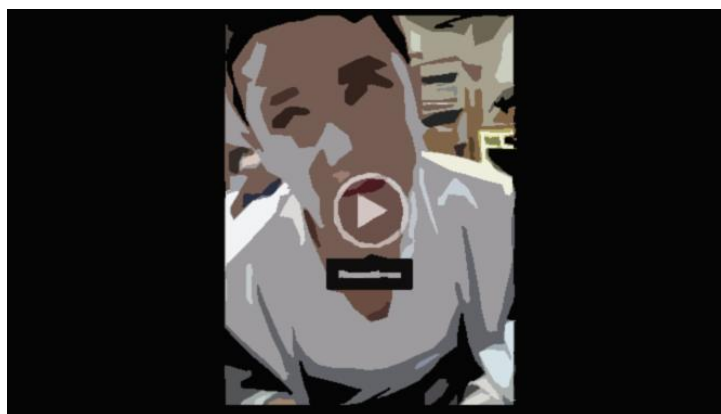
Enregistrement 1 (Septembre 2015)	Enregistrement 2 (Septembre 2016)	Enregistrement 3 (Septembre 2016)
-Enfants : bonjour madame, comment ça va ? -Professeure : bien merci -Enfants : bien merci.	-Professeure : Bonjour! -Enfant W : bonjour madame ! -Professeure : comment ça va -Enfant W : ça va bien, et vous ? -Professeure : je suis bien merci.	-Professeure : bonjour ! -Enfant B : bonjour ! -Professeure : ça va ? -Enfant B : ça va bien, et toi -Professeure : ça va, merci.
-J « Bonjour » -C « Bonjour » -J« comment tu t'appelles ? »	-C« Je m'appelle C, et toi » -J« je m'appelle J » -C« où est que tu- as né (e) ? »	-J« Je suis colombienne, et toi » -C« je suis colombien ».

## Annexe 3 : Transcription de l'enregistrement vidéo

Le 27 septembre de 2016

Enfant M : « Bonjour. Nous allons présenter notre projet du cours, depuis 2015 nous avons travaillé dans un projet en français sur l'eau. Pendant le 2016 nous avons travaillé sur un produit. Le produit de notre projet est la canalisation. La canalisation a quelques bouteilles pour

»



l'arrosage des plantes

Annexe 4 : enquête développée le 29 mars de 2016 sur le site web du projet.

# J'aime l'eau

NOTRE PROJET DU COURS

\*Obligatorio

¿ Participas en el proyecto de clase llamado "j'aime l'eau? \*

si

no

¿ Te gusta ser parte de este proyecto? \*

si

no

¿El tema del agua te llama la atención?

si

no

¿te gustaría cambiar algo del proyecto? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿ Has participado de las decisiones tomadas con respecto al proyecto? \*

si

no

¿Ayudaste a crear los objetivos del proyecto? \*

si

no

**ENVIAR**

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

**Annexe 5 : artefact**

**Le 23 août de 2016**

**Retrouvons- nous !**



Nom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

1. Nom du projet du cours : \_\_\_\_\_

2. Sujet de notre projet :

a. L'enfant

b. L'école

c. L'eau

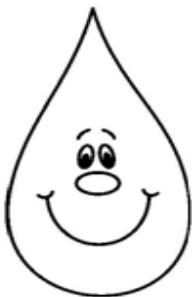
3. Écrivez le nom de quelques thématiques vues en classe :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Dessinez la séance de notre projet, la plus significative pour toi :

Large empty rounded rectangular box for drawing.

5. Comment les dessins suivants sont-ils écrits ?





### Annexe 6 : fiche pédagogique du 15 mars de 2016

FICHE PEDAGOGIQUE pour l'application des projets en FLE #2  
 type de stage (autonome/assisté) Durée d'application de cette fiche.  
**un jour**

École	cours	Professeur du cours à l'école
La Candelaria IEDI	301 Après- midi	Aracely Sáchez

#### Titre de l'activité et *Pertinence* dans votre projet

**La thématique :** Nous allons faire un rappel des dessins réussites la clase denier et à partir des interventions, nous poserons la thématique principale de notre projet du cours. Tout ceci est important parce que la thématique sera la basse de tout le projet du cours. C'est-à-dire que ce sujet va être le prétexte pour travailler les compétences communicatives.

OBJECTIF socio-culturel (=pensée, croyances, attitudes, points de vue à modifier, critiquer, etc.) à remplir juste si cela applique	OBJECTIF de communication (usage du français par les enfants)	OBJECTIF actionnel (actions telles que jouer, marcher, sauter, colorier, dessiner, etc.) à remplir juste si cela applique
Ecouter et respecter les interventions orales des autres copains.	Reconnaitre quelques mots associés au sujet principal du projet.	Dessiner par premier fois les idées sur la thématique centrale.
<b>Rôle des apprenants</b>		
<b>Groupal (si jamais)</b>		
Rappeler et nommer les contenues de leurs dessins. Après, faire un accord sur la thématique à travailler pendant l'année. Et finalement, faire un dessin sur la première idée par rapport à la thématique.		

<b>METHODOLOGIE</b>	
Rôle du professeur et <b>stratégies</b> à mettre en place.	Prise en compte de la CREATIVITE des apprenants
La professeure va conduire les interventions des enfants et elle prendra note des idées principales. Finalement, Le rôle de la professeure sera de conclure les apports pour guider vers un sujet central.	Les enfants devront poser son créativité au moment du faire un dessin sur la première idée à propos de la thématique de notre projet. Et bien sur, dan le moment de poser son point de vieux par rapport aux conclusions.

<b>Prise en compte de la <i>réalité</i> des apprenants (leurs connaissances préalables, leur contexte social ou familial, leurs goûts et intérêts, etc., etc.)</b>
1. Nous allons prendre en compte les connaissances préalables à propos de la thématique principale.
2. Les enfants vont reconnaître un certain patron par rapport à leurs intérêts et goûts entre eux.
3. Les enfants se souviendront de leurs vacances, leurs familles et du vocabulaire important.

Stagiaire **Ayda Vanessa Hernández Ronderos** Date d'application : **mardi, le 15 mars de 2016.**

**Annexe 7 : fiche pédagogique le 30 août de 2016****FICHE PEDAGOGIQUE pour l'application des projets en FLE****Stage autonome** **Jour : mardi, le 30 août de 2016**

École	Cours pour le stage	Nom du professeur des enfants à l'école
<b>IEDI La Candelaria</b>	301 après-midi	Aracely Sánchez

**Titre de l'activité : définir le produit final****Justification de la *Pertinence* pour votre projet (→ collecte des données) :**

Dû à que notre approche de travail par projets prendre en compte les opinions et désirs des enfants. Il est important définir le produit final du projet du cours entre tous, de cette manière on a la garantie que les élèves ont participation active dans les décisions du projet.

<b>OBJECTIF socio-culturel</b> (= croyances ou attitudes à modifier, critiquer, etc.) remplir juste si cela applique	<b>OBJECTIF de communication</b> (usage du FLE par les enfants)	<b>OBJECTIF actionnel</b> (tel que jouer, marcher, ou sauter, colorier, dessiner, etc.) remplir juste si cela applique
Nous allons modifier la croyance que la professeure est la seule qui décide les méthodologies, les actions et les produits d'un domaine de savoir.	Les enfants vont dire ses idées en français et nous allons noter en français les décisions prises.	Les enfants vont designer à travers dessins les objets qu'ils veulent faire comme produit final.
<b>Activité des enfants</b>		
<b>Individuel</b> Les enfants vont dessiner l'idée d'un objet qu'ils veulent faire comme produit du projet	<b>Groupal</b> (si cela applique) À partir des idées des quelques enfants tout le cours va décider quelle va être le	

du cours. Après les élèves qui souhaitent partager leurs idées aux autres ils vont le faire de manière orale en veillant utiliser le FLE.	produit final du projet. Cette dynamique sera à travers brainstorming.
---	--

### METHODOLOGIE

<p><b>Rôle du professeur et stratégies didactiques.</b></p> <p>La professeure va faire une petite présentation sur l'importance de participer dans le projet du cours d'une manière active et avec la joie. De la même manière elle va accompagner la présentation des idées des enfants en guidant sur structures et mots en français. Finalement, la professeure va noter dans le tableau les décisions sur le produit final.</p>	<p>Rôle des enfants et prise en compte de leur CREATIVITE et leur REALITE (=leur contexte, leurs goûts/intérêts)</p> <p>Les enfants vont désigner le produit final de notre projet du cours, c'est-à-dire qu'ils sont les créateurs de l'idée final du projet. Ils vont élaborer leurs idées sur la base de leur réalité ou de leur imagination. Finalement, nous allons en équipe décider la manière dans laquelle nous allons communiquer aux autres enfants de l'école le processus du projet.</p>
---	---

Nom de la Stagiaire AYDA VANESSA HERNÁNDEZ RONDEROS Date d'application  
Mardi, le 30 août de 2016.

## Annexe 8 :l'enquête développée avec les enfants 4 octobre de 2016



ÉCOLE LA CANDELARIA  
INSTITUTION ÉDUCATIVE INTÉGRÉE  
*"Éducation dans et pour la diversité"*



# J'AIME L'EAU

## ENCUESTA

NOM: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_

1. ¿Te gustan los trabajos en equipo?
  - Si
  - No
  - Es lo mismo
2. ¿Has aprendido más cosas cuando dialogas con tus compañeros o cuando te explica la profesora?
  - Con mis compañeros
  - Con la profesora
  - Sólo o sola
3. ¿Has trabajado en grupo durante el Proyecto de francés?
  - Si
  - No
  - A veces
4. ¿Cuándo trabajamos en el Proyecto, es más divertido hacer las actividades en grupo o individualmente?
  - En grupo
  - Individual

5. ¿Piensas que la relación con tus compañeros ha mejorado gracias al Proyecto de francés?

- Si
- No
- No sé
- No me importa

6. ¿Has mejorado en francés gracias al proyecto?

- Si
- No
- No sé

7. ¿Has aprendido sobre el agua en la clase de francés?

- Si
- No
- No sé

8. ¿En qué clases habías aprendido sobre el agua?

- Ciencias naturales
- Ciencias sociales
- Otras

## **Annexe 9 : entretien avec la professeure titulaire.(Transcription)**

**Le 20 septembre de 2016**

### **Entretien semi-structurée**

1. Buenas tardes, profe le voy a realizar una serie de preguntas con respecto a la labor que hemos llevado a cabo los niños y yo, en la clase de francés, ¿está de acuerdo?

R: sí.

2. A modo de confirmación, ¿cuál es su cargo dentro de la institución?

R: yo soy profesora de primaria, este año me desempeño en el curso tercero de la jornada de la tarde.

3. ¿Qué piensa acerca de la convivencia al interior del salón?

R: estos chicos son carentes de afecto, por eso sus relaciones están basadas en los gritos, los golpes y los malos tratos, ellos no reconocen que los demás son personas iguales a ellos, a los que deben respetar y querer porque comparten todos los días un espacio como lo es el colegio

4. ¿cree que el trabajo en el proyecto de francés ha impulsado el trabajo en equipo?

R: sí, yo los veo que la mayoría de veces tienen que hacer trabajos en grupo, que las cosas que construyeron son de todos, que le dicen a la clase de francés –el proyecto-, yo pienso que si

5. Profe, ¿usted piensa que cuando los estudiantes trabajan en equipo, se mejora la convivencia al interior del salón?

R: pues en cierta manera sí, porque se acostumbran a que tienen que compartir, a escuchar un poquito más las opiniones de los otros, no falta el que no logra trabajar sin dar quejas o sin molestar, pero yo creo que este trabajo ha fortalecido un poco más esas relaciones.

6. ¿Usted piensa que el proyecto de francés ha ayudado a la construcción de conocimiento transversal en los estudiantes?

R: yo pienso que sí, porque ellos todos los días ven cosas con respecto al agua y eso uno lo ve pero en otras materias, por lo general lo que ellos están acostumbrados a ver en

francés son los números, los animales, las partes de la casa...pero contigo ellos han aprendido palabras que puedan utilizar siempre que vayan a hablar del agua.

7. ¿Qué cosas positivas y negativas analiza de la intervención realizada por mi parte?

R: Bueno, yo digo que es bueno que los niños aprendan cosas diferentes en francés porque a veces se aburren de lo mismo, también me parece que el manejo que tú tienes del grupo influye para que ellos trabajen bien, porque con lo demás practicantes es complicado. Lo negativo puede ser que ustedes empiezan muy tarde en el semestre a hacer las prácticas y los niños pierden tiempo de trabajo, también que en ocasiones ellos no traían los compromisos para el proyecto y puede ser a mejorar el manejo del cuaderno de una manera más organizada.

8. Muchas gracias profe por su colaboración.

R: de nada.

### Annexe 10 : Artefacts – Web officiel du projet du cours.

The image displays a collection of educational artifacts related to water. At the top, a red barn is set against a blue sky with white clouds. A speech bubble above the barn asks "Qu'est que c'est L'EAU ?". To the right, a bright yellow sun is visible. Below the barn, a video player shows a cartoon girl and a duck washing their hands. In the center, a diagram illustrates the water cycle with labels for "Evaporation", "Condensation", "Précipitation", "Infiltration", and "Ruissellement". To the right of the diagram, a text box defines water: "L'eau Corps liquide à la température et à la pression ordinaires, incolore, inodore, insipide, dont les molécules sont composées d'un atome d'oxygène et de deux atomes d'hydrogène." Below this, another video player shows a cartoon girl and a duck with the title "Mon coffret à animaux - l'eau". At the bottom, a form titled "Lave tes mains - comptine éducative pour enfants avec les p't..." includes fields for "Nom", "Date", and "Message (Cuentanos tu rutina de higiene)", along with an "Envoyer" button and a note: "Atención: Los campos marcados con \* son obligatorios."

## Annexe 11 : entretien avec les enfants. (Transcription)

### Entretien semi-structurée

Le 20 septembre de 2016

Enfant A	Enfant M.A
<p>1. Hola A ¿cómo estás?</p> <p>R: bien</p>	<p>1. Hola M.A ¿cómo estás?</p> <p>R: bien</p>
<p>2. Bueno, te voy a hacer una pregunta, no más, sobre la clase de francés, ¿te parece?</p> <p>R: sí señora.</p>	<p>4. Bueno, te voy a hacer una pregunta, no más, sobre la clase de francés, ¿te parece?</p> <p>R: sí.</p>
<p>3. ¿Tú piensas que se le habla de la misma manera a todas las personas?, es decir, ¿tú le hablas de la misma manera a tu mamá, a tus hermanos, a tus compañeros?</p> <p>R: No señora, yo pienso que uno no le puede hablar de la misma manera a todos, yo creo que no le puedo hablar de la misma forma a sumercé como a mis amigos. Y pues es lo mismo a cuando uno habla en francés, no?</p>	<p>2. ¿Tú piensas que se le habla de la misma manera a todas las personas?, es decir, ¿tú le hablas de la misma manera a tu mamá, a tus hermanos, a tus compañeros?</p> <p>R: Por ejemplo de que si yo hablo en francés con los otros niños, ellos me entienden más o menos, pero cuando uno habla con un turista o con usted, pues ahí sí ustedes entienden?</p> <p>3. Si, exactamente</p> <p>R: ahhh por eso.</p>

Annexe 12: diagnostic



ÉCOLE LA CANDELARIA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INTEGRÉE  
"Educación dans et pour la diversité"



ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ, DC.

Secretaría de Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Stagiaire : Ayda Vanessa Hernández Ronderos

SUJET : Diagnostique du niveau de langue et habiletés communicatives des étudiants de 2ème grade de l'après-midi dans l'école La Candelaria IEDI.

1. Lisez et écoutez le segment de l'histoire et dessinez que vous avez entendu :

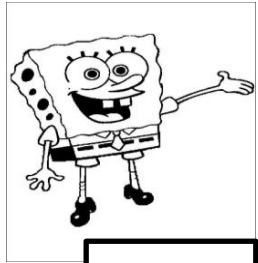
Il était une fois trois petits cochons qui vivaient avec leur maman dans une petite maison. Un jour, La maman appela ses trois fils et leur dit qu'elle ne pouvait plus les élever parce qu'elle était trop pauvre. Je voudrais que vous partiez d'ici et construisiez votre maison, dit-elle, mais prenez garde qu'elle soit bien solide pour que le grand méchant loup ne puisse entrer et vous manger. La maman embrassa ses trois petits cochons et leur dit au revoir les larmes aux yeux, ils s'en allèrent de chez eux construire leurs maisons.

2. répondez :

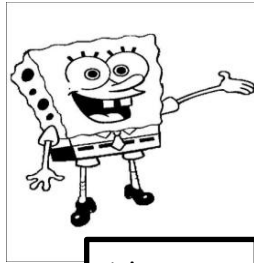
1. Comment tu t'appelles ?	
2. Quel âge as-tu ?	
3. Quel est ton domaine de savoir préféré?	
4. Quelle est ta nationalité ?	
5. De quelle couleur est ta maison ?	

6. Comment on dit « gato » en français ?

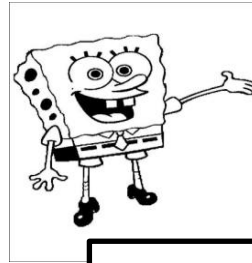
3. Coloriez :



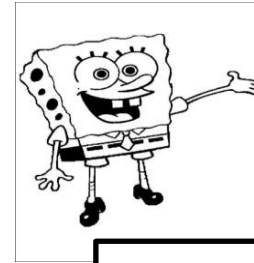
Rouge



bleu



jaune



vert

4. Complétez les

couleurs avec les lettres qui manquent :

ROU...E

.....ERT

BL.....U

ORA.....GE

NOI.....

.....IS

JAU.....E

5. Écrivez le nom des animaux suivants :



Le C\_\_ch\_\_n



La P\_\_u l\_\_



Le L\_\_p\_\_n



La V\_\_ch\_\_

6. Parlez avec ta professeure sur quelques choses que tu aimes.

**Annexe 13 : CARNET DE TERRAIN N° 2**

**Date: Le 26 Août de 2015**

**Objectif de la séance: Pratiquer les connaissances préalables à propos de vêtements**

**Stagiaire: AYDA VANESSA HERNÁNDEZ RONDEROS**

<b>OBSERVATION</b> <b>Description/narration</b>	<b>Sujet, concept.</b>	<b>Analyse Causes / Conséquences</b>	<b>Contribution au projet</b> <b>Questions / Décisions</b>
<p>Dans un premier moment, le groupe est organisé par la professeure, c'est-à-dire qu'elle change de lieu les tables. Après, les élèves sont assis à la table <u>d'une manière autonome et ils sont situés selon son affinité.</u> Il est intéressant de voir que les fils sont situés avec les fils et les filles avec les filles, seulement une table est composée d'un groupe des filles et fils.</p>	<p><b>L'Autonomie</b></p>	<p>Prise de décision, en tant que l'étudiant a eu l'opportunité de choisir avec qui est qu'ils préfèrent s'asseoir. / Les élèves prendront quelques décisions plus complexes qu'ils estiment nécessaires pour leur apprentissage.</p>	<p>Est-ce-qu'est possible travailler l'autonomie dans le cadre d'un processus formative ?</p>
<p>La classe a commencée avec 26 enfants, la professeure demande silence et elle change de lieu quelques étudiants, <u>tout ça en français, je peux observer que les étudiants ne peuvent pas répondre en français, mais, ils sont capables de comprendre les instructions en cette langue.</u></p>	<p><b>Les connaissances préalables</b></p>	<p>Compréhension des instructions en français / Les enfants vont être capables de comprendre d'autres stagiaires en FLE.</p>	<p><b>Est-ce-qu'est possible construire un plan d'études complet et actuelle ?</b></p>

<p>Ensuite, la classe est commencée par une question sur les activités précédentes dans la classe de Français, dans ce moment ils/elles faisaient mention de la vidéo « les trois petites cochons », puis elle leur donne quelques feuilles avec certains dessins lesquelles avaient été fait pour les étudiants à propos de la séquence de la vidéo. Par la suite, lorsque la professeure parle-moi sur le problème obtenu à leur récent arrivée pour la manquée d'un plan d'études complets et un conversation avec la professeure précédente, j'ai proposé que les élèves voient une autre version sur « les trois petites cochons » à mode de fermeture. <u>Après, la professeure demande aux enfants sur quelques sujets qu'ils ont étudié, et ils répondent avec thématiques comme les couleurs, les vêtements, les chiffres, les jours de la semaine. etc.</u></p> <p>L'activité principale est que les enfants doivent faire un dessin d'eux-mêmes et écrire le titre « je suis » ; après, <u>la professeure demande de poser le nombre des vêtements qui apparent dans l'image, en raison de que les étudiants avaient travaillé cette thématique précédemment.</u> Il est intéressant du mentionner que <u>les enfants -dans la majorité-ils font ses images très petites par rapport à l'espace de la feuille.</u> La classe a fini quand les étudiants concluent l'activité.</p>	<p><b>Expériences</b></p>	<p>L'existence d'un processus de travail avec les enfants en FLE, mais sans conscience de la part des étudiants sur l'organisation et séquence concernant aux sujets étudiés/ Elles- Ils vont travailler sur la conscience du processus d'apprentissage à partir de la communication d'un plan de travail en classe avec les étudiants.</p>	<p>Est-ce-qu'est possible travailler nouveaux sujets à partir des connaissances préalables ?</p>
<p><b>Mémoire</b></p>	<p>Les élèves ont rappellent aux sujets étudiés pendant les processus de la classe de français/ Toutes les classes suivantes, les étudiants rappellent le sujet travaillé et de cette manière ils pourront exercer sa mémoire.</p>		
<p><b>Auto-reconnaissance</b></p>	<p>Les enfants font les images d'eux-mêmes très petites par rapport à l'espace de la feuille/ La professeure fera beaucoup des activités où les étudiants devront se reconnaître à eux-mêmes à travers d'une bonne perception de la forme du corps humain.</p>		

--	--	--	--

Annexe 14 : dessins des enfants – artefact



**Annexe 15: CARNET DE TERRAIN N° 40**

Date: le 24 Mai de 2016

**Objectif de la séance:** Faire une affiche qui démontrait l'image qu'ils avaient de la pluie, en apprenant l'expression "il pleut" et en pratiquant la capacité de parler en public.

Stagiaire: AYDA VANESSA HERNÁNDEZ RONDEROS

<b>OBSERVATION</b> <b>Description/ narration</b>	<b>Sujet, concept, catégorie</b>	<b>Analyse Causes / Conséquences</b>	<b>Contribution au projet Questions / Décisions</b>
<p>Ce jour nous arrivons à elle 1h30, les étudiants se trouvaient dans une activité de mathématiques. Après être arrivé, j'ai salué "bonjour" et les étudiants ont répondu "bonjour madame". Durant la classe des mathématiques les étudiants réalisaient des exercices de division, nous collaborons et expliquons certains.</p> <p>Après le moment de la récréation des enfants, nous initions la classe. Des équipes de quatre cinq enfants sont formées. Je leur ai donné une feuille de papier à chacun et des craies de couleurs. Nous avons vu une vidéo sur la pluie, appelé « Flic, flac, flocc - La comptine de la pluie » et après les enfants ont dessiné les idées sur la pluie, en écrivant la phrase « il est pleut ».</p> <p>Quand les enfants ont fini, ils ont présenté leur affiche sur la pluie et ils ont dit ses idées, ils ont utilisé quelques mots comme : goutte, pluie, il est</p>	<p><b>Le travail en équipe</b> / amélioration de la convivialité</p>	<p>Les enfants ont travaillé d'une manière très tranquille, ils ont partagé ses matérielles. Ils ont distribué les espaces du papier et les fonctions à l'intérieur de chaque équipe. Après la présentation ils ont décidé que la personne qui devait conserver l'affiche était par le hasard.</p>	<p>Le travail par projets aide l'amélioration de la convivialité ?</p>

pleut, l'eau.			
---------------	--	--	--