

**L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF DU FLE COMME APPROPRIATION DE LA
CULTURE PROPRE**

Présenté par :

Oscar Ivan Vanegas Navarrete

Cod : 2013138050

Conseiller pédagogique :

Ricardo Leuro

UNIVERSIDAD PÉDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ

2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	L'apprentissage significatif du FLE comme appropriation de la culture propre. (Aprendizaje significativo de FLE como apropiación de la cultura propia)
Autor(es)	Vanegas Navarrete, Oscar Ivan.
Director	Leuro, Ricardo.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 69 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	FLE; APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF; PRODUCTION ORALE; EXPRESSION ORALE; COMPRÉHENSION ORALE; AMBIANCES D'APPRENTISSAGE; ACTIVITÉS CONTEXTUALISÉES.

2. Descripción

La presente monografía se basa en la intervención en las prácticas educativas de los estudiantes del grado cuarto del colegio "École La Candelaria" en la jornada de la mañana a través de unos ambientes de aprendizaje basados en el Aprendizaje Significativo, con actividades pensadas desde los estudiantes y con los estudiantes, para la producción oral del francés como lengua extranjera en donde pudieran representarse a ellos mismos y a su contexto desde de la lengua extranjera en cuestión.

Esta investigación está enmarcada en el enfoque de la investigación-acción.

A partir del Aprendizaje Significativo se generan tres ambientes de aprendizaje dirigidos a la producción, y posterior, expresión oral, con un enfoque contextualizado en los estudiantes, sus gustos, su forma de verse, la realidad que viven en su casa, barrio y ciudad; a modo de situar la lengua extranjera como el medio para ellos reconocerse desde sus diferentes realidades y darle un sentido a la adquisición de la lengua para verla no solo como una herramienta de conocimiento cultural exterior, sino también como una forma de aprender de sí mismo, de la propia cultura, de su lugar de origen o de actual residencia, entre otras ideas pertenecientes al contexto del estudiante.

Los tres ambientes de aprendizaje se desarrollaron en simultaneo algunas veces o en orden cambiante según la necesidad de la clase. Estos ambientes eran: El enunciado memorizado, como las palabras que el estudiante memoriza; Las respuestas a preguntas cerradas, como preguntas de una sola respuesta o de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 6	

respuestas bastante limitadas; y, El discurso que da prioridad a la descripción, como la posibilidad de describirse a sí mismo, a su entorno, sus gustos, entre otros.

El aprendizaje significativo, aunque este es bastante subjetivo y para dar evidencias fuertes tendría que pasar un tiempo considerable, años para ser más precisos, se evaluó desde características tales como: el gusto por la clase a partir del aprendizaje, la motivación, el mejoramiento y el desarrollo de las actividades a nivel grupal.

3. Fuentes

- Alidou, H. & Glanz, C. (2015) *Recherche – action : améliorer l’alphabétisation des jeunes et des adultes*. [Traducción francesa de Dominique-Marie Bohère]. Institut de l’UNESCO.
- Ausubel, D. (1961) *Significado y aprendizaje significativo*. (Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México).
- Ausubel, D. (1963) *TEORIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. Recuperado de:
<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>
- AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. TRILLAS México.
- Billières, M. (2016). *La compréhension de l’énoncé: une vue d’ensemble*. Au son du FLE. Recuperado de:
<https://www.verbotonale-phonetique.com/comprehension-enonce-vue-densemble/>
- Caon, F. (2006) *LE PLAISIR DANS L’APPRENTISSAGE DES LANGUES Un défi méthodologique*. Recuperado de:
<http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/2315/1/Nr.%203%20versione%20francese.pdf>
- Chomsky, N. (1991) *Leguaje sociedad y cognición*. México. Editorial Trillas.
- Duarte, J. (2003) *AMBIENTES DE APRENDIZAJE UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL*. Medellín, Colombia: Revista Iberoamericana de Educación.
- Durán Moreno, C.D. (2016) *APPRENTISSAGE PAR PROBLEMES DANS L’EXPRESSION ORALE EN FLE*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de:
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3255/TE-21145.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- École la Candelaria. (2017). *Agenda estudiantil*.
- Farah, Z. & Boumediene. L. (2017) *LES DIFFICULTES DE L’EXPRESSION ORALE EN CLASSE DU FLE. Cas d’étude : La classe de la 5ème Année Primaire*. (Tesis de maestría, Université Aboubakr Belkaïd– Tlemcen). Recuperado de: <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/9665/1/zaoui-laouedj.pdf>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 6	

- Gaillard, F. (2013) Noam Chomsky: «A 2 ans, l'enfant connaît pratiquement tout du langage». *Magazin Le Temps*. Récupéré de : <https://www.letemps.ch/sciences/noam-chomsky-2-ans-lenfant-connaît-pratiquement-langage>
- Krashen, S. (2009) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Récupéré de : http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Latorre, A. (2005) *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España. Grao.
- Le Manchec, C. (2004) *Le langage et la langue chez Pierre Bourdieu*. Article dans *Le Français Aujourd'hui*. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-4-page-123.htm>
- Manzano, R.J. & Pickering, D.J. (2005) *Dimensiones del aprendizaje, Manual para el maestro*. [Traducido al español de Héctor Guzmán Gutiérrez]. 2da ed. Tlaquepaque, Jalisco, México: ITESO.
- MinEducación, Altablero. (2005) Para vivir en un mundo global. Article. Recupéré de : <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97500.html>
- Moore, D. (1996) *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école*. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/aile/4912#tocto1n6>
- Olha, C. (2005) *Développement de l'expression orale chez des apprenants étrangers dans le cadre de l'enseignement supérieur*. Centre de langues de l'Université Lumière Lyon-2.
- Portois, P. (2013) *La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde*. Association pour la recherche qualitative. Récupéré de: ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Richards, J. (1982) *COMMUNICATIVE NEEDS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING*. University of Hawaii at Manoa. Recupéré de : <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-4.1-art1.pdf>
- Roux, P.Y. (s.f.) *De la production orale à l'expression orale*. Service culturel de l'Ambassade de France. Recupéré de: <http://www.lb.refer.org/fdlc-bp/bulletin/00mai/orale.htm>
- Roux, P.Y. (2012) *DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES ORALES*. Centre international d'études pédagogiques. Recupéré de: <https://crefec.org/PublicationFiles/DOCS%20FORMATION%20ORAL.pdf>
- Roy, M. & Prévost, P. (2013) *La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion*. Recupéré de: ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Ruiz, U. (1990) La segunda lengua en el preescolar: una propuesta de diseño. España. Chapitre récupéré de : Comunicación, lenguaje y educación.
- Sánchez González, O.L. (2013) *Le processus d'acquisition du vocabulaire et les activités en classe de FLE*. (Trabajo de grado, Universidad de Pamplona). Recupéré de: http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/view/239/228

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Explicando lo complejo</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 6	

Subiría, J. (2017) El buen docente para la pedagogía dialogante. /Magisterio.com.co/ Recuperé de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-buen-docente-para-la-pedagogia-dialogante>

Trenkic, D. (2007) *Variability in second language article production: beyond the representational deficit vs. processing constraints debate*. Article de Second Language Research. Recuperé de : [https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/variability-in-second-language-article-production-beyond-the-representational-deficit-vs-processing-constraints-debate\(1e95d300-149c-4e05-95f1-d76162b67071\).html](https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/variability-in-second-language-article-production-beyond-the-representational-deficit-vs-processing-constraints-debate(1e95d300-149c-4e05-95f1-d76162b67071).html)

Universia, México. (2016) *La ciencia confirma que no hay edad para aprender idiomas*. Recuperé de : <http://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2016/09/23/1143909/ciencia-confirma-edad-aprender-idiomos.html>

Vihman, M. (2018) *Advances in early speech production: Interactions with maturation, perception and learning*. Publié : The York Research Database. Recuperé de : [https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/advances-in-early-speech-production\(71b542f7-dfab-487b-b4b7-4a1bb60df424\).html](https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/advances-in-early-speech-production(71b542f7-dfab-487b-b4b7-4a1bb60df424).html)

4. Contenidos

La presente monografía cuenta con los siguientes capítulos:

La caracterización y el problema: En este capítulo se describe el contexto local, el contexto social, el contexto escolar, el contexto académico de los estudiantes y el diagnóstico de lengua (francés). Más tarde se presenta el problema de investigación con sus objetivos y su respectiva justificación.

El cuadro teórico: En este apartado se encuentra el estado del arte, como acercamiento local, nacional e internacional a lo que ya se ha dicho sobre un trabajo que puede llegar a ser similar o puede estar cercano en algunos puntos importantes y relevantes para la presente monografía. Posteriormente se encuentra el desarrollo conceptual en donde se precisan las diferentes situaciones teóricas que se deben tener en cuenta para el desarrollo de la monografía, tales como: producción oral, concepción de lengua, aprendizaje de una lengua extranjera y aprendizaje de lengua para el infante.

La metodología de investigación: En este capítulo de la metodología de investigación se evidencia que esta es de tipo cualitativo, se muestra el uso de los instrumentos para la respectiva recolección de datos y futuro análisis de los mismos, la unidad de análisis para los datos recogidos, las estrategias para el trabajo en producción oral y en aprendizaje significativo, para dar paso al respectivo análisis.

5. Metodología

El proyecto investigativo aquí realizado está dentro de los parámetros de la Investigación-Acción, con el fin de realizar una intervención en las prácticas educativas en la clase de FLE con tal de modificar las mismas para mejorar la adquisición de la lengua desde las actividades con los estudiantes del curso 402 de la

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 6	

jornada mañana de la sede B del “École La Candelaria”. Para la recolección de datos se hizo uso de grabación de video, grabación de voz, diarios de campo, artefactos y cuestionarios, para realizar una triangulación temporal con la idea de comparar la evolución del FLE en los estudiantes a partir de los instrumentos utilizados durante el desarrollo de la propuesta y el tiempo de la misma.

Los datos recolectados fueron suficientes para dar muestra del trabajo desarrollado mostrando lo que se puso en marcha desde los tres ambientes de aprendizaje y, aunque quedaron inconclusos en las partes finales, esto no generó un inconveniente para dar respuesta al trabajo realizado pues, con el tiempo propuesto, se evidenció hasta qué punto lograron los estudiantes avanzar en la producción oral de la lengua francófona.

6. Conclusiones

Después de todo el proceso de la intervención se puede concluir que:

La motivación debe ser parte esencial del proceso y esta debe venir desde todos los posibles aspectos; no solo del estudiante por asistir a la clase, sino que desde el profesor y las actividades que plantea los estudiantes deben lograr motivarse para ver una utilidad y un valor a la clase que se tiene.

El Aprendizaje Significativo debe tener varios factores en cuenta para un desarrollo real y óptimo. Este tiene que valorar que la producción oral del estudiante no se va a ver afectada solo por el profesor, el estudiante y lo que se ve en clase, sino que también debe tener en cuenta factores externos e internos del estudiante, factores sociales, la confianza con los compañeros, la confianza con el profesor, el cómo su entorno ve la lengua francófona y la manera que esto afecta al estudiante en su proceso. Todos los factores van o ayudar o entorpecer el desarrollo de un Aprendizaje Significativo que se sale de la teoría para entrar en la vivencia individual del estudiante como ser que visualiza el mundo y el planeta con percepciones diferentes, atravesadas además por lo que ha vivido y lo que vive en el momento.

Las actividades situadas en los gustos de los estudiantes pueden ayudar desde muchos aspectos al proceso de los estudiantes, evidenciándose primero que sí logran recordar después de un tiempo corto el vocabulario o las preguntas trabajadas, llegando además a contrarrestar la violencia entre compañeros, incentivar un poco el trabajo en grupo y a mejorar resultados académicos para su proceso escolar.

Este trabajo en FLE debe continuar ya que se evidenció que trabajar desde los conocimientos anteriores de los estudiantes ayuda bastante al desarrollo y a la aprehensión de lo que se trabaja en clase al estar este trabajo cerca de una realidad de los estudiantes y no solo a lo que muchos incluso ven como imposible desde sus construcciones sociales; hecho que también desde las actividades se debe trabajar para mantener la esperanza en los estudiantes y que vean el aprender como una oportunidad.

Como conclusión final, se debe decir que no tuvimos éxito a nivel de todo el curso y a nivel de todo lo que se había propuesto por las diferentes situaciones ocurridas durante el desarrollo de la proposición, pero, con la posibilidad de más tiempo o con más horas de clase, se podría llegar más lejos con el proyecto y los resultados que vislumbraban favorables, sin embargo, muy ambiciosos para el tiempo y las posibilidades del mismo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 6	

Elaborado por:	Vanegas Navarrete, Oscar Ivan.
Revisado por:	Leuro, Ricardo.

Fecha de elaboración del Resumen:	03	06	2019
--	----	----	------

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	Pag VII
Approche du problème.....	Pag 1
Caractérisation.....	Pag 1
Description du problème.....	Pag 9
Cadre de référence.....	Pag 10
Antécédents de la proposition.....	Pag 10
Justification de la recherche.....	Pag 15
Question de recherche.....	Pag 17
Cadre théorique.....	Pag 18
Production orale.....	Pag 18
Conception de langue.....	Pag 20
L'apprentissage d'une langue étrangère.....	Pag 23
Apprentissage de la langue par l'enfant.....	Pag 25
Cadre méthodologique.....	Pag 30
Les caractéristiques principales de la Recherche-action.....	Pag 31
Unité d'analyse.....	Pag 33
Proposition d'intervention.....	Pag 34
Caractéristiques de la recherche à partir de l'école.....	Pag 34
Stratégie 1 : visant l'apprentissage significatif.....	Pag 35
Stratégie 2 : Les ambiances d'apprentissage.....	Pag 37
Méthodologie de la proposition.....	Pag 39
Résultats.....	Pag 43
Analyse de catégories.....	Pag 43
Production orale.....	Pag 44
Apprentissage significatif.....	Pag 54
Résultats.....	Pag 58
Conclusions.....	Pag 63
Limitations.....	Pag 65
Limitations contextuelles.....	Pag 65
Limitations méthodologiques.....	Pag 67
Recommandations.....	Pag 69

Résumé

La proposition du projet est fondée sur l'Apprentissage significatif de David Ausubel peut se développer comme le corps du travail pour améliorer la production orale en langue française à l'intérieur de l'école La Candelaria de la ville Bogotá en Colombie, de la classe CM1 salle 402. La proposition a cherché le développement d'un travail contextualisé avec les écoliers. Cette proposition a permis d'obtenir l'évidence d'une recherche élaborée à partir d'un travail collaboratif avec des enfants, dirigée par le professeur qui a servi comme modèle, guide et superviseur du travail des écoliers avec l'utilisation de la langue étrangère, le français. Le projet a été développé, à partir de 11 sessions d'une heure et demie chacune. En conséquence, la proposition permettrait d'affirmer que les écoliers ont avancé dans la compréhension orale et ils ont pu s'exprimer d'une manière simple en français depuis les activités proposées.

Approche du problème

Caractérisation de l'école *la Candelaria*

L'institution éducative du District École *La Candelaria* ouvre ses portes dans l'année 1962 avec le nom de : *Escuela Distrital La Concordia*. Elle était une école rurale jusqu'à sa démolition en 1965. Après sa reconstruction en 1969, l'école a eu une nouvelle inauguration en 1980. Dans la même année, il se met en place l'union des petites écoles dans l'arrondissement avec l'école *La Concordia* : *La República de Paraguay, Carmen et Tres Treinta*. Dans l'école *La Concordia* il y avait seulement de l'enseignement primaire dans les demi-journées du matin et à l'après-midi. En 1989, l'école offre la demi-journée de la soirée. En 1991, l'école dispose de l'éducation secondaire dans la demi-journée de l'après-midi, pour les cours de sixième et septième. En 1997, les mêmes cours ont été ouverts dans la demi-journée du matin. En 2002, l'école *la Concordia* porte désormais le nom de *La Candelaria*, avec l'union de deux écoles qui deviennent deux sièges et qui se maintiennent jusqu'à aujourd'hui. Elles sont représentées dans l'actualité par ces trois sièges : *la Candelaria, la Concordia et la Inmaculada*.

Actuellement, l'école compte sur l'enseignement depuis le cours préscolaire, jusqu'au lycée, dans les trois demi-journées, avec une composante appelée « *Aceleración* ». Elle a été créée pour maintenir les écoliers avec des camarades du même âge et, en même temps, en aidant ceux plus âgés pour qu'ils puissent arriver plus vite à se diplômer dans l'école avec l'espace concerné. Aussi, il est important de dire que l'école, appartenant au programme d'inclusion, reçoit des écoliers avec des problèmes cognitifs légers en leur donnant la possibilité de partager avec les autres écoliers, et d'avancer en même temps qu'eux.

L'école a été la première, à *Bogotá*, à mettre en œuvre l'emphase en Tourisme, lequel a été officialisé en 2010. L'école a été aussi la première, au niveau local, proposant l'enseignement du FLE en 2009.

Mission : Nous prétendons, au moyen de compétences citoyennes, communicatives bilingues et du travail, former des êtres humains qui s'approprient de leur territoire, capables de découvrir et de renforcer leur sens de vie pour transformer leur réalité et générer pour eux-mêmes et leur communauté une « bonne » manière de vivre.

[L'original en espagnol] (*Agenda estudiantil École La Candelaria, 2017, p.56*)

Vision : Nous espérons, pour l'année 2023, être une communauté diverse et inclusive, reconnue pour leur leadership dans processus humains et pédagogiques pertinents et innovants, pour leur engagement à réaliser la mission institutionnelle et pour leur réponse aux défis actuels du contexte, avec une infrastructure et avec des ressources humaines physiques et technologiques de haute qualité. [L'original en espagnol]

(*Agenda estudiantil École La Candelaria, 2017, p.56*)

La mission de l'école avec emphase sur les compétences citoyennes, communicatives bilingues et du travail. La vision parle aussi, d'une compétence citoyenne, mais à partir de l'inclusion de la diversité. Si nous décortiquons cette compétence citoyenne à partir des observations, nous allons dire que l'école reçoit des écoliers des différents contextes avec la devise de l'inclusion, cependant, nous avons vu que ces enfants avec différentes problématiques, dans certains cas, de problèmes cognitifs, n'ont personne qui les aide durant les demi-journées complètes, sinon qu'ils doivent rester avec les autres, comme si l'inclusion était seulement les traiter comme des personnes qui n'ont pas de conditions spéciales. Mais, peut-être que l'institution ne compte pas sur les ressources pour recruter de personnel spécialisé.

Avec la deuxième compétence, communicative bilingue, nous voyons une grave problématique, celle d'un manque d'organisation, et d'un manque d'égalité dans le

processus de l'apprentissage de la langue étrangère, au moins chez les enfants, car, dans le cas du CM1 salle 402, ces enfants n'ont pas reçu une professeure de français pendant la moitié du premier semestre de l'année 2018. Le semestre suivant, nous avons été le professeur de français, avec une heure et une heure par semaine, pour développer le projet et aider les écoliers avec l'apprentissage de la langue, mais nous avons constaté, qu'il y avait des cours avec la possibilité de plus d'heures pour l'apprentissage de la langue, et même avec deux professeurs de langue française par semaine. Avec ces situations nous dévoilons une inégalité dans l'apprentissage de la langue où il y a des cours sans professeur et d'autres avec un professeur qui peut développer la classe une demi-journée complète ou même deux professeurs par semaine.

Dans la vision, nous parlons aussi de l'infrastructure et des ressources technologiques de haute qualité, et nous pouvons dire, le siège B a une salle informatique, mais au moment de l'utiliser nous trouvons qu'il existe des problèmes avec le son, ou la qualité du volume. Le siège a trois salles de classes et celles-là ont un téléviseur qui fonctionnait, mais il y a des fenêtres brisées, des murs brisés aussi et le terrain de la cour de récréation est incliné, du coup, jouer avec des ballons ou réaliser certaines activités est un peu « compliqué ». Alors, nous espérons pour la date qu'ils ont envisagée, ces types d'inconvénients soient mieux conditionnés pour les enfants.

Contexte local

À *Bogotá* ils se trouvent les trois sièges de l'école *La Candelaria*, à l'intérieur d'un arrondissement avec le même nom. Cet arrondissement est au centre-est de la ville. Autour d'elle se trouvent l'avenue *Circunvalar* à l'est, la *calle cuarta* au sud, la *carrera décima* à l'ouest, et l'*Eje ambiental Av. Jimenez* au nord. L'arrondissement 17 tient compte d'un

espace de 184 hectares et une population de 27.000 habitants. L'arrondissement compte avec six quartiers : *Belén, Egipto, Centro Administrativo, La Catedral, La Concordia, Las Aguas* et *Santa Bárbara*.

La Candelaria est le plus petit et le plus ancien arrondissement de la ville. Dans l'arrondissement se trouvent beaucoup d'endroits d'intérêt culturel, historique et administratif comme les bâtiments les plus antiques, les premières églises de la ville, certains musées très variés, la bibliothèque la plus grande à Bogotá, les quartiers les plus emblématiques, les bâtiments politiques les plus importants, et d'autres lieux importants dans la ville. Toutes ces caractéristiques mettent en place à *La Candelaria* comme Monument National par le Décret N° 264 du 12 février de 1963.

Caractérisation de la population de l'école

En Colombie, la société est divisée en strates. Nous considérons que celles-ci sont actuellement au nombre de neuf. La première strate (0) correspond à la part de la population ayant le moins de revenus et/ou de richesse alors que la dernière strate (8) correspond à la part de la population ayant le plus de revenus et de richesses. La strate moyenne de la ville de Bogotá est estimée être la strate 3. Ils sont, pour la plupart, des enfants d'un niveau socio-économique # 1 et 2 avec diverses problématiques sociales et familiales comme la violence, l'abandon, l'abus sexuel, la mauvaise alimentation, et en outre, l'inattention des parents ou de la famille par rapport à l'éducation et la santé physique et mentale. La plupart d'entre eux viennent des différents arrondissements de partout dans la ville : *La Candelaria, Bosa, Ciudad Bolívar, Mártires*, au sud, *Engativá, San Cristobal*, au nord, *Santa fe*, au centre-ville et cætera.

Dans l'école se trouvent différents types de populations, comme : afro-descendants, indigènes, et aussi des enfants handicapés, en extra-âge, en situation de déplacement, travailleurs mineurs et même en abandon ou dans la protection de l'état.

Afin de caractériser la population, nous avons réalisé une enquête aux 26 écoliers du cours CM1 salle 402 de l'école *La Candelaria*, siège B afin d'obtenir certains résultats pour le projet qui va être réalisé dans le même cours. L'enquête a été divisée en quatre parties : personnel, académique, social et vers le projet. Ici, nous présentons les résultats

Personnel : Les écoliers de la classe CM1 salle 402 ont entre 8 et 11 ans, avec une origine, dans la plupart, à *Bogotá*, mais, avec quelques exceptions spécifiques provenant des autres villes à *Barranquilla*, *Urabá*, *Tumaco*, *Valledupar*, *Silvia Cauca* et *Medellín*. Les écoliers habitent tous dans les quartiers de la ville en différents arrondissements, sauf un écolier qui habite à *Cajicá* ; localité qui est près de *Bogotá*. À l'intérieur de toutes les familles des écoliers, nous avons trouvé que la moindre quantité de parents qui habitent chez chaque enfant, est de 3, tenant compte de l'écolier, et le maximum est de 12 personnes. Pour les services publics chez eux nous trouvons que les moins utilisés seraient l'internet (35% des écoliers sans ce service) et le téléphone fixe (40% des écoliers). Le tuteur de l'écolier serait souvent un parent ou un frère / sœur. Ils n'ont pas mentionné une autre option.

Académique : Sur la composante académique nous trouvons que la classe qu'ils aiment la plus est les mathématiques (35% des écoliers), suivi par l'informatique (24% des écoliers). Sur la classe qu'ils aiment le moins, elle est, d'abord, l'espagnol (35% des écoliers), suivi, paradoxalement, par les mathématiques (24% des écoliers). Il est important de dire que, chaque écolier pouvait choisir plus d'une classe sur chaque point. Les années

ratées (qu'ils ont redoublées) par les écoliers ont été la première, la deuxième, la troisième et la quatrième ; les premières deux années ont été redoublées seulement par un enfant dans chaque année.

Social : La relation entre camarades du cours CM1 salle 402 est « bonne » : cela veut dire sans problèmes graves de violence ou inimitié, dans la plupart d'entre eux (21 écoliers) et les cinq écoliers qui restent ont répondu, moyenne, pour les différents types de problèmes comme de la violence physique ou verbale. Dans la relation entre les écoliers du cours et les professeurs, la plupart a dit qu'elle est « bonne » parce qu'il n'a pas existé le besoin de gronder les enfants ni de leur punir, sauf un écolier qu'a déclaré qu'elle serait « moyenne » et deux qui ont dit « mauvaise ».

Pour le projet : La plupart des écoliers affirment qu'ils aiment le français, et les six écoliers que ne l'aiment pas ont manifesté un problème avec la langue pour l'incompréhension, parce qu'elle semble désagréable et pour un éloignement avec la professeure et ses méthodologies en classe. Les avantages les plus nommés ont été : l'utilité pour la communication avec d'autres personnes, qu'elle est une *langue pour voyager*, pour *apprendre beaucoup de choses*, pour avoir plus d'opportunités et comme une langue *amusante*. La majorité voient le français comme un avantage. La plupart d'eux ont dit qu'ils veulent apprendre sur l'histoire de la ville ou du pays et cela a montré une caractéristique importante sur comment la majorité d'eux sont intéressés à apprendre beaucoup de choses différentes aux ceux montrés dans la salle de classe.

Diagnostic FLE,

Le diagnostic s'obtient à partir des observations réalisées pendant les jours où se rend visite à la classe CMI salle 402 de l'école *La Candelaria*, d'après les journaux de bord pris, l'enquête réalisée et une intervention en FLE. Les classes observées ont été variées. Elles ont été des classes comme : français, espagnol, mathématiques, arts, entre autres. Ensuite, après l'analyse des données des classes observées, nous pouvons situer la problématique d'après les aspects suivants.

Méconnaissance des professeurs sur les connaissances préalables des écoliers et un manque d'approfondissement sur l'analyse pré pédagogique des activités : Pendant les activités, les écoliers participent dans ces différentes tâches sans pouvoir connecter leurs connaissances avec celles qu'ils vont « obtenir » dans la classe, parce que les activités ne sont pas développées avec une pensée transversale qui produit plus que la seule connaissance immédiate sur la thématique de la classe, sans une connaissance culturelle à l'intérieur d'elle-même.

Nous avons vu ce problème avec l'utilisation de vocabulaire totalement décontextualisé de la vie des écoliers comme dans les activités avec un vocabulaire où, par exemple, pour illustrer quelque chose ils utilisent des animaux inexistant dans le pays, ou des activités sur la vie quotidienne qui intègrent des moyens de transport comme le métro ou le tram, inexistant actuellement dans la ville où habitent les écoliers, du coup, éloignés de leur réalité. Tout cela, comme un échantillon d'une préparation pré pédagogique pas contextualisée des classes, qui se basent, dans la plupart, en manuels d'un contexte totalement différent à celui des écoliers.

Manque d'intérêt des professeurs sur ce que les écoliers peuvent proposer dans les activités des classes : Il y a une seule personne dans les classes qui propose la manière de travailler et comment il est possible de développer quelques activités et, bien qu'elles intègrent tout le temps de tous les écoliers, ces enfants ne sont pas participants actifs de leur propre processus d'apprentissage et ils reçoivent les ordres de la personne, même s'ils peuvent faire une autre chose ou s'ils n'aiment rien de ces activités. Il n'y a pas une proposition différente en pensant aux écoliers qui veulent être participés d'une manière différente dans la même activité. Étant donné qu'il y avait certaines activités où les écoliers n'ont pas voulu continuer ou n'ont pas voulu faire cette activité obligatoire et ils n'avaient pas différentes options. Par exemple, une danse qui a été réalisée où tous devaient participer, sans proposer une autre chose pour ceux qui ne voulaient pas, même sur la même activité. Il y a un apprentissage passif des écoliers.

Manque d'encouragement depuis les activités sur la production orale des écoliers : Il s'attend que les écoliers répondent de manière correcte (sans erreurs de type grammatical ou de vocabulaire), mais nous ne voyons pas le processus et l'erreur comme le véhicule pour développer la compétence communicative. Il y a un intérêt évaluatif centré sur la qualification sans voir la production des enfants comme la démarche cherchée, avec une motivation à l'intérieur des activités comme la manière d'encourager la production et la possible expression orale. En conséquence, nous trouvons un manque d'intérêt de la part des écoliers pour participer de manière active en utilisant la langue étrangère.

Description du problème

- Conséquences de la problématique principale

Les activités sont décontextualisées

Apprentissage passif des écoliers

Manque d'intérêt pour participer dans les classes

Les activités à l'intérieur du cours ne guident pas l'écolier en processus de production orale

Manque d'approfondissement sur l'analyse pré pédagogique des activités qui sont basées en manuels

Manque d'intérêt sur ce que les écoliers peuvent proposer dans les activités des classes

Manque d'encouragement sur la production orale des écoliers

- Causes

Figure 1. Arbre à problème

Au moment où il n'y a pas une direction sur la contextualisation des activités, l'importance d'elles et les avantages de les faire, les écoliers ne trouvent pas la motivation pour les développer, et à partir de cela, nous trouvons qu'ils n'ont pas un motif pour cultiver leur production et postérieure expression en tenant compte qu'ils ne trouvent pas une connexion entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils vont apprendre. L'apprentissage ne devient pas significatif pour les écoliers et cela ne permet pas le développement des habiletés langagières, en commençant pour la production orale. Donc, les activités devraient trouver la connexion entre l'intérêt de l'écolier et l'apprentissage d'une manière significative pour obtenir un processus et un résultat sur la communication qui va se développer, premièrement, sur la production orale avec les enfants et leurs propres camarades dans les classes.

Le rapport entre les activités et les écoliers n'est pas si clair, donc, si les écoliers ne sont pas bien guidés d'après les activités qui réalisent dans les classes, ces enfants ne vont pas développer un intérêt pour ce qu'ils voient dans les mêmes. Ils vont oublier cet apprentissage très rapidement. Ils vont penser que cela n'est pas important pour leurs vies dans leur développement personnel et professionnel et bien sûr, ils ne vont pas évoluer les habiletés langagières, parce que si nous ne trouvons pas quelque direction dans les activités pour développer un propos spécifique, l'écolier va dévoiler un manque d'intérêt pour ce travail et le développement va être réalisé d'une manière faible en pensant au possible processus et les résultats obtenus.

Au début, le problème s'origine à partir des analyses pré pédagogiques des activités à réaliser où nous ne trouvons pas une contextualisation avec ce que sont les écoliers, leur contexte, l'arrondissement où ils habitent et tout le rapport au contexte éducatif. Toute cette situation ne permet pas d'obtenir un développement réel sur les écoliers et surtout dans le plaisir et la motivation comme des bases pour retenir et maintenir l'information qui arrive aux enfants.

La situation est un problème parce que le développement de la langue étrangère, et en général de n'importe pas quelle classe, ne peut pas se développer sans aboutir dans la production orale comme la démarche principale des écoliers pour s'exprimer comme sujets participatifs et actifs de leur propre processus d'apprentissage. Pour cela, il est important de contextualiser les activités ainsi que trouver l'appropriation de chaque apprentissage à partir d'un apprentissage significatif pour développer leurs propres idées et les lier aux nouvelles pour maintenir et générer des nouveaux concepts et connaissances par eux-mêmes.

Cadre de référence

Antécédents de la proposition

Mémoire dans le contexte de l'Université Pédagogique Nationale : Le contexte des filles du CE2, pour enrichir l'apprentissage du français comme langue étrangère, vient à partir d'une identification avec la culture francophone, en tant qu'apprenants de FLE, Durán, C. (2016). Le but de la recherche est : représenter leur réalité à partir d'une langue étrangère, dans ce cas, avec l'aide du FLE :

Ce travail met en évidence comment le processus de filles, même s'il est divers et différent en chacune d'elles, progresse petit à petit si elles trouvent que leur contexte peut être expliqué dans des autres langues comme le français. En obtenant des résultats, nous pouvons assurer que la réussite dans un processus d'apprentissages de FLE, devient enrichissante et, peut-être, garanti si nous prenons le contexte immédiat des apprenants afin qu'ils trouvent dans la langue une façon de le représenter et d'exprimer leur réalité aux autres. Durán, C. (2016)

Il est possible de percevoir l'importance des conditions scolaires de la langue étrangère (comme elle s'apprend) des écoliers où on met en évidence un travail qui se développe à partir de l'apprentissage par problèmes. Durán, C. (2016) Encore, on va montrer comme des résultats, pendant le travail de Durán, C. (2016), que durant les trois moments proposés les filles ont agrandi leur lexique avec l'utilisation d'une table qui montre comment a été l'obtention, à partir de l'intervention, d'une appropriation de vocabulaire plus ample en chaque moment. Aussi, le vocabulaire a été obtenu à partir de ce que les écoliers cherchaient depuis leur goût, bien qu'elles ne construisent pas des phrases complètes en manquant de sujet ou de verbes, mais elles ont construit des propositions cohérentes comme base pour la communication.

Notre projet cherche à développer le vocabulaire utilisé par les apprenants d'une manière plus contextualisée et dirigée à ce qu'ils veulent dire. C'est pour cela, qu'on utilise comme antécédent le travail de Duran, (2016)., car, même quand il utilise du vocabulaire des fruits ou du vocabulaire plus dirigé aux thématiques du lexique, différent à notre travail qui cherche un vocabulaire plus proche de leurs vies quotidiennes ; il a utilisé des stratégies utiles pour que les écoliers se souviennent et cela est le plus important du processus pour nous quand nous travaillons l'apprentissage significatif.

Mémoire dans le contexte national : Les élèves avec un niveau A1, de l'institution, en licence, doivent améliorer l'acquisition de vocabulaire en FLE pour le niveau qui s'atteint. Pour cela, les activités sont essentielles, mais selon la manière dont ils se déroulent. Sánchez, O. (2013). Donc, un travail autonome, guidé par le professeur, c'est vraiment important, mais l'apprenant n'est pas le seul qui doit travailler, il est important d'avoir un travail pré-pédagogique bien développé par l'enseignant et avec cette préparation, faire participants les élèves de leur propre processus pour obtenir de meilleurs résultats.

Ainsi, l'apprentissage en langue étrangère c'est un processus long et compliqué dans la plupart de cas, et, plus spécifiquement, l'acquisition du lexique est difficile car il est un processus nettement individuel et inconscient qui dépend en grande mesure du contexte et habiletés de l'apprenant. En obtenant des résultats où les activités de classe sont vraiment importantes pour l'apprentissage, les apprenants et les différentes situations d'apprentissage présentées : « on s'est intéressé aux activités en classe du FLE dirigées à l'enseignement de vocabulaire, et comment le professeur et les étudiants les travaillent. » Sánchez, O. (2013). Et qu'il est aussi nécessaire de connaître les styles d'apprentissage des apprenants et pour

cela on doit obtenir l'évidence pour accomplir d'information sur les aspects qui rendent difficile la communication dans cette langue et les améliorer d'une manière progressive et cohérente avec les apprenants et leur processus : « on a pu approfondir dans le rapport existant entre le style personnel d'apprentissage de chaque participant et l'acquisition de vocabulaire et on a conclu qu'en effet les étudiants s'identifient avec les résultats »

Sánchez, O. (2013)

Ensuite, dans le travail, on peut définir dans les conclusions que les plus importantes sont les activités et la manière dont elles se déroulent. Elles sont importantes « les activités d'interactions, comme les jeux, et les activités ludiques » Sánchez, O. (2013). Et une autre conclusion pour la réussite du projet de Sánchez, a été la mise en contexte des activités où toutes elles doivent être dirigées à résoudre une problématique ou une situation de la vie réelle.

Dans le travail de Sánchez, on parle d'un projet proposé dans une licence, et, bien que nous travaillions avec des enfants, nous l'avons utilisé car, on voit qu'elle propose l'importance des activités comme une ressource qui doit se mettre en contexte sans importer l'âge ou le lieu, nous devons, toujours, tenir compte de développer de la meilleure manière possible ces activités pour organiser et réussir l'apprentissage ou acquisition du vocabulaire sur les apprenants.

Mémoire dans le contexte international : À l'intérieur d'un pays où la population parle espagnol, le français pourrait devenir une langue importante pour apprendre. Pour cette raison, on utilise l'apprentissage à partir de la L1 (langue 1 ou langue maternelle) pour apprendre la L2.

Cet apprentissage cherche à utiliser les apprentissages préalables des apprenants et en raison de l'utilisation des deux langues. Moore, D. (1996). Le contact entre les deux langues a permis la mise en œuvre de stratégies intéressantes et elles ont permis d'arriver aux suivantes conclusions :

Etant donné que le français et l'espagnol sont à l'origine des langues dérivées du latin, et de ce fait partagent des éléments structuraux, l'alternance entre les deux langues peut aider à s'approcher d'un savoir en leur permettant de s'exprimer avec des mots de la L2 tout en gardant la syntaxe de la L1 : je mange _ pommes, au lieu de, *je mange des pommes*, où, nous comprenons, bien sûr, ce qu'il veut dire, n'étant pas la syntaxe officielle du français. La L1 se transforme en tremplin discursif acquisitif pour la L2 au moment de mobiliser les traductions ou l'attention à partir de la L1. L'utilisation de la L1 oblige à l'enseignant à penser un code mixte où l'utilisation de deux langues doit vraiment aider les apprenants, plus que continuer d'utiliser la L2, même quand ils ne comprennent rien. Comme étape finale, le recours à la langue maternelle dans la production en L2 peut créer des situations où l'enseignant va vraiment créer de nouvelles stratégies pour approprier la L2 dans une situation de bilinguisme, mais cela va aider à l'appropriation des profils en fonction de la norme ou en fonction d'un véritable apprentissage, avec les connaissances préalables pour obtenir des résultats favorables dans les apprenants. Moore, D. (1996)

Dans cette recherche, nous trouvons que l'auteur Moore utilise la Langue 1 comme connaissance préalable pour l'apprentissage de la L2, et de la même manière nous cherchons à développer l'acquisition des apprenants où la langue 1 est un outil pour l'apprentissage et comme cela nous n'abandonnons pas la L1, mais nous l'utilisons comme moyen pour construire la L2 et pour la travailler.

Comme comparaison entre les tendances des trois documents présentés, nous disons que le point en commun entre eux c'est l'importance de l'identification des apprenants à partir d'une langue, où la langue étrangère fonctionne comme moyen de description, comme une utilisation de vocabulaire qui permettrait de voir la réalité des apprenants et une facilitation pour communiquer avec les autres à partir de l'utilisation des connaissances préalables (L1) pour les montrer dans la L2 en fonction de l'apprentissage des apprenants qu'ils puissent identifier comme : apprentissage significatif, en tant que perdurable et utile.

Justification de la recherche

Cette recherche s'avère importante car il y a des problématiques à l'intérieur des classes du CM1 salle 402 qui pourraient être révisées ou nous devons chercher des manières différentes de les affronter pour une appropriation des connaissances plus cohérentes avec ce que les apprenants devraient savoir à partir du contexte de la population, des exigences de l'école et de ce que nous espérons qu'ils apprennent pour l'âge scolaire où ils sont. De sorte que nous allons mentionner l'importance du projet à partir d'un niveau institutionnel, local et national pour constater que la recherche est importante, nécessaire et qu'elle peut aider avec des problématiques différentes à différents niveaux sociaux et avec différentes complications de type académique ou culturel.

Dans le niveau institutionnel, cette recherche est importante en visant ce que nous avons choisi comme le problème principal : Les activités à l'intérieur du cours ne guident pas l'écopier en processus de production orale ; par rapport à :

Premièrement, le modèle de dialogue pédagogique, et le deuxième sur les emphases en tourisme et patrimoine qui se soutient en trois bases : Diversité et Inclusion,

Communication et Ludique – temps libre. Les deux cas sont dans le manuel de l'institution et ils font un rapport entre l'institution et la problématique trouvée.

Les deux cas mentionnés et le problème trouvé dans la salle de classe, ne font pas le rapport entre la manière de développer les activités que réalisent les écoliers dans le temps de classe et la rupture avec la structure montrée dans le manuel de l'école. C'est pour cela qu'avec l'intervention le travail dans l'école a été plus cohérent avec ce qu'il propose et avec ce qu'il se passe à l'intérieur des classes.

Au niveau local nous trouvons que l'apprentissage qui n'est pas significatif ne permet guère aux enfants de développer ce que l'emphase de l'école veut travailler dans les contextes multiculturels et de patrimoine de l'arrondissement, ni permet non plus l'appropriation de la culture de la ville comme leur propre culture pour éduquer des personnes qui partagent la connaissance, qui s'intéressent par la culture, qui apprennent et aiment apprendre, pour l'avenir assister aux autres qui sont leurs voisins de la ville. Si l'appréhension et l'amélioration du problème sont réussies dans quelque mesure, toutes les personnes proches, dans l'arrondissement (pour être le lieu près de l'école où sont tous les écoliers), et la ville (parce que les écoliers habitent en différentes parties d'elle) pourraient profiter de cette connaissance, ou même la partager.

Au niveau national, nous pouvons constater la Colombie comme un pays multiculturel, multiracial, multilinguistique et l'apprentissage significatif dans le travail pédagogique permettra d'utiliser tous les outils que les communautés ont déjà et les constituer pour construire des apprentissages qui aident leurs propres communautés et contribuent à la société. Un apprentissage significatif permettrait d'aider à la reconnaissance du pays et de le développer depuis sa propre individualité pour avancer

dans les différents territoires et aussi améliorer à partir des savoirs antérieurs dans chaque lieu du pays.

Question de recherche

Comment la production orale initiale des écoliers se voit favorisée à partir des activités guidées selon des propositions pédagogiques et des ambiances visant l'atteinte d'un apprentissage significatif dans la classe de FLE du cours CM1 salle 402 ?

Objectif principal :

- ❖ Promouvoir la production orale initiale à partir des activités guidées selon des propositions pédagogiques visant son atteinte dans les ambiances de l'apprentissage significatif.

Objectifs secondaires :

- ❖ Analyser la réappropriation de la culture propre des écoliers par le biais des activités contextualisées pendant les classes de FLE
- ❖ Vérifier l'encouragement de la motivation pour l'apprentissage de FLE à partir des connaissances préalables des écoliers
- ❖ Évaluer l'incidence des ambiances de l'apprentissage significatif pour la production orale résultant du progrès obtenu de son développement pendant la recherche

Cadre théorique

Production orale :

La capacité de l'être humain pour communiquer se voit améliorée en fonction de la manière dont nous pouvons comprendre l'autre, d'après les différentes manières d'utiliser

un moyen, soit gestuel, soit avec des images, ou soit linguistique. Cependant, on ne communique pas seulement à partir de la compréhension de l'autre, on doit aussi utiliser des stratégies pour établir un échange ou pour être capable de communiquer. Donc, sachant qu'il y a différentes manières de communication où les langues peuvent « agir » afin de nous permettre de comprendre et produire un message, ce sera cette production même que nous allons développer en envisageant l'importance que nous avons de produire langagièrement pour communiquer, et puisque la première production de l'homme à cet égard est d'habitude l'oralité, nous allons nous concentrer dans la production orale des enfants.

Cette production orale, nous allons la définir en utilisant les concepts de Roux Pierre-Yves, où Roux (s.f.). Il faut distinguer que la production orale est « des émissions de sons, de mots, de phrases d'un émetteur à un récepteur » (p.1), tandis que l'expression orale, c'est tous ces types d'émissions entièrement développées et beaucoup d'autres composantes, qui font de l'expression orale le développement complet de la langue à utiliser : « On peut donc dire que la production orale est incluse dans l'expression orale, puisque cette dernière exige l'émission de phonèmes organisés mais qu'elle est loin de la recouvrir entièrement. » (Roux, s.f., p.1)

Ici nous tenons compte des trois catégories de (Roux, 2012, p.23), sur la production orale, avec leur définition et le rapport théorique avec le différent type d'ambiance d'apprentissage significatif de la manière suivante :

L'énoncé mémorisé est le discours qui ne change pas, parce qu'il suit une structure grammaticale exacte dans la plupart des cas : Je m'appelle, j'ai 12 ans, je suis colombien, etc. Qui est en accord avec l'ambiance d'apprentissage de représentations pour l'attribution

de signification à différents symboles, linguistiques dans ce cas. L'écopier se souvient du mot et lui donne une signification comme dans les exemples précédents de présentations.

Les réponses des questions fermées est savoir répondre à certains types de questions essentielles pour se présenter de manière correcte, tels que : Comment tu t'appelles ? Tu as quel âge ? etc. Les réponses des questions fermées font le rapport avec l'ambiance d'apprentissage de concepts où les écoliers peuvent répondre des questions qui sont différentes, mais avec le même sens, comme la transposition de formation et assimilation : comment tu t'appelles ? tu t'appelles comment ? vous vous appelez comment ? etc.

Le discours donnant la priorité au descriptif est en relation avec l'ambiance d'apprentissage de propositions, pour les différentes manières d'utiliser le vocabulaire pour se présenter, où il doit le comprendre dès la partie connotative et dénotative pour que l'écopier puisse donner sa propre signification sur un même mot qu'il pourra utiliser. Par exemple : Je suis un *homme* ; dans un dictionnaire *homme* est défini comme : « personne de sexe masculin », mais pour l'écopier le mot pourrait cependant représenter une autre chose, ou inclure d'autres conceptions d'après son contexte, sa culture et sa pensée.

Conception de langue

L'incroyable capacité pour communiquer n'est pas unique aux humains seulement. Les animaux communiquent aussi par différents moyens, la plupart d'entre eux par des formes sonores. Donc, quelle est la différence entre les animaux et les humains en communication ? Nous pourrions dire que tout vient d'un langage, comme il est en fait la capacité innée de l'homme pour communiquer, mais, on pourrait aussi parler du langage des abeilles ou du langage de l'informatique comme des différents systèmes qui permettent

communiquer à partir des codes spécifiques. Ainsi, qu'est-ce qui nous rend spéciaux ? Nous allons dire, la langue : selon P. Bourdieu (2002), le rôle du langage est central, mais la langue qui construit et représente la réalité est la langue par son efficacité proprement symbolique. (p. 175)

La langue consiste, de ce fait, en une construction d'une réalité qui détermine le monde et tout ce que nous pouvons observer et déterminer. La langue va construire le monde ou le monde va se construire à partir de ce que la langue nous permet ; car elle s'avère l'outil le plus avancé que nous avons jusqu'à maintenant pour communiquer entre nous. Soit de manière écrite, soit de manière parlée, la langue existe, et devient plus complexe, à partir des besoins sociaux. Si la communauté a besoin de déterminer des règles, des coutumes, des pensées, la langue sera le moyen le plus fiable pour les partager, et elle nous permet aussi de : « favoriser le contact avec des œuvres culturelles » Bourdieu (2002).

Ensuite, il faudrait dire, depuis l'individualité ou depuis la construction, que la langue est notamment déterminée par la société et ses besoins. Tous les mots utilisés pour décrire (le lexique), décrivent ce que les sens peuvent percevoir. S'il n'y avait pas de bois dans la partie du monde où nous habitons, le mot « arbre » ne serait pas nécessaire comme la signification que nous avons déjà de ce mot. Et, de la même manière avec la langue nous construisons des règles, les langues présentent aussi des régularités de fonctionnement qu'on a décidé d'appeler : *grammaire*.

Cette grammaire détermine, voire prescrit, la manière adéquate dont une langue fonctionne à partir de l'ordonnance, le son, la conjugaison, etc. Ensuite, nous devons de

même tenir compte que dans le monde il y a beaucoup de langues, dont certaines ont déjà disparu, et d'autres existent encore et toutes présentent de différences en cet aspect.

Mais pourquoi il y en a beaucoup avec toutes ces différences entre elles ? Parce que comme nous avons déjà dit, les langues sont déterminées depuis le lieu et les agréments de sens construits à l'intérieur de chaque population. La langue existe conséquemment en rapport aux besoins de communication des populations et comme il y a beaucoup de pensées et cultures, causées pour la diversité dans le monde, il y a ainsi beaucoup de langues, chacune représentant une culture. Donc, on tiendrait à affirmer que la langue permet d'identifier une population et, notamment selon la manière dont les personnes l'utilisent, de voir l'importance de celle-ci pour communiquer, pour décrire le monde et soi-même, depuis toutes les tournures qu'elle nous permet.

En plus, d'après Jack C. Richards (1982), il existe des besoins de communication et celle-ci se déroule à partir de cinq aspects centraux, dont nous n'en tiendront compte que de trois, utilisés par lui :

La Communication est faite sur des Propositions : la première chose qu'une personne fait avec une langue c'est d'être capable de nommer des référents de la réalité comme noms propres des choses, des événements, des attributs des objets en utilisant des mots, aussi, pour faire des prédictions. Tout cela s'appelle proposition. La proposition va être le rapport entre des personnes et choses avec des événements. L'auteur dit, donc, que construire des propositions c'est la première tâche dans l'apprentissage pour communiquer en langue. Même si la construction grammaticale n'est pas correcte ou si elle utilise un système grammatical limité, la proposition va permettre la compréhension du message.

La Communication est Conventionnelle : L'effort de l'apprenant se dirige à obtenir un usage de la grammaire correcte, mais l'objectif profond de l'apprenant est de faire usage de la grammaire, la syntaxe et l'expression en proposition du natif. L'apprenant cherche de parler comme un locuteur natif, en corrigeant ce qu'il a appris pendant le processus de l'acquisition de la langue, mais, pour y arriver, l'apprenant a comme tâche l'internalisation des règles de la grammaire pour générer n'importe quelle phrase. Donc, un des défis de l'enseignement des langues est de développer des ambiances pour la création en classe des règles en contexte. Créer les opportunités pour parler en classe avec toutes les règles de la grammaire possibles. Donc, on trouve un inconvénient qui vient d'être l'impossibilité dans la vie réelle de pratiquer différentes formes de la grammaire car l'apprenant voit la facilité d'éviter la règle pour faciliter le travail : *je peux pas parler* au lieu de *je ne peux pas parler*.

La Communication est Structurée : le discours est organisé, l'auteur va dire, de deux manières principales :

- Structure de la tâche : Toute tâche doit être structurée d'une manière logique et de cette forme la tâche va communiquer par elle-même. Si on va décrire un paysage on doit savoir comment on va le faire, car, ce n'est pas le même décrire les couleurs, que décrire les lignes, ou décrire le contexte, les traits spécifiques, le concept de paysage, etc. Le discours proposé doit être cohérent avec ce qu'on cherche montrer ou avec l'objectif de la tâche. Si la tâche a comme but tel thématique, on doit spécifier cette thématique, même si on va approfondir des autres choses, le but doit être la cohérence en structure et la finalité du discours.
- Structure du processus : Le processus d'un discours est en rapport à la fluidité et la naturalité comme on est capable d'organiser les discours eux-mêmes. Donc, on doit tenir

compte que le discours passe par différentes phases qui doivent avoir une transition, un mot ou une phrase qui va montrer la nouvelle idée, la contraposition, l'expansion, l'explication, etc.

Comme des professeurs de langues, nous devons tenir compte des manières pour développer l'apprentissage, acquisition et l'enseignement dans les apprenants, pour cela, d'après Richards, J. :

Une profonde compréhension des effets des besoins de la communication du discours d'un parlant non-native devrait nous aider à mieux comprendre les difficultés de nos apprenants en utilisant l'anglais (dans le cas), et d'être plus tolérants de leurs processus partiels. [L'original en anglais]

L'apprentissage d'une langue étrangère

Quand nous parlons de l'apprentissage d'une langue, bien sûr que nous le faisons déjà depuis notre langue maternelle, pourtant nous devons nous demander ensuite s'il s'agit d'apprendre une LE ou une L2. La langue maternelle étant la langue qu'un enfant, qui commence à se mettre debout, peut babiller, et qu'après en l'écoutant et dans la pratique, il va acquérir peu à peu la fluidité nécessaire pour communiquer avec les autres personnes qui utilisent la même langue à partir des formes logiques qu'il va maîtriser de manière automatique surtout dans ses formes irrégulières. Il en est de même avec celui qui apprend une langue étrangère, surtout, dans un contexte exo-lingue, voire où l'on n'est pas immergés dans le contexte de locution de cette langue, où nous ne pouvons qu'écouter, pratiquer et corriger de manière artificielle puisque nous n'utilisons pas cette langue-là 100% du temps.

De ce fait, pour l'apprentissage d'une LE, nous devons utiliser une stratégie et l'enseignant doit être informé, au moins, d'une théorie d'apprentissage, une méthode ou une approche de langue et des didactiques pour l'apprentissage. Ces théories, perspectives, méthodes et approches sont variées et elles viennent de différents moments de l'histoire et des différents contextes. Dans ce parcours historique, nous avons : le traditionnel, la grammaire-traduction, le béhaviourisme, la méthode audio-linguale, l'approche communicative, et finalement l'approche communic'ationnelle, etc. En fait, toutes avec des propositions différentes pour l'apprentissage d'une langue.

De suite, ce que nous devons évaluer/travailler de manière située chez la population, ce serait leurs besoins, et à partir de cela, nous allons dire comment la langue va être « enseignée », voire apprise. Et à partir de quelle méthode, quelle didactique, pour bien assurer un parcours d'apprentissage, un processus en pensant les apprenants qui doivent être le centre de l'apprentissage, et comme cela, les outils devraient être dirigés au meilleur apprentissage possible et non à ce que l'enseignant croit qu'il est du mieux ; sans avoir pris un contact préalable avec les personnes qui vont apprendre. Considérons plutôt une réflexion que fait Chaban Olha, (2005) de comment l'important ne doit pas être seulement le quoi enseigner, mais le comment :

Aujourd'hui, on ne peut parler de l'enseignement des langues sans mentionner la capacité communicative que doit procurer cet enseignement. Pourtant, il n'y a rien de nouveau : depuis des millénaires, militaires, commerçants, voyageurs, etc. ils ont eu à apprendre une autre langue pour des besoins réels de communication. Mais malgré cela, la langue a toujours été perçue comme un contenu à acquérir, les recherches portant sur le *quoi* enseigner au détriment du *comment* enseigner. Olha, C. (2005)

Autrement dit, comment va être cette partie fondamentale dans l'acquisition et dans le changement d'un moment de l'histoire de l'enseignement de langues où nous ne devons pas seulement nous demander : qu'est-ce que j'enseigne à mes apprenants ? mais, plutôt : comment est-ce que je peux enseigner ?

Apprentissage de la langue par l'enfant.

Bien entendu, tous les enfants du monde acquièrent leur langue maternelle de manière naturelle. Appuyés sur une faculté physiologique où le larynx du petit enfant, différemment à celle des singes, est très haut en permettant certaines particularités sonores, pourtant ne permettant pas de boire un liquide et respirer en même temps. L'enfant va grandir et tandis qu'il est plus âgé, le répertoire des phonèmes va être prononcé de manière plus claire et compréhensible pour celui qui l'écoute.

Mais, quand nous parlons d'un enfant qui maîtrise déjà une langue maternelle, et va maintenant se plonger dans l'apprentissage du FLE, celui-ci devra passer par certaines difficultés qui probablement devraient entamer nos analyses. Toute langue présente, comme nous l'avions déjà dit précédemment, des structures régulières qui permettent un apprentissage initial de répétition, où au début nous pouvons, certes, ne pas comprendre une règle et que nous allons la reproduire jusqu'à arriver à une compréhension globale.

Par exemple : en français on met en évidence le passé composé à partir de la voyelle finale accentuée -é comme : mangé, situé, communiqué, parlé, etc. De ce fait, un enfant, ou quelqu'un, qui s'approcherait de la langue française, comme langue étrangère, notant cette règle dans un moment il pourrait commencer à la généraliser pour tous les verbes au passé

composé de la même manière, comme une faute : apprendré, savoiré, parté, etc., jusqu'à ce qu'il s'aperçoive des irrégularités qui normalement présente la langue.

C'est là que commence un autre moment plus compliqué pour l'apprentissage chez nous et où l'enfant devrait, idéalement, être en contact permanent avec la langue pour pratiquer, communiquer et se corriger, parce que si l'apprenant ne voit pas ou ne reconnaît pas les fautes qu'il a faites, il va les maintenir jusqu'à ce qu'il en soit conscient et les corrige, lui permettant d'avancer toujours vers un nouvel apprentissage.

Bien sûr, il est important aussi que l'apprenant fasse des erreurs, car le chemin va aller par la pratique, les fautes et la correction, et c'est ce que nous devons privilégier dans l'apprentissage de la langue c'est la communication qui doit être compréhensible où il y a des erreurs qui vont se corriger au fur et à mesure, par la maîtrise qu'octroie la pratique constante. L'apprenant doit réfléchir depuis sa langue maternelle, pour après s'en éloigner et comprendre que celles-ci sont différentes, tantôt par des structures tantôt par des formes incompatibles selon le cas.

Ainsi, il y a des auteurs qui parlent de moments spécifiques où l'on arrêterait d'apprendre une langue, l'un d'eux étant Noam Chomsky, qui parle d'une « période critique » : « Pour le langage, la période critique dure environ deux, trois ans. Si durant ce temps, l'expérience linguistique n'a pas été internalisée, il est probable que l'individu ne parle jamais. » [L'original en anglais] a dit Chomsky dans un entretien au journal *Le Temps*. Mais il a parlé essentiellement du premier contact avec les langues, ou les premiers. Cela veut dire, que si un enfant maintient un contact avec une ou plusieurs langues pendant ses premières années de vie, l'enfant serait probablement capable de les utiliser aisément ou sans problème au futur :

Personne ne connaît la limite. Il y a en Afrique de l'Ouest des communautés où les enfants parlent une demi-douzaine de langues. Il y a la langue qu'on parle avec sa mère, celle qu'on parle avec sa tante, celle qu'on utilise avec les autres enfants de la rue, etc. La première ou peut-être les deux, trois premières langues, dans des circonstances normales, sont captées par réflexe. Cela commence avant la naissance. Quatre, cinq, six langues en parallèle semblent tout à fait possibles. [L'original en anglais] Chomsky (2013).

En outre, qu'est-ce qu'on peut dire autour de l'apprentissage d'une langue étrangère pour un enfant de 8, 9 ou 10 ans ? Il y a des auteurs qui disent que l'âge peu importe, mais le parcours de la personne d'après le contact avec les langues à acquérir (Marilyn Vihman, (2018). Danijela Trenkic, (2007). Antonella Sorace, (2007). Ricardo Romero, (2005). Rafael Minauro, (2017). Department of Cognitive Neurology de la University College London, (2016). MIT, (2016).). Ainsi donc, il faut comprendre l'importance de distinguer l'apprentissage de l'acquisition d'une langue à partir de ce que dit Steven Krashen qui affirme que dans l'apprentissage nous pouvons décider, sciemment, ce que nous désirons savoir, tandis que dans l'acquisition il s'agit d'obtenir un savoir, à l'insu, seulement à partir tantôt de la pratique tantôt de l'expérience :

Le premier moyen est l'acquisition de la langue, un processus similaire, sinon identique, à la façon dont les enfants développent leurs capacités dans leur langue maternelle. L'acquisition de la langue est un processus inconscient ; les acquéreurs de langue ne sont pas conscients du fait qu'ils acquièrent une langue, mais seulement du fait qu'ils utilisent cette langue pour communiquer. Krashen (1982) [l'original en anglais]

Autant dire qu'enseigner une langue devrait être un processus déductif qui permettrait à l'apprenant d'apprendre la langue étrangère à partir de la compréhension, de la pratique, et bien sûr de l'erreur, tout cela dans le parcours de l'apprentissage. La grammaire pour la grammaire pourrait bien marcher chez un adulte, mais l'enfant n'est pas

usuellement si structuré pour « introduire » chez lui la langue de cette manière-là. Voici l'introduction d'un texte d'un consultant en langues au Centre d'orientation pédagogique de Vitoria, Espagne, qui décrit exactement cela :

L'un des principaux problèmes que pose l'enseignement d'une deuxième langue est de contrecarrer l'actuelle "grammaire" dominante depuis des nombreuses années dans nos écoles, où l'approche des autres langues a été synonyme pour l'enfant de conjugaisons, règles de formation du pluriel, des listes interminables de vocabulaire et, à l'affaire de "contextualisations" dans les aéroports et d'autres scénarios d'une telle inadéquation pour le monde des intérêts des apprenants. Cet article souligne que, si cette approche est généralement inefficace dans le cas des apprenants d'âge insuffisant pour entreprendre et comprendre une approche "métalinguistique" d'une langue seconde, elle serait dramatique à un âge moins avancé, prônant une approche pragmatique et communicative. Ruiz, U. (1990) [l'original en espagnol]

Chomsky a dit autant : « la grammaire c'est une théorie de la langue, tandis que la « faculté du langage » avec le stimulus approprié construit la grammaire, laquelle permet de comprendre ce qu'on écoute pour en produire le discours. » Chomsky (1991). [L'original en anglais]

Pour conclure, chez les enfants nous utilisons des parcours didactiques pour l'apprentissage ; voire des jeux, des images, des couleurs, des lieux différents. L'apprenant doit se déplacer, parler, se tromper, pratiquer tantôt avec les camarades, tantôt avec l'enseignant. C'est-à-dire, l'apprentissage de la langue pour un enfant devra être mobilisée à partir de l'enfant lui-même, de ce qu'il aime, de ce qu'il peut faire et ainsi il va trouver une facilité pour l'acquérir, plus que pour l'apprendre, même une langue aussi codifiée que le français.

Cadre méthodologique

Tout ce travail va se développer d'après la Recherche-Action [dorénavant R-A] comme l'étude qui fait un rapport avec la recherche et l'enseignement travaillé d'après les professionnels de l'éducation qui sont les professeurs. Avec la RA nous pouvons situer un travail plus contextualisé dans les espaces académiques institutionnalisés, que, dans le cas présent, est une école publique.

Nous considérons que l'adoption de la perspective de la R-A nous a permis de proposer un travail vraiment collaboratif où nous pouvons réfléchir à partir de la vision de différentes personnes qui ont été des participants dans le processus. La perspective de la R-A a été vue dans la réflexion propre des erreurs réalisées dans la démarche où nous pouvons changer des situations, ou les adapter, car travailler avec une population va montrer des aspects différents quand nous voyons en dehors de la situation, que quand nous en sommes à l'intérieur. Pour cela, comme professeur stagiaire, la R-A s'est avérée pertinente depuis les différents aspects en commençant par l'organisation qui peut changer ; les personnes impliquées qui peuvent donner leur avis ; les instruments bien divers que nous avons utilisés, tels que : des entretiens, des enregistrements vidéo, des artefacts, des documents élaborés depuis les camarades et des journaux de bord avec les réflexions pour constituer une triangulation d'instruments. En outre, et comme un des points des plus importants : l'amélioration de la pratique constante et du travail que nous faisons à partir de la réflexion, la planification, le contact avec les personnes et les situations, nous ont permis, à travers la flexibilité du type de recherche réalisée, que nous, en enseignants, devons tenir compte, pour agir et pour continuer le processus, de la recherche comme une construction permanente de l'enseignement.

Les caractéristiques principales de la R-A

La R-A se situe dans une approche qualitative qui permet une approximation aux apprenants, sur petits groupes plus localisés avec les différents outils pour travailler dont : des entretiens, des enquêtes, des journaux de bord, des enregistrements et d'autres. Aussi, la R-A marche d'après un travail collectif où toutes les personnes à l'intérieur de la classe sont des participants actifs sur le processus, avec les différents niveaux de participation proposés et utilisés pour chaque cas spécifique. Par exemple chez nous : l'utilisation des enquêtes, des journaux de bord et des enregistrements-vidéo se sont avérés essentiels pour le développement de la proposition.

En outre, nous trouvons une définition où on nous dit que la R-A est une large gamme d' stratégies mises en œuvre pour améliorer le système éducatif et social. D'après Jean-Pierre Pourtois (2013), qui rapporte trois composantes pour comprendre la R-A : singulière, en tant qu'une personne, dans la recherche, qui est unique et incomparable ; particulière, en tant que personnes qui partagent de différentes manières leurs façons d'être, de penser, etc. ; et universelles, en tant que lois et normes qui font un rapport entre l'ensemble des sujets.

Dans notre cas particulier, trois composantes montrées dans le projet où le professeur stagiaire est unique et il va développer un travail personnalisé à partir de sa vision du monde. La recherche est aussi particulière car nous travaillons avec les enfants de l'école La Candelaria du CM1 salle 402. Et il est universelle en tant que nous devons nous diriger à partir des normes de l'école, de la citoyenneté, et des lois de la ville et du pays. Roy et Pruvost (2013) parlent aussi de trois caractéristiques de la R-A où elle : est réalisée *avec* les gens plutôt que *sur* les gens ; elle marche depuis l'action, car la R-A doit avoir la

nécessité d'agir pour changer les choses ; et troisième, elle adopte plutôt une démarche cyclique. Cette dernière partie est appuyée par les six pas suivants pour suivre un processus de R-A : programmer, expérimenter et contrôler, évaluer, communiquer les résultats, modifier les pratiques si les résultats sont satisfaisants, et mener une réflexion. Dans un même ordre, sans un point de départ spécifique.

Tout compte fait, c'est de cette même manière dont nous développons la proposition : nous programmons (planifions) les classes, nous expérimentons et contrôlons la classe (pratique) à partir de la planification faite, nous évaluons les résultats (réflexions), nous communiquons les résultats au professeur de l'université en charge, nous modifions les suivantes planifications à partir des résultats obtenus et nous continuons une nouvelle planification pour commencer à nouveau à programmer les classes.

D'autre part, nous présenterons des auteurs qui parlent des caractéristiques plus spécifiques sur ce qu'il s'agit la recherche-action. Nous allons prendre en compte les 17 points clés de Kemmis et McTaggart (1998) et les 8 points de Somekh et Zeichner (2009) pour montrer leurs caractéristiques essentielles, dans lesquelles nous pouvons souligner comme un résumé de toutes :

Pour conclure, les propos de la recherche-action, d'après Kemmis et McTaggart (1998) : l'amélioration de la pratique, la compréhension de la pratique, et l'amélioration du contexte où la pratique a lieu. Conséquemment, nous voyons comment dans l'enseignement c'est si important de tenir compte des idées de recherche pour améliorer tout le temps les pratiques que les enseignants appliquent en changeant d'époque, de sociétés et des contextes éducatifs, tandis que nous nous posons la question de comment améliorer les

situations pour tous les participants et les institutions qui font partie du contexte social, de travail et de l'éducation en Colombie.

Unité d'analyse

UNITÉ D'ANALYSE	CATÉGORIES	SOUS-CATÉGORIES	Instruments et techniques
Production orale	<i>L'énoncé mémorisé</i> (Réponse aux questions sur ce que l'écolier est et comment il se voit par des adjectifs) Enregistrements vidéo Des artefacts	La description des sentiments	Vidéo et des travaux écrits
		Description de soi-même	
	<i>Les réponses aux questions fermées</i> (Réponse pertinente aux questions sur le lieu où l'écolier habite) Enregistrements vidéo	Descriptions de lieux	Vidéo et artefacts
		Adéquation des phrases	
	<i>Le discours donnant la priorité au descriptif</i> (La vue critique de l'écolier sur les aspects de la culture où il habite à partir de ce qu'il/elle dit) Enregistrements vidéo Des artefacts	Discours des émotions	Vidéo, dessins et entretien
		Descriptions de personnes	
Apprentissage significatif	Le goût pour la classe à partir de l'apprentissage, la motivation, l'amélioration et le développement des activités <i>Triangulation temporelle</i> Des artefacts et des ateliers	L'amélioration du vocabulaire et des phrases pendant le projet et la participation dans les activités proposées de manière active.	Vidéo, entretien, dessins et journaux de bord

Proposition d'intervention

Caractéristiques de la recherche à partir de l'école :

Nous avons établi deux situations initiales pour la proposition à partir des analyses de ce que nous avons observé de l'école :

La première situation s'occupe de la manière dont le professeur doit enseigner et c'est, selon Julián de Subiría (2017), d'après l'intention dans les médiations. Le professeur doit se faire comprendre à travers des analogies ou des exemples pertinents. Donc, nous avons travaillé à partir des exemples en thématiques différentes (les goûts, la description, etc.) pour promouvoir l'usage de la langue étrangère, par exemple : avec des vidéos ou des exemples que le professeur apporte, et à partir des mots et de vocabulaire des écoliers où ils ont utilisé la langue maternelle (l'espagnol) pour comprendre la langue étrangère (le français).

La deuxième situation ou transférante où les connaissances acquises sortent dans d'autres contextes en dehors de la classe et où ils soient applicables. Une autre est la transcendance, où la connaissance se maintient dans le temps. Il y a d'autres caractéristiques à tenir compte, comme le développement de la pensée, le travail par compétences et le travail dans la zone de développement proximal. Nous avons vu l'importance d'intégrer ces propositions dans les différentes activités développées, car elles disposent de l'apprenant à intégrer l'apprentissage, l'appliquer et le maintenir pendant le processus d'acquisition.

Stratégie # 1 : Visant l'apprentissage significatif

L'apprentissage significatif étant un but qui tient compte de la structure cognitive préalable de l'apprenant qui, en même temps, a une relation avec la nouvelle information que celui-ci obtiendra. L'apprentissage significatif a besoin d'un cadre pour le dessin des outils métacognitifs pour connaître l'organisation de la structure cognitive de l'apprenant.

La structure cognitive peut s'interpréter comme l'ensemble de concepts, d'idées qu'un individu possède dans un terrain déterminé de la connaissance, y compris son organisation.

Voici les conditions préalables pour atteindre **un possible** apprentissage significatif :

- *Tenir compte des connaissances antérieures (voire préalables)* où nous allons trouver la connexion principale entre le nouvel apprentissage des apprenants et ce qu'ils savaient déjà. Ces connaissances préalables vont permettre une continuation dans le processus d'apprentissage et ainsi, ce qui vient « d'être appris » va perdurer.
- *Proposer des activités contextualisées qui aboutissent l'intérêt* des apprenants dont l'approximation à la langue qu'ils vont apprendre, à partir de ces activités où la personne intéressée dans l'apprentissage (qui se rend d'après les activités), obtiendra des résultats adéquats dans l'apprentissage proposé par le professeur, avec un apprentissage qui part toujours des activités situées et pensées par et pour les apprenants où ils pourront être participants de leur propre processus avec l'utilisation de leurs idées qui seront guidées et dirigées par le professeur, pour bien assurer l'apprentissage.
- *Créer une ambiance de confiance entre le professeur et l'apprenant* pour l'encourager à produire en langue étrangère durant la classe, où il est nécessaire d'avoir un climat

décontracté pour le « bon » développement des classes, pour que les apprenants veuillent y participer. Le climat aussi apportera au travail qu'ils devront réussir dans le cours.

- *Guider l'apprentissage à travers le processus cognitif*, car l'apprenant doit savoir que l'erreur fait partie de l'apprentissage et le professeur doit encourager cet apprenant pour se maintenir dans un processus d'amélioration permanente.

Autrement dit, afin d'atteindre *un possible* apprentissage significatif il faut proposer des exemples comme lien entre les connaissances des apprenants et les connaissances qu'ils vont atteindre. Ainsi, des comparaisons constantes sont nécessaires pour maintenir vive l'attention et le cerveau de l'apprenant actif tout le temps. L'apprenant travaillera de manière individuelle ou groupale. Il est aussi nécessaire de promouvoir un apprentissage par découverte, celui étant un apprentissage de *représentation*, des *concepts* et des *propositions*. Tous ces composants, d'après Ausübel (1983), vont promouvoir une mémoire à long terme de l'information acquise, et aussi un processus actif de chaque apprenant qui sera intéressant et motivant en même temps.

Tout compte fait, nous devons avouer que l'apprentissage significatif c'est bien un concept abstrait et nous pouvons dire que l'enfant va le réussir à partir de ce qu'il prendra comme significatif pour lui-même, pour sa vie et son contexte ; et non pas pour ce que le stagiaire, lui, prend pour significatif. L'apprentissage va être tout le temps à partir de l'apprenant et ce qu'il pourra développer à partir de tout un processus vers l'apprentissage significatif par le biais des pas déjà mentionnés.

Stratégie # 2 : Les ambiances d'apprentissage :

L'ambiance d'apprentissage c'est une méthodologie qui génère des expériences sensibles verbales et non verbales chez les écoliers pour leur propre apprentissage. D'ici l'importance pour développer la démarche des ambiances d'apprentissage comme partie essentielle du travail à réaliser.

D'après Duarte (2003) et Manzano (2005), il y a trois types d'ambiance d'apprentissage : salle d'audience (*áulico*), réel et virtuel. Le premier type sera le plus adéquat à travailler puisqu'il se développe à l'intérieur de la salle de classe, comme dans ce travail-ci.

Il faut considérer les quatre moments des ambiances d'apprentissage d'après les auteurs :

1. Moment d'information	2. Moment d'interaction	3. Moment de production	4. Moment de mise en commun et démonstration
Où il se fait une approche aux sources de connaissance, données et critères différents du processus enseignement-apprentissage.	Tous les moments d'interaction décontractée et efficiente entre tous les impliqués dans le processus.	Tout ce qui interagit pour démontrer l'apprentissage de l'écolier et ce qui travaille pour faciliter l'élaboration et exigences mises en place.	Donner les moments et les espaces pour le déploiement de l'écolier sur le résultat du processus.

Par la suite, nous trouvons les composantes des ambiances d'apprentissage définies de la manière suivante :

1. Des activités : administratives et de support (planification, organisation, évaluation, etc.).

2. Des outils : physiques et de l'esprit.
3. Des acteurs : professeur et écoliers.
4. Ambiance socioculturelle et les normes sociales qui gèrent son comportement.
5. Composantes pédagogiques : objectifs, méthodes, contenus, manières d'organisations et évaluation.

Nous prenons le concept d'*ambiances d'apprentissage significatif*, d'après Fabio Caon (2006), qui décrit trois moments essentiels sur la motivation comme partie très importante de l'ambiance d'apprentissage significatif, qui sont : le *plaisir*, le *devoir* et le *besoin*. Il est nécessaire de réussir dans la création d'une relation significative entre le besoin et le plaisir pour obtenir après un sens de devoir sur l'écolier. Sans ces trois parties, il n'est pas possible de bien procéder dans l'ambiance d'apprentissage.

Nous allons proposer trois ambiances visant l'apprentissage significatif et chaque ambiance développera une caractéristique de la production orale. Les ambiances et les propositions de production orale sont les suivants (voir la table de Michel Billières) :

Ainsi, la signifiante des trois catégories déjà présentées d'après Michel Billières (2016) :

<p>Énoncé mémorisé (Apprentissage de représentations)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Un énoncé est un message contenant deux sortes d'informations bien distinctes et traitées différemment sur le plan psychologique : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une information de surface constituant la forme du message et pouvant être décrite objectivement en se fondant sur les structures syntaxiques et grammaticales ; ▪ Une information sémantique, véhiculée par la précédente, et transportant du sens.
<p>Réponses des questions fermées (Apprentissage de concepts)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le modèle sémasiologique : Ce modèle part de la forme vers le sens. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Phase de discrimination ▪ Phase de segmentation ▪ Phase d'interprétation

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Phase de synthèse <p>C'est donc la perception des formes qui est valorisée dans ce modèle :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un signifiant non segmenté ne peut pas être interprété et laisse un vide de sens ; ▪ Un signifiant mal reconnu peut conduire à un non-sens ou à un contresens.
<p>Discours donnant la priorité au descriptif « il » (Apprentissage de propositions)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 1. Les procédés pour décrire Plus une description est riche, plus le lecteur peut se faire une représentation précise du lieu ou du personnage. Pour enrichir une description, il existe différents procédés. <ul style="list-style-type: none"> ▪ a. Nommer ▪ b. Employer des verbes ▪ c. Utiliser le vocabulaire des sensations ▪ d. Utiliser des comparaisons et des métaphores ○ 2. L'ordre de la description

Table : Michel Billières (2016)

Méthodologie de la proposition

Le temps proposé pour faire les interventions du stage, d'après l'école, est censé être de 45 minutes un jour par semaine, pendant 24 semaines dans un semestre et demie. Cela signifie que nous aurons 24 heures académiques pour y travailler. Pour cette raison nous divisons les 24 heures dans les trois ambiances d'apprentissage en moments de 8 heures pour chacune et s'il y a des jours où il ne soit pas possible de faire une classe, en fonction de l'avancement des ambiances, nous diminuerons une heure pour l'ambiance où il y ait un progrès plus haut sur les autres sans négliger le processus complet et plus adéquat.

Toutes trois, voire les ambiances, vont être traversées par une quatrième caractéristique de la production orale : Courbe intonative naturelle et expressive. Pour mieux développer les autres trois dans la partie phonique sonore. Même si cette partie ne sera pas évaluée.

Il est important de dire que nous cherchons que l'élève puisse se présenter en langue étrangère avec la certitude de montrer ce qu'il est (son propre être/culture), bien qu'il soit dans une langue différente à la LM.

Le développement des classes doit être en accord avec les parties des ambiances d'apprentissage significatif et cela signifie, elles doivent tenir compte :

- Premièrement, d'une introduction ou moment d'information dans laquelle nous ferons le rapport entre les connaissances préalables des élèves et les nouvelles connaissances les élèves attendent obtenir avec la guidance et l'aide du professeur comme participant des décisions mais non comme celui qui les impose. Ici les connaissances préalables seraient les connaissances déjà gardées de la langue française, ou les connaissances des autres langues (l'espagnol dans leur cas) qui puissent servir pour être associées.
- Le deuxième moment sera le moment d'interaction qui seront tous les moments où le professeur et les élèves vont partager ou vont travailler ensemble, en cherchant de la compréhension et de la production spécifique que nous cherchons réussir dans le travail. Ces moments doivent tenir compte des besoins des élèves et ils doivent arriver en n'importe quel moment de la classe.
- Le moment de production sera celui où les élèves commencent à mettre en œuvre les connaissances acquises, en rapport avec les connaissances préalables pour obtenir un produit dans la situation dernière de la classe.
- Le quatrième moment, le moment de mise en commun, sera où les élèves partageront leurs apprentissages avec les camarades et avec le professeur, comme un échantillon, ainsi, du processus réalisé. Dans ce cas, le processus effectué sera dans la production orale en langue étrangère.

De suite, nous allons montrer comment les trois ambiances d'apprentissage significatif seront développées dans les classes :

- L'ambiance d'apprentissage de représentations : Dans cette ambiance nous chercherons pouvoir développer le discours mémorisé de l'écopier, pendant les 8 classes, qui vont se centrer dans les phrases et mots (symboles) l'écopier doit savoir pour pouvoir s'exprimer de la manière la plus complète dans la langue française, en accord avec la présentation de soi-même. Les phrases doivent être tout le temps en accord avec le contexte et la vie des écoliers.
- L'ambiance d'apprentissage de concepts : Ici l'écopier devra obtenir une formation et assimilation sur ce que la langue représente, elle-même, pour pouvoir donner des réponses aux questions fermées comme partie essentielle de la communication et de la valeur que l'écopier donne à la langue (ce qui lui motive) comme moyen de transport de mots pour s'exprimer et pour connaître les autres.
- L'ambiance d'apprentissage de propositions : Cette ambiance va se centrer dans le discours donnant la priorité au descriptif « il », comme la construction individuelle, totalement important pour le travail, des mots que l'écopier identifie pour se représenter selon son individualité. Pour cela, le vocabulaire pour la classe sera effectué par les écoliers, même quand le travail sera tout le temps guidé par le professeur. Ce vocabulaire sera la partie identitaire de chaque écolier dans son propre processus et il sera aussi, pour l'apprentissage qu'il ou elle obtienne.

Les ressources nécessaires seront : la salle de classe avec un tableau, un espace extérieur comme le terrain de football, le téléviseur ou un ordinateur, des outils les écoliers utilisent pour travailler normalement dans les classes (papier, crayon, etc.), des outils le

professeur utilise normalement pour travailler dans les classes (des marqueurs, une brosse, etc.) et d'autres fournitures que l'institution puisse lui permettre.

Les classes seront organisées de manière individuelle et groupale. Les groupes seront faits par rapport aux écoliers et leurs besoins d'apprentissage. Il y a des écoliers qui préfèrent travailler en petits groupes et il y en a d'autres qui préfèrent être seuls ou avec groupes plus nombreux. Nous définirons cette partie d'après les activités proposées qui seront, dans la plupart, des exercices d'interaction (production orale), où le professeur proposera les conditions à travailler et il sera l'exemple et le guide des écoliers dans chaque activité.

Des activités telles que poser des questions à partir des images ; encourager les écoliers à parler avec stratégies comme les jeux ; activités de traduction, de l'espagnol au français, pour utiliser leurs connaissances préalables entre les langues ; des activités de performance où les écoliers doivent mimer quelques situations pour la production, avec des situations futures possibles comme aller à quelques lieux ou faire quelque chose à l'extérieur en langue étrangère ; apporter du vocabulaire de la quotidienneté des écoliers, selon ce que l'écolier considère le plus significatif, avec l'intention de le maintenir, même si le vocabulaire de la classe est différent pour chaque écolier; entre autres activités visant la production orale individuelle, mais travaillées en groupe dans la plupart.

Résultats

Précisions sur la population

Il faut mentionner que le projet a été développé dans le créneau du deuxième semestre de 2018 au premier semestre de 2019, concernant le changement de l'année scolaire, voire temps de vacances que nous a abouti par des changements à cause des écoliers qui n'ont pas continué à l'école et de ceux nouveaux qui y sont arrivés.

Il est important de souligner que l'analyse a été faite à partir de la production orale en FLE et l'apprentissage significatif des écoliers, tout en visant l'apprentissage significatif depuis la classe, les activités, les interactions, le FLE et leur perception par le stagiaire.

Analyse de catégories

Ensuite, nous présentons l'analyse faite à partir des catégories mises en place dans le projet. Les données ont été obtenues de manière qualitative dans la plupart du projet, tout en incluant le quantitatif aussi, quand nécessaire, ou dans l'analyse des réponses fermées et de la grammaire si elle y était importante. Tout a été pris en compte à partir des différents instruments de collecte des données que nous présenterons dans la partie suivante.

L'analyse des données prend en compte les catégories dans l'unité d'analyse et les sous-catégories pendant la mise en place du projet. L'analyse tient compte des situations à l'école, du contexte scolaire, du contexte des écoliers et les différentes situations vécues pendant la mise en œuvre du projet et la mise en place, à partir d'une triangulation temporelle, des artéfacts, d'observations, des journaux de bord, d'une vidéo prise dans une activité de clôture avec les écoliers et des enquêtes réalisées.

Production orale

Nous avons analysé différents types d'instruments dont une vidéo, des enquêtes, des journaux de bord et des travaux écrits, voire des artefacts, qui recueillent tout le travail réalisé durant le projet, dans la partie suivante, à partir des questions développées par une personne extérieure au projet qui les leur pose et les artefacts faits par des écoliers.

Première catégorie : L'énoncé mémorisé

L'énoncé mémorisé est fondé sur deux sous-catégories proposées : **la description de deux sentiments** et la **description de soi-même** :

La description des sentiments : durant le développement de la sous-catégorie nous avons pu travailler cette partie seulement avec un totale de 17 apprenants car, les jours de la mise en œuvre, l'école avait bloqué l'heure pour des activités avec des psychologues et une partie du cours devait sortir de la salle de classe en trois différentes occasions.

Nous avons obtenu des réponses très diverses par rapport aux sentiments, mais notre attention a été dirigée aux concepts : *heureux et triste*, pour aider les apprenants à : s'exprimer de manière complexe depuis les deux sentiments contraires, à dire ce qu'ils veulent dire en fonction de comment ils se sentent et à voir la langue comme moyen d'expression importante. Nous allons résumer en mots ou phrases traduits en français ce que les enfants ont considéré comme « heureux » et « triste » à partir d'une triangulation temporelle de deux mois en répétant les mots et en voyant comment les réponses ont changé :

Premier moment :	Deuxième moment :	Troisième moment :
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Heureux</i> : gai (x9), rire (x3), jouer, sortir. • <i>Triste</i> : pleurer (x11), noir (x2), mourir (x2). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Heureux</i> : être gai (x5), être avec la famille (x2), manger (x2), les amis. • <i>Triste</i> : pleurer (x6), être seul (x2), la mort (x2), les luttes, être avec la professeure titulaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Heureux</i> : partager avec la famille (x3), être sans culpabilité, voir la famille heureuse, jouer avec des animaux domestiques, s’amuser, les bons changements dans la vie, la nourriture, l’amitié. • <i>Triste</i> : coupable ou avec angoisse, être blessé avec des mots ou des coups, être puni, faire le deuil, la solitude, la mort, des luttes intrafamiliales, le lundi pendant la matinée, ne pas pouvoir partager avec la famille.

[L’original en espagnol]

Durant les trois moments, le développement n’a pas été seulement en FLE, dans l’expansion et construction des concepts. Bien que trois écoliers aient essayé de répondre en FLE, la partie la plus importante a été de voir comment la plupart d’écoliers ont approfondi chaque concept à partir de ce que nous avons développé dans les classes et ce qu’ils ont construit pendant les mêmes activités.

À partir du troisième moment d’utilisation de ces deux mots contraires, nous pouvons dire que ce qu’ils considèrent *bonheur* peut se répéter avec facilité ou peut-être similaire parmi les écoliers, tandis que la *tristesse* comme concept a été plus diverse et peu constante. Nonobstant, ils ont décrit les sentiments et ils ont développé leurs propres idées à partir de leurs contextes et leurs situations de vie, raison pour laquelle, nous risquerions de dire, que les écoliers ont été capables d’approfondir un peu plus sur la thématique, mais ils n’ont pas été encore prêts pour répondre en français, sauf pour deux enfants, qui n’ont pas non plus approfondi leurs réponses.

La **description de soi-même** a été à partir des différentes situations communicatives où l'écolier a dû se décrire physique et mentalement. Nous pouvons mettre en évidence cette sous-catégorie à partir des artefacts tels que des devoirs écrits et des dessins dans une triangulation temporelle et des réponses à questions par une personne qui leur parle en français, et qui a été enregistrée en vidéo auprès une activité finale.

Selon les artefacts : Les artefacts ont été une partie essentielle pour l'analyse depuis l'écriture jusqu'à l'oralité. Depuis le début du semestre jusqu'à la fin du projet, où, avec la compilation de la plupart des artefacts des écoliers, nous pouvons vérifier que : au début du projet moins de 40% du cours a complété les devoirs demandés pendant les différents jours du premier mois mais, entre 60% et 80% des écoliers ont développé des devoirs à la fin du projet durant le deux derniers mois ; ce qui signifie qu'il s'agit d'une activité qui a amélioré avec le temps, mais nous n'avons pas atteint que plus de 80% des écoliers mènent à bien lesdites activités.

Pendant les activités, nous avons vu que les écoliers ont compris qu'ils devaient se décrire depuis leur montrer des exemples et cela leur a permis de chercher des mots différents pour le faire, mais l'usage du FLE est devenu un limitant pour faire des descriptions plus amples et complexes, surtout, parce qu'aucun écolier n'avait ni dictionnaire français-espagnol, ni téléphone avec des dictionnaires, de ce fait, nous étions censés leur donner tout le vocabulaire, à partir des mots qu'ils cherchaient à employer.

Bien évidemment, les réponses en LM ont été plus amples : par enfant, une moyenne de 12 mots pour la question *Qui es-tu ?*, tandis que par la même question en FLE, la moyenne a été de 5 mots. Cela veut dire que les enfants capables de se décrire en FLE ont été 40% ou moins, par écrit, en fonction de la quantité de mots ou des phrases qu'ils ont

l'habitude d'utiliser pour la même question en LM, mais la règle a été qu'ils utilisent la moitié en FLE. (Voir annexe 8 : artéfact)

Pour la question : *Comment es-tu ?* une moyenne de 13 mots par écolier en LM et une moyenne de 7 mots en FLE. Cela veut dire, dans les deux langues et par écrit, il a été plus facile d'utiliser le français avec cette question, celle-ci étant moins complexe et qui s'agit de la corporéité et, en plus, ils ont utilisé des dessins pour l'élaborer, de manière à ce que, avec les dessins ils se sont mieux souvenus qu'avec les seules questions ou avec des autres exercices. Même quand la différence dans les résultats n'est pas très ample entre les deux questions.

Nous pouvons conclure, à partir des artéfacts que : 70% des écoliers ont complété la plupart des activités écrites et à la fin du projet ; et, en comparant la langue maternelle et la langue étrangère, ils ont été capables de « traduire » 45% de leur répertoire des mots de l'espagnol en FLE pour les questions montrées et pour les différentes activités que nous avons utilisées.

Pour ce qui est de la vidéo : La vidéo a été la compilation et l'échantillon final de la sous-catégorie et sous-catégories suivantes qui répondent aux questions utilisées. Elles ont été répondues par 22 écoliers au totale. Les questions utilisées dans la vidéo se trouvent ici avec les réponses des écoliers et l'analyse de la catégorie.

Les (x#) représentent la quantité de fois que se répète le mot ou phrase en question.

<i>Comment es-tu ?</i>	<i>Qui es-tu ?</i>
------------------------	--------------------

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Réponses en FLE</i> : petit (x4), je suis petite (x4), cheveux noirs (x4), petite (x3), blond (x2), mince (x2), blanche (x2), des yeux verts (x2), cheveux blancs, grosse, jolie, je suis brun, grande, cheveux bruns, les yeux marrons. • <i>Réponses en LM</i> : grosse (x3), mince (x3), petit (x2), des yeux grands, blanche, brun, indigène, noir, grande. [L'original en espagnol] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Réponses en FLE</i> : intelligente (x5) ; un étudiant (x3), une étudiante (x2), bonne camarade, indigène, je suis fille. • <i>Réponses en LM</i> : intelligente (x5), homme, femme, aimable, je prends soin pour la planète, indigène, paresseux, attaché aux jeux virtuels, joueur, drôle. [L'original en espagnol]
--	--

Les réponses avec un vocabulaire mémorisé n'ont pas été complètement réussies par tous les écoliers en pensant à l'utilisation du FLE et du vocabulaire spécifique et individuel. Même quand nous avons obtenu des réponses différentes, avec le genre masculin ou féminin, respectivement, défini dans la prononciation dans la plupart de réponses. En plus, certains écoliers, 30% dans la première question et 60% d'eux dans la deuxième question, ont utilisé l'espagnol pour répondre, ce que signifie qu'ils comprennent les questions posées en FLE, mais ils n'ont pas été encore prêts pour répondre avec le vocabulaire de la classe. Surtout par la deuxième question que propose, par elle-même, un spectre énorme des réponses, et le fait qu'ils essayent de la répondre avec des mots en langue maternelle montre que l'activité a été développée depuis la compréhension orale, plutôt que sur la production ou l'expression, en distinguant ces deux niveaux dans le cadre de la compétence linguistique dont la production orale est : « des émissions de sons, de mots, de phrases d'un émetteur à un récepteur. » Roux (s.f.).

Il est important de souligner qu'au début du projet ils ne pouvaient pas comprendre les deux questions posées, possiblement pour le manque de vocabulaire en français, qui

dans ce moment était nul, dans ce moment-là, pour résoudre la tâche de description à partir des énoncés mémorisés.

Deuxième catégorie : Les réponses aux questions fermées

L'apprenant répond aux questions de réponse unique, mais adéquate à leur propres goûts ou contextes, voire située, telle que : comment tu t'appelles ? quelle est ta couleur préférée ? Et aussi, l'apprenant répond aux questions en rapport au lieu où il habite, en utilisant du vocabulaire précis et clair. Nous cherchons établir qu'elle est l'utilisation en FLE et LM dans les questions, pour pouvoir établir des précisions sur les réponses et les questions posées.

Les mots ou phrases soulignés sont les noms propres utilisés qui sont différents dans chaque réponse, mais ils ne sont pas pertinents ou nécessaires pour l'analyse.

Selon la vidéo : Les réponses des questions suivantes sont la conclusion du projet à partir de l'enregistrement d'une vidéo, mais nous allons les mettre en contraste avec ce qu'ils savaient déjà (voire triangulation temporelle), avant l'ouverture du projet et des artefacts qui ont aidé à l'acquisition des possibles réponses aux questions proposées.

<i>Où habites-tu ?</i>	<i>Quel est ton chiffre préféré ?</i>	<i>Quel est ton animal préféré ?</i>	<i>Comment tu t'appelles ?</i>	<i>Quel âge as-tu ?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • J'habite à <u>nom du quartier</u> (x10), • Bogotá (x5), • <u>Nom du quartier</u> (x3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Neuf (x4), • Dix (x3), • Huit (x3), • Un (x2), • Trois, • Quatre, • Onze. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chat (x6), • Lapin (x4), • Le chien (x3), • Panda (x2), • Le lion, • Mon animal préféré est le chien, • Panthère, • Cheval, • Requin, 	<ul style="list-style-type: none"> • Je m'appelle <u>nom</u> (x19), • <u>Nom</u> (x2). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dix (x8), • Onze (x4), • Neuf (x5) • J'ai dix ans (x3), • Douze (x2), • J'ai neuf ans.

		<ul style="list-style-type: none"> • Loup, • Gorille. 		
--	--	---	--	--

Au début du projet, les écoliers savaient déjà comment répondre à la question *Comment tu t'appelles ?* Et ils savaient dire deux animaux domestiques dont *le chat* et *le chien*. Ils étaient nuls sur les autres questions et sur le vocabulaire des animaux sauvages ou des autres animaux qu'ils aiment, comme nous voyons ici dans les réponses à la troisième question.

Les réponses aux questions fermées ont réussi dans l'utilisation de la langue française à 100%. Tous les écoliers ont répondu en FLE, 60% avec facilité et moins de la troisième partie, 20%, avec difficulté : prenant un plus long délai pour la réponse. Aussi, nous avons reconnu l'utilisation de différentes réponses pour une même question, même quand ils sont des questions fermées avec des possibilités très limités à répondre, signifiant qu'ils ont été capables de répondre depuis leurs possibilités et de manière compréhensible pour l'interlocuteur.

Il est important à tenir compte que la plupart du cours, 70%, savaient déjà comment répondre la question sur le prénom : *comment tu t'appelles ?* ; et autre 30% a appris rapidement dû à l'aide des copains et, on dirait, par le fait de vouloir devenir partie du groupe, car ils étaient de nouveaux écoliers, en mettant en évidence l'importance d'un travail en groupe et de la collaboration entre tous.

Pour ce qui est des artefacts et des journaux de bord : D'après les artefacts et les journaux de bord, nous pouvons dire que ce qui a aidé le plus au cours à réussir 100% des réponses en FLE a été, au-delà des activités proposées, le fait de vouloir le faire en groupe

ou avec des camarades de cours, même si l'activité avait été conçue pour la développer de manière individuelle.

Comme nous avons déjà mentionné, nous étions disposés à changer l'activité ou à faire des modifications, et, pour ce qui est de cette catégorie, cela s'est produit en plusieurs moments. La disposition du groupe pour réaliser des devoirs comme des soupes des lettres et des mots croisés a aidé à ce qu'ils maintiennent l'acquisition du vocabulaire et, aussi, la manière créative d'exposer leurs propres idées comme dans le cas de l'animal préféré, le chiffre préféré, etc., à partir des dessins ou de l'origami. (Voir annexes 6, 7 et 10)

Les résultats obtenus ont été vraiment favorables en tenant compte qu'ils n'avaient réellement pas de connaissances préalables du vocabulaire en FLE, nonobstant, d'après les journaux de bord, nous avons observé que la thématique était aimée par la plupart des écoliers et les autres, qui ne l'aimaient pas beaucoup, ont travaillé « adéquatement » à partir de voir l'enthousiasme montré par les camarades, ou de ne pas aimer la thématique mais d'aimer dessiner, les soupes des lettres ou l'activité proposée qui cherchait à promouvoir la créativité de l'écolier.

Troisième catégorie : Le discours donnant la priorité au descriptif

Bien que nous ayons priorisé le développement de la description en FLE, nous cherchions aussi réussir la partie critique, cependant, pas seulement à partir de la langue étrangère mais par des activités et des exercices dirigés à cette question. Donc, nous avons mis en lumière le développement de la critique malgré le niveau de langue qui n'a pas permis de le faire totalement en FLE. Nous allons montrer les résultats des objectifs à partir de l'entretien fait, les artefacts et les questions utilisées dans la vidéo :

Selon la vidéo : Durant le discours descriptif, 20%, ou moins du cours, ont été capables de répondre totalement en FLE. 80% ont montré compréhension à la question et autre 20% ont eu besoin de l'aide en regardant les gestes des copains ou en posant une question à l'intervieweur comme : quoi ? ou comment ? en langue maternelle. Nonobstant, les réponses des écoliers, sauf pour la première où les enfants n'ont pas montré aucune description ou largement, ont montré un développement individuel plus ample de l'attendu dans la plupart de cas. Ils ont décrit avec de vocabulaire de situations, de lieux et des objets. Aussi, la compréhension des questions a été complète pour le groupe dans la première question et 70% et 60% respectivement dans les deux dernières questions suivantes :

<i>Comment ça va ?</i>	<i>Quels choses tu aimes d'où tu habites ?</i>	<i>Quels choses tu détestes d'où tu habites ?</i>
Ça va bien (x10) ; ça va (x4) ; je vais bien, merci et vous (x3) ; très bien, merci x2.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Réponses en FLE</i> : les personnes (x3), les animaux, l'école, la tranquillité. • <i>Réponses en LM</i> : le parc (x3), le magazine (x2), la piscine, la Plaza de Bolivar, la communauté, les célébrations, il y a beaucoup d'indigènes, les personnes, ce qu'on achète dans la boutique. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Réponses en FLE</i> : le danger, le bruit et la contamination. • <i>Réponses en LM</i> : les voleurs, la saleté, les rats, les fumeurs, les personnes qui n'utilisent pas les poubelles, les drogues, les personnes inconscientes, la boulangerie, les clacksons de voitures, les bagarres.

Par rapport aux artefacts : Pour identifier le lieu où les enfants habitent, nous leur avons demandé de dessiner dans le cahier le quartier avec les parties les plus représentatives et le même pour le lieu qui était près de l'école. Nous avons observé qu'une grande quantité d'enfants, entre 10 et 13, n'ont pas voulu dessiner ce que nous leur avons

demandé, nonobstant ils ont commencé à parler en groupes sur ce qu'ils aimaient de ces lieux. Raison pour laquelle nous avons décidé de changer l'activité et de leur demander de poser la question à un autre copain en FLE : où habites-tu ? Ils ont compris facilement à partir d'une vidéo la manière de répondre et ils ont dessiné le lieu et ils ont répondu deux questions de : ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas de ce lieu, afin de donner ce dessin à une personne de la famille comme une transition pour la suivante thématique.

Nous avons pu obtenir de l'évidence que la thématique était intéressante pour la plupart du groupe, mais le développement a été plus lent que les autres thématiques parce que le vocabulaire était vraiment ample car il a comporté : des animaux, des lieux, des personnes, des activités de la communauté, de l'ambiance social, de la nature, etc. Donc, nous avons réussi des différents types de réponses, mais il a été vraiment ample pour le temps proposé de la thématique et nous devions l'arrêter pour continuer avec les suivantes thématiques.

En conclusion, le lieu où ils habitent a donné plusieurs thématiques à envisager et cela nous a permis d'aller entre différents types de lexique et le faire plus individuel, mais, en même temps, cela a compliqué le développement du groupe pour le faire d'une manière où ils puissent partager les connaissances et les autres puissent les comprendre.

Selon les enquêtes : Pendant la dernière enquête proposée, nous avons cherché obtenir l'évidence écrite que montre si les écoliers étaient capables de donner une réponse à partir des discours descriptifs du lieu où ils habitent et nous avons obtenu très différentes réponses, mais nous n'avons pas obtenu, ni à l'oral, ni à l'écrit, même pas 40% du vocabulaire en FLE du tout le vocabulaire qu'ils utilisent en LM. Nonobstant, cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas montré des avances en FLE, il est seulement que l'évidence a

été la même pour les enquêtes que pour la vidéo prise (voir annexes 16 et 17). Ils sont capables d'utiliser entre trois et six mots pour parler du lieu où ils habitent et pour montrer les goûts en rapport au même lieu. Pour les trois questions nous pouvons obtenir, par écolier, une moyenne de 7 mots en FLE.

Il n'y a pas une différence remarquable entre ce qu'ils savent dire et ce qu'ils savent écrire en FLE. La moyenne est la même pour la plupart du cours, sauf pour 3 écoliers qui ont été plus capables à l'écrit, où ils ont utilisé un ou deux mots plus qu'à l'oral.

Apprentissage significatif

Les activités du projet ont été dirigées à l'expression de l'écolier depuis différentes perspectives, et pour cela, nous devons apporter des activités de différents types : des dessins, des jeux, des soupes des lettres, des mots croisés, des jeux avec un ballon, l'utilisation des vidéos, l'utilisation de la salle de l'informatique, des lectures courtes, entre autres. Pendant tout le projet, quasiment toutes les classes ont servi pour collecter des données à partir des artefacts, comme les devoirs des écoliers et les journaux de bord, desquels nous allons présenter les plus représentatifs aux annexes.

Première catégorie : Le goût pour la classe à partir de l'apprentissage, l'amélioration, la motivation et le développement des activités

Au début du semestre, il a été vraiment difficile d'obtenir des résultats favorables avec les écoliers car la plupart d'eux ne voulaient pas faire des activités ou ne voulaient pas travailler dans la classe de français, surtout quand les activités étaient en rapport au

mouvement où il y avait des bagarres, des mauvais mots pour le travail en groupe et des autres situations défavorables pour le développement du travail dans le moment.

Selon les artéfacts : Après, quand nous avons obtenu des meilleurs résultats, nous avons observé que les activités qui ont été mieux élaborées ont été celles des dessins et d'écriture (voir annexes: artéfacts) ; et le développement de ces activités a été essentiel pour savoir quelle était la motivation des écoliers et comment ils développent les activités proposées, et pas juste pour les faire, mais pour la manière dont ils les ont effectuées, par exemple : nous avons demandé de dessiner l'animal préféré, et certains enfants ont utilisé des couleurs, de l'aide des autres copains, des autres ont représenté les animaux de manières différentes, etc. (voir annexe 6)

En plus, la quantité d'activités a augmenté, proportionnellement à la quantité des écoliers qui arrivaient à chaque classe, et cela a permis d'obtenir évidence sur le goût pour la classe. Sans tenir compte que le niveau de langue à l'écrit, même quand il a été lent, a amélioré potentiellement en révisant, par exemple, comment ils se décrivaient dans le parcours du projet et comment ils l'ont fait à la fin du même projet (voir annexe 7 et 16).

Des journaux de bord : Lorsque nous avons proposé plus d'activités pendant le premier semestre le cours a voulu participer davantage, et cela a signifié plus de production orale aussi. Par exemple, dans la première classe moins de la moitié du cours a participé et moins de 20% du cours ont développé complètement l'activité, tandis qu'à la fin du projet 70% du cours ont développé les activités proposées et, même, pendant certaines classes, entre trois et cinq classes, quasiment 90% du cours ont travaillé jusqu'à l'accomplissement de l'activité. (Voir annexes 3 et 10 : journaux de bord)

Aussi, à manière de réponse à ce que la motivation a fait, nous pouvons être sûrs que ces écoliers qui ont trouvé une motivation pour aller à la classe ont développé des meilleurs outils pour communiquer en FLE, et nous pouvons conclure à partir, aussi, des journaux de bord qui montrent des évidences importantes pour le goût d'un nombre important du cours, pour la classe de français comme par exemple : « La classe a été amusante car la plupart a ri en différents moments, et à la fin, de manière polie, certains écoliers se sont approchés pour dire « au revoir », « on se voit prof, Óscar », même un « bye, teacher », entre autres » (voir annexe 3 : journal de bord) ce qui nous permet de dire que les enfants voulaient avouer une certaine reconnaissance par rapport au travail fait, sachant que le stagiaire avait ainsi fini son stage.; « Sept écoliers m'ont dit qu'elle était « amusant » cette activité parce qu'ils aimaient parler de leurs familles et des leurs goûts » (voir annexe 10).

En outre, nous devons dire que la motivation chez les écoliers a amélioré pendant la même classe et à partir des activités proposées, pas avant ou dans les autres classes qui n'ont pas eu un rapport direct ou indirect avec le FLE.

En ce qui concerne la vidéo : La vidéo a enregistré l'activité de « clôture », et le plus faramineux de cet évènement a été comment 90%, sauf par deux écoliers, qui ne voulaient pas s'y mêler. Nous pouvons dire que le changement d'activité, l'exposition à une personne extérieure à l'école et aussi changer le lieu de la salle de classe, a motivé les écoliers à y participer, même ceux qui disaient ne pas aimer le français. La vidéo permet de voir l'activité avec le plus d'investissement et la plus grande participation des enfants dans tout ce que nous avons proposé dans le projet. De ce fait, nous pouvons dire, la vidéo présente l'évidence de leur développement dans les classes et que les activités étaient

vraiment importantes pour la motivation des écoliers et pour l'amélioration inconsciente de la langue à partir de tout ce que nous avons fait, en tenant compte les besoins des écoliers : « L'acquisition de la langue est un processus inconscient ; les acquéreurs de langue ne sont pas conscients du fait qu'ils acquièrent une langue, mais seulement du fait qu'ils utilisent cette langue pour communiquer. » Krashen (1982) [l'original en anglais]

Selon les enquêtes : Dans le développement des enquêtes les écoliers ont répondu des questions qui ont aidé à mettre en évidence ce que nous avons fait et la perception des écoliers à partir de tout le travail. La perception a été favorable depuis la moitié du projet (voir annexes 4 et 5) en rapport au professeur stagiaire et aux classes en général, sauf par le bruit de l'école et les écoliers du cours qui n'ont pas laissé travailler les camarades ; et cette perception a perduré jusqu'à la fin.

Triangulation temporelle : Nous pouvons voir à partir d'une triangulation temporelle, que les écoliers ont dit, au début du projet, que le français n'était pas la classe préférée : seulement 20% aimaient le français ou le préféraient sur les autres sujets, nous pouvons noter que vers la moitié du projet nous avons déjà trouvé une réponse un peu plus favorable où 40% ont affirmé préférer le français sur les autres sujets.

À la fin du projet, nous avons obtenu des réponses favorables par rapport au cours et par rapport au professeur stagiaire à partir des commentaires et des écrits des écoliers. (Voir annexes)

La motivation a été vraiment importante pour le développement du projet, en comparant les activités réalisées et les commentaires des écoliers qui ont un rapport entre le devoir, le vouloir faire, le développement et ce qu'ils ont acquis.

Avec les résultats collectés des journaux de bord, des enquêtes et des artefacts nous pouvons dire que : autour de 70 % du cours, à la fin du projet, ont montré aimer le cours, pourtant pas précisément pour la langue ou pour la classe, mais pour des différentes raisons dont *le changement du professeur principal, ou le professeur stagiaire du FLE (nous) c'était agréable*, etc. Donc, il y avait des journées où les écoliers voulaient rester dans la classe, mais ne voulaient pas faire des activités ou ne voulaient pas participer, en montrant les épreuves que la motivation était présente pour rester dans la classe, mais pas précisément pour la langue ou pour travailler en FLE.

En conclusion, à partir de ces activités réalisées pour la plupart du cours, nous pouvons dire que, la compréhension a été améliorée par la possibilité de réponse des écoliers face à un texte en français, mais la production écrite reste encore basique ou primaire pour ce que nous avons demandé dans les questions et la même manière en ce qui concerne la motivation : plus l'écolier s'intéresse à l'activité, mieux sera son développement en FLE.

Les situations, les activités, les réponses des écoliers et les artefacts collectés ont mis en évidence qu'une partie importante du cours, 70%, étaient satisfaits avec nous, les activités, les matériaux et la manière dont le cours a été développé.

Résultats

Nous allons présenter les résultats à partir de, premièrement, les objectifs de la recherche et après la question pour montrer ce qui s'est passé avec ce que nous avons proposé :

En ce qui concerne l'objectif général nous avons proposé des différents types d'activités : individuel, en binômes, en groupes, toute la classe, en dehors de la salle de classe, avec des déplacements à l'intérieur de la salle, en utilisant des guides, avec des vidéos, avec des jouets et même avec des dictées ; et nous pourrions donc dire, que les activités auxquelles les enfants n'étaient pas habitués ont été les plus compliquées à développer car, lorsque nous voulions qu'ils travaillaient en groupes, par exemple, ils ne se respectaient pas eux-mêmes, par exemple, « moi, je ne travaille pas avec ce garçon-là. Il est fastidieux » [l'original en espagnol] (journal de bord 8), et ils se bagarraient pour ne pas travailler avec un ou un autre copain « lui, je ne l'aime pas » (journal de bord 4), « non, pas avec lui parce qu'il est fainéant » [l'original en espagnol] (journal de bord 4), etc.

Cette situation a amélioré avec certaines activités pendant la journée où ils devaient partager eux-mêmes, pourtant quand nous sommes rentrés à la semaine suivante la problématique était encore là. Donc, nous pouvons dire que les activités peuvent fonctionner si elles sont développées de manière plus fréquente et avec la participation de tous en petits groupes pour après continuer avec toute la salle de classe.

En ce qui concerne l'objectif principal, nous pouvons dire que les activités guidées dans la perspective de l'apprentissage significatif aident les apprenants à maintenir de meilleures relations interpersonnelles et aident à motiver l'acquisition du FLE, si les apprenants vraiment sentent que l'activité promeut un apprentissage significatif, tantôt par

l'activité elle-même, tantôt par les situations générées ou par le développement du groupe dans le moment ou l'endroit suggéré où : « la langue a toujours été perçue comme un contenu à acquérir, les recherches portant sur le *quoi* enseigner au détriment du *comment* enseigner. » Olha (2005), et tout vu à partir de l'importance des activités et le contexte généré à partir de celles-ci.

Par rapport au premier objectif secondaire, la réappropriation de la culture propre se situe dans les réponses que les écoliers ont donné aux questions où nous avons attendu un analyse plus particulier comme par exemple : l'idée de famille que six écoliers ont énoncée de manière différente où ils ont osé proposer comme leur famille : des animaux, des professeurs, même des jouets ; comme une manière de se représenter une culture propre, leurs actions et la manière de vivre associée aux vécus différents de ceux déjà établis comme la règle. De la même manière, par les mots de Pierre Bourdieu au sujet de l'importance de situer la langue dans le contexte des personnes, voire des écoliers dans ce cas, nous y voyons l'implication directe de la langue sur la culture : « le rôle du langage est central, mais laquelle qui construit et représente la réalité est la langue par son efficacité proprement symbolique. P. Bourdieu (2002).

Cela aussi, nous l'avons vérifié dans les réponses de ce qu'ils aiment ou détestent du lieu où ils habitent ou de comment ils se voient voire se décrivent. 45% (13 écoliers) ont donné des réponses différentes à ce qui est attendu, voire établi, dans le CECR de ce qui est la famille et le vocabulaire qui devrait être enseigné pour la thématique, raison pour laquelle nous pourrions dire que la moitié du groupe « a reconstruit » leur idée de famille. Même ceux qui ont répondu avec les mots attendus de : père, mère, fils, fille ; ils ont décrit la famille plutôt comme celle qui appuie ou donne de l'amour, etc. (voir des annexes) en

donnant une définition écrite un peu plus individuelle par rapport à une définition standard qu'il puisse y avoir de famille.

Le deuxième objectif sur la motivation au FLE n'a pas été réussi par des nombreux écoliers dans le groupe, puis, les écoliers qui aimaient le FLE l'aimaient déjà avant de commencer le projet (6 écoliers) et les autres qui présentent maintenant le goût pour la classe disaient aimer le français soit parce que le professeur ne les crie pas et ou parce que lui, il est aimable (16 écoliers), mais tous les enfants ne répondent pas sur la langue comme le sujet de la classe.

Aussi, dû au changement de siège, nous voyons une augmentation pour vouloir apprendre plutôt l'anglais, tout en voyant que les copains de cours plus hauts semblent connaître déjà un peu de cette autre langue ; une langue que quelques écoliers veulent commencer à pratiquer pour se sentir participants d'un groupe plus grand, voire « avancé », à l'école, tel que l'ont affirmé trois filles du cours.

En ce qui concerne le troisième objectif, nous montrons, à partir des vidéos, que les ambiances d'apprentissage fonctionnent pour la production orale dont les écoliers ont montré se rappeler et même où ils ont construit des phrases à partir des questions faites dans les entretiens proposés par une personne qui leur pose des questions et où ils répondent ce qu'ils comprennent, en montrant que la compréhension a amélioré autant que la production par des réponses différentes entre apprenants comme le met en évidence de ne savoir pas seulement un type de réponse mais de savoir répondre des différentes manières : *ma couleur préférée est le rouge*, ou bien *je suis intelligente*, etc. Tout en visant l'importance d'éloigner l'acquisition de la langue de la grammaire pour la mettre en contextes communicatifs réels :

L'un des principaux problèmes que pose l'enseignement d'une deuxième langue est de contrecarrer l'actuelle "grammaire" dominante depuis des nombreuses années dans nos écoles, où l'approche des autres langues a été synonyme pour l'enfant de conjugaisons, règles de formation du pluriel, des listes interminables de vocabulaire et, à l'affaire de "contextualisations" dans les aéroports et d'autres scénarios d'une telle inadéquation pour le monde des intérêts des apprenants. Ruiz, U. (1990) [l'original en espagnol]

En ce qui concerne la question de la recherche nous pouvons dire que la production orale initiale des écoliers a été favorisée parce que :

- En ce qui concerne le travail, avec la proposition des ambiances d'apprentissage nous avons trouvé que les enfants manifestent un goût pour le changement des activités et pour la non-répétition des tâches. Les écoliers étaient, au début, éloignés des activités et de l'acquisition de la langue ; or, par le biais de l'intégration des trois ambiances d'apprentissage mélangées, une bonne partie des écoliers s'est motivée à les faire car elles étaient diverses, avec différentes situations, avec des personnes différentes dans certains cas et situés au lexique et la thématique, définis par les écoliers et le professeur stagiaire dans un processus de conversation et de précisions sur ce que nous avons établi comme groupe.

- Les outils proposés dans le projet comme les ressources, la méthodologie et l'organisation, ont sensibilisé les enfants vers l'utilisation de la langue, petit à petit au début du projet, mais ensuite la langue même les a permis d'exprimer ce qu'ils sont, comment ils se voient, ce qu'ils aiment et ce qu'ils détestent cessant de voir le FLE seulement comme un outil pour voyager mais plutôt pour s'exprimer, pour apprendre d'eux-mêmes et pour partager avec leurs camarades et professeurs d'une manière un peu différente, depuis toutes les possibilités, qui nous permettent utiliser une langue étrangère.

En plus, nous trouvons encore des désavantages, de ce fait nous ne pouvons pas dire que nous ayons complètement réussi à répondre la question de recherche mais nous avons fait une approximation importante à partir des différents composants décrits antérieurement comme un échantillon de ce que nous avons fait et de la manière dont le cours a répondu.

Cependant, bien que nous n'ayons pas réussi tout ce que nous avions proposé, nous avons obtenu des résultats favorables par l'utilisation des ressources menés, des supports pédagogiques et des activités que nous avons présentées à partir de la question de recherche et des objectifs proposés. Tout cela, nous a permis d'observer une progression en ce qui concerne la production orale en FLE et au regard critique sur quelques aspects de la vie quotidienne de l'apprenant et ses camarades de classe.

Conclusions

Nous avons proposé d'améliorer une situation de production orale avec le groupe cible, CM1 salle 402, dans le cadre de la recherche-action. Après avoir identifié des nombreuses problématiques dans les activités proposées, du travail en groupes et du respect pour les idées de l'autre. Tout en visant l'apprentissage significatif, à partir de trois ambiances d'apprentissage et l'analyse des différents instruments pour la collecte des données, nous sommes arrivés à conclure que :

La motivation ne doit pas venir seulement du professeur et de ce que l'apprenant apprend à la maison, mais de la manière dont le professeur situe les activités dans le contexte des écoliers et comment le fait de situer les activités en contexte peut inciter les écoliers à parler, à communiquer, à partager.

Ensuite, visant l'apprentissage significatif proposé pour faciliter la production orale des apprenants il faut tenir compte de bien de facteurs, internes et externes, des écoliers au niveau, non seulement de la langue, mais de la confiance avec les copains, les professeurs, la famille et l'école en tenant compte que l'acquisition de la langue ne vient pas seulement de répéter des listes de mots ou de compléter les feuilles d'un atelier, sinon de faire un travail participatif qui apporte de manière plus ample que possible à la reconnaissance de la langue comme un outil qui marche en toutes les directions, en tous les contextes et, toujours, à partir des besoins de l'écolier et de ce qu'il va ou veut montrer à travers la langue.

En ce qui concerne les devoirs, les activités situées à partir des goûts des écoliers peuvent aider à ce qu'ils soient plus amicaux et plus respectueux avec les camarades et les

professeurs en prenant les autres comme des personnes qui aident et vivent un monde similaire mais différent en certains aspects et ces aspects doivent être pris en considération au moment de partager pour ne pas avoir des malentendus ou pour passer des moments plus agréables dans le groupe.

En outre, d'après le travail développé, il est nécessaire de réaffirmer que le travail en FLE doit continuer, doit se maintenir à partir des goûts des écoliers et doit se développer avec eux et pas seulement à partir d'eux. Le FLE doit se construire à partir des connaissances préalables des enfants et puisqu'il y a des écoliers qui ont avancé dans l'emploi de la langue cela montre que, même s'il y a de la démotivation pour des différents facteurs ils vont essayer d'avancer pour s'y maintenir et améliorer.

Or, même si le processus est lent, les professeurs de FLE doivent s'efforcer de situer le vocabulaire, les situations, et les activités dans le contexte des apprenants tandis que nous apprenons à travailler avec eux et nous apprenons à apporter le FLE comme moyen pour aider un peu avec leurs situations et leur quotidienneté.

En plus des devoirs, nous devons tenir compte que toutes les activités de vocabulaire doivent être proposées par rapport aux goûts des écoliers pour continuer l'acquisition de la langue d'une manière proche de leur réalité. De façon à ce qu'elle soit une acquisition qui permette de cesser de voir la langue juste comme un outil pour le tourisme, mais en revanche comme un outil pour apprendre d'autres situations qui existent au-delà d'elle-même, pour communiquer, pour partager avec plus de personnes, entre toutes les situations possibles qu'une activité bien dirigée depuis le point de vue des écoliers, et non pour les écoliers, peut produire.

De même, il est important que les écoliers connaissent la culture d'où vient la langue et que, par la langue, ils connaissent beaucoup de situations différentes mais, la langue doit se situer comme un moyen d'expansion de connaissances de nous-mêmes, de notre réalité, de notre monde proche et cerné, et après bien évidemment pouvoir continuer avec une réalité externe plus grande afin de comprendre d'autres réalités en France, en Afrique ou dans d'autres cultures qui peuvent être intéressantes pour les écoliers et qui peuvent, de cette façon, être bien développées avec eux, mais en tenant compte de l'importance de ne pas perdre la vision de ce qu'ils sont et de ce qu'ils peuvent faire avec la langue à court terme plutôt qu'à long terme, comme une possibilité de évaluer l'apprentissage significatif que puisse, celui-ci se visualiser à futur.

En dernière conclusion, nous déclarons que nous n'avons pas réussi complètement l'objectif proposé par des différentes situations, mais, avec plus de temps, ou, avec la possibilité de plus de classes à l'école, nous serions arrivés plus loin avec le projet et les résultats qui visaient favorables, pourtant très ambitieux pour les restrictions du temps et les possibilités du projet.

Limitations contextuelles

Contexte éducatif : Travailler en groupe peut devenir plus difficile si les camarades n'en ont pas créé l'habitude. Comme cela, nous avons eu besoin de travailler avec des camarades stagiaires ou des professeurs titulaires qui ne savaient pas comment le faire. Conséquence de ce type de situations, différentes activités n'ont pas pu être réalisées ou complétées.

Les ressources : Pendant différentes classes proposées et en différentes salles de classe, il y en a eu des différents désavantages. Même si les salles de classe ont des téléviseurs, cela ne signifie pas pourtant que nous puissions les utiliser, parce qu'il y avait certains qui étaient abîmés, qui n'avaient pas de télécommande, ou bien où il n'y avait non plus à qui poser des questions sur comment l'utiliser ou, parfois, c'était l'audio qui ne fonctionnait pas, situation présentée dans la salle de l'informatique du siège B, éloignée de notre école ; situation qui n'a pas permis de développer certaines activités proposées.

La première fois que cette situation s'est produite, nous devions improviser un peu au tableau la même situation de la vidéo ; en dessinant une autre personne avec laquelle nous faisons l'activité, mais pour les suivantes sessions, nous devions tout simplement apporter deux possibilités d'activités pour chacune dépendant de l'activité : avec et sans les ressources de l'école, pour pouvoir réussir la thématique sans beaucoup de difficultés. Aussi, nous avons décalé l'activité d'un jour pour un autre, à la manière de continuer le travail et permettre l'activité pour une prochaine occasion.

Démotivation : Durant l'année 2018, la motivation était un facteur qui aidait le développement de la classe pour la possibilité des activités avec les écoliers, pour la disposition trouvée, mais, surtout, pour la professeure principale qui aidait beaucoup avec le contrôle de la classe. Situation qui a changé pendant l'année de 2019 où le changement de la professeure principale, le changement des écoliers à d'autres écoles et le changement du siège a démotivé les écoliers pour l'apprentissage de FLE, en voyant que dans le nouveau siège les écoliers étudiaient l'anglais, et certains écoliers ont pris l'idée que ce dont ils aient besoin dans le pays est plutôt l'anglais en dépit du français.

Prestation du temps : le temps utilisé pour l'étude du FLE dans le cours est très court et bien souvent est interrompu par différentes situations. La plupart des jours nous disposions de 90 minutes pour développer la classe, et il y a eu des jours où nous n'avons pu utiliser que 60 minutes, mais, pendant notre créneau horaire, le temps était aussi utilisé pour le goûter, pour aller aux toilettes, pour des projets de l'arrondissement avec les écoliers comme un projet contre les drogues ou la violence, etc. Ensuite, nous avons raté des classes pour des rendez-vous avec la professeure et le recteur, les parents des écoliers, et pour des problèmes à l'intérieur de la salle de classe.

Limitations méthodologiques

Pour l'application de la proposition : Le niveau de FLE des écoliers c'est un problème si nous considérons les différentes situations des enfants qui entrent à l'école à n'importe quelle époque de l'année, l'école reçoit des nouveaux écoliers qui, bien sûr, n'ont pas encore de connaissances sur le FLE et comme cela, le processus des autres se voit interrompu. Souvent, il n'y avait guère de connaissances préalables de la langue française, même quand le projet est censé avoir commencé avec eux en CM1.

Au niveau des instruments : Construire des instruments pertinents tels que des enquêtes ou des entretiens suppose une difficulté pour la pertinence des questions et les moments de les mettre en place, raison pour laquelle l'utilisation de ces types d'instruments a des difficultés techniques et de placement temporaire.

Quant à la proposition : Nous devons tenir compte du temps d'utilisation pour la planification des classes ; la pertinence des jeux à utiliser avec les écoliers tout en sachant qu'une activité ou un jeu mal-dirigé peut nous éloigner de l'objectif ou que nous pouvons

perdre ainsi toute l'attention des enfants. La stratégie que nous avons trouvée pour travailler ces complications a été à partir du tâtonnement, pendant les premières classes, et de planifier de différentes manières ou d'avoir plus d'une planification par activité en dépendant des instruments à utiliser.

Au niveau de l'analyse : Le fait de proposer une triangulation de l'information puisque nous avons obtenu des évidences depuis différentes visions, par rapport à ce que nous devons analyser et cela signifie que : tous les instruments ne marchent nécessairement pas pour collecter l'information pertinente. Autrement dit, tous les instruments ne servent pas à collecter une bonne source d'information.

L'analyse s'avère un aspect bien délicat aussi, parce que nous devons être soigneux au moment de voir ce que nous avons obtenu, après avoir défini les catégories de manière correcte et de prévoir comment les instruments nous aident à montrer des résultats. Savoir écrire et savoir choisir l'information est vraiment important et nécessaire pour réussir au moment de réaliser l'analyse des catégories.

Au niveau de résultats : Les résultats obtenus ont été pris à partir d'une population très diverse en, âge : de 9 à 13 ans ; en culture : des migrants, des enfants provenant de la côte ou de petits villages partout dans le pays et bien sûr aussi de Bogotá ; en conditions d'handicap cognitif : deux filles avec des problèmes cognitifs légers ; en conditions émotionnelles diverses : deux filles et un garçon abusé(e)s, des enfants en état de vulnérabilité pour inattention ; et des écoliers qui arrivaient en différents moments de l'année. Toute cette population a permis de développer un travail important en FLE, pour tout ce que nous avons obtenu comme résultats favorables, mais, aussi, elle a rendu plus difficile le parcours durant les activités pour la difficulté de préciser les devoirs proposés en

pensant des besoins tellement divers des apprenants. Dans certains cas, il y avait de besoins spécifiques que nous devions remédier mais, pour aider certaines situations spécifiques, nous devions négliger un peu les situations des autres écoliers.

Recommandations

D'après ce que nous avons développé dans ce projet de recherche, il s'avère important de continuer ce type de projets qui tiennent compte des nouvelles propositions telles que des ambiances d'apprentissage. Pourtant, c'est important de remarquer que celles-ci doivent être adéquates aux besoins présents chez les écoliers. Dans un sens identique, il serait intéressant d'essayer de développer des ambiances non seulement par rapport à la production orale, mais de façon à voir leur comportement par rapport à l'utilisation d'autres habiletés, voire la compréhension et production écrite d'une manière plus dédiée et concentrée.

Liste de références

- Alidou, H. & Glanz, C. (2015) *Recherche – action : améliorer l’alphabétisation des jeunes et des adultes*. [Traduction française de Dominique-Marie Bohère]. Institut de l’UNESCO.
- Ausubel, D. (1961) *Significado y aprendizaje significativo*. (Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México).
- Ausubel, D. (1963) *TEORIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. Recuperado de: <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>
- AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. TRILLAS México.
- Billières, M. (2016). *La compréhension de l’énoncé: une vue d’ensemble*. Au son du FLE. Recuperado de: <https://www.verbotonale-phonetique.com/comprehension-enonce-vue-densemble/>
- Caon, F. (2006) *LE PLAISIR DANS L’APPRENTISSAGE DES LANGUES Un défi méthodologique*. Recuperado de: <http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/2315/1/Nr.%203%20versione%20francese.pdf>
- [Chomsky, N. \(1991\) *Leguaje sociedad y cognición*. México. Editorial Trillas.](#)
- Duarte, J. (2003) *AMBIENTES DE APRENDIZAJE UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL*. Medellín, Colombia: Revista Iberoamericana de Educación.
- Durán Moreno, C.D. (2016) *APPRENTISSAGE PAR PROBLEMES DANS L’EXPRESSION ORALE EN FLE*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3255/TE-21145.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- École la Candelaria. (2017). *Agenda étudiantil*.
- [Farah, Z. & Boumediene, L. \(2017\) *LES DIFFICULTES DE L’EXPRESSION ORALE EN CLASSE DU FLE. Cas d’étude : La classe de la 5ème Année Primaire*. \(Tesis de maestría, Université Aboubakr Belkaïd– Tlemcen\). Recuperado de: <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/9665/1/zaoui-laouedj.pdf>](#)
- [Gaillard, F. \(2013\) *Noam Chomsky: «A 2 ans, l’enfant connaît pratiquement tout du langage»*. *Magazin Le Temps*. Récupéré de: <https://www.letemps.ch/sciences/noam-chomsky-2-ans-lenfant-connaît-pratiquement-langage>](#)
- [Krashen, S. \(2009\) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Récupéré de : \[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf\]\(http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf\)](#)
- Latorre, A. (2005) *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España. Grao.

- Le Manchec, C. (2004) *Le langage et la langue chez Pierre Bourdieu*. Article dans *Le Français Aujourd'hui*. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-4-page-123.htm>
- Manzano, R.J. & Pickering, D.J. (2005) *Dimensiones del aprendizaje, Manual para el maestro*. [Traducido al español de Héctor Guzmán Gutiérrez]. 2da ed. Tlaquepaque, Jalisco, México: ITESO.
- MinEducación, Altablero. (2005) Para vivir en un mundo global. Article. Recupéré de : <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97500.html>
- Moore, D. (1996) *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école*. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/aile/4912#tocto1n6>
- Olha, C. (2005) *Développement de l'expression orale chez des apprenants étrangers dans le cadre de l'enseignement supérieur*. Centre de langues de l'Université Lumière Lyon-2.
- Portois, P. (2013) *La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde*. Association pour la recherche qualitative. Récupéré de: ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Richards, J. (1982) *COMMUNICATIVE NEEDS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING*. University of Hawii at Manoa. Recupéré de : <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-4.1-art1.pdf>
- Roux, P.Y. (s.f.) *De la production orale à l'expression orale*. Service culturel de l'Ambassade de France. Recupérado de: <http://www.lb.refer.org/fdlc-bp/bulletin/00mai/orale.htm>
- Roux, P.Y. (2012) *DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES ORALES*. Centre international d'études pédagogiques. Recupérado de: <https://crefeco.org/PublicationFiles/DOCS%20FORMATION%20ORAL.pdf>
- Roy, M. & Prévost, P. (2013) *La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion*. Recupérado de: ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- [Ruiz, U. \(1990\) La segunda lengua en el preescolar: una propuesta de diseño. España. Chapitre récupéré de : Comunicación, lenguaje y educación.](#)
- Sánchez González, O.L. (2013) *Le processus d'acquisition du vocabulaire et les activités en classe de FLE*. (Trabajo de grado, Universidad de Pamplona). Recupérado de: http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/view/239/228
- Subiría, J. (2017) El buen docente para la pedagogía dialogante. /Magisterio.com.co/ Recupéré de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-buen-docente-para-la-pedagogia-dialogante>
- Trenkic, D. (2007) *Variability in second language article production: beyond the representational deficit vs. processing constraints debate*. Article de Second Language Research. Recupéré de : [https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/variability-in-second-language-article-production-beyond-the-representational-deficit-vs-processing-constraints-debate\(1e95d300-149c-4e05-95f1-d76162b67071\).html](https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/variability-in-second-language-article-production-beyond-the-representational-deficit-vs-processing-constraints-debate(1e95d300-149c-4e05-95f1-d76162b67071).html)

Universia, México. (2016) *La ciencia confirma que no hay edad para aprender idiomas*. Recuperé de : <http://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2016/09/23/1143909/ciencia-confirma-edad-aprender-idiomas.html>

Vihman, M. (2018) *Advances in early speech production: Interactions with maturation, perception and learning*. Publié : The York Research Database. Recuperé de : [https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/advances-in-early-speech-production\(71b542f7-dfab-487b-b4b7-4a1bb60df424\).html](https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/advances-in-early-speech-production(71b542f7-dfab-487b-b4b7-4a1bb60df424).html)

Annexes

(En ordre chronologique) Annexe 1 : enquête

 **Encuesta** 

Bonjour! La siguiente encuesta es con el fin de caracterizar un poco la población del colegio La Candelaria y más específicamente del curso. Se agradece bastante la elaboración de la misma.

Nombre: Melani
Edad: 10
Procedencia: Tumaco Nariño Curso: 102

1. ¿En qué barrio vive? en el centro

2. ¿Con quién vive? Mamá, hermana, hermano

3. ¿Quién suele ser su acudiente? mi mamá

4. Con qué servicios cuenta en su vivienda:
* Agua * Luz * Teléfono fijo * Electricidad * Gas * Internet
* Otro(s) _____

5. ¿Qué materia o materias le gusta más? matemáticas

6. ¿Qué materia o materias le gusta menos? español

7. ¿Ha perdido algún año? Si No ¿cuál? Si ¿cuántas veces? 1

8. ¿Le gusta el francés? Si No ¿Por qué? porque quiero que me enseñen por sí o sí

9. ¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre? Jugar Fútbol

10. La relación con los compañeros de su salón es: mala regular buena

11. La relación con los profesores del colegio es: mala regular buena

12. ¿Le interesa la historia de su localidad, ciudad o país? Si No ¿por qué? por los paisajes y ciudades obarias que están muy bonitas

13. ¿Le parece que aprender francés es una ventaja? Si No ¿por qué? por que si un señor o señora le dice algo / yo le voy a poder

14. ¿Le gusta salir con el colegio a hacer recorridos por lugares históricos o emblemáticos? Si No ¿por qué? porque nos enseñan que es esto o lo otro y me gusta compartir con mis compañeros

15. ¿Le gustaría usar el francés con personas fuera del colegio, como extranjeros, visitantes, estudiantes de universidad, etc.? Si No ¿por qué? por que me gusta es por salir con los demás y hablar

Se agradece de sobremana su participación

Annexe 2 : enquête



Encuesta



Bonjour! La siguiente encuesta es con el fin de caracterizar un poco la población del colegio La Candelaria y más específicamente del curso. Se agradece bastante la elaboración de la misma.

Nombre: Luisa Fernanda Guerra Arguello
Edad: 9
Procedencia: Bogotá (D.C. *** Curso: 402

1. ¿En qué barrio vive? Poso

2. ¿Con quién vive? Con mi mamá

3. ¿Quién suele ser su acudiente? mi tía

4. Con qué servicios cuenta en su vivienda:

* Agua * Luz * Teléfono fijo * Electricidad * Gas * Internet
*Otro(s) _____

5. ¿Qué materia o materias le gusta más? sin las sociales

6. ¿Qué materia o materias le gusta menos? español

7. ¿Ha perdido algún año? Sí No ¿cuál? _____ ¿cuántas veces? _____

8. ¿Le gusta el francés? Si No ¿Por qué? por que nos divertimos mucho y aprendemos más

9. ¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre? estudiar

10. La relación con los compañeros de su salón es: mala regular **buena**

11. La relación con los profesores del colegio es: mala regular **buena**

12. ¿Le interesa la historia de su localidad, ciudad o país? Si No ¿por qué? porque nosotros éramos yuénos de todo

13. ¿Le parece que aprender francés es una ventaja? Si No ¿por qué? por que aprendemos más

14. ¿Le gusta salir con el colegio a hacer recorridos por lugares históricos o emblemáticos? Si No ¿por qué? porque aprendemos más de Colombia

15. ¿Lo gustaría usar el francés con personas fuera del colegio, como extranjeros, visitantes, estudiantes de universidad, etc.? Si No ¿por qué? porque le podemos enseñar francés

Se agradece de sobremanera su participación

Annexe 3 : fiche pédagogique

FICHE pédagogique (4) – 30/10/2018	
Stagiaire: Óscar Iván Vanegas N.	Possible durée d'application de cette fiche. Nombre de sessions (3)

Institution	Cours du stage	Professeur du cours (où l'on applique la proposition)
École La Candelaria	CM1 salle 402	Sandra Abril

Nom ou type d'activité : Ce qu'ils sont

Brève description : On va travailler avec le groupe complet dans la salle de classe, avec une structure de l'apprentissage par tâches. On cherche qu'ils puissent produire de vocabulaire spécifique à partir d'une activité qui va leur montrer différents mots et expressions, mais ils vont utiliser seulement ce qu'ils considèrent approprié à leur individualité.

Pertinence (voire pour la collecte des données) :

Obtenir des travaux individuels des enfants à partir des activités réalisées dans la classe.

Obtenir le travail écrit à développer afin d'évaluer l'appropriation du vocabulaire et de la thématique travaillée.

OBJECTIF socio-culturel	Objectifs pédagogiques	OBJECTIF de communication	OBJECTIF actionnel	OBJECTIF linguistique
<ul style="list-style-type: none"> Constituer une appropriation plus proche de ce qu'ils sont à partir de comment ils se décrivent et comment ils se voient 	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer l'attitude pour l'apprentissage du français Motiver à apprendre la langue à partir des activités contextualisées 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser de vocabulaire propre du contexte des enfants (en français) pour se décrire mentalement et physiquement 	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser des dessins sur les activités réalisées pendant la journée 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser, entre autres, le verbe : être et avoir. Utiliser des adjectifs pour se décrire et utiliser quelque vocabulaire du corps et des couleurs pour se décrire

Type de participation

Groupale (si cela applique) x	Par couples (si cela applique) x	Individuelle x
----------------------------------	-------------------------------------	-------------------

METHODOLOGIE

<p>Rôle du professeur + stratégies à déployer</p> <p>Le professeur va donner des instructions du travail et les écoliers vont les suivre en sachant que les activités peuvent changer selon les besoins des apprenants. Si une activité leur semble très</p>	<p>Rôle des enfants. Tenant compte de leur CREATIVITE et leur REALITE (=leur contexte, leurs goûts/intérêts)</p> <p>Les enfants vont être ceux qui développent des activités, et ils vont proposer et utiliser le vocabulaire que, à leur avis, est le plus pertinent. Les activités et les résultats seront le reflet de ce qu'ils sont et comment ils veulent</p>
---	--

ennuyante, on va montrer une autre manière à eux pour la réaliser. Par exemple, si vous devez écrire, vous pouvez le changer pour un dessin ; si vous ne voulez pas vous dessiner, vous pouvez dessiner un animal ou une chose qui vous représente ; etc.

travailler à partir d'un contexte de création et d'interaction. Par exemple, si le travail du jour c'est, qui suis-je ? Le professeur va donner des exemples, mais les mots utilisés vont être des mots qu'ils considèrent les plus pertinents à eux-mêmes à partir de comment ils se voient. Par exemple : indigène, joueur de football, végétarien, etc.

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

1. Il n'y avait pas d'ordinateur dans la salle de classe, donc, on a dû se déplacer à la salle d'informatique après l'étape de sensibilisation. Le déplacement a demandé plus de temps que n'avait pas été planifié.
2. Le cours a commencé un peu après l'attendu. Les enfants avaient une activité de formation dans la cour de récréation après la récréation.
3. La salle d'informatique n'avait pas du son dans l'ordinateur principal, donc j'ai dû arrêter la vidéo à chaque phrase ou mot montré pour qu'ils puissent l'écouter. Cela a pris plus de temps de l'attendu.
4. Au début de l'activité de mémoire la participation était minuscule, mais elle a amélioré à chaque moment car les écoliers n'avaient pas bien compris l'activité, avec certains exemples du professeur ils ont commencé à donner leurs propres mots.
5. J'ai utilisé un petit jeu pour le silence et il a marché les premières fois de l'utiliser. Après ils ont perdu le contrôle à nouveau pour certains moments.
6. On n'a pas pu finir toute la classe. Le temps n'a pas été suffisant. La tâche devrait être réalisée la classe suivante en rapport à la thématique suivante.
7. 4 enfants ont dit des choses tels que : « ella no me cae bien », « no con él porque es un vago », en faisant difficile le travail en groupe.

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

- La classe a amélioré dans la participation et la concentration, même quand il y a des écoliers qui n'ont pas voulu faire toutes les activités.
- La classe a été amusante car la plupart a ri en différents moments, et à la fin, certains écoliers se sont approchés à dire, au revoir, « chao, profe », « nos vemos, profe, Óscar », « bye, teacher », entre autres.
- La plupart des écoliers ont été intéressés en copier tout ce qu'il y avait dans la vidéo, le tableau, et ils ont demandé pour nouveau vocabulaire.

Annexe 4 : enquête

COURS DE FRANÇAIS

DIME LO QUE PIENSAS...

1. ¿Te gusta la clase de francés?



(No) ¿Por qué?

Por que aprendo el frances

2. ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de francés?

Es aprender y poder hablar frances

3. ¿Qué es lo que menos te gusta de la clase de francés?

Los mapas de letras

4. Escribe 1-3 cosas que hayas aprendido en las clases de francés.

- *Trái*
- *Nery*
- *Madrid*

5. Describe cómo son las clases del profesor.

Buenas y aprendes rapido y facil

6. ¿Qué materiales usa el profesor en la clase de francés?

Un a con un marcador

7. Marca con una X la actividad que más has practicado en clase de francés?

() Escribir () Leer Escuchar Hablar

8. ¿Qué te gustaría aprender en la clase de francés?

hablar en frances

9. Escribe las palabras que recuerdes y te gusten del francés de todo el vocabulario visto.

Nery San Madrid ya via churros

10. Qué comentario te gustaría hacer hacia el profesor o la clase de francés:

que el profesor es amable con los alumnos y lo encanta que aprendamos más que hablar en frances

Annexe 5 : enquête

COURS DE FRANÇAIS

DIME LO QUE PIENSAS...

1. ¿Te gusta la clase de francés?

(Sí) (No) ¿Por qué?

~~CHAVEFE~~

Sí, por que aprendo a hablar y por que es

2. ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de francés?

la participación y los juegos

3. ¿Qué es lo que menos te gusta de la clase de francés?

Nada

4. Escribe tres cosas que hayas aprendido en las clases de francés.

• Idioma

• Respeto

• Comunidad

5. Describe cómo son las clases del profesor.

Amable, compasivo, respetuoso, lo ayuda a on cuando no entiende algo

6. ¿Qué materiales usa el profesor en la clase de francés?

marcadores, fotocopias, borrador, lapiz

7. Marca con una X la actividad que más has practicado en clase de francés?

() Escribir () Leer Escuchar () Hablar

8. ¿Qué te gustaría aprender en la clase de francés?

Todo lo relacionado con el idioma

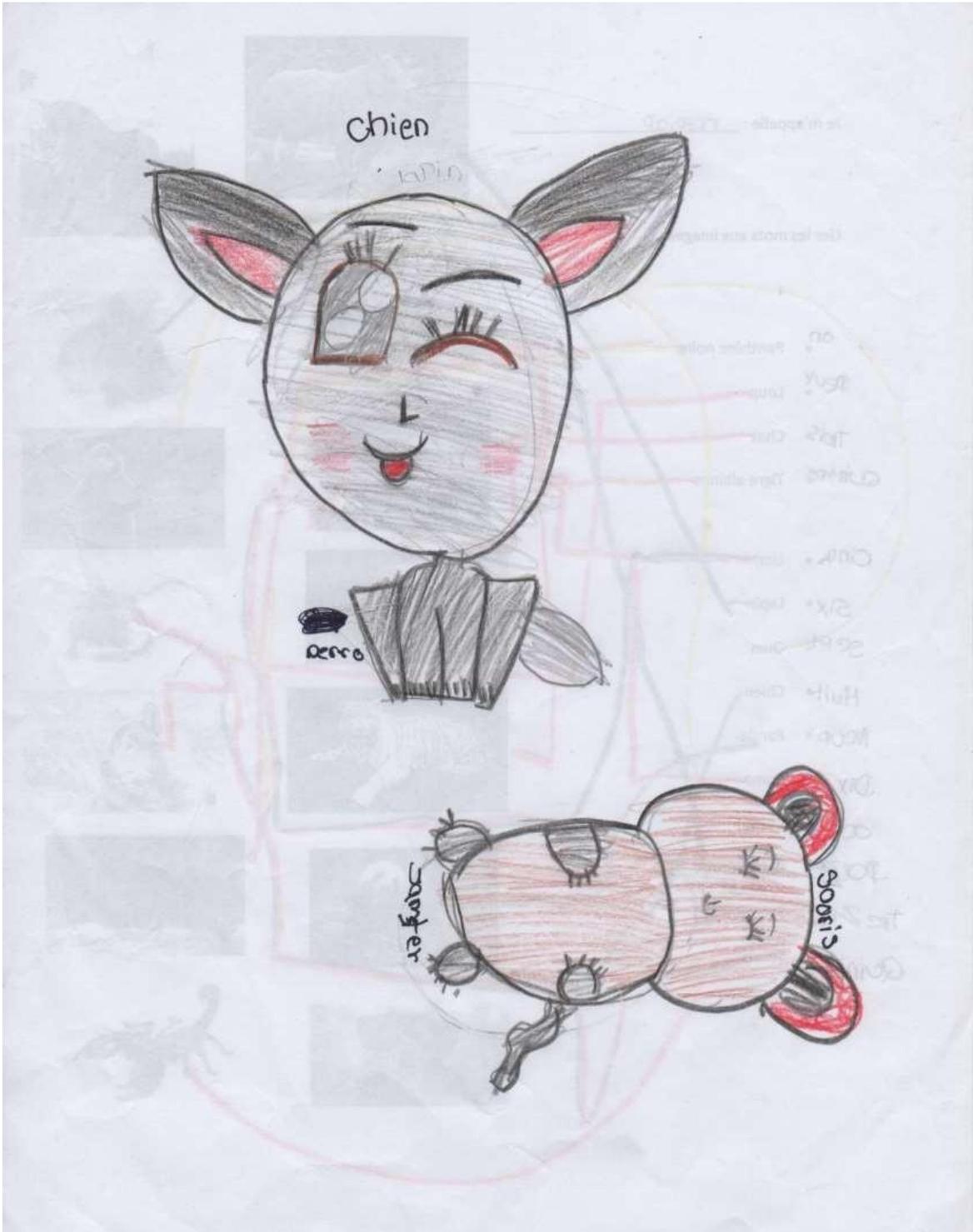
9. Escribe las palabras que recuerdes y te gusten del francés de todo el vocabulario visto.

Bonjour, Merci, Bienvenue, tu + 'appelles.

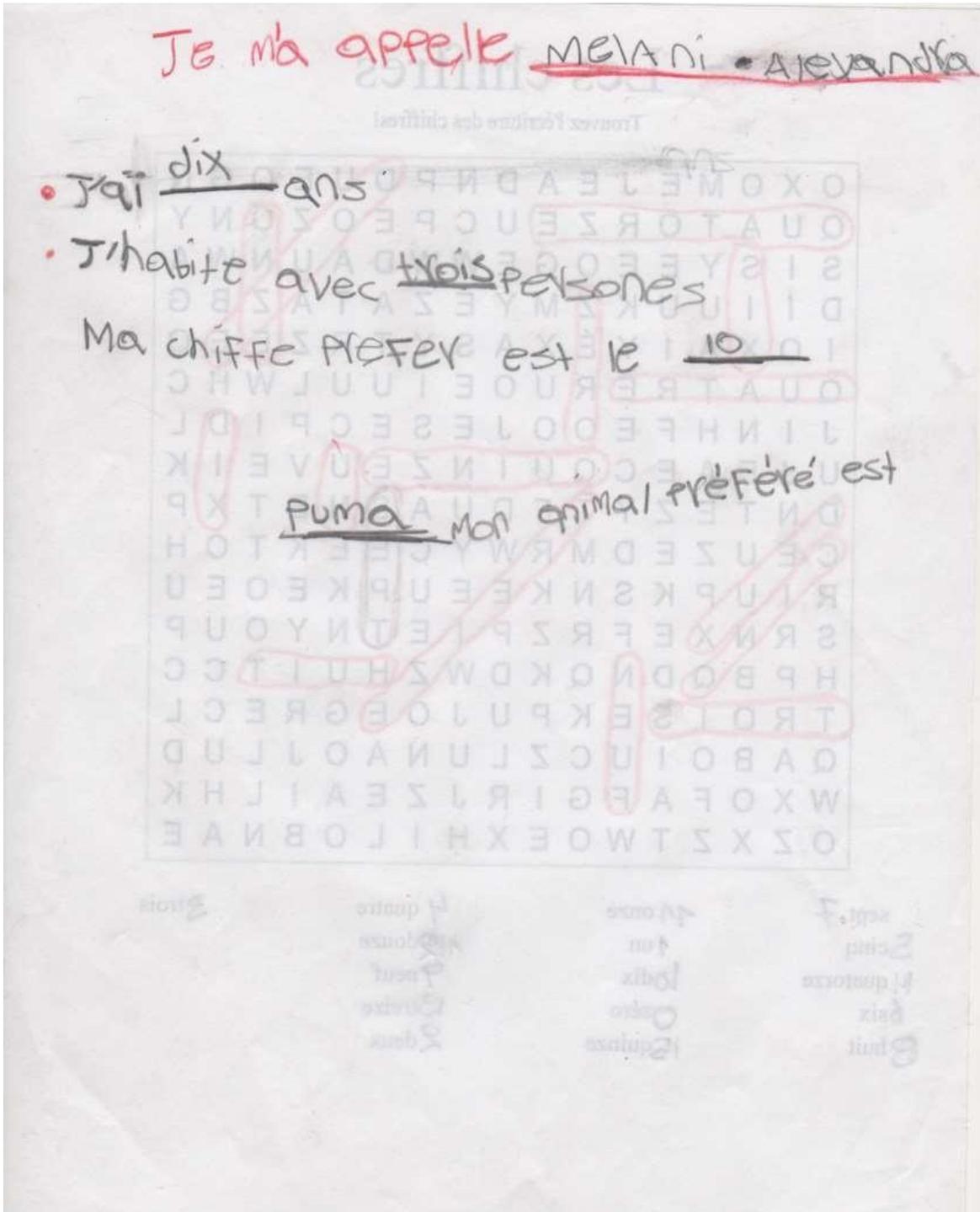
10. Qué comentario te gustaría hacer hacia el profesor o la clase de francés:

Mersi merci

Annexe 6 : artéfact



Annexe 7 : artéfact



Annexe 8 : artéfact

Scribe

Comment tu t'appelle? / Komün + Yu topel /
Quel âge as-tu? / Kel ash' a tyu /
Où vis tu? / U abit tyu /
Qui es tu? / Ki e tyu



Je suis

- Una niña
- Me gusta hacer bromas
- Me gusta dibujar
- Peleo mucho con mi hermano
- Como de todo
- Me gusta las matemáticas
- Me gusta estar en casas ajenas
- No me gusta hacer tareas
- Me gusta tocar el piano

Sara ✓

Annexe 9 : enquête

① ¿que sabes o conoces de la lengua francesa?

se bon jour, écoutez, merci oui
ye vio tuarte, champagne, tagu
ette, fromage, croissant, escargots,
cuisine, paris, elegant, accordon,
fevet, parfume, horalaon touveifel,

② ¿que les gustaria aprender de la sociedad frances? no fuiero a prender muchas cosas

③ ¿que piensas de aprender una lengua extranjera en el colegio? pues chilena si me gustaria

Annexe 10 : journal de bord

FICHE 8 pour l'application des projets aux institutions		
Stagiaire : Óscar Ivan Vanegas Navarrete		Durée d'application de cette fiche. Nombre de sessions (3)
Institution	Cours	Professeur (cours où l'on applique la proposition)
La Candelaria	502	Dayanna

Nom ou type d'activité :

Description abrégée :

Reconnaissance des membres de la famille et de ceux avec qui l'apprenant habite.

Pertinence (voire pour la collecte des données) :

L'écolier va être capable d'introduire les membres de sa famille d'une manière adéquate à ce qu'il considère sa famille ; on va dire : des familiers, des animaux, des amis... tous ces être vivants qu'ils puissent considérer famille.

- Obtention de vocabulaire, appréhension et expansion de l'idée de famille.

OBJECTIF socio-culturel (voire croyances/attitudes) <i>juste si cela applique</i>	OBJECTIF de communication (enfants FLE) <i>Nécessaire</i>	OBJECTIF actionnel (appart le linguistique) <i>juste si cela applique</i>
Expandre l'idée et le concept de famille pour travailler l'altérité. Altérité au créer la possibilité, peut-être, de voir que les autres, les animaux, les plants, etc. peuvent être des êtres aimés et valorisés par n'importe quelle personne.	Discuter entre la classe, qu'est-ce que c'est la famille ? et comment vous conformez votre famille, en tant que construire le concept avec le cours.	<ul style="list-style-type: none"> • Dessiner ce qu'ils considèrent leurs familles.
Type de participation		
Groupale (x)	Par couples ()	Individuelle (x)

METHODOLOGIE et Rôles

Le stagiaire va montrer les questions principales : Qui conforment une famille ? Qui conforment ta famille ? Qu'est-ce que c'est famille ? Même s'ils doivent répondre en espagnol, on va commencer à construire le concept à partir de ce qu'ils disent.
Donc, on va situer l'écolier à partir des images avec différents types de familles et on va voir qu'est-ce qu'ils disent ou qu'est-ce qu'ils pensent sur cela : une famille avec père y mère, une famille de deux pères, de deux mères, de grands-parents et enfants, des animaux et personnes, etc.

Les écoliers vont utiliser ce qu'ils savent déjà (connaissances préalables), ils vont le confronter avec ce qu'ils voient dans la classe et ils vont reconstruire le

À la fin, on va attendre les écoliers dessiner leurs propres familles, pas de la manière conventionnel (au moins qu'ils le veuillent comme cela), mais, comme ils croient ces sont leurs familles.

concept de famille à partir d'un dessin.

Nom Stagiaire Oscar Ivan Vanegas N. Date d'application 08/03/2019

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

Réussites/difficultés

1. Ils ont réussi l'activité de définir le concept de famille de manière propre.
2. Le silence a été vraiment difficile pendant la classe pour qu'ils écoutent les instructions.
3. Il y avait des problèmes avec la professeure titulaire, donc, on a eu besoin d'interrompre la classe en différents moments.
4. Les écoliers ont eu des problèmes au moment de travailler avec les camarades : « Yo no trabajo con ese chino que es todo lambón. »
5. La quantité des écoliers qui ont fini l'activité a amélioré à quasiment tout le cours, en exceptant 3 écoliers

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

- Pas tous, mais une bonne partie des écoliers a voulu faire l'activité. 3 n'ont pas voulu la faire.
- Ils ont développé des idées différentes et intéressantes sur ce qu'il est famille.
- 7 écoliers m'ont dit qu'il était « chévere » cette activité parce qu'ils aimaient parler de leurs familles et des leurs goûts.

Nom Stagiaire Oscar Ivan Vanegas N. Date d'application 08/03/2019

Annexe 11 : artéfact

La Famille

• Qui c'est?



- Mona c'est Grand - mère de Lisa
- Homer c'est père de Bart, Lisa et Maggie
- Herb c'est frère de Homer
- Lisa c'est sœur de Maggie
- Abraham c'est Grand père de Bart
- Ling c'est Cousine de Bart, Lisa et Maggie
- Patty et Selma ce sont tante de Lisa
- Jackie c'est mère de Marge
- Bart c'est Frère de Lisa et Maggie
- Herb c'est oncle de Bart, Lisa et Maggie
- Maggie c'est Fille de Marge et Homer
- Bart c'est Fils de Marge et Homer

Annexe 12 : artéfact

La Famille

¿Qué es - ce que est = familia pour vous?

Son las personas que te cuidan
y uno puede contar en ellas
y son las que mas te apoyan

Ni Curudo
Fernando

Annexe 15 : artéfact

? ? QUI EST-CE? ? ?

1. Je m'appelle Leonard. Je ne suis ni petit ni grand. Je suis assez jeune. J'ai 20 ans. Je suis brun. J'ai les cheveux longs et un peu frisés. Mon visage est rond. Je suis mince. J'ai une petite barbe mais je n'ai pas de moustache. Je porte un pantalon bleu, une chemise verte et un gilet gris. Je suis un peu timide mais assez sympathique et agréable.

2. Je m'appelle Florence. Je suis assez grande. Je mesure 1m62. Je suis jeune. J'ai 24 ans. J'ai de longs cheveux roux et de grands yeux marron. Mon visage est un peu long. Je suis mince et assez belle ! Je porte une blouse blanche, une jupe noire, des collants gris et des chaussures noires. J'aime beaucoup être à la mode ! Je suis extrovertie, sympathique et créative.

3. Je m'appelle Jean-Philippe. J'ai la quarantaine. Je suis plutôt petit et un peu rond. J'ai de cheveux courts et raides. Ils sont un peu gris ! Mon visage est carré. J'ai de petits yeux noirs et un grand nez. Je porte une chemise rouge, une ceinture noire, un pantalon beige et des chaussures marron. On pense que je suis sérieux mais en réalité je suis très drôle. J'aime beaucoup faire des blagues !

4. Je m'appelle Loïc. Je suis petit. Je mesure 1m63. Je suis jeune. Mes cheveux sont blonds et frisés et mon visage est rond. Je porte de grandes lunettes. Je porte une chemise grise, un gilet bleu et un pantalon marron. Ah ! Je porte aussi des baskets ! Je suis une personne assez agréable, sympathique et surtout très travailleur.

5. Je m'appelle Jacques. Je suis un peu âgé. J'ai 62 ans. Je suis petit et maigre. Mes cheveux sont blancs et gris. J'ai une moustache. Je porte un polo à rayures et un pantalon beige. Je suis très optimiste et bavard.

6. Je m'appelle Matthieu. J'ai la cinquantaine. Je suis grand et costaud. Je suis brun. Mes yeux sont noirs et j'ai un visage un peu carré. Je n'ai ni barbe ni moustache. Je porte une chemise blanche et un pantalon beige. Je suis très actif.

7. Je m'appelle Elisabeth. J'ai la trentaine. Je suis grande et mince. J'ai des cheveux noirs, courts et raides et de petits yeux noirs. Mon visage est allongé. Je porte un débardeur rouge, un pantalon noir et des chaussures à talons noirs. Je suis une personne très romantique.

© Le baobab bleu

Ma décrire

Ma décrire es petit mince énergique
serviable goûts le chocolat les blonds
raides aspects queue de cheval
intelligente bonne étudiant une bonne
personne.

Donna Gabriella apante sanabria

[Signature]
firma

The worksheet is titled "QUI EST-CE?" at the top. It features a grid of five empty boxes for drawing. On the left side, there are faint outlines of a man, a woman, and a child. The text "Ma décrire" is written in pink at the top. The first box contains a handwritten description of a person. The second box contains the name "Donna Gabriella apante sanabria" and a signature. The remaining three boxes are empty.