

L'ÉCHANGE ÉPISTOLAIRE: UN RENFORCEMENT DE L'ASPECT  
INTERCULTUREL EN FLE

CAMILA MORA MONTAÑA

PROJET DE RECHERCHE:  
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE


TUTEUR:  
RICARDO LEURO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES  
DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS  
BOGOTÁ, 2018

*Dédié à:*

*Mes parents pour leur amour et patience énorme. A ma soeur*

*pour son soutien desintéressé.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGY</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 96</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	<b>L'échange épistolaire: un renforcement de l'aspect interculturel en FLE.</b> <b>(Intercambio epistolar: un refuerzo del aspecto intercultural en francés como lengua extranjera)</b>
<b>Autor(es)</b>	Mora Montaña, Camila
<b>Director</b>	Leuro Pinzón, Ricardo
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 76 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	INTERCULTURALIDAD; COMPETENCIA INTERCULTURAL; ESCRITURA HIPOTÉTICA; INTERCAMBIO EPISTOLAR; FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA.

<b>2. Descripción</b>
<p>El siguiente documento se constituye de un proyecto de investigación-acción, cuyo objetivo es la iniciación intercultural del aprendizaje de francés como lengua extranjera a través de un intercambio epistolar con un grupo de estudiantes de 402 del colegio Liceo femenino Mercedes Nariño.</p> <p>Nuestro objetivo general es analizar la influencia socio cultural en el aprendizaje de francés lengua extranjera a través de un intercambio epistolar con estudiantes del colegio Françoise Cabrini en Francia. Los objetivos específicos son: Hacer un seguimiento de la construcción inicial de la competencia intercultural en FLE, describir el rol del aprendizaje sociocultural en FLE y analizar los resultados correspondientes a partir de la aplicación pedagógica que promueve la interacción social en FLE a partir de un intercambio intercultural.</p>

<b>3. Fuentes</b>
-------------------

- En ligne: Lozano, U. (2008). Localidad Rafael Uribe Uribe Ficha Básica. Bogotá: Secretaria Distrital de cultura, recreación y deportes. Vatorio de culturas. Recuperé de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/rafaelUribe.pdf>
- En ligne: García, M. Liceo Femenino Mercedes Nariño. Bogotá. Recueperé de <https://lifemena.jimdo.com/>
- Mora, A. (2010) (Thèse) ALLONS, VOYAGEONS ! Une approche culturelle vers l'acquisition du Français Langue Etrangère. Université Pedagogique National
- Windmuller, F. (2015) Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité . Recuperé de [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/pdf/GiFon\\_4.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/pdf/GiFon_4.pdf)
- Imane, R. (2014) La pratique de l'approche culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à travers les textes du manuel scolaire de français chez les apprenants de 3ème année moyenne. Université Mohammed Khider
- Kandeel, R. (2013) L'apprentissage de la culture et l'approche de prise de conscience interculturelle en français langue-culture étrangère. Recuperé par: [https://gerflint.fr/Base/Chili9/Rana\\_Kandeel.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chili9/Rana_Kandeel.pdf)
- Linguarum, P (2014) Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Recuperé par: <file:///C:/Users/user1/Downloads/Dialnet-CompetenciaInterculturalEnLaEnsenanzaDeLenguasExtr-4582315.pdf>
- Byram, M , Gribkova B et Starkey, H (2002) Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues.
- Pretceille, A (2004) L'éducation interculturelle. Que sais-je ?
- Kandeel, R (2013) L'apprentissage de la culture et l'approche de prise de conscience interculturelle en français langue-culture étrangère.
- Byram, M (1992) Culture et éducation en langue étrangère. Collection LAL
- Proscolli A, Forakis, K. (2006). Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques. ACTES. Faculté des lettres.
- Gervais, E. (2006). Pratiques créatives dans l'enseignement / apprentissage de l'écrit en Clin. Mémoire de stage, Université Paul Valéry. Montpellier.
- Hassan, S. (2016). La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique. Thèse, Université cote d'azur.
- Mousa, H (2012). Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. le cas spécifique de l'apprenant jordanien. Thèse, Université de Lorraine.

#### 4. Contenidos

Para comenzar, se realiza una caracterización del contexto y de la población con la cual se realiza el proyecto de investigación resaltando allí las características y fenómenos presentados para identificar un estado inicial de las estudiantes frente a su aprendizaje del francés el cual es: el aprendizaje de FLE aislado de aspectos culturales. Esta situación inicial encontrada se basa en observaciones hechas durante un semestre y una encuesta aplicada a las estudiantes.

De igual forma, se plantea el objetivo general y los específicos centrados en la construcción inicial de la interculturalidad en clase. Seguido a esto, se plantea el marco teórico que sirve como guía para el proceso de aplicación de dicha investigación, es por eso que va desde la relación entre lengua y cultura, el enfoque y competencia intercultural a la luz de de Byram, M (2002) y Pretceille, A (2004), pasando por el papel de los intercambios en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la enseñanza de lenguas en población infantil y terminando con el proceso de producción escrita en niños. Luego, se plantea la propuesta pedagógica con el fin de trabajar sobre el estado inicial de las estudiantes: el intercambio epistolar donde pueden interactuar con su propia vida y la de otros. Finalmente, se presentan los resultados producto de la toma de datos para así mostrar las conclusiones nutrido a partir de un análisis de la información y reflexión de quien realiza la investigación.

### **5. Metodología**

Respecto a la metodología, este proyecto estuvo basado en la investigación-acción exigiendo así, la intervención práctica del investigador en la población. Como primera medida, la recolección de datos se dio por medio de una triangulación hecha a través de notas y diarios de campo, entrevistas y encuestas y artefactos productos del trabajo de las estudiantes. Como segunda medida, en el siguiente trabajo se presentan de manera detallada las fases de investigación y el proceso de cada una de ellas a lo largo de la intervención pedagógica. Igualmente, el trabajo es de tipo de análisis cualitativo a partir de una triangulación de instrumentos y temporal que hacen del análisis una reflexión y presentación objetiva, coherente y transparente a los resultados obtenidos a lo largo de la investigación.

### **6. Conclusiones**

Respecto a las conclusiones se encuentran que es posible afirmar que se pudo realizar una construcción inicial del aspecto intercultural por parte de las estudiantes. También dicho trabajo trabaja con aspectos socio culturales ligados a la realidad de las estudiantes para así describir el rol de la influencia sociocultural a lo cual ellas pasaron más por una fase de descubrimiento mostrando efectividad en aspectos como la motivación de tener un interlocutor nativo que da sentido al aprendizaje, de producción al reflexionar sobre su propio modo de vida y el de otros y también de interacción por poder conversar con su propio contexto para compartir no solo a sus compañeras sino también a los niños en Francia.

Como resultado, trabajar aquellos aspectos en el desarrollo de una clase de lengua extranjera abre el espacio para la reflexión de los propios contextos y experiencias lo que da lugar a la confrontación hipótesis, opiniones e ideas frente a diversas experiencias durante el intercambio epistolar.

<b>Elaborado por:</b>	Mora Montaña, Camila
<b>Revisado por:</b>	Leuro Pinzón, Ricardo

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	22	11	2018
------------------------------------------	----	----	------

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
Résumé.....	8
Caracterisation et établissement du probleme.....	10
Question de recherche et objectifs .....	13
Justification .....	13
<b>CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>15</b>
État de l’art .....	15
Cadre théorique.....	17
<b>CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>32</b>
Type de recherche .....	32
Caracterisation de la population.....	36
Proposition d’intervention .....	40
<b>RÉSULTATS</b> .....	<b>45</b>
Conclusions.....	71
Limitations er recommandations.....	75
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>77</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>79</b>

## **Resumé**

Le présent projet de recherche se développe à l'école Liceo Femenino Mercedes Nariño dans le cours CM1 salle 402 de 31 élèves entre l'âge de 9 et 11 ans. A partir des observations, nous avons trouvé une situation initiale dans l'enseignement du FLE a propos de la manque de connaissances socio-culturels. En ce sens, ce projet vise à implémenter une proposition pédagogique qui promeut l'interaction social en FLE à travers des échanges épistolaires avec un groupe des élèves en France avec l'objectif d'élargir les connaissances socio-culturels et promouvoir la réflexion sur la diversité d'autres sociétés et cultures.



## CONTEXTUALISATION ET ÉTABLISSEMENT DU PROBLÈME

### Contexte local

Selon la fiche de la « Secretaría Distrital de Cultura, recreación y deportes » l'arrondissement Rafael Uribe Uribe à Bogota est situé dans ce zone où est arrivé la plupart des personnes victimes de la violence en Colombie pour habiter et commencer de nouveau leur vie à la capitale. Pour l'analyse démographique: l'arrondissement Rafael Uribe Uribe a la suivante distribution :

Nombres d'habitants par âge	Femme	Homme	Total
5-9 ans	18.030	18.638	36.668
10-14 ans	17.998	18.123	36.121
Plus de 15 ans	17.346	16.048	33.394

En observant ce graphique on note une présence importante de jeune-gens, ce qui implique une demande conséquente de services éducatifs. Il faut savoir qu'en Colombie, la société est divisée en strates.

### Analyse Institutionnelle

De l'autre côté, l'institution Liceo Femenino Mercedes a été fondé en 1616 par Diego Garzón. Elle est une institution officielle. La mission institutionnelle, l'école considère important la formation intégrale de ses élèves pour qu'elles puissent se construire dans un espace où la base principale sont les principes comme l'amour, le respect, la tolérance et la liberté. Cependant, durant les observations, pendant quatre mois à l'intérieur de l'institution, nous trouvons que dans les séances observées bien que les filles apprennent de la connaissance demandée par l'institution éducative, les apprenants n'ont

pas l'opportunité de participer dans la construction de leur propres connaissances et, en même temps, de valoriser les principes comme l'amour, le respect. Ces aspects-là sont évidentes car, les filles durant les séances pratiques des valeurs différentes a ce que l'école veulent développer dans leurs vie.

De la même façon, le PEI de l'institution a comme but les pratiques réflexives et autonomes pour la construction d'une société avec la vision technologique et scientifique. Cependant, Il n'est pas si évident dans la réalité quotidienne de l'école puisque, à l'intérieur des classes, les filles n'ont pas un lieu pour s'exprimer de manière libre et sont classifiés par leur niveau d'obéissance, Par conséquent, les élèves n'ont pas l'opportunité de construire des bases pour la vraie participation, décision et position critique dans la société.

Quant au FLE, l'institution offre l'apprentissage du français dans les cours premières et, même s'il n'y a pas un programme déjà consolidé en français. Cependant, pour nous, il existe un plan d'études fait par des étudiantes de l'UPN, dont l'élaboration a été basée sur la vision de l'école qui est centrée sur l'humanisme. Pour cela son organisation tient compte les trois savoirs: savoir, savoir-faire, savoir-être. On trouve l'organisation d'études en français en trois cycles: sensibilisation, approche aux habiletés communicatives et développement des habiletés communicatives.

### **SITUATION INITIALE DE RECHERCHE**

*Un apprentissage isolé de la culture:*

Cet aspect est important de mentionner car il va être le centre de la problématique de ce projet. Pendant les heures d'observations nous avons observé que les élèves, presque tout le temps, sont menés à d'acquérir du vocabulaire qui n'a pas une relation avec la vie réelle des enfants. Pourquoi nous pouvons affirmer cet aspect-là? Au moment d'apprendre français

comme langue étrangère, bien que les élèves « enrichissent » le vocabulaire (les nombres, les animaux, les couleurs) elles ne construisent pas un apprentissage significatif parce qu'il n'y a pas un moment pour mettre les filles en situations communicatives réelles au même temps d'enrichir leurs connaissances de la culture de la langue cible.

Nous pouvons conclure que les élèves n'ont pas un espace où elles puissent découvrir d'autres aspects de la langue. Cet aspect-là, ne permet pas l'intégration de la langue dans sa culture et d'avoir l'opportunité de découvrir d'autres chemins d'apprentissage en connaissant d'autres personnes d'autres sociétés.

Au début du semestre, nous avons fait une enquête en demandant aux élèves ce qu'elles connaissent par rapport à l'apprentissage du français. Les résultats ont montré que bien qu'elles connaissent des aspects de localisation de la France; elles ne sont pas conscientes qu'à apprendre le français implique aussi apprendre d'autres aspects importants de la culture. En effet, les élèves du cours CM1, salle 402, n'ont pas l'occasion de connaître et découvrir l'influence qui ont d'autres aspects de la société, ou bien de la culture, dans l'apprentissage du FLE.

Dans la salle de classe, elles acquièrent des listes de vocabulaire concernant les nombres, les animaux et les couleurs mais il y a un éloignement entre langue et culture, parce que 77% font la relation du français avec la tour Eiffel mais pas avec la Suisse, L'Afrique et le Canada. De l'autre côté, bien que 51% des élèves aimeraient apprendre français pour voyager et dans un but communicatif de parler avec de personnes qui parlent français comme langue maternelle. Il n'y a pas durant les séances du français des outils pour qu'elles puissent voir la langue immergée dans la culture et découvrir qu'il est possible d'accomplir leurs buts en apprenant la langue avec d'autres manifestations de sa culture.

Quant à l'apprentissage d'une langue étrangère il est important pour un apprentissage significatif, la présence de la culture que cette langue représente. Car les élèves durant les observations faites sont éloignées des aspects culturels, elles ne peuvent pas chercher à s'approcher aux diverses cultures auxquelles la langue française appartient leur permettant de trouver d'autres type des motivations ou rencontres avec d'autres cultures et personnes. En conséquence, les activités qui sont centrées sur le champ lexical et de répétition sans une relation avec la vie réelle, ne laissent pas aux filles connaître des détails de leur culture à partir de la découverte des autres sociétés.

Or, les élèves sont inversés dans un cercle d'activités autour de la répétition de savoirs et pas d'une construction contextualisée. La question cruciale sur ce que signifie la relation entre culture et langue, Florence Windmüller (2015)

*La langue est une partie de la culture, car les individus se servent de la langue pour codifier et caractériser les composantes culturelles de leur société.*

À partir de ce postulat, nous trouvons que les composantes culturelles sont nécessairement liées à la langue et aussi comme la langue, la culture joue un rôle éducatif dans l'enseignement des langues. Nous considérons qu'afin de bien s'approcher de la langue, les élèves du grade CM1 ont besoin d'apprendre la culture francophone à partir des échanges culturels entre différentes personnes. Par contre, l'apprentissage des élèves maintenant est centrée dans l'acquisition du lexique, c'est pour cette raison, que la communication ne trouve pas, durant les séances, un but fonctionnel mais aussi il n'y a pas une connaissance des membres d'une société, peut-être aussi, d'une culture étrangère.

### **Question de recherche**

Comment un échange épistolaire avec des enfants d'une école en France permet aux enfants du cours CM1 salle 402 la connaissance des quelques aspects socio-culturels et

ainsi d'enrichir leurs visions par rapport aux autres et à elles-mêmes, en même temps qu'elles commencent l'apprentissage FLE au Lycée Féminin Mercedes Nariño?

### **Objectif général**

Analyser l'influence du travail socio culturel dans l'apprentissage initial du FLE des filles du cours CM1, salle 402 à travers un échange épistolaire avec des élèves d'une école en France.

### **Spécifiques**

1. Faire un suivi de la construction initiale de la compétence interculturelle quant à conditions de vie, en FLE.
2. Décrire le rôle et l'influence qui a l'apprentissage socio-culturel dans l'apprentissage initial du FLE dans le cours CM1 salle 402.
3. Analyser les résultats de l'application d'une proposition pédagogique qui promeut l'interaction sociale en FLE à partir d'échanges épistolaires.

### **Justification**

En tenant compte la dichotomie culture/langue qui existe dans la salle de classe il faut montrer aux enfants que la langue appartient à la culture et que c'est important de s'approcher non seulement aux structures linguistiques, mais aussi à la culture dans laquelle la langue se produit et se développe, de cette façon, les élèves trouveront des motifs pratiques pour l'apprentissage de la langue étrangère: le FLE.

La motivation résulte un aspect voyant au moment d'apprendre une langue étrangère, car les élèves veulent apprendre des aspects culturels et de cette manière elles sont attirées par l'idée d'apprendre le français. Ce projet d'apprentissage du FLE à partir d'un échange épistolaire permet d'élargir la vision du monde de chaque élève en lui

permettant de se reconnaître soi-même et sa culture à travers le contraste autre société et, possiblement, culture. Par contre, nous pouvons prendre les aspects intéressants et enrichissants de chacune selon les intérêts des élèves pour qu'elles puissent créer leurs propres recherches vers leurs intérêts et créativité en stimulant les connaissances des autres élèves et d'autres sociétés, ou bien, cultures.

Un aspect aussi important est la réussite de projets similaires au niveau local et international en Colombie on a des projets qui ont des résultats au moment d'amener les apprenants vers des échanges sur les spécificités culturelles de leur culture et celle du monde francophone.

Aussi, au niveau international les résultats sont très enrichissants car, l'enseignement et apprentissage de langues avec une perspective culturelle valorise le dialogue entre sociétés ou cultures dû à ce que les élèves prennent conscience de leur propre identité et comprendre les valeurs des autres sociétés ou cultures.

Finalement, comme les élèves affirment qu'elles aimeraient voyager en France à condition de maîtriser un niveau de langue française, la compétence linguistique n'est pas toujours suffisante pour assurer l'intégration des élèves dans une nouvelle société ou culture. Aussi comme le but de l'institution est la formation des filles pour avoir une société plus respectueuse, l'échange avec d'autres personnes pour enrichir l'apprentissage du FLE constitue une marque de la propre identité en respectant les autres identités. Pour cela, ce projet permettra aux élèves d'exploiter leurs habiletés pour construire et contextualiser leurs propre apprentissage du FLE aux contextes réels et avec une connaissance socio-culturel très enrichissante.

## CADRE RÉFÉRENTIEL

### État de l'art

Par rapport aux recherches effectuées autour de l'approche culturelle ou interculturelle pour l'enseignement du FLE on trouve qu'il y a de recherches qui se sont intéressées à aborder une approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE pour améliorer et faire plus significatif l'apprentissage. C'est pour cela que nous aborderons ici trois projets de recherche qui ont comme point commun d'amener les apprenants du FLE vers des composantes culturelles pour remarquer l'intégration de la langue dans la culture qui envisage réduire le préjugé et l'intolérance.

L'acquisition de la composante culturelle en FLE est liée aux objectifs communicatifs avec une perspective sociale avec laquelle promeut une interaction avec les autres, cela est présent dans des situations exolingues dont l'interculturelle et la conscience (leurs opinions, leurs réflexions, leurs réactions) de la part des élèves est présente (Meziani, 2012). Aussi il est important de considérer la relation existante entre langue et culture, la langue étant une manifestation de la culture, pour cela approcher les élèves non seulement aux structures linguistiques, mais aussi à la culture dans laquelle la langue se développe (Mora, 2010). En plus, l'interculturelle comme outil de réflexion qui prise une conscience et position envers nous-mêmes et les autres (Mousa, 2012).

D'autre côté, Mousa souligne l'importance que l'enseignant a pour motiver l'élève pour que se familiariser avec l'autre culture pour créer un « fusion harmonieuse » (2012) Pour cela, réalise une démarche interculturelle pour introduire la culture maternelle et cible de l'élève, pour son travail, l'objectif est introduire une dynamique entre deux interactions

en passant par une connaissance de soi-même. En ce sens, le rôle du professeur en FLE c'est de prendre conscience de mettre aux élèves en situations que leurs permettent de trouver de motivation pratique pour l'apprentissage du français langue étrangère et parvenir, à long terme, à une construction interculturelle (Meziani, 2012). Les dialogues engagés avec des diverses compétences communicatives et pragmatiques change la vision du monde des élèves en leur permettant de se reconnaître soi-même parmi les différences sans mépriser aucune des cultures [sic.] (Mora, 2010). Cela enrichi l'élève, mais, juste si nous comme enseignants prenons les aspects intéressants dans l'enseignement du français langue étrangère et en même temps selon, les intérêts des élèves.

Et de quelle manière est-il possible? Premièrement, avec l'utilisation de l'imagination, à travers les conditions de vie des élèves, en stimulant la créativité, leurs intérêts, leurs habiletés, etc, pour exploiter leurs habiletés de faire leurs propres recherches (Mora, 2010), Des aspects si importants ou la diversité de moyens qu'il y a pour développer une démarche socioculturelle dans l'apprentissage du FLE. Deuxièmement, on trouve la création de situations communicatives réelles (Monter à la tour Eiffel, aller au Restaurant, faire du ski, se promener par le Sahara) pour trouver la motivation d'apprendre le français et de situer la langue aux contextes réels en lui donnant sa fonctionnalité. Finalement, il est important de mentionner que les émergences socio-culturelles font la corrélation entre la langue et la culture (Meziani, 2012).

Aussi, d'autre chemin prise pour l'inclusion de l'interculturelle en FLE, est d'une interprétation des données culturelles étrangères en appelant les expériences et des pratiques héritées des ancêtres (Mousa, 2012). Après, s'appuyer sur les habitudes des apprenants pour décoder la vie culturelle de la langue enseignée. Cette pédagogie



interculturelle a obtenu qu'il y a différents styles d'apprentissage en langue étrangère et développe l'autonomie et les représentations et références culturelles.

Finalement, ces aspects soulignent l'importance de la reconnaissance de la propre culture, un aspect important pour apprendre en même temps des autres sociétés et pour mener des élèves dans l'enrichissement non seulement de la composante linguistique, mais aussi d'apprendre en prenant conscience de l'importance de l'inculcation de la famille et la vie sociale en pensant à sa composante socio-culturelle. Ainsi que, de la même façon qu'on apprend une langue étrangère et sa richesse culturelle nous acceptons l'autre dans sa diversité, une diversité qui offre l'apprentissage d'une langue étrangère dans une perspective culturelle (Meziani, 2010).

### **Cadre théorique**

Le sujet de ce cadre théorique est la réflexion des bases documentaires de ce projet. Le terme base « doit être pris dans le sens de soutien théorique pour la cohérence et application de la proposition pédagogique ». Ce sujet d'étude est relativement récent et notre objectif ici est de rassembler l'essentiel des données que nous avons pu consulter à ce sujet. C'est ainsi que nous commençons avec la corrélation entre la langue et la culture pour ensuite donner quelques notions quant à l'apprentissage infantin en FLE. Par la suite, nous esquissons quelques composantes de l'approche interculturelle et sa compétence. Quant à l'écriture, nous définissons la production écrite en FLE.

### **Enseignement aux enfants en classe de langue**

Apprendre le français ouvre l'esprit de l'enfant sur les autres et sur le monde. Guider l'enfant à une citoyenneté ouverte et tolérante représente des objectifs majeurs de l'enseignement-apprentissage des langues aux enfants. C'est bien pour cela qu'aujourd'hui

le gouvernement français promeut un socle commun à tous où il faudrait promouvoir chez les élèves sans importer leur origine à l'exercice de la citoyenneté en utilisant les langues pour penser et communiquer mais aussi en mettant en exergue les représentations du monde et de l'activité humaine (Ministère Français de l'éducation Nationale)

Il s'agit, pour simplifier, d'un enseignement de langues vu comme l'exercice d'orienter à l'apprenant vers un groupe des personnes qui soient ouvertes à l'interaction dans un monde de plus en plus diverse mais en utilisant les langues dans le but de promouvoir le respect en exerçant une citoyenneté. Bien que notre contexte ce n'ait pas la France, ce point de départ est important à en tenir compte, car c'est une mission qui est aussi applicable à notre contexte éducatif, où l'apprentissage des langues n'est pas seulement l'acquisition des contenus formels de la langue mais aussi la construction conjointe de l'apprentissage de langues avec la formation personnelle orientée aussi à la cohabitation avec une diversité de personnes.

L'apprentissage d'une langue étrangère permet l'accès à la communication, c'est apprendre à la pratiquer dans ses fonctions: raconter une routine, questionner l'autre, décrire des espaces et des activités, etc. en contextes variés. C'est pourquoi nous devons choisir des situations qui font partie du vécu des apprenants, des thèmes qui les aident à exprimer leur propre «cosmos» dans la langue étrangère (Théodorou, 2007). La proposition de ce projet vise le développement des compétences en FLE à travers ses fonctions et en accord au niveau des élèves, tout en mettant en pratique la langue de façon authentique et contextualisé pour les apprenants.

L'apprenant apprend avec les autres, à partir des situations où il est impliqué et qui ont du sens pour lui. Dans la pratique, nous voulons un enseignement guidé par des situations où les élèves se servent du français pour arriver à des objectifs précis, par exemple, se

présenter, décrire une recette, décrire son quartier, c'est-à-dire des tâches concrètes, où leurs perceptions et leur capacités à partager leurs idées, leurs opinions, leurs conclusions sur elles-mêmes et sûr les autres sont présentes tout au long de l'apprentissage. Bien sûr que pour arriver à ses éléments pas à pas, les élèves passent initialement par la création et la compréhension des artefacts authentiques.

À ce point-ci, le rôle du professeur est de montrer aux élèves que ce sont eux les acteurs principaux de l'apprentissage, il doit trouver des sujets à traiter (Théodorou, 2007). L'une des missions de l'enseignement des langues consiste à faire acquérir des stratégies aux élèves qui leur sont confiés afin de construire des compétences. Dès que ces notions nous les avons comme point d'intérêt sur l'enseignement de langues aux enfants, les apprenants peuvent apprendre des notions basiques de la langue de manière implicite où l'enseignant les guide, en donnant des stratégies, comme activités propres, pour trouver le sens du sujet et de l'apprentissage, dans ce cas, le FLE.

Dans l'acte de l'expression et de la communication, les apprenants seront ainsi amenés à intégrer les acquis dans leur propre réalité. C'est «grâce à cette intégration les faits étrangers prennent une signification pour eux et la parole ainsi obtenue s'avère à la fois utile et authentique » (Calliabetou-Coraca, 1995, p.288). Les enfants peuvent être plongés dans des nouvelles expériences qui entraînent non seulement leurs habiletés langagières mais aussi leurs interprétations en fonction de leurs personnalités. Bien sûr, le fait d'arriver à des interprétations prend du temps, mais, une construction progressive dès le début d'apprentissage du FLE donne, sans doute, des bases intégrales aux apprenants dans des futures rencontres de communication et interaction.

D'ailleurs, il ne faut jamais oublier qu'on s'adresse à des enfants. Le jeu et les bêtises sont une affaire courante chez eux. C'est pourquoi nous devons être tolérants avec eux

(Théorodou, 2007). Un processus d'apprentissage c'est un processus, où il y a un aller-retour. L'enseignant doit être conscient de cet aspect, en plus, si les apprenants n'avaient pas encore, eu une immersion exhaustive en FLE.

### ***Langue et culture***

Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie des connaissances et d'attitudes. L'apprentissage d'une langue étrangère s'écoule par l'acquisition d'un système linguistique qui n'est pas suffisant pour permettre l'accès à la culture autour de cette langue en processus d'apprentissage, donc, il n'est pas capable d'expliquer les phénomènes culturels propres d'une langue. «On ne pourrait pas parler d'une didactique de langue étrangère sans une didactique de sa culture » (Zarate, p. 7)

En ce qui concerne la corrélation entre la langue et la culture, L'UNESCO définit la culture comme « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social, elle englobe, outre les arts, les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances» (2001).

L'orientation exemplifié par Sercu est représentée comme la manière dont « Les individus se servent de la langue pour codifier et caractériser les composantes culturelles de leur société. La culture se sert de la langue pour s'exprimer pour qu'elle puisse être étudiée» (Sercu, 2017 p,40 Citée par Yan Wang). Le défi commence au moment d'affronter de manière physique et visible dans l'enseignement des langues le propos de Sercu. Dans notre contexte éducatif, il est attractif mais ambitieux même si la langue d'étude ne représente la langue étrangère la plus importante. Mais il ne doit pas être un obstacle pour

les intégrer, par contre, l'intégration langue et culture dans la classe signifie de donner aux apprenants une perspective différente de l'apprentissage à l'intégration des visions de vie, des coutumes, des manifestations propres et extérieures, ce qui implique de nouvelles propositions à travailler.

Une des fonctions, la plus importante de la langue est de mettre en évidence des éléments de savoirs sociaux. Les rapports entre langue et culture ne s'arrêtent pas seulement dans une objectivation de plus en plus forte dans le cadre des apprentissages, ils renvoient à une structuration profonde de la personnalité et notamment à la construction de l'identité culturelle (Pretceille, 1991). Alors, l'identité est constituée par l'intégration de la langue et la culture où la langue travaille (entre autres) comme identificateur d'appartenance individuelle du sujet, une appartenance d'habitudes, conçue à partir des modes de vie, des réflexions, des valeurs, des capacités, etc. Bien que ces éléments soient très enrichissants en FLE, dans une proposition d'intervention initiale interculturelle il n'aura pas l'occasion d'exploiter tous ces éléments, mais ceux qui seront nécessaires pour initier aux enfants à l'aspect interculturel.

Si de nos jours les sociétés sont de plus en plus diversifiées et assurent une interaction de l'ensemble d'identités variées, l'apprentissage d'une autre langue permet les interactions d'identités diverses pour réunir une partie de la richesse mondiale, cet échange de lettres entre élèves se constitue comme cet espace d'échange, il donne un contexte à cet échange et commence à donner aux enfants un espace pour connaître les autres. A ce rapport, Ducrot explique qu'il faut apprendre la langue dans un contexte, parce que c'est seulement en contexte que la langue rencontre son vrai sens. La fonction importante de la langue serait qu'elle mette en évidence des éléments de savoirs socio culturels et

idéologiques. Alors, on ne peut pas assumer la langue comme un élément isolé mais comme une partie d'un ensemble culturel. (Ducrot, 1976). Si la langue est comme l'ensemble culturel, les activités en classe de langue étrangère doivent procurer l'intégration de la composante culturelle.

Des catégories de la définition de *culture* seront aussi importantes pour nous afin de bien étayer notre objectif, Byram dans son travail *Culture et éducation en langue étrangère* fait la définition de culture en trois catégories: l'idéal (valeurs universelles), la documentaire (productions intellectuelles) et la social, elles servent à délimiter le projet quant à l'aspect social en ciblant «la description d'un mode de vie cela veut dire les significations et valeurs d'un mode de vie, dans le comportement habituel» (Byram, 1992). Bien que la description soit un pas important pour l'initiation interculturelle des élèves, il sera aussi le fait de travailler sur l'effort pour analyser ou exprimer des opinions sur les modes de vie des autres est dans l'aspect vital.

### ***L'approche interculturelle en langues***

L'éducation interculturelle est un ensemble pédagogique cohérent qui veut mettre en valeur les différentes identités culturelles tout en reconnaissant le droit à la diversité culturelle (Windmüller, 2015). La culture en manifestation dans les individus, les irrégularités, les convergences, les fractures et les dysfonctionnements permettent d'amorcer tout processus d'apprentissage à l'intérieur de la base de l'approche interculturelle. C'est dans les situations de contacts et d'interactions entre systèmes culturels différents qui éclatent les conflits. (Windmüller, 2015). Il est bien connu qu'une interaction avec une autre personne qui ne partage pas nos codes familiers peut créer presque un défi, pour les élèves qui débutent dans le français langue étrangère et qui feront partie d'un échange culturel. Cela peut créer des moments de conflit soit de la langue ou

soit des contenus sociales, mais sans doute, ce sera l'espace pour mettre en place les capacités de l'être humain à faire face à ces aspects.

Si cette approche représente tout un processus d'apprentissage la personne qui apprend doit évidemment être présente tout au long du processus. Pourquoi? Parce qu'à l'intérieur du discours interculturel et son mode d'analyse, la prise en compte de notre propre subjectivité entraîne une approche plus objective dans la relation avec l'autre (Pretceille, 2004). À propos de la subjectivité, c'est ici le point de départ de l'identité de l'apprenant. Nous estimons que cet aspect est intéressant pour ce qu'au moment où les apprenants comprennent et découvrent leurs valeurs, leurs caractéristiques, leur manière de vivre, leurs modes de vie, ils sont au point ouvert vers les mécanismes de toute autre société et aussi de se reconnaître eux-mêmes.

Dans sa composition éducative, cette approche réunit deux grands axes: l'être humain entre personnes de sociétés différentes et parvenir à la compréhension par une démarche réflexive, interrogative et dynamique. Ces deux axes mettent l'accent sur la construction d'une conscience interculturelle selon Abdallah Pretceille (1998) «Plus qu'une connaissance au niveau des savoirs, nous cherchons à développer une compréhension des cultures. D'une démarche descriptive, nous tentons de passer à une démarche réflexive dont l'objet serait de percevoir à travers des hommes, des mœurs, des comportements, des habitudes [...] l'expression d'une culture, d'une société». (Pretceille, 1998. Cité par Ranal Rendeel, p 211). En ce sens, cette démarche est accompagnée par un travail qui amène aux apprenants à travailler sur leurs propres expériences mais aussi sur les expériences de leurs interlocuteurs afin d'essayer d'identifier des principes distinctifs d'une culture, dans notre

cas, le mode de vie en France. Et de l'autre côté, avoir des éléments tout au long de l'interaction, pour construire un lieu de réflexion en classe de langue.

Une vision pédagogique de cette approche marque les divers fruits de l'utilisation de discours interculturel dans un cours de langue. Premièrement, l'enseignant doit conduire l'élève vers ce genre de discours. Ce projet va se servir de ces notions pour travailler cette approche avec une stratégie délibérée qui a comme objectif l'effort de contribuer aux enfants afin d'enrichir leur processus d'apprentissage en FLE et en même temps «à promouvoir la tolérance et réduire les préjugés» (Byram, 1992 p, 186). Ce type de contribution dont la réussite sera mesurable à partir de la présence des préjugés, résultat d'un échange avec les enfants d'un pays qui est communément apprécié par les personnes en occident et s'il en a, se questionner au sujet de ce phénomène.

La langue en classe est employée «À l'intérieur d'une compréhension d'une autre culture. On ne peut pas le faire qu'en faisant appel à de telles notions linguistique retombées bénéfiques» comme moyen où les objets sont la population d'un pays en question ou comme le dit Byram dans «la géographie humaine» (Byram , p.234). Cela veut dire qu'elle fournit une base scolaire solide qui est centrée sur un processus d'enseignement et d'apprentissage bien définie.

L'incorporation des objectifs interculturels dans les séances aide à la formation en langues étrangères qui est une production intellectuelle créative, selon Sercu (2002). Cette production intellectuelle de la part des élèves est vue comme l'intégration de leurs propres expériences, leurs modes de vie, leurs propres processus d'apprentissage et avec l'ensemble des contenus culturels ou sociaux de l'échange. Dans ce chemin, l'enseignant crée des



moments, pour les apprenants, afin d'approcher l'incorporation intégrale de l'enseignement de langue et culture vers leurs contextes. Parce qu'au contraire, il serait un apprentissage isolé et éloigné du propre vécu des apprenants.

### ***La compétence interculturelle***

Cette compétence interculturelle vise à faire devenir les apprenants des médiateurs interculturels; celui-ci étant un objectif à long terme. Cependant à travers cette expérience, il apparaît une première limitation à notre recherche: le terme de *médiatrice culturelle* n'est pas toujours atteint, puisqu'il implique une appropriation de la culture et à travers le stage il a été évident que les élèves passent avant tout par une longue phase de découverte. Mais, pour l'initiation interculturelle Michael Byram, nous permet d'étayer les conditions du développement d'une compétence interculturelle (2002, p.9) dont:

- S'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples
- Éviter les stéréotypes de perception de l'autre dans une seule et unique identité

L'auteur s'appuie sur la capacité de communication mais souligne qu'un élève de langues ne doit pas se contenter de la compétence grammaticale. Byram et al. expliquent que la compétence interculturelle consiste à voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir plutôt qu'un individu simplement d'une identité qui lui a été attribuée de l'extérieur (Byram, Gribkova et Starkey, 2002). L'idée étant d'un lien qui reste à découvrir, l'échange se présente de manière telle que les apprenants peuvent penser aux autres et vérifier leurs propres hypothèses par rapport aux autres, aux habitudes et aux comportements.

Ce concept va guider ce projet car il va permettre, à l'apprenant, d'acquérir la compétence linguistique nécessaire à toute communication orale ou écrite en développant pas à pas la compétence interculturelle chez l'apprenant. (Byram, 2002). Toutefois, développer une compétence interculturelle dans le contexte exolingue résulte ambitieux, en tenant compte du temps d'intervention dans la population de la proposition. Pour cela, il sera plutôt une initiation, une sensibilisation à l'interculturel. La préparation se fonde sur la rencontre des situations communicatives avec des documents authentiques, un échange. En fait, cette réflexion sur des situations authentiques pour pouvoir mettre en pratique les éléments acquis afin de faire face à des situations de rencontre avec l'autre.

Naturellement, toutes les capacités ne pourront pas être soumises à une évaluation, cela dépendra du domaine de référence des contenus. Une culture étrangère ne devient pas matière d'évaluation que si celle-ci vise, d'une meilleure reconnaissance des représentants de cette culture ou, à une meilleure intercompréhension entre les membres de la culture-source et de la culture-cible.

Pour suivre ce chemin, les identités sociales sont liées aux cultures. Il faut aller plus loin dans la compréhension et connaissance de l'autre (les capacités, les points de vue, les valeurs) (Byram, 2002). Ce point est important car bien que le projet tienne compte des aspects culturels, la perspective centrale sera les identités sociales où les apprenants auront une perspective vers les autres, quant aux modes de vie. Voici que notre pays de rencontre est un pays où probablement les apprenants trouveront des différences ou des similitudes plutôt d'ordre social que culturel.

A la fin, c'est une expérience enrichissante pour l'initiation de l'aspect interculturel en FLE, et c'est dans ce cas que les échanges seront une occasion pour promouvoir les valeurs que l'on a adoptées par l'appartenance à un certain nombre de groupes sociaux. (Byram, 2002). Bien que le projet soit une initiation de la compétence interculturelle, les bases d'analyse d'un processus interculturel seront applicables au projet mais les analyses seront faites avec la concordance de niveau d'interaction et la démarche des apprenants. Ce sont trois les valeurs sur lesquels la compétence interculturelle s'appuie à l'évaluation, selon Byram:

L'apprenant doit faire un effort pour évaluer, évaluer entendue comme observer et réfléchir, la manière ou l'effort des apprenants de rendre les nouveaux éléments plus familiers et moins étranges (savoir être) s'il y en a lieu. C'est-à-dire qu'à partir d'une situation de communication authentique, les apprenants pourront découvrir des nouveaux contenus mais qu'à travers le processus d'assimilation et compréhension, ils donnent une valeur plus proche ou plus connue.

De l'autre côté, il faut aussi amener les apprenants à adopter des nouvelles perspectives (savoir s'engager) pour abandonner les idées que peut-être les apprenants ont déjà dans un domaine spécifique sur les autres, peut-être parce qu'ils les ont gagnés de l'extérieur.

Pour terminer, les contenus, du domaine spécifique, propres du document authentique, l'échange, seront mis à une évaluation de connaissances et de compréhension (savoir comprendre), ce que les apprenants ont appris de l'information reçue et fournie aussi.

C'est pourquoi nous aborderons ces catégories pour arriver à une réflexion et une analyse du projet en faisant l'intégration d'une stratégie initiale interculturelle en FLE et la

construction pas à pas d'une base scolaire sur l'identité socio-culturelle et qui travaille avec un effort pour que:

*Sa vraie tâche est de fournir l'interaction de l'ensemble des élèves avec quelques aspects de l'autre société et ses cultures avec l'objectif de relativiser la compréhension des propres valeurs culturelles, de croyances et de comportements, et de l'encourager à enquêter sur l'altérité qui il s'entoure (Byram, Nicols et Stevens, 2001. cité par Paricio, p, 220, 2014)*

A l'heure actuelle, nous pensons terminer la présentation de la compétence interculturelle avec une réflexion de Byram, Gribkova et Starkey (2002) d'un enseignant avec le but interculturel en classe de langue qui « vise à susciter un intérêt et une curiosité pour l'altérité. Amener à prendre conscience d'autres peuples et les perceaient « eux mêmes » même si nous comprenons que c'est à très long terme l'accomplissement de cette vision.

### ***Échanges dans l'apprentissage***

Quant aux échanges dans le processus d'apprentissage. Ils sont la base de l'approche interculturelle, elle commence au sein même des personnes, entre moi et autrui (Windmuller, 2015). La langue et la culture jouent un rôle éducatif dans l'enseignement des langues, mais plus que l'objectif formatif, c'est aujourd'hui l'objectif relationnel qui est visé : l'intercompréhension et les échanges entre les différents peuples. De nos jours innover dans les espaces éducatifs est une problématique s'il n'y avait pas l'initiative et l'opportunité pour le faire. C'est en ce sens que l'objectif relationnel ont d'importance dans l'enseignement des langues pas seulement dans le cadre communicatif, mais aussi dans le cadre de favoriser un espace à la découverte, au respect, à la tolérance et aux dialogues, même s'il est problématique en principe.

Les échanges de communication et d'interaction permettent la rencontre de l'autre et le dialogue avec lui dans un milieu naturel d'échange. Aussi, «les interactions recouvrent une toute autre dimension quand les apprenants ne se focalisent plus sur l'apprentissage de la langue cible, mais sur le contenu réel des échanges et les relations interpersonnelles qu'il induit» (Pretceille, 2001, p ). Cet aspect prend du temps en tenant en compte les années où les apprenants ont été soumis dans un même cadre d'apprentissage des langues, qui normalement est centrée sur la grammaire. Mais il est un moment et une source pour commencer à conduire et construire l'apprentissage d'une langue étrangère focalisé sur d'autres types de relation. Une relation qui se sert de la langue pour arriver aux mécanismes socio-culturels propre de la langue et qui soient proches aussi des contextes des apprenants.

Un échange pour cela, il est important que l'individu ait besoin d'être soutenu par une base légitimante, qui motive ses intérêts, sa volonté d'information vis à vis personnes dans la situation cible. (Baumgratz, 1993). Si les intérêts et la volonté des apprenants n'ont pas présente durant le processus, difficilement se trouvera la fonctionnalité de l'importance de l'échange, mais si les intérêts se trouvent il sera une opportunité à laquelle les apprenants vont être soumis à une exploration qui est en principe difficile, dû à l'échange exolingue, mais qui aidera à la découverte initiale par la propre volonté.

Finalement, Byram, Nichols y Stevens (2001) veulent que l'enseignant trouve une place qui n'est se limite pas à l'objectif à le transmettre d'informations de la société ciblée dans la salle de classe, afin de connaître que «le vrai compromis est l'interaction de l'apprenant avec divers aspects de l'autre société pour un but de relativiser la compréhension des propres valeurs culturels et comportements y engager l'apprenant chercher l'altérité autour de lui» (Nichols, 2001. p. 220). Si l'objectif songé est d'aborder plusieurs aspects des

autres sociétés, dans un temps limité et avec des apprenants débutants du FLE, il résulte un peu problématique mais portant pas impossible, seulement il doit s'accorder au temps de l'échange, au niveau des élèves et à leurs processus.

### ***Production écrite en langue étrangère***

«La production écrite est une activité extrêmement complexe, surtout quand il s'agit d'écrire en langue étrangère» ( Hassan. S, 2016 p. 41). l'écriture en FLE présente des difficultés avec des élèves débutants. Néanmoins, il n'est s'agit seulement que d'apprendre à communiquer en situation du système de la langue, mais d'apprendre à communiquer aux règles sociales et culturelles. Il est important faire l'exercice d'apprentissage du FLE contextualisée et accorde au niveau de langue des élèves.

En ce sens, dans notre stage nous travaillerons avec un support d'écriture (L'écriture hypothétique: c'est-à-dire, l'écriture phonétique des mots en français) qui permet une approche communicative de l'écrit, avec l'objectif des actes de langage: comme présenter, demander, décrire). Cet aspect, Gervais explique que « l'enseignement de l'écrit ne dévoile pas les diverses fonctions que revêt l'écriture dans la langue ( fonctionnelle, journalistique, littéraire, poétique..)» (2006, p.10). De ce fait, il est important de remédier les difficultés des apprenants afin d'atteindre les objectifs en production écrite, pour les élèves débutant en FLE.

Dans notre proposition, nous allons travailler avec quelques bases de la communication quotidienne de la langue parlée. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle travail avec un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire » (Cornaire & Raymond,

op. cit. p. 8. Cité par Hassan p. 86). Dans notre cas, ce modèle de processus d'écriture avec l'aide de l'écriture hypothétique aide aux élèves à faire une opération mentale qui sert à accomplir un objectif lié à la production écrite

En ce qui concerne la production écrite, selon les spécialistes en phonétique, «on ne peut pas percevoir que ce que l'on a appris à percevoir » (Cuq & Gruca, 2005, p. 161); si donc l'apprenant ne s'entraîne pas à percevoir en français langue étrangère finira par devenir phonologiquement sourd aux faits phonétiques. Notre conception d'écriture en classe de langue est fondée à partir des études faites sur ce domaine. Dans cette mesure, l'écriture sera conçue comme une forme de communication qui doit surpasser la pratique mécanisée. Autant d'éléments qui relèvent de la forme auditive du message et dont la maîtrise conduit à la construction de sens. «Apprivoiser l'oreille » de l'apprenant c'est ainsi et avant tout un travail sur la perception (repérage) et la discrimination auditive, une étape qui conduit l'apprenant au moyen de la sensibilisation et de la familiarisation. (Procollit et Forakis, 2007 p.92)

De plus, les auteurs cités dans ce cadre référentiel nous ont montré l'écriture comme un processus qui commence par des choses simples comme la syllabe, le vocabulaire pour arriver à une conscience d'une intention communicative qui a un impact sur l'interlocuteur. Notre conception d'écriture en FLE est comme une habileté communicative qui prend en considération le contexte situationnel. Pour cela et à partir des rapports théoriques, nous travaillerons avec l'aide de l'écriture hypothétique dans l'application de la proposition pour que les élèves puissent se communiquer avec d'autres sociétés par des lettres et partager leurs apprentissages à l'oral.

## DESSIN MÉTHODOLOGIQUE

### **Méthodologie: Recherche action**

La méthodologie qui guide le projet sera la recherche action avec une série d'actions comme planifier, réfléchir, agir et observer qui permettent de conduire le comportement d'un groupe ou d'un individu afin d'avoir une amélioration. La recherche-action dans le champ éducatif a été encouragée grâce aux mouvements «d'animation socio-culturelle» et courants « d'intervention psychologique» parce qu'il y a comme but la rénovation et l'innovation dans l'éducation.

Lomax explique que l'intention de la recherche-action est d'avoir l'intention et être l'origine d'une amélioration (1990). Dans ce projet il sera très utile, car ce type de recherche contribuera à la recherche de nouveaux outils pour l'amélioration et l'innovation des pratiques pédagogiques pour provoquer un impact repérable, en ce cas, l'opportunité d'apprendre une langue étrangère à partir des outils socio-culturelles, en ce cas, un échange épistolaire avec des enfants en France.

Cette recherche est de type qualitatif car nous sommes intéressées d'accéder à une compréhension interne, qui « rend possible une compréhension du comportement humain supérieure à celle qui offre une étude de surface qui passe par les méthodes quantitatives» (Poisson, 1983. p.373) c'est-à-dire que la recherche qualitative permet développer les données à partir des schémas explicatifs qui sont analytiques et mieux articulés sur la réalité. De la même façon, nous pouvons situer, en ce cas, la recherche est située dans la modalité pratique car il y a une participation active du corps d'enseignants, ce type de



recherche implique une transformation dans la conscience des participants et ainsi le changement des pratiques sociales, pour cela il y a l'intention à comprendre une réalité.

### **Catégories d'analyse**

L'évaluation de l'apprentissage portera sur la capacité de l'apprenant de gérer mieux sa relation avec un contexte social étrangère (réagir et agir à bon escient en utilisant un certain nombre de connaissances et de capacités induites). Pour cela, l'analyse des données cherche à comprendre comment le projet promeut des capacités, des points de vue et des pratiques. Pour cette raison, l'unité d'analyse sera le renforcement de l'aspect culturel en développant la compréhension socio-culturelle. On propose quatre catégories à partir de ce que propose Byram qui a déjà été présenté dans le cadre théorique: savoir-être, savoir-comprendre, savoir-faire et savoir-s'engager. Chaque catégorie permettra d'analyser la progression, en relation des objectifs interculturels, des élèves durant l'application du projet et leurs comportements face à l'échange épistolaire avec les élèves en France.

Le progrès de l'acquisition des éléments socio-culturels en FLE développe, comme première phase, la construction de base initiale, de la compétence interculturelle. Chaque catégorie contient de critères d'évaluation évalués d'ordre qualitatif.

Dans la compétence interculturelle elle s'agit de permettre le dialogue « éclairé » entre individus ayant des conceptions sociales peut-être différentes. En plus, les interactions permettent développer différents savoirs qui ont déjà été mentionnés et qui seront nos sous-catégories. Quant au savoir-être, il est fondé par la curiosité aux autres modes de vie, et la décentration des élèves de leurs propres modes de vie. Le savoir comprendre, la capacité d'interprétation et la mise en relation ou d'expliquer leurs propres valeurs et celles de

l'extérieur. Par rapport au savoir-faire, c'est la capacité d'interagir en dépassant les malentendus et d'acquérir d'une certaine manière, les nouveaux éléments et de les intégrer. Finalement, le savoir-s'engager, il s'agit d'avoir une vision réflexive sur les points de vue, pratiques et produits de la propre culture et des notions socio-culturels de la culture ciblée avec leur propre culture.

Tenant compte cette explication, le cadre suivant montre l'unité d'analyse, les catégories et les critères correspondants pour chaque catégorie.

Unité d'analyse	Catégories	Sous-catégories	Instruments des données
Dimension initiale interculturelle en FLE	<b>SAVOIR ÊTRE</b>	Décentration de ses propres modes de vie. Curiosité pour les nouveaux modes de vie.	<b>Carnet de terrain</b> <b>Artefact</b> (lettres d'en France et projet final) <b>Enquête</b>
	<b>SAVOIR-COMPRENDRE</b>	Interprétation des nouvelles connaissances. Mise en relation de la propre culture.	<b>Entretien</b> <b>Notes de terrain</b> <b>Artefact</b> (vidéos + enregistrement audio)
	<b>SAVOIR-FAIRE</b>	Acquisition de pratiques sociales. Dépassement des malentendus.	<b>Carnet de terrain</b> <b>Artefacts</b> <b>Enquête</b> (Bilan)
	<b>SAVOIR S'ENGAGER</b>	Conscience de leur propre vécu. Position vers l'échange avec la culture cible.	<b>Carnet de terrain</b> <b>Artefact</b> (lettre des filles) <b>Enquête</b>

### Outils de récolte des données

En ce qui concerne la relation directe avec l'unité d'analyse, le travail vise à analyser la construction initiale de la compétence interculturelle en renforçant l'aspect culturel en FLE qui sera construite à travers l'observation et la réflexion des critères durant les séances. De même, nous allons confronter l'information par une triangulation qui est construite à travers

trois instruments et techniques de récolte de données: L'observation, les artefacts (audio et vidéo) et les entretiens ou enquêtes. Tous ces instruments pour bien baliser le travail d'analyse de données.

Ces instruments car ils permettent faire une réflexion honnête, cohérente et vérifiable de l'engagement des filles à la recherche, à l'intégration des éléments socio-culturels et à la proposition pédagogique en général. En ce sens, l'observation c'est un instrument qui permet d'identifier s'il y a une présence des phénomènes qui ont relation avec les critères qu'on va évaluer et les caractéristiques du groupe pour identifier l'influence. En deuxième lieu, les enregistrements audio et vidéo sont des artefacts qui permettent de faire la collecte générale de données afin d'avoir des éléments détaillés pour qu'après nous pouvons faire une réflexion plus profonde et détaillée, en plus, cet instrument avec ces deux artefacts (audio et vidéo) accroissent la force d'analyse qualitative et valorise le préjugé. En troisième lieu, nous allons travailler avec les entretiens car nous trouvons des rapports sociaux liés aux intérêts du projet. De même, l'entretien non seulement dirige les filles mais aussi les enseignants de l'école présente dans l'intervention de la proposition pédagogique. Cet outil de récolte permettra de faire naître des hypothèses et construire un processus d'analyse enrichissante.

Finalement, il est importante de mentionner l'usage des autres éléments d'analyse et de mettre en place la participation des sujets à l'analyse à travers des autres artefacts qui seront les lettres (l'échange épistolaire), tant de part des élèves en France que des élèves ici en Colombie du cours CM1, salle 402. En ce sens, nous allons analyser l'inclusion des aspects socio-culturels en FLE dans la salle de classe. En faisant l'analyse des sous-catégories. La collecte de données sera faite durant l'application de la proposition et nous

verrons les avances pour faire un meilleur analyse, une analyse qui soit rigoureuse, crédible, fiable, cohérente pour qu'elle soutienne le chercheur et la recherche.

### **Caractérisation de la population**

Quant à la caractérisation de la population avec laquelle nous allons travailler, nous pouvons dire qu'elle est conformée par des élèves du grade CM1 salle 402 du lycée Féminin "Mercedes Nariño" qui ont entre 8 et 10 ans.

#### Logement et famille: enquête (Annexe 1)

Premièrement, tous les élèves vivent avec un membre de la famille. 77% des filles habitent avec leurs papas et mamans, pour cela nous pouvons dire que la plupart de la population habite comme familles monoparentales. Deuxièmement, nous trouvons qu'il y a des élèves qui habitent dans de familles étendues, avec leurs tantes, leurs oncles et les grands-parents.

#### Travail et éducation :

Les élèves ne doivent pas travailler pour subvenir à leurs besoins. Leurs parents sont présents au moment d'aider aux enfants durant le développement de leurs devoirs. Cet aspect est évident dans la salle de classe car, selon les observations faites, les filles qui ont fait leurs devoirs les partagent avec leur camarades.

De la même façon, le carnet de terrain montre qu'il y a des commentaires de filles qui disent qu'elles n'ont pas fait leurs devoirs car leur parents ne sont pas arrivés pour leurs aider; bien que les filles aient répondu que leurs mamans leurs aident avec les devoirs.

Cependant, 66% des filles disent que leurs frères, sœurs ou des autres membres de la famille sont présents durant le développement de leurs devoirs.

### Détente et loisirs :

La localité Rafael Uribe Uribe leur permet de profiter de ce goût, car il y a plusieurs parcs, et espaces verts. Cependant, il est intéressant qu'aucune élève n'avait sélectionné l'option "surfer sur le net". Tandis que dessiner, aller au parc et jouer sont les activités les plus préférées par les apprenants pendant leur temps libre. Il est important de voir que les élèves mentionnent aller au parc, voyager, car leur localité est un centre qui offre des visites gratuites aux zones écologiques.

### **Caractérisation des élèves en France:**

D'autre part, pour la proposition pédagogique qui sera expliquée après, il est important de faire une description de la population des enfants en France avec lesquels les filles du Lycée Féminin vont travailler durant l'intervention.

Le public avec lequel les élèves vont travailler sera un groupe d'élèves en France du lycée Françoise Cabrini situé en Noisy-le-Grand, Département Seine-Saint-Denis situé au nord-est de l'agglomération parisienne. Le cours a 30 élèves qui sont entre l'âge de 10-12 ans. Les élèves de Françoise Cabrini font partie des familles favorisées. Ils appartiennent à un établissement privé. Ils ont l'opportunité de faire des activités extrascolaires artistiques, sportives, etc. durant la semaine et pendant le week-end.

Les élèves sont à l'école élémentaire. L'enseignement est général et pour arriver au lycée, ils devront décider entre un chemin général ou professionnel, cela dépendra de leurs

goûts mais aussi des leurs notes. Quant aux études des élèves, il y a eu un changement fait et qui a été impulsé par la ministre de l'Education de l'avant gouvernement appelé Najat Vallaud Belkacem aux lycées français. Ce changement cherche d'augmenter le centre culturel, autrement dit, donner plus d'importance aux aspects culturels et moins aux aspects grammaticaux. Ce changement du curriculum ouvre l'espace pour la culture qu'il n'y avait pas dans les périodes précédentes. Pour cela, les élèves à l'intérieur des objectifs plantés au début de l'année, aborderons les objectifs culturels.

### **État initial**

La description de l'état initial construit à partir de différents carnets de terrains en trouvant des caractéristiques qui montrent des particularités des élèves du grade CM1 salle 402. Pour cela nous ferons une présentation de l'attitude des élèves vers la connaissance, spécifiquement du processus d'apprentissage du FLE. Alors, la description de l'état initiale va être divisé en trois parties: l'autonomie, les activités mécaniques et l'apprentissage isolé de la culture.

### **L'autonomie:**

À partir des observations, le cours CM1, salle 402 a des compromis spécifiques de *dire la vérité en toutes les situations, de ne pas être agressive et de penser avant d'agir*. Il est intéressant qu'au moment de répondre à la question de "qui n'a pas respecté les compromis?", les élèves ont reconnu qu'elles n'ont pas accompli leurs compromis. Cela pourrait démontrer l'autonomie des élèves au moment de reconnaître leurs propres erreurs (Carnet de terrain 2). De la même manière, autre aspect de l'autonomie est qu'elles

ont besoin d'une personne que leur disent tout le temps ce qu'elles doivent faire dans la réalisation de leurs devoirs.

### **Activités mécaniques:**

D'abord, de manière générale les élèves aiment les activités dans lesquelles elles puissent dessiner et colorier. Pendant ces type d'activités il y a une interaction mais pas de socialisation, car, les élèves doivent répéter, après la prononciation du professeur, plusieurs fois la prononciation des mots de couleurs c'est pour cela qu'il n'y a pas un moment de socialisation et de faire connaître aux autres l'activité développée. Donc, ces activités mécaniques ne permettent pas que les élèves expriment leurs opinions, leurs idées, etc.

### **L'apprentissage isolé de la culture:**

Cet aspect est important de mentionner car il va être le centre de la problématique de ce projet. Pendant les heures d'observations nous trouvons que les élèves presque tout le temps sont chargées d'acquérir d'information, du vocabulaire qui n'a pas une relation avec la vie réelle des enfants. Pourquoi nous pouvons affirmer cela ? parce qu'au moment d'apprendre français comme langue étrangère bien que les élèves enrichissent le vocabulaire (les nombres, les animaux, les couleurs) elles ne construisent pas un apprentissage significatif parce qu'il n'y a pas un moment pour mettre aux filles en situations communicatives réelles et qu'en même temps enrichir leurs connaissances socio-culturelle de la langue française.

Finalement, nous pouvons conclure que les élèves n'ont pas un espace où elles puissent découvrir d'autres éléments de la langue. Pour cela la connaissance tient compte seulement l'accumulation de l'information. Cet aspect-là, ne permet pas l'intégration avec langue et culture et d'avoir l'occasion de découvrir d'autres chemins d'apprentissage en connaissant des autres personnes et d'autres contextes sociaux.

## **PROPOSITION D'INTERVENTION**

### **Objectifs pédagogiques**

#### **Général**

- Approcher les élèves à la dimension initiale de l'interculturelle en FLE.

#### **Spécifiques**

- Créer des situations de communications réelles qui mènent aux élèves à l'usage du FLE dans leurs propre quotidienneté.
- Élargir la perception que les élèves ont par rapport à l'apprentissage du FLE
- Fomenter une conscience du respect vers les différences ou la manière de vivre des autres enfants d'un pays différent.

#### **Proposition**

Une des manières de renforcer l'aspect culturel dans l'apprentissage du FLE est l'approche interculturelle en classe de langue. Pour cela nous allons travailler avec les bases de l'approche interculturelle vers le développement initial de la compétence interculturelle. Un des objectifs de cette approche est l'exploitation des contenus culturels en classe où les apprenants peuvent exprimer leurs opinions, partager leurs connaissances ou imaginaires du style de vie étrangère et de réfléchir sur les différents contextes; tous ces aspects afin de développer la capacité d'interagir avec une personne peut-être, avec des différences, en utilisant une langue étrangère. En ce cas, l'inséparabilité de la langue et de la culture est évidente car « la priorité de l'utilisation des normes d'interactions exigeant la reconnaissance de certains comportements socioculturels » (Citée par la revue langue et culture, p. 27)



Dans une démarche interculturelle, il faut mener les apprenants à être soumis à une autre réalité que la leur à travers la découverte de traditions, des habitudes, des règles et des autres aspects de la vie quotidienne. Pour cette raison, cette proposition pédagogique va être organisée pour que les apprenants puissent interagir avec d'autres enfants sur leur propre et les autres contextes.

Le projet va être divisé en quatre séquences qui s'appellent 1. La nourriture. 2. Le savoir vivre, 3. La vie quotidienne et 4. les croyances / comportements (ces dernières unités ne vont pas être part de l'analyse car ils n'avaient pas travaillé à cause du temps pour l'échange avec la population en France). Ces thématiques ont été choisis parce que nous avons parlé avec le professeure chargée du groupe en France et nous avons établi les sujets en commun pour construire la démarche de la proposition pédagogique.

C'est à partir de ces considérations, que chaque séquence aura 9 séances d'une heure chacune. L'objectif de chaque unité est d'avoir un espace de réflexion à partir des connaissances et des interactions propres de leur culture et de la culture cible. Comme le centre pédagogique est l'interaction des filles avec les élèves en France, en même temps nous évaluerons les quatre critères déjà mentionnés, même si ne seront pas évalués dans chaque séance, nous les évaluerons pendant le développement de chaque unité de cette manière:

**Le savoir être** (tout au long de la séquence) selon l'attitude des élèves durant les séances, les filles montreront à quel point elles ont de la curiosité pour mettre en contact leur manière de vivre avec les manières des autres. Aussi, à quelle point il se présente une décentration de leurs propres modes de vie durant les échanges. **Le savoir comprendre**

(Dans la moitié de la séquence) les élèves pourront interpréter les nouvelles informations et réalités des élèves français au moment de recevoir la lettre, c'est-à-dire exprimer leurs opinions, faire des hypothèses et tirer des conclusions. De l'autre part, les apprenants vont faire la mise en relation de leur propres modes de vie avec aux mondes différentes (La France, et les indigènes de la Colombie). **Le savoir faire** (Presque à la fin des séances) Les filles commencent à acquérir des éléments de leur manière de vivre pour les partager dans la lettre, et aussi, pour analyser quels sont leurs mécanismes de surmonter les malentendus de la langue et observer leur acquisition pour les nouvelles connaissances présentes dans la lettre d'enfants en France à travers d'un projet finale. **Le savoir s'engager** (A la fin de l'unité ) Ce savoir est intéressante car les élèves pourront réfléchir sur les aspects de leur propre culture et la culture ciblé à travers des échanges. A partir de cet aspect là, elles pourront prendre une position ver l'interaction avec les enfants français.

En tenant compte des savoirs mentionnés, dans les quatre premières séances les élèves commenceront à construire des éléments et des informations nécessaires de leur quotidienneté et à écrire la lettre à partager. Après, les trois séances suivantes on les utilisera pour que les élèves reçoivent la lettre et commencent la compréhension de la lettre et avec une réflexion par rapport aux éléments d'interaction, de compréhension, d'acquisition, etc.

À la fin de chaque séquence, il y aura un projet final où les élèves devront utiliser des éléments abordés durant la séquence en faisant un projet créatif. Nous présentons la proposition pédagogique de forme détaillée:

Quant à la proposition pédagogique chaque séquence comprendra les suivants aspects: la première séquence, s'appelle *Parlons de tes goûts!* et nous aborderons des aspects formels de la langue comme *la présentation personnelle et expressions de la préférence* ou le centre est la vie quotidienne quant aux recettes.

La deuxième séquence s'appelle *Moi, j'habite comme ça!* où les élèves apprendront l'utilisation de l'expression *j'habite à* et *mon quartier s'appelle* et *il y a* en apprenant l'organisation de vie de la culture étrangère et la propre en ce qui concerne le quartier et l'organisation de la ville de chaque élève.

En ce sens, à l'intérieur des séquences, nous trouverons que la première séance commencera avec la recherche d'information en faisant une approche globale au lexique en relation la thématique. Dans la deuxième séance, nous ferons une mise en commun à partir des informations précédents et on abordera aussi des aspects formels de la langue. La troisième séance, nous continuerons avec la mise en commun pour consolider et valider l'information. La quatrième séance correspond à la création de la lettre pour la partager en France. Dans la cinquième jusqu'à la septième séance les élèves reçoivent la lettre des élèves de la France, elles vont la lire et nous ferons d'activités pour qu'elles puissent comprendre, partager et réfléchir sur l'information reçue avec leurs camarades. Pour cela, dans la huitième et neuvième séance, sera un projet finale (créatif) où les élèves seront capables de rendre compte de tous les éléments durant l'unité.

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

Dans notre recherche, nous ferons une caractérisation (générale et institutionnelles) des élèves avec lesquels nous travaillons. Après, nous ferons une observation pendant quatre

mois de la classe de français, dans ces observations nous avons identifié l'état initial des filles par rapport à l'apprentissage du FLE et l'inclusion des aspects socio-culturels en FLE. De même, la proposition de la question de recherche et des objectifs ont été modifiés durant le projet car, après faire une analyse plus cohérente et réaliste, les questions et les objectifs doivent être liés aux contextes réels des filles en Colombie et en France.

Aussi, le cadre théorique a été modifié en ajoutant des aspects sociaux moins que des aspects culturels qui développent la pratique pédagogique interculturelle dans un point plus réaliste dans le contexte social des élèves. Finalement, nous avons fait la méthodologie, l'unité d'analyse. Quant aux instruments, nous avons ajouté pour la fiabilité d'analyse du projet, une triangulation pour une analyse cohérente de récolte des données.

### **Étapes développées de l'intervention**

La proposition des objectifs pédagogiques travaillés durant l'application de la proposition pédagogique. La description de la proposition pédagogique par étapes de l'approche interculturelle en faisant la remarque qui sera seulement une construction initiale de la compétence interculturelle tenant compte de la base générale de l'approche.

Quant à la proposition pédagogique nous avons trouvé que d'abord, il n'est pas tel qu'un échange notamment culturel car on n'a pas trouvé si de grandes différences mais nous avons trouvé qu'il s'agit plutôt d'un échange de vie sociale. Aussi, qu'étant cohérente avec les bases théoriques de l'interculturel ou explique l'importance de chemin dans l'intervention en classe, nous avons pris plus de temps dans la première séquence que dans la deuxième séquence didactique proposée.

En ce sens, nous avons décidé de travailler seulement avec les deux premières séquences, c'est-à-dire avec deux échanges épistolaires avec les enfants en France à cause du temps des filles en Colombie et des enfants en France car ils finissent en juin son année scolaire et commence jusqu'à septembre. Alors, nous allons travailler fort à partir de ces deux échanges pour enrichir les conceptions interculturels et l'information envoyé dès la France.

### **Calendrier**

<b>Phases</b>	<b>Mois</b>
<b>Caractérisation de la population et établissement du probleme Établissement des objectifs Dessin méthodologique</b>	<b>Août - Décembre 2017</b>
<b>Application de la proposition et prendre des données</b>	<b>Février - Septembre 2018</b>
<b>Échange 1</b>	<b>Février - Mai 2018</b>
<b>Échange 2</b>	<b>Août - Septembre 2018</b>
<b>Résultats, analyse des catégories et conclusions</b>	<b>Octobre 2018</b>

## **RÉSULTATS**

A travers l'application de la proposition pédagogique, nous avons fait la collecte de données à la lumière de trois axes transversaux: les catégories d'analyse, la théorie proposée, et les objectifs. La proposition était pensée pour lui dédier au moins 8 séances pour collecter des données quant aux catégories dans le premier échange, mais au cours du développement de l'intervention pédagogique, nous nous sommes rendu compte que pendant le travail avec les élèves, nous pourrions juste collecter de l'information par rapport à deux échanges seulement dans le temps prévu pour l'intervention avec 9 séances.

## RÉSULTATS

### **Le savoir être**

En ce qui concerne la décentration des propres modes de vie des apprenants durant l'application pédagogique, l'objectif a été d'observer le niveau de décentration des élèves en se servant de connaître des nouveaux modes de vie. De cette manière, pour commencer nous présentons les résultats à partir d'une triangulation des instruments.

### *Décentration de leurs propres modes de vie*

### **La nourriture**

Par rapport au savoir être, il est important de remarquer que l'objectif principal de cette étape était l'apprentissage de nouveau vocabulaire pour que la langue soit la source à comprendre les goûts gastronomiques propres pour arriver à la connaissance de l'autre. A partir des notes de terrain (voir annexe 3, Notes de terrain, 22 Mai) nous avons constaté qu'au début du stage, la plupart du temps les élèves ne connaissaient pas les concepts qu'on était en train de travailler dans la salle de classe, mais elles étaient tout de même intéressées à les apprendre. Par exemple, à partir des images de la nourriture connues pour elles ou pour leur contexte elles ont commencé à faire une relation entre les images et la manière dont on les appelle.

Nous pouvons démontrer qu'un des aspects de la **décentration de leurs propres modes de vie** dans ce premier échange, est que les élèves ont été ouvertes à «déplacer» leur propres goûts et intérêts au profit des goûts des élèves en France, ce processus nous

pouvons le constater, à travers d'une enquête faite, avec des exercices que font les apprenants en comparant leur propre culture avec la cible, comme: (voir annexe 1 et 3)

E-TB: «La-bas la nourriture est plus délicieux» [L'original en espagnol]\*

E-AB: «Prof est-ce qu'ils mangent riz avec du poulet?»

E-LR: «En France ils mangent ce qu'ils veulent, ici nous mangeons ce qu'on trouve»

Aussi, quant à l'apprentissage des habitudes des indigènes pendant quelques séances 94% des filles nous ont partagé leurs connaissances quant à la nourriture des indigènes, les Wayuus et les Siona (grâce à la matière d'étude sociale à l'école) en expliquant à travers un dessin que les indigènes mangent *du poisson, des fraises et du poussin, des fruits et de la truite* et par contre, 6% des élèves ont reconnu qu'elles ne savent pas les habitudes alimentaires des indigènes. (Voir annexe 4), en outre, en ce qui concerne au sujet #3 nous percevons aussi un stéréotype de «bien-être» de l'autre français par rapport à nous.

A partir de ce type des interventions et d'autres entretiens pendant la préparation de la lettre à partager, on pourrait montrer que presque 60% des apprenants sont disposées à faire des appréciations sur les habitudes des autres juste après connaître la manière de les nommer (de la nourriture), les apprenants commencent à se questionner et déplacer l'apprentissage langagière au privilège de l'apprentissage des habitudes des autres, cependant 40% des filles sont restées seulement sur le plan d'apprendre leur propre lexique sans faire une relation d'avec autrui. Tous ces éléments à la fin de cette séquence nous pouvons le constater, à certain point, montre l'initiative des élèves en classe pour décentrer leurs propres modes de vie en reconnaissant plus leurs apprentissages sur les habitudes alimentaires des indigènes. Les apprenants ont donné des appréciations quant à leur nouvelle connaissance sur les indigènes en disant (Voir annexe 4, enquête)

E-LM: « En France il y a de la nourriture comme en Colombie et dans la nourriture des indigènes on y trouve des aliments très étranges» [L'original en espagnol]

E-HT: « On mange le même qu'en France et les indigènes ne mangent pas le même aliments que nous, ils mangent des animaux morts » [L'original en espagnol]

E-IB «Nous sommes différentes avec les Français parce qu'ils parlent français et avec les indigènes parce qu'ils parlent anglais» [L'original en espagnol]

Ces type de réponses pourraient démontrer qu'elles n'ont pas parlé des aliments car elles n'ont pas mentionné les ingrédients des indigènes. Elles ont parlé en classe seulement sur leurs opinions et perceptions quant aux aliments des Wayuus, mais durant la présentation et les activités en classe elles n'acquièrent pas les aliments des indigènes. Aussi le sujet IB démontre une disposition à parler sur les indigènes mais en donnant sa perspective erronée en disant que les indigènes parlent anglais comme s'ils avaient été colonisés par un autre pays européen. Quant au sujet HT, prise le stéréotype sur les indigènes, elle ne considère pas que chez nous aussi, nous mangeons des animaux morts.

Par contre, l'idée avec le deuxième échange a été d'observer l'évolution de filles quant à la curiosité et l'exploration pour les nouvelles connaissances. Il faut remarquer que les résultats présentés ci-dessous sont le produit d'un échange où les apprenants ont partagé l'organisation et les lieux qui se trouvent dans leurs quartiers. De ce fait, ce que nous avons constaté à partir des notes de terrain (voir annexe 5, notes de terrain. ) a été l'hétérogénéité des valeurs données, c'est-à-dire, **le type de décentration des leurs modes de vie** et leur curiosité. Nous avons observé que 45% des apprenants ont appris quelques lieux de leur quartiers et pour savoir plus, elles apprennaient à partir des questions posées à leur camarades (pour les différents lieux qui se trouvent dans un quartier de la ville). « Il y a un



salle à manger communautaire » en le reliant avec leur propre contexte. A partir de la théorie de Byram (1992) nous pouvons dire que cela porte sur *catégorie sociale*, puisqu'il fait référence aux significations et valeurs d'un mode de vie, dans le comportement habituel.

### *Curiosité pour les nouveaux modes de vie*

#### **La nourriture**

Quant à **la curiosité pour les nouveaux modes de vie**, nous avons observé et analysé à quel point les apprenants en classe de langue étaient disposés à apprendre des éléments socio-culturels des étrangers. Est aussi, si l'échange, à travers des lettres, est un élément qui aide à la disposition des élèves à apprendre sur elles-mêmes et sur les autres.

C'est après quelques séances de travail qu'on a commencé à observer **la curiosité des apprenants**. Il est bien entendu que naturellement les êtres humains ont de la curiosité pour connaître, dans ces données la curiosité est centrée sur de quelle manière la curiosité est observable de la part des élèves en faisant la relation sur leurs propres conditions de vie. A ce respect, avec le nouveau vocabulaire, les élèves ont commencé à parler de leurs goûts en termes de la nourriture et en se demandant pour ce que les autres enfants mangent. Cela pourrait démontrer qu'au moment de connaître les mots en français, elles commencent à manifester leur curiosité pour les nouveaux modes de vie, en ce cas de ce que les personnes en France mangent. (Annexe 6, enregistrement audio. Date: le 15 Mai, 2018) Par exemple,

E-DC: «Madame, la bas ils mangent du riz avec du poulet? » [L'original en espagnol]

E-LM: «Prof là-bas ils ne mangent pas les mêmes choses d'ici, n'est pas?»

On peut conclure que les apprenants commencent à faire une relation de leurs propres goûts alimentaires avec les goûts alimentaires des autres, cela veut dire que le fait d'apprendre un vocabulaire en langue étrangère peut être permet de mettre en place leur inquiétudes sur l'autre. Ces phénomènes pourraient mettre en relation avec ce dont Byram (2001) parle sur l'acquisition nécessaire à toute communication le fait de développer initialement une interaction avec l'autre. C'est en ce moment où les élèves commencent à s'inquiéter sur les valeurs culturelles, c'est-à-dire sur l'altérité et ainsi à mettre en évidence leurs propres valeurs.

### **Le quartier**

En ce deuxième échange la **curiosité pour les nouveaux modes de vie** les élèves ont été plus motivées à connaître la manière de vivre des enfants en France. Dans ce cas, la plupart des apprenants expriment des hypothèses ou des opinions autour du quartier d'un enfant en France

E-DC : «De quelle manière ils lisent les directions?» [Les originaux en espagnol]\*

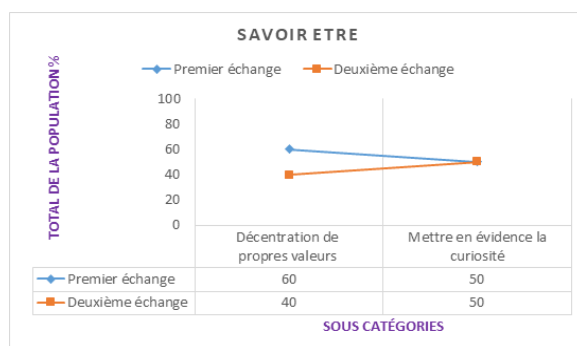
E-HT: « J'imagine qu'ils habitent dans grands maisons »\*

E-TB: « Ils habitent comme nous ici en Colombie »\*

Autrement dit, la curiosité des filles se présente sous la forme des hypothèses, des imaginaires ou simplement des opinions qui se reflètent dans un entretien fait. (Voir annexe 6). De même, on peut constater comment les élèves, à partir de la préparation de la lettre à partager, elles ont construit des hypothèses spécifiques pour faire la description du mode de vies des élèves en France.

Un autre exemple pour observer à quel point les apprenants sont curieuses pour les modes de vie des autres a été au moment où les élèves ont reçu la lettre. Les filles se partagent entre elles les lettres des enfants en France et entre elles se demandent ce que cela veut dire (la poste, la mairie, l'immeuble). Également, nous pouvons voir comment les élèves commencent à distinguer leur propre mode de vie de celui des autres.

Ces notions peuvent nous donner une idée de la relation ou l'évolution entre le premier et le deuxième échange car curieusement, dans le premier, plus de la moitié de la population a été plus disposée à décentrer leurs intérêts pour connaître un peu plus sur les habitudes alimentaires des Français et des indigènes, par contre dans le deuxième échange, les élèves ont été prêtes à parler et connaître dans la classe sur les français mais non plus pour faire aussi une relation ou montrer de l'intérêt avec la manière de vivre les indigènes, pour regarder la relation entre les deux échanges dans la décentration et curiosité des filles nous montrons ci-dessous un graphique pour l'illustrer que dans le premier échange presque 60% des filles ont été disposées à décentrer leurs propres intérêts et dans le deuxième échange 40% montré intérêt en décentrer leurs modes de vie. Aussi, quant à mettre en évidence la curiosité dans le deux échanges presque la moitié de la population a montré de l'intérêt pour découvrir sur elles-mêmes et sur l'autre.



## **Le savoir comprendre**

Pendant les processus d'intervention pédagogique, nous avons observé l'apparition de quelques catégories concernant le savoir comprendre. Comme notre objectif est d'évaluer les résultats des capacités des apprenants pour donner une signification des nouvelles connaissances et à partir de ces éléments de faire une relation avec leur propre culture, nous espérons observer le progrès dès le premier au deuxième échange quant aux ces aspects en recevant les lettres et en apprenant un peu sur les indigènes.

### *Interprétation pour les nouvelles connaissances*

#### **La nourriture**

Étant donné les résultats sur **l'interprétation des nouvelles connaissances**, l'analyse nous aide à comprendre à quel point les élèves à partir de ce premier échange font des interprétations sur leur propre manière de vivre, et la manière de vivre des autres. Pour pouvoir faire des interprétations, les élèves ont acquis le vocabulaire et les expressions nécessaires pour partager et recevoir les lettres et après la compréhension réfléchir sur la possible signification de l'information reçue et partagée.

L'interprétation pour les nouvelles connaissances de la part des élèves a été observée sur la base de la diversité des questions que les filles ont par rapport à l'échange, nous avons opté pour faire des questions fermées mais dans les deux dernières questions de l'enquête nous avons demandé sur la possible relation entre la nourriture des élèves en France, la nourriture des indigènes de la Colombie avec les goûts alimentaires des apprenants.

A partir des données, nous avons observé que les apprenants ont trouvé une relation plus proche avec les enfants en France, cela veut dire que probablement les élèves, en parlant de

à la nourriture ont fait une comparaison entre le deux, 100% des apprenants ont présenté dans la réflexion comme minimum un aliment qui était écrit dans les lettres des élèves en France. Par contre, les apprenants ne mentionnait jamais dans l'entretien ce que les indigènes mangent même si dans une opportunité elles en avaient mangé. (Annexe 7)

Pour savoir plus, à la question, par exemple de «les ingrédients appris de la nourriture en France et des indigènes», les apprenants ont commencé à faire une relation et à conclure que quelques aliments que les élèves de la France ont partagé, elles les connaissent ou même en avaient mangé une fois.

E-NM: « riz, sucre, beurre» <sup>[sic]</sup>

E-VG : « Eau, pancakes et nutella» <sup>[sic]</sup>

Et dans la question, « *pourquoi vous aimeriez préparer les plats?* » les réponses ont été .

E-TD: « Parce que j'aime manger les pancakes, le spaghetti, et le chocolat »

E-DC: «Parce que je peux partager ces choses avec ma famille » (la recette)<sup>[L'original en espagnol]</sup>

Cet aspect est confronté et analysé au moment de faire un entretien aux apprenants et presque 93% croient qu'au niveau de la nourriture, nous et les indigènes nous sommes différents mais 5% pensent qu'il y a peu de corrélation entre ce que nous mangeons et ce qu'ils mangent en France et 2% des apprenants ont conclu que bien que nous mangions des choses différents cet aspect ne nous fait pas totalement différents, voici quelques conclusions et interprétations des aliments appris dans cet échange par rapport a la différence et similitude entre nous et les indigènes ou les français (Annexe 8 -Enquête-)

E-JG: « Avec les indigènes car ils mangent des choses bizarres »\*

E-VM: « Parce qu'en France il y a nourriture qu'on trouve en Colombie mais les indigènes il y a nourriture différente à celle de la Colombie» <sup>[sic]</sup>\*

E-FB: « Avec les indigènes car ils mangent des larves et nous ne mangeons pas ça »\*

E-DM: « Avec le français car ils parlent le français» [L'original en espagnol]

Ce type de réponses, pourraient démontrer que les apprenants font une relation seulement avec la nourriture en France parce qu'elle se ressemble à la nôtre mais ne donnent pas une signification (relation avec les Français) à cet aspect. Par contre, elles ont tiré de conclusions par rapport à la nourriture des indigènes et en France. On pourrait dire qu'elles pensent parfois comme si les indigènes venaient d'un pays étranger, les indigènes mangent des choses bizarres, p. Ex, des larves, qu'elles n'aimeraient pas manger ou partager avec leurs familles.

Mais plus que trouver une différence les élèves donnent une appréciation par rapport aux connaissances sociales en classe. Ce point de vue nous montre la mise en relation avec la propre culture, pour cela nous pouvons constater **l'interprétation des nouvelles connaissances de la part des élèves**. Elles comprennent la relation et la proximité des éléments de la nourriture avec les Français mais aussi avec les indigènes en Colombie et bien qu'il y avait des différences juste une petite partie de la population parle du fait que nous tous appartenons à un groupe d'êtres humains peu importe nos habitudes ou d'où nous provenons.

### **Le quartier**

À titre de comparaison, le deuxième échange, du quartier, a été réalisé pour apprendre l'organisation du quartier. C'est-à-dire, nous avons fait une introduction pour que les apprenants pouvaient connaître le vocabulaire des lieux de leurs propres quartiers.

Le savoir comprendre en ces séances a été une phase importante pour **l'interprétation de nouvelles connaissances et des propres**. Afin d'obtenir des réponses à cette question,

nous avons mené une enquête sous le mode de vie propre et des enfants à l'extérieur. Les résultats démontrent que l'application de cet échange dans ce contexte exolingue est loin d'être une évidence car certaines difficultés demeurent. Dans le processus avec l'enquête faite aux apprenants elle a donné des divers résultats qui font plus diverse l'interprétation des apprenants sur les nouvelles connaissances. A la question *de quelle manière elles considèrent la relation de nous avec les français*, elles ont donné leur interprétation sur cet aspect (Annexe 9, enquête)

E-JC: «Parce qu'ils ont le même quartier comme ici en Colombie, ils ont des parcs, un cinéma, une pharmacie, des écoles » [L'original en espagnol]

E-AB: «Il est égale ici à Bogota qu'en France » [L'original en espagnol]

E-LR: «Oui parce qu'ils habitent dans des maisons, et respirent, et non parce qu'ils peuvent avoir de choses différentes comme le petit déjeuner et le repas » [L'original en espagnol]

E-ME: «Non, parce qu'ils parlent en français et nous parlons en espagnol »

Parmi les enquêtes distribués, 28 enquêtes au total. C'est-à-dire dans 50% des réponses des élèves elles pensent que leurs modes de vie ne se ressemblent pas au mode de vie des élèves en France et 48% trouvent une relation entre elles et les élèves en France et aussi 2% ont répondu qu'il y a de relation avec elles mais aussi des différences. En relation à tous les instruments il est important de voir qu'une partie de la population, en premier échange, a commencé à changer leur vision du mode de vie des enfants en France à partir de l'acquisition des ces nouvelles connaissances. (Annexe 10, enquête)

E-CN: «Les quartier des enfants en France sont comme marcher à Bogota, parce que c'est le même, seulement que là-bas les lieux s'appellent en français» [L'original en espagnol]

E-VO: «Non, parce que nous tous appartenons au planète terre» [L'original en espagnol]

E-BM: «Non, parce que chez-moi il n'y a pas des hôpitaux » [L'original en espagnol]

## *Mise en relation de la propre culture*

### **La nourriture**

En ce qui concerne le sous-catégorie de la **mise en relation de la propre culture** à partir de l'emploi des lettres reçues de la France, les résultats démontrent qu'au début de l'intervention les élèves emploient le vocabulaire déjà travaillé pendant les séances précédentes. C'est pour cela que la principale source pour les filles était les dessins dans les lettres. Ces dessins ont été le facteur clé pour la compréhension (Voir annexe 11, entretien. Audio. Date: Le 13 Mars, 2018 )

E-DC: « Il est facile, et je le peux le faire chez-moi » <sup>[Les originaux en espagnol]\*</sup>

E-AB: « C'est facile parce que j'ai fait le chocolat et je le mange ici »\*

E-EC: « Parce que j'aime manger les pancakes »\*

E-TD: « Je mange aussi le pizza »\*

C'est pour cela, qu'en ce qui concerne leur mise en relation de la propre culture c'est avec l'aide de l'enquête que nous pouvons dire que c'est après quelques séances que presque 80% réfléchissent sur elles-mêmes sur leur identité en connaissant le mode de manger des autres. C'est ainsi un exercice où les élèves, à un certain point, se découvrent en découvrant l'autre grâce au fait de dire: Sujet 20: *ils ont les mêmes goûts que nous* ou Sujet 18: *En France il y a de la nourriture qu'on trouve en Colombie et avec les indigènes on trouve de la nourriture bizarre a la de la Colombie.* Les apprenants peut être a partir de l'échange elles se localisent dans un point entre les habitudes gastronomiques des enfants en France, des indigènes ou d'elles-mêmes. C'est bien connu qu'écrire c'est une manière efficace d'exprimer leurs goûts et de réfléchir sur ces aspects.



## **Le quartier**

Quant au deuxième échange, les données que nous présentons, **quant à la mise en relation des nouvelles connaissances**, ont été aussi recueillies auprès des notes de terrain, des artefacts et des enquêtes. Pour la conception d'interprétation des élèves à partir des dessins des enfants français elles avaient fait des conclusions sur le plan esthétique en disant que « les dessins se ressemblent aux nôtres » <sup>[L'original en espagnol]</sup>. De même, avant de faire l'échange avec les apprenants, les élèves avaient prévu que le mode de vie des élèves en France est merveilleux, «Qu'ils habitent des grandes maisons » mais juste après l'échange des lettres sur les quartier, elles ont conclu que «je pensais qu'il était comme ici mais juste après l'échange ils sont très différentes d'ici à Bogota » (Annexe 12, carnet de terrain)

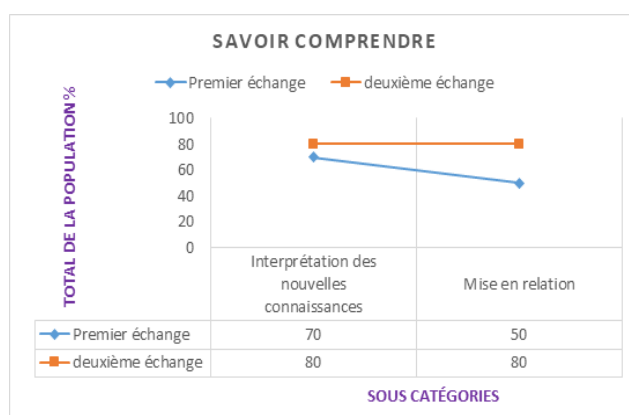
Réponses comme cela, pourraient démontrer qu'elles font des conclusions globales sur l'information reçue mais elles n'arrivent pas encore à une conclusion plus spécifique quant à leurs représentations sur leur propre vie et la vie des autres. Cela reste sur l'énumération de différences ou ressemblances mais ne donne pas une position sur ces phénomènes ou des questionnements sur cet aspect.

Ces type de réponses, les artefacts et les notes de terrains, les apprenants sont intéressés tout le temps à vérifier leurs hypothèses si les élèves en France sont comme elles les imaginent ou pas. Mais à partir de cette triangulation, nous pouvons voir qu'elles ont reconnu que quant à la manière de vivre, l'organisation d'un quartier, il y a des ressemblances mais ces aspects ne nous font pas égaux dans leur manière de vivre.

Finalement, les résultats, durant l'observation du savoir-comprendre, pourraient démontrer la présence d'un changement dès le premier jusqu'au deuxième échange. Dans ce sens, le premier échange pourrait démontrer une initiation de la part des apprenants quant à

leurs interprétations en faisant des questions générales par rapport à leurs goûts alimentaires. Mais aussi, dans le deuxième échange, nous avons observé un changement de vision de la part des apprenants en faisant des interprétations sur les autres de leur propre vécu. Mais selon ce que Pretceille mentionne sur « nous tentons de passer à une démarche réflexive dont l'objet serait de percevoir à travers des hommes, des mœurs, des comportements, des habitudes [...] l'expression d'une culture, d'une société».

Selon cette affirmation, ces échanges ont été une construction initiale (des idées générales et des exercices de comparaison et similarités) d'interprétation sur le mode vie des apprenants et sur les apprenants français mais pas jusqu'à la démarche réflexive des éléments comme une expression de la culture. Le graphique montre qu'avec les deux échanges 70% et 80% des élèves ont interprété les éléments qu'elles ont acquis sur les autres, et quant à la mise en relation des le premier échange a été une évolution de 50% des élèves jusqu'à 80% des filles pour faire une relation avec les élèves et les élèves en France.



## Savoir faire

L'idée d'introduire l'acquisition de pratiques sociales c'est justement pour observer l'impact des valeurs socio-culturelles dans la communication en FLE. D'une part, ce que nous espérons observer l'interaction en français avec les éléments propres et extérieures de

ces échanges. Ce sera, l'apprentissage des valeurs socio-culturelles et les mécanismes que les apprenants ont utilisés pour comprendre les lettres des enfants en France.

### *Acquisition de pratiques sociales*

#### **Nourriture**

Dans le projet final qui s'appelle *masterchef*, les apprenants ont montré la reconnaissance de leurs habitudes et leurs goûts gastronomiques en utilisant le français comme moyen de communication. Néanmoins, quelques enfants ont juste ajouté le vocabulaire des aliments présentés dans les lettres de France, même s'ils n'appartiennent pas aux ingrédients de leur propre recette. Ainsi, comme nous l'avons déjà présenté, les élèves ont trouvé une relation entre les ingrédients utilisés par des apprenants de la France et ce qu'ils utilisent cependant au moment de la présentation 40% de la population a utilisé quelques ingrédients présents aussi dans les recettes des enfants en France, par exemple: du chocolat, du gâteau au chocolat, du gâteau au yaourt.

Dans cette présentation, 50% des apprenants ont employé le code écrit officiel à côté de l'écriture hypothétique, travaillée durant les séances et dans quelques moments du projet finale, il a été présent dans l'exposition des plats préférés des élèves et les filles à l'oral ont plus de confiance pour parler. Par contre, 50% de la population a décrit tel quel les ingrédients avec le code écrit. Ces aspects pourraient démontrer que l'emploi de l'écriture hypothétique aide les apprenants à parler le français et facilite, peut-être, la future interaction socioculturelle avec d'autres personnes. Mais aussi nous pouvons dire, qu'à partir des artefact (lettres des filles), le code écrit a été très valorisé par les élèves durant le

processus d'apprentissage d'une langue étrangère résultats d'intérioriser des pratiques à l'intérieur de l'institution (voir annexe 13, artefacts)

E-SV: « Je mange fraises avec chocolat ». <sup>[sic]</sup>

E-JC: «Ye mange ri avec pulet» <sup>[sic]</sup>

E-JG: « Angredian: kiwi, fres, banan et glas » <sup>[E.H] [sic]</sup> pour dire: Ingrédients: kiwi, fraises, banane et glace. <sup>[sic]</sup>

Après quelques séances de travail, nous avons observé, à partir des artefacts (voir annexe 13) faits par les apprenants, que les élèves commençaient à distinguer le code écrit et l'oral de la langue grâce à l'usage d'une écriture hypothétique, mais il était plus facile pour les filles d'évoquer ses plats préférés à partir de l'oral que de l'écrit. (Annexe 13). Cela pourrait constater qu'en faisant la lettre à partager les apprenants ont plus des difficultés que dans la présentation orale de leurs plats préférés, les élèves évoquent plus facilement les mots à l'oral en s'aidant de l'écriture hypothétique.

**Les éléments appris des habitudes des indigènes ou des Français.** Les élèves ont utilisé dans leurs présentations finales plus des éléments de la nourriture qui mangent les élèves français que les indigènes (*par exemple, miriti ou achin, pomme de terre*). 30% ont fait des références aux habitudes de la France, autre 70% seulement ont utilisé modes de vie propres et 0% des filles par rapport aux habitudes alimentaires des indigènes. (Annexe 14). Durant la présentation, elles n'ont pas fait des références des ingrédients des indigènes, dans quelques dessins des filles n'est même pas présente la représentation de la nourriture des indigènes.

E-LE: «Mon pla preferé se gato o chocola» <sup>[E.H] [sic]</sup>

E-MM: « J'aime pat a la bolognaise »<sup>[sic]</sup>

E-TB: « Je ne mange pas gâteau au yaourt »<sup>[sic]</sup>

## **Le quartier**

En ce qui concerne leur **disposition à acquérir des pratiques sociales** des enfants en France, les apprenants par moyen du projet final appelé *Les quartiers dans le monde*, elles se sont montrées plus disposées à connaître sur l'organisation du quartier des enfants en France que sur les goûts alimentaires dans le premier échange.

Dans quelques artefacts, nous pouvons voir (Annexe 15, artefacts: Lettres à partager) l'utilisation de l'écriture hypothétique dans les lettres des filles d'ici et cet aspect leurs a permis de s'exprimer dans le projet final et présenter devant la classe les lieux qui se trouvent dans les quartiers en Colombie et en France. Cela pourrait démontrer qu'ici la langue a été l'outil pour que les filles pouvaient présenter l'organisation d'un quartier.

Elles avaient tout le temps fait la relation avec les lieux présentés dans les lettres des enfants français. Ici quelques exemples montrés dans la présentation finale (Voir annexe 16, artefacts. Vidéos)

E-TD: «En france il y a gare »<sup>[sic]</sup>

E-VM: «En france il y l'animalerie »<sup>[sic]</sup>

E-LM: «Il y a immeuble, un foot, mairie »<sup>[sic]</sup>

Elles sont déjà prêtes à nommer et à décrire les lieux des quartiers en France en utilisant l'expression '*il y a*'. De l'autre côté, dans le projet final elles ont des dessins qui se ressemblent aux dessins des élèves en France. Par contre, les élèves ne sont pas intéressés à parler de la manière de vivre des indigènes mais plutôt à parler sur ce que dans leur propre

contexte les avaient intéressées, par exemple « J'habite à Bogota, mon quartier s'appelle Bosa. Il y a un parc, église, hôpital »<sup>[sic]</sup> C'est-à-dire que d'un groupe de 20 apprenants dans la présentation presque 80% des apprenants ont été plus disposées à parler de soi-même en langue française. Elles ont appris une moyenne de 10 expressions pour présenter le quartier et 4% de ces expressions sont des éléments des quartiers des enfants français mais aucune de la manière de vivre des indigènes. (Annexe 16).

Nous pouvons conclure que d'abord, les élèves préfèrent parler d'elles-mêmes de leur quotidienneté et que dans quelques moments elles utilisent des éléments de l'autre société parce que ces éléments sont familiers pour notre société et par contre, pour elles il a été difficile, ou bien il n'est pas important de se rappeler du mode de vie des indigènes et peut être pour cela elles ne mentionnent pas des éléments des indigènes, même si elles ont eu l'opportunité de parler sur les lieux qu'elles veulent.

### *Dépassement des malentendus*

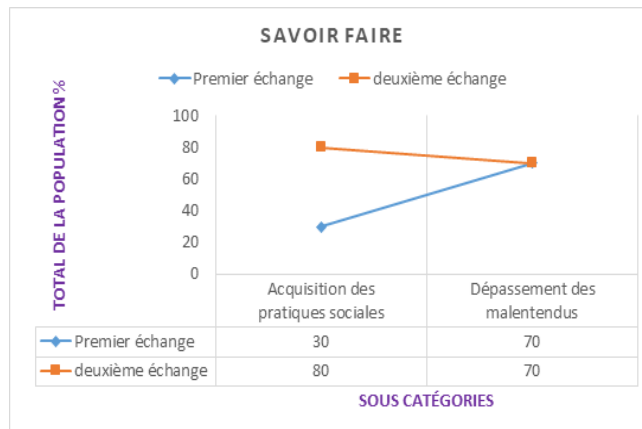
#### **La nourriture**

Par rapport, aux manières de **résoudre des malentendus**, 15% des filles ont utilisé le dictionnaire, cependant 80% des apprenants ont utilisé les dessins des lettres des apprenants enfants français pour mettre en relation le code écrit avec le dessin et déduire la signification et le message de la lettre. Malheureusement, autre 5% des élèves ne se sont plus intéressées à comprendre la lettre (Annexe 17). Cette situation démontre qu'avec des apprenants débutants, l'emploi des images est la source principale pour comprendre de manière globale le mode de vie des autres mais qu'au moment de partager leurs pratiques acquises elles ont besoin d'acquérir soit le code écrit ou de mots à l'oral.

## Le quartier

Comme moyen de **dépasser des malentendus dans le deuxième échange**, quelques élèves ont opté pour chercher dans les dictionnaires, mais la plupart de la population a commencé à faire la relation entre les images des lieux des quartiers français comme s'était passé avec le premier échange. Dans ce deuxième échange les apprenants n'ont pas la même difficulté à comprendre la lettre comme il a été observé dans le premier échange. par exemple à la question de l'enseignant « *qu'est ce que c'est?* » l'apprenant CM a déduit « *forêt, bosque* »<sup>[sic]</sup> et à la question « *pourquoi tu le sais?* » la réponse du sujet CM a été : « *par les arbres* »<sup>[l'original en espagnol]</sup> (Voir annexe 14)

Elles ont essayé une compréhension de l'autre en utilisant un code écrit ou une image, tout en reconnaissant l'importance de la langue comme moyen de compréhension de différents modes de vie. Nous avons pu observer qu'afin de comprendre les messages, les élèves ont eu besoin des explications supplémentaires par rapport à quelques expressions en langue étrangère, il a fallu s'engager dans la culture et les codes d'autrui. Le suivant graphique démontre la relation entre le premier et le deuxième échange. Quant à l'acquisition des pratiques sociales il y a eu une évolution de 30% jusqu'à 80% des élèves pour parler et expliquer la manière de vivre des enfants en France et par rapport à la disposition de résoudre les malentendus, 70% des apprenants ont eu le même source pour résoudre les malentendus, les dessins des élèves et quelques fois le dictionnaire.



Tenant compte de la disposition des apprenants à comprendre les deux lettres reçues, on pourrait parler de la tâche de réception-compréhension de la part des élèves durant ces deux échanges, où les filles ont eu comme objectif de comprendre les messages présentés dans les lettres, les mots des élèves français. On pourrait démontrer que les élèves lisaient avec enthousiasme en essayant de surmonter les possibles difficultés d'une manière efficace.

A partir de cela, les apprenants ont peut-être appris quelques bribes du vocabulaire des pratiques propres et de la culture cible qui conduisent à la reconnaissance propre et d'autrui. Cependant, ces connaissances ne sont pas encore solides ou stables. Elles restent sur le plan lexical et quelques réflexions mais pas d'interprétation sur la proximité de notre manière de vivre et les manières de vivre des personnes en France.

### **Savoir s'engager**

Écrire est une action communicative avec laquelle les élèves ont du mal, même en langue maternelle (fautes d'orthographe, manque de vocabulaire), à s'exprimer, de là, l'importance de trouver une stratégie motivant les élèves à écrire avec un défi supplémentaire: en langue étrangère. Ce que nous espérons voir de cette catégorie est



l'engagement de l'enfant tout au long des échanges épistolaires en FLE, la conscience de leur propre vécu (l'exercice de connaître soi-même en partageant les propres habitudes) et la position des apprenants vers leur rôle à l'intérieur de leur interaction culturelle avec les enfants en France.

### *Conscience de leur propre vécu*

#### **La nourriture**

L'objectif du premier échange est l'introduction à l'approchement des éléments socioculturels en FLE. Dans le savoir s'engager il s'agit de promouvoir la critique culturelle individuelle et sociale, cependant, nous sommes conscientes que notre objectif et développer les débuts de la compétence interculturelle, pour cela le savoir s'engager va être observé et analysé de l'échange et des apprenants. Nous voulons que les apprenants peuvent réfléchir sur leur propre vécu en partageant leur propres goûts alimentaires à travers la création des lettres, cet exercice leur permet de penser sur soi-même et tirer de conclusions et après de faire l'échange avec autrui.

Un des aspects importants dans ce premier échange quant à la conscience du propre vécu des apprenants, a été l'engagement sur leurs propres goûts, leurs propres habitudes et leurs propres idées. En ce sens, afin d'obtenir des résultats à ce respect, nous avons observé et analysé les lettres que les apprenants ont préparés durant les premières séances, car en ces moments, les filles ont pensé à leur manière de vivre et comment faire pour transmettre aux autres. Et, finalement, dans la partie finale de chaque séquence nous avons trouvé des résultats à partir de bilans faits par l'enseignant pour observer la position des filles vers l'échange avec les apprenants français.

Les lettres faites par les filles pourraient démontrer la conscience de leur propre vécu qu'elles ont eu durant l'écriture de la lettre à cause de l'emploi du lexique contextualisé, en se référant aux aliments de leur quotidien. Cet aspect fait l'échange plus authentique et valorise ce que Ducrot mentionne parce qu'il faut apprendre la langue dans un contexte, car c'est seulement en contexte que la langue rencontre son vrai sens. Ici quelques exemples par rapport à cela (Voir annexe 19, artefact, lettres à partager)

E-BC: «Je mange riz, haricot, petits pois et jus d'orange»<sup>[sic]</sup>

E-JG: «Je mange kiwi, banane, ananas, papaye, crème du lait»<sup>[sic]</sup>

E-FC: «Je mange riz avec poulet»<sup>[sic]</sup>

Dans ce processus, 20% des apprenants ont fait l'effort de trouver les mots qui aident à transmettre leurs idées à partager qui soient réelles, car elles ont utilisé des ingrédients qui appartiennent à leurs goûts et aussi à leur propre vie. 80% des filles ont été limitées par ce que les autres filles ont dessiné, par exemple 40% de la population ont présenté dans les lettres recettes comme *fraises au chocolat* seulement parce que la plupart des apprenants l'ont fait. Néanmoins, 60% des ingrédients présentés dans les recettes des filles, correspondent à la réalité des filles, cet aspect pourrait démontrer l'exercice de penser sur leur manière de vivre. Les apprenants en faisant l'exercice des lettres, ont travaillé sur une tâche de médiation-interaction car elles préparent des messages de leur quotidien et aussi en conversant avec des enfants en France sur leurs propres réalités. Ce phénomène a été présent seulement dans quelques sujets mais cela démontre que d'ouvrir ces espaces à l'interaction commence à générer un petit changement sur l'exercice de se reconnaître et connaître les autres.

## Le quartier

Pour continuer, cette échange a été centrée sur le partage de l'organisation des quartiers des filles. A partir de cela, nous espérons identifier à quel point les apprenants ont été conscientes de leur vécu durant le deuxième échange. Il est bien entendu qu'arriver complètement à une conscience du propre vécu est un objectif à long terme avec une intensité qui permet arriver à cette connaissance.

Les apprenants ont démontré un intérêt dans l'échange par rapport au quartier car 90% ont été submergés dans la construction et description de la présentation de leurs propres quartiers. Presque toutes les filles ont cherché le lexique important pour la construction de la lettre à partager, par exemple, les apprenants ont fait l'emploi du lexique contextualisé pour faire une description simple de leur quartier, «*Il y a salle à manger communautaire*» ou «*Mon quartier s'appelle San Martin*» et «*On y trouve bureau de photocopie*» (Voir annexe 20). Ces idées présentées dans les lettres, pourraient démontrer l'exercice fait de la part des filles avant de construire la lettre par rapport à l'organisation du quartier pourtant les lieux trouvés à l'intérieur du quartier mais 10% des filles n'ont pas été intéressées à partager de manière fidèle des aspects de leur vie quotidienne avec les autres.

En ce qui concerne la conscience de leur propre vécu, il est important qu'un travail interculturel avance vers l'empathie et l'interaction dans une situation qui met au contact différentes cultures ou sociétés. En tenant compte de cette notion, les élèves ont démontré une réflexion par rapport à la manière de vivre de leur camarades en mettant en relation les lieux «*épicerie, supermarché, magasin*» En principe, ces idées montrent le fait de faire une relation entre leurs modes de vie et les modes de vies des leurs camarades et après en

faisant la relation avec les Français, ce phénomène pourrait être une évidence de l'accès initial que les élèves commencent à créer aux connaissances des autres juste après d'être conscientes de leur propre vécu. (Voir annexe 17)

E-SB: «Nous habitent comme les français » <sup>[sic]</sup>

E-MM: «On y truv prison, église, l'écol, parc» <sup>[E.H] [sic]</sup>

E-TD: «On y tuv salle à manger communautaire» <sup>[E.H] [Sic]</sup>

Ces exemples, entre autres, pourraient montrer la réalité et aussi l'authenticité des lettres écrites par les filles tout en reconnaissant leur location et leur hésitation sur cela. Cette situation présente dans ce deuxième échange est intéressante car les dessins et le lexique des lettres démontrent l'intention de partager leur manière de vivre pour pouvoir savoir de manière transparente les quartier des enfants en France.

Dans l'enquête que nous avons fait on a trouvé que les élèves ont créé une appropriation de 20 expressions qui correspond à la description du quartier en s'aidant du lexique de leurs propres contextes. Cela démontre ce que Serco explique sur les objectifs interculturels dans la formation des langues qui est une production intellectuelle créative avec des contenus culturels et sociaux. (2002) .

### *Position vers l'échange avec la culture cible*

#### **La nourriture**

Quant à **la position vers l'échange** dans ce premier échange, elles ont exprimé tant de réussites que des difficultés durant leur participation. Nous avons utilisé un bilan pour obtenir des résultats qui ont montré que 19% des filles manifestent que les lettres et

l'exercice de partager leurs goûts et recevoir des informations sur des autres, les ont aidé à s'approcher du FLE. Sur la préparation des lettres, les apprenants ont manifesté qu'elles ont appris de cela mais qu'au moment de recevoir la lettre des enfants français 15% ont eu des problèmes à la comprendre, c'est-à-dire à connaître sur leur mode de vie, par contre, 66% de filles reconnaissent qu'elles ont appris à travers les activités de production et réception des lettres.

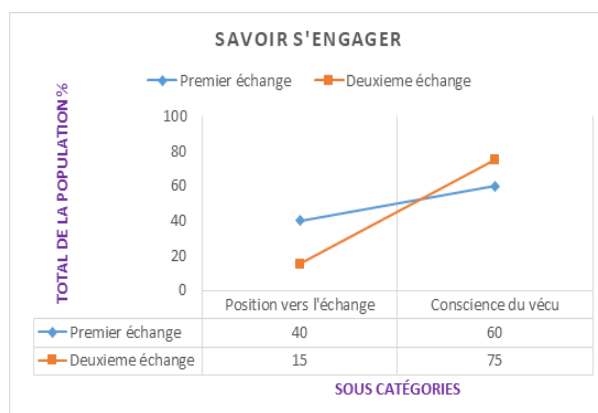
### **Le quartier**

Par rapport à **la position vers l'échange** 99% des élèves pensent qu'il est important de connaître sur la manière de vivre des enfants en France en disant « Parce qu'on connaît des aspects différents de la Colombie et la France » et juste 1% de la population a manifesté que ce n'est pas important de connaître sur ces aspects sociaux ou culturels. A partir des réponses d'un bilan, les élèves ont donné leur perception sur l'apprentissage du FLE. Quant à la question s'il est mieux apprendre le français en travaillant seulement la langues ou sur le pays ou sur le deux 2% ne sont pas intéressés, 3% sur le pays, 2% sur la langue et 93% préfèrent apprendre « sur les deux choses » parce que si j'apprends sur les deux je peux aller là-bas et savoir la langue et le pays <sup>[l'original a l'espagnol]</sup>. Selon ces opinions, on pourrait déduire que les filles ont acquis une position sur leur propre apprentissage à partir des échanges et des activités travaillées durant la classe.

Finalement, nous pourrions conclure que cette tâche de production a permis aussi aux élèves de se poser des questions et de réfléchir sur elles mêmes, voire sur leur identité. C'est ainsi un exercice où les élèves se découvrent en découvrant l'autre. Durant ce premier échange il a été difficile pour les apprenants d'être conscientes de leur propre vécu à cause

de l'influence des autres apprenants, c'est-à-dire, quelque partie des apprenants ont fait ou choisi la même recette que leurs autres camarades . Mais, dans le deuxième échange, les filles ont commencé à utiliser la langue comme moyen/outil pour préparer la lettre qui décrirait leurs propres goûts ou modes de vie, dans ce cas, les quartiers. D'ailleurs, malgré les réponses préalables de quelques filles qui n'aimaient pas partager des aspects personnels avec de personnes d'un autre pays.

Cela pourrait démontrer que la participation dans les échanges représente en conflit pour une partie de la population mais en même temps les a exposé à se reconnaître d'être conscientes de leur propre vécu. Néanmoins, ce type de conscience ne correspond pas au niveau que la compétence interculturelle envisage parce que la conscience des filles est restée sur les habitudes et leur vie quotidienne cependant n'a pas atteint le niveau de connaître les caractéristiques propres de notre société en relation avec des autres sociétés. Voici un graphique qui présente l'évolution du savoir s'engager en FLE durant la participation entre le premier et le deuxième échange en montrant que dans le premier échange elles ont montré une meilleure position vers l'échange que dans le deuxième échange. Par contre, elles ont démontré parfois, une conscience de leur vécu de la même manière dans les échanges.



## **Conclusions**

Une fois organisés et présentés les résultats de cette recherche, nous voulons présenter nos réflexions et conclusions résultat de l'analyse de données, le processus d'intervention pédagogique dans la salle de classe et les objectifs que nous avons proposés pour ce projet de recherche. Il est plus enrichissant et complet de voir l'enseignement et apprentissage du FLE en l'incluant la composante culturelle qui, à son tour, permet aux élèves, d'interagir de façon authentique par rapport aux membres d'autres sociétés.

De ce fait, à partir de l'état de l'art, du cadre théorique et de la construction des objectifs interculturels il s'est développé un long processus qui devient plus complexe au moment de faire une complémentarité entre la théorie, la proposition d'intervention, le temps prévu pour les échanges et le processus d'apprentissage du FLE des apprenants. Avec ceci nous avons cherché la manière de mettre en place une compétence interculturelle initiale dans un contexte exolingue et avec des apprenants débutants du FLE. De cette manière, nous pouvons dire qu'en relation avec notre objectif général, tout le processus de planification et d'application nous a permis d'observer et analyser l'influence du travail socio culturel en FLE avec des échanges épistolaires comme stratégie.

Premièrement, en faisant un suivi de la construction initiale de la compétence interculturelle, aussi par la triangulation des différentes données et des activités autour de la connaissance et reconnaissance de la culture propre et cible, nous pouvons affirmer qu'il a été possible de faire évident une construction initiale de l'aspect l'interculturel où par ailleurs les apprenants ont eu l'opportunité de faire des hypothèses sur les imaginaires

qu'elles avaient par rapport aux autres et dans ce processus elles ont pu confronter leurs propres idées à partir de l'application de notions «basiques» de l'interculturel.

Deuxièmement, en décrivant le rôle de l'influence de l'apprentissage socioculturel nous pouvons constater que peut-être les apprenants ne sont pas arrivées à être des médiatrices interculturels puisque cela implique une meilleure appropriation de la culture de l'autre, et à travers la proposition il a été évident que les élèves se trouvent plutôt dans une phase de découverte. Cependant, le travail développé avec les élèves s'est montré «efficace» sur d'autres facettes, par exemple, la motivation: le fait d'avoir un interlocuteur natif avec lequel communiquer donne plus de sens à l'apprentissage, aussi, la production: en réfléchissant sur elles-mêmes et sur les autres et l'action de lire pour connaître les réponses, les mots, les messages de leurs interlocuteurs et l'interaction: converser avec leurs modes de vie, avec leurs camarades et les enfants en France.

D'autre part, dans la pratique, nous voyons comment les apprenants ont été exposés à apprendre des aspects socioculturels et ont commencé à réfléchir sur leurs expériences. Nous pouvons constater, aussi, que les élèves ont eu l'opportunité de confronter leurs opinions face à divers expériences durant les échanges, même si parfois toute la population n'a pas été intéressée pour le faire. Les situations de communications réelles, en classe, ont permis aux apprenants de voir des éléments de leurs propres contextes, qui permettent l'apprentissage du FLE avec un sens authentique. Nous avons observé que grâce aux situations communicatives réelles les élèves ont été plus disposées à utiliser les apprentissages dans les lettres et à les partager dans les projets finaux. C'est-à-dire que guider la classe à travers des éléments socioculturels, en tenant compte de la langue comme moyen pour pouvoir s'exprimer et de connaître des autres personnes, en principe favorise



l'interaction avec leurs propres camarades et, au futur, on pourrait avancer, aux possibles situations de communication réelle en FLE.

Quant à l'objectif d'élargir la perception que les élèves ont par rapport à l'apprentissage du FLE, malheureusement, nous avons constaté que les élèves n'ont pas réagi aux nouvelles manières proposées d'apprendre le français car elles continuent de penser qu'apprendre le français sert seulement pour voyager en France, pour connaître la Tour Eiffel. Ces perspectives montrent que les élèves n'ont pas, encore réfléchi sur les implications de connaître les valeurs des autres et d'autres points de vue. Malgré, l'introduction d'une stratégie comme l'échange épistolaire, les élèves sont restées sur le plan d'acquisition des éléments généraux de leur vie et la vie des autres mais, sans reconnaître les implications de mettre en contact la vie des filles et la vie d'autres sociétés dans l'apprentissage du FLE.

La conscience du respect vers les différences ou la manière de vivre des autres, s'est présentée dans une moindre mesure. Nous avons vu que dans quelques réflexions sur la diversité de sociétés, une petite partie de la population a réagi sur l'importance de voir les autres plutôt dans leur propre richesse culturelle que depuis le pré jugés de comparer si une culture est meilleure que l'autre. Ces aspects sont des bons indices d'une construction initiale de la compétence interculturelle quand-même dans quelques sujets de la population.

Finalement, à partir de l'expérience pendant le stage et avec une constante autoréflexion, nous pouvons dire que l'initiation vers l'interculturel enrichi la communication et par conséquent elle doit prendre en considération le contexte des apprenants. La planification, la patience et la créativité sont des aspects significatifs et des éléments importants, pour

assurer la construction pas à pas d'une éducation en FLE vers l'altérité. Dans notre cas, les notions socioculturels en classe constituent des notions réelles pour approcher l'élève à la réalité et présenter et percevoir la langue comme un élément vivant qui se compose d'un ensemble des valeurs, des opinions, des habitudes, des moeurs, des interactions mais surtout en concernant des êtres humains.

Selon les résultats, nous pouvons dire qu'initier l'apprenant à l'application de l'interculturelle en classe de FLE favorise, au début, le dialogue, la découverte, l'interprétation et la connaissance de l'autre. De ce fait, il est important de reconnaître que bien que l'application de la compétence interculturelle résulte ambitieuse dans notre contexte éducatif, les principes de l'interculturel ont aussi brisé, pourtant dans une petite dimension les stéréotypes de l'apprentissage-enseignement du FLE.

En relation avec l'objectif de cette proposition les élèves ont appris des bribes de la culture en France, et aussi ont confirmé ou infirmé leurs idées, imaginaires, hypothèses et opinions quant à la manière de vivre et des habitudes des apprenants en France, Cependant, elles n'ont pas changé leur vision quant à l'apprentissage du FLE. C'est-à-dire qu'elles voient encore l'apprentissage du français langue étrangère comme la source pour voyager, pour aller connaître la Tour Eiffel pour avoir des opportunités académiques mais non pas comme une opportunité pour s'ouvrir à l'interaction aux autres cultures, aux autres perspectives et à d'autres personnes. En ce sens, il nous faut faire encore un effort pour construire pas à pas l'importance d'une éducation à l'interculturel, qui promeut l'espace pour favoriser des valeurs comme la tolérance et l'empathie vers la différence qui s'avèrent très importants dans notre société.

## **Limitations et recommandations:**

### Limitations de l'application de la proposition

En ce qui concerne les limitations du projet en termes de la proposition, il faut dire qu'au début, nous avons proposé de travailler avec quatre échanges à partir de différents sujets. Néanmoins, étant donné la complexité du sujet, du temps et de l'apprentissage, celui-ci resté au deuxième échange. De même, la diversité des sujets à travailler a étendu l'application de la proposition mais durant les séances ont essayé de profiter au maximum les deux échanges pour nourrir l'apprentissage du FLE aux enfants.

### Limitations du temps réel d'application

Il est important de considérer le temps accordé aux objectifs interculturels en FLE. Les échanges interculturels examinent l'identité de l'individu et l'attitude de l'individu vers les autres et pour cette raison, un stage d'une heure par semaine n'est pas suffisant pour accomplir de manière globale tout l'ensemble de ce qui implique la conscience de l'interculturel. Les objectifs de l'éducation sont tout d'abord fournir une base scolaire solide, de ce fait, pour une approche de l'élaboration des programmes centrée plutôt sur un processus d'enseignement et d'apprentissage bien défini sur l'altérité, il faut encore du temps et de l'énergie pour atteindre ces buts.

### Limitations de la méthodologie

Il est important de mentionner que nos conclusions sont le produit de l'expérience d'un processus avec une population avec des caractéristiques propres et spécifiques, c'est pour cela qu'il est impossible de dire que ces résultats seraient les mêmes si le projet s'appliquait

à une autre population. Également, les instruments doivent être pensés de sorte que les données puissent être organisés dès le début de la recherche jusqu'à la fin d'une manière facile et transparente pour la triangulation de données. Aussi, nous sommes conscients que d'une part, la dimension interculturelle, elle doit continuer à permettre à l'apprenant d'acquérir la compétence linguistique nécessaire à toute communication pour cela, avec des apprenants débutants en FLE les objectifs de la dimension interculturelle peuvent se voir ralentir.

### Limitations instrumentales

D'autre type de recommandation est d'ordre organisationnel et didactique. Quant à la proposition d'un échange épistolaire, il peut être très enrichissant et motivant pour les élèves, mais il faut aussi se servir des technologies, afin que l'interculturel, puisse renforcer l'apprentissage du FLE dû à la diversité des contenus, des programmes et propos pédagogiques qu'il y en a. A la fin, ces ressources feraient l'échange plus proche aux apprenants en tenant compte le moyen de communication présents de nos jours.

## BIBLIOGRAPHIE

- En ligne: Lozano, U. (2008). *Localidad Rafael Uribe Uribe Ficha Básica*. Bogotá: Secretaria Distrital de cultura, recreación y deportes. Vatorio de culturas. Recuperé de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/rafaelUribe.pdf>
- En ligne: García, M. *Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Bogotá. Recueperé de <https://lifemena.jimdo.com/>
- Mora, A. (2010) *ALLONS, VOYAGEONS ! Une approche culturelle vers l'acquisition du Français Langue Etrangère*. Université Pedagogique National
- Windmuller, F. (2015) *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité* . Recuperé de [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/pdf/GiFon\\_4.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/pdf/GiFon_4.pdf)
- Imane, R. (2014) *La pratique de l'approche culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à travers les textes du manuel scolaire de français chez les apprenants de 3ème année moyenne*. Université Mohammed Khider
- Kandeel, R. (2013) *L'apprentissage de la culture et l'approche de prise de conscience interculturelle en français langue-culture étrangère*. Recuperé par: [https://gerflint.fr/Base/Chili9/Rana\\_Kandeel.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chili9/Rana_Kandeel.pdf)
- Linguarum, P (2014) *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjas*. Recuperé par: <file:///C:/Users/user1/Downloads/Dialnet-CompetenciaInterculturalEnLaEnsenanzaDeLenguasExtr-4582315.pdf>
- Byram, M , Gribkova B et Starkey, H (2002) *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*.
- Pretceille, A, (2011) *La pedagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalism*. L i n g v a r v m a r e n a - vol. 2
- Pretceille, A (2004) *L'éducation interculturelle*. Que sais-je ?
- Kandeel, R (2013) *L'apprentissage de la culture et l'approche de prise de conscience interculturelle en français langue-culture étrangère*.
- Byram, M (1992) *Culture et éducation en langue étrangère*. Collection LAL

- Proscolli A, Forakis, K. (2006). *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques*. ACTES. Faculté des lettres.
- Gervais, E. (2006). *Pratiques créatives dans l'enseignement / apprentissage de l'écrit en Clin*. Mémoire de stage, Université Paul Valéry. Montpellier.
- Hassan, S. (2016). *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique*. Thèse, Université cote d'azur.
- Mousa, H (2012). *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. le cas spécifique de l'apprenant jordanien*. Thèse, Université de Lorraine.

## 13. Annexes

CARNET DE TERRAIN N° 1 (Annexe 1)

Date: Le 22 Septembre, 2017

Stagiaire: Camila Mora Montaña

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

INSTITUTION: I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño

Objectifs de la séance: Se rapprocher à l'environnement a l'interieur de la salle de classe.

Identifier les différents comportements des filles en interagissant entre eux-memes.

Identifier les possibles besoins et désires d'apprentissage des filles.

<b>Nombre d'élèves : 35</b>		<b>Groupe : 302</b>	
<b>Sujet, concept, catégorie : Rapprochement à la réalité des filles, Interaction avec une langue étrangère, Fontionalité de la langue</b>			
<b>OBSERVATION Description/narration</b>	<b>Catégorie</b>	<b>ANALYSE Causes/Conséquences</b>	<b>Contribution au projet Questions/Décisions</b>
Aujourd'hui elles fetent le jour de l'amour et l'amitié. Pour cela elles doivent ammener ou un fruit ou une sucrierie pour la donner a quelqu'un. Après, la professeur leurs demande a chaque fille a qui va donner une lettre avec a fruit ou une soucrierie et elles commence a choisir a qui. Tout le temps les filles partagent entre elles-memes au meme temps qu'elle mange. La plupart des filles sont disposées a aider pour l'organisation de l'activité de	Cooperation	<b>Cause :</b> Le besoin d'aide au professeur pour partager la nourriture a ses camarades <b>Cons :</b> Tous participent en aidant la professuer et en demmandat qui manque pour quelquechose. Apres, elle organisent la salle de classe entre tous.	Partager avec les autres est un sujet important pour developper la conscience d'avoir une identité culturelle parce que on peut etre disposée a la decourverte et la construction en interagisant avec d'autres.  Comme les élèves ne sont pas habituées à l'exposition d'une langue étrangère, on ne peut pas les saturer avec beaucoup de vocabulaire ou formes

FICHE PEDAGOGIQUE pour l'application des projets en FLE		
Stage autonome ( ) assisté ( * )		Durée pour l'application de cette fiche. Jours ( * ) semaines ( )
École	Cours pour le stage	Nom du professeur du cours où l'on fait la proposition
Liceo Femenino Mercedes Nariño	CM1 salle 402	Gelman
<b>Titre de l'activité :</b> Le petit monde gastronomique en Colombie !		
<b>Justification de la Pertinence</b> pour votre projet (→ collecte des données) :		
A travers de cet premier partie du projet avec les filles, on a abordé le premier échange avec les enfants en France qui a eu comme point d'intérêt <i>la nourriture</i> . Cette séance va exploiter les idées et les imaginaires des filles par rapport aux autres contextes, en ce cas, les filles vont penser à l'influence de ces pratiques dans leur vie. Les questions et les dessins sont faits en classe pour promouvoir l'expression des opinions des filles vers autres (indigènes) et de commencer à exploiter l'ouvrage aux autres modes de vies.		
OBJECTIF socio-culturel (= croyances ou attitudes à modifier, critiquer, etc.) remplir juste si cela applique	OBJECTIF de communication (usage du FLE par les enfants)	OBJECTIF actionnel (ce qu'ils feront avec les mains ou leur corps) remplir juste si cela applique
Identifier les différents plats gastronomiques et gérer une opinion référents aux plats, aux personnes que les mangent. Identifier où se trouvent les indigènes en Colombie Commencer à augmenter une connaissance plus général vers des nouveaux perspectives.	A dire : Il/elles est (/il e/ ou /el e/) et Elle/il mange Apprendre à nommer son propre pays : La Colombie Pratiquer le lexique de la nourriture	Dessiner un(e) indigène Dessiner l'imaginaire de nourriture qu'ils mangent
<b>Activité des enfants</b>		
Groupal (si cela applique)	Par couples (si cela applique)	Individuel
Créer l'image de l' indigène par groupes. Et aussi créer l'imaginaire de la nourriture des indigène.		Repondre les questions Dessiner
<b>METHODOLOGIE</b>		
Rôle du professeur et stratégies didactiques.	Rôle des enfants et prise en compte de leur CREATIVITE et leur REALITE (=leur contexte, leurs goûts/intérêts)	

Saluer les filles Écrire la date Montrer l'objectif de la classe Connaître des autres plats gastronomiques dans le monde. Parler de la Colombie	Elles vont dessiner comment crois que est un indigène même si les filles ne savent pas qui est exactement  Ensuite, elles vont dessiner ce que les filles croient qu'ils mangent. Les filles montre les images à ses camarades.  Utilise l'expression : Il est ou elles est un(e) indigène  Ils/elles/elle/il mange...
Terminer de faire les 2 questions qui manque de la reflexion fait le 24 Avril, 2018  6) Vous croyez que ces recettes on les mangent en Colombie ?  7) Quelle chose vous aimez de la lettre reçue ? et pourquoi ?	<b>Devoir : Amener les dessin de ce qu'elles mangent et le plat de la recette qu'elles ont envoyé en France.</b>
Après qu'on fini l'activité des questions, on passera à faire une activité pour terminer la partie de la nourriture mais pour exploiter à quelque pont l'interculturel en faisant la relation avec la gastronomie indigène. Pour cela je vais faire questions : J'écris le mot indigène et demande :  - Qu'est que vous croyez qui est un indigène ? - Qu'est ce vous savez par rapport aux indigène ? - Vous savez ce qu'ils mangent ?	

#### Et APRES L'ACTIVITE ...

<b>Réflexions du stagiaire</b> (=ce que j'ai appris, quelles réussites et difficultés ont jailli de l'activité proposée ?)  -Les filles ont pu donner ses idées par rapport à ce que mangent les indigènes. Elles ont l'idée que les indigènes existaient mais maintenant non plus. Quant à la nourriture des indigènes les filles on tirer de conclusions comme : « Ils mangent des fruits et du poisson parce que qu'ils habitent à la forêt » et « Ils n'utilisent pas de vêtement » « ils habitent à la Sierra Nevada » -Elles donnent les imaginaires qu'elles ont par rapport à la vie des indigènes, quelques filles ont dit qu'ils ne mangent rien. -A cause du temps, on n'a pas fini l'activité des indigènes.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### Observations après coup (= intérêt, ou motivation, jouissance de la part des enfants)

Un de phénomène trouvé dans la classe a été que les filles sont intéressées pour dessiner ses imaginaires de ce qui sont les indigènes et ce qu'ils mangent.

Ce partie parler des indigènes a été intéressant pour les filles car le sujet est en relation avec autre matière dans la classe de sciences sociaux, à cause de cela les apprenants ont été plus motivée à parler.

Quelques filles sont intéresses au sujet des indigènes et ont commencé à expliquer un peu la relation des indigène avec la colonisation et en plus, a raconter quelques histoires par rapport au croyances des indigènes.

Nom du (de la) Stagiaire Camila Mora Montaña Date d'application Mardi, le 8 Mai 2018



¿Te gusta aprender del estilo de vida de otras personas, como los niños de Francia y los indígenas de Colombia?

SÍ  NO ¿Por qué? me gusta saber de ellos

En cuanto a lo que comemos, ¿con quién consideras que somos más diferentes, con los indígenas o con los niños de Francia? un poco

¿Por qué? con que los niños indígenas comen lo que encuentran los de Francia comen lo que les antoja como aquí

¿Qué consejo le darías a la profesora? Bueno ya bien pero me gustaria que usara mas actividades



¿Te gusta aprender del estilo de vida de otras personas, como los niños de Francia y los indígenas de Colombia?

SÍ  NO ¿Por qué? quiero saber como ablan

En cuanto a lo que comemos, ¿con quién consideras que somos más diferentes, con los indígenas o con los niños de Francia? con los niños de Francia

¿Por qué? esque ellos tienen casi el mismo guto

que nosotros  
¿Qué consejo le darías a la profesora? que nos haga clase al aire libre

Institución Educativa Distrital  
Liceo Femenino "Mercedes Nariño"  
Cours CM1 Salle 402

### GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION

NO ESCRIBIR EL NOMBRE

	Excelente	Bueno	Regular	Malo
1. ¿He aprendido francés con las actividades que se desarrollan en clase?	✓❤️	👍	😊	👎
2. ¿Disfruto de las actividades propuestas para la clase?	✓❤️	👍	😊	👎
3. ¿He aprendido francés preparando la información para las cartas a los niños de Francia?	✓❤️	👍	😊	👎
4. ¿He aprendido francés recibiendo las cartas de los niños de Francia?	✓❤️	👍	😊	👎
5. ¿Hablo sobre algunos aspectos de mi vida en francés? Barrio y comida	✓❤️	👍	😊	👎
6. ¿Creo importante conocer sobre el estilo de vida de quienes hablan francés, en este caso, los niños de Francia?	✓❤️	👍	😊	👎
7. ¿Las clases de francés me han ayudado a respetar las diferencias de otras personas?	✓❤️	👍	😊	👎
8. ¿Podría explicar lo que comen los niños en Francia a partir de las cartas que recibí?	✓❤️	👍	😊	👎
9. ¿Me gusta compartir información de mi vida a otras personas de otro país?	✓❤️	👍	😊	👎
10. ¿Me he esforzado por desarrollar las actividades de francés con calidad?	✓❤️	👍	😊	👎

¿Te gusta aprender del estilo de vida de otras personas, como los niños de Francia y los indígenas de Colombia?

SÍ  NO ¿Por qué? Porque estoy aprendiendo mucho francés

En cuanto a lo que comemos, ¿con quién consideras que somos más diferentes, con los indígenas o con los niños de Francia? con los indígenas

¿Por qué? Porque los indígenas comen cosas raras

¿Qué consejo le darías a la profesora? que gracias por enseñarnos a aprender otro idioma

Institución Educativa Distrital  
Liceo Femenino "Mercedes Nariño"  
Cours CM1 Salle 402

### GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION

NO ESCRIBIR EL NOMBRE

	Excelente	Bueno	Regular	Malo
1. ¿He aprendido francés con las actividades que se desarrollan en clase?	😊	😊	😊	😊
2. ¿Disfruto de las actividades propuestas para la clase?	😊	😊	😊	😊
3. ¿He aprendido francés preparando la información para las cartas a los niños de Francia?	😊	😊	😊	😊
4. ¿He aprendido francés recibiendo las cartas de los niños de Francia?	😊	😊	😊	😊
5. ¿Hablo sobre algunos aspectos de mi vida en francés? Barrio y comida	😊	😊	😊	😊
6. ¿Creo importante conocer sobre el estilo de vida de quienes hablan francés, en este caso, los niños de Francia?	😊	😊	😊	😊
7. ¿Las clases de francés me han ayudado a respetar las diferencias de otras personas?	😊	😊	😊	😊
8. ¿Podría explicar lo que comen los niños en Francia a partir de las cartas que recibí?	😊	😊	😊	😊
9. ¿Me gusta compartir información de mi vida a otras personas de otro país?	😊	😊	😊	😊
10. ¿Me he esforzado por desarrollar las actividades de francés con calidad?	😊	😊	😊	😊

¿Te gusta aprender del estilo de vida de otras personas, como los niños de Francia y los indígenas de Colombia?

NO ¿Por qué? *los de francia ablan diferente y los indigena de colombia*

En cuanto a lo que comemos, ¿con quién consideras que somos más diferentes, con los indígenas o con los niños de Francia? *INDIGENAS*

¿Por qué? *lo de francia casi come lo mismo que los de colombia y los indigenas nativos hezo diferente que ellos y los comen animales muertos*

¿Qué consejo le darías a la profesora? *que ellos nos enseñen a hablar y como se despien y lo profesora muy buena*

Institución Educativa Distrital  
Liceo Femenino "Mercedes Nariño"  
Cours CM1 Salle 402

### GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION

NO ESCRIBIR EL NOMBRE

	Excelente	Bueno	Regular	Malo
1. ¿He aprendido francés con las actividades que se desarrollan en clase?	😊	😊	😊	😊
2. ¿Disfruto de las actividades propuestas para la clase?	😊	😊	😊	😊
3. ¿He aprendido francés preparando la información para las cartas a los niños de Francia?	😊	😊	😊	😊
4. ¿He aprendido francés recibiendo las cartas de los niños de Francia?	😊	😊	😊	😊
5. ¿Hablo sobre algunos aspectos de mi vida en francés? Barrio y comida	😊	😊	😊	😊
6. ¿Creo importante conocer sobre el estilo de vida de quienes hablan francés, en este caso, los niños de Francia?	😊	😊	😊	😊
7. ¿Las clases de francés me han ayudado a respetar las diferencias de otras personas?	😊	😊	😊	😊
8. ¿Podría explicar lo que comen los niños en Francia a partir de las cartas que recibí?	😊	😊	😊	😊
9. ¿Me gusta compartir información de mi vida a otras personas de otro país?	😊	😊	😊	😊
10. ¿Me he esforzado por desarrollar las actividades de francés con calidad?	😊	😊	😊	😊

¿Te gusta aprender del estilo de vida de otras personas, como los niños de Francia y los indígenas de Colombia?

SI NO ¿Por qué? *si porque me gusta hablar frances y quiero aprender*

En cuanto a lo que comemos, ¿con quién consideras que somos más diferentes, con los indígenas o con los niños de Francia?

¿Por qué?

¿Qué consejo le darías a la profesora?

## Annexe 5 (Notes de Terrain)

FICHE PEDAGOGIQUE pour l'application des projets en FLE	
Stage autonome ( * ) assisté ( )	Durée pour l'application de cette fiche. Jours ( * ) semaines ( )

École	Cours pour le stage	Nom du professeur du cours où l'on fait la proposition
Liceo Femenino Mercedes Nariño	CM1 salle 402	Gelman

Titre de l'activité : Les quartiers.

Justification de la Pertinence pour votre projet (→ collecte des données) :

Cette séance permettra de continuer avec l'échange épistolaire concernant le quartier. Plus que travailler le vocabulaire, la séance sera l'espace où les filles vont montrer sa curiosité pour les autres (les enfants en France), sa curiosité va être guidé par des questions fait par l'enseignant. De cette façon, en utilisant le vocabulaire appris le semestre dernier, par rapport au quartier, la langue en cette séance sera employé comme moyen où les objets sont la population, les enfants en France. Alors, tenant compte de catégories d'analyse du travail (savoir être et comprendre) l'activité en classe avec les questions et la lettre aideront pour la collecte de données à savoir la mise en relation avec la propre culture y la curiosité pour les nouveaux modes de vie.

OBJECTIF socio-culturel (= croyances ou attitudes à modifier, critiquer, etc.) remplir juste si cela applique	OBJECTIF de communication (usage du FLE par les enfants)	OBJECTIF actionnel (ce qu'ils feront avec les mains ou leur corps) remplir juste si cela applique
Identifier le caractéristiques des quartier des enfants en France.	Décrire son quartier : (À l'oral) Dans mon quartier il y a : ____ Je m'appelle : ____ Mon quartier est : ____ Il/elles s'appelle : ____ Son quartier s'appelle : ____	
<b>Activité des enfants</b>		
Groupal (si cela applique)	Par couples (si cela applique)	Individuel
Partager à la fin de la séance, ses lettres reçues de la France avec sa camarade, et les comparer.		

### METHODOLOGIE

Rôle du professeur et stratégies didactiques.

Présenter une ou deux lettres fait par les fille d'ici pour faire rappeler aux filles le sujet travaillé mois avants. En montrant chaque lieu, le fille vont identifier comment s'appelle le lieu

Après je vais faire un petit résumé des expressions de présentation (Je m'appelle, j'ai \_\_ ans, Mon quartier s'appelle \_\_, On y trouve : Cela va être réalisé avec l'aide des filles.

Avant de rendre les lettre reçue de la France aux fille, je poserai des question : (on va faire un cercle en classe)

- De quelle manière croyez vous que habitent en France ?
- Comment imaginez vous leurs maisons ?
- Quels types de lieux croyez vous qu'il y a ?
- Quel chose vous aimeriez connaître de leur modes de vie ?
- Quel chose vous aimeriez apprendre par rapport à son quartier ?

Après ses questions, je donne aux filles la lettre et elles doivent d'abord observer seulement le dessins fait par les enfants en France et le montre avec sa camarade d'à côté et les comparer.

Rôle des enfants et prise en compte de leur CREATIVITE et leur REALITE (=leur contexte, leurs goûts/intérêts)

Les filles vont être conscience de sa manière de vie, ou de décrire sa quartier en parlant de lieux et d'activités fait la-bas.

Aussi, les filles vont décentrer ses propres mode vie pour apprendre ou découvrir le mode de vie des autres en passant pour l'imaginer de vie et la réalité.

Elles vont partager avec ses camarades la lettre reçue des enfants en France ewt comparer l'organisation des quartier a la banlieu de Paris.

Et APRES L'ACTIVITE ...

Réflexions du stagiaire (=ce que j'ai appris, quelles réussites et difficultés ont jailli de l'activité proposée ?)

Au moment de faire le rappel des contenus vues le semestre passé, les filles heureusement ont rappélé les lieux qui se trouvent autour chez elles. Unes de lieux ont été la *la salle à manger communautaire*. Cela veut dire que parler de ses propres contextes en classe de FLE permet la communication initiale en français comme moyen pour parler de leur manière de vivre, le quartier. Quant des difficultés, les filles au moment de présenter sa villes, le nom de sa quartier ont de difficultés. C'est à dire que jusqu'ici les filles ont une richesse mais je dois renforcer l'aspect d'utilisation des phrases pour parler de ses modes de vies.

Comme réflexion de cette séance, j'apprends comme difficultés que la manque presque de dix filles a pu enrichir plus la réflexion à partir des questions proposées pour la classe. Cependant, une des résultats de la réflexion autour des autres enfants en France par exemple a été : Quel chose vous aimeriez connaître de leur modes de vie ? Une fille a répondu «¿cómo se llama el barrio y si tiene iglesia» ou «¿cómo leen las direcciones y qué ropa llevan?» ou a la question "De quelle manière croyez vous que habitent en France ?" elles ont répondu: "Yo imagino que son millonarios y con boinas" ou "yo creo que viven como nosotros".

Cet type de réflexion est intéressant car les filles ont de point de vues différentes et qu'il va être intéressant quand elles reçoivent la lettre de la France la séance prochaine.

A cause du temps je n'avais pas terminé la dernière partie de la proposition de la séance pour cela la séance prochaine je commencerai par la.

Observations après coup (= intérêt, ou motivation, jouissance de la part des enfants)

J'ai observé que les filles ont profité le cours il y a deux mois, car elles sont intéressées de parler de sa quartier. Et de découvrir la manière dont les enfants en France habitent.

Aussi, les filles ont une motivation importante pour connaître les enfants de la France avec lesquels elles les écrivent.

Nom du (de la) Stagiaire Camila Mora Montaña Date d'application Mardi, le 14 Aout 2018

Annexe 6 (Enquete)

Mardi le 14 août 2018

- 1) Yo creo que excelente por muchísimas cosas que hay allá
- 2) Muy hermoso con prado las carreteras muchísimos locales.
- 3) Que es chevere, muy cool muy bonito.
- 4) Como leen las direcciones y corocel la torre etc

- 1.- Yo me imagino que todos en Francia son millonarios y con boinas.
- 2.- Me lo imagino alegre, con muchos árboles hermosos, con casas grandes y de diferentes colores y sin carretera.
- 3.- Creo que les gusta mucho pintar, desayunar pan, que cuidan las flores, comen, que les gusta salir con amigos o amigas.
- 4.- Si tienen carretera, si tienen árboles, si las casas son lindas y si es alegre. ¡-!N vvvv

- 1 En casas normales
- 2 igual que aquí
- 3 Super chevere su idioma
- 4 si venden juguetes

Annexe 7 (Entretien) Date :

Annexe 8 (Enquete)

Institución Educativa Distrital  
 Liceo Femenino "Mercedes Nariño"  
 Cours CM1 Salle 402

## GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION

**NO ESCRIBIR EL NOMBRE**

	Excelente	Bueno	Regular	Malo
1. ¿He aprendido francés con las actividades que se desarrollan en clase?	❤️✓	👍	😐	👎
2. ¿Disfruto de las actividades propuestas para la clase?	❤️✓	👍	😐	👎
3. ¿He aprendido francés preparando la información para las cartas a los niños de Francia?	❤️✓	👍	😐	👎
4. ¿He aprendido francés recibiendo las cartas de los niños de Francia?	❤️✓	👍	😐	👎
5. ¿Hablo sobre algunos aspectos de mi vida en francés? Barrio y comida	❤️✓	👍	😐	👎
6. ¿Creo importante conocer sobre el estilo de vida de quienes hablan francés, en este caso, los niños de Francia?	❤️✓	👍	😐	👎
7. ¿Las clases de francés me han ayudado a respetar las diferencias de otras personas?	❤️✓	👍	😐	👎
8. ¿Podría explicar lo que comen los niños en Francia a partir de las cartas que recibí?	❤️✓	👍	😐	👎
9. ¿Me gusta compartir información de mi vida a otras personas de otro país?	❤️	👍	😐✓	👎
10. ¿Me he esforzado por desarrollar las actividades de francés con calidad?	❤️✓	👍	😐	👎

¿Te gusta aprender del estilo de vida de otras personas, como los niños de Francia y los indígenas de Colombia?

SI  NO ¿Por qué? Si porque creo que es importante conocerlos

En cuanto a lo que comemos, ¿con quién consideras que somos más diferentes, con los indígenas o con los niños de Francia? con los niños de Francia

¿Por qué? porque ellos hablan otro idioma

Institución Educativa Distrital  
 Liceo Femenino "Mercedes Nariño"  
 Cours CM1 Salle 402

## GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION

**NO ESCRIBIR EL NOMBRE**

	Excelente	Bueno	Regular	Malo
1. ¿He aprendido francés con las actividades que se desarrollan en clase?	❤️	👍	😐	👎
2. ¿Disfruto de las actividades propuestas para la clase?	❤️	✗	😐	👎
3. ¿He aprendido francés preparando la información para las cartas a los niños de Francia?	❤️	👍	😐	👎
4. ¿He aprendido francés recibiendo las cartas de los niños de Francia?	❤️	👍	😐	👎
5. ¿Hablo sobre algunos aspectos de mi vida en francés? Barrio y comida	❤️	✗	😐	👎
6. ¿Creo importante conocer sobre el estilo de vida de quienes hablan francés, en este caso, los niños de Francia?	❤️	👍	😐	👎
7. ¿Las clases de francés me han ayudado a respetar las diferencias de otras personas?	❤️	👍	😐	👎
8. ¿Podría explicar lo que comen los niños en Francia a partir de las cartas que recibí?	❤️	👍	😐	👎
9. ¿Me gusta compartir información de mi vida a otras personas de otro país?	❤️	✗	😐	👎
10. ¿Me he esforzado por desarrollar las actividades de francés con calidad?	❤️	👍	😐	👎

¿Te gusta aprender del estilo de vida de otras personas, como los niños de Francia y los indígenas de Colombia?

SI  NO ¿Por qué? Por que son interesantes sus idiomas

En cuanto a lo que comemos, ¿con quién consideras que somos más diferentes, con los indígenas o con los niños de Francia? con los niños de Francia

¿Por qué? ellos comen cosas y nosotros no

Institución Educativa Distrital  
 Liceo Femenino "Mercedes Nariño"  
 Cours CM1 Salle 402

## GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION

**NO ESCRIBIR EL NOMBRE**

	Excelente	Bueno	Regular	Malo
1. ¿He aprendido francés con las actividades que se desarrollan en clase?	✗	👍	😐	👎
2. ¿Disfruto de las actividades propuestas para la clase?	✗	👍	😐	👎
3. ¿He aprendido francés preparando la información para las cartas a los niños de Francia?	✗	👍	😐	👎
4. ¿He aprendido francés recibiendo las cartas de los niños de Francia?	✗	👍	😐	👎
5. ¿Hablo sobre algunos aspectos de mi vida en francés? Barrio y comida	✗	👍	😐	👎
6. ¿Creo importante conocer sobre el estilo de vida de quienes hablan francés, en este caso, los niños de Francia?	✗	👍	😐	👎
7. ¿Las clases de francés me han ayudado a respetar las diferencias de otras personas?	✗	👍	😐	👎
8. ¿Podría explicar lo que comen los niños en Francia a partir de las cartas que recibí?	✗	👍	😐	👎
9. ¿Me gusta compartir información de mi vida a otras personas de otro país?	✗	👍	😐	👎
10. ¿Me he esforzado por desarrollar las actividades de francés con calidad?	✗	👍	😐	👎

¿Te gusta aprender del estilo de vida de otras personas, como los niños de Francia y los indígenas de Colombia?

SI  NO ¿Por qué? Si porque puedo aprender diferentes costumbres

En cuanto a lo que comemos, ¿con quién consideras que somos más diferentes, con los indígenas o con los niños de Francia? Considero más diferente la comida de los indígenas

¿Por qué? Porque en Francia hay comida similar a la de Colombia y en los indígenas hay comida muy extraña a la de Colombia

Annexe 9 (Enquete)

B) Connaissances

• ¿Qué cosas aprendí de mi barrio y el de los niños de Francia (ESCRIBIR EN FRANCÉS)?

Pharmacie, Animalerie, Café, Église, Maisons, La chapelle, Salla de habits, La Boulangerie, La Église, Maisons, Pharmacie, Animalerie, Café.

• ¿Pensabas que los niños de Francia eran distintos? ¿por qué?

No porque pues si me parecía interesante pero son iguales que acá en Bogotá solo que usaban otro idioma.

• ¿Lo que conociste de los barrios de los niños en Francia se parece a lo que pensabas? SI NO ¿Por qué?

Yo pensaba que iba a ser igual que acá pero no era mucho más diferente que acá en Bogotá.

• ¿Qué cosas aprendí de mi barrio y el de los niños de Francia (ESCRIBIR EN FRANCÉS)?

Panadería, veterinaria, metro, Super marche, Parc, Douceur.

• ¿Pensabas que los niños de Francia eran distintos? ¿por qué?

Porque tienen diferentes casas y por que ay niños raros.

• ¿Lo que conociste de los barrios de los niños en Francia se parece a lo que pensabas? SI NO ¿Por qué?

Si por que no son iguales a los de acá.

• ¿Qué cosas aprendí de mi barrio y el de los niños de Francia (ESCRIBIR EN FRANCÉS)?

Por ejemplo: La Boulangerie, Le École, La Supermarché, El Parc, Pharmie, El Église, El Hôpital.

• ¿Pensabas que los niños de Francia eran distintos? ¿por qué?

Yo pense que los niños de Francia eran distintos porque son de otros países.

• ¿Lo que conociste de los barrios de los niños en Francia se parece a lo que pensabas? SI NO ¿Por qué?

Si se parece a todo lo que vimos y de Francia, el colegio, la hopital, el parque.

Annexe 10 (Enquete)

• ¿Lo que conociste de los barrios de los niños en Francia se parece a lo que pensabas? SI NO ¿Por qué?

No porque emicaja no hay hospitales

• ¿Lo que conociste de los barrios de los niños en Francia se parece a lo que pensabas? X NO ¿Por qué?

porque todos pertenecemos al planeta tierra

• ¿Lo que conociste de los barrios de los niños en Francia se parece a lo que pensabas? SI NO ¿Por qué?

Porque es como si fuéramos iguales porque es igual solo que los lugares son en francia y se llama diferentes.

Annexe 11(Entretien) Date : Le 15 Mai, 2018

Annexe 12 (Carnet de terrain)


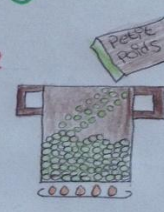
Annexe 13 (Artefacts)



Bonjour je m'appelle Juliana Cuervo Medina j'ai 9 ans. J'habite à Bogotá je mange viande au poulet voici ma recette.

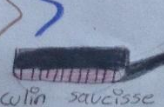

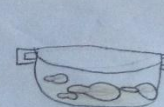
**INGRÉDIENTS**

- Nous mettons l'eau à ébullition et nous faisons le riz on en fait un assaisonnement.
- Nous nous faisons du poulet et des légumes.
- Nous avons fait les pommes de terre.
- Et pour le jus nous devons serrer les orange.

**PRÉPARATION**

Étape 1  Étape 2 

Étape 3  Étape 4 

Étape 5  Étape 6  Étape 7 





culin saucisse / Jus d'orange

Bonjour, Je m'appelle: MERY WANDER J'ai 9 ans. J'habite à Bogotá Je mange: Fraises au chocolat voici ma recette.





**FRÊSE AU CHOCOLAT**

La recette des chocolats de Fraises au chocolat.

**INGRÉDIENTS**

-  4 Fraise
-  chocolat
-  3 masmas
-  Pepites

**Ustensiles**

-  Casserole
- 
-  Cuillère
-  Pot

Pour: Alexia

**POULET MOÏTE**

**Ingrédients:**

- Poulet
- Pommes de terre
- Riz
- Banane
- Tonate
- Oignon
- Huile
- Sel
- Eau

**Ustensiles:**

- Couteau
- Cuillère en bois
- Casserole
- Plat
- Conseil
- Cuiseur à riz
- Fourchette

**Préparation:**

On coupe la tonate et l'oignon

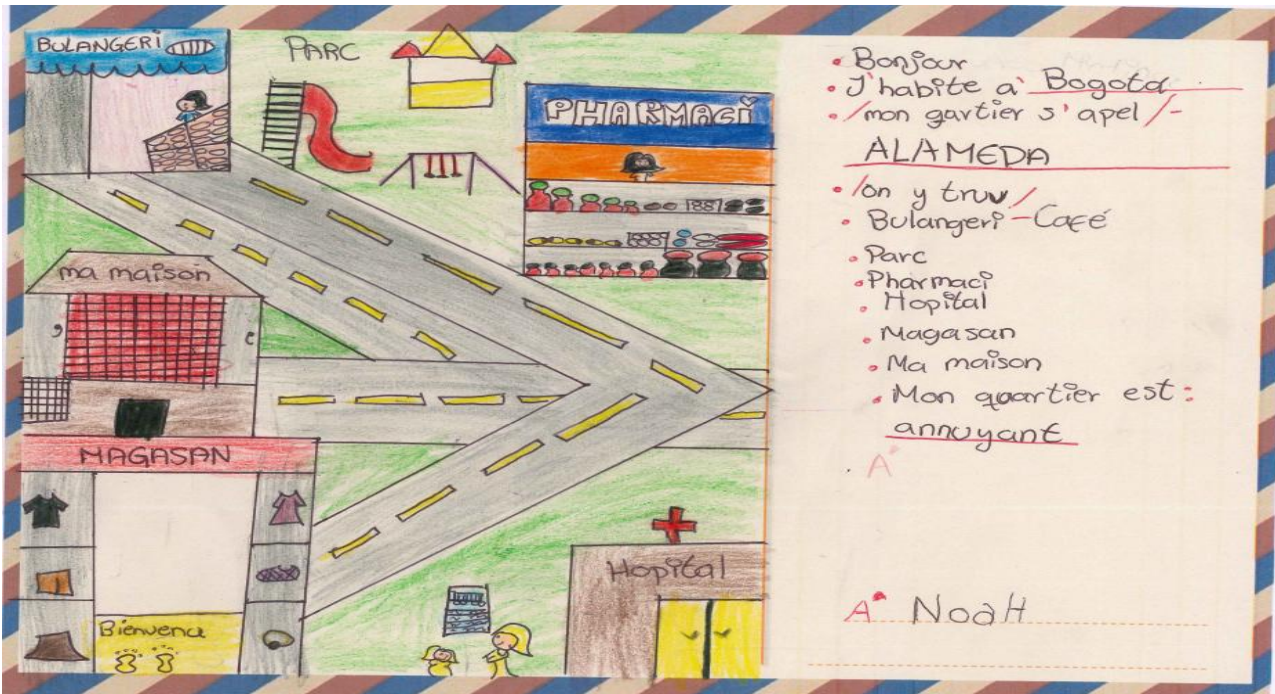
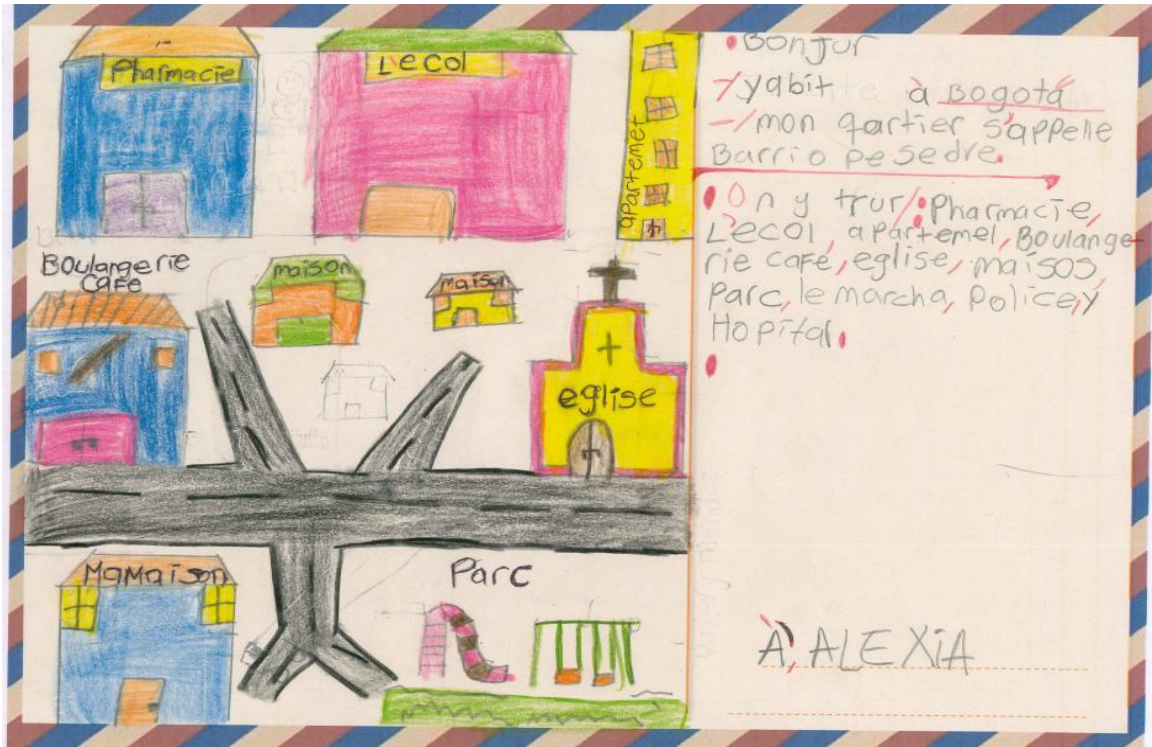
Mettre le pot sur l'huile, la tonate et l'oignon, l'eau hachée, laisser bouillir et ajouter le riz à cuire pendant environ 30 minutes.

servir et manger

Annexe 14 (Atefacts)

Vidéos: [https://www.youtube.com/edit?o=U&video\\_id=jiGQnDOtGU/](https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=jiGQnDOtGU/)  
<https://www.youtube.com/watch?v=UDWXZZ5XYKU&feature=youtu.be>

Annexe 15 (Lettres)





Annexe 16 (Atefact)

Videos: Vidéos: <https://youtu.be/I7blbfIhcgg/> [https://www.youtube.com/edit?o=U&video\\_id=GN2iKfD-Fkw](https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=GN2iKfD-Fkw)

Annexe 17 (Notes de terrain)

FICHE PEDAGOGIQUE pour l'application des projets en FLE		
Stage autonome ( * ) assisté ( )		Durée pour l'application de cette fiche. Jours ( * ) semaines ( )
École	Cours pour le stage	Nom du professeur du cours où l'on fait la proposition
Liceo Femenino Mercedes Nariño	CM1 salle 402	Gelman
<b>Titre de l'activité :</b> A la découverte des enfants		
<b>Justification de la Pertinence</b> pour votre projet (→ collecte des données) :		
<p>Cette séance implique mettre aux enfants dans des situations de communications authentiques qui obligent l'usage le français. En ce cas, la description du quartier et des lieux inconnus qui se trouvent dans des quartiers françaises.</p> <p>D'autre part, dans cette classe on va donner un espace pour élargir la perception de l'apprentissage du FLE, car les filles vont connaître les enfants qui leurs a écrit durant les deux échanges. Cela permettra de confirmer ou refuser si les apprenants ont une perspective différente de l'apprentissage du français en saluant les enfants en France.</p> <p>Au même temps, les filles peuvent avoir une position vers le deux échanges travaillés avec les enfants en France. Au moment de l'interaction avec les lettres et aussi son attitude et disposition vers l'échange.</p>		
OBJECTIF socio-culturel (= croyances ou attitudes à modifier, critiquer, etc.) remplir juste si cela applique	OBJECTIF de communication (usage du FLE par les enfants)	OBJECTIF actionnel (ce qu'ils feront avec les mains ou leur corps) remplir juste si cela applique
Découvrir des personnes d'autres nationalité en se présentant.	Présenter quelqu'un Il / Elle est : _____ et Il/Elle habite à : _____	Construire un poster des leurs quartier pour le projet finale.
<b>Activité des enfants</b>		
Groupal (si cela applique)	Par couples (si cela applique)	Individuel
Création du poster avec des peintures. ( groupe de 3 filles)	Usage de l'expression Il/Elle est : _____	Dessiner le quartier
<p>Je leurs donne de nouveau la lettre de part des enfants en France. Puis, on ira à la bibliothèque pour montrer aux filles les vidéos des enfants en France qui leurs saluent.</p> <p>Après chaque vidéo on pratiquera l'usage du : Il/Elle s'appelle _____ et Il/Elle habite à : _____ et Il/Elle est : _____ (Portugais, Roumanie, Russe)</p> <p>Ensuite, je vais faire des questions par rapport aux vidéos :</p> <p>Pourquoi vous aimeriez connaître les enfants en France ?</p> <p>Qu'est sera la chose la plus intéressante pour vous ?</p> <p>Quelle réaction avez-vous quand vous avez vu la vidéo d'un enfant en France ?</p> <p>Quel est la partie que vous a le plus marqué ?</p> <p>A partir de la vidéo, vous êtes heureuse? Pourquoi oui ou non ? (30 minutes)</p> <p>Avec le temps qui reste (30 minutes), on va commencer à faire les posters pour créer le scénario pour le projet final qui correspond à présenter aux camarades leurs quartiers et lieux des quartiers en France intéressants pour elles.</p> <p><b>Et APRES L'ACTIVITE ...</b></p> <p><b>Réflexions du stagiaire</b> (=ce que j'ai appris, quelles réussites et difficultés ont jailli de l'activité proposée ?)</p> <p>J'appris que les filles ont pu corroborer leurs hypothèses par rapport au sujet de l'échange. Par rapport aux difficultés quelques filles ne sont pas intéressées à l'activité et cela a difficulté un peu le processus de réflexion après la vidéo. Aussi je pense que voir les enfants de la France a été une motivation pour les filles car elles se sont sentis plus proches d'eux à travers l'échange. Et aussi, la vidéo a été un outil pour qu'elles ont pu tirer des conclusions.</p>		
<p>A cause des questions faits par les apprenants quant à la découverte des enfants en France. Les filles vont avoir l'opportunité de connaître les enfants.</p> <p>Après voir la vidéo, les filles vont réfléchir sur les aspects autour de l'échange.</p> <p>De même façon, la séance sera l'opportunité où les enfants développent la curiosité pour les différentes modes de vie, mais aussi pour l'acquisition de pratiques sociales.</p> <p>A partir de cela, elles explorent, découvrent et répondent aussi à ses questions par rapport à cela et de faire une mise en relation de la propre culture.</p> <p>Avec l'activité de commencer à faire les peintures des lieux des leurs quartiers pour la présentation.</p>		



Observations après coup (= intérêt, ou motivation, jouissance de la part des enfants)

J'ai eu un difficulté car pas tous les enfants de la France ont salué aux filles d'ici, ils ont manqué trois enfants de la France. Cela a été une difficulté car toutes les filles ont été un peu fâchées à cause de cela.

A la question (mal énoncée...) « Quelles sentiment vous avez provoqué la vidéo »elles ont provoqué un sentiment sur la vidéo ? », la plupart des enfants ont répondu

« Je suis heureuse » ou « contente, parce que finalement on a connu l'enfant avec lequel on s'écrit ce temps »

Mais les filles que n'ont pas reçue le salut dans la vidéo ont répondu à la question:

«de mal genio, porque yo la saludé en el video y ella no me respondió" Je suis fâchée parce que je salue l'enfant et il ne m'e pas repondu »

d'autres ont répondu:

« Je ne recue le salutation mais c'est genial connaitre les enfants de la France"»

A la question quelle est la chose la plus intéressant de la vidéo, elles ont répondu que

«Me gustó cómo se presentaban como salut: \_\_ Je m'appelle: \_\_\_\_"»

J'aime voir des garçons"»

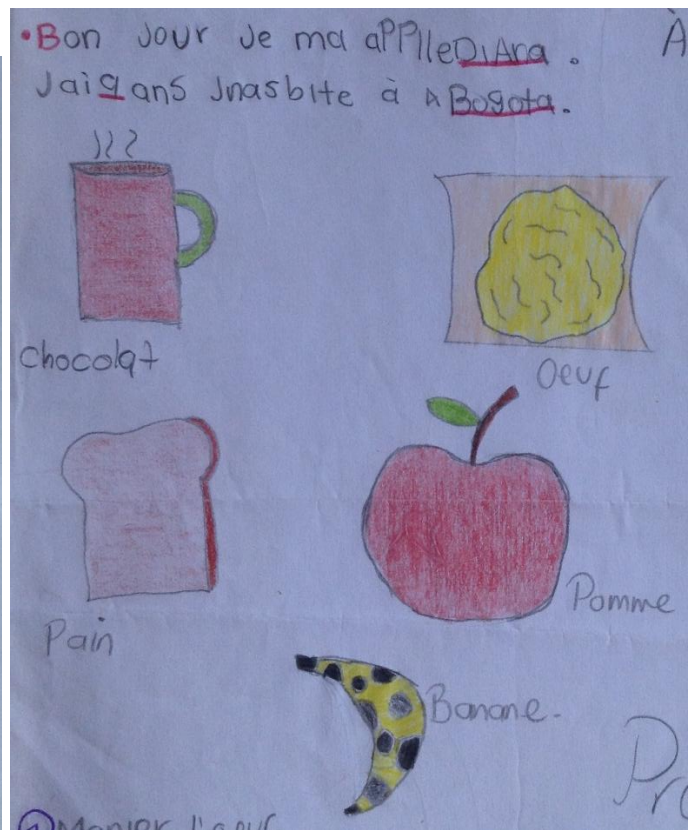
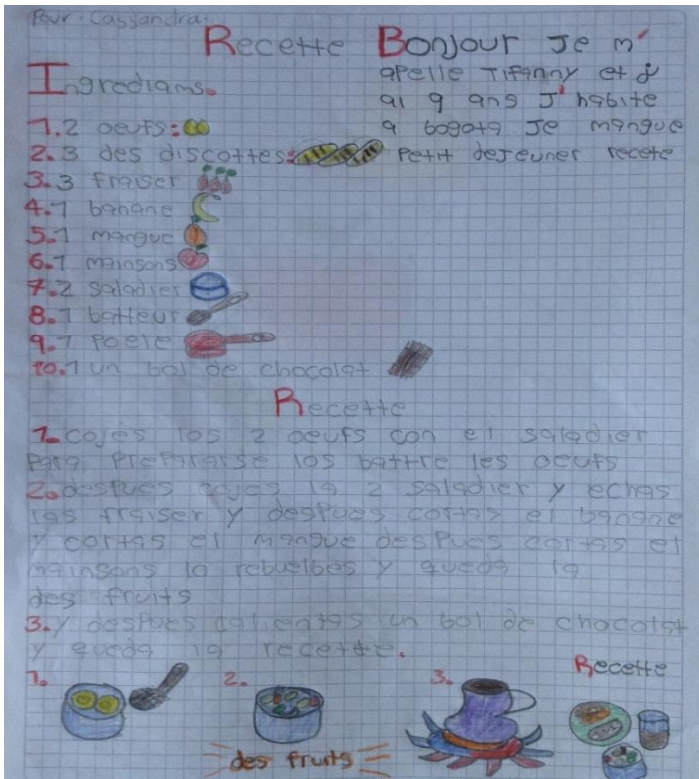
De l'autre part, les filles ont conclu qu'apprendre le français c'est pour voyager en France et connaître la Tour Eiffel. Tristement juste ça, ...elles n'auraient donc pas fait un cours, c'est ce qu'elles avaient dit au début... c'est ce qui dit tout le monde... donc l'interculturel n'a pas été productif, il n'y a pas eu une évolution dans leur vision.

Elles sont intéressées à connaître plus des enfants en France en savoir les différentes nationalités d'eux. Ces nationalités présentes dans la lettre reçue par rapport au quartier.

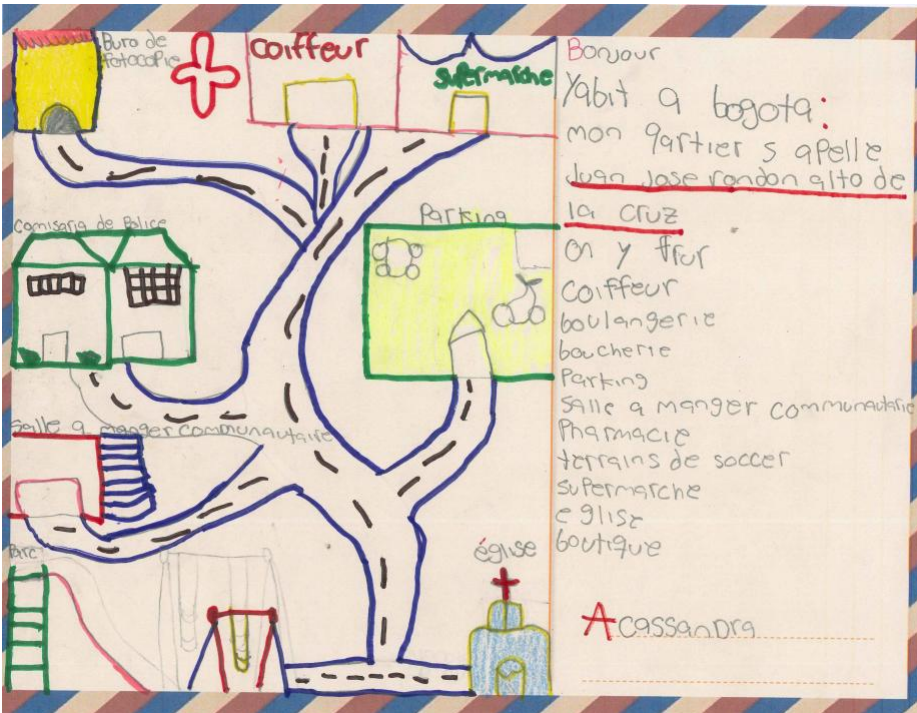
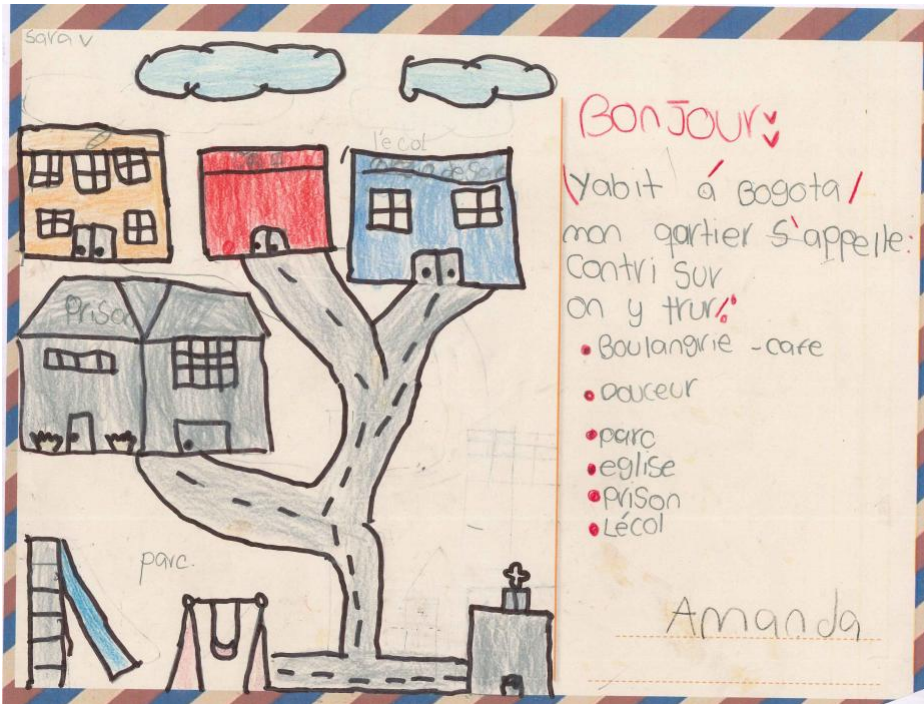
Nom du (de la) Stagiaire Camila Mora Montaña Date d'application Mardi, le 4 Septembre 2018

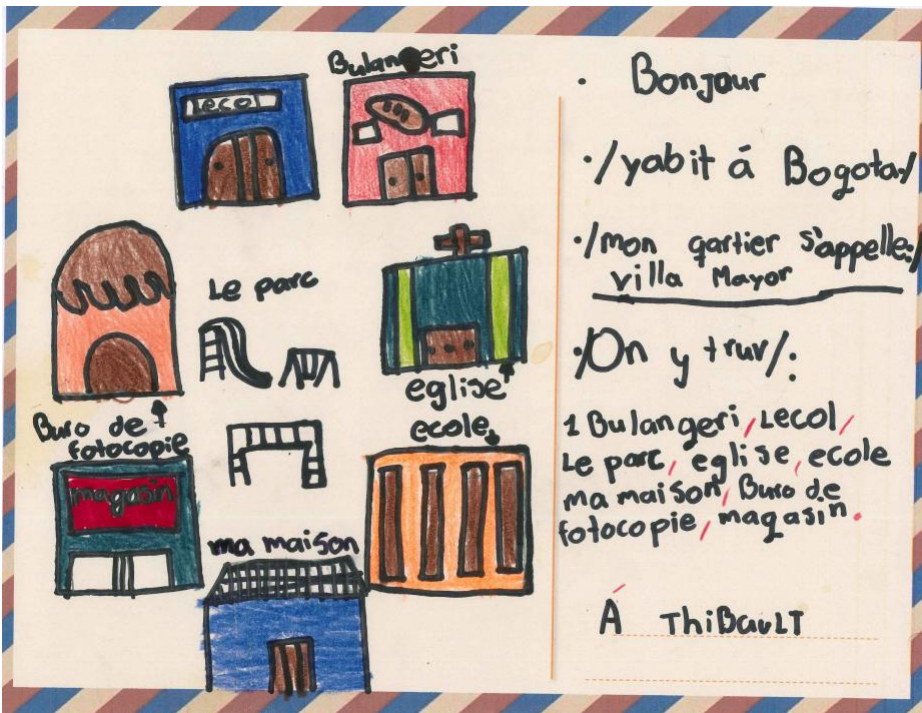
Annexe 18 (Audio) Transcription- date : Le 4 Septmtebre. 2018

Annexe 19 (Artefacts)

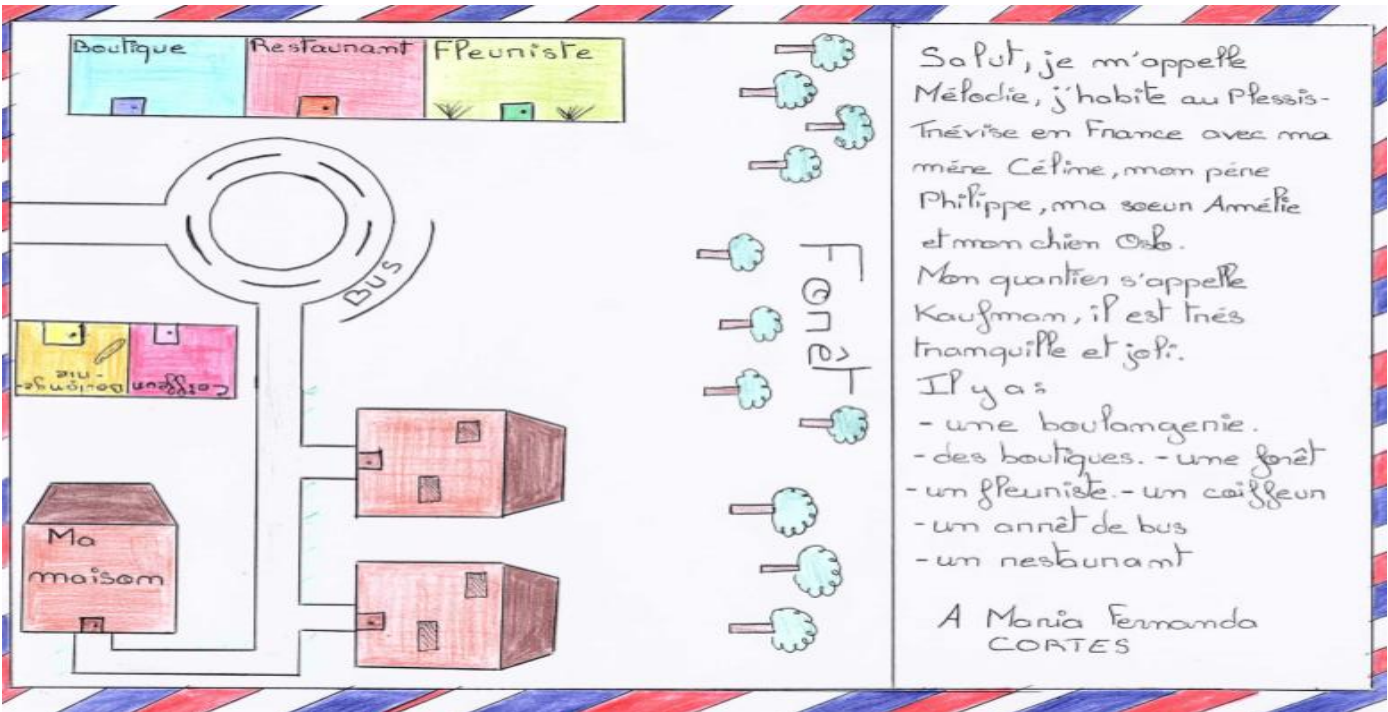


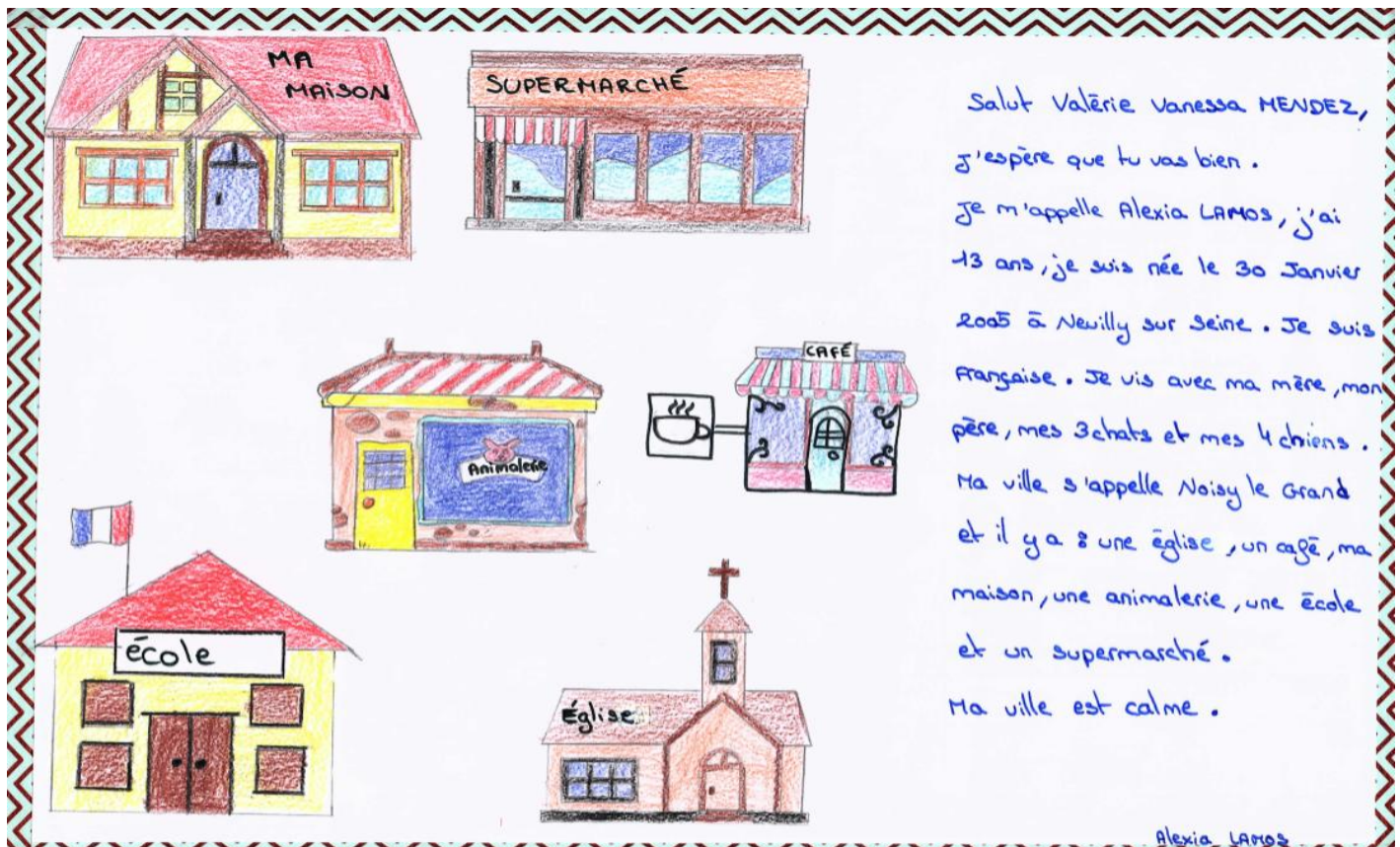
Annexe 20 (Artefacts)





Annexe 21 (Les lettres que les enfants en France ont partagé avec les apprenants d'ici)





Salut Valérie Vanessa MENDEZ,  
 j'espère que tu vas bien.  
 Je m'appelle Alexia LAMOS, j'ai  
 13 ans, je suis née le 30 Janvier  
 2005 à Neuilly sur Seine. Je suis  
 Française. Je vis avec ma mère, mon  
 père, mes 3 chats et mes 4 chiens.  
 Ma ville s'appelle Noisy le Grand  
 et il y a une église, un café, ma  
 maison, une animalerie, une école  
 et un supermarché.  
 Ma ville est calme.

Alexia LAMOS



• SALUT / BONJOUR  
 NICOLE VALEIA  
 MEDIVA,

• JE M'APPELLE MAELLE ARAUZO, J'AI  
 12 ANS ET DEMI. JE VIS EN FRANCE.  
 MA VILLE S'APPELLE LE PLESSIS - TRÉVISE.  
 JE SUIS D'ORIGINE PORTUGAISE. JE VIS AVEC  
 MA MÈRE, MON PÈRE ET MON FRÈRE PETIT. MON ANNIVERSAIRE  
 EST LE 29 NOVEMBRE.  
 • DANS MA VILLE ILY A / ON Y TROUVE : DES MAISONS,  
 UNE MAIRIE / HÔTEL DE VILLE, DES IMMEUBLES, UN BOUCHER,  
 UNE PHARMACIE, UN RESTAURANT, UNE SALLE DE SPORT,  
 UN CAFÉ, UNE BOULANGERIE, UNE POSTE, UN  
 PARC, ET UNE ÉCOLE.  
 • MA VILLE EST CALME, ET PROPOSE BEAUCOUP D'ACTIVITÉS  
 POUR TOUS LES ÂGES, COMME : DES RANDONNÉES A VÉLO,  
 LES 10 KM DU PLESSIS - TRÉVISE OU ENCORE LA  
 REPRÉSENTATION DES PARC.  
 • AU REVOIR / À BIENTÔT.

FROM: NICOLE VALEIA MEDIVA

Maëlle Arauzo



Mon quartier s'appelle

la Noiseraie. On y trouve :

une boulangerie, une poste,

des appartements, un super-

marché, une pharmacie et

un grand parc et une église.

Mon quartier est tranquille et

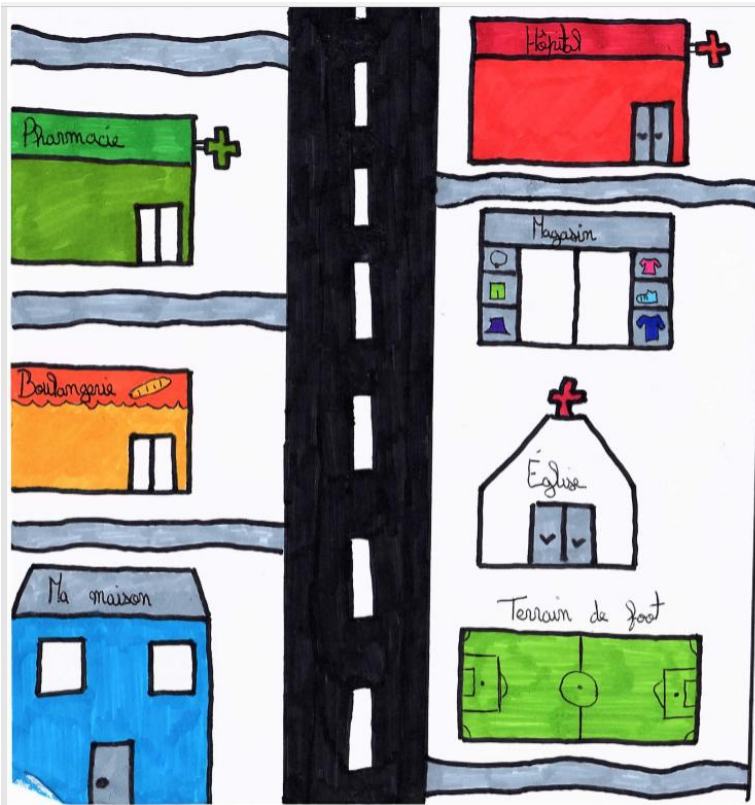
COOL

Je m'appelle Gaël, j'ai 12 ans, je suis français. d' Je suis né le 29 octobre 2005 à Nogent-sur-Marne. Je vis à Noisy-le-Grand avec ma mère, mon père et mon grand frère.

À Isabel



SOFIA Bruitrago



Salut

Je m'appelle Noah, j'ai 12 ans, je suis né le 29 novembre 2005 à Nogent-sur-Marne.

Je vis avec ma mère, mon père, mes deux petits frères et ma petite sœur.

J'habite au Plessis-Trévise, à côté de Paris.

Mon quartier s'appelle

Vau Roges

Dans mon quartier, il y a ma maison, une boulangerie, une pharmacie, un hôpital, un magasin, une église et un terrain de foot.

Mon quartier est sympa !

À Juliana Cuervo

### Ingredients








### Préparation

- ① Faire chauffer 3-5 min + eau
- ② Cuisson des pâtes 8-11 min + sel
- ③ Verser tout le contenu de la casserole dans la passoire au dessus d'un évier
- ④ Mettre les pâtes dans un grand plat puis ajouter la crème liquide
- ⑤ Ajouter les lardons sans le plat
- ⑥ Pâtes à la carbonara

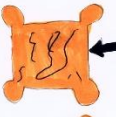
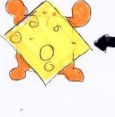

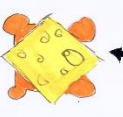


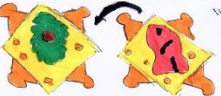
Bonjour, je m'appelle Maxime, je vous ai présenté la recette des pâtes à la carbonara. C'est un plat que je mange souvent chez moi.

Maxime  
Laminier 5/21

Bonjour je m'appelle Timothée, j'ai 12 ans et je vis en France à Villiers-en-Maine. Je vais te dire comment je fais mon sandwich préféré que j'ai appelé "The master".

**Ingredients:**  
 = pain (x 2)  
 = Fromage (x 2)  
 = salade (x 2)  
 = jambon cru (x 1)  
 = Tomates (x 2)



**Préparation:**

-  → Fromage
-  → Tomate et la salade
-  → Fromage
-  → Tomates et la salade
-  → jambon cru.
-  Voilà tu as un sandwich "The master" j'espère que tu aimeras. Adieu
-  "tu les mets ensemble"




Timothée deaux 5<sup>th</sup>A

Salut! Je m'appelle Cassandra et j'ai 13 ans. À l'heure du goûter, j'ai souvent une habitude qui est de me préparer un mugcake au chocolat. C'est un gâteau mais il est très petit car il se prépare dans une tasse et se cuit au micro-ondes. Voici la recette:

**dans un bel apart, faire fondre:**


-  8 carrés d'une tablette de chocolat
-  20 grammes de beurre

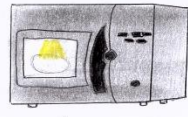
**ajouter:**

-  sucre x 4 = 4 cuillères à café de sucre
-  farine x 5 = 5 cuillères à café de farine
-  1 œuf puis mélanger

pendant 45 secondes au micro-ondes

**mettre la préparation 1 minute au micro-ondes**

 Bonne Degustation

 1 minute

