

PAR LA VOIX

TRANSMISSION DU PATRIMOINE IMMATÉRIEL : FÊTES DE BOGOTÁ

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE

LAURA JULIANA BLANCO RUIZ

2015-II – 2016-II

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	PAR LA VOIX, Transmission du Patrimoine Immatériel : Fêtes de Bogotá (POR LA VOZ, Transmisión del Patrimonio Inmaterial : Fiestas de Bogotá)
Autor(es)	Blanco Ruiz, Laura Juliana
Director	Leuro, Ricardo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 93 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	COMUNICACIÓN ORAL, COMPRENSIÓN ORAL, EXPRESIÓN ORAL, PATRIMONIO, FIESTAS

2. Descripción
Tesis de grado en la que se presenta una investigación acción de corte cualitativo desarrollada en las clases de francés en la Institución Educativa Distrital La Candelaria y dirigida a un grupo de 27 estudiantes de grado segundo. Este proyecto de investigación-acción que busca proponer una manera atractiva para acercar a los niños al FLE y además pretende determinar el nivel de comprensión y de producción en FLE a través de las fiestas de Bogotá como estrategia de intervención.

3. Fuentes
Anderson, P. (s.f.). La relevancia del material didáctico en el aula. Asociation Aide et Action. (2014). France, Aide et Action. Consulté le 26 octobre 2015, dans http://www.france.aide-et-action.org/wp-content/uploads/2014/11/Le-th%C3%A9matique-%C3%A0-l%C3%A9cole-Rapport-de-recherche.pdf Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT, XXI (3), 8-20. Conseil de l'Europe. (2007). Conseil de l'Europe. Consulté le 25 octobre 2015, dans http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf Hymes, D. (1998). Vers la compétence de communication. Paris : Didier. IEDI La Candelaria. (s.f.). Consulté le 16 septembre 2015, dans Colegio Integrado La Candelaria: https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/colegiointegradolacandelaria/gestion-pedagogia/construccion-del-pei/ IEDI La Candelaria. (s.f.). Consulté le 16 septembre 2015, dans Colegio Integrado La Candelaria:

<https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/colegiointegradolacalendaria/nuestro-colegio/simbolos/lema/>

Lafond, M.-H. (1997). La tête dans les mots. Consulté le 17 Janvier 2016, dans <http://latetedanslesmots.free.fr/PDF/commentfaitlelouplesoirpoursendormir.pdf>

Liu, M. (1997). Fondements et pratiques de la recherche-action. Paris : L'Harmattan.

Ministerio de Educación Nacional. (Octubre de 2006). Centro Virtual de Noticias sobre Educación. Consulté le 15 octobre 2015, dans http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Lefèvre, Nicolas. Master 1 SLEC – Méthodes et techniques d'enquête. Analyser, interpréter et mettre en forme ses données. Consulté le 20 octobre 2016, dans <http://madagascar-interculturel.e-monsite.com/medias/files/methodo-plan-et-biblio.pdf>

Montana, N. A. (2010). Allons, voyageons ! Une approche culturelle vers l'acquisition du FLE. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.

Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Mexico : Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P. (1998). Réussir ou comprendre ? Les dilemme classiques d'une démarche de projet. Université de Genève.

Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? Université de Genève.

Puren, C. (24 de Marzo de 2013). Site personnel de Christian Puren. (C. Puren, Ed.) Consulté le 27 Octobre 2015, dans <http://www.christianpuren.com/2013/03/24/publication-d-un-nouvel-article-la-comp%C3%A9tence-culturelle-et-ses-composantes/>

Rangel, J. C. (2012). Compréhension orale des élèves de troisième année de l'école primaire du LIFEMENA favorisée à travers des documents authentiques audio-visuels et d'activités d'écoute. Bogotá, Colombia : Universidad Pedagógica Nacional.

Reverdy, C. (Mai - Juin de 2013). Éduscol. Consulté le 15 novembre 2015, dans Portail National de Professionnels de l'Éducation : <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>

Richer, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. Synergies (6), 47 - 58.

Vich, V., & Zavala, V. (2004). Oralidad y Poder. Herramientas metodológicas. Buenos Aires, Argentina : Norma.

Zavala, V. (2006). La oralidad como PERFORMANCE : Un análisis de géneros discursivos andinos desde una perspectiva sociolingüística. Revista bira, 8 (33), 129-137.

Zay, Danielle. (3 Octobre 2013). Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, obstacles. Association Européenne de l'Éducation. France. Consulté le 23 avril 2015, dans <http://www.aede-france.org/Zay-Ecole-Inclusion.html>

4. Contenidos

La investigación presentada en esta tesis de grado fue desarrollada en tres etapas. Por lo tanto este estudio pretende determinar de qué manera incide la influencia de las fiestas de Bogotá en los

proceso de comprensión y expresión orales en los niños de grado segundo. De esta manera el documento investigativo se divide en seis (6) capítulos.

El capítulo 1 incluye las generalidades del estudio. En principio presenta la caracterización de la institución educativa, así como la situación investigativa inicial y la pregunta problema que surge de ella. Además presenta los objetivos general y específicos, soportados por la justificación del proyecto.

El capítulo 2 presenta el marco teórico de este proyecto en donde se proponen las bases desde los autores para consolidar nuestro documento. Se parte desde la concepción de comunicación oral, pasando por los procesos de comprensión y producción orales y llegando a la postura de carnaval y fiesta que definen nuestra estrategia de intervención.

El capítulo 3 contiene el marco metodológico del estudio. En él se sitúa el proyecto dentro de la investigación cualitativa de corte accional, especificando los roles de los participantes, las etapas de investigación y las categorías de análisis que servirán de punto de partida para realizar el análisis de los datos.

El capítulo 4 presenta la propuesta de intervención desde los objetivos pedagógicos hasta un componente didáctico. En este apartado se define el proceso de desarrollo de las actividades en el aula, junto con los recursos a emplear en la toma de la información.

En el capítulo 5 se ponen de manifiesto los resultados encontrados en este estudio. Para ello se tuvieron en cuenta las etapas desarrolladas de la investigación así como las desarrolladas de la intervención. De esta manera los resultados se plantean desde las categorías anteriormente definidas y sustentadas desde la triangulación efectuada para cada una. Adicionalmente en este apartado se encontrarán dos categorías emergentes resultado de todo el proceso de observación y sistematización primordial en este estudio.

Finalmente, en el capítulo 6 se presentan las conclusiones que surgieron desde nuestra intervención en el aula y desde la ejecución de este estudio, contando, en adición las limitaciones encontradas a lo largo de la realización de nuestro proyecto y algunas recomendaciones para futuras investigaciones que puedan presentar similitudes en las proposiciones.

Este capítulo y este documento concluyen con la presentación de las referencias bibliográficas que lo respaldan.

5. Metodología

El presente proyecto fue diseñado como un usuario de la investigación-acción, para conducir el proceso de esta manera se utilizó la definición de investigación-acción en la enseñanza del FLE de Jean-Jacques Richer.

Para nuestro proyecto, la investigación-acción tiene como objetivo: nacer del conocimiento construido a partir de un proceso de interacción con la población estudiada y analizada; Además, la acción se construye a través de un cuestionamiento de los insumos de investigación que permitan reformular y considerar las necesidades el contexto. Además, escogimos el enfoque de aprendizaje por proyectos como un mecanismo para acercar a los estudiantes al FLE a través de un proyecto contruido por todos, llamado: El festival de trabajos (Festival dentro del marco de cultura carnavalesca de Bajtin)

Teniendo en cuenta lo anterior, dividimos nuestro proyecto en tres etapas: antes, durante y después de la intervención, para así, definir una triangulación temporal que nos permitió determinar el nivel de progreso o efectividad de las estrategias empleadas. E hicimos una triangulación mixta en la medida que comparamos diferentes instrumentos de recolección de datos: registros de audio, de video, entrevistas, encuestas, diarios de campo y diarios de observación.

6. Conclusiones

La enseñanza de FLE en Colombia, y específicamente en Bogotá está ganando muchos seguidores, gracias a casos como el de la Escuela La Candelaria; pero, como maestros, tenemos que hacer una profunda reflexión sobre nuestros enfoques educativos; porque hay que traer a los niños el gusto para aprender un idioma considerado por algunos como "hermoso", el ELF.

Así que cada vez que iniciamos un proyecto de intervención con una población de niños, es necesario tener en cuenta que cada niño tiene un mundo "maravilloso" que lo rodea y que va todos los días a la escuela con él; este mundo se llama CONTEXTO, de esta manera, nunca será olvidado.

A través del proceso que hemos pasado en la escuela y teniendo en cuenta los resultados

mencionados anteriormente, afirmamos que el éxito en un proceso de aprendizaje ELF puede garantizarse si utilizamos el entorno inmediato del niño en el aula de clase, si dejamos los conceptos abstractos fuera del grupo y si tomamos la experiencia de cada niño para involucrarlos a todos dentro de las actividades de la clase. Porque todas las estrategias construidas a partir de las necesidades y gustos de los niños, harán del ejercicio enseñanza / aprendizaje una práctica más agradable y activa.

Por otro lado, el uso apropiado de los elementos no verbales como gestos y movimientos del cuerpo, promueve el desarrollo de la escucha, ya que una vez que los niños llegan a comprender lo enunciado, empiezan a responder las preguntas o ejercicios propuestos.

En cuanto a la producción oral, es totalmente necesario organizar a los niños en pequeños grupos para permitir que se ayuden entre ellos. Esto fortalecerá las relaciones interpersonales y facilitará la promoción de la transmisión de la cultura mediante el ELF.

Con la introducción de los festivales como una estrategia para acercar a los niños al FLE, observamos que la motivación en los niños, por aprender, nos deja ver que necesitamos (todos los profesores) una reflexión sobre la enseñanza / aprendizaje, ya que parece que estamos usando las mismas estrategias “poco” innovadoras en el aula. Así, la experiencia de trabajo, ha abierto una nueva percepción acerca de las dinámicas de enseñanza de FLE, y se debe hacer lo que esté en nuestras manos para poner a los niños en contacto con una cultura, "tan rica como la nuestra".

Elaborado por:	Laura Juliana Blanco Ruiz
Revisado por:	Ricardo Leuro

Fecha de elaboración del Resumen:	18	11	2016
--	----	----	------

TABLE DE MATIÈRES

RÉSUMÉ	9
CARACTÉRISATION DE L'ÉCOLE	9
Le projet en FLE.....	11
Le projet <i>Je suis</i>	12
SITUATION DE RECHERCHE.....	15
QUESTION DE RECHERCHE	17
OBJECTIF GÉNÉRAL	18
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.....	18
JUSTIFICATION	18
CADRE THÉORIQUE.....	20
État de l'art	20
Cadre théorique	23
DESSIN MÉTHODOLOGIQUE	28
Définition de la recherche-action	28
Rôles de participants dans la recherche-action.....	30
Étapes de la recherche-action	32
Catégories d'analyse	35
Instruments et techniques de collecte de données	36
La population	37
État initial	39
PROPOSITION D'INTERVENTION	42
Objectifs pédagogiques	42
PROPOSITION	43
Composante didactique.....	43
Stratégie Pédagogique d'intervention.....	47
ETAPES DÉVELOPPÉES DE LA RECHERCHE	48
ÉTAPES DÉVELOPPÉES DE L'INTERVENTION	50
RÉSULTATS	53
Analyse des catégories, à travers les instruments de collecte de données	53
CATÉGORIES ÉMERGENTES.....	66
Résultats par rapport aux objectifs et à la question de recherche.....	68
CONCLUSIONS	70
LIMITATIONS DU PROJET	72
RECOMMANDATIONS POUR DES PROCHAINES RECHERCHES.....	72
BIBLIOGRAPHIE	73

TABLE DE GRAPHIQUES

Graphique 1. Enseignants dans la matinée	16
Graphique 2. Compréhension orale / BINGO	40
Graphique 3. Niveau de réussite dans la compréhension	54
Graphique 4. Niveau de réussite dans la discrimination d'énoncés interrogatifs	55
Graphique 5. Niveau de réussite dans la discrimination d'énoncés affirmatifs	56
Graphique 6. Niveau de réussite dans la discrimination d'énoncés négatifs	57
Graphique 7. COMPRÉHENSION ORALE DANS LE JEU : QUI VEUT GAGNER DES MILLIONS ?	67
Graphique 8. Aisance dans les activités de FLE	69

TABLE DE PHOTOS

Photo 1. S1 : Attitude négative face aux interventions des camarades	58
Photo 2. S2 : Attitude positive face aux interventions des camarades.....	58
Photo 3. Élaboration de la représentation d'une fête. Enfants : K et MP	62
Photo 5. Justification de la fête	62
Photo 4. La tour Eiffel	63

TABLE DE TABLES

<i>Table 1. Classification des composantes essentielles dans une compétence communicationnelle (Hymes, 1998)</i>	<i>25</i>
<i>Table 2. Étapes de la recherche (Richer, 2011).....</i>	<i>34</i>
<i>Table 3. Catégories et instruments.....</i>	<i>35</i>
<i>Table 4. Objectifs proposé par Perrenoud (1999) - Objectifs cherchés dans notre travail...</i>	<i>46</i>
<i>Table 5. Phases de recherche.....</i>	<i>50</i>
<i>Table 6. Catégories d'analyse et sous-catégories.....</i>	<i>52</i>
<i>Table 7. Comparaison d'instruments Catégorie Compréhension</i>	<i>56</i>
<i>Table 8. Étape 1. Énoncés des enfants - Description des vêtements (Exemple)</i>	<i>59</i>
<i>Table 9. Étape 2. Énoncés des enfants - Description du copain (Exemple)</i>	<i>60</i>
<i>Table 11. Parallèle de développement de la compétence culturelle</i>	<i>64</i>
<i>Table 12. Production : Sujet + Verbe + Complément</i>	<i>65</i>

RÉSUMÉ

Le présent projet est inscrit dans la recherche-action comme modèle qui organise et oriente tout le processus d'action à l'école et qu'en plus a comme but produire un changement dans la population qu'elle intervienne. De cette manière notre recherche se développe dans l'institution Éducative École de la Candelaria avec les enfants débutants âgés d'entre 7 et 8 ans et il se propose comme objectif principal « Analyser le développement de la compétence orale et culturelle en FLE à travers l'interaction avec des fêtes à Bogotá ». Nous avons employé une démarche pédagogique par projets où les enfants sont les responsables d'une tâche qui leur apprend des éléments culturelles et langagières utiles pour arriver à comprendre et produire des discours contextualisés et pertinents.

CARACTÉRISATION DE L'ÉCOLE

Le présent projet se développe dans l'Institution Educative École de La Candelaria. Cette institution est située dans l'arrondissement 17 « La Candelaria » le centre historique caractérisé pour condenser et conserver la culture et le patrimoine à Bogotá. Par conséquence l'école compte avec un Projet Éducatif Institutionnel (dorénavant PEI) qui met l'accent sur l'idée d'orienter les processus éducatifs autour l'emphase en Tourisme et Patrimoine (IEDI La Candelaria).

L'école : La devise de l'école est "Education dans et pour la diversité" (IEDI La Candelaria), phrase qui nous ouvre le spectre en relation avec l'importance du français à l'école. À propos de sa mission institutionnelle l'école se dénomme comme une communauté éducative diverse et inclusive qui reçoit population de différents

arrondissements de Bogotá. Ils offrent une éducation formelle, dirigée aux enfants et adultes avec nécessités éducatives spéciales à cause de leurs conditions physiques, cognitives, sociales, culturels et économiques, de cette manière il existe « une variété dans la population : afro descendants 11 ; indigènes 12 ; handicapés 31 ; hors âge 70 ; en situation de déplacé 42 ; abandonnées ou sous la protection de l'état ; mineurs travailleurs.

Comme objectif ils prétendent former intègrement des femmes et des hommes appropriés de leur territoire, capables de former leur projet de vie avec compétences de citoyenneté, communicatives bilingues (espagnol-français) et de travail qui leurs permettent de transformer leur réalité et la générer pour donner une meilleure qualité de vie à leur communauté.

La communauté éducative considère qu'elle va être caractérisée comme institution éducative diverse et incluante, que pour le 2016, sera reconnue par son *leadership* en processus humains et pédagogiques, par son compromis en obtenir sa mission institutionnelle et par sa réponse aux défis actuels du contexte, en comptant avec une infrastructure et ressources humaines, physiques et technologiques de haute qualité.

La construction du PEI de l'école La Candelaria, promeut la formation intégrale de leurs enfants qui se comprends comme le processus continu, permanent et participatif qui cherche développer de manière harmonique toutes et chaque une des dimensions de l'être humain avec l'objectif d'obtenir sa réalisation personnelle pleine dans une société *inclusive, équitable et solidaire* (ZAY, 2012).

Le PEI (IEDI La Candelaria) considère les dimensions comme l'ensemble de potentialités fondamentales pour la personne avec lesquelles s'articule et fait le développement intégral.

Lesquelles sont : Cognitive, affective, communicative, esthétique, physique-corporelle, éthique, sociale et transcendante. Les fins du PEI sont : le plein développement de la personnalité sans limitations ; la préparation et l'information pour faciliter la participation de tous en les décisions qui les affectent ; la génération et appropriation des connaissances scientifiques et technologiques, humanistiques, historiques, sociales, géographiques, esthétiques et touristiques à travers stratégies pédagogiques pertinentes pour le développement de compétences ; la reconnaissance, la compréhension et le respect à la diversité ethnique, culturelle, d'âge, de genre ou orientation sexuelle, religieuse, ou politique présentes dans le contexte scolaire et locale ; la formation pour la promotion et préservation de la santé y l'hygiène ; et finalement la appartenance et l'importance de la formation dans le but d'accéder à ressources du travail en divers milieux de la vie contemporaine.

Le projet en FLE

À l'école la Candelaria, le « bilinguisme » conforme une opportunité de développement harmonique de la compétence communicative qui permet aux enfants fortifier leur langue maternelle et en plus, élargir leur formation grâce à l'utilisation du français, pour lequel l'École adopte la modalité appelée Bilinguisme adjuvant par contenus (Bilingüismo Aditivo por Contenidos), où il cherche que 40% du temps total que l'enfant ou jeune soient à l'École soit assumé en langue seconde, par le sujet de Français et d'autres déterminées par l'École même. Pour arriver à accomplir cet objectif les professeurs choisis devront être certifiés en niveau B1 et les autres professeurs et membres du conseil directeur vont appuyer le processus des élèves en ayant un certificat d'A1 minimum selon le CRCE (IEDI La Candelaria)

L'École de la Candelaria depuis l'année 2009 a eu comme but principal, inclure le français comme langue étrangère dans tous les salles de classes, c'est pour cela qu'elle est devenue la première institution d'éducation à Bogotá qui compte avec l'aide de l'Ambassade Française, l'Université de la Salle et l'Université Javeriana pour supporter et appuyer le processus d'enseignement/apprentissage des enfants en français.

Néanmoins, actuellement il n'existe pas un document formel où les conditions d'application et implémentation du projet de bilinguisme en français soient spécifiées pour tous les niveaux académiques. Bien que l'École travaille avec un projet pilote qui s'appelle *Je suis*. L'objectif principal du projet est la transversalité avec laquelle il cherche que tous les métiers des enfants aient une relation de cohérence et proximité, c'est pour cela qu'il est adressé à toute la population scolaire entre cycle un et cycle cinq. Le projet « *Je suis* » est apparu grâce à l'intérêt personnel du proviseur à avoir un espace où les enfants puissent être en contact avec le FLE ; mais il semble que le projet n'a pas un plan d'études clair qui puisse orienter le travail fait par les personnes en charge de son implémentation (Entretien #2).

Le projet *Je suis*

À l'école, il a un groupe, dit, de « bilinguisme » constitué par de professeures qui sont intéressés par la structuration et la mise en œuvre du projet de « bilinguisme » dans le premier cycle. L'équipe du matin est conformée par dix professeures, la coordinatrice, la conseillère, la professeure d'appui en langue, la professeure d'appui en arts et la professeure qui coordonne la salle de *Linguaventuras* avec le coopérant (personne étrangère

qui a été envoyée par AIESEC pour accompagner les processus d'enseignement et apprentissage du FLE à l'école dans le cadre du programme *La Colombie bilingue*)

Cependant, en conversations avec une des profs titulaires (Entretien 3), elle nous a affirmé que personne n'a la certification internationale du français. Du groupe de dix professeures, seulement deux ont la formation en langues, autres deux, il semble qu'ils travaillent dans quelques aspects du français comme les salutations, les nombres, la nourriture. Les autres professeurs dépendent des stagiaires et de la salle de *Linguaventuras*.

Malgré le manque de formations en français langue étrangère, l'équipe a proposé un matériel qui a, comme fondement, le renforcement de l'oral chez les enfants dû à ce qu'ils :

[...] sont dans la plénitude de leurs capacités d'apprentissage et de découverte.

Malheureusement, à l'arrivée à l'école, on constate aussi qu'il y a de grandes différences concernant le vocabulaire acquis par les enfants : très pauvre chez certains enfants, disposition d'une langue riche de mots et de tournures chez d'autres. C'est donc une période privilégiée pour aider les enfants à développer cette volonté de réussir qui les accompagnera tout au long de leur scolarité et les aidera à se dépasser en permanence. (Plan d'Études - EDUCACIÓN INICIAL)

En plus, le projet suggère des stratégies pédagogiques pour travailler dans la salle de classe avec les petits et l'oralité est la première mentionnée :

Se servir de la « présentation de modèles » langagiers ou démonstration pour aborder des sujets, faire, par exemple, jouer une petite mise en scène à deux modèles (stagiaire et professeure) adaptée et accordée préalablement. Permettre

qu'un enfant joue le rôle de tuteur d'un autre enfant, voire de ses collègues.

Promouvoir le travail en petits groupes pour faciliter les échanges langagiers des enfants une fois que les enfants ou certains enfants commencent à réutiliser les modèles proposés. Pour les prononciations difficiles, faire des jeux d'imitation ou travailler des chansons qui insistent sur un petit nombre de phonèmes... (Plan d'Études - EDUCACIÓN INICIAL)

Dans ce moment, à l'école il existe, seulement, un possible plan d'études ou un programme avec les thématiques et les contenus qui doivent être vus avec les enfants du premier cycle (de la première et la deuxième année) alors les professeurs responsables de chaque groupe l'implémentent ou essaient de l'implémenter. Nous disons qu'ils essayent parce que, même quand les dimensions sont spécifiées dans le Plan il n'y a pas une formation/ capacitation des enseignants pour bien accomplir leur devoir, alors si un professeur veut travailler avec le français dans son groupe il faudra : attendre les stagiaires ou apprendre en dehors pour, après, pouvoir enseigner des phrases courtes ou donner des instructions en utilisant le FLE. Au contraire, avec les autres groupes des autres cycles les perspectives sont sombrées parce que le français est seulement utilisé s'il y a des stagiaires qui peuvent faire tout un travail de diagnostic du niveau de langue et ensuite déterminer quels sont les possibles contenus dont faut tenir compte dans la classe (Entretien #2)

Bien qu'il y ait eu un manque de planification et d'organisation de FLE à l'école, depuis la mise en œuvre du Plan National de Bilinguisme en 2009, l'école a ouvert un nouvel espace pour le français : *Linguaventuras*.

Ce programme cherche à donner des classes ludiques et amusantes avec des professeurs étrangers qui dominent le français et qui parlent espagnol. Cependant, il y a eu des désavantages qui n'ont pas permis la réalisation complète des activités proposées : *a) La contre demi-journée d'école*, qui implique l'assistance des enfants à la classe de français dans la demi-journée contraire à laquelle ils sont inscrits. *b) Les critères de sélection de Coopérantes* (étrangères qui aident le programme) qui semblent inappropriés par l'AIESEC en raison d'un manque des exigences de formation pédagogiques des professionnels étrangères, dû à ce que pour participer du programme dans la figure de *Coopérante* les volontaires étrangères doivent, seulement, maîtriser le français, même s'il n'est pas leur langue maternelle et quand ils arrivent dans la classe, il semble difficile de voir des stratégies pédagogiques en action alors ils doivent avoir l'accompagnement d'un professeur. *c) Désarticulation* entre le travail fait dans la salle de *Linguaventuras* et le travail fait par les professeurs dans la salle de classe régulière. *d) Inexistence de critères d'évaluation* qui se traduit dans un manque d'intérêt personnelle des élèves pour y aller.

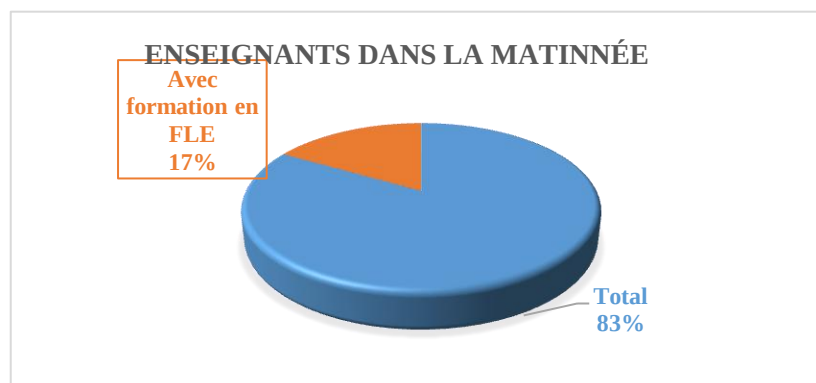
Bref, tous ces facteurs semblent déterminer une faiblesse très grande dans le processus d'apprentissage du FLE : L'absence d'un processus continu, suivi et régulier.

SITUATION DE RECHERCHE

Actuellement, à l'école La Candelaria, un phénomène de stagnation du processus d'apprentissage du FLE est apparu, cela causé par les échelles d'importance que les professeurs donnent au FLE; pour quelques enseignants c'est plus important de donner une

classe selon le curriculum établi par le ministère d'Education où ils soulignent l'apprentissage de la langue maternelle et des mathématiques ; alors les FLE est déplacé et considéré comme secondaire (Entretien #2); par conséquent les enfants vont avoir besoin de plus du temps pour acquérir un niveau de langue adéquat pour communiquer. En plus, la formation en FLE de professeurs semble ne pas être l'indiquée et l'école ne leur garantit pas un processus de capacitation dehors les classes, en conversations avec une de professeurs, nous avons pu identifier que de 10 profs du matin, seulement 2 ont une formation en FLE (Entretien #2) Les deux professeures qui utilisent le Français ont une formation en langues qui les permet d'approcher les enfants au FLE (Entretien #2).

Graphique 1.
dans la



Enseignants
matinée

De l'autre coté, l'école a la présence des *coopérants*, qui parlent le français et qui arrivent à la salle de *Linguaventuras*, ont le rôle de *coopérants* et leurs fonctionnes sont orientées à enrichir le contact authentique avec les enfants pour leur permettre d'acquérir une connaissance dite complète de la langue et spécifiquement de la culture francophone. Cependant, la sélection des étrangères ne tient pas compte de leur formation pédagogique,

alors dans la salle de classe ils semblent ne pas avoir les stratégies suffisantes pour implémenter une classe en FLE avec les petits. En plus, certains professeurs ont manifesté le besoin d'avoir une connexion avec ce qui est proposé dans la salle de *Linguaventuras* et ce qu'ils font dans la salle de classe régulière pour qu'ils puissent travailler le Français en dehors, parce qu'ils affirment que si la liaison entre tous les espaces de l'école n'est pas visible, les processus d'enseignement / apprentissage ne pourront pas être satisfaisants. Finalement, le besoin la plus importante pour rédiger ce projet de recherche c'est la cohérence qu'il doit exister entre les propositions écrites dans le projet transversal *Je Suis*, le programme *Linguaventuras* et la réalité de chaque classe. Pour que nous puissions accomplir la vision et mission de l'école il faut faire un changement dans les stratégies d'implémentation du FLE comme un de moyens pour reconnaître les traditions culturels et patrimoniales de la ville où les enfants ont vécu.

QUESTION DE RECHERCHE

Comment l'interaction avec la mise en scène des fêtes à Bogotá, en tant que représentations de la culture orale locale, développe la compétence orale et la compétence culturelle en FLE dans les enfants débutants âgés d'entre 7 et 8 ans.

OBJECTIF GÉNÉRAL

Analyser le développement de la compétence orale et culturelle en FLE à travers l'interaction avec la mise en scène des fêtes à Bogotá dans les enfants débutants âgés d'entre 7 et 8 ans

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Analyser la relation entre le développement de la communication orale et l'interaction avec la mise en scène des fêtes à Bogotá.
- Déterminer le niveau du progrès de la compréhension et production orale en FLE des enfants pendant l'année 2016.
- Déterminer le niveau de réussite dans la compétence culturelle des enfants pendant l'année 2016.

JUSTIFICATION

Le projet que nous présentons est orienté vers l'analyse du développement de la compétence orale et la compétence culturelle en FLE à partir de l'approche et interaction des enfants débutants âgés d'entre 7 et 8 ans de l'Ecole La Candelaria, dans la classe de français, avec la mise en scène des fêtes à Bogotá. L'importance d'aborder ce sujet d'une

nouvelle façon est dévoilée à travers l'analyse des difficultés de compréhension et production orale plus évidents et qui sont récurrentes dans les activités réalisées à l'école. Tout de suite, nous présentons les raisons qui démontrent le besoin d'implémenter notre projet de recherche.

Grâce à la politique publique de « bilinguisme », apparue depuis 2004, l'enseignement d'une langue étrangère est devenu un but indispensable dans le système éducatif colombien parce que dû à tous les avances scientifiques et technologiques, la société internationale a besoin d'avoir une langue commune pour être acceptée et pouvoir accéder à une nouvelle société influencée par la mondialisation (Ministerio de Educación Nacional, 2006). C'est pour cela qu'est prépondérant un enseignement innovateur du FLE, pour donner des instruments d'interaction avec des autres aux enfants débutants âgés d'entre 7 et 8 ans à l'école La Candelaria.

En outre, à l'école, les professeurs utilisent un type de langue qui semble être décontextualisé, où il peu importent les conditions de réalisation du discours et non plus, les acteurs dans le processus de production à cause de l'utilisation de livres de textes (Zavala, 2006) très loin d'être authentiques. Alors, il existe un besoin généralisé d'atterrir les situations communicatives dans notre contexte scolaire et dans les conditions de chaque institution éducative, dans ce cas, à l'École La Candelaria avec l'implémentation de nouvelles stratégies pour développer matériel pertinent et attractif qui aide la communication orale des enfants.

Finalement, l'argument le plus important est en relation avec l'essence de l'école La Candelaria, et c'est l'idée d'établir une identité et de profiter la culture immergée dans le

contexte de Bogotá à travers les activités d'interaction avec les étrangers qui arrivent à la capitale soit pour apprendre ou pour connaître.

CADRE THÉORIQUE

État de l'art

Aux fins de cette recherche, nous avons fait la révision de dix projets ou thèses réalisées au niveau local, national et international en utilisant des critères de sélection en rapport avec la problématique définie en tenant compte les diagnostics, les carnets de terrains et aussi ce qui est proposé dans le Cadre Européen Commun de Référence en termes de commencer le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère à partir de la réception et la production (Conseil de l'Europe, 2007), dans le cas spécifique de notre projet de recherche : La compréhension et production orales. Alors, les projets consultés sont orientés vers le développement de la compétence orale chez les enfants à travers différents stratégies et dans différents contextes, comme Bogotá et la France. Nous avons choisi cinq projets qui abordent cette thématique particulière mais en même temps laisse des points de départ basiques pour notre travail PAR LA VOIX en termes théoriques, pédagogiques et méthodologiques.

Tout d'abord, étant donné que notre projet travaille l'oralité développée grâce aux exercices compréhension et production orale à travers une méthode audio-visuelle nous utiliserons des enregistrements sonores comme une manière d'arriver au développement de la compréhension orale chez les enfants, de cette manière nous prenons les modèles de compréhension orale, les stratégies d'écoute et la méthode audio-visuelle, encouragée à travers situations communicatives. Un des projets consultés où nous avons pu noter

l'utilisation des documents authentiques audio-visuels pour favoriser la compréhension orale des débutants c'est celui de García (2012), mais notre projet va plus loin quand il inclut des situations communicatives qui tiennent compte du contexte socio-culturel des enfants en permettant que tous les petits sentent plus proche l'interaction en utilisant le FLE.

De cette manière, notre projet aborde des catégories d'identité culturelle construites grâce à la langue comme une manifestation de la compétence communicative où la décentralisation de la culture et la langue sont une création culturelle dans laquelle toutes les personnes ont un rôle à effectuer, il ne s'agit pas seulement de parler, mais de se reconnaître dans une dynamique changeante d'interaction. Ces aspects font notre projet différent et innovateur face à celui de Montana (2010) parce qu'elle n'utilise pas la culture colombienne dans le processus d'apprentissage du FLE, elle propose seulement l'approche aux cultures francophones sans considérer la culture propre des enfants. En plus, notre cadre théorique se sert de l'unité didactique comme un point de départ pour construire un projet de classe pensé à être réalisé par tâches.

De l'autre côté, notre travail a été organisé et structuré en ayant, comme une autre base, des objectifs qui tournent autour des catégories d'ateliers, d'identité, d'évènement culturel, tous, des éléments de la compétence sociale conçus comme un outil pédagogique indispensable pour la réalisation de la recherche. Cette structure organisatrice, trouvée aussi dans le travail de l'Association Aide et Action (2014), permet d'avoir un processus systématique et progressif, cependant notre travail a aussi tenu compte du contexte socioculturel des enfants pour pouvoir les approcher à l'apprentissage du FLE. En outre, même quand l'Association Aide et Action de France (2014) propose des objectifs tels que :

« - Favoriser l'ouverture culturelle et artistique des enfants. - Développer leurs compétences sociales grâce à une pédagogie de projet stimulante et fédératrice ; et grâce à la spécificité d'une pédagogie liée à la pratique théâtrale qui joue directement sur leurs « savoir-être » ; - Renforcer l'estime de soi grâce à la reconnaissance que permettent à la fois la création littéraire, l'élaboration d'un spectacle, et la représentation en public ; - Mobiliser les enfants sur des apprentissages « scolaires » nécessaires à la réalisation d'un tel projet (expression écrite et orale) ; - Permettre, par la coopération et les compétences communicationnelles qu'elle exige, de contribuer à la bonne régulation du collectif et de prévenir les violences que peut provoquer un contexte vulnérable et/ou au sein duquel les élèves sont davantage isolés dans leurs parcours et en situation de concurrence ; - Consolider le lien social à l'échelle du territoire par le travail sur l'identité de l'école ; et plus largement accompagner la mutation du quartier (Association Aide et Action, 2014) »

Les objectifs de notre proposition d'intervention tiennent à faire, d'un phénomène artistique/culturel, une forme d'expression acceptable chez les enfants, expression qui ouvre les portes à la représentation, attractive et amusante, de leurs réalités, comme des sujets actifs dans une dynamique sociale, cette mise en place se fait à partir de leur propre production orale, pas dès la mémorisation du scénario.

De même manière notre projet cherche à utiliser la tâche comme un élément stratégique pour y arriver chez les enfants et faciliter leur approche au FLE, Nous considérons que la composante Pédagogique de la tâche est une manière d'améliorer la production orale des enfants, étant donné qu'à travers la tâche, ils vont construire leur propre autonomie et leurs

propres savoirs. Un des projets que nous avons analysés, aborde la Pédagogie par tâches comme l’outil pour travailler l’interaction et la production orale (Salazar, 2014) ; néanmoins, notre projet travaillera la spontanéité et le travail coopératif en mettant l’accent dans des situations liées avec la ville où les enfants habitent.

Pour conclure, tous les projets choisis favorisent notre travail en termes de stratégies méthodologiques, didactiques et de composantes conceptuelles qui aident à supporter les catégories établies pour le développement du présent projet, surtout dans la composante culturelle et de compréhension et production orale. Pourtant, notre projet ira plus loin, en essayant de mettre en relief, le rôle de la composante culturelle dans toutes les étapes de la production orale.

Cadre théorique

Le processus de conceptualisation de notre projet a commencé par la définition de l’Unité d’analyse laquelle est la Communication Orale dans la classe de FLE. À partir de cela, nous avons consulté différentes théories qui orientent le développement de notre travail. Ainsi la Communication Orale doit être définie comme un évènement ou une performance qu’il faut situer dans une interaction sociale déterminée. Cette performance est une pratique, une expérience qui se réalise et un évènement dans lequel nous, comme des acteurs spécifiques, participons. En plus, l’oralité n’implique pas seulement l’utilisation des sons, mais aussi, la vision, la touche, le mouvement et une langue qui varie culturellement en relation avec des contextes divers. Elle tient aussi compte des éléments externes : l’environnement, les lieux, les rôles des participants et les règles d’interaction dans la communication. Tous ces

facteurs font partie d'un processus complexe mais dynamique de production orale et de compréhension orale comme le propose Vich y Zavala (Vich & Zavala, 2004).

Dans la même ligne, l'oralité où la communication devient un reflet de la pensée des peuples, de la cosmovision de chaque communauté. De cette manière nous allons tenir compte de l'oralité comme partie fondatrice de la langue, cela veut dire qu'à partir de la langue parlée les processus comme l'écriture et la lecture ont une base, alors la base de notre projet c'est la communication orale qui sera la partie la plus importante dans la construction d'une langue. Alors, l'expression orale est capable d'exister sans l'écriture mais il n'a jamais existé une écriture sans oralité. Comme Walter ONG l'affirme en citant à LOTMAN (Ong, 1987)

De surcroît, nous considérons que la communication est composée de différents éléments et différentes règles qui structurent l'interaction entre les sujets d'une culture, mais quel types d'éléments la composent ? La théorie sociolinguistique proposée par Dell Hymes (1998) propose une classification des composantes essentielles dans une compétence communicationnelle divisés en :

- Settings "lieu et moment" (qui fournissent des indices de signification et de comportement importants et nombreux),
- Participants "interlocuteurs" (y compris personnes présentes mais ne prenant pas la parole),
- Ends "objectifs" (au niveau des intentions comme à celui des résultats),
- Acts "actes de langage" (au sens de ce concept en pragmatique, type d'action sur

le réel et donc de réalité que l'énonciation de tel énoncé instaure, par ex. promesse, jugement, prise de contact, assertion, etc.),

-Keys "tonalité" (aspects principalement psychologiques de l'échange : tendu, agressif, détendu, amical, professionnel, intime, etc.),

-Instrumentalities "instruments de communication" (oralité, écriture, gestuelle, téléphone, vidéo, vêtements, tous éléments symboliques visuels ou autres, etc.),

-Norms "normes" (au sens de "règles sociales de comportement linguistique et social" en général : variétés de langue(s) employées, choses à faire ou à ne pas faire, tous rituels d'échange tel offrir à boire, etc.), Et finalement,

-Genres "genres" (au sens de "type de discours" faisant l'objet de conventions langagières et sociales préalables, tels courriers administratifs, publicité, conte, recette de cuisine, description, nouvelle, etc.)

Table 1. Classification des composantes essentielles dans une compétence communicationnelle (Hymes, 1998)

Tous ces éléments, sont pris en compte dans notre projet parce que nous sommes intéressés par les relations qui se construisent quand les enfants réagissent à une situation communicative en FLE, et, même quand Hymes analyse les contacts entre personnes en langue maternelle, nous travaillerons la même division d'éléments en FLE parce que les conditions de l'école permettent de considérer que les enfants partagent en français comme s'il s'agissait de leur langue maternelle.

Également, nous voulons considérer quelques aspects de la compétence culturelle nous pensons que pour vouloir et pouvoir établir un contact positif avec un étranger (et mettre alors en œuvre la composante interculturelle de la compétence culturelle), il faut préalablement avoir reconnu chez lui un être humain et un être culturel à part entière,

comme soi-même, et considérer que toute culture est susceptible d'enrichir une autre : tout cela correspond à la mise en œuvre de valeurs « universelles ». Avec cette proposition Christian Puren affirme que toutes les cultures peuvent apprendre l'une de l'autre pour enrichir les savoirs et les manières de cohabiter avec les autres, en plus il mentionne :

Qu'il s'agit en effet de préparer les apprenants, respectivement, (a') à poursuivre un apprentissage individuel de la culture étrangère à distance, par documents authentiques interposés ; (b') à découvrir la culture étrangère sur le terrain, dans la rencontre avec des natifs ; (c') à vivre en permanence dans un environnement multilingue et multiculturel, comme lorsque, en tant qu'étranger, on s'installe définitivement ou du moins durablement dans un nouveau pays. (Puren, 2013)

Nous considérons pertinent l'utilisation des éléments proposés par Hymes en termes de composantes de la compétence communicative cependant, même quand Hymes propose sa théorie pour la langue maternelle d'une personne où l'usage est constante, nous avons décidé de travailler avec lui parce que le contexte des enfants à l'école implique une interaction répétitive avec le FLE (Aller au carnet de terrain #1), la professeure utilise constamment le FLE et alors les enfants sont habitués à écouter et comprendre certains énoncés. Ce que le projet va aider à renforcer c'est la composante de la production orale, en utilisant les habiletés d'écoute que les enfants ont déjà acquis.

Par ailleurs, nous décidons de travailler avec la conception de l'oralité de Virginia Zavala et Victor Vich parce que pour nous, les conditions de production d'un discours sont vitales dans le contexte scolaire dû à ce que les enfants, produisent leur discours en tenant en considération des éléments en dehors le fait de parler seulement. En plus, avec leurs

propositions nous trouverons une aide pour diviser et classer les différents moments de l'oralité : la compréhension et la production.

Les notions de compétences culturelles de Puren impliquent le contact constant avec une nouvelle culture dû à ce que l'apprenant habite dans un autre pays ou dans une communauté où l'autre culture domine, mais pour notre travail nous avons décidé de travailler avec sa conception de culture parce qu'à l'école La Candelaria les enfants ont le privilège d'être en contact constant avec le FLE et étant donné que la Candelaria, comme l'arrondissement, est le centre historique de Bogotá les enfants sont tout le temps entourés par des étrangères désirant d'apprendre à propos de notre culture alors, c'est l'opportunité pour que les enfants aient une idée de culture différente de la colombienne, la culture des étrangères et avec les éléments qu'ils puissent identifier, ils créent une conception de culture qui puisse enrichir la propre.

Avec l'utilisation de ces aspects et catégories théoriques nous voulons aider au développement de la compétence communicative et culturelle dans la salle de classe, comme cela, nous allons proposer une division entre les deux processus pris de l'oralité de Vich y Zavala : la compréhension orale et la production orale, dans notre cas particulier en FLE, où dans un premier moment les enfants arriveront à comprendre le but communicatif, les rôles et les contextes d'une situation communicative et après ils seront capables de commencer à produire de textes oraux avec une intention ou but communicatif qui répond au contexte et qui établit des rôles dans une situation donnée ou créée.

Voire, nous voulons que les enfants développent leur compétence culturelle grâce au contact qu'ils vont avoir avec des différentes situations culturelles du contexte connu, le

bogotano mais à travers le FLE comme un outil pour ouvrir le spectre de cosmovision des enfants en tant qu'il implique approcher les élèves à la culture francophone.

D'ailleurs, notre projet a divisé le contenu en trois catégories, chacune avec des sous-catégories qui organiseront la structure primaire du travail autour de La Communication Orale. Alors, nous avons :

- I. La Compréhension orale : 1. Reconnaissance de l'intention communicative. 2. Identification des rôles. 3. Résolution de questions. 4. Reconnaissance d'eux-mêmes.
- II. La Performance orale : 1. Participation. 2. Interaction cohérente. 3. Reconnaissance de l'usage.
- III. Le Contexte communicatif : 1. Identification du contexte. 2. Sélection et organisation. 3. Invention de l'interaction.

DESSIN MÉTHODOLOGIQUE

Le présent projet a été conçu comme un utilisateur de la recherche-action qui conduise le processus de cette manière nous avons employé la définition de recherche-action dans l'enseignement du FLE de Jean-Jacques Richer.

Définition de la recherche-action

Pour notre projet, la recherche-action a comme objectif : naître des connaissances construites à partir d'un processus d'interaction avec la population étudiée et analysée ; en

plus, l'action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche qui permettent de la reformuler et de l'envisager selon les besoins du contexte.

L'autre trait définitoire de la recherche-action sur lequel il existe un large accord entre les praticiens de la recherche-action, c'est que l'action est au service d'une modification du réel, d'un changement social. Dans notre contexte spécifique, l'idée principale est ouvrir le spectre culturel des enfants avec le FLE comme un médiateur dans la construction d'un projet de vie.

Par ailleurs, la recherche-action et la didactique du FLE poursuivent, en même temps qu'un objectif de production de connaissances, un objectif de transformation de la réalité (Action) « la visée poursuivie reste directement et explicitement orientée vers la transformation attendue, vers le changement escompté, vers la crise à susciter ou à calmer, vers les futures valeurs à promouvoir »

Nous considérons que pour notre travail le pilier fondamental de recherche est celui qui propose Richer quand il mentionne que la recherche-action mêle *toutes les études qui poursuivent à la fois l'étude et la transformation de la réalité étudiée* (Liu, 1997, Pag. 137)

La recherche-action présente pour autres particularités de s'inscrire toujours dans un contexte social spécifique : l'intervention poursuivie présuppose toujours l'espace réel d'une institution, d'une association ou d'une organisation et l'espace symbolique d'un projet de renouveau un contexte qui doit être appréhendé dans sa complexité : « La conception de la recherche-action demande la prise en compte d'un degré plus élevé de la complexité sociale que la recherche seule ou que l'action seule. » (Liu, 1997) d'une

manière globale, systémique (c'est-à-dire que les éléments qui composent une réalité sont perçus dans leurs interactions).

Ce contexte implicite dans le processus de recherche est conformé par des enfants débutants âgé entre 7 et 8 ans à l'école La Candelaria. Et à partir de l'observation et intervention de la population, nous avons pu développer cette recherche.

Rôles de participants dans la recherche-action

Étant donné que la recherche-action représente un champ grandissant de la recherche éducative dont le but primordial est la reconnaissance des demandes des enseignants pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe, nous proposons qu'elle est le processus destiné à doter tous les participants des enfants, des enseignants et d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent des acteurs consentants du processus de recherche.

L'objectif principal de la recherche-action est de fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe. Elle contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants. Elle permet au stagiaire d'apprendre à identifier ses besoins tout en restant en contact avec son terrain d'action et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. Grâce à la réflexion personnelle qu'elle produit et à son dynamisme, elle aide à sortir de l'enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer

les résultats d'apprentissage. Elle permet également une meilleure prise de conscience de l'impact des interventions en classe.

Dans une pratique de recherche-action est fondamentalement et nécessairement une pratique collective parce qu'en effet, le collectif permet de croiser les points de vue, d'éviter les biais liés aux préférences, aux options personnelles, à l'histoire personnelle de tout individu, de constituer une identité de groupe, et, par une répartition rendue possible du travail, de pouvoir mieux appréhender le problème dans sa complexité. C'est pour cela que nous avons mis en œuvre différentes stratégies de collecte de l'information où les enfants constituent une partie fondamentale, les enfants ont un rôle actif dans notre recherche parce qu'ils fournissent et enrichissent, non seulement les données de notre recherche, mais aussi, ils orientent la démarche théorique et méthodologique de notre projet.

Outre, pour notre projet, les professeurs de l'après-midi ont permis au projet la collecte de l'information de l'école, l'usage de méthodologies, et leurs conceptions du FLE dans leurs salles de classes ; pour cette raison, ils sont devenus une source fondamentale pour la caractérisation et les propositions de la situation initiale.

La réflexion des données prises avec l'aide des acteurs et participants de la recherche-action (les enfants, les professeurs – spécialement la professeure titulaire du groupe- et les coopérants) pourra apporter au projet une réflexion des techniques d'analyse qui servira pour employer différentes stratégies de recherche. En plus, permettra, à travers des suggestions, de corriger ou changer d'autres points de démarche.

De cette manière le chercheur (et en même temps stagiaire) pourra indiquer, présenter, expliquer les références choisies pour développer la problématique, l'hypothèse de travail

qui sous-tendra la recherche-action. Avec l'intervention du chercheur (la stagiaire), se pose cependant la question de son positionnement face aux situations apparues dans la recherche : idéalement, celui-ci ne doit pas être mis en position supérieure, cela veut dire que toutes les opinions du chercheur ne seront pas prises comme de maximes ou détenteurs des savoirs et des démarches ; la recherche-action n'est pas expertise en revanche, elle est un processus de construction et transformation d'une réalité particulière, jamais une évaluation. Elle implique une dynamique de coopération, de *co-formation* où le chercheur apprend des acteurs du terrain et où les acteurs se forment à la recherche ainsi que le développe Verspieren : « Ceci oblige les chercheurs à remettre en question leurs connaissances, leurs théories et pourquoi pas, leurs a priori, alors que les praticiens, quant à eux prennent du recul par rapport à leur quotidien et s'interrogent parfois sur les causes de leurs actes. » (1990 : 103). Il convient de souligner que le rôle du chercheur et des acteurs (au sens de personnes qui participent au changement, à la résolution du problème) dans une recherche-action évolue au cours de son déroulement : d'une position plus haute par rapport aux acteurs en début de recherche-action, le rôle du chercheur s'infléchit en cours de recherche-action vers une position plus égalitaire vis-à-vis des acteurs, avant de chercher l'effacement progressif pour laisser la main aux acteurs dans la résolution du problème. (Richer, 2011)

Étapes de la recherche-action

Pour la démarche de la recherche-action, nous avons vécu de différents moments décrits à continuation :

Dans un premier moment nous avons réalisé un diagnostic qui nous a permis d'établir un point de départ dans notre projet, le diagnostic a permis de reconnaître des besoins chez les

enfants et avec les évidences collectées. Ainsi, la démarche initiale de notre projet s'est dressée. Afin de bien organiser les futurs résultats nous avons organisé les enfants du cours par couples et par groupes de trois (l'intervention a acquiescé d'identifier les difficultés d'apprentissage des enfants, alors nous les avons organisés de manière qu'un enfant avec des forteresses puisse accompagner le processus d'un enfant avec faiblesses au niveau langagier). L'organisation des enfants plus l'activité pensée pour le diagnostic nous ont permis d'identifier le problème à aborder dans ce projet.

À partir de cela, nous avons continué à implémenter des activités pour confirmer ce que nous avons aperçu dans le premier moment. Pour établir la démarche en termes de pas ou étapes, nous avons pris la structure du Nunan (1992) (Table 3); cependant, il a fallu faire une modification parce que dans notre projet a été très important de prendre les données ou les évidences dans un premier moment (pas dans le deuxième comme le propose Nunan) pour pouvoir atteindre une identification judicieuse du problème.

Le moment numéro trois, aborde la formulation d'une hypothèse-pédagogique pensée avec une activité stratégique pour essayer de transformer la situation initiale. Dans le quatrième, pour pouvoir trouver les données essentiels nous avons employé comme instruments de recherche, le registre journalier de séances avec les enfants ; d'entretiens aux enfants, aux professeurs de l'école ; de registres audiovisuels ; d'enquêtes et de questionnaires.

Néanmoins, après avoir commencé notre mise en place de la démarche d'action, nous avons trouvé infructueuse l'utilisation des questionnaires à cause de l'étape de développement des enfants dans le processus *lecto-escritor*, alors, nous avons décidé de les laisser d'employer.

Ensuite, nous avons proposé des catégories d'analyse à partir de la théorie élaborée par Hymes et de Bajtin. Pour le moment Évaluation de la démarche, nous avons créé une

grille d'analyse pour déterminer le niveau de réussite de chaque activité réalisée, et à partir de cela nous avons fait la réflexion à propos de la pertinence et cohérence des activités avec les objectifs du projet.

Finalement, l'analyse de résultats a été faite à travers une triangulation temporelle de données où nous avons pu comparer le comportement des enfants face aux interventions dans l'étape initiale, pendant les interventions et après avoir fait les interventions.

Richer propose une traduction aux propositions de D. Nunan dans son texte *Research Methods in Language Learning* (1992) et implique les suivantes étapes :

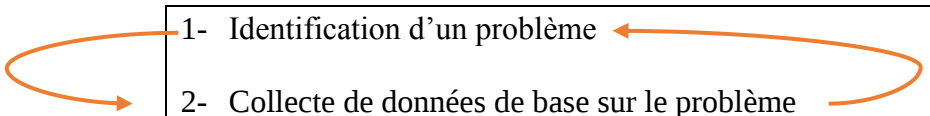
- 
- 1- Identification d'un problème
 - 2- Collecte de données de base sur le problème
 - 3- Formulation d'une hypothèse
 - 4- Formulation et mise en place d'une démarche d'action
 - 5- Evaluation de la démarche d'action

Table 2. Étapes de la recherche (Richer, 2011)

D'ailleurs, une des grandes richesses de la recherche-action est sa flexibilité : il y a autant de variantes de cette forme de pratique réfléchie que d'enseignants et d'apprenants évoluant dans autant de situations particulières. C'est pour cela que nous avons eu l'opportunité de modifier et remplacer les stratégies ou conditions au-dessus mentionnées. Il n'y a pas une bonne manière de pratiquer la recherche-action et de devenir praticien-chercheur. Le praticien qui s'engage dans des voies de réflexion ouverte invente sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place d'actions innovantes et opère un retour systématique vers les bases théoriques adéquates. La recherche-action conduit chacun de nous à élaborer

et expérimenter des méthodes originales, à contribuer à sa formation continue et à celle des membres du groupe. Elle pousse à élaborer des propositions d'enseignement autour de thématiques particulières et à produire des documents pouvant constituer un apport pour l'enseignant, tant par rapport à la discipline qu'il enseigne que pour sa pratique pédagogique même.

Cette méthodologie est destinée à avoir des retombées autant dans la pratique que dans la théorie. C'est pourquoi le concept de *recherche* est variable et peut prendre la forme d'une meilleure compréhension de la part des personnes impliquées. La réactivité de la recherche-action lui permet d'être utilisée pour développer des hypothèses à partir de données collectées sur le terrain. Elle peut donc être utilisée aussi comme instrument d'investigation et généralement pour établir un diagnostic ou procéder à une évaluation (Catroux, 2002)

Catégories d'analyse

Unité d'analyse	Catégories	Instruments de collecte de donnés
La communication Orale	Entendre et comprendre l'intention et les contenus	- Entretien aux enfants et aux profs - Carnets de terrain (Observation) - Journaux de bord (Intervention) - Enregistrement de séances d'intervention (photos, vidéos, audio) - Fiches de travail, voire artefacts
	Interagir avec l'interlocuteur avec des énoncés clairs et cohérents	- Enregistrement de classe - Entretiens aux enfants - Carnets de terrain / Journaux de bord
	Différenciation de contextes et d'aptitudes communicatives	- Entretiens aux enfants - Journaux de bord - Enregistrement de séances d'intervention (photos, vidéos, audio)

Table 3. Catégories et instruments

Instruments et techniques de collecte de données

Pour la réalisation de notre projet, nous avons choisi les entretiens comme un des instruments indispensables, parce qu'ils nous aident à déterminer l'impact de nos stratégies employées dans la salle de classe selon la perception des enfants et la professeure qui partage les activités avec nous. D'autre côté, l'entretien présente plusieurs avantages selon les objectifs que nous avons fixés ; il permet :

L'analyse du sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles, etc. L'analyse d'un problème précis : ses données, ses enjeux, les différentes parties en présence, les systèmes de relations, etc. La reconstitution d'un processus d'action, d'expériences ou d'événement du passé. (Lefèvre, Master 1 SLEC)

Cependant, étant donné que notre projet vise à étudier la compétence de production et compréhension orale dans les enfants débutants, nous avons pris les enregistrements de classe et les journaux de bord pour obtenir de première main, les données qui vont contribuer à l'analyse. C'est pour cela que nous avons fait la collecte des données en trois moments importants de la recherche : le premier moment, avant de commencer l'intervention ; le deuxième moment, pendant l'intervention ; et finalement, le dernier moment, après l'intervention. Ce que nous appelons une triangulation temporelle.

Avec ces éléments, nous voulons avoir un panorama plus grand et précis pour déterminer les impacts de notre proposition.

La population

Ce projet de recherche a centré l'attention dans les dynamiques d'interaction et le processus d'enseignement / apprentissage des enfants de 102 de l'école La Candelaria. Le groupe composé de 30 enfants, filles et garçons, entre 6 et 7 ans, un enfant de 8 ans et qui, selon l'opinion de la travailleuse sociale, a des besoins spéciaux à cause du « diagnostic » d'autisme. Au niveau cognitif, 40% des enfants ont des difficultés d'apprentissage en raison de n'avoir pas eu l'attention nécessaire dans le moment adéquat, pour cela ils ont des problèmes au niveau de lecture, d'écriture et des processus mathématiques. Cependant, il y a un groupe de 10 élèves qui ont l'accompagnement des psychologues de l'école dans d'autres activités pour renforcer leurs habiletés cognitives.

D'autre part, de 30 enfants dans la salle de classe, 8 ont des difficultés phonétiques en termes de diction, cela déterminé grâce aux observations et aux exercices de prononciation (EK -enfant K- et ET –enfant T- ne prononcent pas le son /r/ /cane/ au lieu de /karne/ ; EL – enfant L- ne peut pas prononcer la combinaison -pr ou -br /pof/ au lieu de /prof/, elle a aussi des problèmes avec le son /k/ elle dit /taier/ au lieu de /kahier/).

Cependant, pour la compréhension, les enfants ont atteint un certain niveau en FLE grâce au travail que la professeure titulaire développe avec les enfants ; elle emploie des ordres simples pour attirer l'attention des petits, comme : Levez-vous, Attention, Silence, Écoutez, en plus, il existe déjà des règles de comportement dans la salle de classe, alors les enfants sont attentifs aux instructions et activités. Entre eux, il y a une atmosphère tranquille et de camaraderie. Mais comme d'habitude, il y a des cas d'enfants qui sont inquiets et qui

manquent de concentration auxquels la professeure pense qu'elle doit tout le temps les gronder.

Les enfants de ce cours sont gentils et créatifs, ils connaissent très bien le contexte parce qu'ils habitent dans l'arrondissement et en plusieurs exemples leurs parents travaillent dans le même endroit, une partie d'eux comme vendeurs informels et des autres comme employés, alors les enfants sont très familiarisés du contexte "socio-culturel" où ils habitent. Nous mettons l'expression guillemets parce que bien que les enfants connaissent leur quartier, ils ne sont peut-être pas conscients des implications culturelles d'habiter dans le centre-ville.

Grâce à la philosophie de l'école il est normal que les professeurs acceptent des nouveaux enfants dans leur classe et qu'ils s'adaptent au processus déjà commencé. C'est par exemple, le cas du groupe 102 où il y a trois nouveaux arrivés d'enfants qui ne savent encore lire ou écrire leur nom. Pour cela nous trouvons une variété de niveau en termes de contenus et bien sûr, en termes de types d'apprentissage. Le groupe en général est habitué à travailler par couple ou en groupe, même quand il s'agit des différents copains pour chaque activité. Ils sont très intéressés aux activités qu'impliquent sortir la salle de classe ou l'activité corporelle, alors ils adorent les chansons, les jeux dans la cour de récréation, et les travaux manuels.

À propos de l'apprentissage du FLE, les enfants sont très motivés. Ils se montrent participatifs et attentifs quand le stagiaire leur parle en français, et profitent des activités proposées à *Linguaventuras*. Pour autant, à travers les enquêtes il a été mis en évidence la conception culturelle et sociale que les enfants ont face à l'apprentissage du FLE, ils

considèrent le Français comme un outil qui leur permettra de parler avec les touristes qui arrivent à Bogotá et aussi comme la manière de connaître le contexte français spécifiquement, dû à que la France est le seul point de référence où la langue française est parlée, pour les enfants (Aller au carnet de terrain #4).

Les enfants veulent apprendre tout ce qui permet de soutenir une conversation en langue française avec une autre personne en français, en plus ils veulent connaître les noms des animaux, des aliments et des objets. Ils veulent lire de comptines, apprendre des chansons et regarder des films en français en comprenant cela, grâce au contact qu'ils ont eu à l'école avec des personnes étrangères qui leurs apprennent le français comme langue étrangère, par exemple *les coopérants [locuteurs natifs ou francophones qui sont venus à l'école]* et aussi parce qu'ils partagent la salle d'immersion en FLE.

État initial

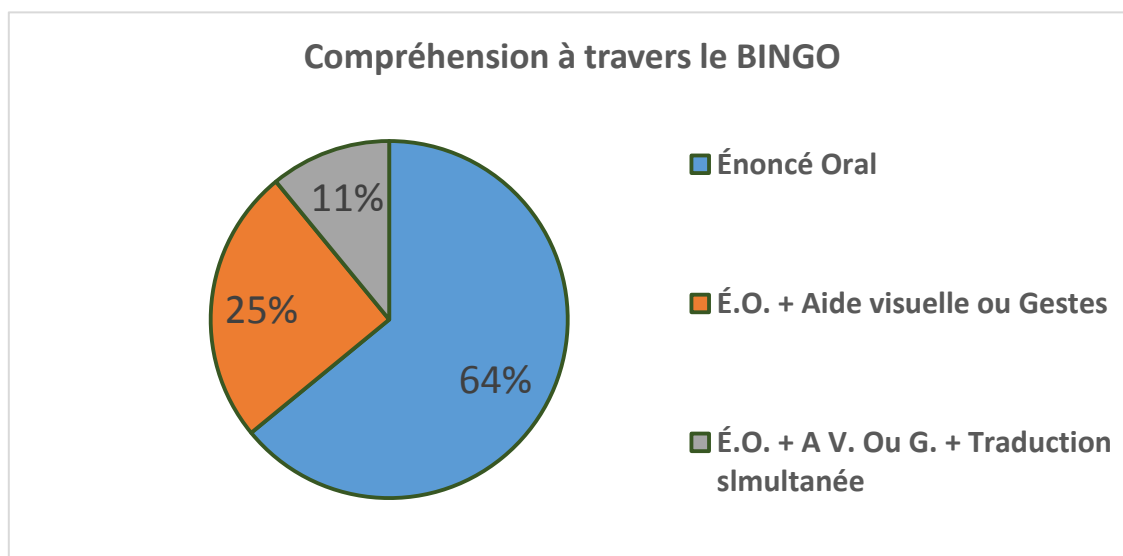
Grâce à l'activité faite à manière de diagnostic, nous pouvons dire que 12 de 30 enfants ont des habiletés qui leur permettent de comprendre des énoncés oraux simples en français, comme *Levez la main ! Attention ! Silence ! Quel est votre nom ?*

Nous l'avons mis en évidence avec l'application d'un exercice le 17 septembre 2015. La séance avait deux objectifs principaux : Établir le niveau de langue des enfants ; et Établir le niveau de connaissance de la culture propre (à Bogotá) et la culture francophone et termes de lieux plus importants, la nourriture typique et les mœurs traditionnels de l'arrondissement.

La première activité pour déterminer le niveau de langue été un jeu appelé « BINGO » avec lequel les enfants devaient obtenir des fiches qui leur permettraient de compléter un groupe de quatre images. Pour les obtenir, la classe devait répondre correctement aux questions du type : *Quelle est le nom de cette couleur ? Quel est ce numéro ? Combien d'objets y a-t-il ? Dans quel mois on célèbre Noël ? Et Dans quel mois on célèbre Halloween ?* Pour participer, chaque enfant avait un tableau, la stagiaire sortait une fiche et les enfants levaient la main pour y répondre.

Selon l'information obtenue, 6 enfants ont manifesté la compréhension complète des énoncés sans l'aide visuelle ou gestuelle, 15 enfants ont réussi à répondre après la présentation de l'aide visuelle (l'image qui représentait l'énoncé) ou gestuelle (mimique et gestes faits par la stagiaire) finalement, 9 enfants ont eu besoin de la collaboration des camarades qui faisaient la traduction. Comme nous le montrons dans le graphique suivant :

Graphique 2. Compréhension orale / BINGO



D'un autre côté, pour mettre en évidence les savoirs culturels que les enfants ont, nous avons fait un entretien avec laquelle il serait visible quels savoirs les enfants ont à propos les traditions de leur ville, leur pays et leur culture ; et face aux savoirs qu'ils ont à propos des pays francophones. (Regarder Annexe #4)

Les résultats que nous avons obtenus à partir de ce diagnostic sont les suivants :

- Les enfants comprennent les indications ou instructions, qui ont de vocabulaire « simple », pour se conduire dans la classe. Ils utilisent l'aide des gesticulations et de mouvements de leur corps pour se faire comprendre quand ils ne connaissent pas le mot nécessaire en français. De la même manière, pour la stagiaire c'est très important l'utilisation de gestes et de changements d'intonation pour que les enfants puissent comprendre.
- La production orale des enfants est seulement nominale parce qu'ils se limitent à mentionner le nom des objets, ils ne sont pas encore capables de construire des phrases complètes en FLE ; sauf avec la construction *Je m'appelle*. Cela est peut-être produit par l'absence de constance dans les activités de production orale en FLE.

D'autre part, quand nous posons les questions à propos les savoirs de la culture et la tradition de la Colombie, spécifiquement à Bogotá, ils montrent leur intérêt et leur connaissance du contexte en exprimant leur expérience propre. Cependant, quand les questions à propos les pays francophones arrivent, il y a une relation directe et immédiate avec le français = France. Même si les *coopérantes* de la salle *Linguaventuras* n'est sont pas forcément français, mais argentins ou africains.

Cela est l'indication d'une vision du monde de responsables des programmes ou projets en FLE à l'école. Il faut, maintenant commencer à changer l'idée que les français ne parlent que cette langue, lorsqu'il y a des nombreuses langues autochtones encore parlées sur le territoire, pour que les enfants aient un spectre plus grand de culture francophone et ainsi puissent proposer de relations de ressemblance o différence entre la sienne et l'étrangère pour construire leur propre identité comme enfants colombiens.

Par conséquent, il faut trouver la manière de lier le travail réalisé avec le programme *Je suis* et avec *Linguaventuras* pour que tous les enfants avancent dans leur processus d'apprentissage du FLE et ne restent pas seulement avec ce qu'ils peuvent faire pendant une séance de 2-4 heures avec le stagiaire. Et, en plus, il faut apporter des références culturelles des enfants pour élargir le spectre culturel qu'ils ont jusqu'à présent.

PROPOSITION D'INTERVENTION

Objectifs pédagogiques

Les enfants seront capables de :

- Identifier l'intention et les contenus émis dans une situation communicative
- Employer les éléments linguistiques et paralinguistiques qui facilitent l'interaction avec les interlocuteurs dans une situation communicative
- Exprimer une idée dans un contexte communicatif

La stagiaire pourra :

- Créer, pendant la réalisation du projet, des outils d'enseignement de la composante orale en FLE pertinents au contexte colombien, spécifiquement à Bogotá.

PROPOSITION

Composante didactique

Pour développer ce projet de recherche nous voulons mettre en place les propositions de la pédagogie par projet comme partie fondamentale de notre intervention pédagogique.

Pour commencer, notre projet considère l'approche par projet, comme un des méthodes dites actives qui consiste à apprendre par dans l'action. Ce type d'approche pense que l'éducation doit être pragmatique, c'est-à-dire, en partant des intérêts des élèves, de leur vie quotidienne et en développant leur autonomie. Il veut placer l'expérience au centre des apprentissages et veut que l'école soit centrée sur l'élève et non sur l'enseignant (Reverdy, 2013) Alors, pour pouvoir développer un procédé comme celui qui nous énonçons, nous avons pris la méthode *learning by doing* de Dewey lancé au début du XX^e siècle aux Etats-Unis (Reverdy, 2013).

Notre projet, alors, propose une démarche qui a tenu compte d'intérêts des enfants et à travers différents enquêtes nous avons décidé de travailler les fêtes à Bogotá pour arriver au développement de la compétence communicative et culturelle chez les enfants. Même s'il est difficile de trouver une définition unique de cette approche pédagogique. Nous prenons l'idée qui affirme que cette approche, pour la plupart, souhaite mettre l'accent sur l'acte

d'apprendre en parlant dans la construction d'un projet comme le propose l'« apprentissage par projet » (project-based learning) (Perrenoud, 1998).

Nous avons choisi ce type d'approche avec un changement au centre de l'attention dû à ce que dans les modèles éducatifs traditionnels qui se préoccupent davantage sur l'enseignant (et non l'apprenant), ils préfèrent le terme de « pédagogie par projet » pourtant, spécifiquement dans notre projet, nous mettons l'accent sur l'apprenant, alors le concept deviendra « apprentissage par projets ». Notre justification est liée à ce que Philippe Perrenoud propose : Un apprentissage par projet

est une entreprise collective gérée par le groupe-classe ; s'oriente vers une production concrète (au sens large) ; induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ; et favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (Perrenoud, 1998).

L'apprenant possède des savoirs et des compétences sur lesquelles il va s'appuyer pour construire son projet. Dans la réalisation même de ce projet, il construit son savoir au fur et à mesure que nous avançons, en faisant des erreurs et en les corrigeant, étapes nécessaires qui apportent autant de nouvelles connaissances que l'apprenant peut réutiliser pour pouvoir finaliser son projet. Perrenoud précise, en citant Vygotsky, que « le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage », que « pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé dans sa

zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide » (Perrenoud, 1998).

L'aspect concret des projets est la source première de motivation des élèves, car ils relient ainsi ce qui est appris en classe aux expériences vécues en dehors de la classe. Lorsque nous apprenons, nous retenons implicitement le contexte d'apprentissage : certains éléments de notre environnement peuvent alors servir de déclencheurs pour nous permettre de retrouver nos connaissances, ce qui semble plus facile dans le contexte d'un projet. Il est également utile pour développer la motivation des élèves de tenir compte de leurs compétences et de leurs savoirs sur le sujet abordé et de soutenir leur concentration sur la seule réalisation du projet, sans esprit de compétition avec les autres élèves qui pourrait les dévier de leur objectif premier d'apprentissage. Dans le cas de notre projet, les élèves adopteront des rôles différents lors du déroulement du projet, passant d'observateur à participant ; de récepteur à sujet actif ; de sujet qui écoute à sujet qui produise un discours, commençant par des activités où ils seulement écoutent et font de relations avec leur contexte. Après, ils vont prendre la place de générateur des discours dans les interactions et présentations faites en classe à partir de leur approche au contexte socioculturel, spécifiquement : les fêtes à Bogotá.

Ces différents points de vue leur permettent de « dépasser l'opposition artificielle entre l'école et la vie ». Les élèves deviennent autonomes, auteurs de leur propre projet de vie, de leur propres pensées. Ils acquièrent les concepts et les savoirs nécessaires à la réalisation du projet, ainsi que des compétences qu'ils pourront utiliser pour d'autres situations de résolution de problème, qu'elles soient scolaires ou quotidiennes. Cette autonomie

s'accompagne aussi de la responsabilité d'achever tôt ou tard le produit, puisque les élèves se sont engagés dans cette tâche.

De cette manière, nous allons remarquer quelques objectifs poursuivis par notre démarche de projet dans notre cadre scolaire, de ceux proposés par Perrenoud :

1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences	
2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires	
3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de " motivation "	
4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet	
5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet	
6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan	
7. Développer la coopération et l'intelligence collective	
8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d' <i>empowerment</i> , de prise d'un pouvoir d'acteur	
9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier	
10. Former à la conception et à la conduite de projets	

Table 4. Objectifs proposé par Perrenoud (1999) - Objectifs cherchés dans notre travail

Tous ces objectifs vont traverser la réalisation de notre projet comme une manière de mettre en évidence l'impact du travail chez les enfants.

Stratégie Pédagogique d'intervention

Notre projet de recherche a considéré comme stratégie *Les Fêtes à Bogotá* tout en sachant que les enfants sont dans un contexte qui met l'accent aux aspects culturels du centre-ville ; aussi, nous avons tenu compte de l'idée du *carnaval* proposé par Mijail Bajtin qui (Bajtin, 1974) propose que tout l'ordre est altéré dans un carnaval parce que permet le changement de rôles dans la société, ainsi, les divisions de classe ou hiérarchie sont abolies et pendant la durée du carnaval tout le monde décide quel rôle jouer dans leur contexte . Pour le développement de notre recherche, nous voulons travailler avec cette notion de changement de rôles dans une situation contextualisée étant donné notre désir de promouvoir dans la salle de classe la libre expression des enfants, de créer des espaces pour qu'ils puissent se voir en jouant le rôle d'un autre sujet ; fait qui le permet de se reconnaître et de reconnaître les autres dans un contexte culturel clair et spécifique. La culture conçue comme toute création d'un groupe social qui construit des imaginaires collectifs reflétés dans la quotidienneté et dans la société dite populaire (Bajtin, 1974). En plus, un des éléments des plus remarquable de cette théorie *bajtinienne* est le facteur d'humeur donné dans une festivité ou une célébration. Bajtin introduit ce qu'il appellera le rire « carnavalesque » qui n'est jamais vu comme une réaction à un fait en solitaire, isolé ; mais il possède un caractère populaire qui après va être considéré patrimoine du peuple en tant qu'inhérent à la nature même du carnaval. Tout le monde rit parce qu'il est général, bien qu'universelle parce qu'il contient toutes les choses et toutes les personnes (Bajtin, 1974)

C'est pour cela que les *Fêtes à Bogotá* facilitent la reconnaissance de la propre culture dans la mesure où sont familiales pour les enfants, et à travers lesquelles nous

pouvons nous approcher une autre culture étrangère pour nous en faisant une comparaison de ce que nous avons et de ce que les autres ont en tenant compte de leur propre contexte.

Ce changement de rôles sera pour nous le déclencheur dans un processus de compréhension et de production orale grâce à qu'en utilisant les fêtes que les enfants reconnaissent, nous allons créer des situations communicatives où il est possible de se tromper et de corriger, parce que les règles seront flexibles dû à ce que les productions doivent être spontanées et dans le cas où il y a un plan, la production doit être naturelle et fluide.

Donc, nous allons travailler avec les fêtes dans une démarche par projets parce qu'elles nous aident à fortifier le travail coopératif qui va du plus simple au plus complexe, cela implique une progression dans les activités proposées dans la classe. En obtenant comme résultat une amélioration lente mais précise des habiletés de communication orales dans le cours 102 de l'école La Candelaria.

ÉTAPES DÉVELOPPÉES DE LA RECHERCHE

Notre projet a eu un parcours systématisé qui a commencé avec une première approche à la population, cela nous a permis de déterminer les possibles difficultés du groupe dont nous allés pu intervenir, à travers les journaux de bord et l'activité du diagnostic nous avons pu déterminer le problème à travailler : la compréhension orale et la compétence culturelle chez des enfants débutants ; en suite, nous avons commencé à chercher des références théoriques pour soutenir notre pensée face au problème et des stratégies pour pouvoir provoquer un changement de cette situation problématique. La première stratégie pensée a

été : Les fêtes *dites traditionnelles* à Bogotá ; mais avec l'intention de compter les pré-savoirs des enfants, l'aide d'activités de reconnaissance culturelle du contexte *bogotano*, et en voulant réduire la composante culturelle pour être plus précis, nous avons décidé de laisser seulement Les fêtes comme stratégie d'approximation du FLE aux enfants.

Après, nous avons commencé à proposer des hypothèses selon les arguments et justifications des auteurs consultés. Ces hypothèses ont été travaillées grâce aux activités faites toujours en conservant comme moyenne d'approche : le travail par projets.

Allié aux participants de la recherche, nous avons établi comme grand projet : Le festival de... et les enfants ont décidé de l'appeler : Le festival des travaux (étant donné qu'ils ont choisi un personnage de la vie quotidienne à Bogotá pour le représenter.

Dans la recherche des théories qui aident à expliquer la nécessité d'une réflexion sur les rôles de enfants dans le processus d'apprentissage, nous avons décidé d'inclure les postulats de Mijail Bajtin à propos deux axes : le carnaval et la place des sujets dans un événement culturel festif comme les fêtes ou les festivals.

En ce qui concerne à la réalisation du projet, nous avons proposé une démarche d'action ajustée aux besoins langagières des enfants, sans laisser de côté la composante culturelle, indispensable dans notre projet.

Finalement, nous avons fait l'analyse des données collectés dans le parcours de notre travail pour déterminer l'impact de l'approche chez les enfants, où le compromis sera diffuser les résultats à l'école et en dehors, pour continuer avec cette recherche au futur et avec une population différente (Aller Table 5).

Phases de recherche	
Initiale	Première Approche à la population
	Identification du problème
	Première approche au problème
	Prise de décision : Analyse du terrain basé dans les carnets de terrain
Réalisation	Prise de décision : Analyse approfondi du problème
	Recherche de références théoriques
	Formulation d'une hypothèse à partir des références théoriques
	Formulation des objectifs de la démarche d'action
	Recherche des antécédents du problème établi
	Formulation de la méthodologie à employer dans la démarche d'action
	Prise et analyse de données
Finale	Mise en commun
	Diffusion de résultats

Table 5. Phases de recherche

ÉTAPES DÉVELOPPÉES DE L'INTERVENTION

À fin d'organiser la mise en place du projet, nous avons distribué les activités en phases d'intervention, dans les quelles nous proposons des sous-catégories qui ont facilité la prise d'information ou collecte de données :

- La première appelé *Compréhension et appréhension* a comme objectif d'apprentissage : Développer l'habileté d'établir quel sont : l'intention et les contenus émis dans une situation communicative, à travers d'activités d'écoute, visualisation et analyse de dialogues, chansons et livre-albums lus ; cette phase est pensée pour être développée dans 7 séances de classe.

C'est pour cela que pour la première étape de notre démarche, le plus important a été de donner aux enfants des stratégies pour comprendre et arriver à suivre les indications données en leurs donnant un contexte connu et facile à identifier, en incluant des éléments

culturels aussi semblables à leurs expériences pour avoir un point de départ et de comparaison de manière à ce qu'ils puissent voir que dans des autres pays (francophones) il y a "dynamiques" pareilles à celles de la Colombie (le terme entre guillemets parce qu'il peut aborder les interaction interpersonnelles, les endroits de la ville, les célébrations, des comportements, etc.).

Pour la première étape de notre démarche, le plus important a été de donner aux enfants des stratégies pour comprendre et arriver à suivre les indications données. Avec la réalisation d'une fiche pédagogique pensée pour trois séances de classe (au commencement) nous avons proposé des jeux comme Simon dit dans lequel les enfants devaient suivre les indications pour arriver à construire une figure pliée ; avec une autre activité à la moitié de l'intervention nous avons proposé le dessin de la tour Eiffel à travers les indications données par la stagiaire à l'oral ; et finalement, l'activité appelée le téléphone coupé donnait indications aux enfants en utilisant des prépositions pour localiser ou situer un objet dans l'espace ; la prise des données a été enregistrée dans les journaux de bord, dans les vidéos et photos.

- La deuxième phase est appelé *Performance orale* ou les enfants ont appris du vocabulaire et des formes verbales pour pouvoir produire un texte oral cohérent à la situation communicative donnée ou créée, parce que l'objectif d'apprentissage est Connaître les éléments linguistiques et paralinguistiques qui facilitent l'interaction avec les interlocuteurs dans une situation communicative. Pour le développement de cette phase nous avons considéré 16 séances de classe ou 2 moins.
- La dernière phase correspond directement à la dernière catégorie abordée dans notre recherche et s'appelle *En contextualisant le discours* et a comme objectif

d'apprentissage Être capable de partager une idée dans un contexte communicatif pertinent en utilisant des expressions et formes verbales adéquates et cohérentes avec la situation communicative. Dans cette phase, les enfants ont appris comment distinguer les contextes qui peuvent exister dans une situation communicative, et en plus ont appris à y participer avec des énoncés pertinents et cohérents. Pour le développement de la dernière phase nous avons considéré 9 séances de classe.

Unité d'analyse	Catégories	SOUS-CATÉGORIE
La communication Oraie	Entendre et comprendre l'intention et les contenus	1. Intention communicative
		2. Identification des rôles
		3. Résolution de questions
	Interagir avec l'interlocuteur avec des énoncés clairs et cohérents	1. Reconnaissance d'eux même comme sujets actifs
		2. Reconnaissance des rôles particuliers
		3. Interaction cohérente
		4. L'usage de la cadence énonciative de l'énoncé
	Faire une différenciation de contextes et d'aptitudes communicatives	1. Identification du contexte
		2. Sélection et organisation de la séquence
		3. Invention de l'interaction entre personnages fictifs

Table 6. Catégories d'analyse et sous-catégories

RÉSULTATS

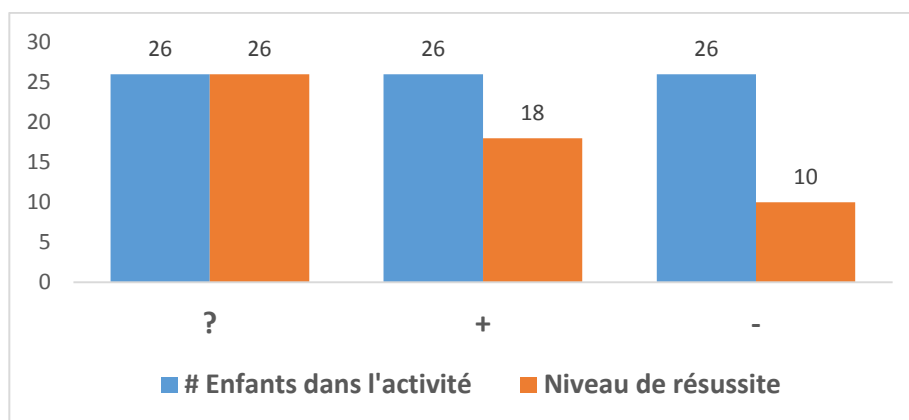
Analyse des catégories, à travers les instruments de collecte de données

Nous avons dessiné un groupe d'activités mis en place au commencement de la recherche, à la moitié et dans la dernière partie du processus de collecte de données mais en correspondance avec les catégories, ainsi pour arriver aux résultats, nous avons fait l'analyse de données prises à travers les instruments de collecte selon les catégories proposées dans notre document. L'unité d'analyse de notre projet est envisagée à travailler sur la communication orale en tenant compte qu'elle est un élément d'échange dans lequel toute la population participe ; cet élément aussi est influencé directement par le contexte et par des facteurs pas forcément langagiers : cela veut dire, des éléments non verbaux (Vich & Zavala, 2004).

Dans un premier moment, nous avons établi comme catégorie initiale la **compréhension orale**, spécifiquement *Entendre et comprendre l'intention et les contenus* grâce aux activités d'écoute d'enregistrements audio-visuels dites authentique, cette catégorie est comprise comme la composante première de la communication et elle implique pas seulement comprendre la chaîne phonétique d'un énoncé mais interpréter les aspects non linguistiques qui font partie fondamental d'une interaction (Vich & Zavala, 2004).

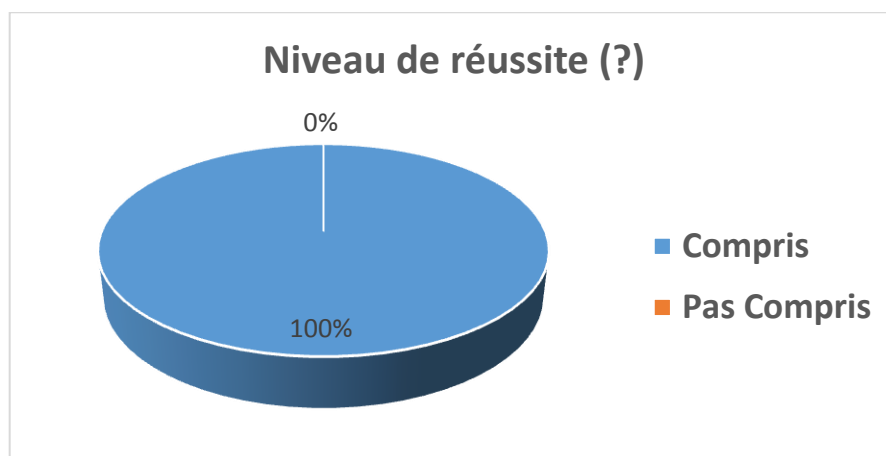
En plus, nous avons observé la reconnaissance d'un contexte énonciateur et qui doit être familial, surtout aux enfants débutants âgés entre 7 et 8 ans, parce que le contact direct qu'ils ont vécu c'est avec leur contexte proche et pas abstrait ou idéalisé.

Graphique 3. Niveau de réussite dans la compréhension



Selon l'information présentée ci-dessus, dans l'analyse des données nous avons trouvé que l'utilisation des documents sonores ont aidé les enfants à identifier les variations de l'intonation ; cela en ayant correspondance avec la sous-catégorie ***Intention communicative*** ; identification aboutie quand il s'agit d'une question (?), ça signifie que 100% de participants de l'activité a réussi l'objectif initial ; c'est-à-dire, la totalité d'enfants a pu marquer le signe de ponctuation : **?**. La compréhension et discrimination de toutes les propositions interrogatives a été facile parce que les enfants trouvent une ressemblance à l'intonation de l'espagnol et en plus, parce que, d'habitude, les exercices en FLE qu'ils font dans leur quotidienneté à l'école implique la résolution de questions : *Comment tu t'appelles ? Quel est ton âge ? Comment ça va ?* etc., cela a permis que les enfants soient plus familiarisés avec les mots d'interrogations et puissent identifier la question d'immédiat.

Graphique 4. Niveau de réussite dans la discrimination d'énoncés interrogatifs



Comme un autre aspect important et à travers les activités de compréhension orale d'expressions interrogatives nous avons pu observer comment se développait la catégorie **Résolution de questions**. La conclusion : une fois l'énoncé a été compris, les enfants sont arrivés à répondre. Mais, comment nous avons fait pour le déterminer ? À partir de questions qui impliquait du vocabulaire connu par les enfants et travaillé dans les séances de classe. Avec le carnet de terrain / journal de bord employé la première séance (#1), nous avons déterminé que près de 12 enfants ont eu des réponses adéquates, 10 ont donnée une réponse qui ne s'ajustait pas à la question. (Voir table de comparaison d'instruments Catégorie de compréhension). Avec le deuxième instrument, enregistrement vidéo manié vers la fin de l'intervention (Transcription #9), la sous-catégorie **Résolution de questions** nous a montré une correspondance qui semble évidente entre la compréhension de l'énoncé et les réponses données par les enfants : Au majeur niveau de compréhension plus de précision dans la réponse donnée (Voir table de comparaison d'instruments Catégorie de compréhension).

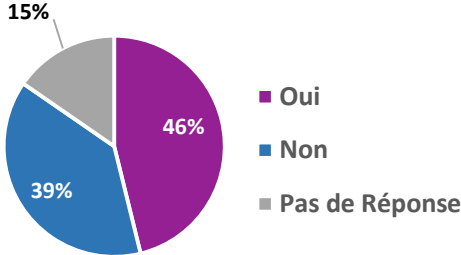
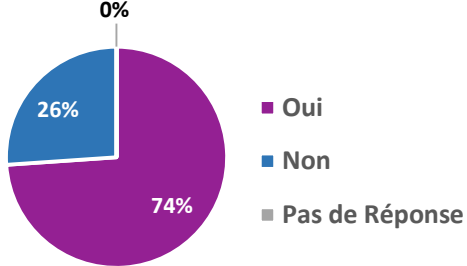
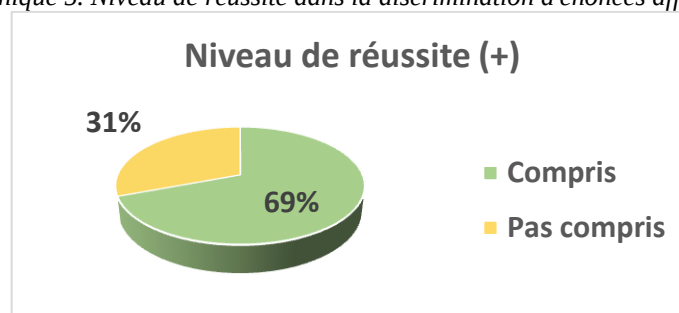
Carnet de terrain / journal de bord (#1)	Enregistrement #9 (Trans. #9)																
Activité : Téléphone cassé Total enfants : 26 Concordance avec la question  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>46%</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>39%</td> </tr> <tr> <td>Pas de Réponse</td> <td>15%</td> </tr> </tbody> </table>	Réponse	Pourcentage	Oui	46%	Non	39%	Pas de Réponse	15%	Activité : Qui veut gagner des millions ? (v.03) Total enfants : 22 Concordance avec la question  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>74%</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>26%</td> </tr> <tr> <td>Pas de Réponse</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Réponse	Pourcentage	Oui	74%	Non	26%	Pas de Réponse	0%
Réponse	Pourcentage																
Oui	46%																
Non	39%																
Pas de Réponse	15%																
Réponse	Pourcentage																
Oui	74%																
Non	26%																
Pas de Réponse	0%																

Table 7. Comparaison d'instruments Catégorie Compréhension

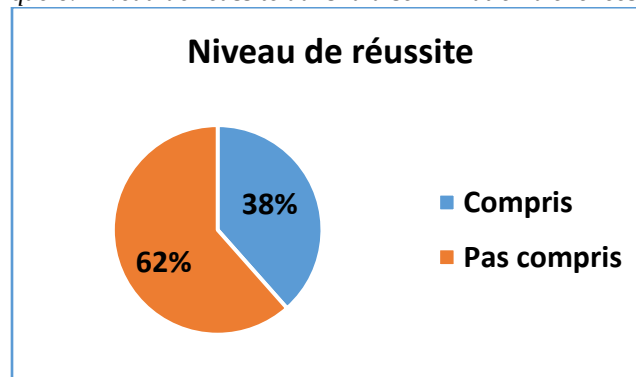
Cependant, une fois nous avons énoncé les affirmations, le niveau de réussite dans la compréhension a diminué de la même manière que dans la discrimination. Nous avons obtenu les résultats : de 26 enfants, 18 sont arrivés au niveau de compréhension et discrimination en marquant le symbole : †, comme le montre le graphique ci-dessous.

Graphique 5. Niveau de réussite dans la discrimination d'énoncés affirmatifs



Finalement, en ce qui correspond aux énoncés négatifs les données ont reflété que seulement dix enfants ont compris et ont bien discriminé l'exercice en marquant ■.

Graphique 6. Niveau de réussite dans la discrimination d'énoncés négatifs



Avec l'intention d'améliorer les niveaux de réussite dans la compréhension et la discrimination d'énoncés en FLE, nous avons décidé d'implémenter une autre stratégie : de renforcer l'énoncé avec des gestes faciaux et corporels et par conséquent, les indicateurs ont passé à être de 100% dans les trois cas. Cela nous permet d'avoir comme conclusion qu'avec une population d'enfants débutants âgés entre 7 et 8 ans il est indispensable de leur permettre de trouver une relation proche avec la langue maternelle où employer des gestes pour leur faciliter la compréhension. En ce qui concerne la sous-catégorie **Identification des rôles** dans le processus de compréhension orale, nous avons observé que les enfants ont compris que si un camarade était en train de parler, ils devaient l'écouter en faisant attention parce que « les interventions des copains sont aussi importants que celles d'eux-mêmes » ; alors se lever de la chaise, sortir de la salle de classe, ou s'endormir, étaient des comportements qui nuisaient la compréhension et l'interaction avec les autres. À travers les activités de cette première catégorie les enfants ont amélioré leur position corporelle face aux interventions des camarades et ainsi les ont écoutés attentivement. Dans les données ci-dessous, nous observons une analyse temporelle de la situation initiale (S1 – Photo 1) avec une situation finale (S2 – Photo 2)



Photo 1. S1 : Attitude négative face aux interventions des camarades

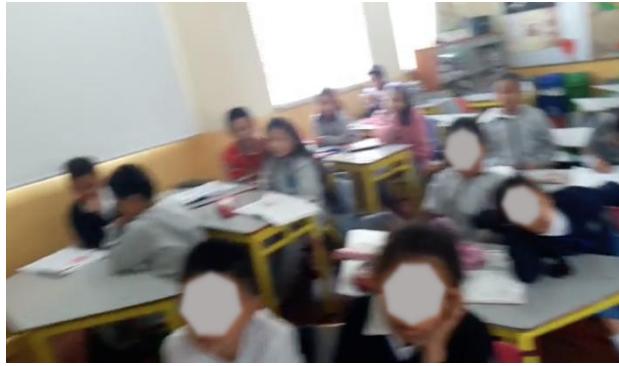


Photo 2. S2 : Attitude positive face aux interventions des camarades

De surcroît, les activités de cette catégorie en visaient la **Production orale** des enfants :

Interagir avec l'interlocuteur avec des énoncés clairs et cohérents (Performance orale), à partir de l'identification des rôles particuliers et de la cadence énonciative d'une phrase comme manifestation du but communicatif. Chaque personne s'ajuste à toutes les situations communicatives différenciées par son contexte social, culturel, économique et politique, comme résultat d'un établissement des règles d'interaction implicites dans notre culture et héritées d'une génération à la suivante, ces normes sont liées au sens de "règles sociales de comportement linguistique et social" en général : variétés de langue(s) employées, choses à faire ou à ne pas faire, tous rituels d'échange tel offrir à boire (Hymes, 1998).

C'est pour cela que nous avons proposé un exercice simple de description. À travers une triangulation temporelle composée par les données prises en deux moments clés de la recherche : avant l'intervention (Étape 1) et après l'intervention (Étape 2). Dans l'étape 1, nous avons eu comme objectif l'identification d'eux mêmes et de leurs vêtements dans différents moments de la journée ou de l'année (le dimanche parce que c'est le jour férié de la population). À travers le journal de bord, nous avons noté que les enfants n'utilisaient que couleurs et noms des vêtements, par exemple : l'enfant T dit : /tʃ emisruʒ e/= Chemise rouge, en ayant la structure *nom + couleur*. L'enfant K a énoncé : /lepantalon nua/= le pantalon noir (Aller au journal de bord #3) ; encore une fois, en utilisant nom et couleur ; nous avons trouvé d'autres cas où les enfants semblent ne pas connaître l'utilisation des verbes ou ils n'ont pas employé des verbes dans la construction d'une phrase. À l'indication : *Fais la description des vêtements*, d'autres enfants ont mentionné :

- Enfant D : /latʃ emisber/ = la chemise verte, /letʃ osurnuar/ = Les chaussures noires, /lepantalonblu/ = le pantalon bleu, /letʃ aponuar/ - Enfant KV : /latʃ emisetblan/ = la chemise (t-shirt) blanche, /letʃ osurnuar/ = les chaussures noires - Enfant JS : /letʃ osurnuar/ = les chaussures noires - Enfant M : /letʃ osurnuar/ = les chaussures noires, /lepantalongri/ = le pantalon gris, /latʃ emisetruʒ / = la chemise (t-shirt) rouge

Table 8. Étape 1. Énoncés des enfants - Description des vêtements (Exemple)

Comme nous voyons, dans les exemples cités, les phrases produites par les enfants sont composées par *nom + couleur* ; mais encore, un comportement est apparu dès cette première activité : Quand un enfant partageait en premier sa description, ce qu'il disait était souvent répété par les enfants qui continuaient. Alors, nous avons dû modifier quelques

conditions pour l'intervention de chaque enfant en leur disant : *Chaque personne va parler, mais chaque personne va faire une description différente* (Journal de bord #3) ; cela a permis que quelques enfants commençaient à produire des interventions simples et sans répéter.

Dans l'étape 2, l'objectif voulait que les enfants faisaient la description d'un copain et l'enregistrement de cette séance nous a montré que les enfants faisaient l'utilisation de quelques verbes pour la description : *Être et Avoir*, en plus en faisant la différence entre Il / Elle selon le cas. Aussi, nous avons pu observer que les enfants ont commencé à reconnaître différentes habiletés chez leurs camarades comme de personnes avec des capacités « précieuses qu'il faut respecter ». Ils ont produit de phrases telles que :

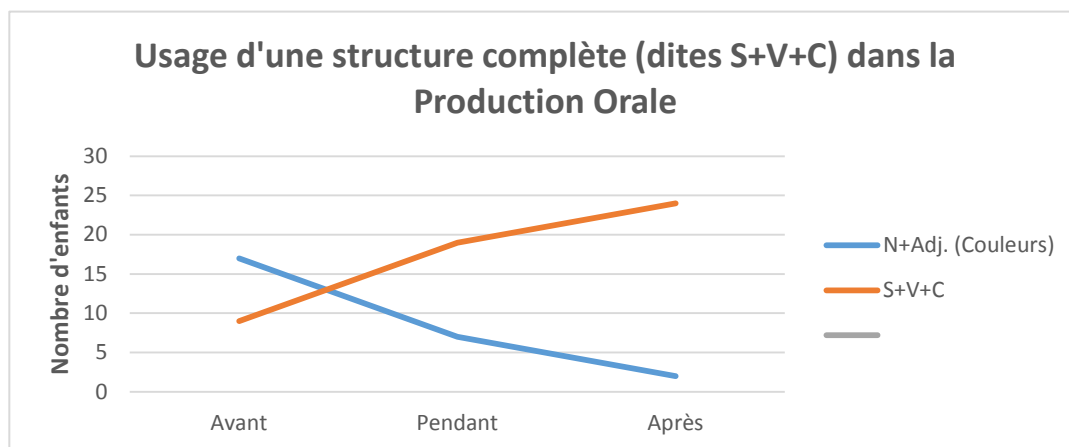
- Enfant A : /elesrapida/ = elle est rapide ; /elesbel/ = elle est belle ;
/elesgrandigopetit/ = elle est grande (digo) petite
- Enfant KA : /elesgran/ = Elle est grand ; /elesbel/ = elle est belle ;
/elesrapid/ = elle est rapide (Audio 2. Enfant A et KA description)
- Enfant AN : /ilesgran/ = Il est grand ; /ilesgro/ = Il est gros ; /ilesrapid/ = Il est rapide

Table 9. Étape 2. Énoncés des enfants - Description du copain (Exemple)

Même quand nous y avons eu d'enfants qui ne faisaient pas de différences entre Il / Elle, comme l': Enfant JS : /elesgran/ = « Elle est grand » (pour parler d'un garçon) (Vidéo 3. Description Enfant AN et JS)

Alors, si nous regardons les deux tables nous verrons l'amélioration dans la qualité d'énoncés oraux chez les enfants :

Graphique 7. Usage d'une structure complète (dites S+V+C) dans la Production Orale



En plus, nous avons lié les sous-catégories **identification** (*Catégorie : Compréhension orale*) et la **reconnaissance des rôle particuliers** (*Catégorie : Production orale*) à travers une série d'activités, pour les enfants, envisagées à **la reconnaissance d'eux-mêmes comme des sujets actifs** (sous-catégorie de la **Production orale**) dans un processus d'interaction et de partage de connaissances ; et aussi, à la **reconnaissance de leur contexte et de leur culture** (*Catégorie : Influence des contextes communicatifs*) à travers le contact avec une autre. Tout cela parce qu'elles sont indispensables les unes par rapport aux autres pour approcher les enfants au développement de la compétence culturelle. Raison pour laquelle nous avons abordé les fêtes à Bogotá à travers les activités ou actions (verbes) que les personnes font dans une activité culturelle de ce type ; alors, pour arriver à sensibiliser les enfants avec cet aspect nous avons proposé l'activité de dessiner une fête en représentant tout ce qui la compose, et là ils sont arrivés à identifier quelques verbes dont : danser, manger, boire, interagir (être avec la famille et les amis), jouer, parler.



Photo 4. Élaboration de la représentation d'une fête. Enfant : Y

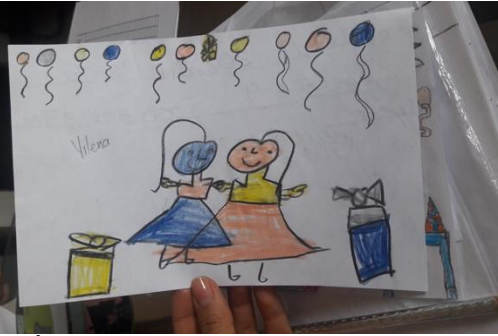


Photo 3. Élaboration de la représentation d'une fête. Enfants : K et MP

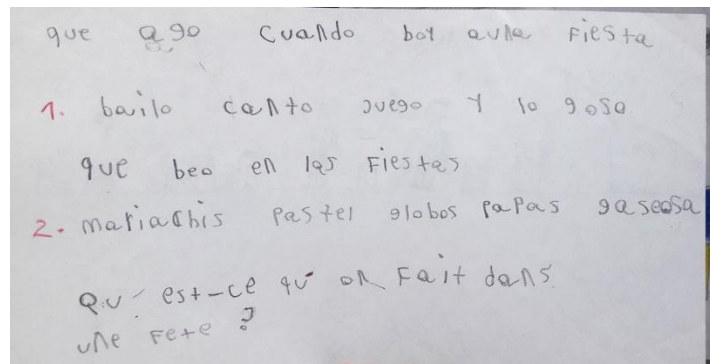


Photo 4. Justification de la fête

En plus, les données ont permis de voir que l'utilisation de la thématique des fêtes à Bogotá a facilité le processus de compréhension orale et de production orales, parce que les enfants ont fait une comparaison entre ce que nous voulons leur apprendre (lieux emblèmes de la France) et leur contexte socio-culturelle en termes de forme, usage et localisation. Avec des photos nous avons observé (à travers une triangulation temporelle) l'association que les enfants ont fait des lieux (culturellement reconnus), avec les activités célébrées là-bas.

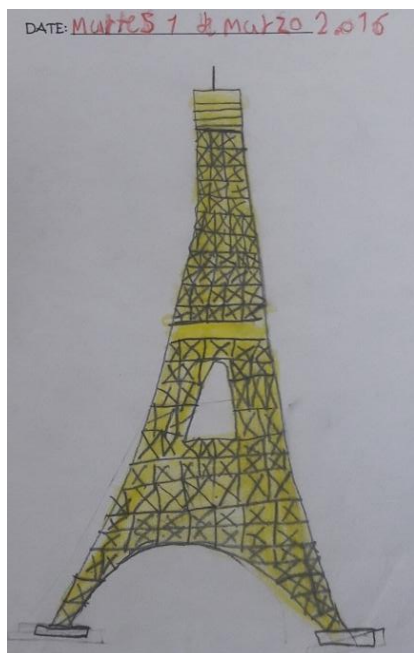


Photo 5. La tour Eiffel



Photo 5. La tour Colpatría - Moserrate

L'Étape # 3 a eu comme activité la description des lieux proches de chez les enfants, et de l'école, qui sont connus et où les personnes font des fêtes ou festivals. Dans cette étape fondamentale, nous avons employé comme instruments, les enregistrements vidéo et sonores qui nous ont montré que, en prenant une situation proche aux enfants, ils vont faire des associations pour mieux reconnaître leur contexte.

En outre, à travers un enregistrement vidéo, utilisé la première semaine de l'intervention, quelques enfants ont exprimé ce qu'ils croyaient qu'était une fête et pour pouvoir en faire l'analyse nous en avons fait une autre vers la fin de l'intervention pour déterminer le niveau de développement de leur compétence culturelle. (Table ci-dessous)

Entretien 2, original en espagnol # 2 (2015) (Voir carnet de terrain 2)	Entretien 3 (2016) Les mots marqués avec (*) ont été donnés en espagnol. (Voir journal de bord #9)
Enfant T	Enfant DAN
-Question 1 : Quelles choses mangent les	-Question 1 : Quel type de nourriture tu

personnes dans une fête ? Réponse : Ils mangent « ajiaco », pomme de terre, banane, riz, viande. -Question 2 : Qu'est qu'on fait dans une fête ? Réponse : On mange, on parle avec les personnes, de nourriture. On danse avec les amis. Enfant K : -Q #3 : Qu'est-ce que c'est une fête ? R : Fête est quand on fait la fête, quand on invite des amis. -Q #4 : À Bogotá, nous avons de fêtes ? R : Oui, la fête de « Negros y blancos »	manges dans une fête ? Réponse : Je mange <u>du*</u> gâteau, <u>de*</u> sandwich, <u>des*</u> bonbons, des hot-dogs, <u>de la*</u> pizza, et je bois <u>de la*</u> gazeuse. -Question #2 : Quel type d'activités tu peux faire dans une fête ? Réponse : Je danse, je mange, je parle avec les amis, je <u>ris*</u>. Enfant KE : -Q #3 : C'est quoi une fête ? R : C'est une célébration pour les personnes, <u>où*</u> elles dansent et célèbrent. Q #4 : À Bogotá, nous célébrons de fêtes ? R : Oui, le festival <u>d'été*</u>, la fête de l'indépendance, la fêtes de la <u>vierge*</u>, le festival <u>du*</u> parc Simon Bolívar, la fête d'anniversaire, la fête de <u>la première communion*</u>.
---	---

Table 10. Parallèle de développement de la compétence culturelle

L'information obtenue nous permet de dire que l'utilisation de la thématique de fêtes avec les enfants est un déclencheur de l'intérêt et elle fourni la reconnaissance de la culture propre en même temps qu'ils apprennent à s'exprimer en français.

Nous avons proposé la catégorie numéro trois, qui énonce ***Faire une différenciation de contextes et d'aptitudes communicatives***, parce que nous cherchions une approche à ce que Bajtin appelle *Le Carnaval*, un moment (comme nous avons déjà souligné) où tous les participants peuvent devenir ce qu'ils veulent ; c'est l'opportunité d'invertir tous les rôles dans les dynamiques sociales et c'est le temps pour rompre avec les divisions intellectuelles, économiques, culturelles dans la société (Bajtin, 1974).

Pour mettre en scène cette situation d'inversion des rôles, nous avons pensé une stratégie qui mélange la composante culturelle et la composante communicative ; il s'agissait d'une

activité où les enfants devaient créer un personnage pris de leur vie quotidienne à Bogotá, nous avons préparé une activité avec les lieux qui semblaient être les lieux proches du contexte des enfants, et des lieux qui sont les plus connus d'une ville : l'église, l'école, la mairie, le musée, etc. alors, les enfants avaient un référent pour sélectionner la personne à représenter.

Dans la réalisation des activités pour la phase finale de notre recherche, nous avons trouvé que, dans la majorité des cas, les enfants ont intériorisé la structure des phrases *Sujet + Verbe + Complément* ; ainsi, nous trouvons des phrases comme :

- | |
|--|
| <p>- Enfant KV : /ʃ esuipolicie/ = Je suis policier ; /eledisfrasedever) = Elle est <i>disfracé</i> de vert ; /elvaenlamoto/ = Elle va <i>en la moto</i></p> <p>- Enfant MT : /ʃ etravaiʃ ealastasion/ = Je travaille à la station ; /ʃ elekasket/ = J'ai la casquette ; /ʃ elecamisetver) = J'ai la chemise verte</p> <p>- Enfant T : /ʃ esuiguardia) /ʃ etravaiettransmilenio/ = Je travaille à transmilenio ; /ʃ elecamisetnuar) = J'ai la chemise noire ; /ʃ elepantalonuar/ = J'ai le pantalon noir ; /letʃ osurblan/ = Les chaussure blanc ; /lecorbat...lecravatgri/ = La cravate grise</p> |
|--|

Table 11. Production : *Sujet + Verbe + Complément*

Selon les phrases antérieures, nous pouvons noter une création plus complète qu'au commencement quand ils formaient des phrases avec des mots isolés, ce qui nous permet d'affirmer que les enfants ont acquis des stratégies langagières pas seulement pour décrire, mais pour donner d'information simple d'une personne et d'eux-mêmes.

En outre, ils ont fait un acte de reconnaissance des personnages de la ville : Le gardien de bibliothèque, l'agent de police, la danseuse, le vendeur, le médecin, le professeur, le rappeur, entre autres personnes de leur entourage.

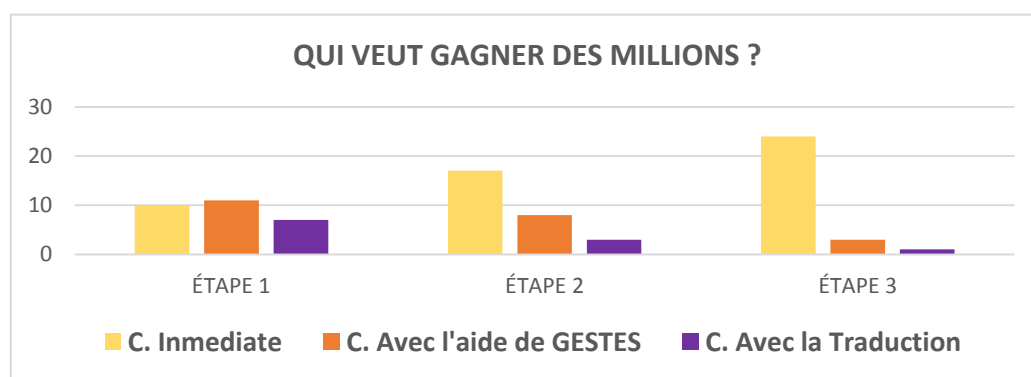
Finalement, l'organisation des groupes d'enfants, a permis l'amélioration des relations interpersonnelles et il a aussi aidé le travail collaboratif et a motivé la participation dans la classe de FLE.

CATÉGORIES ÉMERGENTES

Dans le processus de prise de données nous avons aussi trouvé qu'il y avait un comportement chez les enfants qui a été répétitif : chaque fois que la stagiaire faisait une demande ou donnait une indication, un petit groupe d'enfants (ayant un bon niveau de compréhension) faisait la traduction aux copains qui ne comprenaient pas bien). Cette catégorie a été appelée **Traduction spontanée** ; elle nous a impliqué l'utilisation d'autres stratégies pédagogiques, sinon pour éviter, quand-même pour diminuer ce phénomène, parce que, par exemple dans la réalisation du jeu : *Qui veut gagner des millions ?* nous avons proposé de questions à partir de la lecture des contes selon l'étape de la recherche où nous étions (étape 1 : avant de l'intervention, étape 2 : pendant l'intervention, étape 3 : après l'intervention) ainsi, à la moitié de l'intervention nous avons lu : Comment fait le petit Loup pour s'endormir ? (Lafond, 1997), dans cette activité nous avons pu observer que la catégorie de **Traduction spontanée** était automatique, cinq enfants ont presque fait la traduction simultanée de ce que la stagiaire disait à voix haute alors les autres enfants les écoutaient et commençaient à tout répéter (Voir Journal de bord # 8), cela nous a montré la nécessité d'employer un autre type de stratégies comme la réorganisation des groupes, l'établissement de règles d'intervention et l'utilisation de prix pour le gagnant, alors, avec ce changement dans la manière d'agir, les enfants ont continué à s'aider, mais juste dans les groupes où ils appartenaient. Cette réorganisation d'enfants a permis que le travail soit plus

organisé et conscient, alors un enfant avec un bon niveau de compréhension travaillait avec un autre ayant des difficultés. Cela a montré que les enfants qui attendaient tout le temps la traduction des camarades ont commencé à améliorer dans leur compétence de compréhension orale comme le montrent le graphique ci-dessous :

Graphique 8. Compréhension orale dans le jeu : QUI VEUT GAGNER DES MILLIONS ?

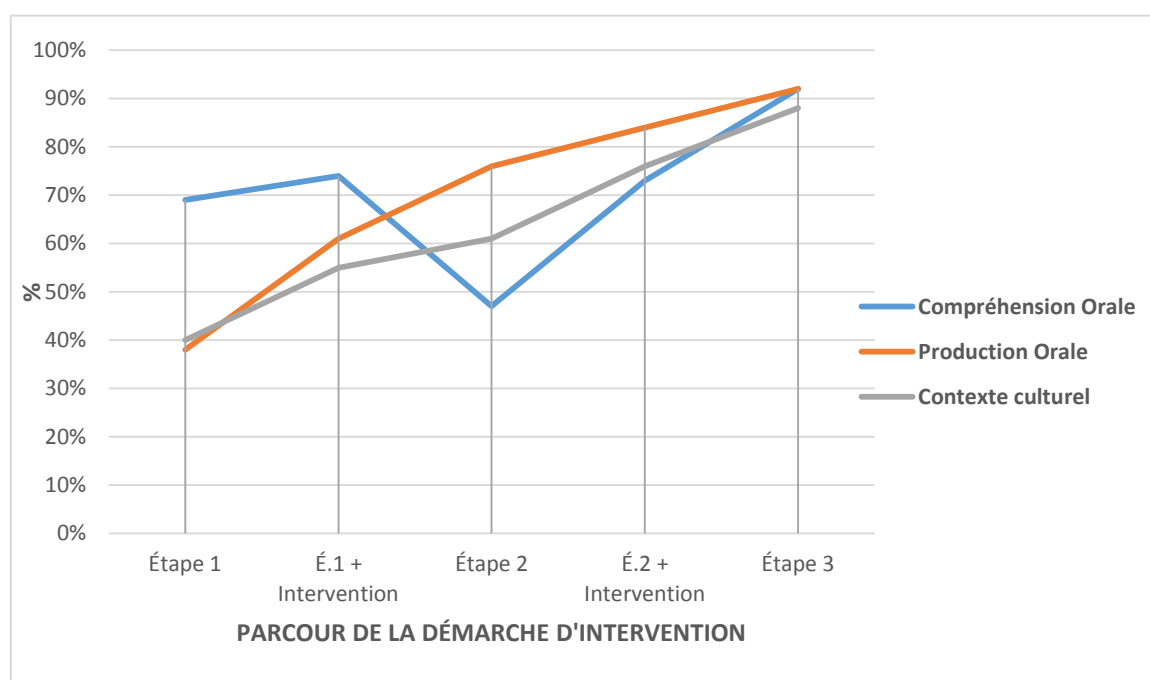


Une autre catégorie est apparue et nous l'avons appelée **Stimulation (positive) excessive** qui produit un désintérêt croissant chez quelques enfants. Cela est apparu comme un comportement répétitif des 3 enfants dites avec un bon niveau de compréhension et production : Ils ont commencé à perdre l'intérêt pour les activités développées en classe de FLE avec la stagiaire, au contraire, ils ont commencé à promouvoir le désordre et la distraction dans les autres enfants ; alors, nous avons dû changer une autre fois d' stratégie de démarche et nous avons décidé de créer Le Festival. Comme l'activité initiale du festival était une mise en scène d'une soirée dansante, les enfants ont choisi la chanson de *Jean Petit qui danse* et ils ont aidé avec la préparation des pas de danse et de toute la chorégraphie. Par conséquent, les enfants qui avaient perdu l'intérêt ont manifesté derechef leur émotion dans l'activité, ainsi nous avons décidé de leur faire devenir les organisateurs

officiels de l'activité (Aller au Journal de Bord #14).

Résultats par rapport aux objectifs et à la question de recherche

Dans la démarche de notre projet, nous avons pu déterminer que 20 de 26 enfants ont eu une amélioration remarquable de la compétence orale, c'est-à-dire, dans la compréhension et la production orale à travers l'utilisation d'événements culturels liés avec les fêtes à Bogotá, cela affirmé grâce aux données prises dans tout le parcours de notre projet. La comparaison entre tous les journaux de bord remplis, nous a permis d'observer ce qui est représenté dans le graphique ci-dessous :

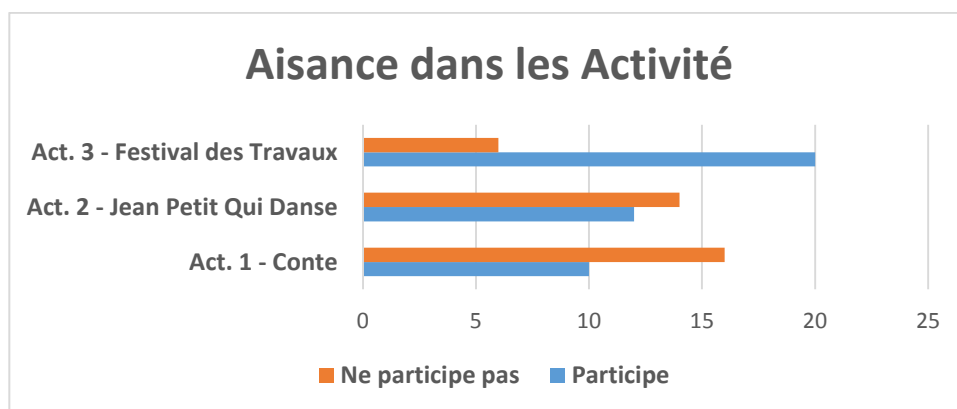


La production orale a obtenu la majeure réussite, tous les enfants ont reçu notre intervention d'une manière positive. L'utilisation de la culture a aidé tant le processus de développement de la compréhension et production orale que l'objectif général proposé :

Comment l'interaction avec la mise en scène des fêtes à Bogotá, en tant que

représentations de la culture orale locale, développe la compétence orale et la compétence culturelle en FLE dans les enfants débutants âgés d'entre 7 et 8 ans ; auquel nous pouvons répondre : L'interaction avec les fêtes à Bogotá a favorisé un développement positif des compétences culturelle et communicative.

Par ailleurs, quand nous avons fait un des exercices qui employait le conte : *Comment fait le loup pour s'endormir ?* (Lafond, 1997), nous avons pu remarquer que les enfants étaient débranchés de l'activité (Aller au journal de bord #8). Néanmoins, quand nous avons inclus l'élément de la culture les résultats ont changé, comme nous l'observons dans le graphique ci-dessous :



Graphique 9. Aisance dans les activités de FLE

*C'est important de commenter que les 6 enfants qui n'ont pas participé dans les activités c'est parce qu'ils ne se sont pas présentés à classe le jour de la séance.

Par ailleurs, en tenant compte de ce que nous avons proposé comme objectif général, nous sommes arrivés à l'accomplir parce que nous avons fait une démarche systématisée à travers l'emploi des journaux de bord, de la grille d'analyse qui détermine le parcours de la

fiche pédagogique (Annexe 8) et des fiches pédagogiques organisées en ordre ascendant dans le niveau de complexité du processus d'intervention (Annexe 9). Alors, ce sont des éléments organisés qui permettent de mesurer l'impact de l'utilisation des Fêtes à Bogotá comme une stratégie pédagogique pertinente.

Grâce à cela, nous affirmons que les relations entre le développement de la communication orale et l'interaction avec la mise en scène de fêtes à Bogotá sont directement proportionnelles ; il ne s'agit pas seulement d'arriver à la salle de classe avec de contenus en FLE, il s'agit de les lier avec le contexte dans lequel l'enfant habite, un contexte proche. En outre, le niveau de progrès de la compréhension et production orale en FLE est déterminé et argumenté dans les paragraphes antérieurs, ainsi :

Presque tous les enfants ont eu un progrès dans leur processus d'apprentissage du FLE, en termes concrets, 76,9% d'enfants débutants âgés entre 7 et 8 ans de la salle 201 ont eu un résultat significatif ; et autre 23,01% est conformé avec les éléments, le vocabulaire et les structures qu'ils ont appris.

Finalement, le niveau de réussite de la compétence culturelle est déterminé par un entretien fait au commencement de notre démarche et dans la partie finale de la même où les enfants montraient que *grâce aux séances de FLE avec notre projet ils ont connu plus de mots, plus de vocabulaire, plus d'expressions de français* (Journal de bord 15, transcription entretien)

CONCLUSIONS

L'enseignement de FLE en Colombie, et spécifiquement, à Bogotá est en train de gagner beaucoup d'adeptes, grâce aux cas comme celui de l'École La Candelaria ; mais, comme professeurs, nous devons faire une réflexion profonde à propos de nos démarches

pédagogiques ; parce qu'il faut provoquer chez les enfants le goût à apprendre une langue considérée par quelques-uns si « jolie », le FLE.

Alors, chaque fois que nous initions un projet d'intervention avec une population d'enfants, c'est nécessaire de bien tenir compte que chaque enfant a un monde « merveilleux » qui l'en tourne et qu'il va tous les jours à l'école avec lui ; ce monde s'appelle : CONTEXTE, de cette manière, il ne faut jamais l'oublier.

Grâce au processus que nous avons vécu à l'école et en tenant compte des résultats précédemment mentionnés, nous affirmons que la réussite dans un processus d'apprentissage du FLE peut-être garantie si nous employons le contexte immédiat de l'enfant dans la salle de classe, si nous laissons les concepts abstraits en dehors le groupe et si nous prenons toutes les expériences des enfants pour les engager. Parce que toutes les stratégies construites à partir des besoins et goûts des enfants, fera l'exercice d'enseignement / apprentissage une pratique plus agréable et plus agissante.

D'un autre côté, l'utilisation adéquate des éléments non-verbaux comme des gestes et des mouvements corporels, favorise le développement de la compréhension orale, étant donné qu'une fois l'énoncé est compris, les enfants arrivent à répondre.

En ce qui concerne la production orale, c'est complètement nécessaire d'organiser les enfants par petits groupes pour permettre que les enfants s'aident entre eux. Cela renforcera les relations interpersonnelles et favorisera la transmission de la culture propre en utilisant le FLE.

Avec l'introduction des fêtes comme stratégie pour approcher les enfants au FLE nous avons pu observer la motivation chez les petits pour apprendre, cela laisse voir qu'il nous faut (à tous les professeurs) une réflexion à propos des pratiques d'enseignement / apprentissage parce qu'il semble que nous sommes en train d'employer les mêmes

stratégies « peu innovatrices » dans la salle de classe. Alors, le travail vécu, nous a ouvert une nouvelle perception à propos des dynamiques d'enseignement du FLE, et il faut faire tout ce qui est dans nos mains pour permettre aux enfants le contact avec une autre culturelle, « aussi riche que la notre ».

LIMITATIONS DU PROJET

Le parcours de notre projet a été organisé dans une stratégie d'intervention appelée au commencement Fêtes Traditionnelles, cependant elle a été une proposition très grande et, peut-être, plus compliquée à être développée. Alors, une des limitations que nous avons trouvées au début dans notre projet a été la délimitation de la stratégie à employer dans la scène de la pratique.

Une autre limitation de notre projet a été que nous n'avons pas compté, dans les stratégies d'intervention, des éléments pour les populations d'enfants avec de besoins spéciaux.

Néanmoins, la rotation d'enfants dans le groupe est si grande que pour la fin, le groupe 201 est passé d'avoir 30 enfants pour avoir 26 (entre les enfants qui sont partis, étaient pourtant ceux qui avaient des nécessités éducatives différentes).

RECOMMANDATIONS POUR DES PROCHAINES RECHERCHES

Pour de futurs recherches, il serait très important de considérer la présence d'enfants déjà diagnostiqués par l'école (ou des spécialistes) comme des enfants avec de difficultés cognitives.

En outre, il sera très intéressant de chercher des fêtes francophones qui ressemblent celles que nos communautés indigènes ont ; dans notre travail, nous nous sommes centrés dans les fêtes générales de la population *bogotana* qui habite dans les zones urbaines, mais quelle serait l'influence de fêtes traditionnelles des groupes indigènes dans l'enseignement du FLE à l'école primaire ?

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, P. (s.f.). *La relevancia del material didáctico en el aula*.

Asociation Aide et Action. (2014). *France, Aide et Action*. Consulté le 26 octobre 2015, dans <http://www.france.aide-et-action.org/wp-content/uploads/2014/11/Le-th%C3%A9%C3%A2tre-%C3%A0-l%C3%A9cole-Rapport-de-recherche.pdf>

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT, XXI* (3), 8-20.

Conseil de l'Europe. (2007). *Conseil de l'Europe*. Consulté le 25 octobre 2015, dans http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Hymes, D. (1998). *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.

IEDI La Candelaria. (s.f.). Consulté le 16 septembre 2015, dans Colegio Integrado La Candelaria:

<https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/colegiointegradolacalendaria/gestion-pedagogia/construccion-del-pei/>

IEDI La Candelaria. (s.f.). Consulté le 16 septembre 2015, dans Colegio Integrado La Candelaria:

<https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/colegiointegradolacalendaria/nuestro-colegio/simbolos/lema/>

Lafond, M.-H. (1997). *La tête dans les mots*. Consulté le 17 Janvier 2016, dans

<http://latetedanslesmots.free.fr/PDF/commentfaitlelouplesoirpoursendormir.pdf>

- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Ministerio de Educación Nacional. (Octubre de 2006). *Centro Virtual de Noticias sobre Educación*. Consulté le 15 octobre 2015, dans http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Lefèvre, Nicolas. Master 1 SLEC – Méthodes et techniques d'enquête. Analyser, interpréter et mettre en forme ses données. Consulté le 20 octobre 2016, dans <http://madagascar-interculturel.e-monsite.com/medias/files/methodo-plan-et-biblio.pdf>
- Montana, N. A. (2010). *Allons, voyageons ! Une approche culturelle vers l'acquisition du FLE*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (1998). *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Université de Genève.
- Puren, C. (24 de Marzo de 2013). *Site personnel de Christian Puren*. (C. Puren, Ed.) Consulté le 27 Octobre 2015, dans <http://www.christianpuren.com/2013/03/24/publication-d-un-nouvel-article-la-comp%C3%A9tence-culturelle-et-ses-composantes/>
- Rangel, J. C. (2012). *Compréhension orale des élèves de troisième année de l'école primaire du LIFEMENA favorisée à travers des documents authentiques audio-visuels et d'activités d'écoute*. Bogotá, Colombia : Universidad Pedagógica Nacional.
- Reverdy, C. (Mai - Juin de 2013). *Éduscol*. Consulté le 15 novembre 2015, dans Portail National de Professionnels de l'Éducation : <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>
- Richer, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. *Synergies* (6), 47 - 58.
- Vich, V., & Zavala, V. (2004). *Oralidad y Poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires, Argentina : Norma.

Zavala, V. (2006). *La oralidad como PERFORMANCE : Un análisis de géneros discursivos andinos desde una perspectiva sociolingüística*. Revista bira, 8 (33), 129-137.

Zay, Danielle. (3 Octobre 2013). *Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, obstacles*. Association Européenne de l'Éducation. France. Consulté le 23 avril 2015, dans <http://www.aede-france.org/Zay-Ecole-Inclusion.html>

ANNEXES

1- **Entretien #2** : Professeur Collaborateur dans la Salle de bilinguisme :

Linguaventuras:

<https://www.dropbox.com/home/Música?preview=Nota+de+voz+006.m4a>

... El rector como es tan buena gente, él siempre lo apoya a uno así vaya contra secretaría, siempre insistimos que debía ser en la jornada misma (las clases de FLE del proyecto de bilingüismo) La sala de linguaventuras funciona en la jornada contraria [...] pero imagínese al padre de familia [...]

Q : ¿Cómo ha sido tu experiencia con linguaventuras y con el proyecto ?

R : [...] Cuando yo salí del distrito (bachillerato) salí de un colegio francés, pero lo quitaron rapidito, luego ingresé a la universidad y ahí me vinculé siempre siempre con el francés y ahí conocí a una persona que estaba en la secretaría que es Juan Guillermo Duque que en el colegio lo quieren mucho, si alguna vez lo escuchan nombrar el rector lo quiere mucho porque el le dio mucho apoyo al francés [...] al rector siempre le gustó mucho el francés, él

siempre envía el informativo con una introducción en francés que hace él solito. Entonces siempre ha llevado como esa bandera del francés [...] esa fortaleza.

Mas o menos en el 2009 se empieza a consolidar un colegio en bilingüismo, que es una cosa muy grande para lo que puede ser un proyecto como en un colegio distrital [...] En 2010, 2011 hubo un agregado cultural que [...] ejecutó muy buen presupuesto para el apoyo del francés, ahí qué tocó hacer, formar a los profesores.

Ahí hay un punto débil, a los profesores puede que les guste el francés y pueden ser licenciados en francés pero siempre han enseñado inglés, entonces han pasado 10 o 15 años y por ahí han estudiando francés pero no saben nada. Entonces se metieron a unas capacitaciones que han venido dándose de una manera también lenta.

Q: Tú has sido encargado de las capacitaciones?

R: No, solo he sido testigo de las mismas desde hace varios años [...] Eso se ha dado, ha habido una buena percepción por parte de los profesores pero los niveles no son realmente muy altos. En el colegio cuando yo llego no había profesores con un nivel muy alto de francés. [...] En la Nacional no les gustaba la Candelaria ellos decían: El rector es muy chévere pero no hay un proyecto bueno [...] La continuidad también es algo negativo porque teóricamente es un semestre y no más, usted sabe que un semestre es muy poquito, además ellos (los cooperantes) llegan tarde, por contratación ellos llegan tarde entonces no llegan en julio así apenas sino que llegan en agosto a mediados. Y a principio de año no van a llegar en febrero, llegan de pronto marzo.

Q: Tú habías mencionado que se había pasado a una sola jornada Linguaventuras, pero ¿cómo funciona, los niños tienen una hora para ir?

R: Sí exacto, entonces se maneja una rotación en promedio de hora y media, hay algunos cursos que van dos horas, pero digamos que es el promedio semana, no todos van las dos horas pero teóricamente es como debería ser. Secretaría plantea dos bloques de hora y media cada uno, pero en la realidad solo van un bloque de hora y media.

Q: ¿Ustedes cómo se guían con el contenido que le vana dar a los niños?

R: Cuando yo llegué nos guiamos por mi experiencia propia [...]

Q: ¿Cómo funciona el programa de *Je suis*?

R: Ese programa se hizo pensando en el contexto, en los niños, aunque ustedes saben que hacer un programa desde la oficina es fácil pero la realidad es complicado [...] A mí me gusta lo que hace Diego, el argentino, porque él mira los contenidos del programa y de ahí saca las actividades a hacer en clase, eso me gusta porque ubica a los niños al contenido que esta organizado en el programa Je suis [...] Un practicante de la nacional estuvo utilizando el programa de Je suis, y le tocó acomodar las actividades para poder tener una guía de lo que el colegio quería para los niños [...]

2- CARNET DE TERRAIN N° 1 – Observation

Date : Lundi, le 24 août 2015
Objectif de la séance : Reconnaître les caractéristiques générales du tyrannosaure Rex et apprendre comment écrire son nom en espagnol.
Stagiaire : Laura Juliana Blanco Ruiz

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

INSTITUTION: École La Candelaria

OBSERVATION Description/narration	Sujet, concept, catégorie	Analyse Causes / Conséquences	Contribution au projet Questions / Décisions
L'observation commence à 9h 27. Les étudiants sont en train de faire une activité écrite à propos des dinosaures. Ils doivent écrire dans leur cahier l'expression suivante : <i>Los dinosaurios vivieron hace muchos años</i> cependant, il y a deux étudiants qui sont nouveaux dans la classe. La professeure centre son attention dans ces étudiants parce qu'ils sont en retard, ils ne savent pas écrire alors il est tellement difficile développer la classe à cause de qu'ils sont tout le temps en parlant et distraient ses copains. Après que tous ont terminé l'activité ils peuvent garder tous leurs affaires et manger leur repas. La professeure demande a quelques enfants d'aller chercher les individuels pour bien manger. Il y a des autres enfants qui sont en chargé de donner le repas à chaque copain de la file. Ils sont très organisés et mange en silence. La séance continue après le break et les enfants mange leur dinette tous ensemble dans la salle de classe. La professeure demande de « Faire silence » et répète tout le temps « Comemos con la bouche fermé »	Le climat scolaire Les bonnes manières Compréhension orale	Les nouveaux étudiants doivent suivre un processus qui est déjà initié parce qu'ils ont commencé en retard. Cela peut signifier que les enfants vont avoir des espaces vides dans leur propre processus ou au contraire peut dire qu'ils vont créer des stratégies pour avances plus vite. La professeure insiste tous les jours en l'organisation du groupe pour manger, alors les étudiants ont acquis des comportements spécifiques à l'heure de partager les aliments. La professeure travail dans ses classes avec des phrases impératives simples « Levé la main, Silence !, etc. » Pour cela, les étudiants sont	Est-ce que c'est adéquat d'inclure des nouveaux étudiants dans le cours quand on a progressé et les enfants ont déjà un processus d'apprentissage avancé ? Est-ce que l'organisation du group et la discipline est très important et indispensable pour avoir un processus d'apprentissage pertinent ? Il est indispensable de travailler avec les enfants l'oralité pour qu'ils puissent continuer à comprendre le français

Quand ils finissent leur repas, je fais mon présentation personnel en français « Bonjour, je m'appelle Juliana Blanco » et les enfants dissent « Bonjour Mademoiselle » Pour déterminer quel niveau de langue ils ont, je commence à demander leurs noms « Comment tu t'appelles ? » Les enfants me répondent.		habituels à écouter le français et sont capables de comprendre. Par conséquence, ils seront capables d'identifier les ordres que leurs donnent des autres stagiaires de français.	dans leur vie quotidienne.
Tous les étudiants écoutent quand je parle ou quand la professeure parle. La professeure continue avec une activité de présentation. Les enfants doivent me montrer comment ils font leur présentation en tenant de référence l'histoire de vie d'une des stagiaires. Alors une fille commence à parler en utilisant une présentation Power Point dans le tableau intelligent qu'ils ont.	Relation étudiant – Professeure	Il y a eu des antécédents pour ce type d'activités de présentations personnel proposées par les stagiaires, alors les étudiants pourront être capables de créer leur propre histoire de vie en utilisant des instruments informatiques.	Est-ce que pourrais-je implémenter l'utilisation de TICs avec les étudiants de 102 de l'école La Candelaria ?
La professeure demande aux autres étudiants de continuer l'histoire. Finalement, la classe termine avec la réalisation des exercices de relaxation ou je dois donner des instructions pour mouvoir le corps. On termine l'activité y tous les étudiants font une file pour partir.	Relation étudiant – stagiaire	A l'école, est normal est habituel la présence de stagiaires, alors les étudiants les voient comme des professeurs. Cela peut faciliter la « direction » du groupe en termes de qu'il sera plus facile travailler avec eux s'ils sont attentifs et participatifs.	C'est obligatoire et impératif l'utilisation de stratégies dynamiques que permettent aux étudiants mouvoir le corps être actifs.

3- CARNET DE TERRAIN N° 4

Date : Jeudi, le 17 septembre 2015

Objectif de la séance : Renforcé le vocabulaire du niveau A1 du Cadre Commun de Reference travers un BINGO

Stagiaire : Laura Juliana Blanco Ruiz

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

INSTITUTION: École La Candelaria

OBSERVATION Description/narration	Sujet, concept, catégorie	Analyse Causes / Conséquences	Contribution au projet Questions / Décisions
L'observation commence à 9h. Comme c'est la semaine d'évaluation, la professeure est en train de sonder le niveau du processus d'apprentissage de tous les étudiants. L'activité consiste à lire un petit texte travailler dans une classe précédente, après la professeure demande de chercher dans le texte où se trouve la ligne : <i>Los zapatos grandes y rotos</i>. En couple, les enfants la cherchent et quand ils la trouvent ils lèvent la main. Cette petite activité prend presque 10 minutes ; après, ils doivent souligner chaque mot de la phrase et compter combien de mots il y en a dans. S'ils trouvent bien les mots (5 au total) ils peuvent passer à écrire dans leur cahier la phrase complète.	Processus Lecteur	La professeure développe avec les enfants un processus continu et constat de lecture, alors, les étudiants sont habitués à réaliser ce type d'activités et ils n'ont pas besoin de plus de 10 minutes pour trouver quelque phrase dans un texte complet.	Est-ce que cette activité sera également rapide quand le texte ne soit pas connu o déjà travaillé ?
	Suivi des instructions	La classe est toujours séquentielle et douce, pour autant, il est plus facile que les étudiants suivent les instructions sans se confondre.	Est-ce qu'une classe systématique peut être pertinente et adéquat ?
La professeure demande aux stagiaires de corriger les erreurs de cet exercice mais sans lui faire le travail. Quand il y a eu une erreur, je lui signale et ils doivent faire des corrections. Comme les étudiants sont en couple, ils peuvent faire l'exercice entre les deux mais chaqu'un dans son propre cahier. Ils travaillent en ordre et ils se posent de questions quand ils ne comprennent pas bien ce qu'ils doivent faire.	Évaluation et correction des exercices	Les étudiants sont bien habitués à travailler par couple grâce à tous les travaux qu'ils font pendant tous les jours et ils connaissent déjà comment la professeure qualifie les devoirs. Alors, comme stagiaire je peux utiliser cette manière de donner une qualification pour encourager	Est-ce que c'est la note le plus important dans le processus d'enseignement / apprentissage ?

4- Enregistrement Vidéo 1: Transcription

<https://www.dropbox.com/home/Subidas%20desde%20cámara?preview=2015-09-17+13.42.15.mp4> (Partie 1)

Q: Comment tu t'appelles?

R: Je m'appelle Alicia

Q: Dis-moi Alicia, qu'est-ce que nous pouvons faire en France?

R:

Enfant 1: Cuando estamos en Colombia, empacamos nuestras cosas, vamos al aeropuerto, nos montamos en el avión, llegamos a Francia, podemos aprender muchas cosas diferentes, aprender a hablar en Francia, podemos visitar a los animales, otros que no hayamos conocido en la escuela, otras cosas que son importantes para Francia, como el colegio, el estudio la profesora, el tipo de flores, como los niños cómo hablan francés.

Enfant 2: En Francia podemos conocer unos triángulos como una torre, unos techos, también podemos conocer unas hojas que se ponen para pintar, escuchamos el idioma y aprendemos más de francés, y podemos conocer lugares.

Q: ¿Qué comen en Francia?

R:

Enfant 1: lo que comen en Francia son camarones y como comemos acá, son iguales a nosotros, porque los bogotanos comemos otras comidas, comemos pasta arroz, papa yuca arracacha, frijoles, plátano. Podemos visitar otras ciudades, España, Honda.

Q: Y acá ¿hace frío? O ¿cómo es el clima acá?

R: Enfant 1: Acá es igual, sino a veces da frío, a veces calor, a veces llueve.

5- Enregistrment Vidéo #3: Description

https://www.dropbox.com/home/Photos/Subidas%20desde%20cámara?preview=20160426_084246.mp4

- Enfant A : /elesrapida/ = elle est rapide ; /elesbel/ = elle est belle ; /elesgrandigopetit/ = elle est grande (digo) petite
- Enfant KA : /elesgran/ = Elle est grand ; /elesbel/ = elle est belle ; /elesrapid/ = elle est rapide (Audio 2. Enfant A et KA description)
- Enfant AN : /ilesgran/ = Il est grand ; /ilesgro/ = Il est gros ; /ilesrapid/ = Il est rapide
- Enfant JS : /elesgran/ = « Elle est grand »

6- JOURNAL DE BORD # 8 (Notes générales)

OBSERVATION Description/narration	Sujet, concept, catégorie
L'activité a commencé avec le jeu appelé qui veut gagner des millions ; Nous avons fait la lecture du conte Comment fait le petit loup pour s'endormir ? En employant des images pour aider la compréhension ; Les enfants ont été organisé par trois. Mais cela a montré que quelques enfants étaient distraits en ne répondaient correctement aux questions. Le jeu a commencé quand la stagiaire a posé les questions la majorité de groupes ont participé : il y avait 7 groupes de 3 enfants, et 4 groupes ont participé dans le jeu, les autres ne prêtait pas attention.	Manque de motivation
D'un autre côté, Andy, Valentina, Thomas, Danna et Alicia ont été toute l'activité en train de traduire ce que la stagiaire disait, alors les autres enfants ont attendu la traduction pour y répondre. Alors, il a fallu réorganiser les groupes entre enfants qui avaient un bon niveau de français et des autres qui n'avaient pas un bon niveau.	Traduction simultanée
Une fois nous avons mentionné que l'activité donnerait un prix au groupe gagnant tous les groupes ont participé aux questions.	

Pour continuer avec la démarche du projet nous avons proposé aux enfants la réalisation d'une fête où nous présenterons ce que nous avons travaillé pendant les séances. Nous avons alors donné des feuilles pour y écrire un nom pour la Fête. 25 enfants ont assisté à la classe et 15 petits ont dit que l'activité devait s'appeler Le festival des travaux. 8 ont dit la fête des vêtements et 3 n'ont rien écrit. Dans cette classe, la stagiaire a donné aux enfants l'opportunité d'avoir un rôle dans le festival, chaque personne sera un personnage de la ville, alors les enfants devaient le choisir., selon les lieux de ville déjà travaillés. Le travail a changé complètement la disposition des enfants devant la classe, surtout l'attitude de Danna et Michelle, elles se sont montrées plus attentives aux activités et plus participatives. Tous les enfants ont fait le dessin du personnage choisit avec les vêtements qu'ils emploient. Le devoir, consulté avec la famille les responsabilités, activités, que le personnage fait dans la vie et dans sa profession.	Élément déclencheur : Se sentir active dans l'activité et avec une responsabilité dans le développement d'elle.
--	--

7- JOURNAL DE BORD #14 (NOTES GENERALES)

8- Grille de la pertinence de l'activité (Exemple activité Bingo V1)

JOUR	OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ	Résultats
Le 8 mars 2016	1- Reconnaître les énoncés interrogatifs et exclamatifs dans un texte oral	
RÉSULTATS DE L'ACTIVITÉ	23 de 27 enfants ont reconnu quels énoncés sont interrogatives ou exclamatifs dans un texte oral	LA compréhension est plus facile avec les énoncés interrogatifs
	2- Répondre aux questions à propos de la lecture du conte.	
RÉSULTATS DE L'ACTIVITÉ	19 de 27 ont pu répondre aux questions correctement	Si les étudiants n'ont pas le vocabulaire nécessaire en français ils vont

		employer l'espagnol pour répondre ou simplement ils vont être distraits dans toute l'activité
	3- Associer des images avec la séquence de l'histoire.	
RÉSULTATS DE L'ACTIVITÉ	Nous n'avons pas pu implementer l'activité pour répondre a cet objectif	N/A

9- Fiches pédagogiques (Exemples)

a- Fiche 1

FICHE PEDAGOGIQUE pour l'application des projets en FLE	
Type de stage : ASSISTÉ cette fiche.	Durée d'application de Un Jour

École	Cours	Professeur du cours à l'école
La Candelaria	201	María Eugenia Gallego

Titre de l'activité et Pertinence dans votre projet : Lisons un conte Il sera fait la lecture en voix haute du conte "Comment fait le loup le soir pour s'endormir?" Ou il est utilisé une intonation montante et des mots interrogatifs. Cette activité est pertinente en termes de la compréhension parce que permet que les enfants commencent à faire une différenciation de l'intonation des énoncés. Nous ne ferons pas une explication de grammaire, l'idée c'est que les enfants identifient eux-mêmes la structure des énoncés.		
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

	1- Reconnaître les énoncés interrogatifs et exclamatifs dans un texte oral 2- Répondre aux questions à propos de la lecture du conte. 3- Associer des images avec la séquence de l'histoire.	Jouer « Qui veut être millionnaire ? »
Rôle des apprenants		
Groupal (si jamais) La lecture du conte sera faite en groupe dans la mesure que les enfants vont aider la lecture travers les dessins, mais la stagiaire sera laquelle lise les énonces en faisant emphase sur les diffèrent manières de prononcer.	Par couples L'activité du jeu « Qui veut être millionnaire ? » sera faite par couples, où ils doivent s'aider et discuter les possibles réponses entre eux. RESSOURCE : • Jeu <i>Qui veut être millionnaire</i> • Conte : « Comment fait le loup le soir pour s'endormir? » • Chanson « Sur le point d'Avignon » • Chocolats	Individuel

METHODOLOGIE	
Rôle du professeur et stratégies à mettre en place. La stagiaire sera laquelle donne les instructions de ce que doit être réalisé dans la classe. Les stratégies que nous allons utiliser sont : la prononciation lente du conte pour que les enfants puissent bien	Prise en compte de la CREATIVITE des apprenants • Salutation : Bonjour les enfants! Comment ça va ? Ça va bien ? • Pour commencer nous allons présenter le conte : "Comment fait le loup le soir pour s'endormir?" ou nous allons mentionner l'auteur et le pays où il a été écrit. • La stagiaire commencera la lecture en voix haute du conte en faisant emphase dans les questions et les exclamations ; et en jouant avec l'intonation et le rythme. • Pendant que la lecture se fait, ils se montrent les images qu'illustrent l'histoire pour qu'il soit plus claire le sens. • Une fois le conte est lu, nous allons réaliser un jeu « Qui veut être millionnaire » Le jeu consiste en Faire des questions à propos l'histoire mais

entendre. Avec l'aide des images les étudiants vont associer la lecture et ce qui se passe dans l'histoire. Pour la deuxième partie de la classe, nous allons jouer « Qui veut être millionnaire ? », où la stagiaire va jouer le rôle de présentatrice du concours.	les questions seront en relation avec les animaux qui sont mentionnés, des actions qu'ils font et des choses ils aiment. ○ Le jeu commence avec la division en groupes de 2 personnes, à chaque group nous allons donner un numéro qui définit le tour de participation. Le jeu sera présenté. ○ Les questions sont posées par la stagiaire et sont illustrées avec les dessins employés pour raconter l'histoire ○ Les réponses seront déjà illustrées avec des autres dessins et chaque couple doit seulement dire quelle des réponses possibles est la correcte. ○ Si la réponse est correcte, les étudiants vont applaudir sinon, les camarades qui connaissent la réponse vont les corriger. ○ Toutes les questions auront de points et à la fin l'équipe qu'aïlle plus de points sera le gagnneur d'un prix : un chocolat ● Finalement, nous allons pratiquer la chanson « Sur le point d'Avignon »
--	--

Prise en compte de la *réalité* des apprenants (leurs connaissances préalables, leur contexte social ou familial, leurs goûts et intérêts, etc., etc.)

1. L'activité involucre une histoire d'un garçon qui pose des questions à sa mère à propos des comment font les animaux pour s'endormir. Alors, cette activité fait allusion aux relations familiales et aussi fait une relation directe au contexte des enfants avec les idées pour s'endormir.

Autres commentaires (p. ex. intérêt ou niveau d'innovation, ou motivation des enfants, ...)

L'activité va utiliser le *SmartBoard* de la salle de classe pour projeter les images et pour montrer la présentation du jeu. Cela impliquera l'attention des enfants, du que dans leur contexte est peu utilisé.

Stagiaire : Laura Juliana Blanco Ruiz
Mardi, le 8 mars 2016

Date d'application :

b- Fiche 2

FICHE PEDAGOGIQUE pour l'application des projets en FLE	
Type de stage : ASSISTÉ cette fiche.	Durée d'application de Trois séances de classe

École	Cours	Professeur du cours à l'école
La Candelaria	201	María Eugenia Gallego

Titre de l'activité et Pertinence dans votre projet : Jouons Simon dit ! Nous jouerons le Jeu de "Simon Dit" pour suivre des indications en réaffirmant la signification de verbes avec les gestes et avec le corps. Le jeu va contenir des énoncés affirmatifs et négatifs. (Vous Touchez- Vous NE touchez PAS) Le jeu de Simon dit est pertinent pour mon projet parce que dans cette première phase je vais travailler chez les enfants la compréhension orale de manière que avec le jeu je pourrais donner des instructions et déterminer le niveau de compréhension initiale d'eux. En plus, avec l'utilisation de ordres avec et sans NE + PAS aux élèves il sera plus facile pour eux identifier affirmations et négations.		
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
	1- Reconnaître les énoncés affirmatifs et les négatives dans des instructions donnés par la professeure. 2- Identifier les verbes et les actions comme : Sauter, doubler, plier, colorier, se lever, s'asseoir, passer, écrire, imiter, chanter, répéter, etc.	Doubler une feuille de papier de telle manière que comme résultat il y ait une chemise. 
Rôle des apprenants		
Groupal (si jamais)	Par couples (si jamais)	Individuel Les enfants vont faire l'activité individuellement, même s'ils la vont faire tous ensemble ou au même temps.

		Ils vont découvrir, travers l'aide de la professeure, comment faire une chemise en papier et aussi comment faire des affirmations et de négations en français.
--	--	--

METHODOLOGIE	
Rôle du professeur et stratégies à mettre en place. La professeure sera laquelle donne les instructions de ce que doit être réalisé dans la classe et laquelle va guider les élèves dans élaboration du chemise. Les stratégies que nous allons utiliser des stratégies comme la répétition lente des instructions pour que les enfants puissent bien entendre et en addition nous allons faire les gestes de chaque action alors les élèves vont associer le son avec l'action et l'expression. Pour que les enfants soient très attentives nous allons alterner les instructions avec des actions qu'impliquent mouvement comme	Prise en compte de la CREATIVITE des apprenants * Salutation : Bonjour ! Comment ça va ? * Comme c'est la première classe de l'année, nous allons poser la question de ceux qu'ils ont faits pendant les vacances (en français et après en espagnol) Pas de 15 minutes * Après nous commencerons avec l'introduction du jeu « Simon dit... » En expliquant la méthodologie : Simon dit est le refrain que nous allons utiliser pour donner une instruction que les étudiant vont faire, par exemple Simon dit que tous les enfants se touchent la tête ! et les enfants doivent se toucher la tête. Mais si la professeure ne dit pas Simon dit signifie que cela n'est pas une instruction alors ils ne doivent pas la faire. * Après cette activité, la professeure va dire aux enfants comment ils peuvent identifier les affirmations ou les négations dans une phrase. L'exemple donné sera Je m'appelle Juliana / Je ne m'appelle pas Juliana. L'emphasis sera dans les composantes NE+PAS dans une phrase négative * Pour continuer l'activité la professeure donnera une feuille de couleur aux enfants et expliquera que la feuille est pour continuer le jeu et qu'ils doivent écouter bien pour faire tout ce que nous les demandons. * La professeure recommencera le jeu mais en utilisant des autres expressions : * Simon dit : Vous devez sortir la trousse avec les couleurs, Doublez, Ouvrez la feuille, Tournez la feuille et fait un plié (la professeure montre comment faire ce plié dans la feuille), etc. * La professeure va donner du scotch pour les coller dans le mur * Pour finir l'activité la professeure va distribuer un bombom pour les enfants qui ont réussi à faire bien l'activité (il sera donné à tous les étudiants)

sauter, applaudir ou chanter.	
-------------------------------	--

Prise en compte de la *réalité* des apprenants (leurs connaissances préalables, leur contexte social ou familial, leurs goûts et intérêts, etc., etc.)

1. La présente activité tient compte de l'intérêt des enfants pour les activités artistiques qui les motivent et leur donnent un air différent de ce que nous pouvons faire dans la salle de classe.

2. L'activité va prendre les connaissances préalables des enfants dans la mesure qu'elle va intégrer le jeu en espagnol SIMÓN DICE et elle va le transformer en français. Cela implique que les élèves connaissent déjà les règles du jeu.

3. Finalement, avec le mouvement corporel selon le verbe à représenter les enfants vont avoir une aide pour associer ce qu'ils connaissent déjà en espagnol avec ce qu'ils vont apprendre en français

Autres commentaires (p. ex. intérêt ou niveau d'innovation, ou motivation des enfants, ...)

Comme élément motivateur, à la fin de la séance il sera donné un petit bonbon à chaque enfant. Alors les étudiants vont se sentir bien d'avoir réussi l'exercice.

Stagiaire : Laura Juliana Blanco Ruiz
d'application : À partir du Mardi le 23 février 2016

Date

10- Consentement des parents

 ÉCOLE LA CANDELARIA INSTITUTION ÉDUCATIVE INTÉGRÉE <i>"Éducation dans et pour la diversité"</i> NIT 830.004.635-6 Código DANE 511001102148 Resolución de Integración No. 2352 del 14 de Agosto de 2002 - SED		
FORMATO		
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES		
ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES		
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 2	

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

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 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	Departamento de lenguas		
Título del proyecto de investigación	Par la voix		
Descripción breve y clara de la investigación	Determinar la influencia de las fiestas de Bogotá en el desarrollo de la competencia oral y cultural.		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Publicación y exposición de material audio-visual tomado de los niños		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación	Ayudar a la generación de nuevas estrategias de enseñanza del FLE		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s):	Juliana Blanco Ruiz	
	N° de Identificación:	1095808904	Teléfono: 3204938153
	Correo electrónico:	juba1723@gmail.com	
	Dirección:	Cra 26 A # 61-43	

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

* Yo MARCO A MEDINA GARCIA mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía
 N° 79507714 de BOGOTÁ, con domicilio en la ciudad de BOGOTÁ
 * Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: 2468488 - cel 311466717
 * Correo electrónico: _____
 * Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente(s) con:
 * Nombre(s) y Apellidos: MARIA JOSE MEDINA CARILLO Tipo de Identificación TARJETA IDENTIDAD N° 1014669367

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 ÉDUCATIVE INTÉGRÉE <i>"Éducation dans et pour la diversité"</i> Código DANE 311001102148 Resolución de Integración No. 2552 del 14 de Agosto de 2002 - SED			
FORMATO			
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES			
Código: FOR025INV		Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016		Página 1 de 2	

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

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 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	Departamento de lenguas		
Título del proyecto de investigación	Par la voix		
Descripción breve y clara de la investigación	Determinar la influencia de las fiestas en el desarrollo de la competencia oral y cultural en ELE		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Publicación de material audiovisual tomado de los niños		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación	Ayudar a la generación de nuevas estrategias de enseñanza del ELE		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s):	Juliana Blanco Ruiz	
	N° de Identificación:	1095808904	Teléfono: 3204938153
	Correo electrónico:	juba1723@gmail.com	
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

* Yo Julian Pinzon mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 1026302181 de Bogotá, con domicilio en la ciudad de Bogotá
 * Dirección: Carrera 35 bis #1c 68 Teléfono y N° de celular: 3144197183
 * Correo electrónico: _____
 * Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con: Kevin Alexander Pinzon
 * Nombre(s) y Apellidos: _____ Tipo de Identificación: _____ N° _____

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 INTEGREEE "Éducation dans et pour la diversité"	
Código DANE: 111001102148 Resolución de Integración No. 2352 del 14 de Agosto de 2002 - SED	
FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR029INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 2

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

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 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	Departamento de lenguas		
Título del proyecto de investigación	Par la voix		
Descripción breve y clara de la investigación	Determinar la influencia de las fiestas en el desarrollo de la competencia oral y cultural en FLE		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Publicación de material audio-visual basado de los niños		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación	Ayudar a la generación de nuevas estrategias de enseñanza del FLE		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Juliana Blanco Ruiz		
	N° de Identificación:	1095808904	Teléfono: 3204938153
	Correo electrónico: jubla1723@gmail.com		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Yuri Palacio mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 53052136 de Bogotá, con domicilio en la ciudad de Bogotá, Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: 3229121637

Correo electrónico: -o-o-

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente(s) con: 3227157747

Nombre(s) y Apellidos: Kimberly Tipo de Identificación: 1021674585 N°: 3229188087

Palacio Bogotá yuri palacio

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.