

APPRENTISSAGE PAR PROBLEMES DANS L'EXPRESSION ORALE EN FLE

Objectif : déterminer l'influence de l'apprentissage par problèmes dans l'expression orale en français comme langue étrangère dans les écolières de CE2, tranche d'âge 8-9 ans du Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Elabore par :

César David Durán Moreno

Proposition Projet de recherche pour obtenir le diplôme en Education basique, notamment en Science Humaines et Langues étrangères.

Professeur conseiller :

Ricardo Leuro

Séance :

Projet de recherche dans la salle de classe

Universtidad Pedagogica Nacional

Faculté de Science Humains et Langues étrangères.

Bogotá, Colombia

2016

Résumé

Ce projet pédagogique contient une recherche-action pour découvrir l'influence de l'apprentissage par problèmes dans le développement de l'expression orale dans un groupe des apprenantes du CE2, tranche d'âge 8-9 ans niveau de l'école Liceo Femenino Mercedes Nariño. Pour ce faire, cette proposition travaille avec l'apprentissage par problèmes dans l'enseignement des langues étrangères comme une stratégie qui promeut la participation active, l'autonomie chez l'élève et l'interaction avec les autres pour la résolution de problèmes. En profitant de ses caractéristiques, ce projet cherche le développement de l'expression orale à travers l'interaction dans la salle de classe.

Mots clés : L'expression orale, l'interaction, le lexique, la pragmatique, et la fluidité.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Apprentissage par problèmes dans l'expression orale en FLE (Aprendizaje por problemas en la expresión oral en FLE)
Autor(es)	Durán Moreno, Cesar David.
Director	Leuro, Ricardo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2011. 82 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EXPRESIÓN ORAL, INTERACCIÓN, LÉXICO, PRAGMÁTICA Y FLUIDEZ.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado contiene una investigación acción para descubrir la influencia del aprendizaje por problemas en el desarrollo de la expresión oral en un grupo de las estudiantes del grado tercero del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para hacerlo, esta propuesta trabaja con el aprendizaje por problemas en la enseñanza del francés como lengua extranjera, como una estrategia que promueve la participación activa, la autonomía en casa del estudiante y la interacción con otros para la resolución de problemas. Sacando provecho de sus características, este proyecto busca el desarrollo de la expresión oral a través de la interacción en el aula. Dentro de los resultados encontrados se destaca la apropiación y desarrollo del léxico, la construcción de significados al interactuar con otros, el desarrollo, de la identidad como francófono, el desarrollo de una fluidez y pronunciación clara y los inicios en la apropiación de la lengua escrita.</p>

3. Fuentes
<p>Altman, G. (1990). Cognitive models of speech processing. Cambridge: Cambridge University.</p> <p>Austin, J. et Searle L. (2007). Actos del Habla: la estructura de los actos d'illocutivos. Madrid: Catedra.</p> <p>Calderero, J. B. (2000). Aprendo a investigar en educación. Madrid: Rialp.</p> <p>Elliot, J. (2000). La investigación acción en educación. In J. Elliot, La investigación acción en educación. Morata, S.L.</p> <p>Ferreiro, E. (2012). La construcción de la escritura en el niño. lectura y vida, 1 - 15.</p> <p>Leeman, D. (2005). Linguistique et études de langue. Le français aujourd'hui , 89 - 99.</p> <p>Manulesco, C. (2013). L'expression orale au milieu universitaire. Synergies Roumanie, 109-121.</p>

Mctaggart, K. e. (200). Participatory action research. In D. e. Lincoln, Strategies of qualitative inquiry (pp. 271-326). Texas: Sage publications.

Morris, C. (1985). Fundamentos de la teoria de los signos. ESPAÑA: PAIDOS IBERICA.

Ramirez, J. (2002). La expresión orale. contextos educativos, 57-63.

Rico, E. J. (2012). Una alternativa para el aprendizaje del inglés coo segunda lengua. Bogotá: memoire pour l'obtention du diplome en Educación basique, Pontificia Universidad Javeriana.

Ruiz, U. (2000). Didactica de la segunda lengua en educación infantil. Madrid: Síntesis Educación.

Unumano, L. N. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langue étrangères. Acquisition et interaction en langue étrangere, 1 - 18.

Willem Levelt. (2011). archive.sfl.cnrs.fr. Retrieved junio 2016, from archive.sfl.cnrs.fr: http://archive.sfl.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/hilton_Rives_proof.pdf

4. Contenidos

En esta propuesta se encuentra, la contextualización y el establecimiento del problema, el cual consiste en la descripción de la población, la justificación de esta propuesta y los objetivos planteados a lo largo del desarrollo de la investigación. Luego, el marco referencial que incluye la revisión bibliográfica y los postulados teóricos que se tomaron para dar sustento a la investigación.

Enseguida se encuentra el diseño metodológico en el cual se describe el tipo de investigación que se realizó, las categorías de análisis tomadas en cuenta para determinar la efectividad de la propuesta, los instrumentos de recolección y el estado inicial de las estudiantes en términos de uso de la lengua. El siguiente apartado general es la propuesta de intervención donde se especifica la forma a trabajar, objetivos pedagógicos y las etapas desarrollados a lo largo de la investigación.

Finalmente, el último apartado contiene los resultados, las conclusiones y las recomendaciones producto de la puesta en marcha de esta propuesta.

5. Metodología

La población de esta propuesta fueron estudiantes de grado tercero del Liceo Femenino Mercedes Nariño y con las cuales se trabajó en tres fases, la primera la fase de la aproximación a la lengua, donde las estudiantes retoman aquello que ya conocen y lo usan como primeros pasos a la producción oral. En la segunda fase, la lengua se usa como medio para describir lo que está dentro del contexto de la población y finalmente, en la tercera etapa, la lengua se usa como un medio de expresar lo que se piensa.

Esta investigación presenta una triangulación de tipo temporal, que permite mostrar el desarrollo procesual de la estudiantes desde el inicio de la propuesta y hasta su culminación; y una triangulación mixta, que permite tomar en cuenta diferentes instrumentos y, por ende, diferentes

tipos de información para evaluar la efectividad de la propuesta, dentro de los instrumentos de recolección se tomaron como principales los diarios de campo, las grabaciones de las estudiantes y una entrevista a un francófono invitado a la clase para interactuar con la estudiantes y dar su opinión sobre la forma en que interactúan las estudiantes en lengua francesa.

6. Conclusiones

La implementación del aprendizaje por problemas representa una estrategia que permite al estudiante asumir la responsabilidad de su aprendizaje pero también enriquecer su léxico y su capacidad comunicativa en lengua extranjera a partir de la necesidad de expresar aquello que piensa o cree importante decir. La fluidez y la construcción de significados se convierten en una práctica constante cuando, al interactuar con el otro, se puede recurrir a diferentes formas de comprender lo que dice dentro de una situación de comunicación.

Finalmente, esta propuesta deja a consideración de otros la posibilidad de trabajar la escritura desde el aprendizaje por problemas el efecto del término francófono dentro de futuras investigaciones.

Elaborado por:	Cesar David Duran Moreno
Revisado por:	Ricardo Leuro

Fecha de elaboración del Resumen:	21	05	2017
--	----	----	------

TABLE DE CONTENU

	Page
CARACTERISATION.....	7
PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE.....	10
Question de recherche.....	12
Objectifs.....	12
Objectif Général.....	12
Objectifs spécifique.....	13
JUSTIFICATION.....	13
CADRE REFERENTIEL.....	15
ÉTAT DE LA QUESTION.....	15
CADRE THÉORIQUE.....	17
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	21
INSTRUMENTS ET TECHNIQUES.....	25
DESCRIPTION DE LA POPULATION.....	27
En parlant des filles en utilisant la langue française.....	28
ETAPES DEVELOPÉES DE LA RECHERCHE.....	31
PROPOSITION PEDAGOGIQUE.....	33
Objectifs d'intervention.....	33
Proposition.....	33
PROGRAMME DES PHASES DE LA RECHERCHE.....	37
Tabla. Programme des phases de la recherche.....	38
RÉSULTATS.....	39
Analyse des catégories, à travers les instruments de collecte de données.....	39
Catégorie : le lexique.....	39
La fluidité.....	44
La pragmatique.....	47
CATEGORIES EMERGENTES.....	50
Catégorie : conception francophone.....	50
Catégorie : l'expression écrite.....	53
Résultats par rapport aux objectifs et à la Question de recherche.....	56
CONCLUSIONS.....	58
LIMITATIONS.....	60
RECOMMANDATIONS.....	60
BIBLIOGRAPHIE.....	61
ANEXES.....	63

CARACTERISATION

Cette recherche est réalisée au lycée féminin Mercedes Nariño qui a pour mission de « favoriser la formation intégrale de la lycéenne en promouvant des valeurs comme le respect, l'honnêteté, l'identité, la solidarité et l'autonomie. Celles-ci génèrent la construction du projet de vie des lycéennes, orienté vers la transformation des contextes où elles interagissent en assurant le plaisir d'une vie pleine » (Manuel de vie scolaire, 2015 page 13.) C'est pourquoi l'objectif général de formation d'une lycéenne est qu'elle devienne une personne réfléchissante et autonome. Celui-ci est travaillé à partir de divers activités où les filles peuvent proposer divers situations, idées et matériels dans les célébrations et activités scolaires. Aussi, l'école fait une auto-évaluation et une Co-évaluations donc elles réfléchissent sur leur processus et ce de leur camarades. Parfois, le processus devient une façon d'obtenir les points qui manquent pour réussir le cours cependant il y a juste certains élèves dans lesquelles nous pouvons voir un acte conscient de « raisonner ». Le but de ce processus c'est la formation d'une fille qui adopte l'idéal d'une élève du *Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Pour ce faire, elle peut adopter la philosophie du lycée comme son style de vie à partir d'aspects communicatifs et expressifs donnés par le domaine des langues étrangères telles que l'anglais et le français afin de contribuer probablement à la construction d'une meilleure société.

Pour développer la formation en langue française, le plan d'études (Plan d'études, 2015, page 9) est organisé par cycles, lesquels visent une approche de la langue et de l'action communicative des filles à partir des besoins de l'école et de ses intérêts. Le processus commence par montrer aux lycéennes la diversité des langues dans le monde et comment s'exprimer au moyen de celles-ci. Le deuxième cycle se centre sur l'approche et

la familiarisation aux activités langagières et à la production d'énoncés chez les élèves en tenant compte de leur contexte social. Le troisième cycle, c'est celle des habiletés langagières où le professeur travaille afin d'approfondir dans les quatre habiletés à partir des activités que permettent les élèves d'y améliorer.

Selon le manuel de vie scolaire (Manuel de vie scolaire, 2015 page 23.), cette institution a un modèle pédagogique holistique qui établit comme fondements le savoir, le savoir être, l'apprendre à vivre ensemble et le savoir-faire. Pour ce faire, l'institution se centre sur le développement d'une pensée critique, l'apprentissage significatif, le travail coopératif et le changement cognitif. Ces théories ont pour but de permettre aux élèves d'évaluer leur apprentissage et leur monde à partir d'un savoir qui représente un moyen de bien comprendre le monde. Cependant, les professeurs centrent leur attention sur le processus d'évaluation selon les résultats obtenus par les élèves, même si parfois ceux-ci sont des exercices de répétition au lieu d'apprentissages par cœur. En plus, dans le processus d'évaluation nous pouvons voir comment l'exercice d'auto-évaluation devient une stratégie pour obtenir des points manqués afin de réussir le cours. Dans leurs interventions, aussi, est évident le manque d'une posture critique car elles trouvent difficile contredire, s'opposer ou argumenter les idées des autres comme les professeurs et leurs camarades.

Pour le troisième cycle, le plan d'études propose que : « l'apprenant soit capable de décrire et de reconnaître les différences entre elle et les autres en exprimant son opinion à travers diverses situations de sa quotidienneté » (Plan d'études, 2015, page 24). Les objectifs utilisés pour chaque cours viennent de ceux proposés par le plan d'études pour chaque cycle car l'école n'établit pas clairement ses objectifs pour chaque année mais par chaque niveau scolaire.

En outre, le plan d'études reconnaît l'importance du contexte et de l'interaction réelle, nécessaires au développement d'un cours de langue étrangère. Pour cela, le plan d'études montre le contexte local des élèves comme base culturelle pour apprendre la langue. Ce contexte aide les lycéennes à apprendre la langue en fonction d'une situation spécifique qu'est établie selon le critère du maître. À partir cela, l'élève apprend les structures basiques de la langue qui, après, tiendront à être utilisées pour comparer et parler de sa culture au regard d'une autre.

Malheureusement, le plan d'études ne démontre pas une chaîne spécifique à suivre, lorsqu'il laisse à l'opinion de chaque enseignant le type d'activités afin d'atteindre l'objectif pour chaque cycle, un aspect que dans l'école est travaillé avec l'imposition de sujet que ne correspond pas à ceux que les stagiaires ont proposé. Ainsi que, le plan d'études ne pas connu par les stagiaires qui arrivent ni par les professeurs de l'école, donc le processus des filles est altéré chaque fois qu'un nouveau stagiaire arrive. Pour cela, le processus des enfants à l'école ne continue pas avec ce qui elles ont travaillé avant. C'est dans cette conception de l'école que ce projet sera développé, apportant ainsi sa contribution au plan d'études.

En parlant des avantages qu'on peut trouver dedans la salle de classe, elles se trouvent juste au niveau instrumental, dont, il est important de dire que celle-ci a un téléviseur et un placard avec des divers matériels pour que les filles élaborent des projets dans la salle de classe ou des travaux manuels. Même que la taille de la salle, permet de réaliser des exercices de déplacement pour que les filles puissent travailler une avec les autres.

D'autre part, le temps établi pour l'école, une heure par semaine, n'est pas suffisant pour garantir un bon travail avec les filles, surtout parce que, pour le semestre dans lequel ce projet est proposé, il y a plusieurs activités comme l'anniversaire de l'école, des activités culturelles et d'autres qui prennent le temps de la séance en divers moments du semestre. De plus, les évaluations établies pour l'école, puisque elles ne suivent pas le processus de filles mais juste l'apprentissage par cœur, et le domaine de filles de certains aspects que ne sont pas travaillés avec elles pendant le déroulement de cette recherche.

PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

A partir du processus d'observation au Liceo Femenino Mercedes Nariño nous pouvons identifier comme point de départ le manque d'interventions en français car les professeurs centrent leur attention dans l'écriture et la répétition de mots isolés, voire, listes des mots, qui ne font pas partie dans contexte. À partir de l'observation faite, il est possible de dire que les filles sont intéressées par l'apprentissage de la langue cible mais le manque d'interaction et le processus qu'elles ont vécu, dirigées dans l'acquisition de la langue vers l'écriture et la mémorisation de liste de mots, ont guidé les filles à croire que parler français s'est égale à répéter les chiffres d'un à dix et dire *bonjour et ça va* sans interagir avec les autres. À travers l'observation et en questionnant les filles à propos des activités réalisées en salle de classe, on constate que les activités à l'oral sont les moins développées parce que les élèves se sentent mal à l'aise, même si elles font leur travail en classe. Selon le plan d'études pour le cycle de ce groupe, les filles doivent être préparées à l'oral, ce qui n'est pas évident. Le vocabulaire que les élèves connaissent ne leur permet pas de s'exprimer avec confiance en langue étrangère.

Ceci est un problème permanent et présent dans le cours d'anglais et espagnol, langue maternelle. Contrairement à ce qui est dit dans les documents de l'école, les filles

n'ont pas beaucoup de possibilités de dire ce qu'elles pensent ou ressentent à propos de différentes situations. Les filles aussi ont créé une forte inclination pour se demander combien de points leur rapportent chaque activité dans leur processus, même si dans les documents de l'école on parle d'une construction d'une évaluation différente. De cette façon, les rares interventions des filles se trouvent influencées par la quantité de points qu'elles peuvent ou non obtenir. En plus, l'oralité en cours est limitée aux présentations, soutenances et rapports de lecture que les filles trouvent peu intéressants sauf quand ces activités sont travaillées avec de marionnettes, jeux de rôles, entre autres.

Malgré le manque d'interaction dans le développement des cours, les filles sont reconnues et constamment admonestées pour bavarder en cours. La plus part de leurs interventions sont à propos de situations qu'elles vivent dans leur quotidienneté. De ces deux facteurs, nous pouvons identifier une possible stratégie afin de travailler avec les filles et d'obtenir de résultats, centre notre attention sur les interactions de filles dans le cours en leur donnant de situations qu'elles puissent reconnaître dans leur contexte.

Alors, une nouvelle question se pose: **comment développer un cours qui permet aux filles de communiquer dans une situation qui représente leur réalité?**

Pour identifier la problématique, nous avons réalisé une épreuve orale sur la construction de phrases en français à partir de ce que les apprenantes ont déjà appris selon le contenu de leurs cahiers et selon le plan d'études (plan d'études, 2015, page 24).

L'information obtenue est disponible dans la caractérisation de filles. Á partir de cette information il serait possible de dire que les filles, même si elles ont reçu une formation en français, elles semblent incapables de construire de phrases complètes avec un sens détermine pour une situation d'interaction. Leur niveau de français pourrait être résumé

dans leur capacité de dire quelques mots sans connexion sémantique entre eux pour montrer qu'elles peuvent « parler » français.

En somme, nous ne pouvons pas affirmer que le problème dans le processus d'apprentissage de la langue française soit à cause du manque d'interaction, mais il est possible qu'en travaillant l'interaction et la langue française, les résultats nous permettent de déterminer son influence dans l'acquisition de la langue. C'est pour cela que, pour cette recherche et à partir de l'information collectée, le principal problème déterminé pour ce projet dans la formations des filles dans le cours de français se centre dans l'utilisation de manière consciente de la langue en fonctionne d'un but communicatif qui soit clair et connu par les écolières.

Question de recherche

Quelle est l'influence de l'apprentissage par problèmes dans l'expression orale en français des élèves de CE2, tranche d'âge 8-9 ans, du Liceo Femenino Mercedes Nariño ?

Objectifs

Objectif Général

- Analyser l'influence de l'apprentissage par problèmes dans l'expression orale en français des élèves de CE2, tranche d'âge 8-9 ans du Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Objectifs spécifique

- Caractériser la maîtrise en communication orale du FLE pendant le deuxième période 2016 et la première moitié 2017.
- Évaluer la relation entre l'apprentissage par problèmes et l'expression orale des élèves en français.
- Tester un plan de travail de l'oralité qui devient une proposition transversale au plan d'études pendant le cycle 2.

JUSTIFICATION

Ce projet se réalisera pour trois raisons spécifiques. Le premier le besoin à travailler avec les apprenantes le développement de leur habileté orale comme partie de leur processus d'apprentissage. Et aussi, parce que celle-ci fait partie de ce que l'école attend qu'elles apprennent à la fin de leur scolarité. Comme futur enseignant Nous avons une responsabilité avec les filles de leur donner une formation qui leur permet d'obtenir un regard différent sur le monde. Ainsi, l'objectif de cette école est de promouvoir des personnes qui puissent transformer la société en « connaissant » le français comme langue étrangère.

D'ailleurs, le plan d'études propose que les filles de cycle 2 doivent maîtriser la langue cible à l'oral comme partie du développement de leurs études. Et ce, afin d'être capables d'affronter le prochain cycle et le défi d'utiliser la langue pour s'exprimer de manière plus naturelle. C'est durant ce cours, que les élèves commencent à construire des idées propres sur le fonctionnement de la langue pour la réutiliser dans d'autres habiletés.

Mais si les apprenantes n'utilisent pas la langue dans différents contextes, le résultat sera nul.

Travailler l'habilité orale devient donc une tâche essentielle dans ce projet car de cette manière on contribuera au processus d'apprentissage des apprenantes et il sera possible d'atteindre les objectifs établis par l'école. Pensant à l'évolution de l'enseignement de la langue française depuis l'oralité et ses implications dans le développement des autres habilités puisse nous donner une nouvelle perception du travail des enseignants vers la langue.

Le deuxième raison, c'est d'apporter à l'amélioration de l'enseignement du français en Colombie et aussi des langues étrangères, en tenant compte que les accords établis par le gouvernement ne sont pas claires en ce que les élèves font pour obtenir le domaine d'une deuxième langue. Le processus d'apprentissage et les stratégies que permettent aux filles de s'approprier de la langue change d'un enseignant à un autre. Raison pour laquelle il n'y existe pas une chaîne pédagogique ou stratégie que permet le « vrai » développement de la langue en fonction d'une interaction communicative réelle. Avec cette proposition on ne cherche pas de déterminer une seule stratégie mais obtenir des résultats que permettent les autres futur enseignant trouver des idées pour continuer la formation des élèves dans la langue française.

D'autre part, en motivant les élèves du Liceo Femenino Mercedes Nariño, on peut établir une stratégie communicative que puisse être utilisée par les futurs enseignants et de cette manière unifier les processus d'enseignement du français; même si les moyens de le faire sont divers. Il est important d'évaluer les processus des élèves selon les critères que

nous présentent le plan d'études, les objectifs de l'institution et le déroulement des apprenants dans un contexte socioculturel. Pour cela, déterminer si le développement de l'oralité chez les apprenantes leur permettra de comprendre le fonctionnement de la langue avant de passer aux textes écrits et à la construction de phrase complexe.

Pour cette raison-là, établir une base communicative chez les filles que leur laissée vraiment interagir avec les autres d'une manière orale est très important pour vérifier si les processus des élèves et les interventions arrivent à ce qu'on a par but. De sorte que, on puisse garantir un apprentissage réel et la faculté, chez les filles, que leur permettent de s'approprier la langue et de ce qu'au futur utiliseront-elles pour « transformer » la société.

CADRE REFERENTIEL

ÉTAT DE LA QUESTION

Pour le développement de ce projet nous avons pris en considération l'importance de connaître d'autres recherches dans l'enseignement des langues étrangères qui ont abordé comme sujet la production orale, car elle inclue l'expression orale comme une composante de la production orale, et qui l'ont travaillé avec les enfants des écoles primaires comme sujets de recherche. Pour cela, on a consulté trois projets réalisés depuis l'année 2011 à 2014, de l'Universidad Pedagógica Nacional, deux projets d'autres universités de la Colombie, et finalement, deux projets d'universités d'autres pays afin de voir quels sont les différents processus et les apports donnés dans le développement de l'oralité.

Pour commencer, les travaux propose par les étudiantes de *l'Universidad Pedagógica Nacional* Duran Arroyo (2014), Rodriguez Daza (2015) et Salazar Ariza (2014), ceux deux travaux centrent l'attention sur deux stratégies pour développer l'oralité

chez les enfants de l'école primaire. L'un à partir de l'apprentissage par tâches, l'autre à partir d'une proposition centré sur l'intérêt de ses apprenants et le dernier, à partir de la création de situation communicative. Nous pouvons dire que de ces propositions, c'est important de remarquer l'interaction de la quotidienneté des filles et le développement des activités de leur contexte dans l'acquisition orale de la langue en tenant compte des aspects qu'ils trouvent importants parmi leur réalité, ainsi que des procédures adaptées au contexte des enfants. Avec ces stratégies, nous avons trouvé une idée pour déterminer comment aborder l'expression orale d'une manière que puisse être significative pour les filles en garantissant un apprentissage contextualisé et utile pour elles.

En deuxième lieu, les recherches de Rico (2011) et Cardozo & Chicue (2011) deux travaux que mettent l'accent sur l'enseignement de l'anglais et l'espagnol comme langues étrangères aux enfants de deux contextes différents. Ceux deux travaux proposent que dedans la salle de classe la participation et l'élaboration de petits projets motivent et servent à l'appropriation d'une langue étrangère. A notre avis, l'implémentation d'un projet qui sert comme stratégie pour que les filles travaillent leur connaissance de la langue française, c'est un aspect important dans le déroulement de cette proposition. Si les élèves ont la possibilité de travailler petit à petit dans la maîtrise de la langue et dans la pratique de l'expression orale, elles pourront s'approprier d'une manière plus rapide et effective de différents mots de la langue française. Spécialement, si ce travail est fait en petits groupes pour qu'elles trouvent chez leurs camarades une aide dans le processus d'adaptation et intégration de la langue à leurs interactions habituelles.

Enfin, Rodriguez Diaz (2012) et Tudini (2013) propose que, dans l'enseignement de la langue française comme langue étrangère, il y a certains éléments à

prendre en compte au moment d'enseigner le français comme langue étrangère. Ces facteurs répondent aux centres d'intérêts de filles, la conception de compétence communicative à travailler, et l'interaction dans la salle de classe. A partir de cette affirmation, nous croyons important de centrer le processus sur les aspects que les filles trouvent intéressants et qui font pour autant partie de leurs interactions quotidiennes. Cela nous garantit une participation de filles mais aussi un intérêt pour la connaissance de la langue française et les différentes manières dont elles peuvent l'utiliser.

Pour conclure, nous dirons que ces travaux donnent des éléments important au moment de construire le plan de travail car les résultats obtenus serviront à supporter la création des situations d'interaction et des moments pour partager avec le autres. Aussi, les projets vérifiés rendent compte, dans le processus d'apprentissage, des situations réelles de communication qui ont une place importante mais que l'expression orale, telle quelle, n'est pas complètement travaillée car elle est associée aux processus de production orale des apprenantes et non au processus d'expression propre des filles à l'intérieur d'un cours de langue étrangère.

CADRE THÉORIQUE

Pour commencer, nous croyons important d'établir l'unité d'analyse de cette proposition et les éléments qu'on puisse établir dans le processus du développement de l'expression orale. De cette manière, le centre de cette recherche est l'expression orale comme une habilité développée chez les apprenants d'une langue étrangère.

D'abord, une des premières conceptions c'est celle de (Manulesco, 2013) qui l'a définie comme la manifestation des idées sous formes d'informations, d'opinions diverses

et de sentiments selon l'âge, le rôle et les intérêts des apprenants (Manulesco, 2013). Alors, à notre avis l'expression orale prend une structure fixe que permet à ceux qui l'utilisée de transmettre un message oral clair et compressible pour les autres, ainsi que tous les gestes, sons, les mouvements et les silences, d'autre éléments non verbaux mais qui aident à la compréhension du message.

D'ailleurs, il faut déterminer la relation entre parler et écouter, deux habilités liées aux pratiques sociale (Ruiz, 2000). Pour cette raison, l'expression orale est le processus d'appropriation de la langue en prenant en compte un processus d'adaptation à la langue étrangère, d'identification de l'apprenant avec elle et avec son profit dans sa vie personnelle. Ce processus est fondé sur les silences, l'utilisation de la langue maternelle et finalement les énoncés en langue étrangère comme l'évidence (Ruiz 2000).

De ce côté, pour le développement de cette recherche nous prenons trois éléments spécifiques pris en compte entre autres par son rôle dans l'apprentissage d'une langue. Ces trois aspects sont pris ensemble parce que, à notre avis, les trois ont une relation très proche et c'est impossible de leur séparés pendant le processus d'appropriation d'une langue. Aussi que par son influence dans les interventions des apprenants durant le cours, ces trois axes sont le lexique, la fluidité et le niveau pragmatique de la langue.

Pour le lexique, (Leeman, 2005) nous propose le lexique comme : une unité qui transmet un signe verbal qui peut varier car son signification est étendue car elle se construit dans le contexte d'interaction. Cette forme repose sur la construction cognitive de chaque personne. Donc, nous comprenons de ne pas voir le lexique comme l'apprentissage

d'une liste de mots isolés mais comme un structure de signification qui a divers signification en fonctionne de la situation où il se produit.

La présentation du lexique donc est une partie vitale du processus de développement de l'expression orale car sera, ceci, qui favorise la construction d'une chaîne communicative. De cette manière, le lexique n'est pas considéré comme une simple liste de mots qui est apprise par cœur, mais une partie lexicale qu'a une signification qui repose chez l'apprenantes à laquelle elles peuvent faire appel selon la situation leur demande.

En plus, le lexique est pris par Levelt comme une partie fondamentale du processus de construction du message. Il explique que le lexique est « la force directrice dans la codification et production de phrases dans des processus de formulation » (Willem Levelt, 2011) avec cette affirmation on peut dire que l'appropriation et l'apprentissage du lexique permettra aux élèves de bien communiquer car l'autre peut comprendre un mot même si celui-ci est mal prononcé mais avec l'absence de mots, un acte communicatif ne progresse pas.

Aussi, Altman démontre l'importance du lexique dans la compréhension orale. Il analyse comment l'information lexicale est employée pour déterminer les relations syntactiques et il argumente que : « si les mots ne peuvent pas être isolés d'une courante discursive et si l'information lexicale ne peut pas être employée pour interpréter les énonciations, l'*input* ne sera pas du tout compris » (Altman, 1990)

En ce qui concerne la fluidité, nous reprenons les idées d'Unumano (Unumano, 2000) que démontrent que la fluidité est la capacité de production continue et l'absence de marques de rupture de flux verbal. Cette fluidité prouve une efficacité dans la poursuite des

buts d'un acte communicatif. Pour nous, la fluidité n'est donc pas seulement une harmonie mélodique, mais aussi la production continue d'un énoncé, même s'il est court.

Ce projet établit la fluidité comme la continuité d'une intervention qui n'a pas de ruptures, comme une démarche basique mais totalement nécessaire pour arriver à une expression et production orale permettant une interaction naturelle. C'est là ce que requièrent aujourd'hui le processus d'enseignement, le plan d'études de l'école et les écoles de la part des professeurs de langues. Cette conception permet de travailler les capacités des élèves quant à la production d'un énoncé qui leur permet de développer d'elles-mêmes leur confiance et leur intérêt pour la langue.

Concernant le niveau pragmatique de la communication, on reprend la conception de (Ramirez, 2002) dont nous comprenons que la pragmatique sert à expliquer l'usage social de la langue en fonction de la représentation pratique qu'on veut lui donner à l'oral, en tenant compte du contexte et des multiples situations dans lesquelles les personnes émettent leurs divers énoncés. Nous devons donc prendre en compte tous les éléments qui enrichissent l'expression orale comme les silences, la sélection de certains mots et la vitesse des mots, entre autres.

De même, Austin et Searle (2007) proposent que dans les actes de parole la signification dépend de ce que l'autre veut dire et non de l'explicité de son énoncé. Cela signifie que l'énonciation, le contexte et les conventions sociales, entre autres, constituent le sens complet d'un énoncé. Pour eux les énoncés sont divisés selon ce qu'ils font : les actes descriptifs et les actes performatifs, les actes directs ou les actes indirects, Austin, J. et Searle L. (2007). De cette manière, nous pouvons déterminer l'influence d'un énoncé en

prenant compte de la fonction sociale, le contexte des personnes et l'usage qu'elles font du langage, qui constituent le sens pragmatique d'un énoncé.

De la même (Morris, 1985) nous parle de l'importance du contexte dans la construction pragmatique d'un énoncé en disant que les aspects biotiques de la *semiosis*, c'est-à-dire de tous les phénomènes psychologiques, biologiques et sociologiques qui se présentent dans le fonctionnement des signes, ont une relation avec la construction finale du sens. Cette dernière affirmation nous montre comment la langue prend diverses significations selon la compréhension qu'on a des règles sociales qui composent les interactions parmi les personnes et de notre interaction dans la langue en question.

Pour conclure, cette proposition prend compte des aspects de Ruiz (2000), pour la conception de l'expression orale afin de travailler l'appropriation de la langue comme une façon de parler du monde autour duquel les apprenantes grandissent. En raison du lexique, cette proposition prend les aspects proposés par Leeman (2005) surtout la construction du sens à partir de l'interaction avec l'autre. Pour la fluidité on garde les idées de Nussbaum et Unamuno (2000), pour se centrer dans les aspects de la rupture de flux verbal. Et finalement, le sens de la pragmatique à l'intérieur de la communication pour la construction du sens en travaillant avec l'autre. À tenir compte des apports déjà mentionnés se construisent le plan de travail afin d'engager ce que les autres ont déjà fait pour créer un nouveau étage dans le processus de l'apprentissage de la langue française.

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Pour faire l'ébauche de ce projet, on tient compte du modèle de recherche-action parce qu'elle accomplit deux fonctions comme ceci l'indique : « Transformer les pratiques

sociales et éducatives afin d'améliorer sa compréhension et d'articuler la recherche-action et la formation des élèves en s'approchant de leur réalité pour qu'ils deviennent à leur tour des investigateurs. » Mctaggart (2011, p.5-6)

Avec ce modèle de recherche, on peut savoir de façon efficiente quel est le problème qu'on présente dans le cours 305, CE2, tranche d'âge 8-9 ans, en prenant en compte toutes les personnes et les situations de la vie quotidienne. L'objectif de ce type de recherche est, comme le mentionne la citation suivante : « de fortifier le processus d'apprentissage des lycéennes en intégrant leurs expériences avec ce qui se trouve autour d'elles, de leurs familles, de leurs camarades et dans leurs quartiers. » Kemmis et Mctaggart (2011, p.5-6)

La condition principale de ce type de recherche est la participation des acteurs de manière consciente et affirmée dans le processus de recherche. Ainsi parlera-t-on de recherche « avec » et non pas simplement de recherche « pour » ou « sur ». Cette « action-recherche » est destinée à favoriser des changements volontaires. Le groupe des acteurs mène une recherche sur elles-mêmes et ils interagissent entre elles.

Le chercheur n'est pas indépendant de la situation qu'il contribue à créer, même s'il vient de l'extérieur de la communauté. Il participe avec les autres acteurs à la définition du cadre d'activité à l'intérieur des situations. Le chercheur n'apporte pas un savoir qui préqualifierait la situation. Ainsi, le sens des situations se construit dans un jeu d'interactions. Il n'existe pas d'un côté les enquêteurs et de l'autre les enquêtés.

Pour qu'elle se développe de manière adéquate, la recherche-action intègre quatre étapes dont:

La première étape est l'identification dans laquelle on établit l'axe d'action. La deuxième étape, la structuration dans laquelle on conçoit le plan général d'action à suivre. Dans la troisième étape, on implémente le plan de travail. Durant cette dernière étape, on collecte les informations des membres participants et on fait une rétrospective constante du processus pour améliorer ou faire une correction.

Finalement, l'étape d'analyse où l'on prend toute l'information recueillie pour l'interpréter afin de réfléchir sur les processus qu'on a rencontrés pendant une certaine période du temps. (Elliot, 2000)

À cet égard, la proposition de recherche proposée ici, est une recherche-action car elle se développe en tenant compte du contexte dans lequel se trouvent les filles et leurs intérêts. Elles joueront une partie importante dans la mise en place de cette proposition ainsi que les diverses relations avec ce qui est autour d'elles. Depuis cette conception, les activités proposées seront construites à partir des interventions des élèves et des aspects qui attirent leur attention. D'ailleurs, l'interaction avec le groupe et la réflexion sur le processus aident à transformer la conception d'apprentissage du français comme langue étrangère.

Les données collectées à travers cette recherche seront prises à partir de la théorie établie dans le cadre conceptuel qui se centre sur trois aspects fondamentaux. Pour la catégorie pragmatique, les renseignements abordés sont l'adéquation qu'a une phrase donnée par les apprenantes avec la situation communicative dans laquelle l'exercice est proposé. Cette phrase doit transmettre une idée claire que soit comprise par les autres. Pour la **catégorie lexicale**, on prend trois aspects. **La première** traite de l'appropriation et de la mémorisation du vocabulaire. **Le deuxième**, de la variété des mots que les filles produisent au moment d'intervenir. **Le troisième**, de l'utilisation de mots clés pour se faire

comprendre durant leur expression orale. Ceux-ci sont définis comme des mots autour desquels tourne la conversation. **Pour la dernière** catégorie, **la fluidité** se caractérise par une chaîne langagière continue dans un acte de communication et par la vitesse à laquelle les apprenants répondent face à une situation d'interaction.

C'est ainsi que, cette recherche suit une approche qualitative, laquelle génère des hypothèses sur le comportement d'un groupe social afin de le comprendre. Une particularité de cette approche est qu'elle permet de reformuler le choix des données pendant le déroulement du projet. Au moment d'analyser l'information acquise, le chercheur peut prendre divers instruments comme les carnets de terrain, les discussions en groupe et d'autres variétés d'enregistrements:

Il faut dire que ce type de recherche connaît des limitations, même s'il y a l'assistance d'un professeur durant sa mise en place. D'un côté, cette recherche a 8 mois pour se développer, mais, à l'intérieur de l'école il y a des célébrations, des activités académiques, des sorties scolaires et d'autres activités qui réduisent le temps d'application de ce projet. C'est pourquoi, il n'est pas certain que tous les membres participants continuent le processus, les élèves pouvant rater l'année scolaire ou changer d'école. De plus, il existe le risque qu'une partie de cette recherche soit établie à partir de l'expérience que le chercheur a vécu avec les acteurs. (calderero, 2000)

TABLE DES CATÉGORIES D'ANALYSE

Unité d'analyse	Catégories de l'analyse	Sous catégories	Instrument de recollection
L'EXPRESSION ORALE	Le lexique	<ul style="list-style-type: none"> • Identification des divers mots (qu'elles peuvent utiliser pour s'exprimer en français.) • Reconnaissance du sens (du mot et l'utilisent pour parler durant le cours.) • Compréhension de la situation (dans laquelle se trouvent et réponse avec les mots appropriés à la situation.) 	Enregistrements, et carnet de terrain.
	La fluidité	<ul style="list-style-type: none"> • Maintiennent une expression orale continue. • Absence de ruptures (qu'impossibilités la compréhension de leurs idées.) • Production des interventions qui semblent quotidiennes. 	Enregistrements, entretien et carnet de terrain.
	La pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> • Construction de la signification des mots (à partir de l'interaction. • Prise en compte du type de situation (pour réponse adéquate selon la situation) • Utilisation de divers types d'énoncés (selon ce qu'elles veulent dire.) 	Enregistrements, entretien et carnet de terrain.

INSTRUMENTS ET TECHNIQUES

Pour cette proposition trois types d'instruments sont pris en compte afin de récolter différentes sortes d'information. Celui-sont : les enregistrements, les carnets de terrain et l'entretien.

Les enregistrements nous permettent de recueillir les différents interventions de filles pour que, après, ils soient analysés afin de trouver les avances, les situations

nouvelles, les manques de changes, et aussi la propriété et fluidité de filles en comparant chaque enregistrement avec l'intérieur. Aussi les enregistrements nous permettent de détailler certains éléments de leur interventions que sont importante à part d'avoir la possibilité de réécouter les audio plus d'une fois selon soit-il nécessaire. Toute les audio seront transposés a une matrice pour de détailler les composant basique une phrase et pour analyser la fluidité en termes d'absence de rupture et d'expression continué.

Les carnets de terrain nous donnent l'opportunité d'enregistrer les différentes situations que se passent dans la salle de classe et qui ont pour but l'analyse des interactions et de l'usage de la langue selon les situations autour d'elles et autour le stagiaire. Donc, les carnets de terrain permettent d'identifier, pas seulement l'usage de la langue mais aussi les interactions entre les élèves, le stagiaire, la langue française, le contexte et les situations à l'école. De cette façon, le carnet de terrain nous permet d'enregistrer divers faits au moment qui s'est passent dans la salle et des autres traites et garde ceux situations pour observer s'ils sont constantes dans la salle et dans les interactions de filles.

D'ailleurs, l'entretien nous permet connaitre l'opinion, d'une francophone, sur le processus résultant de filles pour valider les aspects récolter dans les autres instruments et constate si l'information, le processus et le produit final ont une relation que puisse être évalué et observable tout au long de la proposition. Un autre aspect important de cet instrument est l'opportunité de connaitre la manière comme les filles interagissent avec un francophone et la manière comme elles font usage de la langue selon ce qu'elles ont appris. Ici, les appréciations que une personne dehors de la salle nous donne enrichissent la triangulation à cause des possibles détailles qu'on puisse négliger pendant le processus ou

que nous avons souligné, en garantissant une analyses processuel de la performance des filles pendant la mise en place de cette proposition.

De cette manière, avec la triangulation de ces trois instruments nous assurons une analyse plus concrète à partir des données prise que nous permet de voir étape par étape l'avance, les situations vécus dans la salle de classe, la manière comme les filles commencent à s'approprier de la langue ou non et divers types de conditions pendant l'interaction de filles avec la langue.

DESCRIPTION DE LA POPULATION

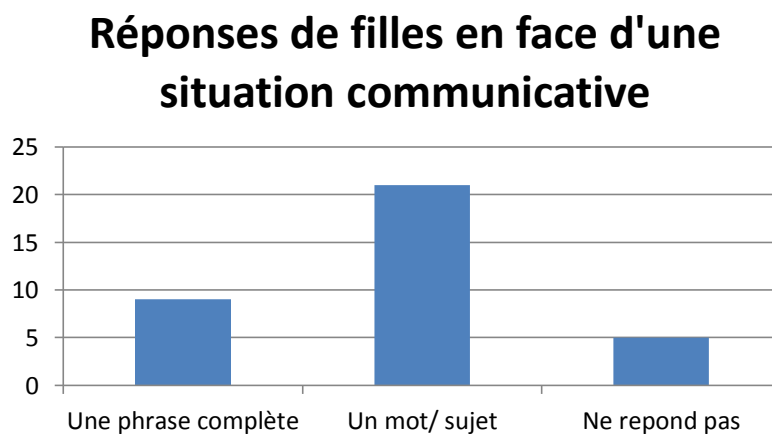
La classe 305, CE2, semble un groupe actif, constituée par 39 filles entre 8 et 9 ans. Ce groupe est catégorisé comme un des meilleurs groupes du troisième dans l'institution selon les critères propres de la coordinatrice. Ce groupe se distingue par le travail en groupe, coopératif et ordonné que la professeure responsable de la classe a établi pour le développement de chaque classe. Les filles démontrent une attitude positive pour le travail artistique et les travaux en groupe, elles expriment qu'elles se sentent mieux au moment de travailler avec une copine.

Les filles dénotent un intérêt par le travail artistique ou le travail qui leur permet de parler pendant le déroulement d'une activité. Ceci c'est une caractéristique qui est présente malgré cette structure, les filles montrent certains problèmes pour interagir entre elles. Leurs interactions parmi elles sont conditionnées par les membres qui dominent les interactions orales. Il y a deux filles qui parlent contentement et répondent même si elles n'ont pas la permission ou l'approbation du professeur pour le faire. D'un côté, il y a un petit groupe de filles qui veulent communiquer, qui suivent les indications du professeur pour parler et qui attendent l'approbation de celui-ci. D'un autre côté, nous trouvons un grand groupe de filles qui gardent le silence soit parce qu'elles n'aiment pas parler soit parce qu'elles semblent timides et préfèrent rester calmes face à leurs camarades.

En parlant des filles en utilisant la langue française

Pour montrer les interactions de filles en la langue française en fonction d'une situation réelle, on a proposé la phrase suivante : « si un francophone arrivais aujourd'hui dans cette salle de classe, comment vous la lui décririez en français ». Cependant, les élèves ont dit qu'elles ne connaissaient pas le vocabulaire de la salle de classe. C'est pourquoi, la phrase a été changée par la suivante : « si un francophone arrivais aujourd'hui dans cette salle de classe, comment vous décrirait votre plat préféré en français», sachant que les apprenantes connaissaient le vocabulaire de la nourriture. Après avoir présenté la question, le groupe a eu cinq minutes pour y réfléchir et penser à la possible solution pour cette question. Pour maintenir l'ordre pendant l'épreuve, les filles ont répondu une fois qu'elles recevraient un petit ballon de l'une de leurs camarades. Les critères de cette évaluation ont été : la syntaxe, le lexique, la fluidité et l'adéquation de l'énoncé à la situation proposée.

Les résultats obtenus montrent que les filles ont des problèmes pour communiquer en utilisant la langue française dans un contexte communicatif. Cinq filles n'ont pas répondu la question au moment de recevoir le petit ballon soit parce qu'elles n'avaient pas bien compris la situation, soit parce qu'elles ont eu peur de parler et prononcer un mot devant leurs camarades. Ces filles ont regardé leurs camarades pour obtenir une réponse et finalement ont décidé de passer le ballon à une autre camarade sans répondre la question. Les résultats généraux se montrent dans le graphique suivant:



Pour la première catégorie, on a pris la construction de la phrase à partir de la présence d'un sujet, un verbe et un complément. Neuf élèves ont construit une phrase complète avec la structure demandée, pour les autres leurs réponses ont été supportées par un seul mot, un sujet qui n'était pas suivi par un verbe ou en autre mot pour continuer la construction d'une phrase. Déjà on se rend compte qu'il manque une structure claire de la langue qui leur permet de bien communiquer.

Ensuite, pour le lexique on a choisi trois aspects importants, le premier c'était le nombre de mots utilisés dans la phrase. La plus part des apprenantes ont utilisé un seul mot, c'est que nous indique que chez-elles il a été difficile de trouver des mots variés pour s'exprimer, même si elles connaissent le vocabulaire. Ou bien, elles ne comprenaient pas comment utiliser la langue en fonction d'un acte communicatif réel car les interactions avec les autres ne sont pas fréquentes. Sept élèves ont mentionné trois mots pendant leurs interventions et trois qui ont dit deux mots. Dans le cas d'une seule apprenante qui a utilisé six mots, c'est parce que elle a trouvé comme réponse lire la première partie de la question au tableau.

Le deuxième aspect était la variété, cela veut dire la diversité de catégories grammaticales présentes dans les phrases des apprenantes. Comme la plus partie d'élèves a utilisé un seul mot, c'est évident qu'il n'y a pas une variété observable dans ces interventions. Pour les sept élèves, leurs interventions ont été ressorties par la présence d'un mot interrogatif et d'un verbe, les autres interventions par la présence d'un pronom et d'un verbe. Pour la troisième catégorie, le mot clé en chaque intervention ont été pris. Dans le cas du groupe, le mot « Colombie » était le mot principal, car une fille l'a utilisé est ses camarades ont répété ce qu'elle dit, apparemment pour obtenir une bonne note. C'est

pourquoi, on peut dire que chez elles il n'y a pas un processus de réflexion sur l'acte communicatif et la manière correcte de répondre à celui-là. Pour les autres interventions on a pris les mots de question ou les verbes utilisés par elles comme mot clé selon l'intention de la phrase énoncée.

Pour la catégorie de fluidité deux aspects ont été considérés, le premier la vitesse d'énonciation, et la deuxième l'énonciation. La première comprise comme la vitesse pour émettre une énonciation et pour garder la mélodie de la langue française. De ce côté, on peut dire que pour les apprenantes qu'on produit un seul mot c'est difficile à déterminer la vitesse de leur énonces mais on peut dire que en général le groupe montre une bonne mélodie de la langue française que permet de leur comprendre clairement. L'énoncé compris comme l'a mise en fonction de la langue dans un contexte précis (Benveniste, PLG2, 80) et comme le temps de réaction des filles à la question, que pour ce cas on dira seulement les apprenantes qui n'ont pas répondu, montrent une difficulté pour comprendre et produire d'énonces en français sans l'interférence d'une autre personne.

Finalement, le dernier critère tient à déterminer si les réponses des apprenantes sont appropriées à la situation proposée. Selon les réponses données par les élèves, on peut affirmer qu'une seule réponse peut avoir une relation à la question, mais que pour le reste du groupe, leurs interventions ne sont pas adéquates, parce que celles-ci n'ont pas une relation avec la situation communicative. C'est évident que la langue française que les filles connaissent n'est pas encore suffisante pour leur permettre d'interagir en langue étrangère et il est nécessaire de travailler les habiletés orales en fonction d'une situation d'interaction avec les autres. Et aussi important de dire que selon le plan d'études, l'approche à l'oralité c'est très nécessaire pour le cycle suivant parce que sera à partir de celui-là que les élèves

connaissent qu'elles auront un contact avec la lecture, et la production écrite (Plan d'études, 2015, page 24).

ETAPES DEVELOPÉES DE LA RECHERCHE

Pour cette proposition les étapes à travailler seront celles-ci :

Premièrement, nous introduisons les filles dans l'expression orale et la composition de phrases, en tenant compte de la liste de mots qu'elles ont appris et intégrant des adjectifs et des articles pour établir un niveau basique de communication en français. Dans cette étape, nous guiderons les filles pour qu'elles déduisent la manière comme les phrases se forment. Ainsi, dans chaque interaction avec elles nous pouvons voir comment elles découvrent cette structure. L'information récoltée en ce moment nous permettra de voir comment les filles commencent à interagir entre elles et en utilisant les français comme moyen pour le faire. Pour ce faire, les enregistrements et les carnets de terrain sont les instruments les plus appropriés.

Deuxièmement, nous travailleront dans la production de phrases simples. En ce moment les filles seront capables de recycler les mots et l'structure appris pour former de nouvelles phrases en ajoutant à leur lexique, tous les mots qu'elles croient nécessaires pour communiquer en français. Dans cette étape nous attendons que nos interventions devient moines fréquent et que celles de filles deviennent plus cohérentes à la situation problème établie et aussi que les aspects lexicaux, la fluidité et la formulation de nouvelles phrases soient partie d'une pratique constante à la salle de classe. Les données de cette étape nous permettront d'évaluer les avances dans le processus de filles, spécialement, dans le processus de l'appropriation du lexique, de la construction du sens de part des filles et

aussi, de la manière comment elles font face au problème présenté. Pour accomplir ce but, les carnets de terrain et les enregistrements sont notre meilleure option car nous pouvons revenir sur eux pour analyser leur processus.

En troisième lieu, nous centrerons notre attention sur la façon comme les filles s'approprient du lexique et des diverses situations vues pour donner une opinion ou s'exprimer librement en français. En ce moment, nous espérons que les filles soient capables de produire des énoncés en utilisant leurs propres mots sans notre intervention. Ici, nous attendons que les filles soient capables d'exprimer leur pensée d'une manière claire, en utilisant les différents éléments lexicaux connus et une bonne fluidité que ne coupe pas la chaîne parlée même si parfois, elles doivent arrêter de parler pour penser, réfléchir ou se souvenir des mots qu'elles veulent utiliser. Afin de déterminer si les étapes et le processus établi montrent un processus que, au fin du même, sert à enrichir l'apprentissage de filles, nous inviterons à une francophone pour qu'elle, après avoir interagi avec les apprenantes, nous donne ses commentaires et ses opinions du niveau et des énoncés. Ses appréciations serviront pour déterminer si les appréciations faites tout au long de cette recherche correspondent aux résultats finals et si est possible déterminer une relation parmi elles.

Finalement, pour analyser les données, nous avons la suivante organisation :

1. Organiser l'information et classer les données afin d'éliminer l'information nécessaires, simplifier et classer l'information.
2. Reprendre tout l'information pour se souvenir des événements et identifier des aspects que se répètent dans les instruments.
3. Ordonner les données de manière claires et perceptible.

4. Analyser, interpréter et conclure les caractéristiques d'information récoltée.

Pour conclure, cette recherche se centre dans les aspects propres de l'interaction de filles chez la langue dans leur contexte, et suit les caractéristiques propres de la recherche-action. Toute catégories émergente sera analyser a partir les aspects que nous trouvons constantes dans les instruments comme dans les appréciations finales de la francophone. Ainsi, nous croyons que cette propositions nous donner l'opportunité pour analyser les apportes et la mise en place d'une action qui transforme la réalité et la perception de filles de leur contexte d'une manière réelle.

PROPOSITION PEDAGOGIQUE

Objectifs d'intervention

- Développer chez les filles l'expression orale, les aspects culturels et la diversité du monde francophone.
- Promouvoir la participation en FLE dans la salle de classe et hors d'elle de manière orale.
- Enrichir le lexique des filles pour qu'elles puissent construire des phrases accordées à divers situations de sa réalité.
- Faire conscience de la francophonie autour du monde et sa diversité.

Proposition

Cette proposition est basée sur l'apprentissage par problèmes (APP) considéré comme une stratégie qu'aide à développer une pensée réflexive, la communication en

groupe, l'apprentissage tout au long de la vie Pastirik (2006). L'apprentissage par problème c'est une stratégie pédagogique qui centre son attention à la participation active des élèves dans le processus d'apprentissage. Dans cette situation, les apprenants travaillent ensemble sans n'avoir reçu aucune explication préalable afin de résoudre un problème. Celui-ci leur demande de se renseigner, d'utiliser l'information déjà connue par elles pour émettre des hypothèses et vérifier par la démarche de la situation si leur idées ont été bien fondées ou non.

L'apprentissage par problème s'inscrit dans les courants Psychologie cognitive et du constructivisme, il établit que les connaissances ne se transmettent pas directement sinon qu'elle requiert d'une participation constante de part des apprenants. Pour ce faire, les problèmes choisis répondent à des situations possibles dans la vie des élèves et de cette façon motive l'apprentissage autonome, le développement des habilités et le travail en groupe chez les écolières (Dochy et coll., 2003; Lohman, 2002).

De plus, les avantages que l'apprentissage par problème apporte sont nombreux. Pour cette proposition, nous allons mettre l'accent sur l'effet qu'il y a dans le développement de l'autonomie de l'apprenant, de sa capacité à résoudre les problèmes à travers les différentes connaissances acquises dans la vie et de sa compétence à travailler en groupe afin de répondre à un besoin général chez une population.

Pour atteindre les objectifs proposés, cette recherche pédagogique est divisée en *trois phases* qui déterminent le processus d'appropriation de la langue chez les apprenantes qui sont immergées dans celles de la recherche-action. **La première** c'est la phase de l'approche à la langue française, dans cette phase le but est d'avoir une approche à l'utilisation de la langue chez les filles pour les encourager à parler en autre langue et aussi

réaliser des activités qu'elles font en langue maternelle. Pour ceci, on prendra six semaines à partir d'Août jusqu'à la moitié Septembre. Les problèmes seront centrés sur les activités de description tels que : « Si un français arrivait aujourd'hui à cette salle, comment décririez-vous les fruits de la Colombie, et comment décririez-vous votre école ? »

La deuxième phase, c'est la phase de l'internalisation de la langue. En cette phase l'objectif est que les apprenantes utilisent la langue pour parler d'elles-mêmes afin qu'elles se rendent compte de qu'elles peuvent se présenter et parler de leurs sentiments en français, ces activités auront six semaines aussi, de la moitié Septembre jusqu'à Novembre. Les problèmes en cette phase seront : « Si un français arrivait aujourd'hui à cette salle, comment vous décririez vous-même, et comment décririez-vous à vos collègues ? »

La dernière phase, c'est la phase de l'appropriation de la langue. Cette phase a pour but que les élèves parlent en français pour exprimer leurs opinions, sentiments et pensées à propos du contexte dans lequel elles habitent, de ce côté les situations problèmes seront : « Si un français arrivait aujourd'hui à cette salle et vous demande: qu'est-ce que vous pensez de votre école, et de votre ville, quelle sera votre réponse ? » Cette processus sera développé en six semaines, de Février 2017 jusqu'à la moitié Mars.

Pour élaborer les activités pendant le cours, on se focalise sur l'interaction des écolières entre elles et sur la production d'énoncés basiques qui leur permettent de se faire comprendre des autres. En effet, on attend d'elles qu'elles soient capables d'apprendre le vocabulaire et qu'elles l'utilisent dans leurs interventions pendant le cours et entre elles.

Il est évident que dans une seule séance, elles n'auront pas l'opportunité de répondre à ce problème, d'un côté parce qu'elles présentent encore un niveau élémentaire

de connaissance de la langue et de l'autre parce que le cours n'a une durée que de quarante-cinq minutes. Nous proposons donc de travailler une situation problématique sur une période de quatre séances. De cette manière, nous avons organisé quatre étapes dans le déroulement d'un problème : la présentation du problème, la proche de la langue en fonction d'un contexte, la mise en place des connaissances et, finalement, la résolution du problème.

D'abord, dans la présentation du problème les filles travailleront en petits groupes de 4 ou 5 filles, pour trouver les connaissances dont elles ont besoin afin de répondre à la situation. On espère qu'elles réfléchissent à partir de leurs connaissances en langue française, leurs expériences personnelles et leurs connaissances en autre cours pour trouver la meilleure manière d'affronter la situation établie. À la fin de ce cours, elles auront la responsabilité de chercher le vocabulaire que leur manque de façon qu'elles puissent acquérir tous les moyens nécessaires pour communiquer ce qu'elles veulent dire.

Deuxièmement, l'approche à la langue en fonction du contexte est une étape qui ne faisait pas partie de la proposition initiale mais qui est née à partir des besoins observés dans le cours. Dans cette étape, les filles partagent entre elles l'information qu'elles ont trouvée et aussi ont la possibilité de voir une vidéo où il y a des francophones qui, dans une situation pareille à celle-ci proposée en classe, utilisent différents mots, connus ou inconnus, pour exprimer leurs opinions, goûts ou sensations. De cette manière, les filles ont la possibilité de obtenir plus de mots pour leurs interactions, obtiennent l'information sur comment utiliser les mots qu'elles ont trouvés, essaient de trouver la signification de mots inconnus par l'interaction des autres et aussi ont une approche à la langue en fonction et au monde francophone.

Ensuite dans la mise en place de connaissance, les apprenantes partageront parmi elles ce qu'elles ont trouvé à propos du lexique et travailleront ensemble avec le professeur dans la construction de phrases qu'expriment ce qu'elles veulent dire. Dans cette partie, les élèves travailleront pour se faire comprendre avec les autres. L'élaboration d'affiches, des portraits ou tout autre projet seront pris en compte comme une stratégie de travail afin que leurs idées soient claires et organisées pour qu'elles les partagent avec le groupe.

Finalement, dans la résolution du problème chaque groupe présentera son travail à leurs camarades, de cette façon le processus de communication et de travail continuera à être entre camarades et elles auront une partie dans l'évaluation de l'activité et du développement de la séance. Ici, le rôle du professeur sera celui de guide mais ce seront les élèves qui travailleront la plus part du temps.

L'évaluation du processus des filles sera établie à partir de trois éléments, **le premier** les carnets de terrain, lesquelles donneront la perception du chercheur sur les activités que se développent. **Le deuxième** la résolution du problème que déterminera la façon dont elles ont compris le problème et déroulé les activités au cours. Et aussi, l'évaluation d'elles-mêmes sur l'activité et leur performance pour obtenir un critère de trois instruments qui permettent avoir une perspective plus ample de l'apprentissage et de ce projet du côté des filles.

PROGRAMME DES PHASES DE LA RECHERCHE

Les phases déjà mentionnées nous permettent d'avoir et assurer le processus d'expression orale chez les apprenantes selon une série d'exercices qui ont par but le développement de la langue. La distribution de ces phases à l'intérieur des celles de la recherche-action, on le trouve ceci :

Tabla. Programme des phases de la recherche

	ETAPES DE LA RECHERCHE	MOINS	PHASES DE LA PROPOSITIONS
1	Identification de la communauté	Février 2016	Observations et introduction à la population.
2	Identification du problème	Février – Mars 2016	
3	Structuration du plan général d’action à suivre (désigne du projet)	Février 2016– Novembre 2016	
4	Implémentation du plan de travail	Août 2016 – Mars 2017	Développement de situations problèmes.
5	Phase 1 : l’approchement à la langue française.	Août 2016 – Septembre 2016	Situation problème 1: Si un francophone arrivait aujourd’hui à cette classe, comment vous décririez les fruits de la Colombie.
6	Phase 2 : l’internalisation de la langue	Septembre 2016 – Novembre 2016	Situation problème 2: Si un francophone arrivait aujourd’hui à cette classe, comment vous décririez à vos camarades.
8	Phase 3 : l’appropriation de la langue.	Février 2017 – Mars 2017	Situation problème 3: Si un francophone arrivait aujourd’hui à cette classe, comment vous décririez votre école.
9	Collecte de données	Août 2016 – Mars 2017	
10	Analyse et interprétation de résultats	Août 2016 - Avril 2017	
11	Présentation de résultats	Avril 2017	

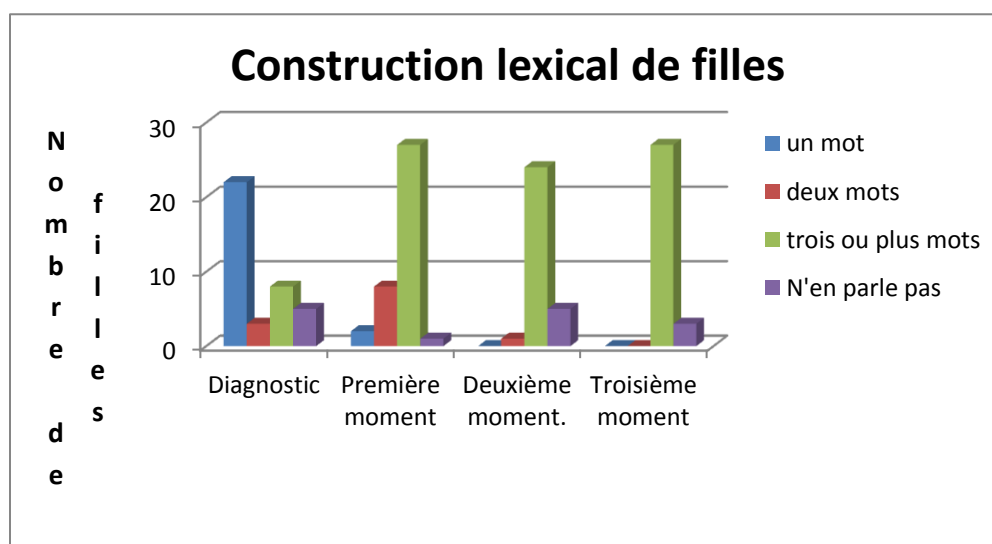
RÉSULTATS

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

Afin de récolter des informations pertinentes pour déterminer l'influence de cette proposition, trois moments ont été mis en place, pour atteindre une triangulation temporelle, dont : au commencement de la recherche, à la moitié et dans la dernière partie du processus en correspondance avec les catégories à analyser. Pour ceci, cette recherche établit une triangulation temporelle et mixte pour obtenir d'information pertinente et aussi contraster le processus dans son déroulement.

Catégorie : le lexique.

Dans ce cas, les filles ont montré une amélioration en regardant la manière comme elles construisaient leurs phrases. Nous pouvons observer ce processus dans les graphiques suivantes pendant l'intervention faite.



D'abord il faut dire que dans ce processus, il y a eu de variations importantes et qu'on va présenter ces variations dans chaque moment de cette recherche. Comme il a été

présenté dans la caractérisation, les filles avaient un vocabulaire caractérisé par être une liste de mots, sujets principalement, que les filles trouvaient difficile à utiliser. Dans le premier moment, les filles ont travaillé dans la construction de phrases simples à partir des mots qu'elles connaissaient mais, aussi, dans l'acquisition des adjectifs avec lesquels elles pourraient former une phrase. Déjà cela nous montre comment les filles commençaient à agrandir leur lexique. Cela c'est évident dans le carnet de terrain #3 :

OBSERVATION Description/narration	Sujet, concept, catégorie	Analyse Causes / Conséquences
Les filles partagent entre elles les mots qu'elles ont trouvé pour s'exprimer, les mots connus comme pomme, banana et ananas, sont accompagnés par adjectives tels que grand, petites, douce, rouge, jaune, entre autres.	Lexique	Les filles cherchent les mots que leur permettent de s'exprimer et commencent à joindre les adjectives avec les sujets et aussi font des substitutions, en mélangeant les sujets avec différents adjectives. Cet exercice aidera à comprendre la place des éléments lexicaux aux futures interventions.

Une autre caractéristique de ce premier processus été le fait que ce sont les filles qui cherchaient les mots selon leur préférence pour un fruit ou une caractéristique. C'est ainsi que la variété lexicale devient notoire au moment de partager leurs mots entre elles ou on trouve des mots comme « mandarine, noix de coco, pastèque, kiwi, entre autres » et pas simplement la pomme et la banana. Ici on peut voir comment le désir de s'exprimer leur à motiver à chercher des nouveaux mots.

Les interventions de filles dans ce moment sont limitées, elles restent dans l'utilisation d'un sujet et des adjectifs pour le décrire mais il n'y a pas de verbe ou des articles. De cette façon, nous comprenons cette étape comme un moment d'acquisition et d'appropriation du vocabulaire basique afin d'agrandir le lexique et de trouver des stratégies pour commencer à construire des énonces en français. Dans ce moment, les filles sont intéressées pour montrer leur connaissance de la langue comme le montre le carnet de terrain # 6 ou on peut voir comment les élèves commencent à parler et à utiliser le vocabulaire qu'elles connaissent dans d'autres interactions différentes à celles de la salle de classe.

OBSERVATION Description/narration	Sujet, concept, catégorie	Analyse Causes / Conséquences
Pendant le moment de prendre le repas, une fille m'a dit que l'orange, a sa main, été petite et immédiatement sa camarade a dit « et acide ». Ces énoncés ont été émis dans un jour ou nous n'avons pas cours de langue et sans aucun type d'input.	Usage de la langue	Les filles commencent à comprendre qu'elles peuvent parler français en cours et hors du cours avec une personne que parle le français. Cela peut être compris comme la mise en place de la langue selon les besoins de filles, nous pouvons attendre, au futur, encore plus de ces interventions.

Dans le deuxième moment, les interactions de filles prennent plus de complexité car nous pouvons trouver dans leurs interventions (voir matrices de catégories grammaticales, #1) l'utilisation, dans quelques cas, de pronoms personnels, le verbe être et plus de trois

adjectifs. Ici, c'est important de dire que les filles ont trouvé facile de reprendre certains adjectifs qu'elles ont déjà utilisés tels que grande, petite et les couleurs pour décrire à leur camarades. Donc, l'exercice de description a eu deux avantages ; la première, les filles ont eu la possibilité de réviser ce qu'elles avaient vu et de chercher de nouveaux mots pour compléter leur présentation. D'ailleurs, dans ce moment, et comme le démontre le carnet de terrain # 8, les filles ont utilisé par elles-mêmes de mots tels que: *belle, sympathique, jolie, sincère, honnête et francophone*, pour parler de leurs camarades, et dans certains cas, après avoir écouté leurs camarades les autres filles les ont pris dans leurs interventions aussi. En ce moment, le fait de prendre des mots que les autres ont utilisés, probablement, afin d'obtenir une bonne qualification continue à être importante chez les filles.

Dans ce moment, les filles construisent de phrases avec un sujet, un verbe et des adjectives, parfois elles oublient les articles, les adjectives, le connecteur « et » ou la prononciation de mots donc elles recourent à leur langue maternelle pour remplir les espaces dans leurs interventions. C'est ainsi que nous trouvons des phrases telles que « ma camarade **es** Nicolle, Nicole **es** petite, elle a les cheveux **café** » mais ce code switching n'est pas récurrent dans tout le groupe.

Pendant le troisième moment, on va se centrer dans leur production orale mais aussi sur les commentaires de L. L., une assistante française qui est venue au cours pour nous aider à conclure la recollection d'information en prenant compte de leurs interactions avec un francophone. Pendant ce moment, les filles ont démontré leur capacité pour former de phrases en parlant de leur école et donnant une opinion de leur contexte. Dans cette étape les filles ont utilisé les expressions *j'aime, je déteste, je m'amuse;* pour donner une opinion

de leur école. A partir de ces expressions les filles avaient une liberté pour créer leurs propres phrases, ceci sont les commentaires de L.L. de la construction de leurs phrases :

Elles avaient fait des phrases avec sujet, verbe, complément comme par exemple : je déteste les mathématiques. Elles ont aussi cité d'autres phrases telles que : mon école est merveilleuse, j'aime mon école parce qu'elle est grande... D'ailleurs, je ne m'attendais pas à entendre ce « parce que » à un tel niveau J'ai été surprise d'entendre qu'elles pouvaient faire des phrases simples et courtes certes, mais des phrases correctes avec tous les mots à la bonne place, dans le bon ordre. L'utilisation du « parce que » comme je l'ai déjà dit, l'accord de l'adjectif : mon école est grande, mon école est merveilleuse parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui oublient d'accorder l'adjectif avec le nom.

Ensuite, les commentaires de L.L., nous permettent de faire deux conclusions dans la liberté de filles pour créer de phrases. Certaines d'elles leur besoin communicatives leur a guidé à chercher de mots propres de leur quotidienneté come le mot « parce que» un mot que n'était pas donné par le stagiaire afin de communiquer un désir propre. Cela est possible de l'identifier comme une façon pour s'approprier de la langue en fonction de ce que je veux dire. Aussi que, elles avaient identifié la place des éléments grammaticaux dans leurs interventions et cherchent des nouveaux mots pour transmettre une idée avec des éléments plus complexes, même si ce n'est pas le cas pour la totalité de filles, on voit comment selon le processus de chacune d'elles cette complexité devient plus récurrente.

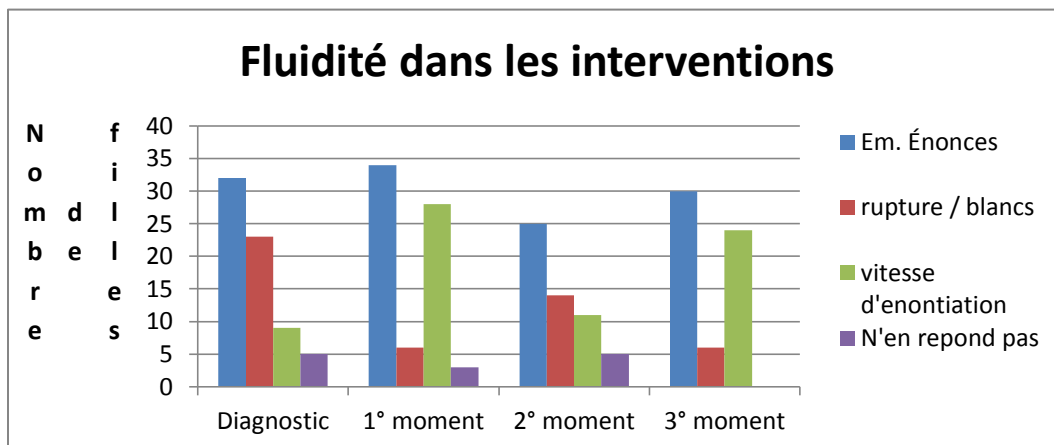
Aussi, il faut remarquer l'emploi des adjectifs au commencement de la proposition. C'est usage supporte le fait que dans l'utilisation suivante de ces mots

n'a pas simplement l'aide à apprendre par cœur mais a fait de ces adjectifs des ressources qui restent et qu'elles peuvent prendre facilement dans leurs interventions, ce que nous pensons appeler disponibilité lexicale.

De cette façon, nous pouvons dire que le composant lexical, en fonction de l'apprentissage par problèmes, s'est développé d'une manière progressive et nous a permis de trouver, de manière progressive, une stratégie pour l'acquisition des éléments syntactiques et lexicaux pour la construction de phrases courtes chez les apprenantes débutantes, même si il manque encore de travailler dans l'appropriation des articles, des prépositions et d'autres aspects que il faut réviser dans la mise en place de cette recherche.

La fluidité

Cela devient une catégorie qu'a divers manifestation chez les filles. Dans les carnets de terrain on peut voir les processus de filles pour acquérir une fluidité que sert à leur faire comprendre et aussi dans la matrice #2, ce processus se montrer dans les graphiques suivants.



Dans le carnet de terrain #2 on peut constater comment les filles, au début de la proposition, n'avaient pas une structure complète de la langue française et que leurs interventions restent dans l'énonciation des mots simples sans un contexte. Par conséquent, identifier une certaine fluidité dans leur expression c'est difficile. Ici nous avons utilisé une stratégie afin d'habituer les filles à un premier contact avec une chaîne parlée, leur enseigner deux petites chansons au début et à la moitié de la proposition.

A partir de la première séance on a pris cinq minutes pour apprendre une chanson qui été répétée dans les cinq séances suivantes et une autre chanson dans la moitié de la proposition qui leur a permis de se familiariser avec la mélodie, vitesse et continuité comme approche à une intervention en langue française. A propos de cette stratégie, L.L. nous donne son opinion de la performance des filles: « ...*par rapport à la chanson Sur le pont d'Avignon que les filles ont chantée au début de la classe, je les ai trouvées très énergiques, souriantes et confiantes.* »

Après avoir eu ce premier contact avec la langue française et pendant l'appropriation du vocabulaire, le processus de filles a montré comment elles ont travaillé dans la construction de phrases plus complexes et dans la manière de les prononce et de les utiliser avec les autres. Cela est plus clair dans le carnet de terrain #13 ou nous pouvons voir comment, dans certaines occasions, les élèves ont émis des énonces propres, cela veut dire qu'elles ont cherché par elles-mêmes selon leur besoin communicatif dans la classe, sans la présence d'une rupture ou d'une pause que coupe la chaîne de production orale et le sens de leur interventions.

En plus, il a été évident dans les carnets de terrain, spécialement le # 8 que pendant les filles apprenaient des nouveaux mots, leur fluidité progresse et l'élimination de ruptures

commence à être moins communes. Cela nous permet de faire deux hypothèses. La première, la rupture dans l'expression de filles s'explique par le manque de mots qu'elles puissent utiliser afin de donner une opinion ou à que ces mots sont enseignés dans le papier mais ne pas dans l'interaction avec l'autre. C'est ci n'aide pas à l'appropriation de la langue française alors que les filles sont incapables de soutenir une interaction avec l'autre sans voir le mot écrit et ceci, ne garantit pas une prononciation compréhensible.

La deuxième hypothèse centre son attention sur la confiance des filles. Les Carnet de terrain nous montrent que, de la même manière comme le vocabulaire des filles grandisse, la confiance de filles pour parler et pour communiquer en langue française devient plus évident, on peut voir cette appropriation dans le carnet de terrain # 6 où les filles montrent un désir pour communiquer en langue française dans d'autres espaces différentes au cours de français, en faisant de la langue française et de sa prononciation un aspect courant dans leurs interactions.

Un autre instrument que nous permet de faire cette affirmation est l'entretien fait à une française L.L., qui est venue à une séance à la fin de cette proposition pour écouter les filles et parler avec elles. Selon elle :

Il n'y a jamais eu de gros blancs lors des présentations car quand je les voyais hésiter je venais à leur secours. Parfois je leur demandais de répéter parce que je n'entendais pas ce qu'elle disait ou parce qu'elle prononçait à l'espagnol, en disant toutes les lettres comme « escalieres » au lieu de « escaliers ». Mais en règle générale, je les ai bien comprises.

Cela nous permet d'affirmer que la fluidité de filles, même si elle n'est pas arrivée à ce d'une élève d'un niveau avancé, facilite leur compréhension. Aussi, à partir de ses commentaires après avoir écouté les filles, nous pouvons assurer que leur prononciation et la vitesse de leur énoncé ne représente pas un problème pour se faire comprendre chez elle, même si, parfois, elles prennent du temps pour se souvenirs de la prononciation ou de ce qu'elles veulent dire.

Donc, à partir de la collecte des résultats et en fonction de l'apprentissage par problème, le travail en groupe, la possibilité de travailler en cherchant la solution d'un problème communicatif et la pratique constant à la salle de classe; font du lexique et de sa prononciation une unité que permettre la pratique constante de la vitesse et de l'émission des énoncés chez les apprenantes. Cela a un autre bénéfice remarqué dans la catégorie antérieure, la disponibilité lexicale chez les filles qui est manifesté dans l'emploi d'un lexique et de sa prononciation d'accord aux besoins des filles, d'une manière naturelle sans l'intervention du professeur.

La pragmatique

Pour cette catégorie nous avons pris en compte le but communicatif du problème présenté aux filles mais aussi si les énoncés produits correspondent à la situation de manière cohérente. Ici, un défi a été présenté chez les filles, le fait d'être réfléchissante et comprendre qu'une production heureuse n'est pas celle que a beaucoup de mots mais celle qui montre une idée de manière claire, logique et qui transmettre d'information. Au commencement de la proposition et comment on peut le trouve sur les audio et sa matrice #3, il y avec des énoncé comme « la pomme petite et grande» ou nous pouvons identifier comme possible fautes la contradiction des deux adjectifs. Mais, après avoir travaillé avec

elles dans des courts exemples, cette contradiction commence à diminuer et n'est continue pas à être un grand problème dans leurs interventions.

Quant à adéquation selon les différentes situations présentées, les audio et les carnets de terrain nous montrent comment les filles commencent à utiliser le vocabulaire de la classe dans d'autres situations pour parler de leur activités quotidiennes, nous pouvons mentionner le moment du repas où les filles pratiquent et parlent entre elles sur les fruits et leur caractéristiques comme lui montre le carnet de terrain #6. Des adjectifs comme « douce, acide, grande, petite et bonne » deviennent monnaie courante chez les filles. C'est un moment où elles réfléchissent sur les possibles contradictions qu'elles disent pendant le cours car sont leur même camarades qui corrigent ou leur mentionnent, par exemple, que si un fruit est grande, c'est difficile que le même fruit soit petite.

Déjà les filles montrent une capacité à réfléchir sur les mots et la manière comme elles utilisent les rares mots qu'elles connaissent. Dans les audio, il y est possible d'identifier des moments où les filles prennent un moment pour corriger ce qu'elles disent et comment elles ont cherché des mots qui leur servent pour exprimer une idée comme elles le font en espagnol. Durant le deuxième moment de la proposition, la majorité des filles commencent à s'approprier des structures plus complexes mais aussi plus proches à leur contexte pour construire des énoncés qui résolvent la situation problème et aussi, qu'elles utilisent dans leurs interventions quotidiennes.

Déjà cela nous montre comment les filles trouvent une relation entre leur contexte et leur quotidienneté pour donner un sens à ce qu'elles produisent. Cette affirmation est confirmée par L.L., quand elle dit que : *Elles (les filles) ont utilisé les mêmes structures : j'aime, je déteste, mon école est... et des mots simples comme grande, immense, belle qui*

revenaient souvent. Des phrases que l'on pourrait utiliser dans la vie quotidienne. Cette construction de phrases à partir de la quotidienneté des filles se tourne une manière dans laquelle les filles donnent plus de valeur à la possibilité d'exprimer en langue étrangère, les mêmes idées qu'elles transmettent en langue maternelle.

Celui-là est notablement dans le dernier carnet de terrain et dans les audio et les vidéos avec L.L., où les interventions de filles sont plaines de valeur personnelles, l'imitation ou répétition des mots de leur camarades n'est plus un phénomène à ce moment car les filles sont capables de produire des énoncés supportés sur leur propres goûtes et préférences. Néanmoins que le mot *poubelle*, même si il correspond au récipient destiné aux ordures, est compris pour la plus part des filles comme le mot *déchets* ou *ordures*, faute originée par la recherche d'une fille dans le dictionnaire que rapidement a été pris comme mot d'une seule signification sans prenant en compte des autres exceptions, et que dans notre cas puisse être compris comme un incident qui généré des problèmes de compréhension au moment d'interagir après avoir vu l'interaction avec L.L., nous avons décidé de le prendre comme un acception culturelle car elle a compris ce qu'elles veulent dire sans problème, mêmes si elle a essayé de corriger cette « mauvaise » utilisation du mot *poubelles*.

Un autre aspect que c'est important de montrer ici c'est l'approche aux divers types d'énoncés chez les filles. Parfois, comme lui montrent les carnets de terrain, les filles ont commencé à travailler, selon la pratique entre elles et sans l'intervention du stagiaire, les énoncés interrogatives, les affirmations et les négations. Celui-ci est aussi noté par L.L., quand elle dit que :

Elles (les filles) se sont montrées très gentilles et participatives car elles voulaient toutes me poser des questions sur la France, sur ce que j'aime et ce que je déteste. Alors, elles m'ont posé les questions en espagnol mais il y a une élève qui m'a demandé en français ce que j'aimais car elle l'avait vu en classe avec David.

Même si les sens de j'aime a été enseigné au cours, les mots interrogatifs et donc son intonation a été découvert par la fille soit parce qu'elle a cherché comment le faire soit instinctivement soit par la nature de sa langue maternelle. En tout cas, ceci nous permet de déterminer comment les besoin des filles leur a guidé à chercher de mots pour s'exprimer librement dans un contexte d'interaction avec un francophone même si elles ne savaient pas qu'elles pourraient avoir cette opportunité.

CATEGORIES EMERGENTES

Pour cette recherche il y a eu beaucoup d'information émergente mais après avoir sélectionné l'information, il y a deux catégories qui attirent notre attention et aussi que sont plus récurrentes depuis le commencement de la proposition.

Catégorie : conception francophone

Au commencement de cette proposition c'était peu ce que les filles connaissaient du monde francophone, mais de la même manière comme il y a eu besoin d'ajouter un moment d'approche à la langue en fonction du contexte pour que les filles aient trouvé un exemple de comment utiliser les différents facteurs lexicaux, nous avons décidé de leur montrer des vidéos. Cette approche vers divers francophones de contextes différents a produit chez les filles une question courante : Mais, ils sont tous français ? Une fois qu'elles ont compris

que, autour du monde, le français est parlé dans divers pays et par diverses personnes connues comme les francophones, une nouvelle question s'est posée chez-elles : quelle est la caractéristique pour être francophone ?

Comme le montre le carnet de terrain # 8 une fois que les filles ont commencé à construire des phrases que pour elles ont été difficiles, avec une intonation et des éléments grammaticaux, elles se sont identifiées comme des francophones et elles se sont intéressées pour savoir si toute personne qui est arrivée au cours de français était un autre francophone.

OBSERVATION Description/narration	Sujet, concept, catégorie	Analyse Causes / Conséquences
Aujourd'hui un groupe des filles sont venues me demander si mon professeur conseil été un autre francophone, comme je lui ai dit » demandez-lui vous-mêmes, elles sont allées lui demander si il été un francophone est son prénom en langue française.	Conception francophone	Nous croyons que les filles aient à la tête que toute personne qui vient au cours doit parler français donc cette personne est un autre francophone comme elles et les filles trouvent intéressant de lui parler en français. Si elles continuent à s'identifier comme de francophone, elles auront la confiance de parler avec un autre personne sans aucun problème.

Cette dernière affirmation, on peut le voir dans le commentaire de L.L., qu'indique :

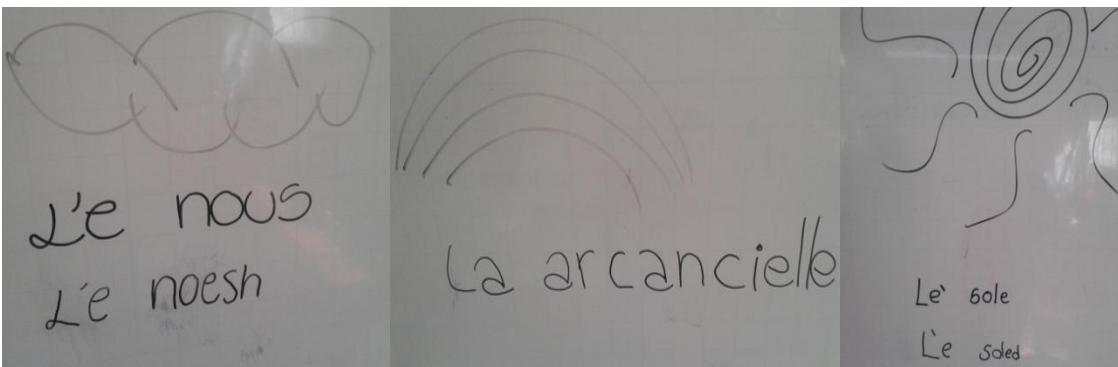
Je ne les connais pas beaucoup car j'ai seulement partagé 2 h avec elles mais elles m'ont fait une très bonne première impression. Elles se sont montrées très gentilles et participatives car elles voulaient toutes me poser des questions sur la France, sur ce que j'aime et ce que je déteste ... une élève qui m'a demandé en français ce que j'aimais ... En tout cas, j'ai été très contente de pouvoir échanger avec elles et je pense qu'elles aussi car elles m'ont harcelée de questions, m'ont embrassée et voulaient prendre des photos avec moi.

Pour compléter l'information donnée par L.L., dans le dernier carnet de terrain on peut voir comment les questions des filles été dirigé à connaître la culture mais aussi l'opinion d'une française sur son propre culture, la manière comment elle est venue et quels autres pays elle a visité et pourquoi elle a décidé d'habiter en Colombie. Aussi importante de remarquer encore une fois le fait qu'une fille lui a posé une question en français sans hésitation à se tromper, cela nous montre une conception de la langue comme un symbole et un moyen de communication. Aussi il a eu un moment où les filles, elles-mêmes se sont identifiées comme des francophones en utilisant mots comme « nous sommes francophones aussi et tu es aussi une francophone ».

De cette façon, nous trouvons que chez les filles, la conception de francophonie et francophone est devenue claire et qu'elles s'identifier comme telles. Un fait que possiblement a influencé leur motivation à apprendre la langue française et a amélioré rapidement leur expression orale.

Catégorie : l'expression écrite

Un autre défi de cette proposition été l'association chez les filles que la langue est appris vers la forme écrite seulement. A partir du travail fait, elles ont compris qu'il y a différentes stratégies pour apprendre une langue, et comme ressource pour répondre à leur besoin, nous avons proposé de travailler l'écriture hypothétique Ferreiro (2012) comme un première approche a la forme écrite sous la prémisses on écrit comme on écoute et cela n'est pas mal, même si il y a une forma écrit différent. De cet exercice nous avons obtenu ce produit.



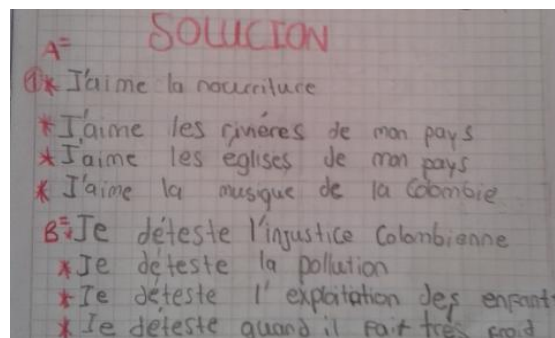
Mais chez les filles l'écriture est un processus qu'elles doivent développer soit parce qu'elles sont habituées soit parce qu'elles le trouvent essentiel. De cette façon, les filles ont continué à écrire même si dans le déroulement du cours l'écriture n'été pas un critère d'évaluation ou une demande pour réussir le cours. Les courtes phrases ont été révisées et, à grosso modo, elles ont reçu des petites corrections. Ensuite, ainsi qu'elles développent une expression orale, elles ont développé une expression écrite que montre les mêmes avances que leur

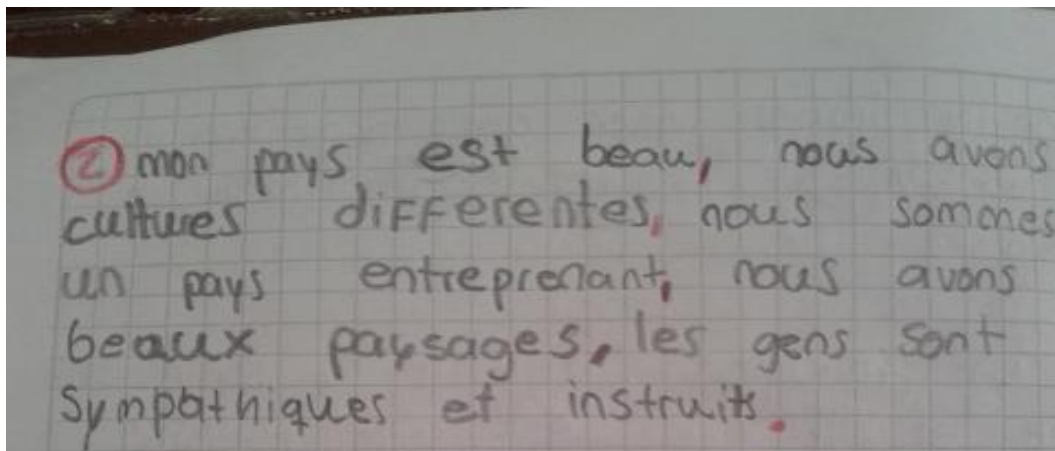
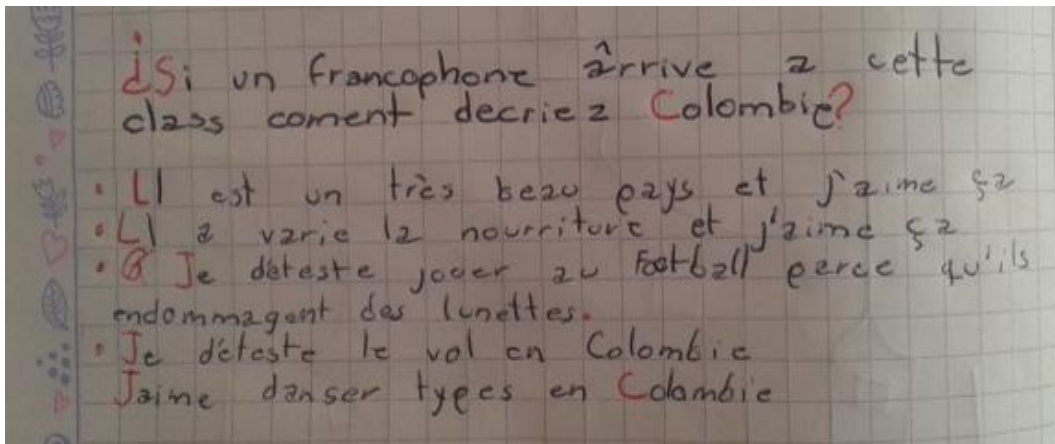
expression orale selon le processus de chaque fille. Ceci c'est un exemple à la moitié du processus :



Cet exercice est obtenu après avoir donné la situation problème à l'oral, pas dans le sens d'une dictée, et cela montre les mêmes traces lexicales des interventions orales. Phrase que se caractérisent par la présence d'un article, un sujet et un adjectif sans verbe. En cette moment on peut dire qu'elles sont dans un processus entre langue orale et la langue écrite et comme on peut le voir il y a certains éléments qu'elles ont déjà à la tête dans la construction de la question problème.

En continuant avec le processus des filles, les résultats de leur expression écrite démontrent des avancées comme le fait leur production orale, les suivantes sont des textes courts préparés pour les filles pour la séance de français.





D'ailleurs, nous avons questionné les filles pour savoir quels types d'aide elles ont utilisé pour écrire, les réponses individuelles de filles étaient le dictionnaire et l'aide de leurs parents. Les phrases qu'on trouve sont de phrases courtes accordées aux situations problèmes et démontrent le même processus de l'oralité, des constructions simples que, petit à petit, devient plus complexes avec la présence d'un sujet, un verbe et un complément. Cette appréciation été aussi

indiqué par L.L., car les filles lui ont montré leur frise avec des petites phrase là pour se aider à la présentation.

J'ai été surprise d'entendre qu'elles pouvaient faire des phrases simples et courtes certes, mais des phrases correctes avec tous les mots à la bonne place, dans le bon ordre... Elles avaient fait des phrases avec sujet, verbe, complément comme par exemple : je déteste les mathématiques.

Elles ont aussi cité d'autres phrases telles que : mon école est merveilleuse, j'aime mon école parce qu'elle est grande. D'ailleurs, je ne m'attendais pas à entendre ce « parce que » à un tel niveau.

Ici, on peut voir comment le processus d'écriture étaient évident chez les filles est qu'il va d'accord au processus orale, les filles qui ont montré un processus d'appropriation de la langue plus vite ont aussi amélioré leur processus d'écriture et celles qui ont montré un peu plus de difficulté à l'oral ont montré aussi de difficulté à écrire des petites phrase.

Résultats par rapport aux objectifs et à la Question de recherche.

D'abord, nous donneront réponse à la question proposée pour cette recherche. L'apprentissage par problèmes a permis aux filles de centrer leur processus d'apprentissages sur leur contexte, de cette manière elles ont mis en pratique la langue en étant conscientes de ce qu'elles veulent dire et pour quoi le dire. Ainsi, l'appropriation de la langue française est devenue un processus qui lui a donné, aux filles, la possibilité de chercher et trouver une façon de s'exprimer

en langue étrangère mais aussi que les a défiées à chercher un lexique plus complexe de ce qu'elles avaient reçu ou travaillé avant.

Ensuite, la recherche d'un lexique que n'a pas dépendu du professeur mais qu'était responsabilité des filles a produit que dans la salle de classe, les filles apportaient des nouveaux mots, et qu'entre elles, le lexique augmentait selon leur propres désir. Bien que leur expressions au commencement de la proposition restent dans des adjectives et des sujets isolés, il est évident que, de la même manière comme ce projet avancé, leur interaction avancées et elles ont devenues plus complexées, plus structurées et plus accordées aux situations proposées. Pourtant, l'apprentissage du français comme langue étrangère est devenu un processus selon les intérêts des filles et non une imposition, en fournissant les interactions entre elles, la langue française et les différentes possibilités qu'elles ont eues pendant la mise en place de la proposition pour s'exprimer.

C'est ainsi que nous avons trouvé des expressions et des mots qu'on n'attendait pas au niveau de filles du Lycée mais qu'elles ont trouvé nécessaires pour donne leur opinion et leur point de vue à propos d'un sujet. Même si le temps n'était pas suffisant, l'apprentissage par problèmes a permis aux filles rapidement d'assimiler divers aspects de la langue française telles que la prononciation, la construction grammaticale et la concordance de genre entre autres pour se faire comprendre et pourquoi pas, d'écrire en langue française et de trouver ici un moyen de répondre à une situation à laquelle elles sont habituées et familiarisées.

Aussi, l'apprentissage par problèmes nous donne la possibilité d'intégrer divers aspects de la vie des filles et de cette manière profitant l'apprentissage selon les indications et les besoins de l'école en facilitant l'expression orale car les filles ont la possibilité de parler de divers situations pour acquérir les aspects formels de la langue et le mettre en contexte pour se faire comprendre mais aussi, selon les besoin des filles pour communiquer en langue étrangère. Cela nous montre la diversité des bénéfices qu'une stratégie comme l'apprentissage par problèmes offre, du côté officiel par les demandes que l'école a comme institutions d'enseignement mais aussi du côté de filles que veulent s'exprimer et communiquer ce qu'elles pensent, et cela va aussi, du côté du plan d'études proposés par l'école.

De cette manière, l'apprentissage par problèmes démontre une influence positive à partir des aspects linguistique des filles puisqu'il permet l'acquisition des éléments formels, l'opportunité de communiquer et interagir avec les autres, en évaluant ce qu'elles apprennent et aussi la meilleure manière pour le faire. En plus, l'apprentissage par problème a montré comme sa mise en place aide à développer une autonomie chez les filles, un aspect importante dans le processus d'apprentissages de langues.

CONCLUSIONS

L'implémentation de l'apprentissage par problèmes dans le cours de français, c'est une stratégie qui, accompagnée d'une immersion culturelle et en fonction des besoins de filles, permet l'appropriation de la langue. A notre avis, l'apprentissage par problèmes montre sa valeur pédagogique car les filles trouvent

une manière de se exprimer que ne dépend pas du professeur et que leur permet de prendre le un rôle important dans la salle. Centre l'attention dans les filles et ce qu'elles veulent communiquer sans que les différences de leur opinion deviennent un obstacle pour leur apprentissage, au contraire cela devient une opportunité s'apprentissage si le professeur profite bien d'elles.

Il est aussi important de dire que chez les filles la compréhension du monde francophone et de la figure d'un francophone a la quelles elles faisaient partie lui a donné une perception différente de pourquoi parler français et pourquoi l'apprendre à l'école. Elles peuvent, maintenant, s'identifier comme des personnes francophones et pourtant partie d'une communauté autour du monde auquel elles peuvent accéder. De cette manière, apprendre le français est devenu partie d'une identité du quelle elles se sentent fier. Aussi, elles sont capables de identifier dans les autres, si ils parlent le français, l'image d'un francophone dans laquelle elles trouvent l'opportunité de pratique la langue.

Ce travail montre comment le processus de filles, même si il est divers et différent en chacun d'elles, progresse petit à petit si elles trouvent que leur contexte peut être expliqué dans des autres langues comme le français. Grace aux résultats obtenus, nous pouvons assurer que la réussite dans un processus d'apprentissages de FLE, devient enrichissante et, peut-être, garanti si nous prenons le contexte immédiat de filles pour qu'elles trouvent dans la langue une façon de le représenter et d'exprimer leur réalité aux autres.

LIMITATIONS

Pendant la mise en place de cette proposition, nous avons trouvé les suivantes limitations :

Au début, cette proposition a été pensée dans le travail autonome et l'intérêt des filles pour apprendre mais une fois dans la salle de classe, il a été évident que pour les filles l'autonomie n'était pas une des caractéristiques donc la proposition a du change et pensé comme introduire la recherche autonome comme une partie à développer pendant la séance.

La rotation des enfants à la fin de l'année 2016, que implique que pour le commencement de l'année 2017 la population de la recherche ne soit pas la même, le groupe est passé de 39 filles a 30 pour la fin de cette proposition.

RECOMMANDATIONS

Pour ceux qui veulent continuer le travail de l'apprentissage par problèmes, nous vous proposons de travailler le niveau de l'écriture car celui-ci c'est un résultat émergeant obtenu mais qui n'été pas travaillé et aussi travailler les aspects culturelles de la culture colombienne à partir d'un problème sera intéressant de analyser pour voir comme les filles répondent en termes de langue et de production orale vers différentes cultures du monde francophone. En plus, l'influence des séries animées en français, un élément travaillé en cours qui a attiré l'attention des filles.

Bibliographie

- Altman, G. (1990). *cognitive models of speech processing*. Cambridge: Cambridge University.
- Arroyo, L. D. (2010). *Desarrollo de la comunicación oral en francés lengua extranjera*. Bogotá: memorire pour obtenir le diplome en education basique, Universidad Pedagogica Nacional.
- Austin, J. et Searle L. (2007). *Actos del Habla: la estructura de los actos d}ilocutivos*. Madrid: Catedra.
- Calderero, J. B. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Daza, Y. d. (2010). *Proyecto de comprensión y producción oral espontanea en la lengua francesa en un nivel inicial de aprendizaje*. Bogotá: memoire pour l'obtention du diplome en Educación basique, Universidad Pedagógica Nacional.
- Diaz, S. R. (2011). *Du côté de recherches internationales on a trouvé le projet intitulé Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del Francés lengua extranjera (Fle) développé* . Tudela: Memoire por l'obtention du diplome en Education, Centro Integrado Politecnico-ETI.
- Elliot, J. (2000). La investigación acción en educación. In J. Elliot, *La investigación acción en educación*. Morata, S.L.
- Ferreiro, E. (2012). la construcción de la escritura en el niño. *lectura y vida*, 1 - 15.
- Leeman, D. (2005). linguistique et études de langue. *Le francais aujourd'hui* , 89 - 99.

Manulesco, C. (2013). l'expression orale au milieu universitaire. *Synergies Roumanie*, 109-121.

Mctaggart, K. e. (2000). Participatory action research. In D. e. Lincoln, *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 271-326). Texas: Sage publications.

Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoria de los signos*. ESPAÑA: PAIDOS IBERICA.

Ramirez, J. (2002). La expresión orale. *contextos educativos*, 57-63.

Rico, E. J. (2012). *una alternativa para el aprendizaje del inglés coo segunda lengua*. Bogotá: memoire pour l'obtention du diplome en Educación basique, Pontificia Universidad Javeriana.

Ruiz, U. (2000). *Didactica de la segunda lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis Educación.

Tudini, p. V. (2011). *En plus, le projet Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues écrit* . Algérie: Memoire pour l'obtention du diplome en Education, Université d'Algér.

Unumano, L. N. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langue étrangères. *Acquisition et interaction en langue étrangere*, 1 - 18.

Willem Levelt. (2011). *archive.sfl.cnrs.fr*. Retrieved junio 2016, from [archive.sfl.cnrs.fr](http://archive.sfl.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/hilton_Rives_proof.pdf): http://archive.sfl.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/hilton_Rives_proof.pdf

ANEXES

CARNET DE TERRAIN N° 2

École : Liceo femenino Mercedes Nariño

Date: Le 30 Août 2016

Stagiaire: César David Durán Moreno

OBSERVATION Description/narration	Sujet, concept, catégorie	Analyse Causes / Conséquences
Aujourd'hui nous avons travaillé avec les filles comment construire phrases courtes avec les mots qu'elles ont cherché pour le cours. Néanmoins, les filles ne semblent pas intéressées et leur attention est courte et inconstante.	Syntaxes	Il y est possible que l'explication et le cours aient pris une forme traditionnelle qui ne soit pas intéressante pour les filles ni leur permettent de développer leur habilités pour se communiquer. Il faut trouver une manière de les aider à comprendre la construction syntactique sans faire du cours une expérience lourde.
Les filles s'expriment à partir de mots isolés, principalement de sujets comme « pomme, ananas et banana » sans compléter une phrase. Après la séance, 18 filles ont utilisé un ou deux adjectifs avec les sujets qu'elles connaissent l'autre partie maintient un mot dans leurs	Lexique	La liste de mots qu'elles ont appris reste seulement avec trois sujets qu'elles se rappellent tout le temps, mais le manque d'une habitude pour chercher les mots et pour parler en lieu d'écrire font difficile d'initier une interaction avec les filles. Il faut chercher une stratégie qui attire leur attention et aussi les motive à s'exprimer en français et de cette manière que nous

interventions mais c'est difficile d'identifier une chaîne parlée.	pouvons voir le commencement d'une chaîne parlée que puisse être analysée.
--	--

Un autre fait que fait difficile de travailler dans cette séance, c'est qu'un groupe des filles n'ont pas cherché des mots, elles disent qu'elles ont oublié le devoir et sans un lexique pour interagir elles s'ennuient dans le cours en entravant la participation des autres.	Le devoir	Une partie de ce groupe n'aime pas l'idée d'avoir un devoir à réaliser. Mais cela représente un risque dans le processus d'apprentissage et dans le développement de l'autonomie que l'apprentissage par problèmes générés. Nous devons penser et créer une façon de travailler cette position dans le cours en profitant de leurs intérêts.
---	-----------	--

Contribution au projet

Au commencement du projet, nous avons déjà divers défis à travailler. D'un côté, comment profiter du temps et des connaissances de filles et comment inclure une stratégie que leur permet de développer et s'approprier de la construction syntaxique de la langue afin que leurs interventions soient complétées et qu'elles transmettent une idée claire.

D'un autre, comment transformer la conception de devoirs ou comment présenter l'exercice de recherche d'une manière que soit plus attractive pour les filles.

CARNET DE TERRAIN N° 3**École :** Liceo femenino Mercedes Nariño**Date:** Le 06 septembre 2016**Stagiaire:** César David Durán Moreno

OBSERVATION Description/narration	Sujet, concept, catégorie	Analyse Causes / Conséquences
Les filles travaillent ensemble pour montrer parmi elles les mots, elles donnent aux autres des mots qu'elles peuvent utiliser et aident à celles qui ne sont pas prêtes pour qu'elles participent aussi.	Travail en groupe	Les filles découvrent que le travail en groupe leur a donné l'opportunité d'apprendre mais aussi l'occasion d'aider les autres. Cependant, si elles prennent comme habitude cela, il deviendra un problème pour leur processus.
Les filles partagent entre elles les mots qu'elles ont trouvés pour s'exprimer, les mots connus comme pomme, banana et ananas, sont accompagnés par adjectifs tels que <i>grand, petites, douce, rouge, jaune, entre autres.</i>	Lexique	Les filles cherchent les mots que leur permettent de s'exprimer et commencent à joindre les adjectives avec les sujets et aussi font des substitutions, en mélangeant les sujets avec différents adjectifs. Cet exercice aidera à comprendre la place des éléments lexicaux aux futures interventions.
L'organisation des filles par petits groupes leur donne la possibilité de parler parmi elles mais aussi leur donner	La distraction	Il faut trouver une stratégie que permet la collecte d'informations mais aussi la pratique de la langue sans générer, chez les filles, l'opportunité de se distraire ou

l'occasion d'être distraites et fait
difficiles de les écouter et
enregistrer.

d'être désorganisées, ainsi se le résultat
c'est l'utilisation de la langue maternelle
et no du français.

Contribution au projet

A partir de ces éléments, il est important de questionner comment profite du temps et du désir de filles pour parler en langue étrangère sans diriger tout à une situation ou l'opportunité de parler devient une occasion d'être distraite et aussi évaluer comment nous pouvons faire plus intéressant pour les filles apprendre. Quels éléments pouvons-nous apporter au déroulement du cours qui motivent l'intérêt des filles par la langue française et, au même moment, contribuent à leur processus.

CARNET DE TERRAIN N° 6**École :** Liceo femenino Mercedes Nariño**Date:** Le 04 octobre 2016**Stagiaire:** César David Durán Moreno

OBSERVATION Description/narration	Sujet, concept, catégorie	Analyse Causes / Conséquences
Pendant le moment de prendre le repas, une fille m'a dit que l'orange, à sa main, été petite et immédiatement sa camarade a dit « et acide ». Une autre a utilisé le mot « petite » Ces énoncés ont été émis dans un jour ou nous n'avons pas cours de langue et sans aucun type d'input.	Usage de la langue	Les filles commencent à comprendre qu'elles peuvent parler français en cours et hors du cours avec une personne que parle le français. Cela peut être compris comme la mise en place de la langue selon les besoins de filles, nous pouvons attendre, au futur, encore plus de ces interventions.

Contribution au projet

Ce que rendre intéressant ce fait est qu'il s'est passé pendant une activité qui n'avait pas relation avec le cours de français. Celui-ci nous fait penser dans le processus et la manière comment les filles commencent à voir les français et aussi la manière d'interagir avec les autres. La question que nous aborde c'est comment promouvoir l'utilisation du français dans d'autres contextes que nous permettent d'interagir, profite le développement langagier des filles et augmenter les éléments syntactiques et lexicaux chez les filles.

CARNET DE TERRAIN N° 8**École :** Liceo femenino Mercedes Nariño**Date:** Le 25 octobre 2016**Stagiaire:** César David Durán Moreno

OBSERVATION Description/narration	Sujet, concept, catégorie	Analyse Causes / Conséquences
Pendant les présentations de filles à propos caractéristiques de leur camarades, il y a certains mots qui ont attiré notre attention telles que: belle, sympathique, jolie, sincère, honnête et francophone. Ces mots sont produit de la recherche des filles pour trouver de mots que leur permettent de décrire leurs camarades.	lexique	Afin de pouvoir communiquer ce qu'elles pensent des autres, les filles ont cherché des mots que transmettent leurs idées. Ici, nous commençons à voir comment l'apprentissage par problèmes promeut l'autonomie chez les filles et leur permet d'agrandir leur lexique. C'est important de continuer le travail en gardant la participation qu'elles ont dans le cours et la motivation à chercher plus de mots.
En ce moment les interventions de filles sont plus complètes en termes de sujet, verbe et complément. Parfois elles oublient l'article ou le sujet mais en ce point, la fluidité et la construction de phrases que permettent la compression de	Fluidité et pragmatique	La pratique constante et le recyclage des mots qu'elles connaissent a permis aux filles d'améliorer leur prononciation, fluidité et vitesse, dans certains cas, en produisant que leurs interventions semblent plus claires concrètes et naturelles pendant le processus suivi.

ceux qu'elles disent et meilleure.

L'utilisation de mots	Identité	Même si le mot francophone s'est
<i>francophone</i> par les filles	comme	employé à introduire les personnes qui
devient un aspect qui attire	francophone	apparaissaient dans les vidéos, pour les
notre attention car, sans avoir		filles, apparemment, a été clair qu'elles
une intervention du professeur,		peuvent s'identifier comme francophones
les filles sont identifiées leurs		aussi car elles sont capables de
camarades comme		s'exprimer en français. Au futur, si nous
francophones et au moment de		prenons cette identité nous l'utilisons
leur demander pourquoi, leur		pour le développement du cours, la
réponse était claire : « parce		motivation et l'apprentissage de la langue
qu'elle parle français »		pourraient produire un meilleur résultat.

Aujourd'hui un groupe des	Conception	Nous croyons que les filles aient à la tête
filles sont venues me demander	francophone	que toute personne qui vient au cours doit
si mon professeur conseil été un		parler français donc cette personne est un
autre francophone, comme je lui		autre francophone comme elles et les
ai dit » demandez-lui vous-		filles trouvent intéressant de lui parler en
mêmes, elles sont allées lui		français. Si elles continuent à s'identifier
demandeur si il était un		comme de francophone, elles auront la
francophone et son prénom en		confiance de parler avec une autre
langue française.		personne sans aucun problème.

Même si nous n'avons jamais parlé d'écrire ce que les filles veulent dire, nous avons trouvé que certaines d'elles, ont écrit ce qu'elles veulent dire et l'ont présenté pour que nous corrigions leur travail. Cette présentation écrite devient plus fréquente dans le groupe.	L'expression écrite	L'introduction de l'écriture hypothétique nous a aidé à travailler l'écriture comme un exercice qui a relation avec la langue orale et qui nous approche à la langue écrite cependant les travaux des filles deviennent plus proches a la formalité même si dans leurs écrites ont trouvé les blancs qu'elles ont dans l'oralité; le manque des articles et des verbes principalement.
--	---------------------	--

Contribution au projet

A partir ce point il est possible voir comment le processus suivi, les changements faits à cette proposition et le travail avec les intérêts des filles commencent à produire des résultats favorables dans leur production orale et dans la manière comme elles interagissent avec la langue. Les étapes suivantes doivent être pensées en la manière de profiter ce qu'elles connaissent déjà et comment l'utiliser pour faire plus complexe les situations d'interactions afin qu'elles profitent de leurs connaissances mais, aussi, soient défiées à continuer leur processus et leur recherche pour les mots et l'interaction avec la langue.

CARNET DE TERRAIN N° 13

École : Liceo femenino Mercedes Nariño

Date: Le 14 mars 2017

Stagiaire: César David Durán Moreno

OBSERVATION Description/narration	Sujet, concept, catégorie	Analyse Causes / Conséquences
<p>Pendant le cours un groupe des filles sont arrivés avec des expressions ou des phrases qu'elles ont cherchées pour communiquer un besoin dans le cours telles que « Monsieur, je peux aller aux toilettes ? » et « Monsieur venez ». Cela nous montre comment elles commencent à s'approprier de la langue et de l'autonomie pour apprendre.</p>	<p>Pragmatique</p>	<p>Les filles ont cherché de phrases que leur permettent de communiquer selon les besoins qu'elles ont dedans le cours. Celui-ci nous montre comment elles veulent s'exprimer et cherche des mots propres de leur contexte même si parfois les interactions semblent rudes car elles ne gardent pas les normes de politesse. L'adaptation constante de ces énoncés au contexte des filles permettra la pratique constante des énoncés et aura un résultat dans leur fluidité.</p>
<p>Les filles commencent à utiliser de manière plus fréquente les français dans leurs interventions, un aspect qui est reflété dans leur intonation et dans leur fluidité en français. La langue maternelle domine la plupart des interactions mais, elles ont commencé à maintenir le français dans leur interaction dans la salle.</p>	<p>L'appropriation de la langue</p>	<p>Le fait de commence à interagir en français et de pratiquer ce qu'elles ont appris nous permet de voir comme pour les filles le français devient un moyen de communication et no simplement un cours obligatoire à l'école. L'utilisation de la langue dans les interactions de filles sans l'intervention du professeur nous fait penser dans la manière comme elles regardent le français et son apprentissage.</p>

<p>Les filles continuent à travailler l'écriture par elles-mêmes. Petit à petit elles ont travaillé la construction de phrases à partir de ce qu'elles veulent dire. Les phrases deviennent plus complexes et avance au niveau de filles, parfois il y a une absence de verbe ou des articles mais compréhensibles et parfois, il y a des textes bien écrite, sans fautes, composés par phrases courtes.</p>	<p>L'expression écrite</p>	<p>Même si l'écriture n'était jamais une condition pour réussir le cours, une partie des filles montrent un intérêt profond pour conquérir la forme écrite de la langue. L'autonomie de filles dans la recherche des mots pour s'exprimer à l'oral, lui a guidé à trouver des stratégies pour s'exprimer à l'écrit aussi. Au futur, ces filles pourraient dominer l'expression écrite d'un niveau basique ainsi comme la forma orale, une possibilité que n'a pas été contemplée dans cette proposition.</p>
--	----------------------------	--

Contribution au projet

Les résultats obtenus jusqu'à ce moment, l'interaction de filles avec la langue, leur compréhension de la langue orale et écrite et la manière comme elles démontrent leur intérêt dans l'apprentissage et dans leur usage dans différents contextes, tout au long de cette préposition, nous permet d'émettre comme conclusions que les filles ont développé leur capacité communicative. La question suivante est, comment vont-elles à réagir en face d'une francophone réelle ?

Matrices de recollection d'information-audio

Pour analyser les audio, l'information a été divisée en trois parties.

La première partie fait référence au contenu grammatical présentes dans les audio.

La deuxième partie à la vitesse et à l'énonciation ou « + » représente que la fluidité et l'énonciation correspond à celles de la langue française et que il a été compréhensible ce qu'elles veulent transmettre et « - » représente la difficulté pour se faire comprendre soit par la vitesse de l'énoncé soit par la manière comme il est présenté.

La troisième à l'adéquation de l'énoncé selon la situation problème présentée au moment de faire la récolte ou « + » représente une relation avec la situation et « - » représente une rupture entre la situation problème et l'énoncé.

Matrices de recollection

Objectif : Recompiler l'information sur la production orale de filles.

Première moment

Apprenante	PARTIE 1 – CATEGORIE GRAMMATICALE				Partie 2		Partie 3
	SYNTAXIQUE	LEXIQUE			FLUIDITÉ		ADÉQUATION
	Énoncé (suj+verb+com)	Nombre de mots	Variété	Mot clé	Vitesse d'énonciation	Énonciation	Avec la situation
1	- (suj+ 2 adj)	3	+	Citron	-	+	+
2	- (art+ suj+ adj)	3	+	La banana	-	+	+
3	- (art+ suj)	2	+	La pomme	-	+	+
4	- (art+suj+2 adje)	3	+	pomme	-	+	+
5	- (2 suj + 6 adje)	8	+	citron	+	+	+
6	+ (suj + 2 veb+ mot interr+ oui+ comple)	7	+	Je m'appelle	+	+	-
7	+ (suj+ verb+ compl)	3	+	Je m'appelle	+	+	-
8	+ (suj+ verb+ compl)	3	+	Je m'appelle	+	+	-
9	+ (suj+ adje)	2	+	Fraise	+	+	+
10	+ (suj + adj)	2	+	Mure	+	+	+
11	+ (suj + adje)	2	+	Pomme	+	+	+
12	+ (suj + adj)	2	-	PC	+	+	-
13	+ (suj + adj)	2	+	Mandarine	+	+	+
14	+ (suj + veb+ adj)	3	+	L'anas	+	+	+

15				N/A			
16	+ (suj + adj)	2	+	Pomme	+	+	+
17	+ (suj + adj)	2	+	Pomme	+	+	-
18	+ (suj + 2 adj)	3	+	Pomme	+	+	+
19	+ (suj + 2 adj)	3	+	Mandarine	+	+	+
20	+ (2 suj + 2 adj)	4	+	Banane - ananas	+	+	+
21	+ (art+ suj+ adj)	3	+	Pomme	+	+	+
22	- Suj	1	-	Pomme	-	-	-
23	+ (5 art + 5 suj+ 7 adj)	17	+	Pastèque	+	+	+
24	+ (2 art + 2 suj + 4 adj)	8	+	Ananas	+	+	+
25	- (3 art + 3 suj)	6	-	Orange	+	+	+
26	+ (2 art + 4 suj + 3 adj)	9	+	Kiwi	+	+	+
27	+ (art + suj + adj)	3	+	Fraise	+	+	+
28	+ (art + suj + adj)	3	+	Orange	+	+	+
29	+ (art +3 suj + 3 adj)	7	+	Pomme	+	+	+
30	+ (art + suj + 2 adj)	4	+	Cerise	+	+	+
31	- (suj)	1	-	Pomme	-	-	-
32	+ (suj+ veb + art ind + nom+ 6 adj)	10	+	Pomme - Cerise	+	+	+ (conseil)
33	+ (2 art +2 suj+ 2 adj)	6	+	Orange - Pomme	+	+	+
34	+ (salu + bonjour+ 3 adj + suj)	8	+	Ananas	+	+	+
35	+ (3 suj + 3 verb+ 5 adj)	11	+	Ananas	+	+	+
36	+ (2 suj + 2 verb + 6 adj)	10	+	Pomme	+	+	+
37	+ (2suj + 2 verb + 5 adj)	9	+	Pomme	+	+	+
38	+ (2 suj + 2 verb + 3 adj)	7	+	Citronne	+	+	+

Matriz de recopilación de la información

Objectif : Recompiler l'information sur la production orale de filles.

Deuxième moment.

Étudiant	SYNTAXIQUE	LEXIQUE			FLUIDITÉ		ADÉQUATION
	Enoncé (suj+verb+com)	Nombre de mots	Variété	Mot clé	Vitesse d'énonciation	Énonciation	Avec la situation
1	+ (suj + verb+ 1 adj)	3	+	Petite	-	+	-
2	+ (suj+ verb+ 4 adj)	6	+	intelligente	-/+	+	+
3	+ (suj+ verb+ 8 adj)	10	+	Jolie	+	+	+
4	+ (suj + verb + 8 adj)	10	+	Belle	+	+	+
5	+ (2 suj + 2 verb + 6 adj)	10	+	Belle	-	+	+
6	+ (suj + 2 verb + 4 adj)	7	+	sympathique	-/+	+	+
7	+ (suj + 1 adj)	2	-	Belle	-	+	+
8	+(suj + 9 adj)	10	+	Sincere	+	+	+
9	+ (suj + verb + 2 adj)	4	-	Marron	-	+	-
10	+ (suj + verb+ 5 adj)	7	+	Grande	-/+	+	+
11	+ (suj + verb + 3 adj)	5	+	Souriante	+	+	+
12	+ (suj + 4 adj)	6	+	mince	-	+	+
13	+ (suj + est + 3 adj)	5	+	Francophone	+	+	+
14	+(suj + est + 3 adj)	5	+	Grande	-	+	+
15	+ (suj + verb+ 6 adj)	8	+	honnete	+	+	+
16	+ (suj+ verb+ 3 adj)	4	-	Francophone	-	+	+
17	+ (suj+ verb + 3 adj)	4	+	Grande	-	+	+
18	+ suj+ verb+ 2 adj)	4	+	Francophone	+	+	+
19	+ (suj+ verb + 4 adj)	6	+	Petite	+	+	+
20	+ (suj+ verb + 1 adj)	3	-	Belle	-	+	+
21	+ (suj+ verb+ 6 adj)	8	+	Sympathique	+	+	+
22	+ (suj+ verb+ 3 adj)	5	+	Intelligente	+	+	+
23	- (verb + 4 adj)	3	+	Sympathique	-	+	+
24	+ (suj + verb + 3 adj)	5	+	Francophone	+	+	+
25	+ (suj + verb + 3 adj)	5	+	Belle	-	+	-

ENTRETIEN L.L. une francophone qui est venue le cours

1) Le jour où tu es venue en classe, les filles devaient présenter leur école et les aspects les plus importants de celle-ci. Crois-tu que leurs petites représentations répondent à cette tâche ?

David leur avait demandé de faire une frise avec des dessins et des phrases sur leur école.

Elles avaient fait des phrases avec sujet, verbe, complément comme par exemple : je déteste les mathématiques.

Elles ont aussi cité d'autres phrases telles que : mon école est merveilleuse, j'aime mon école parce qu'elle est grande. D'ailleurs, je ne m'attendais pas à entendre ce « parce que » à un tel niveau.

En règle générale, j'ai bien compris ce qu'elles disaient et quand je ne comprenais pas ou qu'elles ne prononçaient pas très bien je prononçais le mot et elles le répétait.

C'est vrai qu'il y avait des fautes d'orthographe ou qu'il manquait l'article à des endroits mais cela ne perturbait pas le sens ni la compréhension de la phrase.

Donc oui je pense que la présentation à laquelle j'ai assisté répondait à la tâche visée c'est-à-dire présenter son école avec des phrases courtes, simples et claires.

2) Qu'est-ce que tu penses de leur prononciation et de leur fluidité en français ?

Durant la représentation, je pense qu'elles étaient un peu intimidé de passer devant tout le monde et surtout devant moi, donc elles parlaient tout bas et étaient un peu hésitantes.

Chose qui se comprend. Par contre, par rapport à la chanson *Sur le pont d'Avignon* que les filles ont chantée au début de la classe, je les ai trouvées très énergiques, souriantes et confiantes. Elles connaissaient et prononçaient très bien les paroles.

3) As-tu trouvé qu'il y a avait de longues pauses ou ruptures au moment de parler, qui rendaient leur expression orale difficile à comprendre ?

Il n'y a jamais eu de gros blancs lors de la présentation car quand je les voyais hésiter je venais à leur secours. Parfois je leur demandais de répéter parce que je n'entendais pas ce qu'elle disait ou parce qu'elle prononçait à l'espagnol, en disant toutes les lettres comme « escalieres » au lieu de « escaliers ». Mais en règle générale, je les ai bien comprises.


4) En tenant compte de leur niveau débutant, quels éléments ont attiré ton attention lors de la présentation ?

J'ai été surprise d'entendre qu'elles pouvaient faire des phrases simples et courtes certes, mais des phrases correctes avec tous les mots à la bonne place, dans le bon ordre.

L'utilisation du « parce que » comme je l'ai déjà dit, l'accord de l'adjectif : mon école est grande, mon école est merveilleuse parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui oublient d'accorder l'adjectif avec le nom. Quant à l'écrit, il y avait certaines phrases dans lesquelles il n'y avait pas de fautes d'orthographe, le « je laissé place au « j' » devant le verbe aimer et les verbes étaient bien conjugués.

5) Leurs interactions semblaient-elles naturelles, propres à un enfant qui parle de son contexte ?

Elles ont utilisé les mêmes structures : j'aime, je déteste, mon école est... et des mots simples comme grande, immense, belle qui revenaient souvent. Des phrases que l'on pourrait utiliser dans la vie quotidienne. Ensuite par rapport à l'expression orale, je pense qu'elles étaient un peu intimidées de passer devant tout le monde et surtout devant moi, donc elles parlaient tout bas et étaient un peu hésitantes. Chose qui se comprend.

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2018	Página 1 de 3	

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


En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable a la investigación, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de humanidades		
Título del proyecto de investigación	Aprendizaje por problemas para el desarrollo de la expresión oral.		
Descripción breve y clara de la investigación	Este proyecto aborda el aprendizaje de la lengua francesa, como lengua extranjera a través del aprendizaje por problemas para desarrollo de la expresión oral		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Uso y publicación de la información del proceso de las estudiantes como soporte de la investigación		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Adquisición de la lengua francesa, capacidad para usarla y expresarse de manera natural, desarrollo de pensamiento crítico en la solución y aplicación de los conocimientos en la resolución de problemas de la cotidianidad.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Cesar David Durán Moreno		
	N° de Identificación: 1019046100	Teléfono:	3138410878
	Correo electrónico: cesarddurán@hotmail.com		
	Dirección: Cll 131c #126 - 81		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Luz Dora González Gale mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 52026955 de Bogotá, con domicilio en la ciudad de Bogotá
Dirección: Cra 105 # 49 Sur Teléfono y N° de celular: 3217872552
Correo electrónico: luzdora@guacale.com

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR02SINV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3	

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

Nombre(s) y Apellidos:	Tipo de Identificación	N°
<u>Maria Victoria Hurtado G.</u>	<u>T.I. TARJETA de Identidad</u>	<u>1032679571</u>

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

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

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

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

Luz Patricia Gonzalez Beltrán

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Maria Victoria Hurtado Gonzalez

N° identificación: T.I. 1032679571 Fecha: 10 de mayo de 2016

Firma del Testigo:

Nombre del testigo: _____

N° de identificación: _____

Teléfono: _____



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

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

Código: FOR025INV

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 02-06-2016

Página 3 de 3

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

En constancia firma el Investigador responsable del proyecto,

Nombre del Investigador responsable: Cesar David Duran Moreno

Nº Identificación: 1019046100

Fecha: 25-Nov-2016

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Martha Patricia Rodríguez
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Maria Paula García
Nº Identificación: 1023303607 Fecha: Nov 25/16

JESSICA YUMIRE CARDENA
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
Nº Identificación: 103343017 Fecha: 25/11/2016

Nidia Cruz Sando
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
Nº Identificación: 52825.038146 Fecha: 25-11-2016

Ybanna Carolina Ruiz
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Ybanna Ruiz
Nº Identificación: 1023894061 Fecha: 25-11-16

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Natalia Alejandra Ocasio
Nº Identificación: 103633500 Fecha: 25 de Noviembre /2016

Yo Nelly Riba mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía
Nº 1023862227 de RD con domicilio en la ciudad de Barahona

Nathaly Gonzalez Castro
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
Nº Identificación: 92731.134 Pta Fecha: 25-11-2016

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Kindy Loren Pinzón
Nº Identificación: 103409880 Fecha: 25 - Nov - 2016

Yo Lily Mera Jimenez mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía
Nº 288276 de RD con domicilio en la ciudad de Barahona
Teléfono y Nº de celular: 809241234

Jenny Rúa
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Jenny Rúa
Nº Identificación: 5209432 Fecha: Barahona

Edith Johanna Hernández Sánchez
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Laila Valentina Figueroa
Nº Identificación: 102880535 Fecha: 25 - Nov. 2016

Ang Rully Cas.
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Ang Rully Casas
Nº Identificación: 4776652 Fecha: Nov 25 2016

ESTEFAN PENA GONZALEZ
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
Nº Identificación: 103231099 Fecha: 25-11-2016

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Nathaly Caribon
Nº Identificación: 1023862227 Fecha: NOV 25-2016

Katherine Román Vergara
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Valerie Gomez
Nº Identificación: 5507240 Fecha: 25 NOV 2016

Yo Lily Yumire Cardena mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía
Nº 52825.038146 de Barahona con domicilio en la ciudad de Barahona

Yo Sandy Loren Pinzón mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía
Nº 103409880 de Barahona con domicilio en la ciudad de Socorro

Jenny Stella Benayes González
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
Nº Identificación: 52442137 Fecha: Nov 25 /2016

MANUEL LOVERA HERRERA
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: M^{ra} Camila Lovera D.
N° identificación: 79187917 Fecha: 25-11-16

[Firma]
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Andrea Patricia Nuñez
N° identificación: 53095605 Fecha: 25 NOV 2016

Franco Gabriela Salamone
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: [Firma]
N° identificación: 3023872005 Fecha: 25/Nov-2016

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Claudia Pinza
N° identificación: 52371735 Fecha: 25 11 2016
Firma del Testigo: [Firma]

[Firma]
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Daniel Navarrete
N° identificación: 102381094 Fecha: 25/11/16

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Dufay Peña
N° identificación: 1023894605 Fecha: _____
Firma del Testigo: [Firma]

Yo Andrés Esteban Boscía mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 110442012 de 2016 con domicilio en la ciudad de Porloma

Yo Andrés Víctor Nuñez D. mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 53095605 de 2016 con domicilio en la ciudad de Porloma

Yo Clara Yvett mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 53095605 de 2016 con domicilio en la ciudad de Porloma

[Firma]
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: [Firma]
N° identificación: 1023894605 Fecha: 25 nov 2016

[Firma]
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: [Firma]
N° identificación: 1023894605 Fecha: 25/11/2016