

**UNIVERSIDAD NACIONAL**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE**  
**ÁREA DE FRANCES**

TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN, MODALIDAD PROYECTO, PARA OPTAR POR EL  
GRADO DE LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA APLICADA CON ÉNFASIS EN FRANCÉS

**L'acquisition du Français Langue Etrangère (FLE) pendant la petite enfance en milieu  
hétéroglotte**

Presentado por  
Yilania María Espinoza Artavia  
Priscilla Montiel Brenes

CAMPUS OMAR DENGO, HEREDIA

2023

Proyecto para obtener el grado de Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en francés,  
presentado por Yilania María Espinoza Artavia y Priscilla Montiel Brenes.

Este proyecto fue aprobado el \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_ de 2023, en el campus Omar Dengo,  
Heredia, por el siguiente tribunal examinador:

M.A. Viviana Núñez Alvarado o su representante

Decanato, Facultad de Filosofía y Letras

---

M.A. Mayra Loaiza Berrocal o su representante

Dirección Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

---

M.FLE. María Gabriela Vargas Murillo

Profesora tutora

---

M. Sc. Estela Alvarez Garay

Lectora

---

M. FLE. Rafael Camacho Brenes

Lector

---

## DÉDICACE

Ce mémoire est dédié à Zoey Sofía Sánchez Montiel,  
María Eugenia Artavia Aguilar et Roger Espinoza Solís.

## REMERCIEMENTS

Nous remercions dans un premier temps la directrice Gabriela Vargas Murillo qui nous a guidées, accompagnées, enseignées et inspirées dans ce processus. Un grand merci de nous avoir encouragées chaque fois que cela s'est avéré nécessaire, merci pour la confiance en nous et en notre idée d'innover dans le domaine de l'éducation infantile.

Nous tenons vivement à remercier nos chers lecteurs Estela Alvarez et Rafael Camacho, qui, grâce à leurs critiques et à leurs conseils, nous ont aidé à réfléchir et améliorer la rédaction de notre travail, à suivre les recommandations proposées, et qui ont partagé avec nous leurs connaissances concernant la langue française.

Nous remercions aussi Josué Sánchez Garbanzo par ses recommandations sur la parole et sa collaboration dans la création de la musique et de la voix des chansons employées tout au long de la formation.

Nous aimerions exprimer notre gratitude à la petite Zoey, car elle a été là, dès le début de cette aventure pour devenir professeure, jusqu'à l'élaboration du mémoire. Elle a eu une petite participation dans la préparation des cours et aussi durant quelques séances : nous lui disons merci pour cette inspiration qu'elle nous a apportée. Un grand merci pour nous avoir fait rire tout au long de ce projet, et de nous avoir enseigné que même si le chemin est compliqué, il y a toujours de la joie.

Je remercie ma camarade et amie Yilania d'avoir été avec moi dans cette étape et ce processus, de m'avoir accompagnée dans les soirées de larmes et de joies, dans les longues nuits et dans chaque présentation de l'avant-projet, d'être mon soutien quand je n'avais pas d'énergie et quand j'ai parfois eu l'envie d'abandonner.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à Dieu de nous avoir donné de la force pour arriver à la fin de ce travail. Je tiens également à remercier mes chers parents María Eugenia et Roger de m'avoir toujours aidé dans tout ce dont j'avais besoin et pour toutes les nuits où ils m'ont accompagnés. Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude à ma camarade de promotion et amie, Priscilla, de m'avoir accompagnée sur ce chemin, pour son soutien et sa motivation, d'être un exemple malgré les difficultés, merci pour les longues nuits de travail et de plaisir dans la construction de notre projet.

## RÉSUMÉ

### L'acquisition du Français Langue Etrangère (FLE) pendant la petite enfance en milieu hétéroglotte

Espinoza Artavia Yilania

Montiel Brenes Priscilla

La langue française est enseignée au Costa Rica dans tous les niveaux du système éducatif et de façon présentielle. Néanmoins, la petite enfance, pas encore scolarisée, reste un public sans réel contact ni possibilités d'apprendre une nouvelle langue. Ce travail de recherche vise à décrire les mécanismes du début d'acquisition des compétences orales du Français Langue Etrangère (FLE) chez les apprenants de deux à quatre ans à travers un dispositif numérique pour un apprentissage virtuel accompagné par les parents.

Ce travail assure d'abord les procédés pour obtenir le consentement des parents en vue de la participation des mineurs et le test de l'état des compétences linguistiques de ces derniers; pour ensuite décrire l'élaboration et la mise en pratique des douze fiches pédagogiques, inspirées par les programmes d'études du MEP (Ministère de l'Éducation Publique) pour les niveaux préscolaires. Le planning pour chaque séance et le matériel complémentaire tels que les vidéos, les chansons et les activités ludiques font partie des annexes et complètent le dispositif. Les résultats préliminaires du post-test présentent les différents aspects favorisant l'apprentissage de la langue française pendant la petite enfance tels que les mécanismes par imitation et répétition, ainsi que l'importance de la phase d'acquisition et de rétention. Les interprétations et les analyses permettent de connaître, par exemple, le mécanisme de pratique individuelle et l'engagement des parents pour que leurs enfants atteignent la fin de la formation, de sorte à mettre en évidence la versatilité de leur entourage dans le soutien de leur formation et la disponibilité de ces enfants pour acquérir les langues étrangères à un âge précoce.

**Mots-clés** : Acquisition, compétence orale, milieu hétéroglotte, période critique, petite enfance.

## RESUMEN

### **La adquisición del francés como lengua extranjera (FLE) durante la primera infancia en un medio heteróglota**

Espinoza Artavia Yilania

Montiel Brenes Priscilla

La lengua francesa se enseña en Costa Rica en todos los niveles del sistema educativo y de manera presencial. Sin embargo, la primera infancia, aún no escolarizada, sigue siendo un público sin mucho contacto y oportunidades para aprender un nuevo idioma en la educación que brinda el Estado y con una mediación totalmente determinada por la tecnología. Esta investigación tiene como objetivo describir los mecanismos del inicio de la adquisición de habilidades orales del francés como lengua extranjera (FLE) en estudiantes de dos a cuatro años a través de un dispositivo digital para el aprendizaje virtual acompañado de los padres.

Este trabajo asegura, en primer lugar, los procedimientos para obtener el consentimiento de los padres para la participación de los menores y la prueba del estado de las capacidades lingüísticas de estos últimos; para luego describir el desarrollo e implementación de las doce fichas pedagógicas, inspiradas en el programa de estudio del MEP (Ministerio de Educación Pública) para los niveles de preescolar. El cronograma de cada sesión y material adicional como videos, canciones y actividades lúdicas forman parte de los anexos y completan el dispositivo. Los resultados preliminares del post test presentan los diferentes aspectos que favorecen el aprendizaje de la lengua francesa en la primera infancia como los mecanismos por imitación, repetición y además la importancia de la fase de adquisición y retención. Las interpretaciones y análisis permiten conocer, por ejemplo, el mecanismo de la práctica individual y el compromiso de los padres para que sus hijos lleguen al final de la formación, para resaltar la versatilidad de su entorno en el apoyo a su formación y la disponibilidad de estos niños para adquirir lenguas extranjeras a una edad temprana.

**Palabras clave:** Adquisición, competencia oral, ambiente heteróglota, período crítico y primera infancia.

## **LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS**

**CECRL** : Cadre Européen de Référence pour les Langues

**CO** : Compréhension Orale

**COVID-19** : Coronavirus

**EO** : Expression Orale

**FLE** : Français Langue étrangère

**LM** : Langue maternelle

**LE** : Langue étrangère

**MEP** : Ministerio de Educación Pública

**PRICOPI** : Proyecto de Investigación y Cooperación Interinstitucional para la Enseñanza del Francés

**UNA** : Universidad Nacional de Costa Rica

## TABLE DES MATIÈRES

<b>I. INTRODUCTION</b>	<b>11</b>
1.1. Problématique et justification	13
1.2. Objectifs	17
1.2.1. <i>Objectif général</i>	17
1.2.2. <i>Objectifs spécifiques</i>	17
1.3. Antécédents	19
1.3.1 Acquisition des compétences orales en langue étrangère	19
1.3.2 La langue maternelle : quel rôle en classe FLE pour la petite enfance	20
1.3.3 Méthodologie et milieu hétéroglotte	21
1.3.4 Un guide curriculaire possible pour planifier et créer du matériel	21
<b>II. CADRE THÉORIQUE ET RÉFÉRENTIEL</b>	<b>23</b>
2.1. Piaget et l'apprentissage	23
2.2. Vygotski et les zones	24
2.3. Acquisition et apprentissage	24
2.4. Langue maternelle (LM)	26
2.5. Langue étrangère (LE)	26
2.6. Interférence de la langue maternelle	27
2.7. Compétence orale	28
2.7.1. <i>La compréhension orale (CO)</i>	28
2.7.2. <i>Expression orale (EO)</i>	29
2.8. Apprentissage	30
2.8.1. <i>Processus d'apprentissage</i>	31
2.8.2. <i>Stratégie d'apprentissage</i>	33
2.9. Période critique	34
2.10. Mécanisme	35
2.11. L'Association 3-6-9-12+	36
2.12. Aspects généraux sur le public de la première enfance	37
2.13. Milieu hétéroglotte	39
2.14. Encadrement de la recherche : PRICOPI	39
2.14.1. <i>Histoire et objectifs de PRICOPI</i>	40
2.14.2. <i>Contexte de recherche et relation avec PRICOPI</i>	41
<b>III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b>	<b>44</b>
3.1. Type de la recherche	44
3.2. Approche de la recherche	45
3.3. Public envisagé	45
3.4. Etapes du projet	45
3.4.1. Publicité	45
3.4.2. <i>Diagnostic</i>	45
3.4.2.1 Consentement	46

3.4.2.2. Réunion	47
3.5. Pré-test	47
3.6. Conception du dispositif	48
3.6.1. Les participants	48
3.7. Le dispositif et son application	48
3.8. Le corpus	49
3.9. Évaluation	50
<b>IV. DISPOSITIF</b>	<b>51</b>
4.1. Conception du dispositif	51
<b>V. ANALYSE DES RÉSULTATS</b>	<b>116</b>
5.1. Résultats du pré-test	116
5.2. Mécanismes	117
5.3. L'application du dispositif et l'analyse du processus	121
5.4. Considérations préalables	122
5.5. Analyse de la participation des enfants lors de l'acquisition	122
5.6. La triangulation des résultats	135
<b>VI. LES CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS</b>	<b>145</b>
6.1. Recommandations	148
<b>VII. RÉFÉRENCES</b>	<b>150</b>
<b>VIII. ANNEXES</b>	<b>163</b>

## LISTE DES TABLEAUX

**Tableau 1** *Mise en oeuvre du mécanisme par imitation*

**Tableau 2** *Mise en oeuvre du mécanisme par répétition*

**Tableau 3** *Mise en oeuvre de la phase d'acquisition*

**Tableau 4** *Mise en oeuvre de la phase de rétention*

**Tableau 5** *Observation des attitudes des apprenants lors des séances*

**Tableau 6** *Observation des preuves de compréhension et de réaction de la part des apprenants*

**Tableau 7** *Observation des conditions d'expression orale de la part des apprenants*

**Tableau 8** *Observation des compétence de réemploi linguistique de la part des apprenants*

**Tableau 9** *Observation des compétences d'interprétation du non-verbal de la part des apprenants*

**Tableau 10** *Correspondance des résultats d'apprentissage entre les impressions (initiales et finales) des parents et celles des chercheuses*

**Tableau 11** *Correspondance des actions d'apprentissage entre les impressions (initiales et finales) des parents et celles des chercheuses*

**Tableau 12** *Les avantages et contraintes du projet*

## **LISTE DES ANNEXES**

- 8.1. Annexe 1** - Demande d'approbation à PRICOPI
- 8.2. Annexe 2** - Réponse de PRICOPI
- 8.3. Annexe 3** - Consentement informé de participation des parents
- 8.4. Annexe 4** - Consentement informé de participation des parents
- 8.5. Annexe 5** - Enquête (pré-test) pour le groupe des parents
- 8.6. Annexe 6** - Enquête (post-test) pour le groupe des parents
- 8.7. Annexe 7** - Brouillon du dispositif
- 8.8. Annexe 8** - Grille d'évaluation pour les séances
- 8.9. Annexe 9** - Publicité
- 8.10. Annexe 10** - Plan de la réunion des parents
- 8.11. Annexe 11** - Présentation de la réunion des parents
- 8.12. Annexe 12** - Réponses du consentement informé de participation
- 8.13. Annexe 13** - Inscription
- 8.14. Annexe 14** - Âge des participants
- 8.15. Annexe 15** - Lieu de résidence des participants
- 8.16. Annexe 16** - Réponses du pré-test
- 8.17. Annexe 17** - Communication en langue maternelle
- 8.18. Annexe 18** - Contact préalable avec le français
- 8.19. Annexe 19** - Intérêt pour le français
- 8.20. Annexe 20** - Possible participation en classe de français

## I. INTRODUCTION

L'inclusion de l'apprentissage du FLE dès l'enfance ne signifie pas seulement une exposition à une langue pour que les enfants se familiarisent avec celle-ci. Pour ce public, il s'agit également d'une immersion dans une culture, de l'introduction à la conscience auditive, au développement du cerveau, ainsi qu'à la compréhension de leur environnement. Cependant, l'enseignement du FLE dès la petite enfance représente un défi autant pour les enseignants que pour les apprenants. Et ce, surtout lorsque le monde se trouve plongé dans une crise sanitaire hors norme et que le domaine éducatif se trouve face à un défi inattendu.

Au Costa Rica, le français est présent dans nos centres éducatifs depuis longtemps, mais le rapprochement des tous petits vers la langue française hors de la scolarisation formelle est presque inexistant. En disant que « l'enseignement est la principale source d'opportunités et devient un facteur déterminant qui contribue à la formation des citoyens », le Ministère de l'Education (MEP, 1994) a proposé le développement de la compétence orale dans tous les niveaux du primaire dans ses directives officielles de l'époque. Néanmoins, l'application des directives n'ont pas toujours été évidentes dans les institutions costariciennes, même si les programmes avaient pour intention d'exposer les enfants au français dès le plus jeune âge.

Plus récemment, le MEP (2016) a commencé à développer des politiques nationales qui améliorent le contenu des apprentissages scolaires, cependant, cela nous amène à nous interroger sur l'acquisition de compétences en langue étrangère avant la scolarisation formelle des enfants en bas âge. Parmi les défis de l'enseignement du FLE au Costa Rica, les besoins et les difficultés de cette population constituent un nouveau terrain de recherche. L'expérience des instigatrices de ce projet a fait naître la nécessité de réaliser une étude sur l'apprentissage du FLE en milieu hétéroglotte pour un groupe d'enfants de moins de cinq ans.

Les règles pédagogiques, et les approches respectives du développement des compétences pour communiquer avec autrui en français, sont des aspects bien organisés dans les institutions. Mais comment se produit l'acquisition du FLE pendant la petite enfance ? Dans un milieu hétéroglotte

comme le nôtre, tout au long de nos expériences dans les rôles d'étudiantes et en même temps de professeures, nous avons détecté à travers les observations de classe et nos travaux, le manque de matériel didactique pour travailler la compétence orale à cet âge et le contact limité entre la langue et les enfants. Un autre aspect à considérer est celui du manque de préparation des enseignants pour donner des cours en maternelle, étant donné que les études universitaires sont centrées sur l'enseignement en secondaire et non en primaire, ni même en maternelle.

Pour cette raison, ce travail a comme objectif principal de mettre à disposition des professionnels de l'enseignement du FLE, un support et un guide pour le développement de la compétence orale des apprenants. Cela prend la forme d'un dispositif visant à améliorer l'expression verbale chez les enfants de deux à quatre ans lors d'une expérience en petit groupe tout en se sentant à l'aise dans l'acquisition de cette langue.

Cette recherche aborde la description du processus d'acquisition de la langue, les difficultés des enfants face à cette compétence communicative et l'opinion des parents sur l'usage quotidien du français, tout en laissant ouverte la possibilité d'un approfondissement futur. Pour mener à bien cette étude, le mémoire est organisé en chapitres, proposés dans l'ordre suivante :

Le premier chapitre nous permet de réfléchir à notre sujet. Il fait allusion aux questions concernant le processus d'apprentissage de la compétence orale en français des plus petits. Il expose les objectifs de ce travail et sa finalité : créer un dispositif pour répondre aux besoins de la population étudiée.

Le deuxième chapitre détaille les concepts de base pour développer et comprendre ce domaine, entre autres : la langue maternelle (LM), la langue étrangère (LE), la compétence orale, la période critique, etc. Dans cette partie, est mentionné le rapport qui existe entre les différents concepts ludiques.

Le troisième chapitre annonce le cadre méthodologique, le type de recherche et la description de l'approche adoptée dans ce travail. Les investigatrices expliquent le corpus de cette étude, les procédés, les caractéristiques des participants et les possibles résultats.

Le quatrième chapitre présente les données recueillies à partir des instruments appliqués. Après avoir vérifié le consentement informé de participation à l'étude, les parents ont répondu via les instruments mis à leur disposition pour donner leur opinion.

Le cinquième chapitre expose une réflexion sur ces résultats, les conclusions proposées par l'équipe de recherche et la version définitive du dispositif après les ajustements. En d'autres termes, l'élaboration du matériel didactique qui constituera un outil pour les professeurs et pour les élèves afin de faciliter leur approche de la langue cible.

Le sixième chapitre montre les annexes des observations réalisées et des opinions des parents afin de favoriser une meilleure compréhension du travail. Cela sera utile pour de futures recherches.

### **1.1. Problématique et justification**

L'enseignement du français au Costa Rica s'est démocratisé au début du XXème siècle et a plus que jamais du sens avec la mondialisation. Cette présence dans l'éducation nationale permet aux citoyens un accès à la langue et à la culture francophones. Cela constitue une valeur ajoutée à la formation éducative par rapport aux autres pays de la région, de telle sorte que le secteur public et le privé ont ouvert des espaces pour l'enseignement et le travail en langue française.

L'intérêt du gouvernement costaricien envers les langues étrangères, sans interruption remarquable lors des changements politiques, a longtemps impulsé une éducation privilégiée dans ce domaine dans le pays. Ces dernières années, le MEP du Costa Rica a promulgué une politique curriculaire et a renouvelé les programmes d'études pour mieux apprendre (2016). L'ancien président de la République, Carlos Alvarado (2020), avait prévu pour l'année 2040 que tous les enfants des centres éducatifs aient la possibilité d'avoir un contact avec une deuxième langue. Il l'a écrit le 15 février 2020 dans les colonnes du journal La Nación: «...*para que todo niño, desde su primer contacto con el sistema educativo, comience a aprender un segundo idioma como parte de su proceso de formación* ». En 2021, une nouvelle politique pour les langues «*Vers un Costa Rica bilingue*» (*Hacia la Costa Rica Bilingue*) a vu le jour. Avec le changement de gouvernement en 2022, il est encore tôt pour

voir la consolidation des politiques éducatives de la nouvelle administration, ainsi ce travail reste dans les directives en vigueur lors de sa genèse.

Au moment de l'élaboration du projet, nous avons pris en considération cette politique, néanmoins, de nos jours elle n'est pas appliquée. De ce fait, nous le présentons comme une possible ressource d'information pour l'avenir de l'enseignement des langues.

D'après nos expériences en tant que professeures, les politiques et les changements réalisés concernent les élèves scolarisés, ceux pour qui le français est une langue enseignée en milieu hétéroglotte (c'est-à-dire un milieu dans lequel il n'y a pas d'usage quotidien de la langue en dehors du système éducatif et où les enfants n'ont pas de contact direct avec la langue cible hors de la formation scolaire). Face à l'absence de programme officiel pour les années de maternelle et au manque de matériel didactique adapté aux petits Costariciens pour les familiariser avec la langue française avant la scolarisation, ce travail de recherche propose un dispositif pour promouvoir la langue auprès de ce public, hors du système scolaire. Le but étant d'encourager la capacité d'adaptation à l'environnement linguistique.

Cette recherche ambitionne de permettre aux enseignants de français de sensibiliser les plus petits aux apprentissages préalables à l'entrée en maternelle, avec l'intention d'intégrer les langues étrangères dans le quotidien des enfants. Cette expérience explore l'enseignement du FLE et l'acquisition des compétences orales chez les enfants entre deux et quatre ans, en essayant de répondre à des questions telles que : y-a-t-il des progrès linguistiques vérifiables chez les plus petits qui acquièrent la langue étrangère avant d'entrer dans un environnement scolaire ? Ce public d'apprenants peut-il suivre un parcours d'apprentissage virtuel au regard de leur âge ? Pendant les séances d'un cours conçu pour eux, la langue maternelle joue-t-elle le rôle le plus important, au détriment de la langue cible ? Est-ce que les enfants peuvent communiquer en langue étrangère même dans un environnement virtuel ? Est-ce que les parents sont vraiment intéressés par le plurilinguisme de leurs enfants dès la petite enfance ?

Les avantages de l'initiation précoce aux langues étrangères ont été reconnus au niveau international, par exemple dans le cadre stratégique européen Education et Formation 2020, qui

souligne comme une nécessité pour les États membres de l'Union européenne la promotion du plurilinguisme dès le plus jeune âge, partant d'au moins deux langues étrangères. Pour cette raison, nous avons déterminé qu'il existe au Costa Rica, un besoin pas encore satisfait au bénéfice des enfants les plus jeunes, concernant le plurilinguisme. Cette insuffisance s'est vu aggravée par la pandémie de COVID-19 car les rassemblements ont été déconseillés par les autorités lors de la crise sanitaire. Donc, à la difficulté d'un milieu hétéroglotte s'est ajoutée la restriction de contact humain afin d'éviter la propagation du virus. C'est pour cela que le format virtuel apparaît être le plus adapté pour aborder et développer les capacités linguistiques en français chez les plus petits, ayant comme conséquence pour le présent projet, le choix d'une formation en distanciel à l'aide d'outils numériques afin de répondre au contexte.

Introduire l'enseignement du FLE pour un groupe d'enfants et décrire le processus de leur apprentissage initial met à portée de main une série de données intéressantes qui conduisent à favoriser la motivation des apprenants, promouvoir un type d'apprentissage plurilinguistique et développer les capacités de compréhension et de communication chez eux. Vu que les enfants ne sont pas exposés à l'apprentissage de langues étrangères de manière précoce, le défi d'enseigner le FLE dans un environnement virtuel, volontaire et hors scolarisation a inspiré ce travail.

Le dispositif proposé par cette recherche vise à stimuler la compétence orale des élèves pour s'exprimer plus facilement. Dans le but d'apprendre une langue, il est primordial que l'enfant joue le rôle le plus actif possible pour être communicatif, à l'aide du professeur comme guide, mais surtout avec la capacité de s'investir soi-même.

Observer et décrire le mécanisme par lequel les enfants prennent contact avec la langue et avancent dans l'échange linguistique en milieu hétéroglotte a favorisé une meilleure compréhension de ce phénomène, peu étudié au Costa Rica. Il faut sans doute considérer le rôle de la méthodologie utilisée dans le dispositif d'apprentissage et la forte présence de la langue maternelle tout au long du processus. La section dédiée à la méthodologie de la recherche explique en profondeur le processus de création et de mise en place de cette initiative.

D'ailleurs, dans le cas des tout petits, il est indispensable de leur apporter un soutien externe est indispensable, hors de la cellule familiale, en raison de leur bas âge, ainsi qu'une surveillance étroite des dispositifs électroniques utilisés. La proposition d'un cours libre, gratuit et virtuel développé par les investigatrices et mis au service de la communauté costaricienne constituait une opportunité inédite et a favorisé l'atteinte des objectifs de cette recherche. Il s'agit alors d'une expérience pionnière et à visée non seulement linguistique, mais aussi sociale. Les observations de classe ont dressé un panorama plus riche du point de vue méthodologique et contrastent les besoins détectés avec les processus d'acquisition. L'avis des parents (recueilli dans les enquêtes au début et à la fin de la formation) complète un panorama des perceptions sur la langue, l'investissement et l'intérêt familial pour l'apprentissage et le niveau d'intégration du français dans le quotidien de l'enfant.

En somme, les investigatrices proposent un dispositif numérique pour éveiller chez l'enfant la compétence orale dans le but de profiter de plusieurs manières du premier contact des apprenants avec la langue française. L'investigation vise à ce que les futurs chercheurs et enseignants puissent l'utiliser comme base en l'adaptant à leur contexte d'enseignement-apprentissage : soit présentiel, soit numérique, selon le niveau, en tenant compte des difficultés de chaque apprenant, des caractéristiques spécifiques de chaque endroit et du type de public.

## 1.2. Objectifs

### 1.2.1. Objectif général

Décrire le mécanisme d'acquisition de compétences orales du FLE chez les apprenants de deux à quatre ans à partir de la mise en place d'un dispositif numérique pour un apprentissage virtuel accompagné par les parents et dans un milieu hétéroglotte.

### 1.2.2. Objectifs spécifiques

1. Identifier les impressions d'un groupe de parents volontaires par rapport à l'apprentissage du FLE de leurs enfants et un possible accompagnement de leur part dans ce processus.
  - a. Construire un instrument diagnostique pour recenser les impressions des parents afin de proposer un abordage approprié pour le dispositif numérique.
  - b. Appliquer l'instrument aux parents intéressés par le fait de faire apprendre le FLE à leurs enfants.
  - c. Proposer, à partir des résultats, un abordage linguistique et pédagogique pour le dispositif de formation FLE numérique.
2. Proposer un dispositif de formation numérique pour travailler la compétence orale des enfants de deux à quatre ans avec l'accompagnement de leurs parents (ou d'un adulte en charge).
  - a. Planifier et construire des fiches pédagogiques numériques.
3. Mettre en pratique un dispositif de formation numérique, gratuit et volontaire du FLE pour des enfants de deux à quatre ans en accompagnement.
  - a. Appliquer des fiches pédagogiques numériques à travers une formation linguistique volontaire et non scolaire.

4. Décrire le processus d'acquisition de la compétence orale d'un groupe d'enfants entre deux à quatre ans lors de la formation proposée.
  - a. Observer la classe à l'aide d'une grille qui focalise les compétences linguistiques et communicatives des enfants participants.
  - b. Examiner les difficultés présentées chez les élèves dans le développement de la compétence communicative.
  - c. Proposer des fiches complémentaires dans le dispositif numérique afin de rendre la communication plus efficace.
5. Évaluer l'utilisation du dispositif numérique à partir des instruments auprès des enfants et des parents.
  - a. Proposer un instrument pour collecter les impressions des parents après l'expérience.
  - b. Comparer les impressions des parents avant et après le cours.
  - c. Analyser les résultats qualitatifs de la recherche.

### **1.3 Antécédents**

Ce travail propose comme sujet à développer celui de l'acquisition du FLE pendant la petite enfance en milieu hétéroglotte à l'aide de supports virtuels.

Afin d'établir un meilleur cadrage préparatoire de la recherche, il s'avère nécessaire de commencer par la lecture des documents précurseurs, portant surtout sur l'acquisition de la compétence orale en FLE durant l'enfance. D'après les investigations réalisées, il est possible de profiter des ouvrages ayant précédé cette recherche, car même si le sujet de la petite enfance n'est pas directement abordé, le lien y est non négligeable. Toutes ces informations peuvent être adaptées au public cible, pour proposer une initiative à l'apprentissage de la langue française des plus petits.

D'abord, les investigatrices ont passé en revue un ensemble de travaux semblables au sujet de recherche, portant sur l'acquisition des compétences orales en langue étrangère, sur la langue maternelle et son rôle dans la classe FLE pour des enfants et la planification des cours et du matériel.

#### **1.3.1 Acquisition des compétences orales en langue étrangère**

Les efforts pour acquérir la compétence orale sont fondamentaux pour apprendre une langue étrangère car ils indiquent que l'apprenant réemploie les connaissances acquises. À un niveau général, Khellouf, S. (2017) travaille sur les concepts et l'identification de la méthodologie utilisée dans l'acquisition de la compétence orale, ainsi que son impact chez les étudiants. Cet auteur mentionne que cette base conduit à l'amélioration du processus d'apprentissage chez les enfants et constitue un allié théorique pour ce travail.

Pour le développement de la compétence orale, il est important d'employer des méthodologies diverses. Une perspective ludique et la liberté communicative stimulent la participation des plus petits. Madriga A.I et ses collègues (2017) mentionnent l'importance de l'utilisation de la comptine dans le renforcement de la compréhension orale (CO). Leur travail exploite la comptine en classe à partir de différentes fiches pédagogiques attrayantes pour les élèves afin de favoriser l'acquisition linguistique. Au vu des similitudes avec notre sujet, ce travail de recherche a constitué un outil précieux pour développer les fiches de CO dès l'étape précoce.

### 1.3.2 La langue maternelle : quel rôle en classe FLE pour la petite enfance

L'enchaînement ou l'interdépendance linguistique dans la maîtrise d'une deuxième langue à partir de la première, rappelle l'importance de la LM de l'enfant. Benamar, R. (2014) mentionne l'impossibilité d'un enseignement linguistique adressé aux enfants sans la présence de la LM. D'après le besoin de communiquer, il préconise l'usage de la LM pour favoriser l'apprentissage du FLE. Il est important de prendre en compte l'interférence de la LM dans le processus d'enseignement-apprentissage pour l'analyser et le comprendre. C'est le moyen de mieux assimiler le FLE pour les apprenants, du fait qu'ils sont la plupart du temps en contact avec l'espagnol (leur LM) et à une moindre échelle, avec la langue française.

La diversité dans l'acquisition d'une langue représente un défi. Le mémoire de Bachelet, N. et Mallet, R. (2013) montre le processus d'apprentissage du vocabulaire de la langue première à un niveau scolaire maternelle. Ils exposent les principales difficultés, la transmission, les interférences et les rôles de chacun, afin de donner une vision large du développement de cette étape éducative. Le travail de recherche mentionné apporte une analyse de l'acquisition du lexique français pour les enfants de la petite et moyenne section et la proposition de diverses activités pour un apprentissage durable.

L'importance d'enseigner les langues étrangères à partir d'un âge précoce est soulignée par Medjaoui, O. (2018). La plasticité du cerveau lors de cette étape de la vie présente des facilités d'acquisition, surtout en ce qui concerne les modifications (appelons les « corrections ») pendant ce processus. La définition et les bénéfices de la période critique pour les plus petits lors de l'apprentissage d'une LE y sont mises en relief.

La petite enfance représente un moment crucial quant à la plasticité du cerveau car l'enfant profite de ses capacités au maximum pour obtenir son premier contact avec la LE. Abdelaziz N. (2017) indique que le processus d'apprentissage d'une LE varie selon l'âge de l'enfant (à partir des premiers jours de vie et jusqu'à 12 ans) en faisant référence à la malléabilité et habilité de la masse cérébrale. Le document met en exergue l'importance du fait qu'il n'y a pas une période idéale pour la

maîtrise d'une LE, cependant il y a des étapes durant lesquelles ce processus est plus aisé. Son travail confirme la pertinence du choix de la tranche d'âge étudiée pour cette expérience.

### **1.3.3 Méthodologie et milieu hétéroglotte**

Le processus d'apprentissage de chaque apprenant est différent et l'adaptation devient clé selon la tranche d'âge à laquelle un enseignant s'adresse. Ramirez, K. (2019) met en évidence que la méthode d'apprentissage peut favoriser l'acquisition du FLE chez les personnes âgées, ainsi que développer leurs capacités à partir de leurs besoins. L'explication qu'elle développe sur l'acquisition d'une LE dans un milieu hétéroglotte et non institutionnel mais volontaire, même si son expérience était adressée à des personnes âgées, permet de réaliser des adaptations pertinentes pour un public de jeunes enfants.

### **1.3.4 Un guide curriculaire possible pour planifier et créer du matériel**

La planification des cours constitue un aspect essentiel à considérer dans cette recherche. Un des piliers de la réussite lors du contact initial avec la langue se trouve dans le programme pour les jeunes enfants costariciens proposé par Barquero, A. (2019). Les idées qu'elle présente pour l'enseignement des LE aux enfants en bas âge, bien qu'elles ne soient pas officielles au niveau ministériel, permettent le développement d'un dispositif pédagogique. Le texte aborde l'histoire et les différents dossiers sur l'enseignement des langues étrangères, avec l'objectif de proposer une base pour la création du plan d'études du FLE auprès d'un public très jeune. Elle a apporté à cette recherche l'origine du programme d'études actuellement proposé au MEP pour l'inclure dans les établissements éducatifs privés et publics au Costa Rica. Nous avons pris comme base ce mémoire étant donné qu'il se concentre sur les compétences orales, de la même façon que cette recherche a pour objectif de le faire.

De plus, cette recherche prend en considération le manque de matériel didactique détecté au niveau de la petite enfance et souligne l'importance de l'élaboration de ressources pédagogiques. Álvarez, E. (2015) signale un manque de ressources didactiques adaptée pour l'apprentissage de

langues au Costa Rica au niveau du primaire, chez les enfants âgés de 10 à 12 ans. La focalisation sur les niveaux supérieurs du primaire, bien que différente dans l'étape enfantine à laquelle nous faisons référence dans le présent travail, permet de poser une base pour l'adaptation et la création de ressources pour les plus petits.

Tous les travaux analysés mettent en évidence des points communs à l'investigation menée par l'équipe rédactrice de ce rapport. Parmi ces relations se trouvent le développement d'un cours dans un milieu hétéroglotte, l'acquisition des compétences orales, l'influence de la période critique et de la LM dans l'apprentissage de la LE, la sensibilisation préalable avec la langue et le développement de stratégies pour l'amélioration des compétences linguistiques.

## II. CADRE THÉORIQUE ET RÉFÉRENTIEL

Ce chapitre aborde les concepts fondamentaux et les documents reliés à l'enseignement précoce dans le domaine des LE, particulièrement du FLE. Le recueil d'informations aboutit à la création d'une base théorique afin de se rapprocher du thème, tout en facilitant l'analyse des données.

En guise de premier panorama, cette section propose une conceptualisation de l'apprentissage en général à partir de deux théoriciens, et ensuite plus particulièrement l'acquisition linguistique. Vygotsky et Piaget possèdent des théories similaires quant au développement cognitif de l'enfant et cela est directement relié au dispositif d'apprentissage linguistique. La différence réside dans le fait que Piaget se centre dans l'individualité de l'apprentissage de l'enfant, alors que Vygotsky introduit sa théorie du développement de plus de compétences enfantines à partir des relations avec autrui. Pour donner un appui théorique à la construction du dispositif, les différents processus de l'acquisition d'une langue ont été pris en compte.

### 2.1. Piaget et l'apprentissage

Les écrivains Aino (1997), Olano, M. (2016), Saada, M. (1996) et le site web Nos Pensées (2017) coïncident dans leurs visions de la théorie de Piaget : elle est intimement unie au processus biologique du développement de l'être humain. Celui-ci commence à partir de la naissance et se poursuit tout au long de l'âge adulte. D'après les perceptions des écrivains, le cerveau subit des transformations lors de l'étape infantile qui débutent par la stimulation sensori-motrice.

L'apprentissage se réalise quand l'individu est face à diverses situations et qu'il met en pratique sa capacité de s'adapter afin d'accomplir un objectif déterminé. Ce processus est accompagné par des méthodes pédagogiques, telles que l'expérimentation et la démonstration.

Les auteurs expliquent que Piaget considère l'apprentissage au sein d'un équilibre entre l'évolution du corps, la maturité des organes et l'acquisition des savoirs à partir des expériences. En d'autres termes, il fait référence à l'adaptation selon le contexte du langage, afin de communiquer. Il sert à renforcer la pensée individuelle inverse sur la pensée collective. De plus, les méthodes

pédagogiques favorisent la pensée critique et la créativité chez les apprenants. Les investigatrices proposent d'intégrer les idées de Piaget à travers les expériences vécues tout au long de leur formation en utilisant les dispositifs adaptés à la maturité des enfants et à leurs compétences.

## **2.2. Vygotski et les zones**

Fréchette, N. et Morissette, P. (2018), Yvon, F. et Zinchenko, Y. (2011) et Lecompte, J. (1998), dans leurs travaux, font allusion à la théorie sur l'apprentissage de Vygotski.

Lecompte, J. (1998) cite Vygotski en affirmant que « l'apprentissage devance toujours le développement ». Les autres ouvrages soulignent que l'acquisition des connaissances peut se réaliser sans avoir l'étape requise pour réaliser cet apprentissage. À partir de cela, ils mentionnent la « zone proximale » de Vygotsky et les différentes zones du développement. Ceci énonce les conditions adaptées au développement cognitif des enfants selon la technique de l'étayage. Le stimulus joue des rôles divers dans lequel l'objet du comportement peut être abordé par la mémorisation, la comparaison, ou la médiation.

D'après les auteurs mentionnés, l'individu peut avoir un premier contact avec la langue en franchissant le seuil de cette zone et continuer sa progression pour la traverser selon les différentes étapes d'apprentissage et les capacités de chacun. Il y a une variété d'activités pour attirer l'attention de l'apprenant en permettant l'appropriation des compétences à travers les interactions sociales. La recherche développée avec de jeunes enfants, un public peu connu et peu étudié dans le domaine du FLE au Costa Rica, envisage diverses manières d'apprendre afin de les concilier à des rythmes d'apprentissage différents.

## **2.3. Acquisition et apprentissage**

Klein, W. (1989), Ndagimana, J. (2008), Hilton, H. (2014) et Carel (2014) proposent des idées similaires en ce qui concerne l'acquisition et l'apprentissage.

Les auteurs cités sont presque du même avis quant à la ressemblance entre les concepts d'apprentissage et d'acquisition. D'un côté, l'acquisition est un processus variable selon les individus,

et d'un autre côté, l'apprentissage est le changement d'action, produit d'un stimulus de l'environnement.

Chomsky cité par Carel, R. (2014) dit « *chaque être humain dispose d'un mécanisme linguistique propre à l'espèce humaine, propre à l'apprentissage linguistique, d'un innéisme pour de nombreuses propriétés grammaticales d'une langue.* » Ces auteurs s'entendent sur le fait que l'âge enfantin est un moment privilégié pour l'apprentissage, et sur l'existence de la capacité humaine d'acquérir plusieurs langues.

Klein (1989) indique qu'il n'existe pas une seule forme d'acquérir une langue, par conséquent, les deux styles d'acquisition sont adéquates à la recherche. L'acquisition guidée est définie comme le processus contrôlé par quelqu'un, généralement un enseignant qui module, soutient et explique une langue afin que l'étudiant puisse l'acquérir. L'acquisition non guidée est connue comme la procédure que réalise l'apprenant tout seul, avec les ressources de son entourage, telles que la communication quotidienne, des fichiers audio ou des livres, dans le but d'apprendre une langue.

L'apprentissage et l'acquisition sont des termes utilisés comme synonymes dans ce travail, en vertu de la ressemblance de ces deux concepts, car ce processus se déroule dès l'enfance dans le domaine des langues. Les compétences langagières acquises correspondent à la façon personnalisée de chaque enfant de profiter de l'expression libre et spontanée de la langue à partir de l'utilisation d'un dispositif cohérent et adapté afin de favoriser l'atteinte des objectifs particuliers selon chaque apprenant.

L'équipe des chercheuses utilise les études auxquelles cette section fait référence afin de mieux refléter la différence entre les apprenants lors de leur processus personnel d'apprentissage.

Ces travaux exposent des aspects tels que le rôle des dispositifs et l'importance d'un traitement de l'erreur comme élément positif, ce qui favorise une perception affirmative de l'apprentissage de la part des enfants, et améliore leur relation avec la langue au fur et à mesure qu'ils grandissent. Ce dispositif a retenu l'acquisition guidée, car il y a une personne qui « guide » l'apprentissage, mais les sessions n'ont pas eu lieu dans un milieu scolaire.

## **2.4. Langue maternelle (LM)**

Klein, W. (1989), Macaire, D. et Reissner, C. (2019) et Mainassara, A. (2020) affichent des positions similaires concernant la LM. En effet, pour ces auteurs, elle est considérée comme le premier idiome qu'apprend l'enfant. Également reconnue par quelques auteurs comme la langue locale, elle est associée spécifiquement au lieu de provenance. C'est la langue la plus parlée par une personne, dans un milieu familial ou hétérogène, car l'individu a eu le premier contact avec cette langue le plus souvent à travers sa mère. Au Costa Rica, la LM courante est l'espagnol, celle que le petit costaricien apprend au tout début de sa vie. Elle est pratiquée par les enfants dans les foyers dès le moment où ils commencent à parler.

Le terme langue maternelle est impliqué tout au long de cette recherche. Pour cette raison, nous identifions aussi la LM comme langue première, celle qui est acquise de manière naturelle et qui correspond à la plus maîtrisée par l'enfant. Cette définition est importante pour la recherche car les enfants ont besoin de la LM pour intégrer une nouvelle langue.

## **2.5. Langue étrangère (LE)**

Prescod, P. et Robert, J. (2014) Martinez (2002) et Besse, H. (2016) fournissent dans leurs écrits des similitudes concernant le terme LE, en affirmant qu'elle correspond à une langue enseignée dans une institution scolaire ou universitaire dans d'autres pays. La deuxième langue est conçue comme la langue apprise subséquentement, de façon chronologique, une fois la première langue apprise. D'ailleurs, apprendre une LE permet la mise en relation de divers éléments linguistiques sans garantir, du côté des apprenants, que l'intégration soit complète.

Tout d'abord, le concept de langue étrangère sera utilisé pour faire référence au français au Costa Rica, c'est-à-dire, dans un lieu où la langue n'est pas une langue maternelle. En outre, la langue étrangère sera développée d'une façon générale. Cette langue n'a pas d'usage quotidien, pour cette raison l'apprentissage d'une LE est conscient.

Pour ce travail de recherche, la LE est un deuxième idiome acquis par l'enfant de façon guidée, ce qui n'implique pas la garantie d'une communication de la part des enfants. Le français, en tant que deuxième ou troisième langue dans le système éducatif costaricien, n'est pas placé dans le quotidien des participants, qui ne sont habitués ni à la parler ni à l'écouter.

## **2.6. Interférence de la langue maternelle**

Zahim, Z. (2018), Medane, H., (2015), Moussaoui, I. (2017), Francis, A. (2018) et Houdna, B. (2015) présentent des idées semblables sur l'interférence de la langue. D'un côté Bahloul, cité par Zahim, Z. (2018), indique qu'« *il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B* ». D'un autre côté Hassan, cité par Houdna, B. (2015), mentionne que « *L'interférence est la violation inconsciente d'une norme d'une langue par l'influence des éléments d'une autre langue.* » Parmi les propositions de ces auteurs, le phénomène de l'interférence est une sorte de « réponse » du champ linguistique d'une langue à celle de l'autre, face à deux systèmes qui sont très semblables sur certains aspects et différents sur d'autres. Cela peut produire une faute par les règles et la systématisation de cette langue au moment d'acquérir un deuxième idiome.

Il faut considérer que même si l'interférence peut présenter des aspects positifs, elle peut aussi avoir pour conséquence d'entraver l'apprentissage. Tout en utilisant la langue B, le locuteur met en pratique quelques traits de sa langue première qui sont incompatibles avec ceux de la langue cible. Ce choc, par conséquent, entraîne des troubles, car il peut influencer les nouveaux acquis de manière inconsciente.

Selon nous, l'interférence de la LM dans cette étude correspond à la possible ressemblance entre les caractéristiques linguistiques qu'elle possède et ses similitudes avec la langue cible, qui peuvent entraîner des erreurs chez les jeunes apprenants.

La relation d'apprentissage du FLE au Costa Rica implique toujours une forte influence de l'espagnol. Ce lien a un impact non négligeable sur l'acquisition de la LE et ce travail essaie de rendre visible si le public cible en est conscient, tout en apportant des corrections et redirection des acquisitions pour éviter une possible fossilisation des erreurs.

## **2.7. Compétence orale**

Collin, S. (2012) et Robert (2002) apportent des définitions similaires de la compétence orale concernant la définition officielle du Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL).

La compétence orale est définie par Robert (2002) comme « *Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques* ». En d'autres mots, elle est conçue comme la capacité à communiquer de façon orale les idées, les arguments ou les opinions dans une autre langue.

Il est important de remarquer que la compétence orale se base sur l'aptitude des apprenants à discriminer les sons (parole / langue) et la production de façon orale. Pour atteindre l'objectif de parler, il est nécessaire que les apprenants soient en contact avec cette langue, qu'ils mettent en pratique la compréhension orale dans le but d'avoir des échanges communicatifs avec d'autres interlocuteurs.

Nous considérons, en tant que chercheuses, que la pratique constante et les savoirs acquis sont indispensables pour développer cette compétence. Le dispositif proposé par les chercheuses a comme objectif principal le développement de cette compétence chez les plus petits afin qu'ils puissent d'abord comprendre un peu la LE, et ensuite s'exprimer de façon guidée.

Selon le CECRL (2001), cette capacité est divisée en deux compétences :

### **2.7.1. La compréhension orale (CO)**

Ferroukhi, K. (2009) et Mema, M. (2013) se rejoignent dans leurs écrits sur l'idée de la caractérisation de la compréhension orale d'une langue.

Selon ces auteurs, la CO correspond à la faculté auditive de discerner tantôt la phonétique, tantôt le contexte des documents sonores. Cette compétence est déterminée par l'écoute pour concevoir le discours soit en général, soit de manière spécifique ou implicite. Pour cette raison, il est important que le locuteur s'adapte au contexte.

L'acquisition d'une LE commence par l'écoute. Cette branche de la compétence orale est accompagnée simultanément par des activités d'expression orale. Pour développer cette compétence, la pratique de la compréhension et l'expression sont nécessaires, avec les personnes au quotidien et des enregistrements authentiques, entre autres choses.

### **2.7.2. Expression orale (EO)**

Manolescu, C. (2013), Darmawangsa, D. (s.f.) et Debanc, cité (2018) par Habdi, possèdent des ressemblances dans leur définition du terme. Debanc (dans la citation mentionnée) explique que « *l'oral est partout, dans l'école et hors de l'école, dans la classe et dans la cour de récréation. La communication orale apparaît comme spontanée* ». Autrement dit, elle fait référence à la capacité naturelle de communiquer oralement avec comme objectif d'exprimer les idées, des opinions, des doutes ou autres, aux individus de son entourage. L'EO fait référence au rythme, à l'intonation et à la prononciation, ces aspects aident à la compréhension et à l'expression de la langue cible.

Vu que la nature des personnes est de communiquer entre elles, l'EO est une question de maîtrise basique pour les interactions entre êtres humains. De plus, la compréhension et le suivi des compétences langagières de cette langue sont fondamentales car cela va permettre une formation des savoir-faire et savoir-être dans les deux langues.

Cette compétence linguistique est très présente dans cette recherche, elle y prend une place fondamentale pour le public enfantin, qui ne sait encore ni lire ni écrire. La pratique orale de la LE dès l'enfance ne peut pas être basée uniquement sur la CO, elle requiert de l'EO pour mieux être assimilée.

## 2.8. Apprentissage

Clauzard, P. (2016), Foucambert, J. (1976), Steffen (2019), Delécraz, J. (2016) ont un avis semblable concernant l'apprentissage d'un étudiant.

Foucambert définit ce terme comme le changement d'un acte des savoir-faire à des savoir-être en relation avec les expériences vécues. Ainsi, l'apprentissage scolaire promeut différents savoirs indispensables pour la vie (Clauzard, P., 2016). Cela est réaffirmé par Steffen (2013, p. 23) cité par Ramirez, K. (2019) : « *Les activités d'apprentissage sont de nature essentiellement verbale, tout en étant généralement multimodales grâce aux recours à divers outils et modes sémiotiques. Elles consistent, à la fois, à travailler et rendre accessibles les objets de savoir dans l'interaction avec l'autre...* ».

L'apprentissage est une transformation des réactions du processus dans une situation. En d'autres mots, l'apprentissage fait référence à l'interaction entre l'apprenant et les connaissances acquises, dans laquelle il y a une réorganisation des structures. Cette interaction guidée par quelqu'un se déroule pendant toute la vie dans des circonstances non formelles, c'est-à-dire de façon naturelle ou encore institutionnelle.

Il est important de reconnaître quelles sont les manières possibles d'apprendre. Il est fondamental que l'utilisation des dispositifs soit adaptée aux besoins des apprenants. Delécraz J. (2016) expose l'importance de connaître les apprentissages pour s'adapter aux besoins des élèves.

Les travaux des auteurs cités ci-après renforcent ces données concernant les types d'apprentissage : implicite, d'imitation et réceptif.

Tout d'abord, selon Lété, B. (2016), Hulstijn, J. (2005) et Véronique, G. (2019), **l'apprentissage de type implicite** est une préparation qui se déroule de façon inconsciente et automatique. La personne ne se rend pas compte du développement de différents sujets et habilités pendant le processus. La rétrospective des aspects de l'apprentissage, dans ce cas de la langue à étudier, est essentielle. Cela prend en considération la perception du processus non intentionnel.

Ensuite, Vieille-Grosjean, H. (2015) et Borzali, F. (2014) exposent la relation du concept **d'apprentissage par observation ou par imitation**. Ceux-ci expliquent que ce type de formation est

une réplique de ce que l'apprenant voit d'une autre personne au quotidien, l'élève imite alors ces situations comme un effet miroir. Le fait d'observer demande une compréhension pour obtenir un résultat. Ce type d'apprentissage fait appel à la communication de l'enfant sans avoir nécessairement le langage, et en même temps il peut apprendre.

Enfin, Vellut, D. (2019) et Sullivan, C. (s, f) évoquent l'idée que **l'apprentissage réceptif** est une éducation plutôt unilatérale et passive car l'apprenant joue un rôle dans lequel il reçoit l'information qu'il doit acquérir pendant que le professeur donne des indications et des explications que les élèves écoutent, suivent et répètent.

Même s'il est difficile de constater la compréhension ou l'assimilation du sujet d'étude, il est indispensable d'encourager une participation active, de motiver les apprenants et de donner le soutien nécessaire à chaque individu.

L'apprentissage, dans le cadre de ce travail, correspond à l'attitude, les compétences et l'acquisition des connaissances chez un individu. Ce concept est opérationnalisé comme un processus accompagné par le professeur qui prépare la voie en donnant les outils nécessaires et en réalisant les observations.

Les investigatrices évoquent dans le dispositif proposé un équilibre entre les trois types d'apprentissage décrits, et qui peuvent avoir lieu pendant l'étape enfantine de manière intégrée. Par exemple, la tendance à la reproduction de ce que les autres disent ou réalisent est un acte inné d'imitation dont cette recherche pourra profiter. De même, la réception inconsciente, implicite, fait partie de l'objectif des fiches à contenu ludique. Ou encore, l'application des fiches pédagogiques à travers les moyens technologiques suppose une certaine passivité pour permettre aux chercheuses d'introduire d'abord les contenus complètement nouveaux pour les petits.

### **2.8.1. Processus d'apprentissage**

Le processus d'apprentissage d'une langue est un thème qui présente différents positionnements chez les auteurs, mais certains développent des théories assez similaires, c'est le cas de Boyle, S. (s.f), Alheit P. (2005), Penfield et Robert (2018), et l'UNICEF.

Ce processus d'apprentissage équivaut à la manière dont les apprenants sont exposés aux connaissances, liant ces deux éléments (apprenants et connaissances) à la salle de classe. Celui-ci peut être formel ou informel. Le processus formel correspond à une formation institutionnelle dans lequel les apprenants reçoivent une certification. Tandis que le processus informel est dû aux expériences de la vie quotidienne.

Le processus d'apprentissage chez les enfants peut s'avérer plus facile étant donné que le cerveau est plus actif chez ce public. Cette conception est justifiée par des études en psycholinguistique et neurolinguistique conduites par l'Université de Paris (Collège de France, s.f) et qui traitent de l'âge optimal et de l'âge d'éducation, de la plasticité cérébrale et du recyclage neuronal.

Le processus d'apprentissage d'un enfant est différent de celui d'un adulte. Les enfants jouent un rôle dans l'assimilation des différents savoirs, ils s'investissent dans les possibilités créatives et adaptatives pour s'introduire dans les contenus. Cette période favorise l'assimilation des aspects sociolinguistiques quand les personnes apprennent une autre langue à un âge précoce. Cet aspect a été reflété avec soin dans la rubrique des résultats du présent travail.

Bissonnette, S. et Richard, M. (2005) énoncent trois phases importantes qui permettent ce processus : la phase d'acquisition, la phase de rétention et la phase de transfert.

Gottsmann, L. (2016) et Halte, J. (s, f) indiquent que **la phase d'acquisition** correspond à la perception naturelle et spontanée de toute information par la mémoire sensorielle, à sa compréhension ou sa représentation dans une période courte sans l'intervention d'un enseignant. Le but étant d'avoir une réponse au moment de la réalisation d'une tâche, il est important de proposer des problématiques adaptables afin qu'ils puissent les résoudre. Ces résultats ne doivent pas être uniques, cela va dépendre de la solution que chacun leur donne avec les moyens mis à disposition du sujet dans cette phase.

Barbeau, D. (1996) affirme que **la phase de rétention** a comme objectif la compréhension du sujet à long terme, ainsi que la conservation d'information dans le cerveau d'un être humain. Il y a trois procédés pédagogiques que l'enseignant utilise pour rendre plus facile l'apprentissage : l'objectivation, la consolidation et le réinvestissement. La rétention permet que l'élève prenne ses

connaissances, déjà acquises, pour les utiliser dans d'autres événements. En somme, c'est « *la fonction mentale qui permet d'encoder, de stocker et de récupérer des informations* » (Eustache F, 2016 cité par Wibaut, M. 2019).

Les auteurs s'accordent sur la définition suivante de **la phase de transfert** : « *le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches* » (Presseau, 2000 cité par Renaud, K. (2015). Ce transfert peut se produire en deux phases, vertical ou horizontal, et dans divers milieux : scolaire, familial ou professionnel. Cela peut avoir des conséquences positives ou négatives sur l'apprentissage ou sur l'accomplissement d'un objectif, et les deux influencent la manière dont l'élève peut employer les connaissances.

Le transfert est, pour certains experts, l'un des objectifs principaux de l'enseignement et les capacités de l'enseignant sont considérées nécessaires pour l'assurer. Cela signifie qu'à partir des savoirs acquis peuvent être créées d'autres connaissances que l'individu pourra utiliser tout au long de sa vie.

C'est ainsi que ce travail expose le fait que le processus d'apprentissage doit être conforme pour l'ensemble des mécanismes et il doit être employé correctement chez les plus petits. Pour cette raison, nous concevons le terme "mécanisme" comme le groupe d'activités réalisées dans le but de la découverte, l'acquisition, l'implantation de la langue seconde de façon individuelle ou collective suivant les capacités et difficultés propres à chaque apprenant.

### **2.8.2. Stratégie d'apprentissage**

Afin d'expliquer le terme stratégie d'apprentissage, nous allons retenir les propositions du Comité de l'Université de Moncton Campus d'Edmundston (2015), Del Olmo, C. (2016) et Begin, C. (2008).

Les stratégies d'apprentissage sont la base pour l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elles peuvent être définies comme un ensemble d'actions cognitives

ou métacognitives employées dans le but d'acquérir des connaissances spécifiques. Elles permettront la réutilisation de la langue cible à un moment déterminé.

Ces stratégies varient tout au long de la formation éducative. Il faut prendre en compte l'influence directe ou indirecte des événements fluctuants tels que les aspects émotionnels, sociaux et environnementaux comme l'ambiance de la classe ou encore les relations entre les étudiants et le professeur. De plus, les stratégies métacognitives induisent le fait d'apprendre à apprendre, de reconnaître ses capacités et difficultés pour s'adapter car il n'existe pas un apprentissage universel.

Quelques unes des stratégies sont :

- S'inspirer de la langue première (LM) ;
- Créer des événements dans lesquels les activités comme le jeu de rôle permettent le développement de la compétence orale ;
- Utiliser le climat de la classe, cela permet au professeur d'encourager l'apprenant en le mettant à l'aise.

## **2.9. Période critique**

Ce concept a été abordé par plusieurs spécialistes. Pour constituer une base précise en relation au sujet de recherche, les écrits de Lenneberg (2003), Groux (2003), Patkowski (2003), seront pris en compte avec les informations du Portail Enfance et Familles de l'Université de Montréal (s.f).

La période critique est le moment idéal de la vie pour apprendre. Certains scientifiques ont proposé des études spécifiques pour l'apprentissage des langues. Ils mentionnent que la faculté à acquérir la LM se réduit lors de l'adolescence, puisque le cerveau n'est pas le même que ceux des enfants d'entre 18 mois et 2 ans, qui possèdent toutes les capacités biologiques pour acquérir de nouvelles compétences à partir du quotidien.

*« Il est important d'être confronté dès le plus jeune âge à la langue étrangère. Plus l'apprentissage sera précoce, mieux ce sera pour l'enfant. A trois ans, l'enfant a toute la souplesse intellectuelle pour imiter, pour apprendre, pour se fondre dans la langue et la culture de l'autre. A la maternelle, il apprend la langue étrangère en chantant, en jouant, en réalisant*

*des objets, sans effort, sur le mode ludique. C'est un moment exceptionnel où l'enfant est disponible pour emmagasiner de nombreuses connaissances. Il répète les sons qu'il ne connaît pas dans sa langue » Groux (2003) cité par Bestaoui, S.*

La période critique réside dans l'idée que plus jeune est l'apprenant, plus il a de plasticité cérébrale, ce qui permet une plus grande sensibilité à l'acquisition de nouvelles langues. Cette étape est susceptible de produire de meilleurs résultats à travers les stimulus appropriés afin de relier des éléments et produire des réactions chez l'apprenant.

Les auteurs précédents font référence à posséder depuis l'enfance une brèche qui permettra des interactions et des échanges culturelles. Vu qu'il est un sujet d'intérêt pour les chercheurs depuis longtemps, l'apprentissage et la mise en pratique d'une LE doivent employer des outils attrayants pour les élèves. Tous ces aspects font partie de la formation initiale auxquels s'attachent les mécanismes de chaque individu et qui sont proposés dans les fiches du projet.

## **2.10. Mécanisme**

Pleyers, M. (2018) propose la définition du mécanisme, ainsi que les similitudes les plus importantes par rapport aux dérivés de ce terme.

Le processus de formation d'un étudiant est caractérisé non seulement par la connaissance du lexique ou des structures grammaticales, mais aussi par les perspectives et les pratiques qui font partie de ce processus. En d'autres termes, le mécanisme correspond à l'enchaînement des opérations ou des moyens employés pour faciliter l'apprentissage. Les écrivains Winnykamen, F. (1990), Petit, O. et Pascalis, O. (2009) présentent **le mécanisme d'apprentissage par imitation** comme le plus utilisé car il se produit de façon spontanée et se déroule dès l'enfance à partir des gestes et de la parole. Il est aussi un mécanisme d'interaction avec autrui dans le but d'accomplir une tâche.

Les écrivains Fasel, V. (2009), Bovet, M., Parrat-Dayana, S. et Voneche, J. (1987) expliquent que le **mécanisme d'apprentissage par explication** consiste à éclaircir par le biais de l'éducation ce

qu'il faut savoir. Ce processus cognitif a pour but que les explications donnent une signification à mettre en pratique. Il est mis en place entre un expérimentateur qui explique les informations concernant un sujet afin d'édifier une pensée commune, et un enfant.

Selon l'explication de Pleyers, Faraco, M. (2002), Hilton (2005) et Turpaud, S. (2016), dans **le mécanisme d'apprentissage par répétition**, on utilise la réitération pour promouvoir la maîtrise des concepts jusqu'à ce que les apprenants soient capables de mettre en pratique les connaissances acquises. Ce mécanisme s'emploie surtout pour les niveaux débutants pendant le processus d'apprentissage. Il fonctionne comme un renforcement dans la deuxième phase de l'apprentissage dans laquelle il y a une diminution de l'explication et il est employé principalement dans la médiation verbale. Ceci à travers la pratique de différentes démarches tout au long du cours et dans le but de guider le processus de la formation.

D'après les perceptions des chercheuses, ces mécanismes illustrent la pertinence d'identifier les caractéristiques des élèves pour déterminer le moyen le plus adapté. Même s'il y a plusieurs techniques, il est fondamental de remarquer que l'éducation ne peut pas se limiter à un seul type. Il faut être flexible pour obtenir un vrai processus d'apprentissage duquel tous les apprenants pourront tirer profit.

## **2.11. L'Association 3-6-9-12+**

Tisseron, S. (2018), l'expert et fondateur de cette association, affirme qu'il est essentiel d'accompagner et de guider les enfants pendant l'apprentissage du numérique. Cet accompagnement est géré selon l'âge de l'enfant (3-6-9-12+). L'importance de l'apprentissage des enfants à divers âges est soulignée par les études réalisées par les auteurs Colombo, A. (2019) et Dubreau (2019).

Les experts assurent qu'avant trois ans, l'enfant acquiert les bases telles que le langage, les compétences motrices, les capacités d'attention et de concentration, et la reconnaissance des mimiques. Il est important de donner une place privilégiée aux moments sans la présence des écrans afin de promouvoir un contact et la formation des relations avec la famille et d'autres enfants. Pour les objectifs de ce travail, l'âge pris en considération est celui entre deux et trois ans.

L'Association indique que de trois à six ans c'est le moment de renforcer ce qu'a acquis l'enfant et le début de l'apprentissage de l'autorégulation. Il est recommandable d'avoir ces appareils dans un endroit commun pour la famille avec un temps limité. De même, il faut motiver les enfants à pratiquer des exercices physiques ou des activités créatives.

Les experts concordent sur l'objectif de promouvoir la conscience sur l'utilisation responsable des appareils technologiques pour les enfants afin qu'ils puissent s'approprier leur environnement selon l'âge, ces outils nous ont permis d'encourager l'interaction des parents dans le processus d'apprentissage des jeunes apprenants.

## **2.12. Aspects généraux sur le public de la première enfance**

Cette partie nous permet de présenter le public cible de cette étude, ainsi que certaines caractéristiques des enfants.

La Déclaration Universelle des droits de l'Homme définit le terme de la petite enfance comme *« l'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant comme après la naissance »* (Unicef, 1989). Cela indique que l'enfant est considéré comme un être humain dès la procréation. Ainsi, la défense des droits des enfants est fondamentale car ces derniers ne disposent pas des aptitudes nécessaires pour se défendre.

Le dictionnaire Larousse définit le terme enfance comme la *« Période de la vie humaine qui va de la naissance à l'adolescence »*. À partir de cela nous limitons les apprenants dans cette étude comme les personnes en train de vivre cette première étape de leur vie, l'étape de la première enfance.

L'éducation au Costa Rica commence dès l'âge précoce, pour cette raison la terminologie est définie selon l'Article n°2 du « Code de l'enfance et de l'adolescence » du Costa Rica qui définit un mineur comme une personne à partir de la conception jusqu'à l'âge de douze ans.

Cette période connue comme la petite enfance permet le développement de l'individu et s'avère d'importance vitale selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). La vie ne correspond pas seulement aux connexions du corps mais aussi au fonctionnement du cerveau.

La petite enfance se déroule soit de:

- la naissance à l'âge de trois ans (âge de l'entrée à l'école maternelle en France) ;
- la naissance à l'âge de six ans (âge de l'entrée obligatoire à l'école en France) ;
- deux ans à quatre ans (entre nourrisson et enfance moyenne), Turmel, A. (s.f).

D'après l'information antérieure, cette recherche retient le terme première enfance comme l'étape qui commence dès la naissance jusqu'à quatre ans. Il faut prendre en considération que le processus des plus petits doit être adapté selon les besoins et les intérêts des enfants, vu que c'est une étape primordiale pour établir le premier contact avec l'apprentissage.

*Dimova écrit pour l'Institut Français que : « L'enfant a besoin de parler, d'être écouté, de jouer, de toucher, de manipuler des objets, d'explorer, de découvrir, il a une curiosité innée. Il aime varier, changer, il s'intéresse au pourquoi, il apprend à s'identifier, à maîtriser les sentiments, à connaître et distinguer le bien et le mal. » (cité par Bestaoui, S. 2018).*

Les nécessités des petits sont fondamentales durant cette étape, pour l'exploitation des compétences, pas seulement dans un sens linguistique, mais aussi pour la prise de conscience des émotions. En ce qui concerne ce projet de recherche, la problématique d'une absence de l'enseignement d'une LE hors du système éducatif a été détectée. Pour cette raison, développer le contact avec la langue française sans pour autant délaisser leur LM permet aux plus petits une expérience unique dans un milieu hétéroglotte comme celui du Costa Rica.

### **2.13. Milieu hétéroglotte**

Les compilateurs Zlakomanova, L. (2017), Porquier et Py (2019) et Cosereanu, E. (2010) exposent des aspects fondamentaux du milieu hétéroglotte :

*« La distinction hétéroglotte/ homoglotte, qui n'est ici pertinente que dans une problématique de l'appropriation, prend en compte la relation entre la langue cible et le contexte linguistique d'appropriation »* (Porquier et Py, 2004, p. 60. Citée par Chemkhi, M. (2019).

En reprenant ces mots, il est fondamental pour ce travail de distinguer entre l'acquisition homoglotte et hétéroglotte. Il est différent, par exemple, d'entreprendre des tâches langagières dans un domaine éducatif formel et homoglotte que dans la vie quotidienne de manière hétéroglotte. Dans le cas de cette recherche, la référence à un contexte où la langue en étude n'est pas la langue parlée dans ce milieu, place le professeur et l'élève dans un environnement fermé. Ce terme correspond tout au long de ces pages, à l'apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu social linguistique dans lequel la personne peut communiquer avec autrui et possède les compétences nécessaires pour exprimer ses besoins ou ses intérêts, mais où ses compétences initiales dans la langue cible l'oblige à avoir recours constamment à la LM.

De cette sorte, le terme hétéroglotte est retenu pour ce projet pour trois raisons : un milieu dont le français est une LE, non parlée de façon quotidienne ; un public correspondant aux jeunes enfants de deux à quatre ans, sans contact naturel ou éducatif formel avec la langue proposée dans la formation et un usage des moyens technologiques pour favoriser la participation volontaire des parents des petits pour soutenir l'expérience de leur enfant dans une LE dont eux-mêmes n'ont pas de connaissances préalables.

### **2.14. Encadrement de la recherche : PRICOPI**

L'UNA est reconnue pour veiller à la qualité de l'éducation nationale dès son origine comme formatrice d'enseignants. Cette recherche est revêtue d'une vocation communautaire, ouverte et gratuite. Afin de rester à portée de la communauté nationale, nous avons demandé l'encadrement de l'Université Nationale sous l'aile du projet PRICOPI (Proyecto de Investigación y Cooperación

Interinstitucional para la enseñanza del francés) de l'École de Littérature et Sciences du Langage (ELCL). Un encadrement institutionnel de référence tel que PRICOPI favorise la disponibilité d'un accompagnement formel pour mener à bien l'expérience. Cela nous donne une série de caractéristiques pour mieux cibler les actions de l'équipe et convient absolument pour atteindre notre public avec un soutien qui donne aux parents la confiance et la formalité nécessaires.

#### **2.14.1. Histoire et objectifs de PRICOPI**

PRICOPI est rattaché au programme Français et Education (PROFE) dont le site web est <https://www.literatura.una.ac.cr/index.php/principale>.

Cette initiative de la section de français de l'ELCL, dont la nature permet un impact interne et externe dans le domaine de l'enseignement du français et son perfectionnement, a comme base l'accompagnement, le soutien, le conseil orienté vers l'enseignant mais qui impacte en même temps sa relation avec les apprenants. Au sein de l'unité académique est né en 1985 un premier projet sous le nom de PIPF (Projet d'Interaction avec les Professeurs de Français) et conçu par un groupe d'académiciens universitaires, soucieux de la formation continue des professeurs du secondaire en exercice. Après plusieurs décennies, la coopération entre les partenaires institutionnels est solide (tels que le MEP et l'Ambassade de France) et la production des éléments didactiques en réponse à l'évolution des programmes d'études et des théories de l'apprentissage des langues est en constante mise à jour. A partir de 1999, avec le changement de nom à PROFE (PROjet Français et Éducation), le développement des technologies a permis une grande diffusion du projet radio, qui vise les professeurs et les étudiants. En 2011, le projet devient un programme, et un projet spécifique pour la conception de matériel surgit avec l'intégration d'internet et du courrier électronique pour la diffusion de l'information et la formation continue.

Le MEP a demandé le soutien de PRICOPI pendant des années et ce dernier contribue aux politiques curriculaires et à l'offre des supports pédagogiques pour la réalisation des formations. L'UNA a répondu aux problèmes de formation avec un soutien déterminé pour l'amélioration de

l'éducation à travers des actions concrètes du programme PROFE et de ses projets, ils sont un soutien aux enseignants de français dans le pays.

L'objectif principal de PRICOPI, tout à fait compatible avec les nôtres, est de contribuer à l'amélioration de diffusion et d'enseignement de la langue française au Costa Rica à partir des actions de recherche et de production académique pour renforcer la qualité de l'éducation que reçoivent les étudiants de français.

#### **2.14.2. Contexte de recherche et relation avec PRICOPI**

Depuis 2018, les enfants au Costa Rica sont censés commencer leur éducation formelle vers les 4 ans, en première année du niveau préscolaire (cycle materno-infantile, MEP). Néanmoins, certains foyers les inscrivent dans le système privé avant cet âge. Cela a été recensé par les médias dans des reportages comme celui de Castro, K. (2017) au moment de la promulgation de la réforme du Règlement d'inscription de la part du Conseil Supérieur de l'éducation.

Au vu de ce contexte, cette recherche travaille sous l'aile protectrice de PRICOPI. Celui-ci a participé à la présentation de la candidature (retenue) du Costa Rica pour être inclus en tant qu'observateur de l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie) et a contribué à l'intégration de l'UNA comme premier membre de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) en Amérique centrale, suite au congrès international SEDIFRALE en 2014 qui a eu lieu à l'UNA. À partir de ces événements, PRICOPI a constitué un soutien continu aux travaux de fin d'études des étudiants en prenant part à l'encadrement et à la production de ces travaux de recherche. Actuellement, un des principaux domaines d'action de PRICOPI correspond à la création du matériel pour les différents niveaux de l'enseignement du FLE, selon des sources théoriques et méthodologiques récentes, avec la participation étudiante.

Par ailleurs, pour la formulation de cette initiative de recherche, l'équipe a vécu un événement unique et déterminant pour ce siècle : une pandémie. Cette réalité inattendue et incontournable a bouleversé les services éducatifs. Dès l'année 2020, tant la vie en société, comme la vie scolarisée ont connu une transformation, car il a fallu arrêter le processus d'enseignement présentiel pour passer

à celui de l'apprentissage à distance. Les Nations Unies (2020) ont réalisé une étude expliquant comment cette pandémie a perturbé les systèmes éducatifs. La plupart des apprenants autour du monde ont dû arrêter le processus d'apprentissage présentiel dans les différents établissements éducatifs et la possibilité de travailler virtuellement s'est avérée difficile pour les enseignants, même s'ils ont longtemps consacré des efforts à l'intégration de la technologie. Il y a eu des cas où les élèves ne disposaient pas d'outil technologique pour les cours, à un moment où il est devenu l'unique moyen de transmettre et recevoir des connaissances. Une autre adversité face à la production orale est constituée par le manque d'interaction entre professeur et élève ou étudiant et étudiant dû au fait de se trouver face à des écrans, à la difficulté de compréhension des sujets, ainsi qu'aux possibles problèmes de connexion à internet. Le défi de présenter les sujets aux enfants est devenu majeur car les enseignants ont eu du mal à attirer l'attention des élèves à travers les dispositifs qui étaient avant considérés plutôt comme des « distracteurs ».

Le contexte de cette recherche met en évidence la possible affectation pour les petits et leur acquisition, immergés dans ces circonstances compliquées. Avitable, C. (2020) signale que, vu que l'apprentissage à cet âge est cumulatif, il existe la possibilité qu'ils n'acquière pas les compétences et cela peut rendre difficile l'apprentissage.

La perte de contact physique et l'impossibilité de rassembler des participants pour des formations présentielles en raison de l'urgence sanitaire dans un premier temps de la pandémie, aggravée par la variation des mesures de la part du Ministère de la Santé, ont entraîné une réflexion de la part de cette équipe de chercheuses. Cette réflexion a pour but d'établir un lien entre un projet communautaire et une expérience d'apprentissage précoce du FLE aux enfants non scolarisés.

L'encadrement de PRICOPI a donné aux parents plus de confiance et le soutien pour suivre les directives sanitaires de manière à mener à bien un processus d'apprentissage. Les parents ont donné leur permission pour une expérience unique, gratuite et à vocation communautaire. Cette recherche, pionnière dans son domaine, se veut un soutien aux actions de PRICOPI, à travers un opportunité d'élargissement dans les investigations réalisées par le projet, soutenu par l'attrait de la découverte d'une langue autre que la sienne. Les séances mises en place se sont développées de

manière interactive à travers des chansons et des jeux sensoriels afin d'intégrer les élèves dans le monde du FLE, sans pour autant oublier que le processus d'apprentissage est particulier. En effet, la présence du Covid-19 a permis d'établir un lien de façon virtuelle dans le but de protéger la santé des enfants, de leurs familles et des professeures investigatrices.

### III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette section présente l'approche de recherche entamée par l'équipe, avec la séquence d'actions réalisées pour la développer, afin de permettre non seulement une possible réplique des expériences dans d'autres contextes, mais aussi pour rendre compte des procédés suivis pour sa mise en pratique.

Tout d'abord, ayant déterminé l'importance d'un cadre de soutien pour un projet comme celui-ci où il n'y a pas d'institution responsable de l'accueil et de l'ensemble des actions communautaires, l'équipe de recherche a demandé un encadrement (voir annexe 1) auprès du Proyecto de Investigación, COoperación y Producción Interinstitucional para el enseñanza de francés (PRICOPI) de l'École de Littérature et Sciences du Langage de l'UNA (2021). Ce projet consiste, depuis quatre décennies, à donner un support à la communauté du FLE, et plus spécifiquement à la formulation des actions pour améliorer l'acquisition de la langue française. L'appui de PRICOPI a constitué un atout pour ce travail vu qu'il cherche à accéder aux enseignants du FLE afin de favoriser l'apprentissage précoce de la langue (annexe 2).

#### 3.1. Type de la recherche

Cette recherche a été exploratoire et descriptive, centrée sur l'acquisition linguistique mais dans une expérience à durée réduite et dans certaines conditions, notamment le confinement dû à la pandémie entraînant l'impossibilité de rencontre en présentiel ou de contact physique entre l'équipe et les participants. Ce type d'expérience n'avait pas encore été réalisé au Costa Rica et ce premier essai fournit de nombreuses pistes pour la suite. L'évaluation du progrès des apprenants se fait par l'observation de leur attitude et de leurs actions lors des séances et non par des notes.

### **3.2. Approche de la recherche**

Ce projet correspond à une approche mixte à dominance qualitative.

Le dispositif proposé se veut approprié pour les caractéristiques et le contexte d'apprentissage des apprenants car il a été conçu en tenant compte des capacités et des difficultés individuelles, ainsi que de la performance communicative des enfants (selon la perception de leur famille).

Certaines données ont été recueillies et présentées de manière chiffrée, afin de mieux refléter les résultats de l'application des instruments ou les pourcentages obtenus pour certains aspects étudiés.

### **3.3. Public envisagé**

Le projet s'adressait aux jeunes enfants entre deux et quatre ans, sans contact préalable avec la langue française dans un milieu institutionnel.

### **3.4. Etapes du projet**

#### **3.4.1. Publicité**

Pour diffuser la formation, de petites vidéos (gif) ont été publiées à l'aide des réseaux sociaux de certains professeurs, de la page Facebook de la Coordination de français de l'Université Nationale, d'Instagram et du WhatsApp des chercheuses (voir l'annexe 9). La publicité a été lancée deux fois par semaine, créée avec le but que les parents puissent inscrire leurs enfants en acceptant les conditions via un consentement informé. La période d'inscription s'est étalée sur 15 jours : la première publication a eu lieu le 12 octobre et la dernière le 26, avec un bilan final de 14 apprenants inscrits.

#### **3.4.2. Diagnostic**

La première étape de la mise en place, le diagnostic, a été constituée par une séquence d'actions orientées dans le but d'établir les repères pour un départ convenable pour les participants.

Etant donné que les enfants susceptibles de participer à l'étude étaient des mineurs et ne savaient ni lire ni écrire en raison de leur bas âge, il a fallu avoir recours à deux choses :

1. une diffusion des conditions d'inscription du projet auprès des parents avec un instrument de collecte numérique de leur autorisation (voir l'annexe 4) ;

2. l'analyse de leur avis sur les aspects qui pourraient favoriser, conditionner ou empêcher l'apprentissage de la langue chez leurs enfants (voir l'annexe 5), sous forme d'une enquête, également numérique.

### **3.4.2.1 Consentement**

Les informations présentées ci-dessous correspondent aux réponses du groupe des parents ayant répondu à la publicité pour l'inscription en remplissant le consentement informé de participation. Afin de respecter l'anonymat des parents, nous utiliserons le terme « parents » de manière générale, puis les termes « parent 1 », « parent 2 », et ainsi de suite, pour parler de façon individuelle.

Les parents ont tous lu et signé le Consentement Informé de Participation (voir l'annexe 12) afin de confirmer la participation de leurs enfants à l'expérience. Sur 14 répondants, 13 étaient d'accord pour accompagner leur enfant pendant la séance de classe. L'un d'entre eux a répondu ne pas pouvoir le faire. Les réponses sur le temps de disponibilité des parents (voir l'annexe 13) par semaine étaient : 57,1% des parents disposaient de 40 minutes, 21,4% de 20 minutes, 14,3% de 15 minutes et finalement 7,1% ont répondu être disponibles 10 minutes par semaine.

Les parents du groupe, dont la plupart habite à San José, ont fourni eux-mêmes les informations sur leurs enfants. Les jeunes apprenants étant mineurs, le terme « participants » sera utilisé pour se référer au groupe, et celui de « participant 1 », « participant 2 », de manière individuelle afin de protéger leur identité. Sur les quatorze participants (voir l'annexe 14), presque la moitié (six participants) ont quatre ans, trois participants ont trois ans et cinq d'entre eux ont deux ans. À partir de leurs réponses nous présentons les résultats du diagnostic (voir les annexes 16, 17, 18, 19 et 20), pris en considération pour planifier une première réunion zoom avec eux et leur présenter le cours selon les besoins linguistiques des apprenants.

### **3.4.2.2. Réunion**

Tous les parents ont accepté de communiquer avec les formatrices au moyen d'un groupe WhatsApp, même après la collecte de données. Un premier contact avec les parents a été entamé pour présenter l'équipe et fixer un rendez-vous virtuel jeudi 28 octobre 2022 à 19h, afin de garantir une ample participation malgré la pandémie et les restrictions (voir l'annexe 11).

Lors de la présentation de l'équipe aux parents, onze personnes étaient présentes : certaines ont affirmé ne pas pouvoir assister à la réunion et d'autres ont indiqué des difficultés de connexion. Un espace de participation a été ouvert et ils ont pu exprimer leurs attentes vis-à-vis de la formation. Les aspects principaux du consentement (B-I-J-K) ont été exposés pour répondre aux questions à ce sujet et parler du financement du matériel et de la responsabilité de supervision (voir l'annexe 10 et 11). Pour donner suite au processus, un lien a été envoyé aux parents, afin qu'ils puissent compléter le pré-test et s'inscrire formellement à la formation.

### **3.5. Pré-test**

Les personnes présentes à la réunion ont rempli simultanément sur google forms le pré-test (voir l'annexe 5), où deux horaires de formation ont été proposés : deux jours par semaine (mardi-jeudi) à 15h et 17h, et leurs dates respectives. Elles ont été prévenues de l'envoi du matériel le lundi de la semaine qui précédait les séances.

Le pré-test, proposé aux parents via un lien, comportait des questions destinées à connaître leur perception de certaines caractéristiques de leurs enfants et l'existence du contact préalable avec la langue française. Avec un délai d'une semaine pour répondre, 11 personnes sur les 14 inscrits ont répondu. Les trois parents qui n'ont pas répondu montraient de l'intérêt pour participer à la formation, mais ils n'ont pas réagi. Malgré les efforts des investigatrices, les enfants n'ont pas pu suivre la formation dû à cet inconvénient. Une expérience scolaire préalable pourrait favoriser les enfants dans leur rôle d'informateurs (et dans leur travail) en raison de l'habitude acquise à participer aux cours et pour cette raison, l'instrument inclut une première question sur l'expérience en milieu scolaire. Les résultats sont analysés dans le chapitre V.

### **3.6. Conception du dispositif**

#### **3.6.1. Les participants**

Étant tous mineurs, il était important de protéger l'identité des apprenants et de leur famille. C'est pour cela que les données ont été traitées en respectant l'anonymat des participants au projet, sans utiliser leurs prénoms et sans montrer leur visage. Ce projet de recherche est conforme au Code de l'enfance et de l'adolescence, à la loi n°7739, ainsi qu'à la loi pour la protection de la personne contre le traitement des données à caractère personnel, n°8968.

Le groupe d'apprenants :

- est constitué par treize participants de San Jose et un participant habitant à Heredia,
- avait entre deux et quatre ans,
- était formé par six garçons et huit filles.

### **3.7. Le dispositif et son application**

Les résultats obtenus suite au diagnostic ont orienté vers la création du dispositif qui consiste en un petit cours virtuel et gratuit conçu spécialement pour le groupe d'apprenants entre deux et quatre ans, dûment inscrits. Le cours est proposé avec une structure de fiches pédagogiques pour envisager le contact, l'interaction et la production orale des petits apprenants à partir de différentes activités proposées par les investigatrices dans chaque séance de travail.

Le dispositif en général (dont la version intégrale est incluse dans le chapitre suivant) possède une structure simple et transversale par la répétition (un des mécanismes de base). Les sujets sont pris des programmes officiels du MEP pour le niveau préscolaire (les salutations, la présentation personnelle, les couleurs, les parties du visage, les jours de la semaine, les chiffres, les formes, le climat).

Chaque fiche pédagogique utilisée a combiné les modèles employés dans le mémoire du projet d'Estela Alvarez et les connaissances acquises dans le cours « Français Langue Étrangère » du cycle I 2021 en charge de madame Karen Perez Calvo à l'UNA, avec leurs conseils sur la

préparation des fiches pédagogiques. Les chercheuses ont adapté cette base à la proposition de ce projet pour accomplir les besoins particuliers du public.

Chaque fiche (voir l'annexe 7) est composée d'une première partie de renseignements administratifs tels que le niveau, la durée, le sujet, les compétences linguistiques et les savoirs à développer, ainsi que les possibles observations. Ensuite figure sur la fiche la description de la démarche à suivre, composée par le type de document, les ressources, les activités à faire (activité brise-glace, introduction, ludique et clôture), pour conclure avec la stratégie d'évaluation et les observations.

### **3.8. Le corpus**

Le matériel consacré à l'analyse a été recueilli pour dessiner le mécanisme d'acquisition du FLE chez les apprenants de deux à quatre ans, connaître leurs capacités et difficultés. Pour cette raison, toutes les séances ont été enregistrées, afin d'approfondir sur les particularités du développement de la classe, l'interaction professeur-étudiant et la participation des apprenants.

L'approche de la langue lors de chaque séance est réalisée pendant une leçon de 15 minutes un jour par semaine en charge des enseignantes de français Yilania Espinoza Artavia et Priscilla Montiel Brenes, en utilisant une approche communicative. Pour cela, les outils utilisés sont : des chansons, des jeux virtuels, des vidéos et des images, tout en favorisant l'utilisation prédominante du français à l'aide de la langue maternelle pendant le développement de la classe.

À partir de la description du parcours d'apprentissage réalisé, des perceptions des parents en tant que responsables et co-participants et des observations, l'équipe a élaboré un panorama de l'expérience et de ses résultats. Il avait une fonction très importante de refléter l'application des mécanismes et les adaptations permettant d'avancer dans le processus d'acquisition. Les résultats obtenus via les instruments appliqués permettent une meilleure compréhension de la démarche, de laquelle sont attendues les possibles solutions ou améliorations au profit des plus petits.

### 3.9. Évaluation

La proposition a été évaluée à partir de deux perspectives : celle des investigatrices via la grille d'observation et celle des parents. Pour cela faire, les instruments employés sont :

- une grille d'observation de classe (voir l'annexe 8), conçue à partir des éléments conceptuels retenus dans le cadre théorique de ce travail ;
- le post-test appliqué aux parents (voir l'annexe 6), par un Google Forms.

Concernant le premier élément, la grille, elle a été divisée en deux parties. La première faisait référence aux éléments développés durant la classe tels que le rituel de motivation, la stimulation de la participation, de la compétence orale, ainsi que les différentes implémentations d'apprentissage comme celle d'imitation, d'explication, de répétition, d'acquisition, de rétention et de transfert. La deuxième partie correspondait aux critères observables selon la réaction de chaque apprenant par exemple l'attitude, la participation, l'interprétation du code non-verbal, la compréhension des mots, la manière de s'exprimer, entre autres choses.

À propos du post-test, les questions sont semblables à celles du pré-test pour l'analyse des données comme pour la réalisation d'une comparaison entre le premier avis et l'opinion finale des parents.

La triangulation des résultats obtenus tout au long du développement du projet et les résultats récoltés ont été analysés dans le chapitre V.

## IV. DISPOSITIF

Cette section est destinée à la présentation des fiches que nous avons utilisées pour le développement de la formation proposée précédemment.



### 4.1. Conception du dispositif

Le dispositif correspond à une séquence d'activités linguistiques, dans un ensemble de 12 séances. Chaque séance possède ses objectifs et les activités de médiation dépendent de chaque sujet, parmi ceux proposés par le MEP, avec les adaptations nécessaires selon les besoins de la recherche.

L'ensemble du dispositif a été organisé en quatre étapes par séance :

1. Activité brise-glace, proposé pour travailler l'aspect sociolinguistique.
2. Activité d'introduction, employée pour mettre en contexte le sujet à traiter.
3. Activité ludique, appliquée pour que les enfants acquièrent des connaissances.
4. Activité de clôture, exécutée pour faire réfléchir au sujet traité.

Ci-après sont présentées les fiches utilisées

FICHE 1 - Introduction - Coucou les enfants			
Section descriptive			
<b>Niveau</b>	Enfants de 2 à 4 ans		
<b>Durée</b>	15 minutes		
<b>Sujet</b>	Les salutations - La prise de congé		
<b>COMPETENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>Compréhension Orale</b>		X
	<b>Expression Orale</b>		X
<b>Savoirs</b>	<b>Lexicaux</b>	Vocabulaire des éléments des salutations et de la prise de congé.	
	<b>Grammaticaux</b>	De petites phrases pour saluer et pour dire au revoir.	
	<b>Socio-culturels</b>	L'utilisation de la langue française dans une situation sociale pour employer la politesse.	
	<b>Savoir-être</b>	Je respecte la participation de mes camarades. Je peux aider les autres. Je salue les personnes. Je dis au revoir à autrui.	
	<b>Savoir-faire</b>	Identifier le vocabulaire lié à la salutation et à la prise de congé. Mettre en pratique les expressions pour saluer. Être capable de dire au revoir.	
<b>Observations</b>	❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.		

### DÉMARCHE À SUIVRE

DÉMARCHE À SUIVRE		
<b>Document</b>	<b>Type du document</b>	Petite pièce de théâtre.
	<b>Durée</b>	15 minutes
	<b>Ressources nécessaires</b>	<input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable <input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou un casque <input type="checkbox"/> Un accès à Internet
<b>Parties</b>	<b>Activité brise-glace (2 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Arrivée de la marionnette Fiona : la professeure explique qu'elle ne parle pas espagnol et que tous vont découvrir ensemble ce qu'elle veut dire.</li> <li>2. Fiona met en pratique l'expression "Bonjour !" et avec l'aide de la professeure les élèves vont découvrir la salutation.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité d'introduction (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La marionnette joue un mini-sketch</li> <li>2. La marionnette Fiona va dire bonjour aux élèves et la professeure en tant que modératrice va aider les élèves à comprendre pour qu'ils puissent saluer aussi.</li> <li>3. Les enfants saluent les marionnettes et leurs camarades.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité ludique (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Arrivée d'un nouvel ami "Nicolas", que Fiona nous conseille de saluer et la professeure en tant que modératrice aide les apprenants à comprendre ce que Fiona conseille.</li> <li>2. Nicolas va dire bonjour aux élèves.</li> <li>3. Les enfants vont saluer Nicolas.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité de clôture (3 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nicolas va présenter une chanson pour apprendre à dire au revoir.</li> <li>2. Il va demander aux enfants comment on dit au revoir.</li> <li>3. On va chanter tous ensemble.</li> <li>4. Les marionnettes vont dire au revoir.</li> <li>5. Les professeures vont dire au revoir aux apprenants.</li> <li>6. Les enfants vont dire au revoir.</li> </ol> </li> </ul>
<b>Stratégie d'évaluation</b>	<b>Compétence Orale</b>	Diagnostic de la compréhension orale générale. Mise en pratique des expressions pour saluer et dire au revoir.

## Observations

- ❖ Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel.
- ❖ Regardez les annexes.
- ❖ **Note : L'annexe 1 comprend le début du dialogue et il continue dans l'annexe 2.**
- ❖ **Les images sont illustratives**

### ❖ Annexe 1. Activité brise-glace : Dialogue de Fiona

Fiona : Bonjour, bonjour les enfants !

Prof : Tenemos una amiga que solo habla francés, ¿ Cómo haremos para entenderle ? ¡ Ya se todos juntos vamos a tratar de averiguar lo que nos dice ! ¿ De acuerdo ?

Les enfants : Si (asienten con la cabeza o expresan su aprobación).

Prof : Escuchemos otra vez lo que nos dijo.



### ❖ Annexe 2. Activité d'introduction : Dialogue de Fiona

Fiona : Bonjour ! Bonjour les enfants !

Prof : Bonjour ! ¿ Qué nos habrá querido decir nuestra amiga ?

Les enfants : No sabemos (expresan su incertidumbre).

Prof : Yo creo que el bonjour sirve para saludar. ¿ Creen que nos está saludando ? Oui ? Ou non ?

Les enfants : Oui

Prof : Très bien les enfants ! Bonjour, es para saludar. Ahora que ya sabemos para qué se usa bonjour... disons bonjour à Fiona.

Les enfants : Bonjour Fiona !

Fiona : Bonjour les enfants !

❖ **Annexe 3. Activité ludique : Dialogue de Nicolas**

Fiona : J'ai un ami, Nicolas. Aidez-moi ! Nous allons lui dire bonjour !

Prof : Ayudemosle a Fiona a saludar a su amigo, ¿ Qué palabra decíamos para saludar ? ¿ Bonjour ?

Les enfants : Oui ! (asienten con la cabeza)

Prof : ¡ Muy bien ! Très bien ! Digamos todos juntos: Bonjour Nicolas !

Nicolas : Bonjour les petits

Les enfants : Bonjour !

Prof : Très bien, ya saludamos a nuestro amigo Nicolas. Nous avons dit bonjour à Nicolas.

❖ **Annexe 4: Activité de clôture: Chanson**

( Nicolas va dire un secret à la professeure pendant qu'elle fait des sons et mimiques comme « mmm ou aja ». Après, la professeure va dire aux apprenants que Nicolas doit partir en faisant des mimiques tristes).

Prof : (Nicolas raconte un secret) Mmmm, aja, ohhh.

Les enfants, Nicolas me dijo que ya debe irse

Nicolas : Je vais vous chanter une chanson pour dire au revoir.

Prof : Nicolas nos va a enseñar una canción para decir adiós, ¿ quieren escucharla ? Oui ?

Les enfants : Oui, (asienten con la cabeza)

(ven el video)

Nicolas : Au revoir !

Prof : ¿ Qué dijo Nicolas ? ¿ Se despidió ? Oui ? ¿ Cómo se decía ? Au revoir ?

Les enfants : Oui

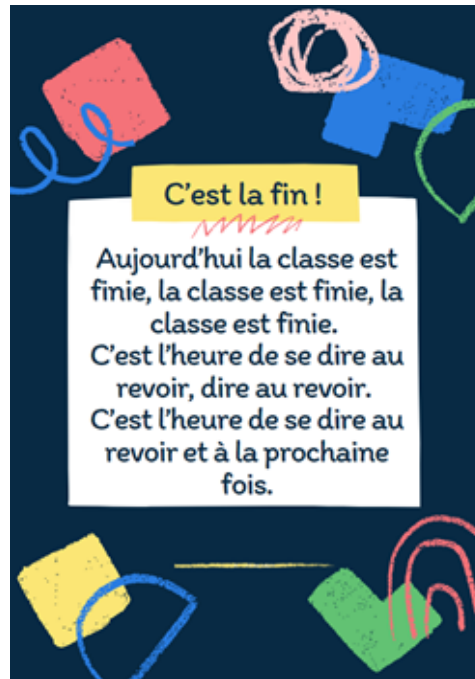
Nicolas : Nous pouvons chanter ensemble.



(on chante ensemble)

Nicolas et Fiona : Au revoir les enfants !

Prof : ¡ Despidámonos de nuestros amigos ! Au revoir

Les enfants : Au revoir !



FICHE 2 - C'est quoi ? C'est qui ?			
Section descriptive			
<b>Niveau</b>	Enfants de 2 à 4 ans		
<b>Durée</b>	15 minutes		
<b>Sujet</b>	La présentation personnelle		
<b>COMPETENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>Compréhension Orale</b>		X
	<b>Expression Orale</b>		X
<b>Savoirs</b>	<b>Lexicaux</b>	Le vocabulaire de la présentation personnelle.	
	<b>Grammaticaux</b>	L'emploi de la phrase « je m'appelle » et la question « comment tu t'appelles ? »	
	<b>Socio-culturels</b>	La mise en pratique de la langue française dans une situation de : faire connaissance.	
	<b>Savoir-être</b>	Je respecte la participation de mes camarades. Je peux aider les autres. Je peux partager avec autrui.	
	<b>Savoir-faire</b>	Identifier le vocabulaire lié à la présentation. Mettre en pratique les expressions pour se présenter. Être capable de demander le prénom. Être capable de dire le prénom.	
<b>Observations</b>	❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.		

### DÉMARCHE À SUIVRE

DÉMARCHE À SUIVRE		
<b>Document</b>	<b>Type du document</b>	Chanson « C'est quoi ? C'est qui ? »
	<b>Durée</b>	15 minutes
	<b>Ressources nécessaires</b>	<input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable <input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou un casque <input type="checkbox"/> Un accès à Internet
<b>Parties</b>	<b>Activité brise-glace (2 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier contact avec le public             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures saluent les enfants.</li> <li>2. Les professeures présentent la chanson « Toi comment ça va ? »</li> <li>3. On chante tous ensemble.</li> <li>4. Les enfants disent bonjour.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité d'introduction (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeure 1 va mentionner qu'il y a une nouvelle amie dans la classe.</li> <li>2. La professeure 2 dit bonjour ! et la professeure 1 incite les enfants à la saluer.</li> <li>3. Les enfants disent bonjour !</li> <li>4. La professeure 1 demande : comment tu t'appelles ?</li> <li>5. La professeure 2 dit son prénom.</li> <li>6. La professeure 1 intervient pour que les élèves puissent comprendre la signification de la question et de la réponse.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité ludique (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeure 2 demande à un enfant : comment tu t'appelles ?</li> <li>2. L'enfant dit son prénom puis il demande à un camarade : comment tu t'appelles ?</li> <li>3. Un autre enfant répond.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité de clôture (3 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeure 2 mentionne qu'elle a une chanson pour le groupe et la professeure 1 en tant que médiatrice explique aux enfants la situation.</li> <li>2. La professeure 2 présente la chanson « C'est quoi ? C'est qui ? » et à la fin demande aux élèves s'ils veulent participer.</li> <li>3. Avec l'aide de la professeure 1 les enfants acceptent de participer à la chanson.</li> <li>4. On chante tous ensemble.</li> <li>5. Finalement les professeures disent au revoir à chaque élève et on chante « C'est la fin »</li> </ol> </li> </ul>

<b>Stratégie d'évaluation</b>	<b>Compétence Orale</b>	Diagnostic de la compréhension orale Mettre en pratique les expressions je m'appelle et comment tu t'appelles ?
<b>Observations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel.</li> <li>❖ Regardez les annexes.</li> <li>❖ <b>Note : L'annexe 2 comprend le début du dialogue et il continue dans l'annexe 3.</b></li> <li>❖ <b>Les images sont illustratives</b></li> </ul>	

❖ **Annexe 1. Activité brise-glace :**

Prof 1 : Bonjour les enfants ! ¿ Se acuerdan cómo saludamos ? Vous vous souvenez ?

Les enfants : Oui, sí (asienten con la cabeza)

Prof 1 : Comment ?

Les enfants : Bonjour !

Prof 1 : Très bien ! Vous voulez dire bonjour ?

Les enfants : Oui, sí (asienten con la cabeza)

(escuchan la canción)

Prof 1 : Vous voulez chanter ? Quieren cantar ?

Les enfants : Oui, sí (asienten con la cabeza)

Tous ensemble, chantons ensemble. Vamos a cantar juntos

Prof 1 : Dites bonjour !

Les enfants : Bonjour !

Prof 1 : Très bien les enfants ! ¡ Muy bien niños !



❖ **Annexe 2. Activité d'introduction : Chanson « Toi, comment ça va ? »**

Prof 1 : Nous avons une nouvelle amie, vous voulez la rencontrer ? Hoy tenemos una amiga, una amie, la quieren conocer ?

Les enfants : Oui, si (asienten con la cabeza.)

Prof 1 : Vous êtes préparés ? Están listos ?

Les enfants : Oui, si (asienten con la cabeza.)

Prof 1 : Mon amie ! Amiga

Prof 2 : Bonjour, bonjour !

Prof 1 : Disons bonjour à notre amie. Saludemos a nuestra amiga

Les enfants : Bonjour

Prof 1 : Comment tu t'appelles ?

Prof 2 : Je m'appelle \_\_\_\_\_

Prof 1 : Qu'est-ce que veut dire comment tu t'appelles ? ¿ Qué quiere decir eso ? Escuchamos otra vez ?

Prof 2 : Comment tu t'appelles ?

Prof 1 : Je m'appelle \_\_\_\_\_

Prof 2 : Yo creo que es para una pregunta, es para preguntar el nombre ? Oui ou non ? ¿ Si o no ?

Les enfants : Oui, si (asienten con la cabeza)

Prof 1 : Très bien, comment est-ce qu'on répond ? ¿ Cómo respondemos ? Je m'appelle ?

Les enfants : Oui, si (asienten con la cabeza)

Prof 1 : Excellent! ¡ Excelente ! On va pratiquer. Vamos a practicar.

❖ **Annexe 3. Activité ludique: Jeu comment tu t'appelles ?**

Prof 2 : Je m'appelle (prénom de la prof)

- Mmmm toi, comment tu t'appelles ?

Prof 1 : ¿ La prof **2** nos está haciendo una pregunta ? Oui ou non ? ¿ Si o no ?

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

Prof 1 : Très bien ! ¡ Muy bien ! Ahora vamos a ayudar a (nombre del estudiante) a responder la pregunta. ¿ Están de acuerdo ?

Les enfants : Oui, (asienten con la cabeza)

Prof 1 : (Prof 2) tu peux répéter la question, s'il te plaît ?

Prof 2 : Oui, comment tu t'appelles ?

(L'enfant essaie de répondre).

Prof 1 : Recuerdan : Decimos je m'appelle + prénom, oui ou non ? ¿ si o no ?

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

Prof 1 : Parfait ! ¡ Perfecto ! Entonces ahora cada uno va a repetir Je m'appelle + prénom cuando nos pregunten comment tu t'appelles ? De acuerdo ?

Les enfants : Oui, (asienten con la cabeza)

Prof 2 : Comment tu t'appelles ?

(L'apprenant répond à la question et il peut avoir l'intervention de l'une de professeures).

Prof 2 : Maintenant, tu demandes comment tu t'appelles à un camarade de classe.

Prof 1 : La prof 2 quiere que ahora nosotros hagamos la pregunta, de acuerdo ?

Les enfants : Oui, (asienten con la cabeza)

Prof 1 : D'accord ! Ahora (nombre del estudiante) vamos a preguntar comment tu t'appelles ?

Un enfant pose la question avec l'aide de la professeure

Chaque enfant pose la question ou dit son prénom

❖ **Annexe 4: Activité de clôture: Chanson « C'est la fin »**

Prof 2 : J'ai un cadeau très amusant pour vous. Vous voulez le voir ?

Prof 1 : Prof Yila a un cadeau pour nous comme Nicolas. ¿ Recuerdan ? tiene un cadeau para nosotros como el que nos había dado Nicolas. ¿ Recuerdan ?

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

Prof 1 : Ok, entonces vamos a decirle Oui a la profe Yila

Les enfants : Ouiiiii

Prof 2 : Très bien ! Voici le cadeau

(la professeure montre la chanson aux enfants)

Prof 1 : Alors, on chante tous ensemble ? ¿ Entonces, cantamos todos juntos ?

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

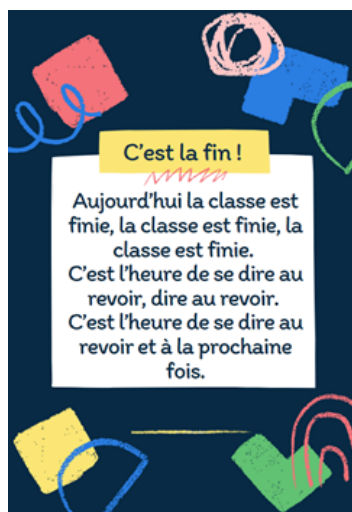
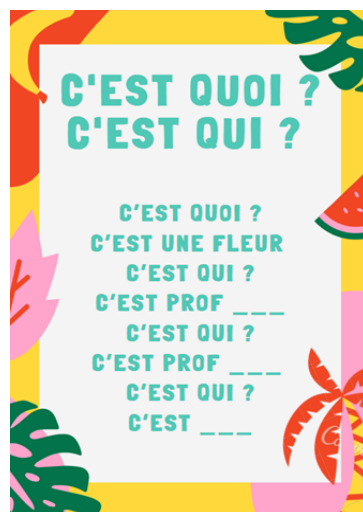
(On chante tous ensemble la chanson « C'est quoi ? C'est qui? »)



Prof 1 : Les enfants, notre temps est fini ! Nuestro tiempo se acabó (elle parle en faisant des mimiques tristes) Vous voulez chanter la chanson de Nicolas pour dire au revoir ? ¿ Quieren cantar la canción de Nicolas para decir au revoir ?

(On chante tous ensemble la chanson « C'est la fin »)

Profs : Au revoir les enfants !

Les élèves : Au revoir !



FICHE 3 - Lun, lun, lun, lundi			
Section descriptive			
<b>Niveau</b>	Enfants de 2 à 4 ans		
<b>Durée</b>	15 minutes		
<b>Sujet</b>	Les jours de la semaine		
<b>COMPETENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>Compréhension Orale</b>		X
	<b>Expression Orale</b>		X
<b>Savoirs</b>	<b>Lexicaux</b>	Le vocabulaire des jours de la semaine.	
	<b>Grammaticaux</b>	L'utilisation des jours de la semaine.	
	<b>Socio-culturels</b>	L'emploi de la langue française pour se situer dans le temps.	
	<b>Savoir-être</b>	Je respecte la participation de mes camarades. Je peux aider les autres. Je peux partager avec autrui.	
	<b>Savoir-faire</b>	Se situer dans le temps Se situer dans la semaine au vu du jour que l'on est	
<b>Observations</b>	❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.		

### DÉMARCHE À SUIVRE

DÉMARCHE À SUIVRE		
<b>Document</b>	<b>Type de document</b>	Vidéo « Lun, lun, lun, lundi »
	<b>Durée</b>	15 minutes
	<b>Ressources nécessaires</b>	<input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable <input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou un casque <input type="checkbox"/> Accès à Internet
<b>Parties</b>	<b>Activité brise-glace (2 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures saluent les petits.</li> <li>2. Les professeures proposeront la chanson « Toi, comment ça va ? ».</li> <li>3. Elles saluent chaque élève.</li> <li>4. Les élèves répondront « bonjour ».</li> <li>5. Elles diront « Aujourd’hui c’est <b>vendredi</b>, notre jour de classe ».</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité d’introduction (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeure 1 présente une surprise.</li> <li>2. Les élèves comprennent la situation avec l’aide de la professeure 2 comme médiatrice.</li> <li>3. Les professeures font référence à chaque jour de la semaine à travers un tableau magique avec des images et sons similaires aux jours.</li> <li>4. Les enfants identifient et répètent chaque jour.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité ludique (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeure 1 dit qu’elle va présenter la vidéo « Lun, lun, lun, lundi », avec l’intervention de la professeure 2 les élèves comprennent ce que dit la professeure.</li> <li>2. Les élèves acceptent de regarder la vidéo.</li> <li>3. Après avoir regardé la vidéo, la professeure propose de compléter un tableau avec les activités de chaque jour à travers des images et la vidéo.</li> <li>4. On revoit la vidéo et en tant que groupe on remplit la vidéo avec les images correspondantes.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité de clôture (3 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeur dit que le temps est fini.</li> <li>2. Les professeurs proposent de chanter « C’est la fin ».</li> <li>3. Avec l’aide de la professeure 1 les enfants acceptent de participer à la chanson.</li> <li>4. On chante tous ensemble.</li> <li>5. Finalement les professeures disent au revoir à chaque élève.</li> <li>6. Les enfants disent au revoir</li> </ol> </li> </ul>

<b>Stratégie d'évaluation</b>	<b>Compétence Orale</b>	Diagnostic de la compréhension orale. Exprimer les jours de la semaine pour se situer dans le temps
<b>Observations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel.</li> <li>❖ Regardez les annexes.</li> <li>❖ <b>Note : Les images sont illustratives</b></li> </ul>	

❖ **Annexe 1. Activité brise-glace : Chanson « Toi, comment ça va? »**

Les profs : Bonjour les enfants

Les enfants : Bonjour !

Prof 1 : Vous voulez chanter « Toi, comment ça va ? »? Quieren cantar « Toi, comment ça va ? ». (la professeure le dit en chantant)

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

(Tous, ensemble, chantons ensemble. Vamos a cantar juntos)

Prof 1 : Très bien les enfants ! Muy bien chicos !

Prof 2 : (Prof 1) aujourd'hui, quel jour c'est ? Prof, ¿ qué día es hoy ?

Prof 1 : Les enfants, vous savez quel est le jour ? Niños, ustedes saben que día es hoy ?

Les enfants : Oui, non (asienten con la cabeza o la mueven de lado a lado)

Prof 2 : Quel est le jour ? ¿ Cuál es el día ?

Les enfants : Viernes !

Prof 1 : Très bien ! Muy bien

Prof 2 : Ahh oui aujourd'hui c'est vendredi ! Merci ! ; Siiii es viernes ! Gracias.



❖ **Annexe 2. Activité d'introduction : Le tableau magique**

Prof 2 : Aujourd'hui nous avons une surprise ! Hoy tenemos una sorpresa (en faisant mimiques des surprise)

Prof 1 : Je veux voir la surprise, vous voulez voir la surprise ? Yo si quiero verla, ¿ quieren ver la sorpresa ?

Les enfants : Oui ! (asienten con la cabeza)

Prof 2 : D'accord, on va voir ! De acuerdo, veamos !

(Tous ensemble ils regardent le tableau magique !)

Prof 1 : ¡ Très bien ! Vous voulez la voir encore une fois ? Muy bien, ¿ la quieren ver de nuevo ?

Prof 2 : Voila, lundi comme Lune.

Prof 1 : Le mardi comme Marionnette.

Prof 2 : Quel jour est le suivant ? ¿ Qué día es el siguiente ?

(Les enfants : miércoles)

Prof 1 : Excellent, le mercredi comme Méduse.

Prof 2 : Le jour qui suit c'est le jeudi comme Jet !

Prof 1 : C'est le vendredi comme vache ! El viernes como la vaca

Prof 2 : Voici le samedi mon jour préféré ! Le samedi comme Sandwich. Es mi día preferido, le samedi es mi día preferido

Prof 1 : Le dimanche c'est le dernier jour de la semaine. Le dimanche comme dinosaure ! Le dimanche es el último día de la semana.

Prof 2 : Très bien, vous voulez dire les jours de la semaine avec moi ? Muy bien, ¿ quieren decir los días de la semana conmigo ?

Les enfants : Ouiiii (asienten con la cabeza)

Prof 1 : Lundi.

Les enfants : Lundi.

Prof 2 : Mardi.

Les enfants : Mardi.

Prof 1 : Mercredi.

Les enfants : Mercredi.

Prof 2 : Jeudi.

Les enfants : Jeudi

Prof 1 : Vendredi.

Les enfants : Vendredi.

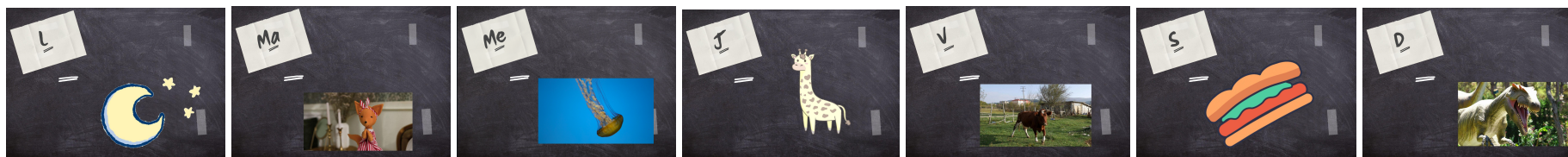
Prof 2 : Samedi.

Les enfants : Samedi.

Prof 1 : Dimanche.

Les enfants : Dimanche.

Prof 2 : Excellent ! Bon travail ! Excelente, buen trabajo



**Note: Cliquez ici pour regarder la magie du tableau :**

[https://www.canva.com/design/DAEoP60qXiA/sFbgwLwJ8CBN4CPy-KiGkQ/view?utm\\_content=DAEoP60qXiA&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAEoP60qXiA/sFbgwLwJ8CBN4CPy-KiGkQ/view?utm_content=DAEoP60qXiA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

❖ **Annexe 3. Activité ludique : Vidéo « Lun, lun, lun, lundi »**

Prof 1 : J'ai une vidéo très amusante pour vous

Prof 2 : La profe 1 nos trajo une vidéo, voulez vous la regarder ? ¿ Quieren verlo ?

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

Prof 2 : Très bien ! ¡ Muy bien ! Prof 1 tu peux nous montrer la vidéo, s'il-te-plaît.

Prof 1 : Oui avec plaisir !

(On regarde tous ensemble la vidéo).

Prof 2 : Vous avez aimé la vidéo des jours de la semaine ? ¿ Les gustó el video de los días de la semana ?

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

Les professeures : C'est merveilleux ! ¡ Es maravilloso !

Prof 1 : Vous voulez jouer avec la vidéo ?

Prof 2 : Mmmmm creo que la profe 2 quiere que hagamos algo más con el video. ¿ Averiguamos que quiere hacer la profe con el video ?

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

Prof 2 : D'accord ! De acuerdo, ¿ le preguntamos que quiere hacer ?

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

Prof 2 : Prof 1, qu'est-ce-que tu veux faire avec la vidéo ?

Prof 1 : Je veux faire un jeu, vous voulez jouer avec moi ?

Prof 2 : Ahhhh je comprends, on demande aux petits s'ils veulent jouer avec nous.

Prof 2 : Les enfants, la prof 1 veut jouer avec la vidéo, vous voulez jouer ? La profe 1 quiere jugar con el video, ¿ quieren jugar ?

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

Prof 1 : D'accord ! On doit répéter la mimique de la prof selon les activités de chaque jour, regardez !

Prof 2 : Les enfants, regardons comment jouer. Chicos veamos cómo se juega.

(La professeure 1 fait un exemple de comment jouer).

(Pendant que la prof fait l'exemple elle dit : Répétez ce que j'ai fait selon le jour de la semaine, regarde la vidéo (elle montre quelques secondes de la vidéo, vous voyez « Le lundi je lis un livre »)

Prof 1 : Vous avez compris ? ¿ Entendieron como jugar ?

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

Prof 2 : Ok on va jouer tous ensemble.

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

(On réalise le jeu)

Prof 1 : On va répéter les jours de la semaine, d'accord ?

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

Prof 2 : Lundi.

Les enfants : Lundi.

Prof 1 : Mardi.

Les enfants : Mardi.

Prof 2 : Mercredi.

Les enfants : Mercredi.

Prof 1 : Jeudi.

Les enfants : Jeudi

Prof 2 : Vendredi.

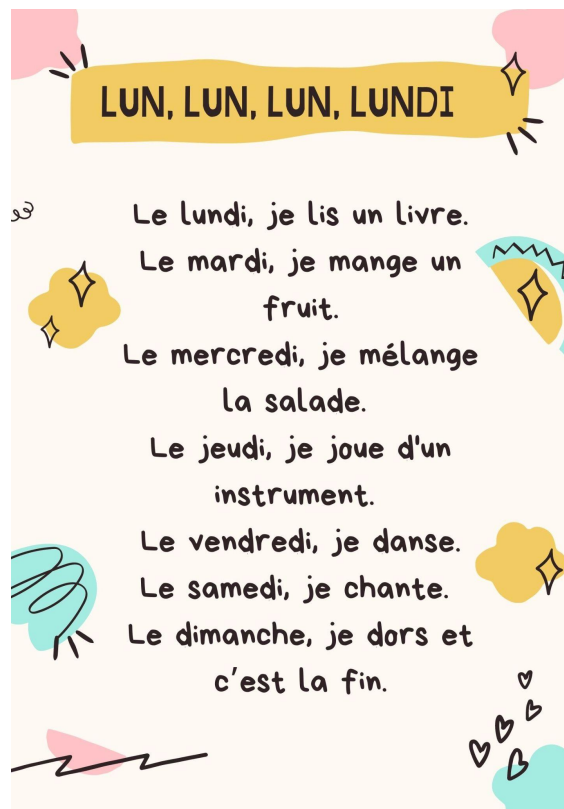
Les enfants : Vendredi.

Prof 1 : Samedi.

Les enfants : Samedi.

Prof 2 : Dimanche.

Les enfants : Dimanche.



Note: Cliquez ici pour regarder le support :

[https://www.canva.com/design/DAEoPqL4ZDo/pq9pdHhfZcxaNKqChebtCA/view?utm\\_content=DAEoPqL4ZDo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAEoPqL4ZDo/pq9pdHhfZcxaNKqChebtCA/view?utm_content=DAEoPqL4ZDo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

Note: Cliquez ici pour regarder le support audiovisuel:

[https://www.canva.com/design/DAEt9THto44/6vaUyY58Dxh8u776AOpuMg/watch?utm\\_content=DAEt9THto44&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAEt9THto44/6vaUyY58Dxh8u776AOpuMg/watch?utm_content=DAEt9THto44&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

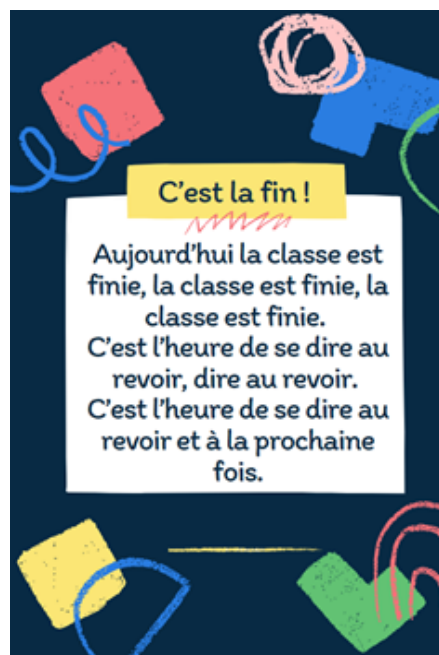
❖ **Annexe 4: Activité de clôture : Chanson « C'est la fin »**



Les professeures : Les enfants, notre temps est fini ! Nuestro tiempo se acabó (elle parle en faisant des mimiques tristes) Vous voulez chanter « C'est la fin » pour dire au revoir ? ¿ Quieren cantar « C'est la fin » para decir au revoir ?

(On chante tous ensemble la chanson « C'est la fin »)

Les professeures : Au revoir les enfants !

Les enfants : Au revoir !



FICHE 4 - Les insectes de Lulu			
Section descriptive			
<b>Niveau</b>	Enfants de 2 à 4 ans		
<b>Durée</b>	15 minutes		
<b>Sujet</b>	Les chiffres (de 0 à 5)		
<b>COMPETENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>Compréhension Orale</b>		X
	<b>Expression Orale</b>		X
<b>Savoirs</b>	<b>Lexicaux</b>	Le vocabulaire des chiffres.	
	<b>Grammaticaux</b>	L'emploi de la phrase « j'ai... » pour exprimer les chiffres.	
	<b>Socio-culturels</b>	L'utilisation de la langue française pour dire l'âge.	
	<b>Savoir-être</b>	Je respecte la participation de mes camarades. Je peux aider les autres . Je peux partager avec autrui.	
	<b>Savoir-faire</b>	Reconnaître les chiffres. Dire les différents chiffres. Utiliser la phrase : j'ai... Mentionner l'âge.	
<b>Observations</b>	❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.		

### DÉMARCHE À SUIVRE

DÉMARCHE À SUIVRE		
<b>Document</b>	<b>Type de document</b>	Vidéo « Les insectes de Lulu »
	<b>Durée</b>	15 minutes
	<b>Ressources nécessaires</b>	<input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable <input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou un casque <input type="checkbox"/> Un accès à Internet
<b>Parties</b>	<b>Activité brise-glace (2 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures saluent les petits.</li> <li>2. Les professeures proposeront la chanson « Toi, comment ça va ? ».</li> <li>3. Elles saluent chaque élève.</li> <li>4. Les élèves répondront « bonjour »</li> <li>5. Elles demanderont s'ils se souviennent des jours de la semaine ?</li> <li>6. Les élèves vont mentionner les jours de la semaine dont ils se rappellent.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité d'introduction (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeurs proposent de visionner une vidéo.</li> <li>2. Les enfants regardent la vidéo.</li> <li>3. Avec l'aide de la médiation de la professeure, les élèves connaîtront les différents chiffres.</li> <li>4. Chaque élève dira la quantité d'insectes qu'ils ont trouvés dans la vidéo.</li> <li>5. Ils vont dire les numéros de 0 à 5.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité ludique (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures proposeront l'activité du sable magique pour que chaque enfant puisse dire son âge.</li> <li>2. Les enfants acceptent de jouer.</li> <li>3. La professeure 1 pose la question « Quel âge tu as ? » et l'autre professeure aidera les élèves à comprendre avec de la médiation.</li> <li>4. Les professeures demandent aux élèves de dire leur âge en utilisant du sable magique.</li> <li>5. Les élèves vont dire leur âge avec le sable magique.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité de clôture (3 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeur dit que le temps est fini.</li> </ol> </li> </ul>

		<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Les professeurs proposent de chanter « C'est la fin ».</li> <li>3. Avec l'aide de la professeure 1 les enfants acceptent de participer dans la chanson.</li> <li>4. On chante tous ensemble.</li> <li>5. Finalement les professeures disent au revoir à chaque élève.</li> <li>6. Les enfants disent au revoir</li> </ol>
<b>Stratégie d'évaluation</b>	<b>Compétence Orale</b>	Diagnostic de la compréhension orale Emploi des chiffres de 0 à 5 pour dire l'âge
<b>Observations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel.</li> <li>❖ Regardez les annexes.</li> <li>❖ <b>Note : Les images sont illustratives</b></li> </ul>	

❖ **Annexe 1. Activité brise-glace : Chanson « Toi, comment ça va ? »**

Les profs : Bonjour les enfants

Les enfants : Bonjour !

Prof 1 : On va chanter « Toi, comment ça va ? » ? Vamos a cantar « Toi, comment ça va ? » D'accord ?

Les enfants : Oui, (asienten con la cabeza)

(Tous, ensemble, chantons ensemble. Vamos a cantar juntos)

Prof 1 : Très bien les enfants! Muy bien chicos!

Prof 2 : Vous vous rappelez des jours de la semaine ? ¿ Se acuerdan de los días de la semana ?

Prof 1 : Mmmm moi non, et vous les enfants, vous vous rappelez ? Mmmm yo no y ¿ ustedes niños se acuerdan ?

Les enfants : Oui, non (asienten con la cabeza o la mueven de lado a lado)

Prof 2 : Dites-nous les jours de la semaine ? ¿ Nos dicen los días de la semana ?

(Les enfants disent les jours de la semaine dont ils se rappellent)

Prof 1 : Très bien !

Prof 2 : Ahh oui aujourd'hui c'est vendredi ! Merci ! ¡ Siiii es viernes ! Gracias



❖ **Annexe 2. Activité d'introduction :**

Prof 2 : Aujourd'hui j'ai une vidéo, vous voulez la voir ? Hoy tengo un video, ¿ lo quieren ver ?

Les enfants Oui, si (asienten con la cabeza).

Prof 1 : Ok on va être très attentif. Ok vamos a poner mucha atención.

Les enfants : Oui, si (asienten con la cabeza).

(Ils regardent tous ensemble la vidéo)

Prof 1 : Vous avez identifié le nombre d'insectes que Lulu a trouvé ? ¿ Identificaron cuántos insectos que Lulu encontró ?

Les enfants : Oui, si (asienten con la cabeza o mencionan los insectos)

Prof 1 : Merveilleux ! ¡ Maravilloso !

Prof 2 : D'accord, maintenant on va compter les insectes que Lulu a trouvé. De acuerdo, ahora vamos a contar todos los insectos que Lulu encontró.

Prof 1 : Combien de papillons il y a ?

Les élèves : Un

Prof 2 : Combien d'escargots il y a ?

Les élèves : Deux

Prof 1 : Combien de fourmis il y a ?

Les élèves : Trois

Prof 2 : Combien d'abeilles il y a ?

Les élèves : Quatre

Prof 1 : Combien de vers il y a ?

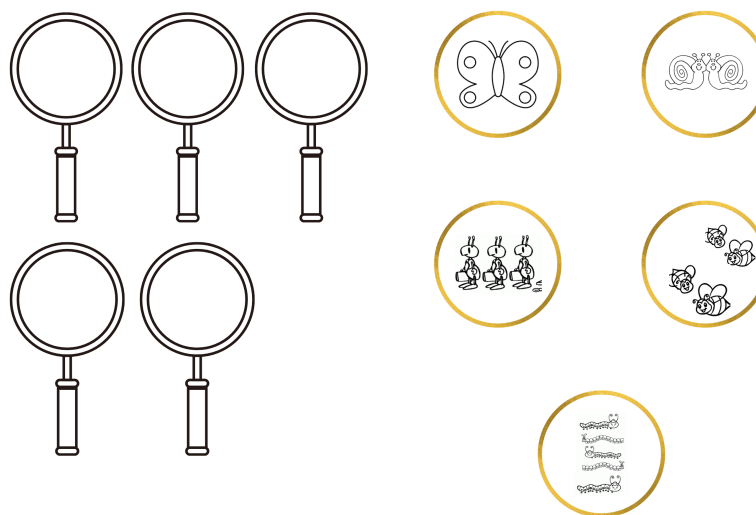
Les élèves : Cinq

(Les élèves mentionnent la quantité des insectes qu'ils ont trouvé avec l'aide de la vidéo)

Prof 2 : On va revoir tous ensemble la quantité d'insectes que Lulu a trouvé. Vamos a revisar todos juntos la cantidad de insectos que Lulu encontró.

(Ils vont compter tous ensemble les insectes à l'aide de la vidéo)

Prof 1 : Lulu a trouvé 5 animaux.



**Note: Cliquez ici pour regarder le support audiovisuel:**

[https://www.canva.com/design/DAEt9dECb7l/KCsIVMBRbYyDkgGvV8JEPw/watch?utm\\_content=DAEt9dECb7l&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAEt9dECb7l/KCsIVMBRbYyDkgGvV8JEPw/watch?utm_content=DAEt9dECb7l&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

❖ **Annexe 3. Activité ludique :**

Prof 1 : Les enfants, vous voulez jouer avec de la magie ? Chicos, ¿ quieren jugar con la magia ?

Les enfants : Oui!

Prof 2 : Très bien, on va dessiner les numéros ! On va dessiner le numéro un. Muy bien, vamos a dibujar los números. Vamos a dibujar le un.

(Les enfants dessinent le numéro un).

Prof 1 : On va dessiner le numéro qui suit. C'est le numéro deux. Vamos a dibujar el número que sigue, es el número deux.

(Les enfants dessinent le numéro deux).

Prof 2 : D'accord, le chiffre qui suit c'est le trois. Bien, la cifra que sigue es el trois.

(Les enfants dessinent le numéro trois).

Prof 1 : Le chiffre qui suit c'est le quatre ? La cifra que sigue es el quatre ?

Les enfants : Oui !

Prof 2 : Très bien, on va dessiner le chiffre quatre. Muy bien, vamos a dibujar le chiffre quatre.

(Les enfants dessinent le numéro quatre).

Prof 1 : On va dessiner le dernier, c'est le numéro ? Vamos a dibujar el último, ¿ es el número ?.

Les enfants : El cinco

Prof 2 : Bon travail les enfants ! ¡ Buen trabajo niños ! Cinco se dice cinq.

Prof 1 : Ok on va dire l'âge, par exemple j'ai 23 ans, quel âge tu as ? Por ejemplo, yo tengo 23 años, ¿ cuantos años tienes tú ?

Prof 2 : La profe quiere que digamos la edad, vous êtes d'accord, están de acuerdo ?

Les enfants : Oui !

(Les professeures demandent aux élèves de dire leur âge en utilisant du sable magique).

(Les élèves vont dire l'âge avec le sable magique)



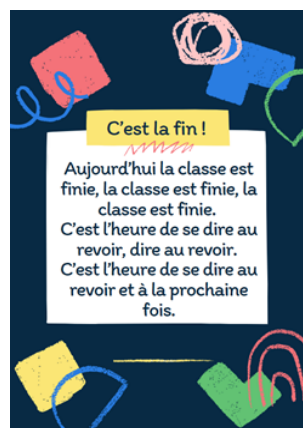
#### ❖ Annexe 4: Activité de clôture : « C'est la fin »



Les professeures : Les enfants, la classe est finie ! La clase se acabó (elle parle en faisant des mimiques tristes) On va chanter « C'est la fin » pour dire au revoir ? Vamos a cantar « C'est la fin » para decir au revoir !

(On chante tous ensemble la chanson «C'est la fin»)

Les professeures : Au revoir les enfants !

Les enfants : Au revoir !



<b>FICHE 5 - Les dix pattes du crabe</b>			
<b>Section descriptive</b>			
<b>Niveau</b>	Enfants de 2 à 4 ans		
<b>Durée</b>	15 minutes		
<b>Sujet</b>	Les chiffres (6 à 10)		
<b>COMPETENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>Compréhension Orale</b>		X
	<b>Expression Orale</b>		X
<b>Savoirs</b>	<b>Lexicaux</b>	Le vocabulaire des chiffres.	
	<b>Grammaticaux</b>	L'emploi de chiffres (6 à 10).	
	<b>Socio-culturels</b>	L'utilisation de chiffres pour compter en français.	
	<b>Savoir-être</b>	Je respecte la participation de mes camarades. Je peux aider les autres. Je peux partager avec autrui.	
	<b>Savoir-faire</b>	Reconnaître les chiffres. Dire les différents chiffres. Compter jusqu'à 10.	
<b>Observations</b>	❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.		

### DÉMARCHE À SUIVRE

<b>Document</b>	<b>Type de document</b>	Activité ludique « Spectacle magique »
	<b>Durée</b>	15 minutes
	<b>Ressources nécessaires</b>	<input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable <input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou un casque <input type="checkbox"/> Un accès à Internet
<b>Parties</b>	<b>Activité brise-glace (2 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures saluent les petits.</li> <li>2. Elles saluent chaque élève.</li> <li>3. Les élèves répondront « bonjour ».</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité d'introduction (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures proposent de regarder un spectacle magique.</li> <li>2. Les enfants regardent le spectacle.</li> <li>3. Avec l'aide de la médiation de la professeure, les élèves connaîtront les nombres (de 6 à 10).</li> <li>4. Chaque élève dira les numéros du spectacle.</li> <li>5. Ils vont dire les nombres de 6 à 10.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité ludique (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures présentent un nouvel ami Le crabe et expliquent aux élèves qu'il a perdu ses pattes.</li> <li>2. Les professeures proposent aux enfants de chercher les pattes du crabe.</li> <li>3. La professeure médiatrice aidera les élèves à comprendre ce qu'on va faire.</li> <li>4. Chaque personne va dire un numéro pour compléter les pattes du crabe.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité de clôture (3 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeur dit que le temps est fini.</li> <li>2. Les professeures disent au revoir à chaque élève.</li> <li>3. Les enfants disent au revoir.</li> <li>4. On chante tous ensemble « C'est la fin ».</li> </ol> </li> </ul>
<b>Stratégie d'évaluation</b>	<b>Compétence Orale</b>	Diagnostic de la compréhension orale Emploi des chiffres de 6 à 10 pour compter
<b>Observations</b>	❖ Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel	

- ❖ Regardez les annexes.
- ❖ **Note : Les images sont illustratives**

❖ **Annexe 1. Activité brise-glace : Se saluer**

Les profs : Bonjour les enfants

Les enfants : Bonjour !

(Les professeures saluent à chaque élève de façon individuelle)

❖ **Annexe 2. Activité d'introduction : Spectacle magique**

Prof 1 : Aujourd'hui nous regardons un spectacle magique. Vous voulez savoir de quoi il s'agit ?

Les enfants : Oui

Prof 2 : Regarde c'est une fée magique.

Les enfants : Ooooooh

Fée magique : Bonjour les enfants, j'ai un trésor pour vous. Observez !

Les profs : Bonjour mon amie !

Les enfants : Bonjour mon amie !

(On regarde le trésor)

Fée magique : Regardez, le trésor va disparaître.

Les enfants : Ooooooh

Prof 1 : Où est le trésor ? (en faisant des mimiques de surprise)

Prof 2 : ¿Que se hizo el tesoro ?

Prof 1 : Je ne sais pas (en faisant des mimiques de confusion ou incertitude)

Fée magique : Regardez avec attention. (Elle fait apparaître le trésor) Voilà !

Prof 2 : Encore une fois, encore une fois. Una vez más, una vez más.

(La fée répète le spectacle)

Prof 1 : On va compter le trésor tous ensemble.

(Ils comptent tous ensemble le trésor)



❖ **Annexe 3. Activité ludique : Les dix pattes du crabe**

Prof 2 : Aujourd'hui nous avons un ami

Prof 1 : Un ami comme Nicolas, vous vous en souvenez ?

Prof 2 : C'est un crabe, regardez ! Mais il n'a pas ses pattes (en faisant mimiques de surprise)

(La prof montre l'image)

Prof 1 : Il n'a pas ses pattes, vous nous aidez à les trouver ? Él no tiene sus patas, ¿ nos ayudan a encontrarlas ?

Prof 2 : La prof veut que nous cherchons ses pattes

(La prof montre les pinces comme des pattes)

Prof 1 : Vous voulez nous aider ?

Les enfants : Oui (avec une mimique de joie)

(Les enfants cherchent les pattes)

Prof 2 : Vous avez trouvé les pattes ?

Les enfants : Oui

Prof 1 : D'accord on va compter les pattes, vous m'aidez ?

Prof 2 : La prof veut que nous comptons les pattes avec elle

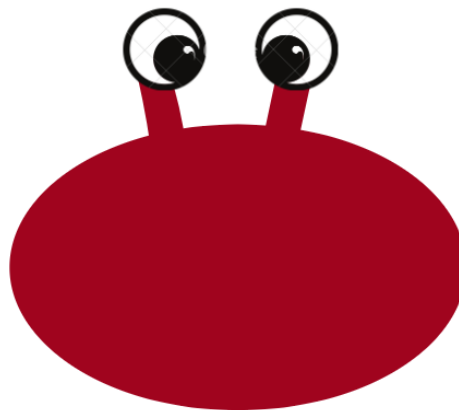
Les enfants : Oui

La prof 1 : C'est la numéro un ?

Les enfants : Oui

(Tous ensemble comptent les pattes du crabe jusqu'au 10)

Prof 2 : Très bien, excellent !



❖ **Annexe 4: Activité de clôture : Chanson « C'est la fin »**

Les professeurs : Les enfants, la classe est finie ! (elle parle en faisant des mimiques tristes)

Les professeurs : Au revoir Les enfants !



Les enfants : Au revoir !

(On chante tous ensemble la chanson « C'est la fin »)



**FICHE - Bilan 1**

**Section descriptive**

<b>Niveau</b>	Enfants de 2 à 4 ans		
<b>Durée</b>	15 minutes		
<b>Sujet</b>	Salutation, prise de congé, la présentation personnelle, les jours de la semaine et les chiffres (de 0 à 10)		
<b>COMPETENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>Compréhension Orale</b>		X
	<b>Expression Orale</b>		X
<b>Savoirs</b>	<b>Lexicaux</b>	Vocabulaire des éléments de la salutation et de la prise de congé, de la présentation personnelle, des jours de la semaine, et des chiffres de 0 à 10.	
	<b>Grammaticaux</b>	Des petites phrases pour saluer et pour dire au revoir. L'emploi de la phrase « je m'appelle » et de la question « comment tu t'appelles ? ». L'utilisation des jours de la semaine. L'emploi de la phrase « j'ai... » pour exprimer l'âge et les chiffres. L'emploi de chiffres (de 0 à 10).	
	<b>Socio-culturels</b>	L'utilisation de la langue française dans une situation sociale pour employer la politesse. La mise en pratique de la langue française dans une situation de connaissance. L'emploi de la langue française pour se situer dans le temps. L'utilisation de chiffres pour compter en français. L'utilisation de la langue française pour dire l'âge.	
	<b>Savoir-être</b>	Je respecte la participation de mes camarades. Je peux aider les autres. Je peux partager avec autrui.	
	<b>Savoir-faire</b>	Être capable de dire bonjour et au revoir. Être capable de comprendre la question comment tu t'appelles et de répondre	

	« je m'appelle ». Être capable de compléter la phrase : aujourd'hui c'est ... ? Être capable de discerner les chiffres du 0 au 10. Être capable de dire la phrase : j'ai... ans.
<b>Observations</b>	❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.

<b>DÉMARCHE À SUIVRE</b>		
<b>Document</b>	<b>Type de document</b>	Activités ludiques
	<b>Durée</b>	15 min
	<b>Ressources nécessaires</b>	<input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable <input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou un casque <input type="checkbox"/> Un accès à Internet
<b>Parties</b>	<b>Activité brise-glace (2 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures saluent les petits.</li> <li>2. Les élèves répondront « bonjour ».</li> <li>3. La professeur demande : comment tu t'appelles ?, à chaque élève.</li> <li>4. Chaque étudiant répond : je m'appelle...</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité d'introduction (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeure 1 propose de jouer aux cartes avec les jours de la semaine.</li> <li>2. Chaque élève dit le jour de la semaine qui correspond.</li> <li>3. Finalement chaque apprenant dit : aujourd'hui c'est...</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité ludique (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeur propose de jouer au bingo.</li> <li>2. Chaque apprenant doit remplir le numéro que les professeurs lui disent avec des haricots.</li> <li>3. A la fin, chaque élève dit : j'ai... ans</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité de clôture (3 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures disent au revoir aux apprenants.</li> <li>2. Les élèves répondront « au revoir ».</li> </ol> </li> </ul>

<b>Stratégie d'évaluation</b>	<b>Compétence Orale</b>	Diagnostic de la compréhension orale. Emploie des salutations et prise de congé. Se présente de façon simple. Nomme les jours de la semaine. Emploi des chiffres de 0 à 10 pour compter.
<b>Observations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel.</li> <li>❖ Regardez les annexes.</li> <li>❖ <b>Note : Les images sont illustratives</b></li> </ul>	

❖ **Annexe 1: Activité de brise-glace: Saluer et se présenter**

Prof 2 : Salut les enfants

Les enfants : Salut

Prof 1 : Comment ça va, ça va bien ou ça va mal ?

Les enfants : ca va bien

Prof 2 : Très bien !

Prof 1 : Bonjour (prénom de l'enfant)

L'enfant : Bonjour !

Prof 2 : Comment tu t'appelles ?

L'enfant : Je m'appelle...

(Les professeurs utilisent ce modèle pour tous les enfants)

❖ **Annexe 2: Activité d'introduction: Les cartes**

Prof 2 : Vous voulez jouer aux cartes magiques ?

Les enfants : Oui

Prof 2 : Très bien !

Prof 1 : Je vous explique: vous devez dire un numéro entre 1 et 7 et après vous devez compléter la phrase « Aujourd'hui c'est + jour de la semaine » qui montre la carte (la professeure fait l'explication du jeu avec une démonstration)

Prof 1 : D'accord ?

Les enfants : Oui

Prof 2 : On va jouer tous ensemble !

(On joue tous ensemble)

**Cliquez sur le lien pour regarder le support des cartes:** <https://wordwall.net/fr/resource/25499155>

❖ **Annexe 3: Activité ludique: Bingo**

Prof 1 : Vous voulez jouer avec les numéros ?

Les enfants : Oui!

Prof 2 : Très bien on va jouer au bingo.

Prof 1 : Vous avez une fiche avec des numéros, si je dis trois vous mettez un haricot dans le numéro trois

Prof 2 : Vous avez compris ?

Les enfants : Oui !

Prof 1 : D'accord on va faire un exemple.

Prof 2 : Très bien les enfants. Quand on finit on dit bingo.

Prof 1 : Qu'est-ce qu'on dit ?

Les enfants : Bingo

Prof 2 : Excellent!

(Tous ensemble jouent)

Prof 1 : (prénom de l'étudiant) quel âge as tu ?

L'enfant : j'ai.... ans.



❖ **Annexe 4 : Activité de clôture : Dire au revoir**



Prof 1 : Au revoir les enfants !

Les enfants : Au revoir !

Prof 2 : Au revoir (+ prénom de l'enfant)

L'enfant : Au revoir

(Les professeures disent au revoir à chaque élève et ils répondent au revoir)

FICHE 6 - Coccinelles colorées			
Section descriptive			
<b>Niveau</b>	Enfants de 2 à 4 ans		
<b>Durée</b>	15 minutes		
<b>Sujet</b>	Couleurs primaires		
<b>COMPETENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>Compréhension Orale</b>		X
	<b>Expression Orale</b>		X
<b>Savoirs</b>	<b>Lexicaux</b>	Le vocabulaire concernant les couleurs primaires.	
	<b>Grammaticaux</b>	L'emploi des couleurs primaires.	
	<b>Socio-culturels</b>	L'utilisation des couleurs primaires en français pour identifier des objets.	
	<b>Savoir-être</b>	Je respecte la participation de mes camarades. Je peux aider les autres. Je peux partager avec autrui.	
	<b>Savoir-faire</b>	Reconnaître les couleurs primaires des objets. Dire les couleurs primaires.	
<b>Observations</b>	❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.		

### DÉMARCHE À SUIVRE

DÉMARCHE À SUIVRE		
<b>Document</b>	<b>Type de document</b>	Activités ludiques « Coccinelles »
	<b>Durée</b>	15 min
	<b>Ressources nécessaires</b>	<input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable <input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou un casque <input type="checkbox"/> Un accès à Internet
<b>Parties</b>	<b>Activité brise-glace (2 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures saluent les élèves.</li> <li>2. Les professeures proposeront la chanson « Toi, comment ça va ? ».</li> <li>3. Elles saluent chaque élève.</li> <li>4. Les élèves répondront « bonjour ».</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité d'introduction (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Les professeures présenteront les couleurs primaires à partir d'objets.</li> <li>5. Avec l'aide de la médiatrice les enfants connaîtront les couleurs.</li> <li>6. Les professeures demandent aux enfants de trouver des objets qui sont de couleurs primaires.</li> <li>7. Les enfants vont présenter les objets trouvés.</li> <li>8. Tous ensemble ils vont répéter les couleurs des objets trouvés.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité ludique (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Les professeures proposent l'activité des coccinelles colorées.</li> <li>5. La professeure 1 en tant que médiatrice aide les enfants à comprendre les indications.</li> <li>6. On fait tous ensemble l'activité avec l'aide des professeures.</li> <li>7. Les professeures demandent aux enfants de répéter les couleurs primaires en utilisant les coccinelles.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité de clôture (3 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>3. La professeure 1 dit que le temps est fini.</li> <li>4. Les professeurs proposent de chanter « C'est la fin ».</li> <li>5. Avec l'aide de la professeure 1 les enfants acceptent de participer dans la chanson.</li> <li>6. On chante tous ensemble.</li> <li>7. Finalement les professeures disent au revoir à chaque élève.</li> <li>8. Les enfants disent au revoir.</li> </ol> </li> </ul>

<b>Stratégie d'évaluation</b>	<b>Compétence Orale</b>	Diagnostic de la compréhension orale Identifier les couleurs primaires
<b>Observations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel.</li> <li>❖ Regardez les annexes.</li> <li>❖ <b>Note : Les images sont illustratives</b></li> </ul>	

❖ **Annexe 1. Activité brise-glace : Chanson « Toi comment ça va ? »**

Les profs : Bonjour les enfants

Les enfants : Bonjour !

Prof 1 : On va chanter « Toi, comment ça va ? », d'accord ?

(On chante tous ensemble)

Les profs saluent chaque élève de façon individuelle.



❖ **Annexe 2. Activité d'introduction : Jacques a dit**

Les profs : Aujourd'hui nous allons jouer avec des objets. Vous voulez les voir ?

Les enfants : Oui

Prof 1 : Voici un oreiller jaune. Jaune. (en signalant l'objet et en faisant référence à la couleur)

Prof 2 : Voici un tigre rouge. Rouge. (en signalant l'objet et en faisant référence à la couleur)

Prof 1 : Voici une poupée bleue. Bleu. (en signalant l'objet et en faisant référence à la couleur)

Prof 2 : J'ai une idée. On va jouer à Jacques a dit. Vamos a jugar Simón dice. (en faisant des mimiques : avoir une idée et des émotions)

(Les professeurs montre un exemple de comment jouer)

Les profs : Vous voulez jouer ?

Les enfants : Oui.

Prof 1 : D'accord, Jacques a dit : cherchez un objet jaune.

(Les enfants cherchent l'objet et le présentent)

Prof 2 : D'accord, Jacques a dit : cherchez un objet rouge.

(Les enfants cherchent l'objet et le présentent)

Prof 1 : D'accord, Jacques a dit : cherchez un objet bleu.

(Les enfants cherchent l'objet et le présentent)

Profs : Très bien les enfants. Maintenant on va répéter les couleurs des objets que nous avons trouvés.

(Tous ensemble ils répètent les couleurs)

### ❖ **Annexe 3. Activité ludique : Coccinelles colorées**

Prof 2 : Les enfants je vais montrer une coccinelle, regardez !

(La professeure montre l'image)

Prof 1 : Nous allons faire des taches à la coccinelle.

Prof 2 : Vous avez la coccinelle dans la main ? ¿ Tienen la mariquita ?

Les enfants : Oui !

Prof 2 : D'accord ! Avec les doigts, vous allez faire des taches comme ça !

(La professeure fait la mimique de ce qu'ils doivent faire)

Prof 1 : Premièrement la couleur rouge !

(Les enfants font les taches rouges)

Prof 2 : Maintenant on va faire les taches bleues...

(La prof montre la coccinelle avec les taches bleues)

Les enfants : Oui !

(Les enfants font les taches bleues)

Prof 1 : Très bien !

Prof 2 : La dernière couleur c'est le jaune

(Les enfants font les taches jaunes)

Prof 1 : Excellent les enfants ! Bon travail !

Prof 2 : Nous allons montrer les coccinelles vertes, répétons ! Repitamos !

(Les enfants répètent)

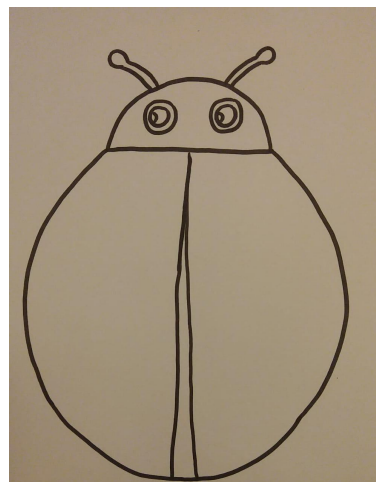
Prof 1 : Nous allons montrer les coccinelles rouges, répétons ! Repitamos !

(Les enfants répètent)

Prof 2 : Nous allons montrer les coccinelles jaunes, répétons ! Repitamos !

(Les enfants répètent)

Prof 1 : Très bien !

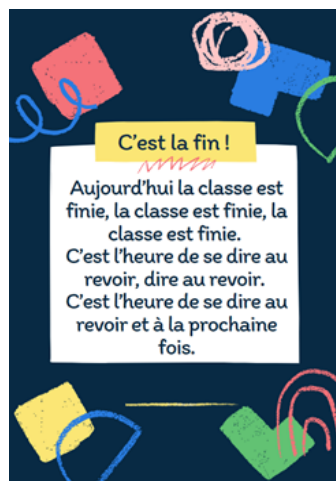




❖ **Annexe 4: Activité de clôture : Chanson « C'est la fin »**

Les professeurs : La classe est finie ! On va chanter « C'est la fin » pour dire au revoir

Les professeurs : Au revoir les enfants !

Les enfants : Au revoir !



<b>FICHE 7 - Les experts en couleurs</b>			
<b>Section descriptive</b>			
<b>Niveau</b>	Enfants de 2 à 4 ans		
<b>Durée</b>	15 minutes		
<b>Sujet</b>	Couleurs secondaires		
<b>COMPETENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>Compréhension Orale</b>		X
	<b>Expression Orale</b>		X
<b>Savoirs</b>	<b>Lexicaux</b>	Le vocabulaire sur les couleurs secondaires.	
	<b>Grammaticaux</b>	L'emploi des couleurs secondaires pour dire les couleurs des objets de son entourage.	
	<b>Socio-culturels</b>	Mettre en pratique des couleurs secondaires en langue française pour faire des combinaisons.	
	<b>Savoir-être</b>	Je respecte la participation de mes camarades. Je peux aider les autres . Je peux partager avec autrui.	
	<b>Savoir-faire</b>	Reconnaître les couleurs secondaires. Mentionner les couleurs secondaires à travers des mélanges de couleurs primaires. Dire les couleurs des objets de son entourage.	
<b>Observations</b>	❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.		

### DÉMARCHE À SUIVRE

DÉMARCHE À SUIVRE		
<b>Document</b>	<b>Type de document</b>	Expérience pour les couleurs
	<b>Temps</b>	15 minutes
	<b>Ressources nécessaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable</li> <li><input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou un casque</li> <li><input type="checkbox"/> Un accès à Internet</li> </ul>
<b>Parties</b>	<b>Activité brise-glace (2 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures saluent les élèves.</li> <li>2. Elles saluent chaque élève.</li> <li>3. Les élèves répondront « bonjour ».</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité d'introduction (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures montreront les couleurs secondaires à partir des objets.</li> <li>2. Les enfants répètent les couleurs secondaires.</li> <li>3. Les professeurs proposeront de faire l'activité de twister pour identifier les couleurs primaires et secondaires.</li> <li>4. Ils jouent tous ensemble.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité ludique (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures disent aux enfants qu'ils vont faire une expérience.</li> <li>2. Les enfants acceptent de faire l'expérience.</li> <li>3. Les professeures expliquent l'expérience avec une démonstration.</li> <li>4. Chaque enfant fait son expérience.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité de clôture (3 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeur dit que le temps est fini.</li> <li>2. Les professeurs proposent de chanter « C'est la fin ».</li> <li>3. Avec l'aide de la professeure, les enfants acceptent de participer à la chanson.</li> <li>4. On chante tous ensemble.</li> <li>5. Finalement les professeures disent au revoir à chaque élève.</li> <li>6. Les enfants disent au revoir.</li> </ol> </li> </ul>
<b>Stratégie d'évaluation</b>	<b>Compétence Orale</b>	Diagnostic de la compréhension orale Identifier les couleurs secondaires

<b>Observations</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel.</li><li>❖ Regardez les annexes.</li><li>❖ <b>Note : Les images sont illustratives</b></li></ul>
---------------------	---



❖ **Annexe 1. Activité brise-glace : Chanson « Toi comment ça va ? »**

Les profs : Bonjour les enfants

Les enfants : Bonjour !

(Les professeures saluent chaque élève de façon individuelle)

❖ **Annexe 2. Activité d'introduction : Twister**

Prof 2 : Les enfants, vous vous souvenez des couleurs ?

Les enfants : Oui

Prof 1 : (nom de l'étudiant) dis moi une couleur

(L'étudiant répond une couleur)

Prof 2 : Très bien les enfants ! Les couleurs sont : rouge, bleu et jaune

(On fait la reprise des couleurs primaires en montrant des objets)

Prof 1 : D'accord, aujourd'hui nous avons d'autres couleurs ! (On fait de mimiques de joie)

Prof 2 : Voici la couleur orange (montre un objet orange) Répétez, orange !

Les enfants : Orange.

Prof 1 : Voici la couleur violette (montre un objet violet) Répétez, violet !

Les enfants : Violet.

Prof 1 : Voici la couleur verte (montre un objet vert) Répétez, vert !

Les enfants : Vert.

Prof 2 : Très bien! Maintenant nous allons jouer !

Prof 1 : Vous voulez jouer ?

Les enfants : Oui !

Prof 2 : Ok je vais dire une couleur et nous allons sauter sur la couleur

(Les professeurs font une démonstration)

Tous jouent ensemble !

❖ **Annexe 3. Activité ludique : Les experts en couleurs**

Prof 1 : Les enfants aujourd'hui on va faire une expérience avec les couleurs primaires (en faisant des mimiques surprise, elle peut mentionner le mot expérience en espagnol)

Les enfants : Ohhhh

Prof 2 : Vous voulez faire une expérience ?

Les enfants : Oui !

Prof 1 : D'accord, nous allons montrer comment faire l'expérience.

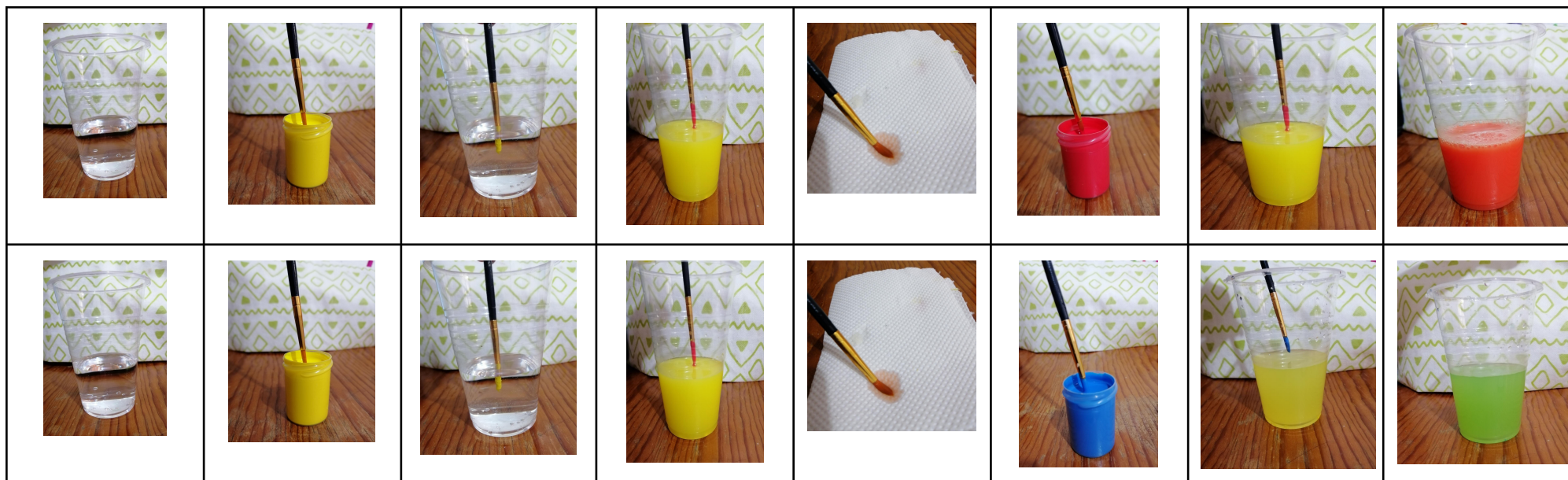
(Les professeurs font la démonstration de l'expérience. **Note : Regardez les images ci-jointes.**)

Les profs : Voici, la couleur orange. Répétez, orange !

Les enfants : Orange

Tous ensemble font les expériences.

(Après chaque expérience, les enfants répètent les couleurs secondaires)





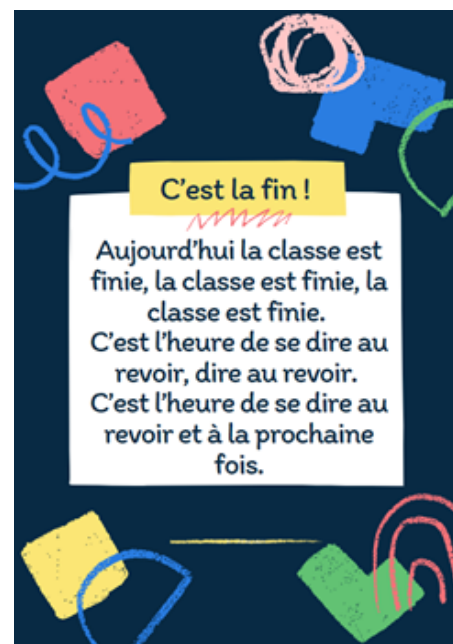
❖ **Annexe 4: Activité de clôture : Chanson « C'est la fin »**



Les professeurs : Les enfants, la classe est finie ! On va chanter « C'est la fin » pour dire au revoir ?

(On chante tous ensemble la chanson « C'est la fin »)

Les professeurs : Au revoir les enfants !

Les enfants : Au revoir !



<b>FICHE 8 - Les créateurs des formes</b>			
<b>Section descriptive</b>			
<b>Niveau</b>	Enfants de 2 à 4 ans		
<b>Durée</b>	15 minutes		
<b>Sujet</b>	Formes		
<b>COMPETENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>Compréhension Orale</b>		X
	<b>Expression Orale</b>		X
<b>Savoirs</b>	<b>Lexicaux</b>	Le vocabulaire des formes carré, triangle et rond.	
	<b>Grammaticaux</b>	L'emploi du vocabulaire des formes (carré, triangle et rond).	
	<b>Socio-culturels</b>	Identifier les formes en français à travers les éléments de la maison.	
	<b>Savoir-être</b>	Je respecte la participation de mes camarades. Je peux aider les autres. Je peux partager avec autrui.	
	<b>Savoir-faire</b>	Mentionner les formes carré, triangle et cercle. Chercher de manière visuelle les formes carré, triangle et rond dans les objets.	
<b>Observations</b>	❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.		

### DÉMARCHE À SUIVRE

DÉMARCHE À SUIVRE		
<b>Document</b>	<b>Type de document</b>	Activité ludique « Les créateurs des formes »
	<b>Temps</b>	15 minutes
	<b>Ressources nécessaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable</li> <li><input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou un casque</li> <li><input type="checkbox"/> Un accès à Internet</li> </ul>
<b>Parties</b>	<b>Activité brise-glace (2 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures saluent les petits.</li> <li>2. Les professeures proposeront la chanson « Toi, comment ça va ? ».</li> <li>3. Elles saluent chaque élève.</li> <li>4. Les élèves répondront « bonjour ».</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité d'introduction (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeurs montreront des flashcards pour identifier les formes carré, triangle et rond.</li> <li>2. Les enfants répètent les formes.</li> <li>3. Les enfants vont entourer ou colorier l'image préférée de chaque forme.</li> <li>4. Ils vont montrer leurs formes préférées d'après les images.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité ludique (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures en tant que médiatrices expliquent aux enfants qu'on va tracer pour trouver les formes carré, triangle et rond.</li> <li>2. Les enfants acceptent de jouer.</li> <li>3. Les professeures font une démonstration.</li> <li>4. Chaque enfant trace les formes carré, triangle et rond.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité de clôture (3 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures disent que le temps est fini.</li> <li>2. Les professeurs proposent de chanter « C'est la fin ».</li> <li>3. Avec l'aide de la professeure 1 les enfants acceptent de participer à la chanson.</li> <li>4. On chante tous ensemble.</li> <li>5. Finalement les professeures disent au revoir à chaque élève.</li> <li>6. Les enfants disent au revoir.</li> </ol> </li> </ul>
<b>Stratégie d'évaluation</b>	<b>Compétence Orale</b>	Diagnostic de la compréhension orale Nommer les formes : carré, triangle et rond.

	Reconnaître les formes carré, triangle et rond dans les objets de son entourage.
<b>Observations</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel.</li><li>❖ Regardez les annexes.</li><li>❖ <b>Note : Les images sont illustratives.</b></li></ul>

❖ **Annexe 1. Activité brise-glace : Chanson « Toi comment ça va ? »**

Les profs : Bonjour les enfants

Les enfants : Bonjour !

Prof 1 : On va chanter « Toi, comment ça va ? » D'accord ?

Les enfants : Oui (asienten con la cabeza)

(On chante tous ensemble)



❖ **Annexe 2. Activité d'introduction : « Je nomme les formes »**

Prof 2 : Aujourd'hui on va voir les formes !

Prof 1 : Vous savez quelles sont les formes ?

Les enfants : Oui

Prof 2 : Très bien, on va voir le rond ! Répétez le rond

(La prof montre la flashcard du rond)

Les enfants : Le rond

Prof 1 : Très bien, on va voir le triangle ! Répétez le triangle

(La prof montre la flashcard du triangle)

Les enfants : Le triangle

Prof 2 : Voici le carré ! Répétez le carré

(La prof montre la flashcard du carré)

Les enfants : Le carré.

Prof 1 : Quelles sont les formes ?

Les enfants disent les formes

Prof 2 : Excellent ! Vous voulez jouer ? (La professeure fait les mimiques de joie)

Les enfants : Oui

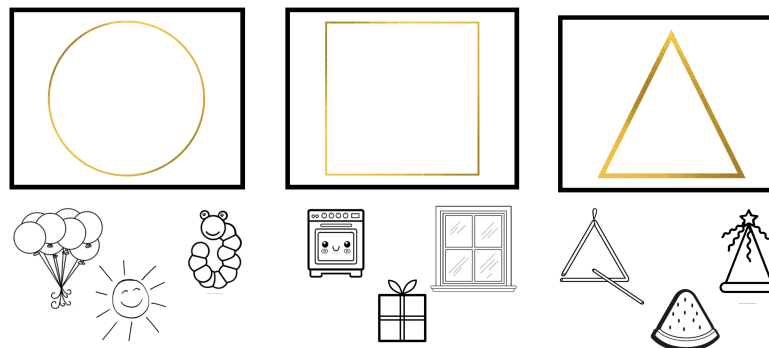
Prof 1 : Nous allons entourer l'image préférée des formes avec les crayons de couleurs.

(La professeure fait la démonstration de comment faire l'activité)

Tous ensemble font l'activité

Prof 2 : Les enfants on va montrer les images préférées

(Les enfants montrent l'activité)



❖ **Annexe 3. Activité ludique : « Les créateurs des formes »**

Prof 2 : Maintenant qu'on connaît les formes, on peut jouer avec elles. Vous voulez jouer ?

Les enfants : Oui.

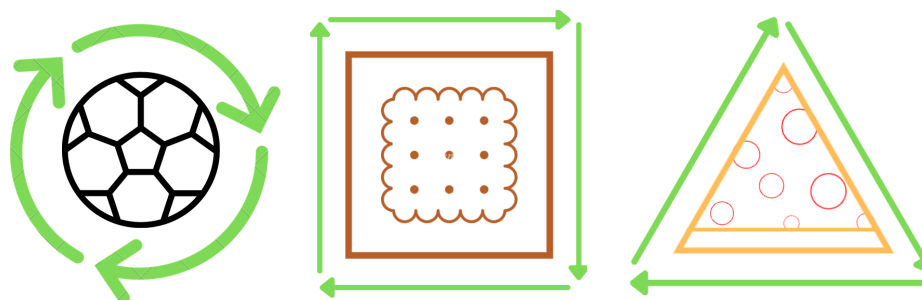
Prof 1 : D'accord, on va jouer avec de la pâte à modeler. (en montrant la pâte à modeler)

Prof 2 : Oui, on va utiliser les mains pour trouver les formes. (en faisant des mouvements avec les mains)

Prof 1 : Regardez ! (elle fait une démonstration de l'activité)

Prof 2 : Maintenant vous allez jouer.

(Chaque enfant trace les formes avec la pâte à modeler et la fiche d'appui)



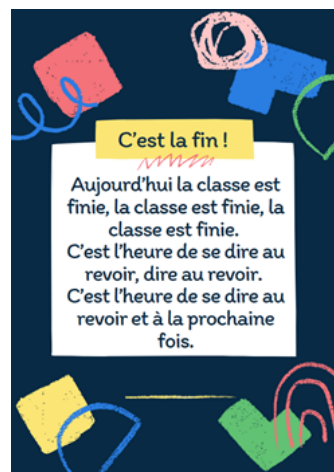
❖ **Annexe 4. Activité de clôture : Chanson « C'est la fin »**



Les professeures : Les enfants, la classe est finie ! On va chanter « C'est la fin » pour dire au revoir ?

(On chante tous ensemble la chanson «C'est la fin»)

Les professeures : Au revoir les enfants !

Les enfants : Au revoir !



<b>FICHE 9 - L'horloge du climat</b>			
<b>Section descriptive</b>			
<b>Niveau</b>	Enfants de 2 à 4 ans		
<b>Durée</b>	15 minutes		
<b>Sujet</b>	Climat		
<b>COMPETENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>Compréhension Orale</b>		X
	<b>Expression Orale</b>		X
<b>Savoirs</b>	<b>Lexicaux</b>	Le vocabulaire du climat (soleil, pluie, nuages).	
	<b>Grammaticaux</b>	L'utilisation du vocabulaire du climat (soleil, pluie, nuages).	
	<b>Socio-culturels</b>	Reconnaître le climat en français pour dire le climat du jour.	
	<b>Savoir-être</b>	Je respecte la participation de mes camarades. Je peux aider les autres. Je peux partager avec autrui.	
	<b>Savoir-faire</b>	Mentionner le climat (soleil, pluie, nuages). Dire comment est le climat chez eux.	
<b>Observations</b>	❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.		

### DÉMARCHE À SUIVRE

DÉMARCHE À SUIVRE		
<b>Document</b>	<b>Type de document</b>	L'activité ludique: « Un horloge du climat ».
	<b>Temps</b>	15 minutes
	<b>Ressources nécessaires</b>	<input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable <input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou un casque <input type="checkbox"/> Un accès à Internet
<b>Parties</b>	<b>Activité brise-glace (2 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures saluent les petits.</li> <li>2. Les professeures proposeront la chanson « Toi, comment ça va ? ».</li> <li>3. Elles saluent chaque élève.</li> <li>4. Les élèves répondront « bonjour ».</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité d'introduction (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures montrent une horloge du climat.</li> <li>2. La professeure médiatrice dit les types de climat en montrant les images de l'horloge.</li> <li>3. Les enfants répètent les types de climat.</li> <li>4. Les professeures proposent de jouer à l'horloge du climat.</li> <li>5. Les enfants auront des palettes avec les types de climat.</li> <li>6. Ils jouent tous ensemble.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité ludique (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures montrent 3 bouteilles avec des images du climat (soleil, pluie, nuages).</li> <li>2. Les professeures expliquent aux enfants l'activité.</li> <li>3. La professeure pose la question « quel temps fait-il ? »</li> <li>4. Chaque enfant mentionne le climat qu'il fait chez lui.</li> <li>5. On répète tous ensemble les types de climat (soleil, pluie, nuages).</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité de clôture (3 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeur dit que le temps est fini.</li> <li>2. Les professeurs proposent de chanter « C'est la fin ».</li> <li>3. Avec l'aide de la professeure 1 les enfants acceptent de participer à la chanson.</li> <li>4. On chante tous ensemble.</li> <li>5. Finalement les professeures disent au revoir à chaque élève.</li> <li>6. Les enfants disent au revoir.</li> </ol> </li> </ul>

<b>Stratégie d'évaluation</b>	<b>Compétence Orale</b>	Diagnostic de la compréhension orale. Mentionner le climat de son environnement.
<b>Observations</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel.</li><li>❖ Regardez les annexes.</li><li>❖ <b>Note : Les images sont illustratives</b></li></ul>	

❖ **Annexe 1. Activité brise-glace : Chanson « Toi comment ça va ? »**

Les profs : Bonjour les enfants

Les enfants : Bonjour !

Prof 1 : On va chanter « Toi, comment ça va ? », d'accord ?

Les enfants : Oui !

(On chante tous ensemble)



❖ **Annexe 2. Activité d'introduction : « L'horloge du climat »**

Prof 1 : Les enfants, aujourd'hui nous avons une horloge du climat

Prof 2 : Regardez, c'est le soleil, les nuages et la pluie !

(La professeur montre le climat à partir de l'horloge).

Prof 1 : On va répéter, c'est le soleil ! (La professeure signale l'image).

Les enfants : C'est le soleil !

Prof 2 : Ce sont les nuages ! (La professeure signale l'image).

Les enfants : Ce sont les nuages !

Prof 1 : C'est la pluie ! (La professeure signale l'image).

Les enfants : C'est la pluie !

Prof 2 : Vous voulez jouer ?

Les enfants : Oui

Prof 1 : Ok on va faire tourner l'horloge. (en faisant la démonstration).

Prof 2 : Si l'horloge s'arrête sur le soleil on montre la palette du soleil (en faisant la démonstration)

Prof 1 : C'est clair ? Esta claro ?

Les enfants : Oui

Prof 2 : Ok on va faire un exemple.

(On joue ensemble)

Prof 1 : Très bien les enfants, bon travail !

Prof 2 : Quels sont les climats ?

Les enfants disent les climats avec l'aide des professeures.

**Cliquez ici pour regarder l'horloge du climat :** <https://wordwall.net/fr/resource/23977219>



❖ **Annexe 3. Activité ludique : « Les bouteilles sonores »**

Profs : Regardez ! (en montrant les bouteilles avec un accent d'émotion)

Les enfants : Ohhhh

Prof 1 : Ce sont les bouteilles du climat ! (en montrant les images de chaque bouteille)

Prof 2: Les enfants, vous comprenez ?

Les enfants : Non

Prof 2 : Prof 1, tu peux nous expliquer ?

Prof 1 : Oui, faites attention !

Les bouteilles du climat sonnent. Par exemple, il fait du soleil, la bouteille du soleil sonne. (en montrant comme faire que la bouteille sonne)

Les enfants et prof 2 : Ohhhhh

Prof 1 : Vous voulez jouer avec les bouteilles ?

Les enfants : Oui

Prof 1 : Prof 2 quel temps fait-il aujourd'hui ?

Prof 2 : Aujourd'hui, il y a des nuages. (en faisant la démonstration avec la bouteille)

Prof 1 : (nom de l'étudiant) quel temps fait-il aujourd'hui ?

L'enfant : soleil (en utilisant la bouteille du soleil)

Prof 1 : Excellent !

(On répète l'activité avec chaque étudiant)

Profs : Super les enfants ! Félicitations !

Prof 2 : On va répéter les climats.

Prof 1 : Il y a du soleil (en mettant l'accent sur le soleil et en utilisant la bouteille)

Les enfants : Du soleil.

Prof 2 : Il y a des nuages (en mettant l'accent sur les nuages et en utilisant la bouteille)

Les enfants : des nuages

Prof 1 : Il pleut (en mettant l'accent sur la pluie et en utilisant la bouteille)

Les enfants : il pleut

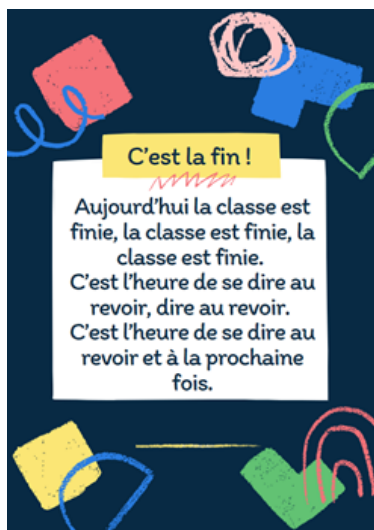


❖ **Annexe 4: Activité de clôture : Chanson « C'est la fin »**

Les professeures : Les enfants, la classe est finie ! On va chanter « C'est la fin » pour dire au revoir ?  
(On chante tous ensemble la chanson «C'est la fin»)



Les professeures : Au revoir les enfants !

Les enfants : Au revoir !



**FICHE 10 - Les devins**

**Section descriptive**

<b>Niveau</b>	Enfants de 2 à 4 ans		
<b>Durée</b>	15 minutes		
<b>Sujet</b>	Parties du visage		
<b>COMPETENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>Compréhension Orale</b>		X
	<b>Expression Orale</b>		X
<b>Savoirs</b>	<b>Lexicaux</b>	Le vocabulaire des parties du visage et des sens (les yeux - la vue, les oreilles - l'ouïe, le nez - l'odorat, la bouche - le goût).	
	<b>Grammaticaux</b>	Reconnaissance des parties du visage et des sens (les yeux - la vue, les oreilles - l'ouïe, le nez - l'odorat, la bouche - le goût).	
	<b>Socio-culturels</b>	L'emploi des parties du visage en français pour identifier les sens.	
	<b>Savoir-être</b>	Je respecte la participation de mes camarades. Je peux aider les autres. Je peux partager avec autrui.	
	<b>Savoir-faire</b>	Mentionner les parties du visage (les yeux, les oreilles, le nez, la bouche). Mettre en relation la partie du corps au sens qui correspond (les yeux - la vue, les oreilles - l'ouïe, le nez - l'odorat, la bouche - le goût).	
<b>Observations</b>	❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.		

### DÉMARCHE À SUIVRE

DÉMARCHE À SUIVRE		
<b>Document</b>	<b>Type de document</b>	Activité ludique « Les devinateurs »
	<b>Temps</b>	15 minutes
	<b>Ressources nécessaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable</li> <li><input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou un casque</li> <li><input type="checkbox"/> Un accès à Internet</li> </ul>
<b>Parties</b>	<b>Activité brise-glace (2 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures saluent les enfants.</li> <li>2. Les professeures proposeront la chanson « Toi, comment ça va ? ».</li> <li>3. Elles saluent chaque élève.</li> <li>4. Les élèves répondront « bonjour ».</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité d'introduction (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures expliqueront les parties du visage et les sens.</li> <li>2. Les enfants répètent les parties du visage et les sens (les yeux - la vue, les oreilles - l'ouïe, le nez - l'odorat, la bouche - le goût).</li> <li>3. Les professeures proposeront un jeu pour identifier les éléments avec les sens.</li> <li>4. Ils joueront tous ensemble.</li> <li>5. Ils répètent les parties du visage et les sens.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité ludique (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures proposeront de jouer avec les sens.</li> <li>2. Les enfants vont avoir un élément de chaque sens.</li> <li>3. Avec l'aide des professeures médiatrices, ils vont deviner l'élément.</li> <li>4. Ils vont dire ce qu'ils ont deviné.</li> <li>5. On va répéter les parties du visage et les sens (les yeux - la vue, les oreilles - l'ouïe, le nez - l'odorat, la bouche - le goût).</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité de clôture (3 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeur dit que le temps est fini.</li> <li>2. Les professeurs proposent de chanter « C'est la fin ».</li> <li>3. Avec l'aide de la professeure 1 les enfants acceptent de participer à la chanson.</li> <li>4. On chante tous ensemble.</li> <li>5. Finalement les professeures disent au revoir à chaque élève.</li> <li>6. Les enfants disent au revoir.</li> </ol> </li> </ul>

<b>Stratégie d'évaluation</b>	<b>Compétence Orale</b>	Diagnostic de la compréhension orale Identifier les parties du visage Associer les 5 sens aux parties du visage
<b>Observations</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel.</li><li>❖ Regardez les annexes.</li><li>❖ <b>Note : Les images sont illustratives</b></li></ul>	

❖ **Annexe 1. Activité brise-glace : Chanson « Toi comment ça va ? »**

Les profs : Bonjour les enfants

Les enfants : Bonjour !

Prof 1 : On va chanter « Toi, comment ça va ? », d'accord ?

Les enfants : Oui

(On chante tous ensemble)



❖ **Annexe 2. Activité d'introduction : Jeu: « Les sens que j'ai »**

Prof 1 : Les enfants aujourd'hui nous allons jouer avec les parties du visage !

Prof 2 : Vous savez ce que c'est ?

Les enfants : Non

Prof 1 : Ok je vais montrer une image !

Prof 2 : Qu'est-ce que c'est ? (en montrant une image)

Les enfants : Los ojos

Prof 1 : Oui los ojos c'est les yeux en français. Répétez : les yeux !

Les enfants : Les yeux !

Prof 2: (elle montre les oreilles) Répétez : les oreilles !

Les enfants : Les oreilles

Prof 1: C'est le nez (elle montre le nez). Répétez : le nez !

Les enfants : Le nez

Prof 2 : Très bien ! et ça c'est la bouche ! Répétez : la bouche !

Les enfants : La bouche

Prof 1 : Excellent, vous voulez jouer ? Quien jugar ?

Les enfants : Oui

Prof 2 : Ok. Vous avez les images des parties du visage (elle montre l'image)

Prof 1 : On va associer l'élément avec la partie du visage

Prof 2 : On va faire un exemple !

Tous jouent ensemble avec l'aide de la médiatrice.

Prof 1 : On va répéter les parties du visage

(Les enfants répètent les parties du visage)



❖ **Annexe 3. Activité ludique : « Les devins »**

Prof 2 : Maintenant on va découvrir les sens. Ahora vamos a descubrir los sentidos.

Prof 1 : Avec les oreilles, l'écoute ! (en faisant des mimiques d'écouter)

Prof 2 : Répétez ! Les oreilles, l'ouïe.

Les enfants : Les oreilles, l'ouïe.

Prof 2 : Avec les yeux, la vue. (en faisant des mimiques de surprise)

Prof 1 : Répétez ! Les yeux, la vue.

Les enfants : Les yeux, la vue.

Prof 1 : Avec le nez, l'odorat ! (en faisant des mimiques de renifler)

Prof 2 : Répétez ! Le nez, l'odorat.

Les enfants : Le nez, l'odorat.

Prof 2 : Avec la bouche, le goût ! (en faisant des mimiques de goûter)

Prof 1 : Répétez ! Le goût, mmmmm !

Les enfants : Le goût, mmmmm.

Prof 1 : On va jouer avec nos sens.

Les enfants : Oui

Prof 1 : Je vais faire une démonstration. (La professeure ferme les yeux, fais semblant de goûter un aliment et dit, mmmmm c'est sucré, mmmmm es dulce)

(Après la démonstration) On va fermer les yeux. On va deviner les objets.

Prof 2 : On va utiliser la bouche.

(Ils goûtent un aliment et essaient de deviner ou de donner des caractéristiques)

Prof 1 : Répétez ! Le goût, mmmmm !

Les enfants : Le goût, mmmmm.

Prof 1 : On va utiliser le nez.

(Ils sentent l'odeur un objet et essaient de deviner ou donner des caractéristiques)

Prof 2 : Répétez ! Le nez, l'odorat (en faisant des sons de renifler).

Les enfants : Le nez, l'odorat.

Prof 2 : On va utiliser les oreilles.

(Ils écoutent un extrait d'une chanson et essaient de deviner ou donner des caractéristiques)

Prof 1 : Répétez ! Les oreilles, l'ouïe (en faisant des mimiques d'écouter).

Les enfants : Les oreilles, l'ouïe.

Prof 2 : On va utiliser les yeux.

(Ils regardent leur jouet préféré et essaient de deviner ou donnent des caractéristiques)

Prof 1 : Répétez ! Les yeux, la vue (en faisant des mimiques de surprise/ d'émotion).

Les enfants : Les yeux, la vue.

Profs : Fantastique les enfants ! Félicitations.

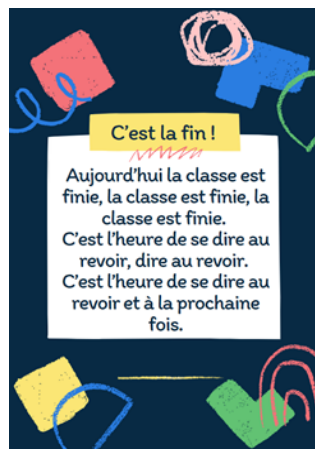
❖ **Annexe 4: Activité de clôture : Chanson « C'est la fin »**

Les professeures : Les enfants, la classe est finie ! On va chanter « C'est la fin » pour dire au revoir ?

(On chante tous ensemble la chanson « C'est la fin »)



Les professeures : Au revoir les enfants !

Les enfants : Au revoir !



**FICHE- Bilan 2**

**Section descriptive**

<b>Niveau</b>	Enfants de 2 à 4 ans		
<b>Durée</b>	15 minutes		
<b>Sujet</b>	Les couleurs primaires, les couleurs secondaires, les formes géométriques, le climat, les parties du visage et les 5 sens.		
<b>COMPETENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>Compréhension Orale</b>		X
	<b>Expression Orale</b>		X
<b>Savoirs</b>	<b>Lexicaux</b>	Vocabulaire des éléments des couleurs primaires et secondaires, des formes géométriques, de la météo et des parties du visage et les 5 sens.	
	<b>Grammaticaux</b>	L'emploi de petites phrases pour indiquer les couleurs des différents objets. L'emploi du vocabulaire « rond, triangle, carré » pour indiquer la forme des objets. L'utilisation de la phrase « il fait... » et la question « quel temps fait-il ? » pour indiquer le climat dans son quartier. L'emploi de la phrase « j'ai + une partie du corps » pour exprimer les sens (le goût, l'odorat, l'ouïe, et la vue).	
	<b>Socio-culturels</b>	L'utilisation de la langue française dans une situation sociale pour employer la politesse. La mise en pratique de la langue française pour identifier et mentionner les couleurs de son environnement. L'utilisation de formes géométriques pour indiquer la forme des objets de l'entourage. L'emploi de la langue française pour indiquer la météo. L'utilisation de la langue française pour associer les parties du visage aux 5 sens.	
	<b>Savoir-être</b>	Je respecte la participation de mes camarades. Je peux aider les autres. Je peux partager avec autrui.	

	<b>Savoir-faire</b>	<p>Être capable d'indiquer les couleurs primaires et secondaires de leur entourage. Être capable de comprendre la question : quel temps fait-il ? Être capable de nommer des objets selon les formes : rond, triangle ou carré. Être capable de discerner les formes géométriques des objets de leur entourage. Être capable de distinguer les parties du visage. Être capable d'associer les 5 sens aux parties du visage.</p>
<b>Observations</b>	❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.	

<b>Document</b>	<b>Type de document</b>	Activités ludiques
	<b>Durée</b>	15 min
	<b>Ressources nécessaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable</li> <li><input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou un casque</li> <li><input type="checkbox"/> Un accès à Internet</li> </ul>
<b>Parties</b>	<b>Activité brise-glace (2 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeures saluent les enfants.</li> <li>2. Les professeures proposeront la chanson « Toi, comment ça va ? ».</li> <li>3. Elles saluent chaque élève.</li> <li>4. Les élèves répondront « bonjour ».</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité d'introduction (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les professeurs expliqueront que la séance est différente car c'est le dernier cours.</li> <li>2. Elles mentionneront que les élèves vont présenter leur sujet préféré de la formation.</li> <li>3. Les professeurs demanderont aux enfants s'ils sont prêts.</li> <li>4. Ils répondront oui</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité ludique (5 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les apprenants présenteront leur petit exposé par rapport au sujet préféré des dernières séances.</li> <li>2. Les professeures féliciteront chaque enfant pour leur exposé.</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Activité de clôture (3 min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La professeur dit que le temps est fini.</li> <li>2. Les professeurs proposent de chanter « C'est la fin ».</li> <li>3. Avec l'aide de la professeure 1 les enfants acceptent de participer à la chanson.</li> </ol> </li> </ul>

		<p>4. On chante tous ensemble.                  5. Finalement les professeures disent au revoir à chaque élève.                  6. Les enfants disent au revoir.</p>
<b>Stratégie d'évaluation</b>	<b>Compétence Orale</b>	<p>Diagnostic de la compréhension orale                  Identifier les couleurs primaires et secondaires.                  Distinguer les formes des objets.                  Mentionner le climat dans son quartier.                  Nommer les parties du visage.                  Associer les parties du visage aux sens.</p>
<b>Observations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel.</li> <li>❖ Regardez les annexes.</li> <li>❖ <b>Note : Les images sont illustratives</b></li> </ul>	

❖ **Annexe 1. Activité brise-glace : Chanson « Toi comment ça va ? »**

Les profs : Bonjour les enfants

Les enfants : Bonjour !

Prof 1 : On va chanter « Toi, comment ça va ? » D'accord ?

Les enfants : Oui

(On chante tous ensemble)



❖ **Annexe 2. Activité d'introduction :**

Les professeures : J'ai une question. Qui veut commencer avec la mini présentation ?

Un enfant dit qu'il veut commencer.

La professeure : Faites attention aux camarades. On va faire le silence.

Tu peux commencer. (Puedes empezar)

❖ **Annexe 3. Activité ludique : « Les exposés »**

L'enfant 1 présente sa mimi présentation.

Les professeures : Félicitations, bon travail.

L'enfant 2 présente sa mimi présentation.

Les professeures : Félicitations, bon travail.

L'enfant 3 présente sa mimi présentation.

Les professeures : Félicitations, bon travail.

L'enfant 4 présente sa mimi présentation.

Les professeures : Félicitations, bon travail.

L'enfant 5 présente sa mimi présentation.

Les professeures : Félicitations, bon travail.

....

**Note: Les professeures exprimeront une félicitation individualisée à chaque enfant suite au travail présenté.**

❖ **Annexe 4: Activité de clôture : Chanson « C'est la fin »**

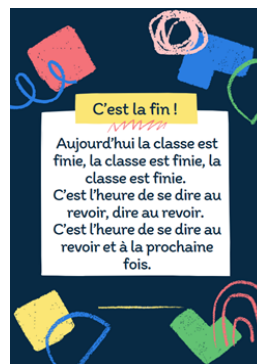
Les professeures : Les enfants, la classe est finie ! C'est le dernier cours. On va chanter « C'est la fin » pour dire au revoir ?

(On chante tous ensemble la chanson « C'est la fin »)

Les professeures : Au revoir les enfants !

Les enfants : Au revoir !

Les professeures : Merci beaucoup



## V. ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les analyses réalisées à partir des résultats obtenus. D'abord, nous décrirons les résultats du pré-test (annexe 4), portant sur les caractéristiques des enfants dont les parents voulaient participer à l'expérience et leur contact préalable (ou l'absence de ce contact) avec la langue française et la scolarisation formelle. Ensuite, nous exposerons les quatre mécanismes impliqués dans le dispositif selon leur répartition tout au long des séances.

### 5.1. Résultats du pré-test

Les réponses analysées à partir du pré-test ont établi que 54.5% des enfants étaient scolarisés et 45.5% ne l'étaient pas. D'ailleurs, parmi les parents, 63.9% considéraient que leurs enfants pouvaient communiquer sans difficulté, 27.3% ont répondu qu'ils communiquaient avec un peu de difficulté et 9.1% ont indiqué qu'ils parlaient avec assurance. Tous les parents ont affirmé que leurs enfants aimaient communiquer et écouter des nouvelles choses, cela constitue un élément pouvant faciliter le rapprochement à la langue.

Concernant le contact préalable avec la langue (annexe 11.4) : 18.2% des petits en avaient déjà eu un, mais 81.8% n'avaient pas été familiarisés avec le français. Même si la plupart ne connaissaient pas la langue, la formation offrait la possibilité de faire subsister ce contact.

À propos de l'intérêt de l'enfant sur la langue à travailler, 81.8% des apprenants n'avaient pas de connaissances en langue française mais ils pouvaient être intéressés et les parents de 18.2% des enfants affirmaient que les enfants avaient exprimé un intérêt pour cette langue (annexe 11.5).

Par rapport à une possible envie de participation de la part des jeunes apprenants, les parents ont indiqué (annexe 11.6) que 54.5% pouvaient être intéressés à participer activement, que sûrement 27.3% allaient avoir une participation active, 9.1% mentionnaient que leur enfant était timide mais participatif et finalement 9.1% pensaient que la participation allait s'avérer compliquée. Tous ces résultats permettent de mieux comprendre le comportement des enfants et d'inciter les plus timides à participer pendant le déroulement des cours.

Toutes les personnes qui ont répondu à l'enquête (annexes 11.7 et 11.8) étaient d'accord pour pratiquer avec leurs enfants un minimum de 5 minutes par jour en utilisant le matériel complémentaire mis à disposition par les professeures.

La dernière question du pré-test correspond aux attentes des parents sur l'atelier. Parmi les réponses obtenues :

- les langues contribuent à la formation de l'autogestion,
- les enfants sont dans une étape qui facilite l'apprentissage,
- le français peut constituer un avantage pour l'avenir,
- le français favorise le développement de la formation intellectuelle et sociale,
- cette langue donne l'opportunité de communiquer avec d'autres cultures.

Ce projet représente un défi linguistique pour les enfants et leurs parents. Tous les participants attendent des progrès et des résultats positifs. Le but de l'équipe est d'appliquer le dispositif conçu, de diminuer le manque d'intérêt et d'assurer un contact précoce avec la langue française dans un milieu hétéroglotte.

## **5.2. Mécanismes**

A partir de Pleyers, M. (2018), dans la globalité, notre équipe synthétise la proposition d'un dispositif basé sur quatre mécanismes simultanément impliqués. Dans chacun des quatre tableaux suivants, tous élaborés par notre équipe de recherche, est présenté un mécanisme et sa mise en pratique dans chaque séance :

Concernant la terminologie du mécanisme par imitation, suivant Winnykamen, F. (1990), Petit, O. et Pascalis, O. (2009), le tableau 1 présente la répartition de leur implantation tout au long de la proposition.

## Tableau 1

### Mise en oeuvre du mécanisme par imitation

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Le mécanisme a été exécuté à travers des marionnettes où les apprenants doivent suivre la façon de se saluer et dire au revoir.	Le mécanisme a été abordé à partir de chansons et de questions que les enfants ont essayé de reproduire.	Le mécanisme a été déployé via des gestes selon les activités réalisées de chaque jour de la semaine selon une chanson.	Le mécanisme n'a pas été utilisé car nous avons plutôt employé la répétition.	Le mécanisme a été développé sur plusieurs activités pour que les apprenants puissent mettre en pratique les connaissances et imiter ce qu'on fait.
Séance 7	Séance 8	Séance 9	Séance 10	Séance 11
Le mécanisme a été déployé en utilisant le dessin d'une coccinelle pour qu'ils puissent faire les tâches avec les couleurs comme l'ont montré les professeurs.	Le mécanisme a été déployé avec des objets quotidiens pour reprendre les couleurs primaires ainsi que les couleurs secondaires.	Le mécanisme a été développé à partir d'images comme appui visuel pour réaliser les activités.	Le mécanisme a été travaillé à travers l'activité de l'horloge du climat en disant le climat qu'on a montré.	Le mécanisme a été abordé par les gestes et les expressions permettant d'avoir une meilleure compréhension.

D'après les informations, ce mécanisme a été employé dans toutes les séances sauf la séance 4 consacrée à la répétition qui permet une meilleure compréhension et participation des apprenants. Cette formation fait une différence dans l'apprentissage des enfants grâce à la gestualité, la reproduction des mimiques et le matériel audiovisuel (images, dessins, chansons, vidéos).

De plus, par rapport à ce mécanisme, l'équipe a constaté que les apprenants acquièrent des aspects de la langue par la réitération.

## Tableau 2

### *Mise en oeuvre du mécanisme par répétition*

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Le mécanisme de répétition a été utilisé à partir des chansons et des phrases pour que les apprenants puissent bien assimiler le sujet.	Le mécanisme a utilisé la récurrence de la question et la réponse correspondante en demandant aux étudiants de répéter.	Le mécanisme s'est focalisé sur l'incitation aux enfants pour répéter les jours de la semaine et leurs activités respectives.	Le mécanisme a motivé les enfants à répéter les chiffres de 0 à 5, et a compté avec les professeurs, qui ont reproduit une vidéo pour terminer le cours en répétant les chiffres.	Le mécanisme a abordé les chiffres de 6 à 10 pour commencer et ensuite du 1 au 10 pour réviser tout le vocabulaire.
Séance 7	Séance 8	Séance 9	Séance 10	Séance 11
Le mécanisme a été lié au mécanisme d'imitation car après avoir colorié les coccinelles on a répété les couleurs à l'oral.	Le mécanisme a été mis en place avec des activités en répétant les couleurs primaires pour expérimenter le mélange des couleurs secondaires, ainsi les apprenants répètent à l'oral les couleurs.	Le mécanisme le plus utilisé correspond à la répétition car il faut développer la compétence orale en utilisant les formes géométriques.	Le mécanisme a été traité par la répétition des différents climats mais c'est un peu difficile pour eux.	Le mécanisme a proposé des activités pour répéter le vocabulaire concernant les parties du visage et les sens.

Dans cette démarche, la répétition constante à partir des chansons des vidéos que nous utilisons pour nous saluer et prendre congé a favorisé un progrès évident car les enfants ont appris les chansons, ils ont répété avec plaisir les jours de la semaine, les numéros et de manière implicite le vocabulaire. Même avec des sujets un peu plus difficiles pour eux, ils ont fait de leur mieux pour apprendre. Le soutien de la part des parents, a permis de mieux intérioriser les contenus étudiés.

Quant au troisième mécanisme, les éléments qui ont permis la phase d'acquisition seront présentés dans le tableau suivant.

### Tableau 3

#### Mise en oeuvre de la phase d'acquisition

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
La phase a été travaillée avec du matériel complémentaire pour que les apprenants puissent pratiquer chez eux, c'est la raison pour laquelle ils ont la possibilité de communiquer de façon simple lors de cette première séance.	Les mécanismes déjà mentionnés nous permettent de constater dans cette séance qu'ils ont la compétence d'acquérir les mots de la langue française.	La phase n'a pas été réussie vu qu'il semble que les parents n'ont pas pu pratiquer avec eux.	La phase n'a pas été concluante car on continue à percevoir que les parents n'ont pas pu faire une reprise avec les apprenants sur les sujets déjà travaillés.	La phase a été réussie car nous pouvons dire qu'ils ont pu acquérir quelques numéros ainsi que les mentionner.
Séance 7	Séance 8	Séance 9	Séance 10	Séance 11
La phase montre qu'ils ont eu quelques problèmes pour acquérir les couleurs, nous concevons qu'ils ont des difficultés pour pratiquer chez eux.	La phase reflète qu'ils ont acquis les couleurs secondaires pour identifier les objets qui sont autour d'eux.	La phase constate qu'ils ont appris les formes, car ils sont capables de les identifier dans les objets près d'eux.	Dans cette phase, on ne peut pas vérifier s'il y a eu une acquisition réelle du sujet car les apprenants n'ont pas bien exprimé les climats.	La phase remarque que même si le temps est réduit dans la séance, les étudiants acquièrent des connaissances concernant la langue.

Nous pouvons constater d'après la finalisation de la formation qu'il y a eu une acquisition des contenus à différents degrés. Cette échelle est caractérisée par la réussite en processus et non pas la réussite au niveau de la compétence orale. Nous précisons cela car au moment où nous revenons à certains sujets, certains apprenants présentent des difficultés. Cela dépend de la participation de chacun ou de la pratique d'après les séances avec le matériel complémentaire disponible.

La phase de rétention est l'un des aspects les plus importants, raison pour laquelle nous aborderons ces éléments d'après la grille d'observation de la formation. Dans le cas de cette phase, le tableau 4 présente la focalisation lexicale ou l'information générale que l'équipe a essayé de

“récupérer” de la mémoire des enfants à partir des activités finales de reprise et les aspects à renforcer.

#### Tableau 4

##### Mise en oeuvre de la phase de rétention

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
La phase de rétention a abordé les expressions de salutation et prendre congé.	La phase de rétention a permis de noter que celle-ci est nettement favorisée en quantité et qualité par la pratique réalisée chez eux avec leurs parents.	La phase de rétention a abordé les jours de la semaine, mais les petits ont pu se rappeler uniquement de deux ou trois jours.	Cette phase a confirmé que les chiffres plus courts et simples sont facilement retenus (un, deux et trois).	La rétention des premiers chiffres (0 à 5) a été envisagée et confirmée dans cette phase.
Séance 7	Séance 8	Séance 9	Séance 10	Séance 11
Le succès de cette phase à été moins visible. Lors de la session, les apprenants ont eu besoin d'aide des professeurs ou des parents pour reconnaître le vocabulaire déjà travaillé.	La phase a constaté que les enfants utilisent bien les couleurs primaires et qu'ils sont en train d'intégrer les couleurs secondaires.	La phase a remarqué que le nom des formes proposées ont été retenues.	La phase a été abordée à partir du climat. A la question : « Quel temps fait-il aujourd'hui ? », ils ont rencontré des difficultés.	La phase de rétention a été travaillée à l'oral et les apprenants ont bien utilisé leurs connaissances pour répondre.

Cette phase semble plus avantageuse en raison de l'âge des participants, mais en même temps, elle démontre une retenue solide. À long terme, avec une formation de deux jours par semaine, c'est difficile car le contact avec la langue reste restreint au vu du temps supplémentaire pour travailler de façon guidée avec les parents et le matériel complémentaire.

### 5.3. L'application du dispositif et l'analyse du processus

Pour rendre compte du troisième objectif de recherche et analyser le processus d'acquisition de la compétence orale lors de l'application du dispositif, en tenant compte de la particularité et de la

brièveté du processus, cette équipe a collecté des données à partir d'une grille d'observation individualisée. Le but est de donner aux parents une évaluation formative du progrès de leurs enfants et en même temps déterminer les différents mécanismes et phases, le comportement et l'attitude, parmi d'autres éléments, afin de suivre le parcours de chaque apprenant.

#### 5.4. Considérations préalables

La population participante a subi une diminution considérable depuis le début de l'expérience, à cause de facteurs hors de notre portée.

Sur les 14 enfants inscrits avec l'accord de leurs parents, seulement 5 ont complété le parcours d'acquisition proposé, de telle sorte que ce sont les informations recueillies auprès de ces participants qui nous permettront de décrire le processus observé chez les informateurs.

Quant aux autres informateurs, ceux pour qui nous n'avons pas d'information complète seront inclus à la fin de l'analyse dans un espace complémentaire.

#### 5.5. Analyse de la participation des enfants lors de l'acquisition

Maintenant, nous aborderons les aspects les plus importants selon la participation de chacun des cinq apprenants qui ont persévéré tout au long du processus d'apprentissage.

Nous considérons important le comportement des participants à chaque séance et l'influence de celui-ci pendant le processus d'acquisition. Voici l'échantillon individualisé.

**Tableau 5**

*Observation des attitudes des apprenants lors des séances*

	L'étudiant semble se sentir				
	Participant 2	Participant 4	Participant 6	Participant 9	Participant 10
Séance 1	<b>Tranquille</b> L'apprenant est tranquille, attentif à ce qu'il est en train de faire.	<b>À l'aise</b> L'apprenant est tranquille pendant le déroulement de la classe et il montre de	<b>Pas à l'aise</b> L'apprenant ne se sentait pas bien, (possible raison : l'enfant a à	<b>À l'aise</b> L'apprenant se sent très à l'aise, il a salué et il s'est présenté au début de la	<b>À l'aise</b> L'apprenant se sent à l'aise avec la capacité d'interagir avec ses

		l'intérêt pour apprendre.	peine 2 ans)	formation.	camarades.
Séance 2	<b>Tranquille</b> L'apprenant était tranquille mais au moment de participer il se sent moins à l'aise.	<b>À l'aise</b> L'apprenant se sent plus tranquille que la dernière séance.	<b>Tranquille</b> L'apprenant est plus tranquille et il n'a pas pleuré.	<b>À l'aise</b> L'apprenant semble profiter du processus de la formation.	<b>À l'aise</b> L'enfant semble se sentir à l'aise pendant le déroulement de toute la séance.
Séance 3	<b>Tranquille</b> L'apprenant est un peu distrait, il ne prête pas attention aux activités proposées.	<b>Pas à l'aise</b> L'apprenant ne se sent pas très à l'aise car ce n'est pas son groupe.	<b>Tranquille</b> L'apprenant est plus tranquille, il n'a pas pleuré.	<b>À l'aise</b> L'apprenant semble se sentir toujours à l'aise, il est très amical.	<b>À l'aise</b> L'apprenant se sent bien, il semble aimer la formation.
Séance 4	<b>À l'aise</b> L'apprenant se sent mieux au fur et à mesure chaque fois que nous avons un rendez-vous.	<b>À l'aise</b> L'apprenant semble être très intéressé par le cours.	<b>À l'aise</b> L'apprenant semble se sentir joyeux quand il commence à recevoir la formation.	<b>À l'aise</b> L'apprenant semble avoir beaucoup de confiance en lui.	<b>À l'aise</b> L'apprenant se sent à l'aise tout au long de la séance.
Séance 5	<b>À l'aise</b> L'apprenant est plus tranquille pour recevoir la formation et il a moins de difficultés pendant le déroulement des séances.	<b>Pas à l'aise</b> L'apprenant était fâché car il avait besoin de dormir	<b>Tranquille</b> L'apprenant est très tranquille et il profite des activités.	<b>Pas à l'aise</b> L'apprenant semble être mal à l'aise car il n'est pas dans son environnement normal et il y a beaucoup de distractions.	<b>À l'aise</b> L'apprenant semble se sentir bien pendant le déroulement de la classe.
Séance 7	<b>À l'aise</b> L'apprenant s'intègre de mieux en mieux au groupe.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>À l'aise</b> L'apprenant fait preuve de beaucoup de confiance en lui.	<b>À l'aise</b> L'apprenant semble se sentir bien pendant le déroulement du cours et pendant toutes les activités.

Séance 8	<b>À l'aise</b> L'apprenant semble aimer la formation, il est très concentré sur les activités proposées.	<b>À l'aise</b> L'apprenant montre de l'intérêt pour le cours, il a un bon enthousiasme.	<b>À l'aise</b> L'apprenant, la plupart du temps, se sent bien, mais à quelques moments il pleure.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>Pas à l'aise</b> L'apprenant est agité tout au long de la séance d'après nos perceptions.
Séance 9	<b>À l'aise</b> L'apprenant est complètement différent. Il se sent inclus dans le groupe.	<b>À l'aise</b> L'apprenant se sent à l'aise, il parle quand il a besoin de communiquer, il est plus actif en classe.	<b>Tranquille</b> L'apprenant est tranquille, au début, mais parfois il est moins à l'aise.	<b>À l'aise</b> L'apprenant est totalement à l'aise, il s'est connecté un peu en retard mais il est très tranquille.	<b>Pas à l'aise</b> L'apprenant est complètement distrait, il n'est pas motivé.
Séance 10	<b>À l'aise</b> L'apprenant va bien, il semble aimer le cours.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>À l'aise</b> L'apprenant est très souriant, il est concentré pendant les activités.	<b>Tranquille</b> L'apprenant est tranquille mais il n'était pas vraiment intéressé par la séance.	<b>À l'aise</b> L'apprenant semble se sentir bien pendant le déroulement de la classe.
Séance 11	<b>À l'aise</b> L'apprenant est content de retourner au cours.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>Pas à l'aise</b> L'apprenant n'est pas trop intéressé par le cours (malade selon la mère).	<b>À l'aise</b> L'apprenant était dans son environnement d'étude (probable raison de tranquillité et de meilleur travail réalisé)	<b>À l'aise</b> L'apprenant n'est pas concentré et il a pleuré quelques minutes pendant la séance.

D'après les informations recueillies, nous pouvons constater de manière générale que la plupart du temps ces apprenants ont paru, pour les observatrices, être à l'aise ou tranquilles. Il est possible d'en déduire que cette attitude reflète un intérêt pour le français, et que la formation était compréhensible pour leur niveau linguistique ou adaptée à eux.

Ensuite, nous allons évoquer certaines situations spécifiques qui se sont produites pendant la formation. D'une part, le participant 2 a commencé la formation avec une attitude tranquille mais timide au moment de participer ou de travailler en groupe, nous avons observé qu'il avait peur de

communiquer et de participer même s'il a bien travaillé. Cependant, au cours de l'apprentissage, nous avons pu noter un changement considérable, positif et avantageux pour son apprentissage. D'autre part, le participant 4 avait une attitude constante, la plupart du temps à l'aise, mais parfois il a assisté au cours en étant dans l'autre groupe et cela a affecté son comportement car il ne se sentait pas à l'aise.

Le processus d'acquisition n'est pas linéaire car les facteurs de la vie quotidienne influencent l'apprentissage, parfois favorablement et parfois en exigeant un peu plus de temps pour l'adaptation.

Le tableau 6 présente les preuves observées concernant la compréhension orale des apprenants, qui est liée à la participation et à la réalisation des activités.

**Tableau 6**

*Observation des preuves de compréhension et de réaction de la part des apprenants*

	L'apprenant comprend				
	Participant 2	Participant 4	Participant 6	Participant 9	Participant 10
Séance 1	<b>Avec une certaine difficulté</b> L'apprenant ne répond pas quand nous lui parlons, cela veut dire que nous ne pouvons pas voir s'il a compris.	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant est arrivé en retard, cependant il comprend que nous sommes en train de saluer et il a salué.	L'apprenant n'a pas allumé sa webcam, raison pour laquelle il est difficile d'observer sa compréhension	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant a beaucoup pratiqué avant et cela se reflète car au moment de saluer il se sentait capable de le faire.	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant comprend la question concernant la salutation et à quel moment on salue ou on dit au revoir.
Séance 2	<b>Avec une certaine difficulté</b> L'apprenant avait un peu de difficulté à répondre aux questions posées.	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant a bien compris et il a pu répondre à la question.	<b>À moitié</b> L'apprenant comprend un peu mais il écoute avec attention.	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant pratique avec la famille, pour cette raison il comprend presque tout ce qu'on dit.	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant est capable de répondre grâce à l'aide de la famille et cela facilite la compréhension
Séance 3	<b>Avec une certaine</b>	<b>Avec une certaine</b>	<b>À moitié</b> L'apprenant a	<b>Sans difficulté</b>	<b>Sans difficulté</b>

	<b>difficulté</b> L'apprenant peut comprendre seulement si on fait des remarques avec les gestes ou en faisant la traduction.	<b>difficulté</b> L'apprenant semble comprendre la séance cependant quand nous lui demandons de faire les exercices il a besoin d'aide.	bien commencé mais après il éteint sa webcam et son micro et donc il est difficile de constater la compréhension.	L'apprenant n'a pas beaucoup de difficultés pour comprendre les indications.	L'apprenant s'exprime sans difficulté car il pratique avec la famille.
Séance 4	<b>Avec une certaine difficulté</b> L'apprenant commence à avoir plus de facilité à comprendre mais pas toutes les informations.	<b>À moitié</b> L'apprenant a bien compris le sujet en général ainsi que la dynamique des activités, il fait la mimique des chiffres avec les doigts. Il connaît le moment de dire bonjour et au revoir.	<b>À moitié</b> L'apprenant a compris les chiffres 1, 2 et 4. Il fait la mimique des chiffres avec les doigts et il a dit le chiffre 1.	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant a bien compris le sujet, il réalise les activités, il mentionne les chiffres et il salue et dit au revoir.	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant a beaucoup de facilité à comprendre le sujet, parfois le parent l'aide pour les activités et lui rappelle le vocabulaire.
Séance 5	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant pratique car il comprend beaucoup mieux par rapport aux autres séances.	<b>À moitié</b> L'apprenant n'est pas concentré donc il ne comprend pas bien ce qu'on dit.	<b>À moitié</b> L'apprenant comprend quelques chiffres et au moment des activités il a le soutien de sa mère et des professeurs pour les réaliser.	<b>Avec une certaine difficulté</b> L'apprenant est distrait tout au long de la séance, de plus, une fille l'interrompt.	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant comprend les indications, pour lui ce n'est pas nécessaire de répéter les instructions.
Séance 7	<b>Avec une certaine difficulté</b> Nous avons utilisé des coccinelles à remplir avec les trois couleurs, il a fait un bon travail.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	L'apprenant assiste au cours de manière intermittente puisqu'il a participé au début et à la fin de celui-ci.	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant comprend le sujet avec facilité. De plus, il a le soutien de sa famille pour réaliser	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant pratique chez lui, cela se reflète pendant la séance car il a une bonne compréhension

				certaines activités.	n.
Séance 8	<b>Sans difficulté</b> Nous voyons que l'apprenant comprend mieux chaque séance sans besoin de l'aide de quelqu'un.	<b>À moitié</b> L'apprenant comprend quelques aspects qui sont plus faciles pour lui mais en pratiquant plus, il peut avoir une meilleure compréhension.	<b>À moitié</b> Il comprend quelques mots et avec l'aide de sa mère il essaye de comprendre le reste des phrases ou du vocabulaire.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>Avec une certaine difficulté</b> L'apprenant a présenté quelques difficultés pour comprendre vu qu'il était agité et distrait.
Séance 9	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant a une meilleure compréhension suite à la dernière séance.	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant a bien compris, il assimile les indications et il est capable de travailler en autonomie.	<b>À moitié</b> L'apprenant essaie de comprendre et d'effectuer le travail mais il a besoin de l'aide de sa mère. Il écoute la plupart de la séance.	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant pratique chez lui, il a une bonne compréhension, cela lui permet de participer activement et de bien mener les activités sans beaucoup d'aide.	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant comprend très facilement le sujet et il emploie le vocabulaire selon les activités.
Séance 10	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant a participé pendant toute la séance de manière excellente.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>À moitié</b> L'apprenant, après la dernière séance, a une meilleure compréhension mais il faut renforcer cette compétence.	<b>Avec une certaine difficulté</b> L'apprenant comprend ce que nous disons cependant il est très distrait et cela rend difficile l'apprentissage.	<b>Avec une certaine difficulté</b> L'apprenant comprend le sujet mais il faut continuer à pratiquer.
Séance 11	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant a bien développé la	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>À moitié</b> L'apprenant avait sommeil et cela rend	<b>Sans difficulté</b> L'apprenant identifie	<b>Avec une certaine difficulté</b> L'apprenant a

	compréhension orale de la langue. Il est capable de participer grâce à la clarté du sujet.		difficile la compréhension.	facilement les parties du visage. Il comprend et répond aux questions posées.	présenté des difficultés pour comprendre.
--	--	--	-----------------------------	---	---

Ce suivi de la compréhension orale et son évolution pendant la formation a permis de voir si l'élève est capable de repérer de manière simple et générale les informations par rapport au sujet, s'il répond à ce que les professeurs demandent et s'il identifie le vocabulaire à travers le matériel.

Après une réflexion sur le progrès de certains apprenants, il est évident qu'il y a eu une amélioration de la compréhension orale au fur et à mesure des séances.

Par exemple, dans le cas du participant 2, sa progression a évolué comme suit : initialement, il présentait des difficultés pour identifier les actions des enseignants, puis il a développé une perception plus claire des sujets et une meilleure participation

Concernant le participant 10, il a fait des progrès dans la perception des sujets : il a commencé avec un peu de difficultés pour identifier ce que nous faisons, mais après, il s'est mis à participer activement, malgré des fois où il a présenté quelques difficultés. De son côté, le participant 6, discernait plus facilement le lexique certains jours, et il y avait d'autres jours où il avait besoin d'aide pour bien l'assimiler, sans oublier que le bas âge a probablement influencé sa participation.

Le contraste de ces données permet de constater que les apprenants gèrent leur processus et la compétence de compréhension de manière inconstante. La plupart des enfants ont bien ciblé la majorité des thèmes développés, cela leur permettait de les incorporer, de les relier à leur vie quotidienne, ainsi que de collaborer à la mise en commun des cours.

La compétence orale est aussi composée par la participation orale des apprenants. Ainsi, l'équipe a observé quelles sont conditions entourant l'expression orale des apprenants, présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 7**

*Observation des conditions d'expression orale de la part des apprenants*

	L'apprenant s'exprime avec				
	Participant 2	Participant 4	Participant 6	Participant 9	Participant 10
Séance 1	<b>Peur</b> L'apprenant est un peu timide et il expérimente de petites difficultés pour s'exprimer.	<b>Confiance</b> L'apprenant parle avec confiance et sans besoin d'aide.	L'apprenant n'a pas eu l'opportunité de s'exprimer.	<b>Confiance</b> L'apprenant s'exprime sans aucune difficulté, il profite du temps et il participe beaucoup.	<b>Confiance</b> L'apprenant est très confiant, il est très sûr de ce qu'il fait.
Séance 2	<b>Méfiance</b> L'apprenant est un peu timide pour participer, il a peur de se tromper, d'après ce que nous avons observé.	<b>Confiance</b> L'apprenant s'exprime avec plus de confiance pendant ce cours.	<b>Spontanéité</b> L'apprenant peut dire de petits mots tels que adieu.	<b>Confiance</b> L'apprenant n'a pas peur de se tromper, il a le soutien de la mère.	<b>Confiance</b> Il s'exprime sans difficulté et avec beaucoup d'assurance.
Séance 3	<b>Méfiance</b> L'apprenant est timide, c'est difficile pour lui de participer avec plus de confiance.	<b>Confiance</b> L'apprenant participe avec confiance malgré que la mère considère qu'il a un peu de difficulté.	L'apprenant ne participe pas, on ne peut pas déterminer comment s'exprime l'enfant.	<b>Confiance</b> L'apprenant parle avec confiance et il se rappelle des autres sujets traités.	<b>Confiance</b> L'apprenant semble pratiquer hors de la formation, il a beaucoup d'assurance.
Séance 4	<b>Méfiance</b> L'apprenant continue à s'exprimer avec la peur de se tromper mais il fait beaucoup d'efforts.	<b>Spontanéité</b> L'apprenant parle de plus en plus mais sa participation continue à être réduite à quelques moments de la séance.	<b>Spontanéité</b> L'apprenant essaie de répéter ce qu'on dit et il dit de petits mots.	<b>Confiance</b> L'apprenant parle avec confiance, il encourage les autres enfants à participer et se rappelle des autres sujets traités.	<b>Confiance</b> L'apprenant parle avec confiance, il encourage les autres enfants à participer et il se rappelle des autres sujets traités.
Séance 5	<b>Confiance</b> L'apprenant	<b>Spontanéité</b> L'apprenant	<b>Spontanéité</b> L'apprenant dit	<b>Spontanéité</b> L'apprenant	<b>Confiance</b> L'apprenant

	est courageux d'après notre impression.	essaie de répéter ce qu'on dit et il dit de petits mots.	parfois quelques mots ou expressions.	participe à certains moments.	est très courageux, il est plein de confiance en lui.
Séance 7	<b>Méfiance</b> L'apprenant continue à être un peu timide mais au moins il essaie de montrer ce qu'il fait ou de répéter.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>Confiance</b> L'apprenant est très convaincu qu'il fait le meilleur travail pendant le cours.	<b>Confiance</b> L'apprenant a eu l'interférence de l'anglais au moment de s'exprimer oralement.
Séance 8	<b>Méfiance</b> Même s'il y a peu de participants, il continue à être un peu timide.	<b>Confiance</b> L'apprenant a parlé plus et nous avons observé qu'il se sentait plus à l'aise pour parler face à la webcam.	<b>Spontanéité</b> L'apprenant était plus expressif, il disait bonjour et quelques mots comme bleu.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>Spontanéité</b> L'apprenant s'est exprimé à certains moments du cours avec l'aide de son père.
Séance 9	<b>Confiance</b> L'apprenant se sent plus à l'aise, cela lui permet de participer un peu plus, il répète ce qu'on dit.	<b>Confiance</b> L'apprenant parle avec confiance et parfois, sa mère l'aide.	<b>Spontanéité</b> L'apprenant fait des expressions de surprise, il dit quelques mots pendant le cours.	<b>Confiance - Spontanéité</b> L'apprenant parle quand nous lui demandons mais il parle aussi au moment où c'est à ses camarades de parler.	<b>Spontanéité</b> Il a fait les activités avant le cours et cela ne lui permettait pas de bien participer.
Séance 10	<b>Confiance</b> L'apprenant se sent totalement à l'aise pendant la séance. Nous constatons un changement incroyable.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>Confiance</b> L'apprenant a salué et il a répondu au moment de l'appel.	<b>Spontanéité</b> L'apprenant a participé mais il n'a pas la confiance qu'il a habituellement.	<b>Confiance</b> L'apprenant s'exprime avec plus de confiance quand il est avec sa mère.
Séance 11	<b>Confiance</b> L'apprenant commence à	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	Il ne s'est pas exprimé durant la	<b>Confiance</b> L'apprenant parle avec	L'apprenant ne s'est pas exprimé

	bien employer la langue pendant le déroulement des séances.		séance	assurance, sans avoir à lui demander de le faire et il mentionne d'autres sujets tels que la présentation.	durant la séance.
--	---	--	--------	--	-------------------

Il est intéressant pour les chercheuses de repérer l'instabilité dans la caractérisation émotionnelle des productions orales des enfants. Il est possible de relier la peur ou la méfiance aux difficultés d'expression, par contre, la confiance et la spontanéité vont de pair avec une expression plus fréquente.

De plus, nous pouvons remarquer certains moments spécifiques vécus pendant cette période d'initiation à la langue française. D'une part, les participants 4, 9 et 10 montrent une capacité à participer avec assurance, ainsi, il y a quelques séances durant lesquelles ils parlent de manière spontanée. D'autre part, les participants 2 et 6 présentent des difficultés pour s'exprimer avec confiance. Le participant 2 s'exprime spontanément au début, néanmoins il donne une impression d'introversion en raison de sa timidité et de sa peur de se tromper face aux autres participants. Cependant, lors des dernières séances il semble être plus à l'aise. Dans l'autre cas, le participant 6 est un enfant de deux ans et il commence tout juste à parler dans sa LM, mais il essaie quand même de communiquer en LE.

Les trois tableaux précédents relient trois éléments de la compétence orale : d'abord l'attitude devant l'apprentissage, ensuite les preuves de compréhension observées chez l'apprenant, et enfin les conditions dans lesquelles se déroule l'expression orale. Comme complément, nous allons présenter dans le tableau 8 comment les observatrices ont remarqué la capacité de réemploi chez les participants.

**Tableau 8**

*Observation des capacité de réemploi linguistique de la part des apprenants*

	L'apprenant				
	Participant 2	Participant 4	Participant 6	Participant 9	Participant 10
Séance 1	-	-	-	-	-
Séance 2	-	-	-	-	-
Séance 3	-	-	-	-	-
Séance 4	<b>Essaie de réemployer</b> L'apprenant paraît essayer de remplir les activités avec les loupes et le sable magique.	<b>Essaie de réemployer</b> L'apprenant essaie de réemployer les activités, quand il ne peut pas, le parent l'aide.	<b>Essai de reemployer</b> L'apprenant essaie de faire l' activité des chiffres avec l'aide de la mère.	<b>Réemploie</b> L'apprenant complète sans difficulté l'exercice.	<b>Réemploie</b> L'apprenant complète sans difficulté l'exercice.
Séance 5	<b>Réemploie</b> L'apprenant réemploie les activités que nous avons réalisées, il a pu le faire très bien.	<b>Réemploie</b> L'apprenant complète l'exercice avec l'aide de sa mère.	<b>Ne réemploie pas</b> L'apprenant a éteint la caméra donc nous ne pouvons pas vérifier s'il fait l'exercice.	<b>Ne réemploie pas</b> L'apprenant ne présente pas le matériel pour réaliser l'activité de réemploi.	<b>Réemploie</b> L'apprenant fait bien les activités.
Séance 7	<b>Reemploie</b> L'apprenant fait un bon travail.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>Réemploie</b> L'apprenant réalise toutes les activités, il fait les tâches de la coccinelle.	<b>Réemploie</b> L'apprenant participe bien et de manière indépendante.
Séance 8	<b>Réemploie</b> L'apprenant suit bien les indications et il réussit à compléter les activités proposées.	<b>Essaie de reemployer</b> L'apprenant fait correctement l'activité de l'expérience mais pour le jeu du twister il n'avait pas le matériel, alors	<b>Réemploie</b> L'apprenant fait correctement l'activité, il a besoin d'un peu d'aide de sa mère.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>Réemploie</b> L'apprenant remplit seulement l'activité de l'expérience mais pour le jeu de Twister il ne participe pas.

		il n'a pas réemployé ses connaissances .			
Séance 9	<b>Réemploie</b> L'apprenant fait bien toutes les activités.	<b>Réemploie</b> L'apprenant réalise bien toutes les activités.	<b>Réemploie avec difficulté</b> L'apprenant n'a pas le matériel nécessaire mais il essaie de faire d'autres activités.	<b>Réemploie</b> L'apprenant n'a pas toutes les activités à réaliser.	<b>Réemploie</b> L'apprenant fait bien les activités mais il n'a pas le matériel nécessaire pour le faire.
Séance 10	<b>Réemploie</b> L'apprenant complète bien toutes les activités	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>Réemploie</b> L'apprenant remplit l'activité des bouteilles, il est content.	<b>Ne réemploie pas</b> L'apprenant n'a pas apporté le matériel donc il n'a pas complété les activités.	<b>Réemploie</b> L'apprenant a bien réalisé toutes les activités.
Séance 11	<b>Réemploie</b> Nous ne pouvons pas voir s'il a réemployé la première activité mais il a bien fait la deuxième.	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	<b>Ne réemploie pas</b> L'apprenant ne fait aucune activité pendant la séance, cela peut affecter un peu sa rétention du sujet.	<b>Réemploie</b> L'apprenant ne remplit pas l'activité 1 mais il fait bien la 2ème activité.	<b>Ne réemploie pas</b> L'apprenant n'a pas fait les exercices cependant il a identifié le vocabulaire en utilisant ses jouets.

Un des buts de la formation est de favoriser un espace amusant pour apprendre et mettre en pratique les connaissances acquises, de telle sorte que dans le futur, l'attitude linguistique soit positive. Dans cette variabilité de l'apprentissage individuel, il est certain que les consignes sont un axe pour la compréhension et celle-ci permet de réemployer les connaissances de manière effective.

Au début de la formation certains élèves ont eu des difficultés pour comprendre les consignes des activités, au fur et à mesure que le cours avançait, il leur était plus facile de compléter les exercices, comme c'est le cas de participants 2, 4, 6. Nous avons réalisé des activités dynamiques

avec eux pour une meilleure compréhension du sujet. Les apprenants ont eu l'aide et la surveillance de leurs parents pour ceux qui étaient plus petits.

Cependant, il y a eu des situations dans lesquelles les apprenants ont travaillé différemment en raison de l'absence de matériel nécessaire pour effectuer les tâches. Ils ont malgré tout pu travailler en parallèle avec le matériel complémentaire données par les professeures, et cela rend plus facile l'accomplissement des exercices pratiques, tels étaient le pour les participants 9 et 10.

La capacité de réemploi chez l'apprenant permet de vérifier sa compréhension des savoirs et par conséquent la capacité de résoudre les exercices linguistiques qu'on lui propose.

Comme quatrième aspect à analyser, complémentaire du verbal, le non verbal est fondamental dans la compréhension orale. Les interlocuteurs perçoivent une fraction de l'information par exemple à partir des gestes et les mimiques. D'après cette conception, nous présentons les résultats de l'interprétation du non-verbal dans le tableau 9.

**Tableau 9**

*Observation des capacités d'interprétation du non-verbal de la part des apprenants*

	L'apprenant semble interpréter le non verbal				
	Participant 2	Participant 4	Participant 6	Participant 9	Participant 10
Séance 1	sans difficulté	sans difficulté	ne semble pas interpréter	sans difficulté	sans difficulté
Séance 2	sans difficulté	sans difficulté	avec une certaine difficulté	sans difficulté	sans difficulté
Séance 3	sans difficulté	sans difficulté	avec une certaine difficulté	sans difficulté	sans difficulté
Séance 4	sans difficulté	sans difficulté	saisit à moitié	sans difficulté	sans difficulté
Séance 5	sans difficulté	sans difficulté	saisit à moitié	sans difficulté	sans difficulté
Séance 7	sans difficulté	L'apprenant n'a pas assisté au cours (il n'a pas pu se connecter).	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	sans difficulté	sans difficulté

Séance 8	sans difficulté	sans difficulté	sans difficulté	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	sans difficulté
Séance 9	sans difficulté	sans difficulté	avec une certaine difficulté	sans difficulté	sans difficulté
Séance 10	sans difficulté	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	sans difficulté	sans difficulté	sans difficulté
Séance 11	sans difficulté	L'apprenant n'a pas assisté au cours.	sans difficulté	sans difficulté	sans difficulté

Malgré le bas âge des élèves, nous avons constaté qu'ils sont capables de faire le lien entre leur LM et la langue seconde par la gestuelle ou les supports utilisés par les enseignants, et qui facilite la compréhension, la communication, l'acquisition et l'utilisation des sujets abordés au cours de la formation.

Lors des séances, la majorité des enfants ont compris le non verbal car ils étaient attentifs. Les obstacles de compréhension sont dûs aux distractions autour d'eux (parfois ils étaient en train manger ou de jouer et ils ne prêtaient pas attention au cours). Le cas du participant 2 était un peu plus complexe vu qu'il était difficile de noter s'il comprenait via les mimiques et les gestes des professeures car il n'était pas expressif.

Finalement nous considérons que le non verbal est une caractéristique importante pour l'introduction de l'apprentissage d'une autre langue. Les petits ont besoin de mimiques et gestes constants pour rendre plus compréhensible le message que nous essayons de transmettre et pour que les apprenant maîtrisent le vocabulaire et l'emploient.

## **5.6. La triangulation des résultats**

La triangulation des résultats consiste à considérer les données du pré-test, celles du post-test et les perceptions de l'équipe de recherche en tant que professeures. Cette analyse est fondamentale vu qu'elle permet de suivre de près le processus vécu par les apprenants, et ce du premier au dernier

jour. Elle est divisée en deux parties : la première expose des questions générales concernant la relation entre l'apprenant et la langue ; tandis que la deuxième fait référence à la disponibilité des parents concernant les demandes de l'atelier.

**Tableau 10**

*Correspondance des résultats d'apprentissage entre les perceptions (initiales et finales) des parents et celles des chercheuses*

	<b>Participant</b>	<b>Pré-test</b>	<b>Pos-test</b>	<b>Perception des chercheuses</b>
1. ¿Cómo considera usted que su hijo (a) logra comunicarse en su lengua materna (español)?	Parent du participant 2	Siempre se comunica fácilmente y sin dificultades	Al término de estas sesiones muestra más confianza y seguridad	L'apprenant s'exprime bien en français et il n'a pas eu besoin de la LM.
	Parent du participant 4	Con facilidad y seguridad	Sans remise de réponse	L'apprenant s'exprime facilement en espagnol et de la même façon qu'au moment de parler français.
	Parent du participant 6	Con un poco de dificultad, pero lo logra	Después del taller logra comunicarse más, pero aún con un poco de dificultad	L'apprenant parle un peu plus en LM qu'en langue française.
	Parent du participant 9	Siempre se comunica fácilmente y sin dificultades	Se comunica con confianza y seguridad	L'apprenant a la capacité de s'exprimer en français sans la nécessité d'utiliser l'espagnol.
	Parent du participant 10	Siempre se comunica fácilmente y sin dificultades	Al término de estas sesiones muestra más confianza y seguridad	La formation se déroule en français, pour cette raison l'apprenant utilise plus la langue étudiée que la LM.
2. ¿Diría usted que le gusta conversar?	Parent du participant 2	Sí	Sí	L'apprenant parle seulement quand les professeurs lui demandent, vu qu'il semble être timide.
	Parent du participant 4	Sí	Sans remise de réponse	L'apprenant parle beaucoup, cependant il parle la plupart du temps en espagnol.
	Parent du	Sí	Sí	L'apprenant ne parle pas, il

	participant 6			commence seulement à avoir un contact avec la LM, mais il dit des petits mots en français.
	Parent du participant 9	Sí	Sí	L'apprenant parle sans difficulté en LE.
	Parent du participant 10	Sí	Sí	L'apprenant parle beaucoup en LM et en LE.
3. ¿Diría usted que le gusta escuchar cosas nuevas?	Parent du participant 2	Sí	Sí	L'apprenant semble aimer la partie de compréhension orale à travers des chansons, des vidéos et les petites discussions en classe.
	Parent du participant 4	Sí	Sans remise de réponse	L'apprenant profite des différentes ressources orales, il danse avec les chansons et les activités du cours.
	Parent du participant 6	Sí	Sí	L'apprenant expérimente favorablement la compréhension des chansons selon les gestes qu'il fait.
	Parent du participant 9	Sí	Sí	L'apprenant est content quand il y a des chansons vu qu'il chante avec nous, les vidéos lui sont plus intéressantes.
	Parent du participant 10	Sí	Sí	L'apprenant présente une écoute très développée de la langue française, raison pour laquelle il profite plus des expériences avec la musique, les audios et les vidéos.
4. ¿Diría usted que ha tenido contacto con el idioma francés?	Parent du participant 2	Sí	Ahora el contacto es más positivo.	L'apprenant n'a pas eu de contact avec le français avant la formation.
	Parent du participant 4	No	Sans remise de réponse.	L'apprenant n'a pas eu de contact avec le français avant la formation.
	Parent du	No	Ahora el	L'apprenant n'a pas eu de

	participant 6		contacto es más positivo.	contact avec le français avant la formation.
	Parent du participant 9	No	Ahora el contacto es más positivo.	L'apprenant a eu un contact avec le français car il s'exprime très facilement dès la première séance.
	Parent du participant 10	Sí	Ahora el contacto es más positivo.	L'apprenant a eu un contact avec le français avant la formation, la première classe il a compris les sujets, il a salué et il a beaucoup participé.
5. ¿ Muestra su hijo (a) interés en el idioma francés ?	Parent du participant 2	Sí, ha manifestado que le interesa.	Sí, ha manifestado que le interesa.	L'apprenant est intéressé par la langue, cependant il à besoin d'être constamment motivé.
	Parent du participant 4	No conoce el idioma y quizás podría interesarle.	Sans remise de réponse	L'apprenant est intéressé par la langue car il profite du processus d'apprentissage.
	Parent du participant 6	No conoce el idioma y quizás podría interesarle.	Sí, ha manifestado que le interesa.	L'apprenant présente des difficultés pour s'intéresser au cours, il a eu différents distracteurs tout au long des séances.
	Parent du participant 9	No conoce el idioma y quizás podría interesarle.	Sí, ha manifestado que le interesa.	L'apprenant est très intéressé par la langue et il participe tout le temps, il pose des questions et il s'exprime avec confiance.
	Parent du participant 10	Sí, ha manifestado que le interesa.	Sí, ha manifestado que le interesa.	L'apprenant est toujours intéressé par les différentes activités, il pratique avec le matériel complémentaire.
6. ¿Considera que desearía participar activamente durante las clases de francés?	Parent du participant 2	Es algo tímido pero sí participa.	Activa e interesada.	L'apprenant a amélioré sa participation au fur et à mesure que la formation avance jusqu'au point de le faire sans le soutien des professeurs.
	Parent du participant 4	Me parece que puede interesarle.	Sans remise de réponse	L'apprenant participe activement mais il s'est connecté en retard la plupart du temps et cela ne lui a pas

				permis de plus participer.
	Parent du participant 6	Me parece que puede interesarle.	Pasiva pero interesada.	L'apprenant participe peu en raison de son âge, cependant il peut développer un intérêt pour la langue dans l'avenir.
	Parent du participant 9	Me parece que puede interesarle.	Activa e interesada.	L'apprenant participe presque la totalité des séances mais quand il n'était pas chez lui, cela était difficile car il faisait d'autres activités.
	Parent du participant 10	Tengo seguridad que sí.	Activa e interesada.	L'apprenant participe activement tout au long de la formation, cependant quand il n'a pas le matériel cela rend difficile sa participation.

D'après les données antérieures, nous pouvons constater que la première question permet de vérifier le progrès entre le point de départ des élèves et celui auquel les enfants sont arrivés par rapport à la communication aussi bien en LM qu'en français. En général, il est possible de constater que l'expression s'est améliorée, plutôt en termes de confiance, malgré certaines difficultés qui persistent.

Quant à la deuxième question, tous les parents ont affirmé que leurs enfants ont un goût pour la conversation. Il faut rappeler que la façon dont les parents perçoivent les compétences communicatives de leur enfant est souvent déterminée par la relation étroite qu'ils entretiennent avec eux. Les enseignantes ont détecté que l'expression s'est vue influencée par la timidité, l'âge, la personnalité de l'enfant ou leur propre intervention.

La troisième question fait référence à l'écoute active des apprenants concernant la langue et la découverte de nouvelles choses. Tous les parents répondent positivement à la question. Les chercheuses ont constaté que les enfants ont la capacité de discerner les sons de la langue étrangère et de la comprendre sans avoir besoin de la LM. L'opinion des parents et les observations réalisées

tout au long du processus d'apprentissage par les professeurs coïncident, car les enfants ont eu une bonne attitude d'écoute face aux chansons et aux vidéos.

La réponse à la quatrième question indique si le participant a eu un contact préalable avec la LE. Trois des parents affirment que leur enfant n'a pas de contact avec le français et deux répondent que oui. Les chercheuses n'ont pas trouvé de relation entre le contact préalable de l'enfant avec la langue cible et sa capacité à communiquer pendant le cours, mais les parents, en général, ont qualifié le contact postérieur à la formation, comme positif, grâce à elle.

La cinquième question reflète l'intérêt montré par les enfants envers la langue. Les parents ayant répondu au post-test confirment cet intérêt à la fin du parcours. Les chercheuses sont d'accord concernant la perception générale d'intérêt du groupe, même avec la distraction manifeste chez l'un des participants.

La sixième question présente le désir de participer au déroulement de la formation. Les parents qui ont répondu au post-test considèrent que leur enfant voulait faire partie de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les chercheuses ont remarqué que l'attrance pour la langue pouvait varier selon la séance, les enfants étant parfois plus actifs certains jours que d'autres. Cet intérêt se voit reflété dans la participation de l'enfant ainsi que dans l'attitude et le compromis à l'apprentissage.

Ci-après nous présenterons l'analyse du dernier tableau.

### **Tableau 11**

*Correspondance des actions d'apprentissage entre les perceptions (initiales et finales) des parents et celles des chercheuses*

	<b>Participant</b>	<b>Pré-test (ici la question faisait référence à la disposition des parents à pratiquer avec les enfants)</b>	<b>Pos-test</b>	<b>Perception des chercheuses</b>
1. ¿Práctica 5 minutos	Parent du participant 2	Sí	Sí, excelente ayuda.	Il semble que l'apprenant pratique

diariamente la pronunciación de las palabras con su hijo (a) ?				avant quelques sessions mais parfois on dirait le contraire.
	Parent du participant 4	Sí	Sans remise de réponse	Nous ne pouvons pas constater si l'apprenant a eu l'opportunité de pratiquer vu qu'aucune information n'est reflétée en classe.
	Parent du participant 6	Sí	Si, fue muy provechosa	Nous percevons que le parent a vraiment donné de sa personne, cependant l'enfant est très petit et cela rend un peu difficile la prononciation.
	Parent du participant 9	Sí	Sí, fue útil y clara.	Nous pouvons constater que l'apprenant pratique, vu que le parent envoie des preuves quand l'apprenant fait ses devoirs.
	Parent du participant 10	Sí	Sí, muy útil.	Nous pouvons constater que l'apprenant pratique, vu que le parent envoie des preuves quand l'apprenant fait ses devoirs avec les vidéos complémentaires.
2. ¿Utiliza el material complementario brindado por las docentes durante la práctica diaria de la pronunciación con su hijo (a) ?	Parent du participant 2	Sí	Sí, me pareció de mucha ayuda para practicar la pronunciación con mi hijo (a).	L'apprenant semble utiliser le matériel avant ou après le cours.
	Parent du participant 4	Sí	Sans remise de réponse	Nous ne pouvons pas constater qu'il utilise le matériel complémentaire quotidiennement car quelquefois il ne semble pas connaître

				le sujet.
	Parent du participant 6	Sí	Si, me ayudó en alguna medida para acompañar a mi hijo (a)	Nous percevons que le parent a vraiment donné de sa personne, cependant l'enfant est très petit et cela rend un peu difficile la prononciation.
	Parent du participant 9	Sí	Sí, me pareció de mucha ayuda para practicar la pronunciación con mi hijo (a).	L'apprenant semble utiliser la plupart du temps le matériel tels que les vidéos partagées par les professeurs.
	Parent du participant 10	Sí	Sí, me pareció de mucha ayuda para practicar la pronunciación con mi hijo (a).	L'apprenant utilise presque tout le temps le matériel complémentaire, il montre des preuves de cela après les séances.
3. ¿Cómo considera usted el contacto que ha tenido con el idioma francés a temprana edad?	Parent du participant 2	Para establecer una disciplina e interés en los idiomas	Sí	Nous considérons que le contact avec la langue française est favorable vu que l'apprenant a appris des mots et des phrases en LE.
	Parent du participant 4	Porque me gusta ver a mi hija aprender cosas nuevas diariamente y se que todo lo que sea aprender es la herencia más grande que le puedo brindar a mi hija	Sans remise de réponse	Nous constatons que l'apprenant a eu une bonne expérience avec la langue cible, cependant il aurait été souhaitable d'avoir l'avis du parent à la fin de la formation.
	Parent du participant 6	Consideró que es importante su desarrollo con diferentes lenguajes ya que se encuentra en una etapa donde	Totalmente	Cet apprenant peut constater que l'étude d'une langue à l'âge précoce peut être un avantage pour la compréhension vu que l'écoute constante

		se le facilita mucho el aprendizaje.		aide à la future utilisation de la compétence orale.
	Parent du participant 9	El desarrollo a temprana edad fomenta su formación motora, social e intelectual, ella posee todas las capacidades de aprendizaje por lo cual un segundo idioma le puede ser de mucha utilidad para el desarrollo intelectual y académico	Sí	Nous concevons que l'apprenant a profité de la formation et c'était plus simple pour lui car il avait des dispositions pour apprendre le français.
	Parent du participant 10	A esta edad los niños aprenden con facilidad y son beneficios para su futuro	Completamente	Nous percevons que l'apprenant est content de pratiquer une autre langue, vu qu'il avait déjà des connaissances en anglais et en espagnol, cela l'a aidé dans le processus d'apprentissage.

Le tableau précédent recueille les commentaires des parents, cette fois sur des actions réalisées non pas par leur enfant de façon personnelle, mais qui ont impliqué directement leur intervention. Ces actions, complémentaires, étaient proposées comme aides à l'apprentissage, mais que les chercheuses ne pouvaient pas constater par elles-mêmes, sauf si les parents leurs donnaient des preuves. Sur ce sujet, il faudrait dire que le fait d'impliquer les parents suppose aussi une possible charge affective et de responsabilités, très variable selon les familles et impossible à surveiller.

La première question posée concerne le temps que les parents sont en capacité d'investir - avant - ou qui a déjà investi - après - dans la pratique de la prononciation des mots avec leur enfant. Les parents ayant répondu au post-test affirment que les enfants ont pratiqué la prononciation avec de bons résultats. Les chercheuses n'ont pas coïncidé dans leurs appréciations, en tenant toujours

compte du bas âge comme une difficulté à l'acquisition et une impression de manque d'engagement des parents dans certains cas. Malgré cette variabilité, l'équipe constate une écoute plus active et une avance dans la production.

La deuxième question est sur le thème du matériel complémentaire. Comme dans la première question, les parents répondaient sur leur disponibilité pour en faire usage - avant la mise en place du cours - et le fait de l'avoir déjà mis en pratique - après avoir fini le cours avec leur enfant -. Les parents affirment qu'ils le mettaient en pratique pour réaffirmer les concepts traités dans les séances et ils indiquent que cet outil était d'une certaine manière utile ou très utile. Nous sommes d'accord avec cette réponse affirmative, vu qu'au moment du cours, les enfants continuaient à employer les termes déjà étudiés tels que les salutations, les jours de la semaine et les chansons. Néanmoins, nous considérons que les enfants et les parents auraient pu plus tirer profit de ce soutien à l'apprentissage.

La troisième question fait référence à l'impact du contact avec la langue française. Le pré-test aborde la façon dont les parents envisagent ce contact à l'avenir et le post-test confirme cette opinion. Les parents affirment que c'est important vu que les enfants sont en âge de développer des compétences langagières et que l'emploi de la langue est un plus pour l'avenir. De plus, ils considèrent que l'apprentissage d'une langue est un héritage qui peut se développer à partir de cette période, vu que les enfants possèdent plus de facilité pour la compréhension. En tant que chercheuses, et selon les études réalisées par scientifiques tels que Lenneberg et Groux, nous avons positionné l'âge d'acquisition entre 2 et 5 ans vu que les enfants répètent, chantent et jouent la plupart du temps et cela peut avoir de meilleurs résultats si le contact avec les langues se développe à l'âge précoce. Cela se reflète avec cette formation, dans laquelle les enfants ont eu un développement plus enrichissant et simple envers la LE.

Il est important de mentionner que les réponses reçues avant la formation étaient plus nombreuses, mais la plupart des participants ont retiré leurs enfants de la formation sans donner de raison, certains ont prétexté l'horaire ou le manque de temps nécessaire pour accompagner et soutenir leur enfant.

## VI. LES CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

L'expérience développée à partir de ce projet de recherche a mis en évidence la possibilité d'entamer le processus guidée d'acquisition d'une LE lors de la période infantile à travers la virtualité.

Les avantages et les contraintes rencontrées par l'équipe lors de l'application aboutissent à ces conclusions que nous présentons à partir des résultats recueillis tout au long de la formation à travers des instruments construits et appliqués pendant les séances et le groupe ciblé.

Notre travail est en visionné vers l'accomplissement de notre aspiration, cela consistait de décrire le processus d'acquisition de compétences orales du FLE chez les enfants de deux à quatre ans à partir d'un dispositif numérique pour un apprentissage virtuel accompagné par les parents et dans un milieu hétéroglotte. Pour atteindre les objectifs fixés, nous avons proposé un parcours spécifique.

La toute première tâche de recherche nous a amené à identifier les attentes et la disponibilité des parents de ces enfants afin de les accompagner dans le processus d'acquisition. Pour y arriver, nous avons construit un instrument diagnostique et nous avons traité les données obtenues à partir de leurs réponses. Les résultats ont été collectés dans le but de créer des fiches pédagogiques selon les besoins des enfants comme suit et parmi le petit groupe de personnes intéressées nous recensons majoritairement :

- Un désir assez présent d'intégrer l'apprentissage d'une autre langue - dans ce cas le FLE - pour leurs apprenants,
- Une image assez répandue du FLE comme un atout pour l'avenir de leurs enfants,
- Une disponibilité d'accompagnement de son enfant,
- Les appareils technologiques et la connexion nécessaires pour un apprentissage virtuel.

De cette sorte, le premier but a été accompli.

Le deuxième moment de la recherche a été concrétisé par la création du dispositif numérique adressé aux enfants en bas âge avec l'accompagnement d'un adulte, issu de la planification et de la méthodologie adoptée par notre équipe et déjà expliqué dans notre cadre de référence. Ce dispositif d'apprentissage du FLE a été mis en place de façon numérique, gratuite et volontaire, comme prévu, à un groupe d'enfants dont les parents étaient disposés à les accompagner en situation non scolaire.

La troisième étape est arrivée après les observations réalisées au moyen de grilles et la récupération des informations sur le déroulement des séances, nous permettant de décrire le processus d'acquisition de la compétence orale. Nous avons rempli la grille pour chaque apprenant pour bien analyser les différents mécanismes et phases, ainsi que le comportement et l'attitude des apprenants, parmi d'autres éléments des séances. Cela nous a permis de suivre le parcours du processus d'acquisition chez les jeunes apprenants.

Nous avons affirmé que :

- Le dispositif possède des caractéristiques linguistiques élémentaires, appropriées au bas âge des enfants et ses activités sont adaptées à cet aspect,
- Le dispositif a envisagé l'apprentissage virtuel de la compétence orale, en tenant compte des enjeux de cette modalité dans la conception du matériel et dans la mise en place de l'expérience lors de la pandémie COVID-19,
- La méthodologie permet l'inclusion de la LM comme moyen d'appui dans la communication, mais en même temps elle a été progressivement laissée de côté en faveur de la compréhension,
- La préparation de matériaux complémentaires a facilité et renforcé l'apprentissage en distanciel,
- La plupart des enfants parlaient en LE et participaient activement, pour arriver, à la fin de l'expérience, à s'exprimer de façon simple en français et avec des gestes,
- Les enfants aimaient reproduire, interagir et répéter les sujets du cours, et de manière implicite le vocabulaire. La reprise a favorisé la compréhension.

Nous avons pu délimiter une acquisition à différents degrés d'après l'évaluation en prenant en considération le niveau de difficulté de chaque sujet traité. Cette échelle est caractérisée par la réussite en processus et pas la réussite des aspects que les chercheuses ont déterminé importants dans la compétence orale. Il est évident qu'il y a eu des progrès de la part des apprenants, visibles du début à la fin de la formation. Pleyers, M. (2018) mentionne que l'apprentissage se réalise via la relation entre les connaissances et les expériences qui les facilitent. À partir de cette base nous avons constaté à travers la formation que les apprenants ont acquis des connaissances concernant la langue sans faire partie d'un environnement scolarisé.

Finalement, nous avons appliqué le post-test aux parents qui sont restés jusqu'au bout des séances, ce post-test servait à connaître leur opinion à la fin de l'expérience :

- La perception des parents à la fin de la formation sont très positives, ils considèrent que leurs enfants ont profité des séances,
- Ils étaient contents de recevoir la formation et en plus ils ont affirmé être très intéressés par la suite de la formation.

Malheureusement, il faut aussi indiquer que :

- La participation initiale a beaucoup diminué, pour des raisons hors du contrôle des membres de l'équipe (horaires, disponibilité des parents).

En guise de conclusion, notre parcours expose des cas précis qui montrent la réalité pour avoir un horizon plus clair de ce que peut apprendre la petite enfance, et qui peut servir de base dans les recherches futures. Cela peut se résumer dans le tableau suivant :

**Tableau 12**

*Les avantages et contraintes du projet*

<b>Avantages</b>	<b>Contraintes</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>● Apprentissage en distanciel dans un milieu hétéroglotte.</li><li>● Intégration des TIC dans l'apprentissage.</li><li>● Appui et accompagnement de parents vraiment impliqués.</li><li>● Possibilité réelle de communication et compréhension d'une langue cible chez les jeunes enfants.</li><li>● Emploi du matériel complémentaire par les participants et leurs parents.</li><li>● Envie de continuer la formation.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● L'incompatibilité des horaires.</li><li>● Le manque de réponse des quelques parents absents.</li><li>● L'abandon du cours de la part de quelques enfants, sans explication.</li></ul>

Élaboration propre.

## **6.1. Recommandations**

D'après les résultats obtenus nous voudrions adresser quelques recommandations au MEP, en tant qu'entité responsable nationale pour les apprentissages, aux futurs chercheurs de l'enseignement du FLE et aux parents voulant un apprentissage précoce d'une langue étrangère chez leurs enfants :

### **6.1.1 Pour le Ministère d'Éducation Publique (MEP) :**

- ❖ Prendre en considération l'implantation des langues étrangères autres que l'anglais dans le programme de maternelle.
- ❖ Prendre en considération l'implantation du Diseño Universal de Aprendizaje dans les classes de FLE pour favoriser les différentes manières d'acquérir la langue.
- ❖ Proposer des espaces non scolarisés pour avoir une première approche des langues dès la petite enfance.
- ❖ Implanter l'enseignement du FLE à partir de la maternelle dans le secteur public, pour élargir l'éventail de formation linguistique qui commence, dans la majorité du pays, en secondaire.
- ❖ Proposer des ateliers aux enseignants pour travailler avec la petite enfance.

- ❖ Examiner et revoir les sujets du planning selon les différents niveaux (petite, moyenne et grande section) pour inclure des éléments de sensibilisation aux cultures et aux langues étrangères.

#### 6.1.2. Pour les chercheurs de l'enseignement du FLE pour la petite enfance :

- ❖ Prendre en considération le niveau des apprenants pour bien choisir les sujets à traiter.
- ❖ Analyser la modalité de travail, soit virtuel, soit présentiel, selon le public.
- ❖ Concernant le cours, il faut discerner le dispositif numérique, des horaires plus convenables ainsi que du temps pour chaque séance.
- ❖ Réfléchir à l'implantation et à l'usage de matériel complémentaire.
- ❖ Proposer une évaluation formative pour identifier les connaissances acquises ou les aspects à renforcer.
- ❖ Dans la démarche, aucune adaptation proprement dite n'a été détectée, mais un travail interdisciplinaire sur les premiers niveaux d'acquisition permettrait de favoriser plus efficacement l'utilisation et la compréhension d'une LE.

#### 6.1.3. Pour les parents :

- ❖ Inciter l'apprentissage des langues étrangères dès l'enfance.
- ❖ Profiter de la technologie comme ressource pour l'enseignement de la langue cible.
- ❖ Participer activement au processus de formation de l'enfant.
- ❖ Dédier du temps pour le renforcement des connaissances acquises en utilisant le matériel complémentaire.
- ❖ Établir une bonne communication avec les formateurs pour informer ou recevoir des informations fondamentales.

## VII. RÉFÉRENCES

- Abdelaziz, N. (2017, 21 juin). Processus d'apprentissage d'une langue chez les enfants. *Hypothèses*.  
<https://arlap.hypotheses.org/9719>
- Alheit, P. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *Open Edition Journals*, 31/1, 57-83. <https://journals.openedition.org/osp/563>
- Alvarado, C. (2020, 15 février). Costa Rica será bilingüe en el 2040. *La Nación*.  
<https://www.nacion.com/opinion/columnistas/pagina-quince-costa-rica-sera-bilingue-en-el-2040/7PDLHZBAWVHOBMXF3YUC3YRZP4/story/>
- Álvarez, E. (2015). *Ensemble de fiches pédagogiques pour la compréhension et expression orale au niveau faux débutant dans le système scolaire du Costa Rica*. [Trabajo Final de Graduación para la licenciatura en Lingüística aplicada con énfasis en francés, Universidad Nacional]. Repositorio UNA.  
<https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/15238/ENSEMBLE%20DE%20FICHES%20PEDAGOGIQUES%20POUR%20LA%20COMPREHENSION%20ET.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anissa, H. (2018). *Compréhension et production orale*. [Maitre de conférences B, Université Dr. Tahar Moulay – Saida]. Saida.  
<https://www.univ-saida.dz/wp-content/uploads/2019/02/Le-document-p%C3%A9dagogique1-converti.pdf>
- Association 3-6-9-12. (2019, 14 mai). *Adeline Dubreu : Apprivoiser les écrans et grandir*. [Vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pQO41QvKqOI>
- Avitable, C. (2020). *Pandémie de Covid-19: Choque pour l'éducation et réponses stratégiques pour* Groupe de la Banque Mondiale. Groupe de la Banque Mondiale.

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198FR.pdf?sequence=5>

- Bachelet, N. et Mallet, R. (2013). *L'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle*. [Mémoire professionnelle pour l'obtention du diplôme du Master Métiers de l'enseignement scolaire, IUFM Académie de Grenoble]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00962605/document>
- Barbeau, D. ; Montini, A. et Roy, C. (1996, mars). Quand la mémoire fait réussir... ou échouer: connaître le fonctionnement de la mémoire pour mieux enseigner. *Pédagogie Collégiale*, 9, no 3, 09-18. [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/barbeau\\_9\\_3.html](https://cdc.qc.ca/ped_coll/barbeau_9_3.html)
- Barquero, A. (2019). *Dispositif linguistique-pédagogique pour l'apprentissage du FLE dans la deuxième année de la première enfance au Costa Rica*. [Trabajo Final de Graduación para la licenciatura en Lingüística aplicada con énfasis en francés, Universidad Nacional]. Repositorio UNA. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/15165>
- Begin, C. (2008, 21 octobre) Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Érudit*, 34,1, 47-67. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018989ar/>
- Benamar, R. (2014). La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère. *Open Edition Journals*, 3, 139-158. <https://journals.openedition.org/multilinguales/1632>
- Bernicot, J. (1998). *L'acquisition du langage: Étapes et théories*. Université de Poitiers. <https://slpemad.files.wordpress.com/2015/04/chap1998b.pdf>
- Besse, H. (2016). *Chapitre 1: Langue Maternelle, Langue Étrangère et langue seconde*. Linguistique et didactique. <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-1-langue-maternelle-langue-etrangere-et-langue-seconde>

- Bestaoui, S. (2018). *L'enseignement précoce du FLE dans le secteur privé en Algérie*. [These présenté pour l'obtention du diplôme de doctorat 3 eme cycle L.M.D, Université Djillali Liabès– Sidi Bel Abbè]. Université Djillali Liabès– Sidi Bel Abbè.  
[http://rdoc.univ-sba.dz/bitstream/123456789/2726/1/D3C\\_FR\\_BESTAOUI\\_Sarah.pdf](http://rdoc.univ-sba.dz/bitstream/123456789/2726/1/D3C_FR_BESTAOUI_Sarah.pdf)
- Bissonnette, S et Richard, M. (2005). *Les trois phases du processus d'apprentissage*. Bibliothèque Form@PEX. <http://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2005a.pdf>
- Bongaerts, T. (2009). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Open Edition Journals*, 2, 05-11. <https://journals.openedition.org/aile/>
- Borzali, F (2014). *Apprentissage par observation chez le jeune enfant avec autisme*. [These pour obtenir le grade de docteur en psychologie, Université Paul Valéry - Montpellier]. Université Paul Valéry – Montpellier. <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/7792/1/BORSALI.pdf>
- Bovet, M., Parrat-Dayana, S. et Vonèche, J. (1987). *Comment engendrer une explication causale par apprentissage ? I - Le rôle du dialogue*. Persée.  
[https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1987\\_num\\_40\\_4\\_2965](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1987_num_40_4_2965)
- Boyle, S. (2014). *Accès à l'école et à un environnement d'apprentissage II : Conception universelle de l'apprentissage. (Webinaire 11 – Livret technique) pour Unicef*. Unicef.  
[https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/LIVRET%2011%20-%20FINAL\\_0.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/LIVRET%2011%20-%20FINAL_0.pdf)
- Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. [CECRL] (1991). Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Carine, Z. (1989). L'acquisition de langue étrangère. *Carinezanchi's Blog*.  
<https://carinezanchi.wordpress.com/lacquisition-de-langue-etrangere/>
- Castro, K. (2017, 01 août). La educación preescolar será obligatoria a partir del 2018. *CRhoy.com*.  
<https://www.crhoy.com/nacionales/educacion-preescolar-sera-obligatoria-a-partir-del-2018/>

- Chemkhi, M. (2019). Le CECR questionné par les contextes hétéroglottes. *Action Didactique*. 4, 112-128. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/843/2/2/199268>
- Clauzard, P. (2016). *Histoire, théories & concepts de l'apprentissage*. Slideshare.  
<https://es.slideshare.net/philip61/histoire-thories-concepts-de-lapprentissage-par-philippe-clauzard>
- Collin, S. (2012). La compétence orale en français langue seconde. *Québec français*, 165, 57-58.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n165-qf089/66462ac.pdf>
- Colombo, A. (2019). *Association 3-6-9-12 créée par Serge Tisseron*. Flore Guattari.  
<http://floreguattari.com/3-6-9-12/>
- Comité du Portfolio des étudiants en science infirmière de l'UMCE. (2015). *Les stratégies d'apprentissage : Apprendre à Apprendre*.  
[https://www.umoncton.ca/umce-scienceinfirmiere/files/umce-scienceinfirmiere/wf/wf/pdf/strategies\\_apprentissage.pdf](https://www.umoncton.ca/umce-scienceinfirmiere/files/umce-scienceinfirmiere/wf/wf/pdf/strategies_apprentissage.pdf)
- Cosereanu, E. (2010). *L'influence du contexte sur le potentiel acquisitionnel des tâches d'interaction : le cas du contexte sociolinguistique*. Université de technologie de Compiègne, France.  
<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00495054/file/Cosereanu.pdf>
- Costa Rica découverte (2016). *Influence française au Costa Rica*. Costa Rica découverte.  
<https://costarica-decouverte.com/influence-francaise-costa-rica/#:~:text=C'est%20%C3%A0%20partir%20de,syst%C3%A8me%20de%20notation%2C%20les%20biblioth%C3%A8ques%E2%80%A6>
- Cummis, J. (2001) La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études. Famillelanguescultures.org  
<http://www.famillelanguescultures.org/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues.pdf>

Darmawangsa, D. (s,d). *Aperçu du problématique dans l'acquisition de compétence de la production orale*. Universitas Pendidikan Indonesia.

[http://file.upi.edu/Direktori/FPBS/JUR.\\_PEND.\\_BAHASA\\_PERANCIS/DANTE\\_DARMAWANGSA/File%20Lama/PROBLEMATIQUE%20DE%20LA%20PRODUCTION%20ORALE.pdf](http://file.upi.edu/Direktori/FPBS/JUR._PEND._BAHASA_PERANCIS/DANTE_DARMAWANGSA/File%20Lama/PROBLEMATIQUE%20DE%20LA%20PRODUCTION%20ORALE.pdf)

De Rotrou, J. (2010). Gérontologie et société. Stimulation et éducation cognitive. *Cairn.info*, 24/97, 175-192. <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe-2001-2-page-175.htm>

Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Open Edition Journal*, 35/1. <https://journals.openedition.org/apliut/5315>

Delécraz, J. (2016). *Apprentissage cognitif : types d'apprentissage, guide éducatif*. SCRIBD. <https://fr.scribd.com/document/408689147/Apprentissage-Cognitif#>

Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. *Open Edition Journals*, 16, 97-120. <https://journals.openedition.org/aile/788>

Fasel, V. (2014). Comprendre et apprendre dans l'interaction : les séquences d'explication en classe de français langue seconde. *Linguistic Insights Studies in Language and Communication*, vol 184. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/32061/619030.pdf;jsessionid=26233C60F20CC81C7EAF555E6D3E9B0E?sequence=1>

Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. *Université de Blida*, n° 4, 273-280. <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>

Foucambert, J. (1976). *Apprentissage et enseignement*. Persée. [https://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1976\\_num\\_32\\_1\\_4338](https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1976_num_32_1_4338)

- Fournier, Y. et Gaudry-Lachet, A. (s,f). *Coronavirus Covid-19 : mesures pour les écoles, collèges et lycées pour l'année scolaire 2021-2022*. Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports.
- <https://www.education.gouv.fr/l-apprentissage-des-langues-vivantes-etrangees-dans-l-union-europeenne-parcours-des-eleves-2588>
- Francis, A. (2018). *Interférences linguistiques dans l'apprentissage du FLE : Le cas des éwéphones du Ghana*. [These pour le master, University of Calgary]. University of Calgary.
- [https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/109360/ucalgary\\_2018\\_apasu\\_francis.pdf](https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/109360/ucalgary_2018_apasu_francis.pdf)
- Fréchette, N. et Morissette, P. (2018, 20 août). Développement cognitif : théorie socioculturelle. *Développement de l'enfant Observer et comprendre*.
- <http://developpement.ccdmd.gc.ca/fiche/developpement-cognitif-theorie-socioculturelle>
- Gottsmann, L. (2016). *La construction de compétences par les élèves en Éducation Physique : étude de la dynamique d'engagement et d'actualisation des connaissances dans l'action*. Open Edition journals. <https://journals.openedition.org/ejrieips/931>
- Halte, J. (s, d). Entre enseignement et acquisition: problèmes didactiques en apprentissage du langage. *Université de Metz*, n°29, 13-28.
- <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-29-1-1.pdf>
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. *Open Edition Journals*, vol 33/2, 34-50.
- <https://journals.openedition.org/apliut/4385#ftn3>
- Hilton, H. (2009). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *La Clé des Langues en ligne*, n°3, 12-21.
- <https://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/didactique/theories-d-apprentissage-et-didactique-de-s-langues>

- Houdna, B. (2015). Université Ibn Tofail-Kénitra, Maroc. *Les interférences linguistiques entre le français et l'arabe marocain dans les productions écrites d'élèves du Baccalauréat*. Langues, cultures et sociétés file
- Hulstijn, J. (2005). Enjeux théoriques et empiriques dans l'étude de l'apprentissage implicite et explicite d'une langue seconde. *Cambridge university press*, vol 27/2, 129-140.  
<https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/theoretical-and-empirical-issues-in-the-study-of-implicit-and-explicit-secondlanguage-learning-introduction/4F499EC1AE0886A01AB226B47BDA2F85>
- Khellouf, S. (2017). *L'impact des pratiques communicatives sur l'amélioration de la compétence orale des étudiants de 1ere et 2eme années, licence français*. [Mémoire présentée pour l'obtention du diplôme du Master en Didactique Langue Française, Université Larbi Ben M'Hidi].  
Université Larbi Ben M'Hidi.  
<http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/2847/1/memoir.pdf>
- Klein,W. (1989). L'acquisition de la langue étrangère.  
[https://www.aulavirtual.una.ac.cr/pluginfile.php/192211/mod\\_resource/content/1/LACQUISITION%20DE%20LANGUE%20%20C3%89TRANG%20%20C3%88RE%20W.%20KLEIN.pdf](https://www.aulavirtual.una.ac.cr/pluginfile.php/192211/mod_resource/content/1/LACQUISITION%20DE%20LANGUE%20%20C3%89TRANG%20%20C3%88RE%20W.%20KLEIN.pdf)
- Lasalle, J. (2004). L'éthologie cognitive. *Apprentissage, adaptation et cognition*. Open Edition books.  
<https://books.openedition.org/editionsmsh/7094?lang=es>
- Lecompte, J. (1998). Lev Vigotski (1896-1934) Pensée et langage. *Sciences Humaines*, n°81.  
[https://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage\\_fr\\_9754.html](https://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage_fr_9754.html)
- Les Nations Unies (2020). *La Covid-19 est en train d'inverser des décennies de progrès sur la pauvreté, les soins de santé et l'éducation*.  
<https://www.un.org/fr/desa/sustainable-development-goals-report-2020>

- Lété, B (2016). *Quel est le rôle des apprentissages implicites dans la lecture ?*. Conférence de consensus. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/09CCLecture\\_Lete.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/09CCLecture_Lete.pdf)
- Macaire, D. et Reissner, C. (2019). *Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes : comment articuler les différentes langues de l'élève ?*. Conférence de consensus. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV\\_Macaire-Reissner\\_MEF-v2.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Macaire-Reissner_MEF-v2.pdf)
- Madrigal, A. Mejias, K et al. (2017). *La comptine: outil pédagogique pour l'amélioration de la compréhension orale en FLE au primaire*. [Trabajo Final de Graduación en Enseñanza del Francés Lengua Extranjera como Lengua Extranjera, Universidad de Costa Rica]. Repositorio UCR. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/8594>
- Mainassara, A. (2020). *Culture / Quelle différence entre langue nationale, langue maternelle et langue locale ?*. *Au rythme du Niger Studio Kakangou*. <https://www.studiokalangou.org/12537-culture-difference-langue-nationale-langue-maternelle-langue-locale>
- Manolescu, C. (2013). *L'expression orale en milieu universitaire. Université de Craiova, Roumanie*, n°4, 109-121. <https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Manolescu.pdf>
- Mécanisme d'apprentissage : qu'est-ce qu'un apprentissage ?* (2018). Befn.fr. <http://www.befn.fr/le-dossier-de-la-redaction/mecanisme-apprentissage.html#:~:text=Le%20m%C3%A9canisme%20d'apprentissage%20est,de%20penser%2C%20planifier%2C%20ex%C3%A9cuter%E2%80%A6>
- Medane, H. (2015). *L'interférence comme particularité du « français cassé » en Algérie*. Open Editions Journal. <https://journals.openedition.org/tipa/1394>
- Medjaoui, O. (2018). *Enseignement/apprentissage précoce du français langue étrangère en Algérie : pour quoi faire ?*. Université - Mohamed Ben Ahmed d'Oran 2.

<https://ds.univ-oran2.dz:8443/bitstream/123456789/2374/1/article%20Ouafa%20Medjaoui%20fle%20pour%20quoi.pdf>

Mema, M. (2013). *Compréhension orale*. L'enseignement.

<http://mikaelamema.unblog.fr/2013/06/16/comprehension-orale/>

Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programa de Estudios de Francés para secciones bilingües Francés-Español Primaria* .

[https://mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/frances\\_espanol\\_1y2ciclo.pdf](https://mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/frances_espanol_1y2ciclo.pdf)

Moussaoui, I. (2017). *Les interférences linguistiques chez les apprenants de 4eme année moyenne*.

[Mémoire pour l'obtention du diplôme de master, Université Abou Baker Belkaied Tlemcen].

Université Abou Baker Belkaied Tlemcen.

<http://dSPACE.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/11708/1/moussaoui-imane.pdf>

Ndagimana, J. (2008). *Grandes théories de l'apprentissage scolaire*. Mémoire

online. [https://www.memoireonline.com/10/09/2770/m\\_Motivation-et-reussite-des-apprentissages-scolaires19.html](https://www.memoireonline.com/10/09/2770/m_Motivation-et-reussite-des-apprentissages-scolaires19.html)

Nikas-Salminen, A. (1997). Chapitre 1: le développement mental de l'enfant selon Jean

Piaget. *Création poétique chez l'enfant* (p. 131-144). Presses universitaires de Provence.

<https://books.openedition.org/pup/754>

*Notions essentielles*. (s,d). Portail enfance et familles. Université de Montréal.

<http://www.portailenfance.ca/wp/modules/developpement-de-lenfant/grands-principes-du-developpement-humain/>

Olano, M. (2016). Les stades du développement cognitif, de Piaget à aujourd'hui. *Sciences humaines*, n°22.

[https://www.scienceshumaines.com/les-stades-du-developpement-cognitif-de-piaget-a-aujourd-hui\\_fr\\_36832.html](https://www.scienceshumaines.com/les-stades-du-developpement-cognitif-de-piaget-a-aujourd-hui_fr_36832.html)

Péladeau, N. (2006). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Érudit*, 31, 187-209.

<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012364ar/>

Petit, O. et Pascalis, O. (2009). *Dossier Imitation - Introduction générale*. Open Edition Journals.

<https://journals.openedition.org/primatologie/279>

*Piaget et sa théorie de l'apprentissage*. (2017). Nos pensées.

<https://nospensees.fr/piaget-theorie-de-lapprentissage/>

Pleyers, M. (2018). *Les trois phases du mécanisme d'apprentissage*. Pleyers.

<http://www.pleyers.be/2018/02/12/les-trois-phases-du-mecanisme-dapprentissage/>

Premiers cris, (2021, 14 janvier). *Petiteculnum - Épisode 1*. [Vidéo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=xMVZOKgNOy8>

Prescod, P. et Robert, J. (2014). La langue seconde à la croisée des chemins. *Cairn.info*. n°174, 139-146. <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-139.htm>

Ramirez, K. (2019). *Analyse du processus d'acquisition du Français Langue Etrangère chez les personnes âgées dans le domaine phonologique*. [Trabajo Final de Graduación para la licenciatura en Lingüística aplicada con énfasis en francés, Universidad Nacional]. Repositorio UNA. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/14938>

Renaud, K. (2015). *Formation à la pédagogie en enseignement supérieur*. UQTR

[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/so-utien\\_transfert\\_apprentissages.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/so-utien_transfert_apprentissages.pdf)

- Saada, M. (1996). Piaget et l'éducation. *Perspectives Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 26/1.  
[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-97\\_fre.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-97_fre.pdf)
- Sistema Costarricense de Información Jurídica. (1998). *Código de la Niñez y la Adolescencia Ley No. 7739*.  
[http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&strTipM=TC&IResultado=4&strSelect=se](http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&strTipM=TC&IResultado=4&strSelect=se)
- Sistema Costarricense de Información Jurídica. (2011). *Ley de Protección de la Persona frente al tratamiento de sus datos personales Ley No. 8969*.  
[http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=70975&nValor3=85989&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=70975&nValor3=85989&strTipM=TC)
- Smyan, K. (2018). *La compétence orale dans l'apprentissage du français*.  
<https://www.iasj.net/iasj/download/32d0862e9c69d08e>
- Sullivan, C. (s, d). *Différence entre l'apprentissage actif et l'apprentissage passif*. Differbetween  
[https://fr.differbetween.com/article/difference\\_between\\_active\\_learning\\_and\\_passive\\_learning](https://fr.differbetween.com/article/difference_between_active_learning_and_passive_learning)
- Tisseron, S. (2018). *Pour protéger nos enfants des dangers des écrans et leur apprendre à s'auto guider et à s'auto protéger*. Les balises 3–6–9–12:  
<https://www.3-6-9-12.org/les-balises-3-6-9-12/>
- Tonev, R. (2010). *L'arrivée massive des immigrants adultes au Québec et l'enseignement du français langue seconde*. [memoire, Université du Québec]. Université du Québec.  
<https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1620/1/030165690.pdf>
- Turmel, A. (s, d). *La petite enfance comme catégorie d'expérience et comme catégorie cognitive*. [Presentación de diapositivas]. Université Laval.  
<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01256016/file/A.%20Turmel.pdf>

- Turpaud, S. (2016) *Repérer les 4 principales méthodes pédagogiques en formation*. Formation and Community Management Sophie Turpaud.  
<https://sophieturpaud.com/2016/02/15/reperer-les-4-principales-methodes-pedagogiques-en-formation/>
- Unicef. (1989). *Convention Internationale de Droits de L'enfant*. Humanium.  
<https://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/>
- Université de Paris. (2005). *Éducation, plasticité cérébrale et recyclage neuronal*. Collège de France.  
<https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/ducation-plasticite-cerebrale-et-recyclage-neuronal-resume-cours-06012015.htm#:~:text=On%20appelle%20%C2%AB%20p%C3%A9riode%20critique%20%C2%BB%20ou,ils%20re%C3%A7oivent%20de%20leur%20environnement.>
- Vellut, D. (2019). *Apprentissage actif ou passif ? Élargissez vos horizons avec les 4 modes d'engagement cognitif du modèle ICAP*. Innovation pédagogique.  
<https://www.innovation-pedagogique.fr/article5240.html>
- Véronique, G. (2019). *L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes*. Hal open science. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01968803/document>
- Vieille-Grosjean, H. (2015). Apprendre à l'âge adulte : entre imitation et émancipation. *Phronesis*, 4/1, 40-50. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2015-v4-n1-phro01926/1031203ar.pdf>
- Wibaut, M. (2019). *Favoriser la mémorisation dans les apprentissages*. [Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation », Université de Rouen].Hal open science.  
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02404614/document>
- Winnykamen, F. (1990). Introduction. Dans F. Winnykamen, *Apprendre en imitant* (pp. 11-24). CAIR.INFO. <https://www.cairn.info/apprendre-en-imitant--9782130430094-page-11.htm>

Yvon, F. et Zinchenko, Y. (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Université de Montréal.

[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/27734/Yvon%20et%20Zinchenko%20\(2011\).%20Vygotsky,%20une%20th%C3%A9orie%20du%20d%C3%A9veloppement%20et%20de%20l'%C3%A9ducation.pdf?sequence=1](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/27734/Yvon%20et%20Zinchenko%20(2011).%20Vygotsky,%20une%20th%C3%A9orie%20du%20d%C3%A9veloppement%20et%20de%20l'%C3%A9ducation.pdf?sequence=1)

Zahim, Z. (2018). *L'interférence de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE : cas des apprenants de 5ème année primaire*. [Mémoire présentée pour l'obtention du diplôme de master en Langue et culture, Université Abd el hamid ibn badis-mostaganem]. Université Abd el hamid ibn badis-mostaganem.

<http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/12924/zahim%20zineb%20pdf%20memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zlakomanova, L. (2017). *Agir enseignant et " naturel " didactique en situation hétéroglotte : études d'interactions verbales en classe de FLE dans les universités russes : le cas des cours de deuxième et troisième années de l'université pédagogique de Vologda*. [Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Lumière Lyon 2]. Hal open science

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01543941/document>

## VIII. ANNEXES

### 8.1. Annexe 1 - Demande d'approbation à PRICOPI

San José, agosto 2021

Proyecto de Investigación, Cooperación y Producción Interinstitucional para la enseñanza del Francés

Reciba un cordial saludo.

Las profesoras-investigadoras Yilania Espinoza Artavia y Priscilla Montiel Brenes de la carrera Licenciatura Lingüística aplicada con énfasis en el francés de la Universidad Nacional, se encuentran inscritas en el curso de Seminario de Investigación II, a cargo de la docente María Gabriela Vargas Murillo. El curso tiene como objetivo principal realizar el Trabajo Final de Graduación (TFG) titulado: "L'acquisition du français Langue Etrangère (FLE) pendant la petite enfance en milieu hétéroglotte" .

La presente carta tiene como objetivo solicitar respetuosamente su aprobación para que las estudiantes Espinoza y Montiel puedan incluir y utilizar como marco para su TFG el proyecto de investigación, cooperación y producción interinstitucional para la enseñanza del francés (PRICOPI), esto con el fin de llevar a cabo un proyecto para promover el aprendizaje precoz de la lengua francesa, en niños de 2 a 4 años de edad. Dicho trabajo se realizará de forma virtual y a partir de la aplicación de este dispositivo se podrá estudiar mejor el proceso de adquisición de lengua extranjera en medio heterógloto en la primera infancia.

Al finalizar nuestra investigación, se presentará una serie de fichas pedagógicas digitales para trabajar el francés en edades tempranas, con el fin de favorecer la práctica de la competencia oral para desarrollar diversos temas recomendados por el MEP, dirigidos a los estudiantes de la primera infancia. Le agradecemos que nos brinde la confianza para poder realizar dicha investigación de una manera seria, responsable y ética.

En espera de contar con una respuesta favorable, nos suscribimos cordialmente.

Docentes investigadores

Yilania Espinoza Artavia,  
1-1728-0203

Priscilla Montiel Brenes,  
1-1703 - 0165

## 8.2. Annexe 2 - Réponse de PRICOPI

Heredia, agosto 2021

Estudiantes  
Yilania Espinoza Artavia  
Priscilla Montiel Brenes  
Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en francés

Estimadas estudiantes:

En atención a la solicitud enviada por ustedes al correo de nuestro proyecto, con el fin de obtener el apoyo académico para enmarcar su trabajo final de graduación dentro de las actividades del Proyecto de investigación, Cooperación y Producción Interinstitucional para la Enseñanza del Francés (PRICOPI), les comunicamos lo siguiente:

- El proyecto tiene definidas en su formulación una serie de actividades que ya cuentan con aprobación de las instancias respectivas para su ejecución, lo cual debe ser priorizado para su ejecución.
- El proyecto cuenta también con objetivos que permiten incluir algunas actividades extraordinarias, que pueden ser tomadas como productos también extraordinarios, fuera de la formulación original realizada y aprobada, sin afectar las cuentas que deben rendirse por esta.
- Por la naturaleza innovadora, exploratoria, comunitaria y de producción que posee la iniciativa que ustedes proponen, a saber: "L'acquisition du français Langue Etrangère (FLE) pendant la petite enfance en milieu hétéroglotte", es de interés del proyecto acoger la iniciativa para darle soporte, apoyo y cooperación en aras de cumplir el objetivo primordial de mejorar la enseñanza del francés en el país.
- Dadas estas circunstancias, PRICOPI decide acoger para lectura, recomendaciones y apoyo, el proyecto que ustedes proponen para su trabajo final de graduación, en aras de la promoción, difusión y mejoramiento de la enseñanza de la lengua francesa en todos los ámbitos nacionales.

Cordialmente,

Firmado digitalmente  
por MARIA GABRIELA  
VARGAS MURILLO  
(FIRMA)  
Fecha: 2022.11.22  
21:50:18 -06'00'

María Gabriela Vargas Murillo  
Coordinadora  
PRICOPI

### 8.3. Annexe 3 - Consentement informé de participation des parents

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA**  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

#### **FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

(Para ser sujeto de investigación)

Trabajo Final de Graduación para optar por la Licenciatura en Lingüística aplicada con énfasis en el francés

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

**A. Estimados padres de familia o encargados:** Las estudiantes de Licenciatura en la enseñanza del francés de la Universidad Nacional de Costa Rica; Yilania Espinoza Artavia y Priscilla Montiel Brenes estamos realizando el proyecto final de graduación y nos hemos propuesto investigar sobre la adquisición del francés como lengua extranjera (FLE) en niños de 2 a 4 años.

Con la información que logremos obtener de los participantes vamos a determinar el/los mecanismos de adquisición del Francés con el fin de realizar una propuesta de un dispositivo digital para los docentes de FLE, con el fin de favorecer la práctica de la competencia oral dirigida a los aprendientes de la primera infancia.

**B. Con el fin de obtener la información:** Necesitamos que usted como responsable legal del estudiante nos ayude a responder algunas preguntas sobre la implementación y/o utilización del francés cotidianamente por parte de su hijo/a. La información que se obtenga será de uso confidencial, únicamente para el desarrollo de este proyecto de investigación.

**C. RIESGOS:** No corre ningún riesgo ni en su seguridad ni en su salud al participar en el estudio. Tampoco la imagen ni los datos personales de la persona menor de edad a su cargo.

**D. BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio, no obtendrá ningún beneficio material directo, ya que no media pago ni subsidio. El beneficio para sus hijos consiste en la sensibilización a una lengua extranjera a edad temprana, cuyo conocimiento favorecerá su futuro. Existe además un beneficio educativo para la sociedad costarricense, ya que las investigadoras obtendrán informaciones sobre el desarrollo y la adquisición del FLE a edades tempranas y ese conocimiento beneficiará la formación de docentes y estudiantes de FLE en el futuro, al que su familia habrá contribuido.

**E.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con alguna de las investigadoras, quienes deben haber contestado satisfactoriamente a todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a **Yilania Espinoza Artavia al teléfono 87480236 o a Priscilla Montiel Brenes al teléfono 60783933** en el horario de 1 p.m. a 2 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse por medio de correo electrónico con **Yilania**



## 8.4. Annexe 4 - Consentement informé de participation des parents



### Consentimiento informado de participación

La Universidad Nacional se proyecta a la comunidad nacional ofreciendo gratuitamente propuestas para el bienestar de los ciudadanos y sus familias, a través de acciones educativas y de extensión social. Por este motivo, agradecemos por su tiempo y su disposición para colaborar con nuestro Trabajo Final de Graduación (TFG), que es una de estas iniciativas gratuitas para el aprendizaje de lengua extranjera en la infancia.

Le solicitamos respetuosamente hacer la lectura del documento y responder las preguntas hasta después de realizar la lectura.

Puede acceder al consentimiento informado de participación a través del siguiente enlace en su buscador para la lectura detallada del documento.

<https://docs.google.com/document/d/1D-qiwzrb7w-d3POJlbAgjvComWm0cXC2XuCASeydc/edit?usp=sharing>

yilania.espinoza.artavia@est.una.ac.cr [Cambiar de cuenta](#)



\*Obligatorio

Correo \*

Tu dirección de correo electrónico

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a que mi hijo (a) participe en este estudio. \*



Si

No

[Siguiente](#)

[Borrar formulario](#)

Sección 2 de 3

Después de haber leído con detenimiento el    
documento y de estar de acuerdo con lo  
anteriormente estipulado en el, complete  
este formulario con los datos solicitados.

Descripción (opcional)

1. Nombre completo del padre o encargado legal \*

Texto de respuesta corta

2. Identificación del padre o encargado legal \*

Texto de respuesta corta

3. Fecha en que firma \*

Mes, día, año



4. ¿Esta de acuerdo en participar de la investigación? \*

Sí

No



5. Es necesario prever el acompañamiento del estudiante. ¿Considera usted que un adulto asista \* con el menor durante las sesiones?

Sí

No

6. Nombre completo del menor de edad \*

Texto de respuesta corta

7. ¿Esta de acuerdo que el menor de edad a su cargo participe de la investigación? \*

Sí

No

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección



# Inscripción al taller



Descripción (opcional)



1. Nombre completo del menor de edad \*

Texto de respuesta corta



2. Edad del menor \*

Texto de respuesta corta



3. Seleccione la provincia en la que vive \*

- San José
- Heredia
- Cartago
- Limón
- Guanacaste
- Puntarenas



4. Complete con el cantón al que pertenece \*

Texto de respuesta corta



☰

5. ¿Cuánto tiempo semanal puede reservar para acompañar a su hijo (a) en la clase de francés ? \*

- 10 minutos distribuidos por semana
- 20 min una vez por semana
- 15 minutos distribuidos dos veces por semana
- 40 minutos distribuidos dos veces por semana

---

6. Seleccione el posible horario de su preferencia \*

- Lunes 3pm
- Martes 3pm
- Jueves-Viernes 3pm
- Jueves-Viernes 4pm
- Otra...

7. Con el fin de mantener una buena comunicación, ¿estaría dispuesto a formar parte de un grupo de WhatsApp? \*

- Sí
- No

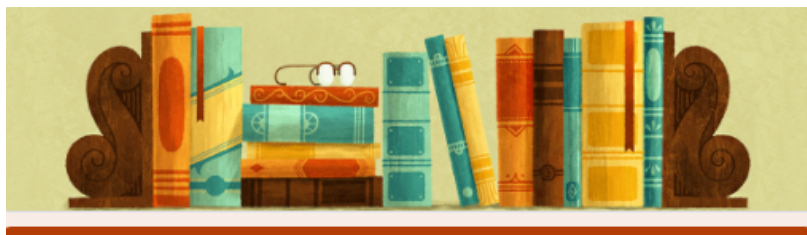
---

8. Si esta de acuerdo le solicitamos amablemente nos brinde un número telefónico. De no estar de acuerdo le agradecemos nos indique otra forma de comunicación. \*

Texto de respuesta corta

---

## 8.5. Annexe 5 - Enquête (pré-test) pour le groupe des parents



### Información general

Le solicitamos atentamente completar el siguiente instrumento con fines estrictamente educativos, para la realización del Trabajo Final de Graduación de la carrera Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en el Francés.

Las preguntas buscan obtener la información necesaria para planificar con eficiencia el dispositivo de formación, comunicarnos efectivamente con ustedes como encargados y conocer su punto de vista sobre el aprendizaje de sus niños.

El tiempo para completar este formulario no es mayor a 12 minutos.

Muchas gracias por su contribución a nuestro trabajo, será de gran utilidad para nosotras y sus hijos.

---

yilania.espinosa.artavia@est.una.ac.cr [Cambiar de cuenta](#)



\*Obligatorio

---

Correo \*

Tu dirección de correo electrónico

---

## Descripción de la investigación

### **Pour le groupe de parents (grupo de padres)**

Las profesoras investigadoras Ylania Espinoza Artavia y Priscilla Montiel Brenes de la carrera Licenciatura en Lingüística aplicada con énfasis en el francés, de la Universidad Nacional de Costa Rica desean conocer su opinión con respecto a la adquisición e implementación de la lengua francesa en su diario vivir, para que con base a sus respuestas, puedan realizar un análisis detallado de la información y elaborar una propuesta que ayude a los estudiantes en el acercamiento al Francés Lengua Extranjera en sus primeros años de aprendizaje.

**El objetivo de nuestro trabajo de investigación es:** Describir el mecanismo de adquisición de FLE en los niños de 2 a 4 años en un entorno de habla española, con el fin de favorecer la integración y el acercamiento positivo de la competencia comunicativa para el desarrollo y sensibilización del área auditiva dirigida a los estudiantes de maternal.

**Sus respuestas serán tratadas de manera confidencial.**

Siguiente

Borrar formulario

Sección 2 de 4

## I Parte



Datos generales del estudiante y encargado legal

Nombre completo del encargado legal \*

Texto de respuesta corta

Nombre completo de su hijo (a) \*

Texto de respuesta corta

Edad de su hijo (a) \*

- 2 años
- 3 años
- 4 años

⋮

¿Su hijo (a) ya ha asistido a una institución educativa? \*

- Sí
- No
- Otra...

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección ▼

Sección 3 de 4

## II Parte

✕ ⋮

A continuación se muestran una serie de preguntas para comprender mejor cómo es el estilo de comunicación de su hijo (a).

1. ¿Cómo considera usted que su hijo (a) logra comunicarse en su lengua materna (español)? \*

- Con mucha dificultad, le cuesta mucho establecer comunicación
- Con un poco de dificultad, pero lo logra
- Con relativa confianza y seguridad
- Con facilidad y seguridad
- Siempre se comunica fácilmente y sin dificultades

2. ¿Diría usted que le gusta conversar? \*

- Sí
- No

3. ¿Diría usted que le gusta escuchar cosas nuevas? \*

Sí

No

4. ¿Diría usted que ha tenido contacto con el idioma francés? \*

Sí

No

5. ¿ Muestra su hijo (a) interés en el idioma francés ? \*

Sí, ha manifestado que le interesa

No parece interesarle mucho

No conoce el idioma y quizás podría interesarle

6. ¿Considera que desearía participar activamente durante las clases de francés? \*

Tengo seguridad que sí

Me parece que puede interesarle

Creo que es difícil

Otra...

Después de la sección 3 Ir a la siguiente sección

Sección 4 de 4

## III Parte



A continuación le presentamos unas preguntas con el fin de conocer sus expectativas

1. ¿Podría practicar solo 5 minutos al día todos los días la pronunciación de las palabras con su hijo (a) ? \*

Sí

No

2. ¿Estaría dispuesto a utilizar el material complementario brindado por las docentes durante la práctica diaria de la pronunciación con su hijo (a) ? \*

Sí

No

3. ¿Por favor indiquenos por qué desea usted el contacto con el idioma francés a temprana edad? \*

Texto de respuesta larga

---

## 8.6. Annexe 6 - Enquête (post-test) pour le groupe des parents



Sección 1 de 4

### Información general

Le solicitamos atentamente completar el siguiente instrumento con fines estrictamente educativos, para la realización del Trabajo Final de Graduación de la carrera Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en el Francés.

Las preguntas buscan obtener la información necesaria para verificar la eficiencia de los dispositivos de formación utilizados durante las sesiones y conocer su punto de vista sobre el aprendizaje de sus niños y niñas.

El tiempo para completar este formulario no es mayor a 12 minutos.

Muchas gracias por su contribución a nuestro trabajo, será de gran utilidad para nosotras y sus hijos.

Correo \*

Correo válido

Este formulario registra los correos. [Cambiar configuración](#)

### Descripción de la investigación

#### **Pour le groupe de parents (grupo de padres)**

Las profesoras investigadoras Yilania Espinoza Artavia y Priscilla Montiel Brenes de la carrera Licenciatura en Lingüística aplicada con énfasis en el francés, de la Universidad Nacional de Costa Rica desean conocer su opinión con respecto a la adquisición e implementación de la lengua francesa en su diario vivir, para que con base a sus respuestas, puedan realizar un análisis detallado de la información y elaborar una propuesta que ayude a los estudiantes en el acercamiento al Francés Lengua Extranjera en sus primeros años de aprendizaje.

**El objetivo de nuestro trabajo de investigación es:** Describir el mecanismo de adquisición de FLE en los niños de 2 a 4 años en un entorno de habla española, con el fin de favorecer la integración y el acercamiento positivo de la competencia comunicativa para el desarrollo y sensibilización del área auditiva dirigida a los estudiantes de maternal.

**Sus respuestas serán tratadas de manera confidencial.**

## I Parte



Datos generales del estudiante y encargado legal

Nombre completo del encargado legal \*

Texto de respuesta corta

Nombre completo de su hijo (a) \*

Texto de respuesta corta

## II Parte



A continuación se muestran una serie de preguntas para comprender mejor cómo se ha modificado el estilo de comunicación de su hijo (a).

1. ¿Cómo considera usted que su hijo (a) logra comunicarse en su lengua materna (español) después de esta experiencia en el taller? \*

- No he apreciado un cambio con respecto de la gran dificultad que tenía para comunicarse
- Después del taller logra comunicarse más, pero aún con un poco de dificultad
- Al término de estas sesiones muestra más confianza y seguridad
- Se comunica con confianza y seguridad
- Siempre se ha comunicado fácilmente y sin dificultades, aún antes del taller

2. ¿Ha notado usted si a su hijo (a) le gusta conversar más ahora? \*

- Sí
- No

3. ¿Diría usted que ahora a su hijo (a) le llama más la atención escuchar cosas nuevas en otro idioma? \*

- Sí
- No

4. ¿Cómo calificaría ahora el contacto de su hijo (a) con el idioma francés? \*

- Muy positivo
- Regular
- Bueno
- Muy negativo
- Otra...

5. ¿Ha manifestado recientemente su hijo (a) interés en el idioma francés ? \*


- Sí, ha manifestado que le interesa
- No parece interesarle mucho, no lo menciona

6. ¿Cómo consideraría la participación de su hijo (a) durante las clases de francés que recibió? \*

- Activa e interesada
- Pasiva pero interesada
- Indiferente
- No interesada y negativa

## III Parte



A continuación le presentamos unas preguntas con el fin de conocer sus experiencias como acompañante en el aprendizaje 

1. ¿Le fue posible practicar cada día la pronunciación de las palabras con su hijo (a)? \*



- Sí
- No
- Solo algunos días

2. ¿Cómo calificaría usted esta práctica diaria de la pronunciación de las palabras? ¿De alguna ayuda, inútil, muy útil, etc.? ¿Por qué? \*

Texto de respuesta larga

---

## Annexe 6 - Brouillon du dispositif

FICHE 0 Introduction - Coucou les enfants			
Section descriptive			
Niveau			
Durée			
Sujet			
COMPETENCES LINGUISTIQUES	Compréhension Orale		X
	Expression Orale		X
Savoirs	Lexicaux		
	Grammaticaux		
	Socio-culturels		
	Savoir-être		
	Savoir-faire		
Observations	<p>❖ La fiche peut être abordée de façon individuelle ou collective.</p>		

Document	Type du document	
	Durée	
	Ressources nécessaires	<input type="checkbox"/> Un ordinateur ou un portable <input type="checkbox"/> Des hauts-parleurs ou des casquettes <input type="checkbox"/> Accès à Internet
Parties	Activité de brise-glace (2 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Première contact avec le public</li> </ul>
	Activité d'introduction (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième contact avec le public</li> </ul>
	Activité ludique (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième contact avec le public</li> </ul>
	Activité de clôture (3 min) <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatrième contact avec le public</li> </ul>
Stratégie d'évaluation	Compétence Orale	
Observations	Fiche préparée par Y. Espinoza, P. Montiel. Regardez les annexes. <b>Note: Regardez les annexes ci-jointes.</b>	

## 8.8 Annexe 8 - Grille d'évaluation pour les séances

Évaluation du développement de la classe					
Critères d'évaluation	Oui	Non	Observations		
Intégration du rituel de motivation (salutation, appel, prise de congé)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Stimulation de la participation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Stimulation de la compétence orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Implémentation du mécanisme par imitation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Implémentation du mécanisme par explication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Implémentation du mécanisme par répétition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Implémentation de la phase d'acquisition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Implémentation de la phase de retention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Implémentation de la phase de transfert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Évaluation du développement des élèves					
L'étudiant semble se sentir :	à l'aise <input type="checkbox"/>	tranquille <input type="checkbox"/>	en tension <input type="checkbox"/>	incommode <input type="checkbox"/>	d'autre
L'attitude de la personne est :	positive <input type="checkbox"/>	négative <input type="checkbox"/>	indifférente <input type="checkbox"/>	changeante <input type="checkbox"/>	d'autre
L'apprenant comprend :	des mots isolés <input type="checkbox"/>	deux mots <input type="checkbox"/>	trois mots <input type="checkbox"/>	des phrases simples <input type="checkbox"/>	d'autre

L'apprenant comprend :	sans difficulté	avec une certaine difficulté	saisit à moitié	ne comprend pas	d'autre
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L'apprenant participe:	Activement	Plus au moins	Peu	ne participe pas	d'autre
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L'apprenant s'exprime avec:	Confiance	Méfiance	Spontanément	Peur	d'autre
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L'apprenant :	essaie de réemployer	réemploie	réemploie avec difficulté	ne réemploie pas	d'autre
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-
L'apprenant réagit :	positivement	indifféremment	négativement	ne réagit pas	d'autre
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L'apprenant semble interpréter le non verbal :	sans difficulté	avec une certaine difficulté	saisit à moitié	ne semble pas interpréter	d'autre
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Notes:					

## 8.9. Annexe 9 - Publicité



## 8.10. Annexe 10 - Plan de la réunion des parents

### Puntos de la reunión

#### 1. Presentación

Las estudiantes de Licenciatura en la enseñanza del francés de la Universidad Nacional de Costa Rica; Yilania Espinoza Artavia y Priscilla Montiel Brenes estamos realizando el proyecto final de graduación y nos hemos propuesto investigar sobre la adquisición del francés como lengua extranjera (FLE) en niños de 2 a 4 años.

### Posibilidad de horarios

Horario 1: Martes- Jueves a las 3:00 pm.

Horario 2: Martes- Jueves a las 5:00 pm.

#### 2. Consentimiento puntos clave:

**B.** Necesitamos que usted como responsable legal del estudiante nos ayude a responder algunas preguntas sobre la implementación y/o utilización del francés cotidianamente por parte de su hijo/a. La información que se obtenga será de uso confidencial, únicamente para el desarrollo de este proyecto de investigación.

**J.** Su participación y la de sus hijos en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una

manera anónima. En este estudio será grabada únicamente la voz de los menores sin imagen de su persona, con el fin de garantizar la protección de la identidad y privacidad de sus hijos.

**K.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento. Este trabajo de investigación acata el Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley N°7739, así como la Ley de Protección de la Persona frente al tratamiento de sus datos personales, N°8968.

3. Preguntas

4. Materiales (Cada cuanto se envían)

I. Las docentes enviarán con anticipación el material que se utilizará para el desarrollo de las clases, con el fin que sus hijos tengan lo indispensable para las actividades. Por lo que es responsabilidad de los padres costear o imprimir dichos materiales.

5. Recordatorio de refuerzo en casa (practicar)

6. Preguntas

7. Pré-test

8. Preguntas

9. Despedida

### 8.11. Annexe 11 - Présentation de la réunion des parents

**TALLER DE ACERCAMIENTO AL FRANCÉS**  
Bienvenida  
Docentes a cargo:  
Priscilla Montiel Brenes.  
Yilania Espinoza Artavia

Es hora de conocernos un poco más.

**Consentimiento**

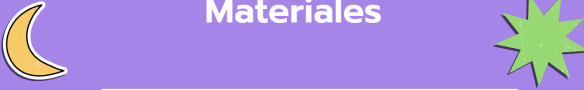
B. Necesitamos que usted como responsable legal del estudiante nos ayude a responder algunas preguntas sobre la implementación y/o utilización del francés diariamente por parte de su hijo/a. La información que se obtenga será de uso confidencial, únicamente para el desarrollo de este proyecto de investigación.

J. Su participación y la de sus hijos en este estudio es confidencial, los resultados pueden aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima. En este estudio será grabada únicamente la voz de los menores sin imagen de su persona, con el fin de garantizar la protección de la identidad y privacidad de sus hijos.

K. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento. Este trabajo de investigación acata el Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley N°7739, así como la Ley de Protección de la Persona frente al tratamiento de sus datos personales, N°8968.

¿Tienen preguntas antes de que continuemos?

## Materiales



Las docentes enviarán con anticipación el material que se utilizará para el desarrollo de las clases, con el fin que sus hijos tengan lo indispensable para las actividades. Por lo que es responsabilidad de los padres costear o imprimir dichos materiales.


## Pre-test



[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdr\\_Y-xHU1fILQVKYTBopUyYm98s9LGfaZNP11S5yWpHoTEGQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdr_Y-xHU1fILQVKYTBopUyYm98s9LGfaZNP11S5yWpHoTEGQ/viewform)


## Horario 1

Días: Martes - Jueves  
Hora: 3pm



## Horario 2

Días: Martes - Jueves  
Hora: 5pm



## Datos importantes



### 1

Los días lunes se enviara la lista de materiales.

### 2

El día jueves se habilitara el grupo para que los padres y madres realicen consultas.

### 3

Los días martes y jueves según hora seleccionada se impartirá el taller por medio de ZOOM.

### Noviembre 2021

Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Calendarios Michel Zbinden / 4895

### Diciembre 2021

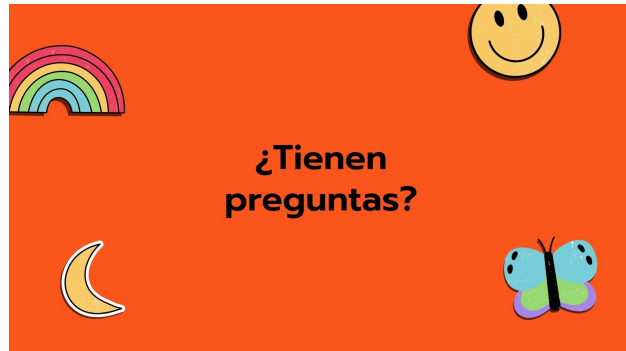
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

joyeux noël et bonne année

Michel Zbinden / Calendario 4817

Enero 2022						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4 	5	6 	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Michiel Zbinden / Calendario 48LP



¿Los padres deben acompañar a los niños durante las sesiones?  
R/ Es lo más recomendable por si el niño necesita ayuda.

¿Se les dejará alguna tarea en casa?  
R/ Solo se enviará material complementario para repasar la competencia oral con apoyo del material complementario.

¿Las clases solo van a ser en noviembre, diciembre y enero?  
R/ Correcto sólo será noviembre, diciembre y enero.

¿Después de este año habría un nuevo calendario o avisan cuándo comienza de nuevo?  
R/ Se les compartirá el horario por whatsapp.

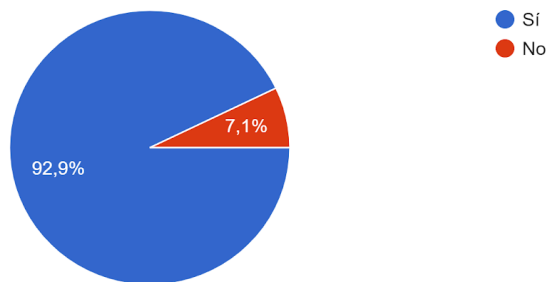
¿En caso de que los niños muestren interés, habría algún otro taller?  
R/ Por el momento sólo estamos brindando este primer taller.



## 8.12. Annexe 12 - Réponses du consentement informé de participation

5. Es necesario prever el acompañamiento del estudiante. ¿Considera usted que un adulto asista con el menor durante las sesiones?

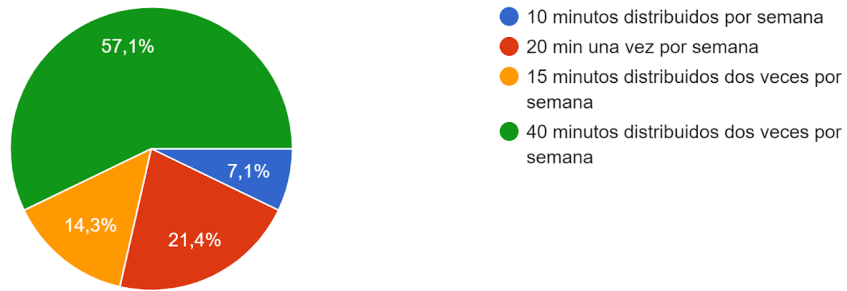
14 respuestas



### 8.13. Annexe 13 - Inscription

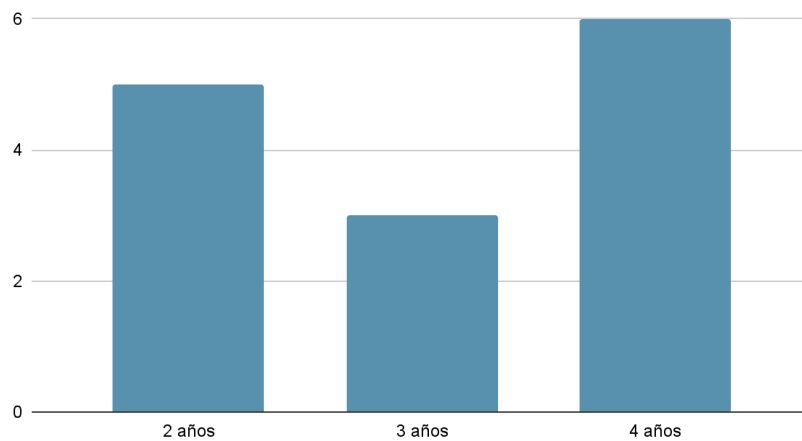
5. ¿Cuánto tiempo semanal puede reservar para acompañar a su hijo (a) en la clase de francés ?

14 respuestas



### 8.14. Annexe 14 - Âge des participants

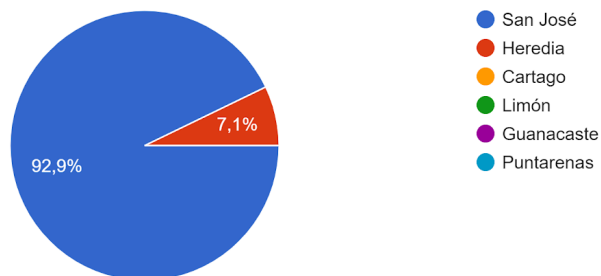
2. Edad del menor



### 8.15. Annexe 15 - Lieu de résidence des participants

3. Seleccione la provincia en la que vive

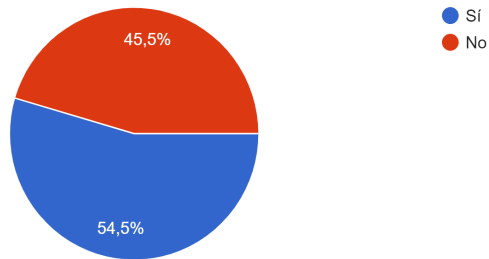
14 respuestas



## 8.16. Annexe 16 - Réponses du pré-test

¿Su hijo (a) ya ha asistido a una institución educativa?

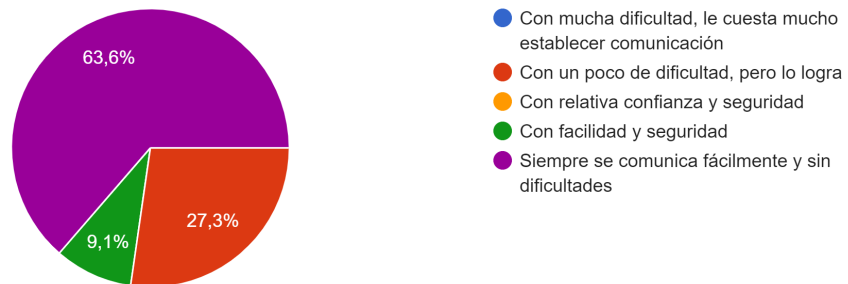
11 respuestas



## 8.17. Annexe 17 - Communication en langue maternelle

1. ¿Cómo considera usted que su hijo (a) logra comunicarse en su lengua materna (español)?

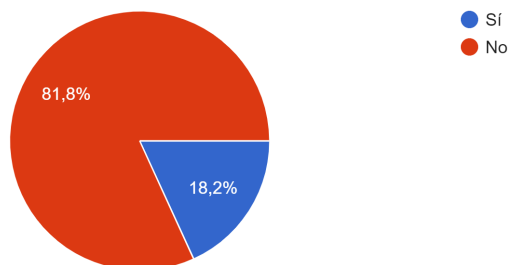
11 respuestas



## 8.18. Annexe 18 - Contact préalable avec le français

4. ¿Diría usted que ha tenido contacto con el idioma francés?

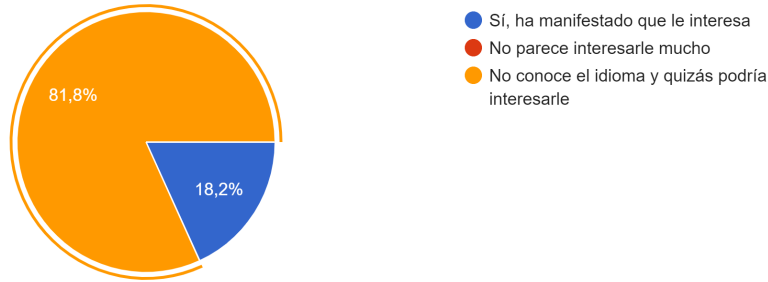
11 respuestas



## 8.19. Annexe 19 - Intérêt pour le français

5. ¿ Muestra su hijo (a) interés en el idioma francés ?

11 respuestas



## 8.20. Annexe 20 - Possible participation en classe de français

6. ¿Considera que desearía participar activamente durante las clases de francés?

11 respuestas

