

L'impact de la Conscience Phonologique sur la Compréhension de la Lecture en Classe de
FLE

Présentée par :

Marilyn Yised Prieto Rincón

Dirigé par :

Carl Alex Machuca Hernández

Universidad Pedagógica Nacional

Faculté des Sciences Humaines

Département de Langues Étrangères

Bogotá, D.C.

2026

Sommaire

Chapitre I Problème de recherche	4
1.1 Contexte institutionnel.....	4
1.2 Caractérisation.....	5
1.3 Délimitation du problème.....	7
1.5 Question de recherche	11
1.6 Objectifs	12
Objectif général	12
Objectifs spécifiques	12
1.7 Objet d'étude	12
Chapitre II Cadre conceptuel	12
2.1 Antécédents.....	12
2.2 Cadre théorique	20
1. Conscience phonologique	20
2. Conscience phonémique	22
3. Conscience syllabique	25
4. Conscience lexicale.....	26
5. Compréhension de lecture.....	29
Chapitre III Méthodologie	32
3.1 Approche méthodologique	32
3.2 Type de recherche	33
3.3 Unité d'analyse	35
3.4 Instruments et techniques de recherche	36
3.5 Considérations éthiques	37
Chapitre IV Proposition d'intervention pédagogique	38

Chapitre V Analyse des résultats.....	44
4.1 Premier moment : Conscience phonologique	45
4.2 Second moment : Compréhension de lecture	58
Chapitre VI Conclusions et recommandations	70
6.1 Conclusions.....	70
6.2 Recommandations.....	72
Références.....	72
Annexes	75
Annexe 1 - Enquête de caractérisation.....	75
Annexe 3 - Proposition d'intervention pédagogique	78
Annexe 4 - Journaux de bord.....	85
Annexe 5 - Groupes de discussion	94
Annexe 6 - Matrice catégorielle	118
Annexe 7 - Journaux de goûts.....	125
Annexe 8 - Enregistrement de l'observation	131

Chapitre I Problème de recherche

1.1 Contexte institutionnel

Le Lycée Féminin de Cundinamarca Mercedes Nariño est une institution située dans la localité de Rafael Uribe Uribe qui offre une formation préscolaire, primaire, secondaire avec une journée unique. Dans le PEI, on constate que « l'école tend vers le respect de la vie, en apprenant à vivre pour coexister avec soi-même, avec l'autre, avec les autres et avec son environnement » (2022, p. 26, traduction propre). Cela joue un rôle fondamental au niveau préscolaire car on vise apprendre aux élèves à respecter leur corps, leurs pensées et leurs idées pour en arriver à faire de même avec celles des autres.

De même, la mission de l'établissement scolaire renforce l'idéal de la personne qui se forme dans l'institution « l'école favorise la formation intégrale de ses élèves à partir du développement et du renforcement de la pensée critique et créative, tout en promouvant les valeurs de respect, d'honnêteté, d'identité, de solidarité et d'autonomie » (PEI, 2022, p.25, traduction propre). Grâce à cela, il est possible de montrer que l'institution s'intéresse à former des élèves qui développent un critère propre du monde mais en tenant compte des différents points de vue pour faire une critique constructive dans le respect. En outre, dans la vision de l'école, il est possible de trouver un intérêt à former des élèves avec un niveau B2 ou C1 en langue anglaise et française « l'acquisition bilingue et interculturelle des langues étrangères, l'anglais et le français, aux niveaux B2 et/ou C1 » (PEI, 2022, p. 25, traduction propre). Toutefois, pour atteindre ces niveaux en langues étrangères, il est nécessaire de revoir l'intensité horaire hebdomadaire, le matériel didactique, les stratégies pédagogiques et les programmes d'études.

En ce qui concerne les stratégies d'enseignement, les observations faites en classe ont montré que les cours sont basés sur un apprentissage actif et collaboratif, permettant aux élèves d'utiliser la langue dans leur contexte et de travailler en équipe (voir annexe 8). Cependant, le

programme d'études dans l'année 2024 a montré qu'il n'y avait pas de voie claire pour enseigner la langue. Bien qu'il existe une notion des contenus grammaticaux à aborder, il faut réfléchir à la manière dont ces contenus vont être travaillés.

Cependant, la mise en place du baccalauréat international à l'école en 2025 a permis d'avoir un peu plus de clarté sur la manière dont on veut enseigner la langue et ses objectifs. Cela est dû au fait que le baccalauréat international donne lieu à un apprentissage transdisciplinaire qui cherche à connecter les matières avec le monde réel pour générer un apprentissage significatif dans lequel les élèves réfléchissent sur ce qu'elles apprennent. Toutefois, il faut tenir compte du fait que la mise en œuvre de ce programme éducatif dans l'école n'en est qu'à ses débuts. Par conséquent, les propositions d'enquête et les activités des classes continuent à changer constamment pour vérifier quelle est la manière appropriée d'utiliser la langue et de l'utiliser dans la vie quotidienne.

C'est à partir de ce dernier qu'il devient nécessaire de mentionner le curriculum suggéré pour l'enseignement et l'apprentissage du français. Bien qu'il s'agisse d'un document qui offre quelques notions ou idées sur la manière d'enseigner le français dans les institutions éducatives, il le fait seulement pour le 9e, 10e et 11e années. Cela représente une difficulté sur les contenus à aborder pour la maternelle, le primaire et le secondaire. Pourtant, le problème ne réside pas seulement dans les contenus mais aussi dans la méthodologie d'enseignement, dans les compétences à développer et dans le manque de contextualisation avec les réalités sociales des écoles en Colombie. Il faudra donc analyser comment l'enseignement du français à l'école maternelle pourrait être abordé.

1.2 Caractérisation

Pour la réalisation de cette recherche dans le Lycée Féminin Mercedes Nariño on utilise un échantillon de 18 élèves du cours transition 2. Pour obtenir des informations sur les élèves, une enquête de caractérisation a été réalisée chez les parents (voir annexe 1). Toutefois,

seulement 15 formulaires de l'enquête remplis ont été reçus. Le but de cette enquête était de connaître la situation socio-économique, les hobbies des élèves, leurs opinions sur la langue française, l'intérêt des élèves pour apprendre la langue française et son utilisation.

Les enquêtes ont révélé que la plupart des élèves étaient âgés de 5 ans et seulement deux de 6 ans. Il a également été démontré que les élèves vivent dans différentes localités de Bogota, mais la plupart d'entre elles vivent dans la localité de Rafael Uribe. Les autres apprenants vivent dans les villes de San Cristóbal, Bosa, Ciudad Bolívar et Antonio Nariño. En outre, les enquêtes ont révélé que 8 élèves étaient de strate 2 et les autres de strate 3.

En ce qui concerne la question de savoir avec qui vivent les élèves, on a constaté que 10 élèves vivent dans une famille nucléaire et que les autres vivent avec leurs grands-parents, leur mère ou leur père. L'enquête a également révélé que la plupart des tuteurs ont un emploi (dans différents domaines) et que trois d'entre eux sont des femmes au foyer. En outre, il a été constaté que 7 des tuteurs ont achevé leurs études secondaires, 6 d'entre eux ont un diplôme technique et 2 ont une licence. On leur a demandé si elles avaient suivi des cours de français en dehors de l'école ; il a été constaté qu'aucune ne l'avait fait.

Les questions suivantes de l'enquête devaient être répondues par les apprenants dans le but d'obtenir des informations sur leurs goûts et leur relation avec la langue française. Selon ce qui précède, on leur a demandé ce qu'elles aimaient faire durant leur temps libre et il a été constaté que la plupart des filles aiment jouer, peindre et danser, d'autres filles aiment regarder la télévision, faire du patin et aider aux tâches ménagères. Il est important de mentionner que 3 élèves n'ont pas répondu à cette question.

Pour la question suivante, on leur a demandé qu'elles aimaient la langue et pourquoi. Dans ce cas, 14 élèves ont répondu par l'affirmative et une élève n'a pas répondu. Parmi les réponses il a été trouvé qu'elles aiment la langue parce que c'est amusant, parce qu'elles aiment apprendre de nouvelles choses ou par curiosité. Les autres réponses des élèves ont été associées

à ce qui se fait dans les classes de l'école, donc leurs réponses étaient qu'elles aimaient la langue parce que dans les classes elles peuvent peindre, il y a des jeux didactiques et parce qu'elles ont un bon professeur.

On leur a également demandé s'elles pratiquaient ou utilisaient la langue, par exemple en écoutant de la musique ou en regardant des vidéos. Dans cette question 4 élèves n'ont pas répondu, 6 ont répondu qu'elles ne faisaient aucune activité et 5 ont répondu par l'affirmative. Parmi les réponses des derniers apprenants, on a trouvé qu'elles regardaient des vidéos de chansons ou d'animations sur la plate-forme YouTube. Enfin, on leur a demandé s'elles pensaient qu'il était important d'apprendre le français et pourquoi. Dans ce cas, 4 élèves n'ont pas répondu et les autres ont répondu par l'affirmative, pour les raisons suivantes : Parce qu'elles peuvent communiquer avec plus de gens, elles peuvent avoir un meilleur avenir, parce qu'elles peuvent voyager et connaître la France et parce qu'elles peuvent enseigner la langue à quelqu'un d'autre.

1.3 Délimitation du problème

Le manque de développement de la conscience phonologique peut compliquer la reconnaissance et la manipulation des sons d'une langue, ce qui pourrait affecter les processus de lecture. Cependant, le manque d'enseignement sur la différenciation des sons de la langue française peut engendrer des problèmes d'articulation qui conduiraient à des confusions sur le message à transmettre. De plus, la répétition des mots sans but autre que la mémorisation ne permet pas aux élèves d'avoir une approche avec les significations des mots. En outre, le manque de connaissance des sons de la langue et de l'alphabet ne rend pas seulement difficile, mais retarde également la compréhension de la lecture. Par ailleurs, le manque de développement de la conscience phonologique dans le programme d'études engendre des difficultés dans la reconnaissance et la différenciation des sons de la langue.

Le manque d'enseignement sur la différenciation des sons peut provoquer des problèmes d'articulation. Les observations faites ont montré que les filles ne font pas de distinction entre les lettres s, z, b et v. Cela pourrait poser des problèmes dans la transmission des messages car on peut arriver à comprendre un sens différent de celui qu'on veut transmettre. Pour cette raison, l'enseignement sur la différence des sons des consonnes joue un rôle important dans la conscience phonologique, mais il est encore plus important que dès le premier moment où un nouveau mot est enseigné, son articulation correcte soit enseignée. Cela est dû au fait que, si l'apprentissage n'est pas fait correctement dès le début, les élèves assimilent ces erreurs et auront du mal à améliorer leur prononciation. Les observations ont également révélé que les filles utilisent les sons de leur langue maternelle. Ce qui est un inconvénient parce que les filles ne font pas de distinction entre les sons de l'espagnol et du français.

Les observations ont également montré que les élèves apprennent un vocabulaire différent, mais qu'il n'y a pas de but au-delà de la mémorisation et que même si elles répètent les mots ou les phrases du professeur, elles font souvent des erreurs de prononciation. Cependant, malgré l'enseignement du vocabulaire sur différents contextes (famille, lieux, couleurs, aliments, émotions), les élèves n'arrivent pas à se souvenir des mots en français. Par exemple, bien qu'on leur montre l'image d'une étoile, elles ne sont pas capables de dire le mot en français, mais elles le disent en espagnol. Il faut donc que les élèves intériorisent le vocabulaire et l'utilisent dans leur vie quotidienne ou dans leurs interactions avec les autres élèves. Ce dernier point est important car les filles n'interagissent entre elles que dans leur langue maternelle.

Le manque de connaissance des sons de la langue et de l'alphabet français provoque des difficultés dans les processus de lecture. Au cours des observations, il est apparu que les élèves jusqu'à présent prennent conscience des sons et de l'alphabet dans leur langue maternelle, ce qui implique qu'elles sont en train d'apprendre la différence entre consonnes et

voyelles. Cependant, ce processus est plus lent en français car les élèves ne stockent que des mots. En outre, le fait de ne pas connaître le code écrit ralentit les processus d'écriture et de lecture. Cependant, même si les élèves n'ont pas une connaissance du code écrit pour comprendre les mots, elles sont capables d'associer le sens d'un mot quand il y a une image qui l'accompagne. Par exemple, si le mot maison est accompagné de l'image elles pourront l'associer immédiatement, mais la réponse qu'elles donneront au moment de l'association sera en espagnol et non en français.

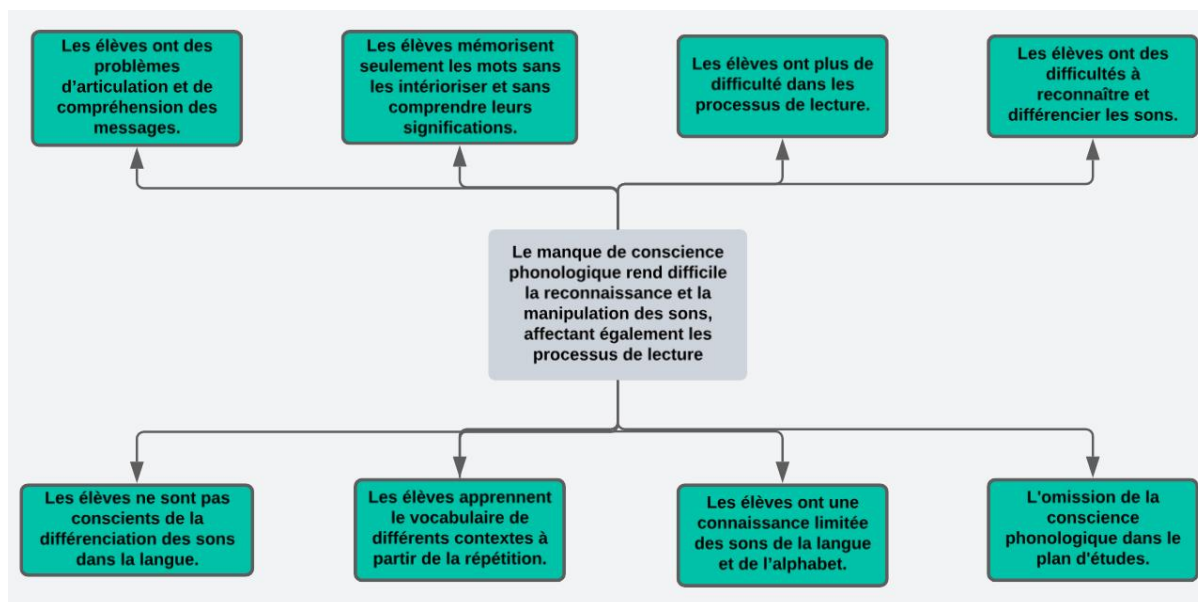
L'absence du développement de la conscience phonologique dans le plan d'études provoque des difficultés dans la reconnaissance et la différenciation des sons de la langue. En examinant le programme d'études, il a été possible de constater que le développement de cette conscience n'est pas pris en compte, ce qui génère un vide dans l'apprentissage, car les élèves ont recours à leur langue maternelle pour distinguer les sons de la langue française. De plus, à travers les observations, il a été constaté que les élèves présentent des confusions entre les sons de la langue et ne parviennent pas à les articuler de manière appropriée. Par conséquent, l'omission de la conscience phonologique dans le plan d'études rend difficile la reconnaissance adéquate des phonèmes et affecte le processus d'apprentissage de la langue.

À partir de ce qui a été mentionné précédemment, on peut établir que les élèves présentent des difficultés au niveau phonologique car elles ne distinguent pas les sons de la langue et préfèrent utiliser ceux de leur langue maternelle, ce qui engendre des problèmes de prononciation. De plus, les élèves n'arrivent pas à intérioriser le vocabulaire étant donné que l'apprentissage se limite à la répétition des mots, de sorte qu'elles ne parviennent pas à assimiler le sens des mots. En outre, la faible connaissance qu'elles possèdent du code écrit ralentit les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, bien qu'elles réussissent à établir quelques associations entre les mots et les images, celles-ci sont réalisées en espagnol. Enfin,

les élèves présentent des difficultés dans la reconnaissance et la différenciation des sons de la langue française, car la conscience phonologique n'est pas abordée dans le programme d'études.

Figure 1

Arbre du problème de recherche



1.4 Justification

L'apprentissage des langues étrangères au Lycée Féminin Mercedes Nariño est une partie essentielle du profil des diplômées de l'institution, car les filles sont censées être des personnes capables de s'exprimer correctement dans leur langue maternelle et dans les deux langues étrangères. Pour y parvenir, il est nécessaire de tracer un horizon clair sur la manière d'arriver à développer la compréhension de la lecture.

Cette recherche vise à développer la conscience phonologique, spécifiquement la conscience lexicale, dans le but de contribuer à la compréhension de la lecture. C'est parce que dès le début, il faut enseigner la distinction des graphèmes non seulement dans la langue maternelle mais aussi dans la langue étrangère. Il est important de mentionner que le français étant une langue opaque, il devient plus que nécessaire de montrer les distinctions entre les sons pour éviter des confusions dans les messages qui sont transmis. De plus, le développement

de la conscience lexicale va permettre d'avoir un rapprochement avec le code écrit, avec la façon dont les mots sont écrits et avec la structure d'une phrase.

À partir de cela, il est nécessaire de mentionner que la population de cette recherche sont les élèves du transition 2 de l'école Lycée Féminin Mercedes Nariño et des observations ont été faites dans lesquelles plusieurs difficultés ont été rencontrées dans l'apprentissage de la langue française. Pour commencer, les élèves ont 2 heures de cours de français par semaine et elles n'ont pas d'autre espace où elles peuvent avoir des contacts avec la langue. De plus, les observations ont montré que les élèves n'utilisent pas la langue pour se communiquer entre elles, mais seulement pour répéter les phrases ou les mots prononcés par l'enseignant.

Enfin, les observations ont montré que, bien que l'école dispose des ressources nécessaires (télévision, tableau, peinture, crayons, feuilles, blocs géométriques, abaque) pour la réalisation des cours, il n'y a pas de matériel en langue française. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de livres ou d'autres matériaux avec lesquels les élèves peuvent interagir. Cependant, il existe un manuel en français que les élèves pourraient utiliser, mais ce manuel n'est pas adapté à l'âge des filles et le contenu n'est pas pertinent. En effet, l'objectif principal du manuel est de faire des exercices de grammaire, ce qui démontre une incohérence non seulement avec le niveau de langue des filles mais aussi avec les compétences qu'elles ont jusqu'à présent. De même, en examinant le plan d'études, il a été révélé que l'enseignement de la langue s'effectue à travers une approche interdisciplinaire centrée sur les arts plastiques. Cependant, lors des observations, il a été constaté que des changements ont été apportés aux axes thématiques, de sorte que le travail n'a pas suivi les propositions du plan d'études. Il est également important de noter que, malgré ces modifications, aucun accent n'a été mis sur les composantes linguistiques, ce qui a mis en évidence le fait que le développement de la conscience phonologique n'a pas été abordé.

1.5 Question de recherche

De quelle manière le développement de la conscience phonologique peut-il contribuer à la compréhension de la lecture en classe de FLE ?

1.6 Objectifs

Objectif général

Identifier comment le développement de la conscience phonologique peut contribuer à la compréhension de la lecture.

Objectifs spécifiques

Analyser l'influence des activités de développement de la conscience phonologique sur les processus de compréhension de lecture.

Déterminer si le développement de la conscience phonologique améliore les processus de compréhension de la lecture.

Évaluer l'impact du développement de la conscience phonologique sur les processus de compréhension initiale de la lecture.

1.7 Objet d'étude

Cette recherche vise à vérifier si les activités de conscience phonologique peuvent contribuer au processus d'apprentissage de la compréhension de lecture. À cette fin, une série d'activités ont été menées pour développer la conscience phonologique, puis une approche des processus de lecture et d'écriture a été réalisée chez les apprenants.

Chapitre II Cadre conceptuel

2.1 Antécédents

Il est essentiel de développer la conscience phonologique des enfants dès leur plus jeune âge afin que les élèves puissent s'immerger dans un apprentissage conscient de la langue à laquelle ils sont exposés. En outre, cette conscience peut contribuer aux processus de

compréhension de la lecture. Cependant, il est important de noter que l'acquisition d'une telle conscience ne doit pas s'appliquer uniquement à la langue maternelle, mais aussi à une langue étrangère. Cela leur permettra non seulement de comprendre les différences phonologiques entre leur langue maternelle et une deuxième langue, mais aussi de discriminer et de manipuler les sons de chaque langue. À partir de ce qui précède, il est nécessaire d'analyser les contributions de différents auteurs sur la compréhension de la lecture et la relation avec la conscience phonologique. Pour cela, huit travaux ont été examinés : trois recherches internationales, trois recherches nationales et deux recherches provenant de l'Université Pédagogique Nationale.

Pour commencer, Laurent (2013) dans sa recherche a enquêté sur le développement de la conscience phonologique chez les enfants bilingues et monolingustiques afin de déterminer si l'apprentissage d'une deuxième langue affecte le développement linguistique et cognitif des enfants. La recherche mentionnée ci-dessus visait à répondre aux questions suivantes : « Est-ce que l'acquisition précoce d'une deuxième langue favorise le développement de la conscience phonologique avant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture ? Et de quelle manière les caractéristiques phonologiques du français et de l'anglais influencent-elles la façon dont les enfants segmentent le discours ? » (Laurent, 2013, p. 5). À partir de cela, la chercheuse s'est proposé d'examiner la conscience phonologique des enfants bilingues français-anglais dans différents contextes sociolinguistiques, mais elle s'est proposée de faire l'analyse uniquement en langue française.

De plus, deux tâches de conscience phonologique ont été proposées dans lesquelles 20 mots et 20 pseudo-mots ont été sélectionnés. La première tâche était de segmentation libre et son intention était de « proposer à l'enfant un mot oralement et à lui demander d'en répéter juste un petit bout » (Laurent, 2013, p. 8). La deuxième tâche était de segmentation contrainte

et se proposait de « répéter le mot qui leur est présenté oralement en supprimant uniquement le phonème initial » (Laurent, 2013, p. 9).

À partir de ces deux tâches, Laurent a constaté que l'utilisation des mots et des pseudo-mots ne représentait pas un obstacle à la réalisation des tâches, car les enfants les traitaient indifféremment. Avec le travail de segmentation libre elle s'est rendue compte que les enfants, quelle que soit la langue qu'ils utilisent, avaient les mêmes sensibilités phonologiques, mais au moment d'effectuer cette segmentation privilégiaient la partie initiale des mots ou des pseudo-mots. Avec l'activité de segmentation contrainte, il a été possible de déterminer que tous les groupes avaient des difficultés à donner les réponses sur le dernier phonème consonantique des mots (la réponse de type coda). Enfin, cette recherche a montré qu'il ne semblait pas y avoir un développement plus important de la conscience phonologique chez les enfants bilingues et que les résultats des tâches de segmentation sont presque similaires dans tous les groupes.

Dans la deuxième recherche, Hen et al. (2023) s'interrogent sur la façon dont les pratiques d'enseignement varient pour développer la conscience phonologique des élèves préscolaires en fonction du contexte socio-économique, en comparant les écoles dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP) et en dehors de ces réseaux. De même, cette recherche vise à « observer les pratiques enseignantes préalables à l'acquisition de la lecture en situation réelle d'apprentissage... de tester si les pratiques enseignantes en maternelle pour développer la conscience phonologique varient en fonction de ces territoires d'implantation » (p. 62-63).

D'un côté, pour la réalisation de la recherche de Hen et al., différents exercices ont été proposés pour travailler la conscience phonologique, ces exercices étaient axés sur trois activités principales : Le comptage, l'identification et la manipulation. D'un autre côté, une grille d'observation a été utilisée dans le but de consigner les pratiques pédagogiques autour de la conscience phonologique, pour cette raison trois paramètres devaient être pris en compte dans la grille : la nature des tâches, l'unité et les modalités de mise en œuvre.

En ce qui concerne les résultats de la recherche, ils ont constaté que dans la grande section préscolaire en dehors du REP, l'unité syllabique était prioritaire par rapport à l'unité phonème. Pour la nature des activités, les chercheurs ont constaté que les activités d'identification et de comptage sont plus utilisées, en outre, ils ont déterminé que ces activités sont récurrentes en dehors des réseaux d'éducation prioritaire (REP). En ce qui concerne les modalités, ils ont indiqué que les activités s'appuient sur des formes orales ou sur une image de support, les activités utilisant des images sont toutefois plus nombreuses dans le REP. Bien que cette recherche permette de rendre compte de : les matériaux habituellement utilisés dans les classes pour travailler la conscience phonologique et le peu d'intérêt à effectuer des activités de manipulation, il ne parvient pas à rendre compte de l'incidence des facteurs socioéconomiques dans le processus de développement de la conscience phonologique.

Dans la troisième recherche, la problématique posée est la suivante « comment la conscience phonologique contribue dans le processus de l'apprentissage de la lecture en français langue étrangère à travers le manuel scolaire ? » (Kies, 2020, p. 15). Dans ce cas, le chercheur a décidé de faire l'analyse du manuel scolaire intitulé « Mon premier livre de français » proposé par le ministère de l'Éducation nationale d'Algérie pour les élèves âgés de 7 à 8 ans. Pour cela, Kies (2020) sélectionne les critères suivants pour analyser la conscience phonologique : les degrés d'accessibilité, la correspondance graphème-phonème, la complexité des structures syllabiques, les études de sons selon la fréquence dans la langue, le critère de régularité et d'irrégularité et le rôle des activités de lecture dans l'acquisition de la conscience phonologique.

Les résultats de l'analyse proposée par Kies ont montré que les textes du manuel abordent des thèmes liés à la vie sociale et scolaire des élèves, mais le lexique utilisé n'est pas approprié car il ne fait pas partie de leur réalité quotidienne. En outre, le manuel propose de travailler sur les voyelles et les consonnes de la langue française, mais ne traite pas des voyelles

les plus fréquentes de la langue. De même, les activités visant à développer la conscience phonologique ne traitent pas tous les sons qui sont travaillés par les enseignants en classe. Ce dernier fait que le processus de développement de cette conscience est difficile parce que les élèves n'ont pas assez d'exemples pour faire l'identification des sons.

La recherche suivante réalisée par Suarez et al. (2019) vise à évaluer l'impact d'un programme de stimulation de la sensibilité à la rime et de segmentation chez les enfants. Cela est dû au fait que les auteurs ont constaté qu'il n'existe pas, dans le contexte colombien, des recherches qui mettent en évidence l'utilité des programmes de stimulation de la conscience phonologique. D'une part, la recherche a utilisé l'échelle d'évaluation de type Likert pour évaluer la sensibilité à la rime et la segmentation, en prenant en compte quatre dimensions : identification des rimes, correspondance phonémique, discrimination phonémique, identification des mots. D'autre part, pour la conception du programme d'intervention, plusieurs sessions ont été organisées au cours desquelles des exercices de stimulation ont été créés sur la base des objectifs proposés pour chaque session.

Les résultats de la recherche ont montré que tous les participants avaient des améliorations dans les dimensions mentionnées ci-dessus. Il a été constaté que les enfants amélioraient leur capacité de discrimination phonémique, d'identification des mots et de correspondance phonémique. Cependant, dans la dimension de la sensibilité à la rime il n'y avait pas d'impact significatif. Grâce à ces résultats, il a été déterminé que la sensibilité à la segmentation s'est améliorée de manière significative, mais qu'il est nécessaire d'inclure la stimulation des compétences de conscience phonologique dans les contextes éducatifs pour améliorer l'apprentissage de la lecture.

Dans la cinquième recherche, Meneses et al. (2012) ont évalué l'efficacité d'un programme d'intervention en conscience phonologique en classe pour le premier cycle. Pour cela, elles ont travaillé l'intervention de segmentation des mots en syllabes et phonèmes,

l'identification des sons initiaux et rimes, et la représentation du phonème-graphème. Pour évaluer la proposition d'intervention, une évaluation pré-intervention, deux évaluations de suivi et deux évaluations post-intervention ont été réalisées à différentes périodes. Grâce à ces évaluations, les chercheuses ont déterminé que l'entraînement à la conscience phonologique facilite l'acquisition de l'alphabet et le développement de sous-capacités d'égalisation des sons initiaux et de détection de rimes cohérentes (p. 75-76). Il a également amélioré le développement de la segmentation phonémique et de la représentation phonème/graphème. Cependant, elles ont constaté qu'il n'y avait pas d'impact significatif sur le comptage des syllabes car aucune instruction formelle n'est requise.

La suivante recherche vise à créer une proposition qui permette de développer la conscience phonologique puisqu'elle va permettre d'identifier les difficultés liées au langage oral. En identifiant ces difficultés, on pourrait donc savoir ce qu'il faut améliorer et cela aiderait les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. À partir de ce qui précède, la recherche vise à répondre à la question « Comment renforcer le développement de la conscience phonologique chez les élèves de CP (Cours Préparatoire) à travers l'enseignement virtuel synchronique ? » (Mejía, 2021, p. 16, traduction propre). Pour cela, l'auteure a comme but avec cette recherche « Concevoir des stratégies pédagogiques pour le renforcement de la conscience phonologique chez les élèves de CP (Cours Préparatoire) dans un contexte de virtualité » (Mejía, 2021, p. 19, traduction propre).

Dans la proposition conçue, elle a proposé d'utiliser le dialogue théâtral comme alternative pour le développement de la conscience phonologique. En conséquence, la séquence didactique est divisée en trois phases : la conscience syllabique, la conscience intrasyllabique et la conscience phonémique. Grâce à cette proposition, la chercheuse a déclaré que le travail se concentre « dans les exercices phonologiques, l'étude de la structure des mots et la relation

entre les phonèmes et les graphèmes » (Mejía, 2021, p. 64, traduction propre). Ce qui permet aux enfants d'avoir une meilleure connaissance du langage et de renforcer la production orale.

La septième recherche était axée sur l'amélioration des compétences en lecture et en écriture pour le développement de la conscience phonologique. Pour ce faire, la recherche a répondu à la question « Quels sont les effets de l'utilisation de la conscience phonologique sur le renforcement de la lecture-écriture chez les élèves du Cycle II du programme *Volver a la Escuela* du Lycée Féminin Mercedes Nariño ? » (Mendoza, 2024, p. 15, traduction propre). Pour la méthodologie de cette recherche-action a été utilisé le paradigme critique-social avec une approche qualitative et la population étaient des étudiants du programme *Volver a la Escuela* du Lycée Féminin Mercedes Nariño.

Pour la proposition d'intervention, l'auteur a conçu des activités centrées sur la production orale qui avaient une composante de lecture et d'écriture. La proposition comportait un total de 9 activités réparties en 5 interventions, 5 activités ont également été réalisées en 3 sessions pour la phase d'évaluation. Dans les résultats, il a été constaté que la compréhension de la lecture s'est améliorée, puisque la majorité des élèves ont réussi à comprendre les textes de manière littérale et inférentielle. Cela a été réalisé grâce aux exercices de décodage pour le développement de la conscience phonologique.

La huitième recherche vise à déterminer comment la lecture de littérature pour les enfants en tant qu'expérience contribue à l'expression de sa propre voix sous forme orale et écrite (Cárdenas, 2020, p. 21). Pour la méthodologie de cette recherche-action, une approche qualitative a été utilisée et réalisée avec 35 élèves de troisième année du Collège Liceo Femenino Mercedes Nariño. En outre, Cárdenas (2020), a réalisé comme proposition d'intervention une séquence didactique dans laquelle elle cherchait à ce que les élèves expriment leur voix intérieure à travers l'oral et l'écrit, en utilisant la littérature enfantine comme expérience (p. 62).

Bien que Cárdenas ait utilisé le genre narratif et lyrique pour réaliser sa proposition, le second est celui qui attire le plus l'attention. Cela est dû au fait qu'elle a mis en place des exercices de conscience phonologique dans le but de comprendre le concept de la rime. Pour ce faire, l'auteur mentionne qu'elle a utilisé des stratégies telles que : l'exemplification, les listes de synonymes / antonymes et les mots qui riment. Ces stratégies visaient à comparer, mettre en relation et comprendre l'utilisation des comparaisons et des métaphores. Grâce à ces stratégies, Cárdenas a déterminé que le processus d'écriture basé sur l'exercice de la conscience phonologique par les lectures à haute voix de poèmes permettait de comprendre la sonorité des poèmes et le sens des comparaisons de ceux-ci (2022, p. 82).

Les recherches précédentes montrent que le développement de la conscience phonologique permet aux enfants d'identifier les sons de la langue qu'ils apprennent et d'améliorer leurs processus de lecture. Cela nous permet également d'analyser et de réfléchir plus en détail sur les activités nécessaires pour aborder le développement de cette conscience. En ce qui concerne les apports que ces articles offrent à ce projet de recherche, il est noté que : La recherche de Laurent (2013) permet de rendre compte que quelle que soit la langue utilisée, si l'élève n'a pas un développement de la conscience phonologique, les mêmes résultats seront obtenus dans les activités de segmentation. Cela implique que si l'on veut améliorer la capacité de lecture, il faut réaliser des activités de conscience phonologique qui permettent à l'élève d'identifier et de comprendre les sons de la langue.

En ce qui concerne la recherche de Hen et al. (2023), il est apparu que les facteurs socio-économiques n'ont pas d'incidence sur le développement de la conscience phonologique. Ainsi, même si l'école ne dispose pas des matériaux nécessaires, on peut chercher des solutions pour réaliser différentes activités. Également, l'utilisation des images comme support pour les activités a été très utile car les élèves sont à un niveau initial où l'exemplification avec des images attire leur attention et leur permet de comprendre plus facilement les exercices.

Grâce à la recherche de Kies (2020), il a été démontré que les manuels scolaires sont décontextualisés car le lexique ne fait pas partie de la vie quotidienne des élèves. En outre, l'absence de plusieurs sons de la langue et d'exemples complique le développement de la conscience phonologique. Dans le cas de cette recherche, bien qu'un manuel n'a pas été utilisé, l'enseignement des différents sons de la langue et l'utilisation d'exemples pour aider les élèves à comprendre le sens des mots ont été pris en compte.

D'une part, la recherche de Suarez et al. (2019) montre comment un programme de stimulation en conscience phonologique peut améliorer différentes dimensions. Dans ce cas, les dimensions d'identification des rimes et de mots ont été essentielles pour évaluer le processus des élèves. D'autre part, le programme d'intervention de Meneses et al. (2012) a été utile en raison des compétences que l'on peut développer dans la conscience phonologique telles que : la représentation phonème/graphème et la segmentation syllabique. En ce qui concerne ces derniers points, il convient de noter que la recherche de Mejía est également pertinente parce que sa proposition d'intervention comprend des activités dans lesquelles cette relation phonème/graphème peut être développée.

Enfin, les recherches de Mendoza (2024) et Cárdenas (2020) permettent de mettre en évidence l'impact du développement de la conscience phonologique sur les processus de lecture et d'écriture. Dans ce cas, les exercices de décodage ont aidé à démarrer les processus de lecture avec les élèves. En outre, les exercices de conscience phonologique pour comprendre le concept de la rime ont été d'une grande aide car différents jeux de mots peuvent être utilisés pour permettre aux élèves de reconnaître les sons de la langue.

2.2 Cadre théorique

À travers ce cadre théorique, cinq concepts essentiels seront abordés afin de comprendre les bases sur lesquelles repose cette recherche. Tout d'abord, la conscience phonologique sera examinée en tant que compétence permettant de réfléchir et de manipuler

les sons de la langue. Ensuite, la conscience phonémique sera traitée en lien avec la reconnaissance des sons qui composent les mots. Par la suite, la conscience syllabique sera abordée comme une étape intermédiaire dans l'identification des unités sonores. De même, la conscience lexicale sera présentée comme la capacité d'identifier et de manipuler les mots au sein d'une phrase. Finalement, la compréhension de lecture sera développée en tant que processus cognitif qui permet de construire une représentation mentale à partir d'un texte.

1. Conscience phonologique

La conscience phonologique a été définie comme une compétence métalinguistique, ce qui permet de comprendre qu'elle ne se réfère pas à des processus simples impliquant seulement la partie grammaticale ou structurelle de la langue. Selon Tunmer et Herriman, on peut dire que la compétence métalinguistique est « la capacité de réfléchir et de manipuler les aspects structurels du langage parlé » (Tunmer et Herriman, 1984, cités dans Jiménez et Ortiz, 1998, p. 21, traduction propre). De ce fait, on peut dire que la conscience phonologique implique une réflexion et une manipulation consciente des sons de la langue. Par conséquent, ce concept ne peut donc se réduire à l'identification des phonèmes de la langue, mais permet aussi de distinguer les sons qui composent un mot. Dans ce cas, dans la langue française différencier les sons est important car cela éviterait des problèmes dans la réception de messages.

Il est donc nécessaire d'indiquer les deux routes qui enveloppent la conscience phonologique et les interprétations qui ont été données aux niveaux de cette conscience. Deux routes principales ont été établies, l'une liée aux tâches de la conscience phonologique et l'autre aux unités linguistiques. D'une part, Jiménez et Ortiz (1998) notent qu'« une première interprétation suggère que les niveaux de conscience phonologique sont établis en fonction de la difficulté des tâches » (p. 21, traduction propre). En ce sens, les difficultés des tâches pour développer cette conscience sont celles qui vont définir ce que l'on veut atteindre. Par exemple,

les tâches les plus difficiles ont pour but de segmenter des mots en phonèmes, d'ajouter, d'omettre ou d'inverser des phonèmes, ce qui implique une manipulation consciente des phonèmes.

D'autre part, la seconde interprétation montre que la conscience phonologique ne se réfère pas seulement aux phonèmes, mais qu'il existe d'autres unités linguistiques qui participent à cette conscience. On peut donc parler de « différents niveaux de conscience phonologique en fonction de l'unité linguistique objet de réflexion et de manipulation par l'enfant » (Jiménez et Ortiz, 1998, p. 23, traduction propre). En ce sens, quatre niveaux ont été établis à partir desquels la conscience phonologique peut être abordée, qui sont : la conscience syllabique, la conscience intrasyllabique, la conscience phonémique et la conscience lexicale. Selon Jiménez et Ortiz (1998), le premier niveau concerne la capacité de segmenter, d'identifier et de manipuler les syllabes d'un mot. Le deuxième niveau prend en compte les mêmes capacités de la conscience syllabique, mais ajoute la manipulation de l'onset (consonnes initiales d'un mot) et la rime (la voyelle et les consonnes qui vont après l'onset). Le troisième niveau est centré sur l'identification des sons qui composent un mot afin de les manipuler librement. Et au dernier niveau selon Capilla, la conscience lexicale est l'« habileté d'identifier les mots qui composent les phrases et de les manipuler délibérément » (2015, p. 112, traduction propre). De plus, cette conscience permet non seulement d'identifier les mots mais aussi de reconnaître le nombre de mots d'une phrase (Hernández, 2024, p. 34). Par conséquent, cette conscience aide à identifier les parties qui composent une phrase, mais il est important d'enseigner ce que ces mots signifient, d'enseigner le message qu'ils transmettent afin que les élèves puissent les utiliser dans leur vie quotidienne.

En développant ces niveaux de conscience phonologique, il est possible que les enfants améliorent leur compréhension de la lecture. Cela est dû au fait que d'avoir une connaissance des sons de la langue et l'alphabet peut mettre l'accent sur cette compétence. D'une part, la

lecture doit commencer non seulement par le mot écrit et la prononciation mais aussi avec l'image de ce mot « Un enfant pourra lire la phrase en reconnaissant chaque lettre et son, mais pour en comprendre le sens, il lui manquera de savoir : Qu'est-ce qu'un rouet ? Si la lecture est accompagnée d'une image, il assimilera automatiquement l'image d'un rouet » (Caballeros, 2014, p. 215, traduction propre). En faisant cette approche, l'élève sera capable d'articuler correctement les mots et de comprendre le sens de ces mots. D'autre part, l'écriture va de pair avec la conscience lexicale parce qu'elle permettra à l'élève de reconnaître comment les mots doivent être écrits, identifier quelles sont les voyelles et les consonnes et elle sera capable d'identifier combien de mots il y a dans une phrase.

2. Conscience phonémique

La conscience phonémique a été définie comme une compétence métalinguistique dans laquelle on prend conscience des sons des mots comme unités abstraites et manipulables (Jiménez et Ortiz, 1998, p. 25). En ce sens, le développement de cette conscience implique de travailler à l'identification des phonèmes qui composent les mots dans le but de les manipuler librement. Cependant, le développement de cette conscience ne peut être isolé du processus de lecture puisque son développement facilite ce processus (Jiménez et Ortiz, 1998, p. 40). À partir de cela, il est nécessaire de mentionner l'hypothèse de relation bidirectionnelle dans laquelle on explique la relation entre la conscience phonémique et la lecture. Pour cela, deux interprétations sont proposées : dans la première, cette relation est donnée en fonction de si la tâche est de synthèse ou d'analyse phonémique, tandis que la seconde est en fonction d'avoir reçu ou non une instruction dans le code alphabétique (Jiménez et Ortiz, 1998, p. 41).

Dans la première interprétation au cours d'une étude avec des enfants de premier degré, ils ont déterminé que la synthèse phonémique joue un rôle important car cette capacité consiste à assembler des sons pour former des mots, ce qui est étroitement lié au décodage. Cependant, ce processus est complété par la capacité de lecture, qui développe à son tour l'analyse

phonémique qui permet de découper les mots en leurs unités minimales, les phonèmes (Perfetti et al., 1987, cité dans Jiménez et Ortiz, 1998, p. 41). C'est-à-dire, bien que l'analyse phonétique aide à lire, c'est le propre exercice de lecture et le contact avec le code écrit permettant à l'enfant d'atteindre un niveau supérieur d'analyse phonétique « la synthèse phonémique a une relation causale avec la lecture, tandis que l'analyse phonémique a une relation de causalité réciproque avec la lecture » (Jiménez et Ortiz, 1998, p. 41, traduction propre). Ainsi, la lecture offre une représentation visuelle des sons, ce qui permet de segmenter la parole avec plus de précision. De même, cette analyse phonémique se soutient par la segmentation préalable des syllabes (conscience syllabique) pour identifier les unités du mot (conscience lexicale), de sorte que l'enfant découpe le tout en ses plus petites parties.

En ce sens, la relation entre la conscience phonémique et la lecture est liée à l'étape alphabétique dans laquelle on prend conscience de la correspondance graphème-phonème, mais il est important de souligner que ce processus implique également une relation avec le sens. En d'autres termes, l'enfant fait la correspondance graphème-phonème (synthèse phonémique) et, ce faisant, il ne se contente pas de relier les sons et les lettres mais parvient à comprendre le sens derrière ces symboles. Selon Ramos et Cuadrado (2006), cela peut être interprété comme faisant partie de l'étape alphabétique au cours de laquelle l'enfant maîtrise peu à peu les processus de codage et de décodage, de sorte que l'enfant décode d'abord les graphèmes et les phonèmes pour ensuite les joindre et leur donner un sens (p. 17). En outre, ces processus de décodage sont liés à la conscience lexicale parce qu'il y a un travail conjoint au moment de faire une reconnaissance du graphème et son phonème respectif.

Dans la deuxième interprétation, Ball (1993, cité dans Jiménez et Ortiz, 1998) établit qu'au début c'est la conscience phonologique qui permet à l'enfant de comprendre la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, ce qui facilite le processus de lecture. Cependant, cette relation de causalité entre la conscience phonémique et la lecture se

transforme lorsque l'enfant commence à utiliser le code alphabétique parce que l'exercice de lecture fournit une représentation visuelle qui permet de renforcer cette conscience, de sorte qu'une relation bidirectionnelle se produit « avant de recevoir l'instruction de la lecture, la conscience phonémique entretient une relation causale avec la lecture ; mais une fois instruit dans les règles de conversion graphème-phonème, la relation devient une facilitation mutuelle » (Jiménez et Ortiz, 1998, p. 41, traduction propre).

Selon Sellés et Martínez (2014), dans les systèmes d'écriture alphabétique, la connaissance segmentale ou l'identification des phonèmes découle de la lecture, ce qui implique un enseignement parallèle du graphème-phonème, ce qui est démontré par d'autres recherches dans lesquelles on constate que seuls les adultes alphabétisés étaient capables d'analyser des phones « dans les travaux réalisés auprès d'adultes analphabètes et alphabétisés, seuls les adultes alphabétisés montraient la capacité d'analyser les phones, démontrant ainsi que l'expérience du langage oral n'est pas suffisante pour prendre conscience des phonèmes qui composent les mots » (p. 3, traduction propre). De même, la relation causale entre la conscience phonémique et la lecture dépend de la méthode d'enseignement. Par exemple, l'utilisation de la méthode globale ne permet pas de développer une conscience de la segmentation des sons, par conséquent, les enfants ne sont capables d'identifier que les mots qui leur sont enseignés, mais au moment de lire un mot nouveau, ils présenteront des difficultés car ils ne peuvent pas effectuer une identification des phonèmes pour pouvoir les lier et former le mot.

Dans le cas de cette recherche, la correspondance graphème-phonème évoquée par Ball permettrait dans un premier moment un contact qui facilitera de connaître et d'identifier les sons de la langue. En outre, la relation bidirectionnelle que proposent les auteurs sera essentielle puisque les élèves pourraient réaliser les associations de la parole écrite avec les sons de manière précise. Cependant, il est important de noter qu'en travaillant avec une langue

opaque, il devient nécessaire de mettre l'accent sur les règles phonétiques de la langue pour éviter toute confusion.

3. Conscience syllabique

La conscience syllabique est définie comme la capacité de segmenter, identifier ou manipuler consciemment les syllabes qui composent un mot (Jiménez et Ortiz, 1998, p. 24), ce qui permet à l'enfant d'établir une relation entre les symboles (l'écriture) et les sons (phonèmes) dans le but de reconnaître les mots. Il est important de mentionner que plusieurs études ont déterminé que la conscience syllabique précède la conscience phonémique en raison de la difficulté des tâches. Par exemple, Liberman et al. (1974, 1977, cités dans Jiménez et Ortiz, 1998) ont démontré que le comptage syllabique est plus facile que le comptage phonémique, la syllabe étant donc considérée comme l'unité de base de l'articulation et du traitement auditif, ce qui permet à l'enfant de la détecter plus facilement tandis que la conscience phonémique représente une difficulté majeure en raison de l'isolement des sons.

À partir de cela, on considère que les préélecteurs résolvent plus facilement les tâches de conscience syllabique que les phonémiques. Ainsi, en développant d'abord une conscience des syllabes, on choisit de réaliser des activités d'isoler les syllabes dans les mots, de comparer les syllabes et d'omission dans les syllabes. Grâce à ces activités, on peut constater que la première est centrée sur l'identification des syllabes puisque l'on veut que l'enfant puisse d'abord reconnaître les syllabes initiales et puis isoler les syllabes en position finale, pour ensuite faire une comparaison syllabique. De même, cette tâche est considérée comme de faible difficulté, qui précède la lecture et s'acquiert à 4 ans (Sellés et Martínez, 2014, p. 5).

En ce qui concerne la tâche d'omission, il est évident que cette tâche est centrée sur la manipulation des syllabes, car il ne s'agit pas seulement de les identifier mais de jouer avec elles et de reconnaître les changements qui se produisent en modifiant les mots (Jiménez et Ortiz, 1998, p. 103). Néanmoins, cette tâche présente une difficulté plus grande car elle se

concentre sur l'omission des syllabes, ce qui la rend plus difficile que la tâche d'isoler. De plus, l'omission peut être effectuée au début ou à la fin du mot, mais la seconde est considérée comme plus complexe à réaliser. En outre, c'est une compétence qui se développe à un âge précoce mais se consolide à l'âge de 6 ans car elle est complétée par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Sellés et Martínez, 2014, p. 5). En ce qui concerne les activités de segmentation, il est établi que les activités mentionnées permettent de développer cette compétence bien que le comptage syllabique fonctionne comme une tâche à ce niveau, mais il est important de noter que la fréquence syllabique et la transparence de la langue jouent un rôle essentiel dans la conscience syllabique (Jiménez et Ortiz, 1998, p. 22). Par conséquent, la syllabe agit comme un pont entre le mot complet ou le mot écrit (la conscience lexicale) et le son individuel (la conscience phonémique). Cette structure permet à l'enfant de reconnaître plus facilement les unités sonores avant d'atteindre le phonème.

4. Conscience lexicale

Pour Capilla (2015), la conscience lexicale se définit comme la capacité d'identifier et de manipuler les mots d'une phrase (p. 112). Ainsi, cette conscience permet de comprendre que la parole est composée de mots séparés, ce qui facilite la compréhension qu'à l'intérieur du langage écrit il y a des règles qui doivent être suivies pour comprendre les significations. Selon Mena (2010, cité dans Hernández, 2024), en prenant conscience que la phrase est une unité d'expression des idées, on est capable de manipuler les mots pour créer de nouvelles significations. Par conséquent, il est entendu que la conscience lexicale se concentre sur les mots et l'utilisation ou le sens de ceux-ci dans une phrase.

Dans cette compétence, il y a deux activités essentielles à travailler pour la développer. Dans l'étude réalisée par Hernández (2024), un instrument a été créé pour déterminer une des activités déployées pour cette recherche, de sorte que l'activité proposée était « Reconnaît le nombre de mots qu'une phrase contient lorsqu'elle est présentée sous forme écrite » (p. 34,

traduction propre). Avec cette activité, l'enfant parvient à prendre conscience du nombre de mots qu'il y a dans une phrase écrite. Selon Jiménez et Ortiz (1998), cette activité peut être considérée comme de la segmentation lexicale parce que l'enfant doit être capable de reconnaître le nombre de mots d'une phrase ; en outre, le comptage peut se faire avec les doigts ou avec des palmes.

La deuxième activité à développer est l'identification des mots, donc dans cette conscience il faut comprendre que la structure d'une phrase permet de transmettre des idées, des sentiments ou des actions (Heras, 2023, p. 6). À partir de là, il est évident qu'il faut enseigner les significations correspondant aux mots, ce qui rend nécessaire de recourir à une conscience sémantique « la conscience sémantique donne un sens à un mot ; par conséquent, il est important que les enfants vivent leurs propres expériences et puissent les mettre en relation avec leur environnement » (Heras, 2023, p. 5). Il faut donc recourir à la conscience lexicale pour enseigner le mot de manière écrite et à la conscience sémantique pour donner un sens aux mots.

Cependant, il est nécessaire de noter que le développement de la conscience lexicale est lié à l'étape orthographique car l'enfant apprend à faire des processus de décodage qui lui permettent de stocker les mots dans un *lexicon interno*. Ainsi, dans un premier moment l'enfant apprend le sens d'un mot et avec la lecture constante de ce mot son cerveau le stocke dans son *lexicon interno*. Néanmoins, pour qu'un mot entre dans le lexique, l'enfant doit d'abord segmenter les syllabes et reconnaître les phonèmes du mot avec précision. Par conséquent, le développement de la conscience phonémique et syllabique est ce qui permet de nourrir le lexique de l'enfant. Une fois que le mot fait partie du lexique, il peut être rapidement reconnu à l'aide d'un motif de reconnaissance appelé système logogen, qui stocke les informations acoustiques, visuelles et contextuelles du mot (Ramos et Cuadrado, 2006, p. 18). Par

conséquent, en nourrissant un mot par la conscience sémantique (en donnant du sens et du contexte au mot), on facilite l'identification du mot pendant la lecture.

À partir de ce qui a été mentionné précédemment concernant les niveaux de la conscience phonologique, on peut établir que le développement de ces consciences fait partie d'un processus qui prépare l'enfant à l'apprentissage de la lecture. Comme le soulignent Jiménez et Ortiz (1998), pour apprendre à lire dans un système alphabétique, il est nécessaire d'acquérir des habiletés de décodage phonologique, ce qui implique de connaître la structure phonologique du langage oral, d'associer les lettres à leurs phonèmes et de combiner les segments phonologiques pour obtenir la prononciation du mot. En ce sens, la conscience syllabique agit comme un pont entre le mot complet et le phonème individuel, facilitant le développement de la conscience phonémique, laquelle soutient à son tour le processus de décodage à travers la route phonologique.

Parallèlement, la conscience lexicale permet de reconnaître et de manipuler les mots au sein d'une phrase, ce qui enrichit le lexique interne de l'enfant et, avec la pratique de la lecture, favorise le passage vers la route lexicale. De cette manière, la maîtrise conjointe de ces consciences ne facilite pas seulement le décodage, mais pose également les bases de processus de compréhension plus complexes, comme le suggèrent Stuart et Colheart (1988) et Byrne (1992, cités dans Ramos et Cuadrado, 2006) en affirmant que lorsque l'enfant découvre la relation entre les phonèmes du mot parlé et les lettres qui les représentent, il peut accéder directement à la lecture alphabétique sans avoir besoin de traverser l'étape logographique.

5. Compréhension de lecture

D'un point de vue cognitif, selon Fayol (2003), la compréhension de la lecture est comprise comme un processus dans lequel une représentation mentale de ce qui est décrit dans le texte est créée en utilisant différents éléments tels que des lieux, des personnages, des événements. Mais ce processus est accompagné d'un autre dans lequel l'enfant doit d'abord

apprendre à décoder les mots. C'est-à-dire, il est également nécessaire d'avoir un processus dans lequel les relations entre les graphèmes et les phonèmes doivent être établies pour identifier le code écrit.

À partir de ce qui précède, il est établi que pour comprendre un texte, il faut créer une représentation mentale d'une situation décrite dans un texte. Selon Fayol (2003), cette représentation se fait aussi à partir des mots qui composent le texte « Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots) organisées en phrases selon les règles (la syntaxe) propres à une langue donnée. » (p. 1). Ce qui précède nous indique qu'il est nécessaire de connaître le sens des mots qui se trouvent dans le texte, mais Fayol explique que cette représentation dépend aussi des connaissances préalables du lecteur et de l'interprétation du texte. Cependant, il est important de garder à l'esprit que même si le texte peut être interprété librement, il ne faut pas perdre de vue le message qu'il transmet. Par conséquent, la manière appropriée de réaliser cette interprétation et représentation mentale dépend des questions littérales, inférentielles ou critiques.

Un autre aspect important mentionné par Fayol (2003) est que la compréhension de la lecture a deux composantes. Le premier se concentre sur la reconnaissance des mots et l'organisation des phrases, tandis que le second se concentre sur les processus d'interprétation du texte. Cela nous indique que pendant les premières étapes de l'apprentissage de la lecture il faut aider à surmonter les difficultés que les enfants présentent dans l'identification, car sinon cela pourrait générer des problèmes de compréhension de la lecture. « Leur attention est principalement captée par le traitement des mots et ils ne disposent plus de ressources suffisantes pour imaginer les situations ou les événements décrits. » (Fayol, 2003, p. 4). Il sera donc nécessaire de renforcer sa connaissance du code écrit pour ensuite arriver à un niveau de compréhension un peu plus avancé.

En ce sens, il est fondamental pour cette recherche que les élèves acquièrent des connaissances sur les mots de la langue française. Cependant, il est important de mentionner que cette acquisition, même si elle doit se faire par la parole écrite, peut être renforcée par les images des mots. Cela s'explique par le fait que les filles ne possèdent pas un vaste répertoire de vocabulaire dans cette langue et qu'il leur est difficile d'associer les mots à leur image (à l'objet), ce qui les empêche de réaliser l'association uniquement au moyen des mots.

Il a déjà été mentionné que pour la création des représentations mentales d'un texte, on peut poser des questions d'orientation. Selon Grellet (1981), avant d'effectuer ce processus il est pertinent de se demander « What do we read? Why do we read? How do we read? » (pp. 3-4), ces questions nous permettent d'orienter et de clarifier ce que l'on veut faire avec un texte. Ensuite, les questions orientées vers le texte (quoi, qui, où, comment) sont celles qui permettent de donner un sens au texte pendant la phase initiale d'apprentissage de la lecture. Compte tenu de cela, il est nécessaire pour notre recherche de choisir des textes qui sont en relation avec le lexique à enseigner et qui peuvent être associés à la vie quotidienne des élèves.

En ce qui concerne l'autre processus, la lecture est considérée comme un processus dans lequel il faut apprendre à décoder les mots « La maîtrise de la lecture dépend avant tout de notre capacité à décoder de nouveaux mots » (Dehaene, 2014, p. 272, traduction propre). Toutefois, ce processus ne se limite pas à l'identification de la relation graphème-phonème, mais nécessite des processus plus complexes et structurés. « Pour apprendre à lire, il est nécessaire de prendre conscience des structures du langage oral : les mots, les syllabes, les phonèmes. » (Dehaene, 2011, p. 31, traduction propre). Par conséquent, la lecture implique également d'apprendre à segmenter et manipuler les parties qui composent un mot.

Pour comprendre cela, il est important de mentionner deux routes par lesquelles on peut apprendre à lire. Dans ce cas, Dehaene (2014) propose qu'il y a deux routes à partir desquelles on apprend à lire : la route phonologique et la route lexicale. La route phonologique est celle

qui est utilisée lorsque l'enfant apprend un nouveau mot ou est un mot qu'il n'utilise pas habituellement dans son vocabulaire « Nous devons d'abord déchiffrer la chaîne de lettres, puis nous la convertissons en prononciation et enfin nous essayons d'accéder au sens du motif sonore (s'il y en a un) » (p. 57, traduction propre). Alors que la route lexicale se réfère à la récupération d'un mot déjà stocké dans le vocabulaire de l'enfant « d'abord récupère l'identité et le sens du mot, puis utilise les informations lexicales pour retrouver sa prononciation » (p. 57, traduction propre).

Ces deux routes sont d'une grande importance car elles sont liées à l'étape alphabétique et orthographique. Selon Jiménez et Ortiz (1998), d'une part, la route lexicale ou orthographique compare la forme du mot écrit (séquence de lettres) avec les représentations de mots qui sont déjà stockées dans le lexique visuel pour la représentation correspondante. Après avoir identifié le mot, on accède au système sémantique qui activerait la représentation phonologique située dans le lexique phonologique, c'est-à-dire qu'une fois récupérée la forme orthographique du mot, on fait une association avec le sens afin de retrouver la prononciation. D'autre part, la route phonologique est liée à l'étape alphabétique car elle se concentre sur les graphèmes et les phonèmes, c'est pourquoi cette route est chargée de séparer les graphèmes du mot pour attribuer à chacun un phonème, pour ensuite les combiner et pouvoir retrouver la prononciation à partir du lexique phonologique (Jiménez et Ortiz, 1998, p. 16).

Par conséquent, il peut être déterminé que les deux routes sont essentielles pendant l'apprentissage de la lecture puisque, comme le mentionnent les auteurs, dans la route phonologique l'enfant découpe les mots pour identifier les graphèmes et les phonèmes ce qui peut être complété par l'étape alphabétique. Alors que dans la route lexicale l'enfant fait une récupération du mot qu'il a déjà stocké dans son lexique, mais cette route est renforcée par l'étape orthographique car ici il apprend les règles de la langue.

Enfin, pour articuler le développement des deux routes, cette recherche se concentre sur la reconnaissance des mots, l'organisation des mots et l'interprétation du texte au moyen d'images. Pour cela, des contes seront travaillés afin de permettre aux élèves d'apprendre le vocabulaire en français pour pouvoir exprimer leurs opinions et émotions. C'est-à-dire que la lecture est censée être un moyen par lequel elles peuvent se sentir identifiées et réfléchir sur leur vie quotidienne. Le but est également d'encourager la lecture afin de stimuler leur imagination et leur créativité. En outre, il est important de mentionner que bien qu'il soit encore une étape initiale pour développer les processus d'interprétation d'un texte, il est possible de commencer par travailler avec le niveau de compréhension littérale en posant des questions sur quoi, qui, où et comment.

Chapitre III Méthodologie

3.1 Approche méthodologique

Pour le développement de cette recherche, on a opté pour une approche qualitative qui se comprend comme « une activité systématique orientée vers la compréhension en profondeur des phénomènes éducatifs et sociaux » (Bisquerra, 2009, p. 276, traduction propre), c'est-à-dire qu'elle se concentrait sur la recherche et la compréhension de la réalité d'un contexte dans le but de la transformer. Pour cette raison, cette recherche se concentrait sur la question de savoir si le développement de la conscience phonologique contribue à la compréhension de la lecture en classe de FLE. Il est important de mentionner que dans cette approche, « on étudie d'abord les situations habituelles de la classe de telle école, de tel niveau, et dans un moment et un espace déterminé. » (Bisquerra, 2009, p. 278, traduction propre), en ce sens la recherche a été menée avec un cours de transition et plusieurs observations ont été faites dans lesquelles le problème de recherche mentionné ci-dessus a pu être identifié.

En outre, dans cette approche, le chercheur devient un sujet actif qui adopte une perspective holistique, ce qui l'amène à prendre en considération les aspects sociaux ou culturels qui se présentent dans le contexte, c'est-à-dire que le chercheur cherche à comprendre et à donner un sens aux événements qui se produisent dans la salle de classe en tenant compte de la réalité et de la subjectivité des élèves. Par conséquent, les informations recueillies sur la conscience phonologique et la compréhension de lecture n'ont pas été analysées isolément, mais à travers un processus d'observation et d'analyse qui a permis d'organiser les données par catégories et a permis de rendre compte des implications du contexte au cours du développement de la recherche.

3.2 Type de recherche

Pour le développement de cette recherche, la recherche-action a été utilisée comme type de recherche. Selon Bisquerra, la recherche-action peut être définie comme « une réflexion sur les actions humaines et les situations sociales vécues par les enseignants, qui vise à approfondir la compréhension (diagnostic) de l'enseignant face à ses problèmes pratiques » (2009, p. 370, traduction propre). À partir de cela, on peut comprendre que ce type de recherche permet une analyse et une réflexion sur les problèmes rencontrés par un enseignant en classe. Ainsi, dans tout contexte éducatif, l'enseignant doit faire face à une série de problématiques et trouver une alternative pour améliorer le contexte et permettre aux élèves d'être conscientes de leur réalité et de la manière dont elles peuvent la transformer.

Pour mener ce type de recherche, il est important de tenir compte du fait que si l'on veut comprendre les pratiques sociales pour les changer et les améliorer, il faut connaître les caractéristiques et les phases pour atteindre cet objectif. Dans ses caractéristiques, il est possible de mettre en évidence que c'est une recherche participative et collaborative qui implique que le chercheur s'intéresse non seulement à observer mais aussi à être un agent actif dans le processus d'investigation, ce qui implique une interaction avec le contexte et les

personnes impliquées. En outre, il s'agit d'une recherche interprétative qui implique que les solutions sont basées sur les différents points de vue des personnes concernées. Il est également critique car il ne s'agit pas seulement d'améliorer les pratiques éducatives, mais aussi de transformer et de changer ces pratiques. Enfin, ce type de recherche est pratique parce qu'il ne cherche pas seulement à apporter des connaissances dans ce domaine de recherche mais aussi à produire un changement dans les pratiques éducatives.

Pour le cas de cette recherche, la recherche action a permis de connaître les problèmes que présentent les élèves de transition en langue française, notamment dans l'absence d'une conscience phonologique qui les aiderait dans leurs processus de compréhension de lecture.

Entre les phases de la recherche que propose Bisquerra se trouvent la planification, l'action, l'observation et la réflexion. Dans la phase de planification, on identifie le problème de recherche, puis on fait un diagnostic sur l'état actuel de ce problème et on pose une hypothèse, c'est-à-dire une proposition de changement ou d'amélioration. Dans le cas de cette recherche, plusieurs observations ont été faites en classe au cours de la phase de planification, ce qui a permis d'identifier le problème de recherche. En outre, des informations ont été recueillies auprès des filles au moyen d'une enquête de caractérisation.

Pendant la phase d'action, on a utilisé la proposition formulée qui vise à aborder le problème identifié, pour cela on a pris en compte l'information recueillie au moment et on a effectué une recherche du matériel qui sera utilisé. Dans le cas de cette recherche, on a réalisé une séquence didactique de 7 planifications divisées en 10 classes dans lesquelles on a tenu compte des thèmes vus par les élèves tout au long de l'année. Ces thèmes étaient également liés au problème identifié, de sorte que la conscience phonologique et la compréhension de la lecture ont été développées à travers la proposition.

Pour la phase d'observation, on a cherché à enregistrer et recueillir les données obtenues dans l'application de la proposition d'action, pour cela on a utilisé les instruments. Dans ce cas,

on a utilisé des journaux de bord dans lesquels étaient consignées les observations et les données de chaque classe afin d'avoir plus de clarté sur ce qui se passait dans les classes. Des groupes de discussion ont également été utilisés dans le but d'obtenir davantage d'informations sur les opinions, perceptions et attitudes des élèves à l'égard des classes développées.

Enfin, la phase de réflexion implique l'analyse des résultats de la recherche et donc une interprétation des informations obtenues. Dans ce cas, une matrice catégorielle a été réalisée dans laquelle les informations recueillies dans les journaux de bord et les groupes de discussion ont été organisées, puis l'analyse a été réalisée en deux moments : dans le premier, le développement de la conscience phonologique a été expliqué et, dans le second, il a été analysé si le développement de la conscience phonologique a contribué à la compréhension de la lecture ; pour ce faire, l'unité d'analyse a été prise en compte.

3.3 Unité d'analyse

Dans cette recherche, deux objets d'étude ont été pris en compte : Conscience phonologique et compréhension de lecture. D'une part, dans la conscience phonologique on a travaillé trois catégories, à l'intérieur de chacune de ces catégories se sont développées une série de sous-catégories qui permettent d'évaluer le développement de cette conscience chez les élèves. Il est important de noter que ces sous-catégories ont joué un rôle essentiel dans le processus d'élaboration de la proposition d'intervention, car elles ont guidé les sessions et les résultats à atteindre. D'autre part, le deuxième objet d'étude est la compréhension de lecture. Pour cet objet, le niveau initial d'alphabétisation des élèves a été pris en compte et les sous-catégories de cet objet correspondaient donc à un niveau initial d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Tableau 1

Unité d'analyse

Objets d'étude	Catégorie	Sous-catégories
Conscience phonologique : Unités linguistiques	Conscience syllabique	● Segmenter les syllabes ● Identifier les syllabes ● Manipuler les syllabes
	Conscience phonémique	● Identifier les phonèmes ● Manipuler les phonèmes
	Conscience lexicale	● Identifier les mots ● Reconnaître le nombre de mots d'une phrase
Compréhension de lecture	La reconnaissance des mots et l'organisation des phrases	● Reconnaître le sens des mots ● Organiser les mots ● Interpréter les images

3.4 Instruments et techniques de recherche

Cette partie présente les instruments utilisés pour le développement de la recherche. Pour cela, une définition de chaque instrument est proposée ainsi que la façon dont ils ont été utilisés :

L'enquête : Il s'agit d'un instrument qui permet la collecte de données sur un groupe particulier de personnes, cette information est importante pour la recherche car elle permet de connaître la population, donc les tuteurs ont fourni des informations sur les élèves et leur environnement (Bisquerra, 2009, p. 240). Dans ce cas, une enquête de caractérisation a été réalisée en demandant aux parents des filles de fournir des données socio-démographiques, et les perceptions que les élèves avaient par rapport à la langue française ont également été obtenues.

L'observation : Selon Bisquerra (2009), il s'agit d'une technique qui consiste à recueillir des données sur un phénomène afin de le décrire, de l'expliquer et de le comprendre.

Dans ce sens, les observations réalisées ont permis de déterminer la problématique de la recherche, en plus de permettre de connaître le comportement et l'environnement dans lequel les élèves apprennent.

Les groupes de discussion : Il s'agit d'une technique de discussion conçue pour recueillir des informations pertinentes sur le sujet de la recherche. Selon Bisquerra (2009), les groupes focaux se concentrent sur un thème spécifique et la formation de ce groupe dépend d'une particularité partagée par les participants. À partir de là, les groupes doivent être petits pour permettre à tous les participants de donner leur avis, ce qui permettra d'obtenir plus d'informations sur la façon dont la proposition d'intervention influence les perspectives de chaque participant. Dans ce cas, pour la sélection des participants, un groupe aléatoire de six élèves âgés de 5 à 6 ans, appartenant au cours transition 2 a été constitué.

Le journal de bord : Selon Bisquerra (2009), c'est une technique qui permet de recueillir des points de vue et des réflexions qui surgissent lors de l'observation d'une situation ou des conversations avec les participants. Dans ces registres, on peut trouver de manière générale les interactions entre les participantes et les réactions qu'elles éprouvent tout au long de la recherche. Cependant, il est possible d'incorporer des idées, réflexions ou interprétations de la part de la chercheuse sur ce qui se passe pendant l'observation d'une situation ou d'une interaction. Dans cette recherche, ils ont été utilisés pour décrire et analyser les sessions de classe, ce qui a permis de mettre en évidence les objectifs des sessions et de vérifier si la proposition d'intervention aidait à résoudre le problème de recherche ou si des changements devaient être apportés à la planification des classes.

3.5 Considérations éthiques

Au cours de ce processus de recherche, le traitement des informations recueillies et les valeurs éthiques qui en découlent ont été considérés comme fondamentaux. À partir de cela, dès le début de ce projet, l'objectif de la recherche a été informé afin que les tuteurs connaissent

et autorisent la participation des élèves. Pour ce faire, les tuteurs ont reçu un consentement éclairé et ont été assurés que seules les informations fournies par eux seraient utilisées. Par ailleurs, les données collectées seraient employées uniquement dans le cadre de cette recherche, et seule la chercheuse serait autorisée à y accéder.

Chapitre IV Proposition d'intervention pédagogique

Pour la proposition d'intervention pédagogique, différentes activités de conscience phonologique ont été réalisées dans lesquelles on a pris en compte ses niveaux et ce que l'on veut atteindre dans chacun, cependant, on a également travaillé de manière conjointe la compréhension de lecture à travers plusieurs contes et une comptine. Pour la mise en œuvre de cette proposition, une séquence didactique de 7 planifications a été élaborée et développée dans un total de 10 classes de 50 minutes chacune.

Il est important de noter qu'une séquence didactique a été réalisée car elle permet d'organiser et de développer les contenus et activités de manière progressive jusqu'à ce que l'objectif proposé soit atteint. Selon Taboada (2021), une séquence didactique est une unité de planification stratégique qui vise à guider les élèves à atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques en tenant compte de leurs besoins et de leurs possibilités. Pour atteindre cet objectif, il est également nécessaire que les élèves se souviennent de leurs connaissances antérieures afin que l'enseignant s'y adapte et les défie. En outre, il faut tenir compte du fait que toutes les activités menées doivent être articulées et organisées de manière à permettre d'atteindre l'objectif (p. 5-7).

Dans le cas de cette recherche, il s'agissait de vérifier si le développement de la conscience phonologique pouvait contribuer à la compréhension de la lecture. À partir de cela, dans cette séquence didactique, on s'est d'abord concentré sur les activités de conscience phonologique pour la développer chez les élèves, et finalement le travail s'est concentré sur la

compréhension de la lecture. En outre, il a été proposé de créer un journal des goûts dans lequel l'apprentissage atteint par les élèves est mis en évidence. Par conséquent, le premier objectif pédagogique qui s'est proposé a été : Développer la conscience phonologique chez les élèves à travers l'identification, la segmentation et la manipulation des unités de la langue pour qu'elles reconnaissent leur relation avec le code écrit. Et le deuxième objectif pédagogique a été : Interpréter des textes narratifs à travers l'écoute active et le support visuel, permettant aux élèves d'associer le vocabulaire spécifique avec des actions, des émotions et des images pour déduire des événements et des personnages des contes.

D'un côté, il est nécessaire de mentionner que pour le développement de cette proposition ont été pris en compte divers thèmes de vocabulaire tels que : Les couleurs, les fournitures scolaires, les nombres, les fruits, les émotions, les jouets, les costumes ou personnages d'halloween et les vêtements. Il est nécessaire de noter que lors de la révision du plan d'études de l'école, on a pu identifier le vocabulaire que l'enseignant allait travailler avec les élèves et on a choisi de travailler avec celui-ci parce que le processus d'apprentissage allait être plus enrichissant. Cependant, le vocabulaire des fournitures scolaires, des fruits et des vêtements n'était pas dans le programme mais on a décidé d'y ajouter pour pouvoir travailler avec plus de vocabulaire.

D'un autre côté, pour la sélection des contes, seuls ceux qui présentaient le même vocabulaire mentionné précédemment ont été pris en compte, ceci afin que les activités de conscience phonologique et les activités de compréhension de lecture puissent être développées avec le même vocabulaire et aussi pour éviter de saturer les élèves avec plus de vocabulaire. Cependant, il est important de mentionner que pour la sélection des contes on a révisé le programme d'études ce qui à son tour a permis d'établir le vocabulaire et les thématiques à travailler. En outre, on a demandé au professeur de l'école si des événements ou des activités allaient être organisés à des dates précises, afin de déterminer s'il était possible de travailler

sur un autre vocabulaire pour que les élèves l'utilisent dans le cadre de ces activités, c'est pourquoi un conte avec une thématique d'Halloween et un autre de Noël ont été sélectionnés. Aussi, certaines expressions idiomatiques en rapport avec les contes ont également été enseignées pendant les cours pour élargir le vocabulaire des élèves. En ce qui concerne ce dernier, voici la comptine et les contes travaillés dans les classes et le nombre de la planification dans laquelle il a été utilisé :

Tableau 2

Contes et auteurs utilisés dans la séquence didactique

Planification	Conte	Auteur	Année de publication	Éditorial
1	Trois souris peintres	Ellen Walsh	1989	Editions Mijade
3	La couleur des émotions	Anna Llenas	2014	Glénat Jeunesse
5	Mon doudou (Comptine)	Christina Dorner	2020	Editorial: Accès Éditions
6	Toc toc toc ! Es-tu prêt ?	Christina Dorner et Édouard Manceau	2020	ACCES
7	Petite maman Noël	Lou Beauchesne	2015	400 COUPS

Il est important de mentionner les objectifs et ce qui a été réalisé dans chaque cours afin d'avoir plus de clarté sur la façon dont on voulait vérifier si le développement de la conscience phonologique pourrait contribuer à la compréhension de la lecture. Cependant, avant d'approfondir chaque session il est nécessaire d'expliquer que dans le tableau présenté on montre seulement les contes et la comptine travaillée dans ces sessions. Pendant les sessions 2

et 4, les exercices de conscience phonologique ont été approfondis et aucun matériel de lecture n'a été utilisé (voir annexe 3).

Il est également pertinent d'expliquer pourquoi les activités proposées ont été réalisées ; dans ce cas, l'activité de segmentation et de comptage syllabique est fondamentale car comme le proposent Jiménez et Ortiz (1998), en développant la conscience syllabique les élèves peuvent être capables de segmenter, identifier et manipuler les syllabes des mots. De même, l'activité d'identification de l'alphabet et de ses sons respectifs s'appuie sur ce que proposent Ramos y Cuadrado (2006), lorsqu'ils expliquent que l'enfant décode d'abord les graphèmes et les phonèmes pour ensuite les associer et leur donner un sens. En ce qui concerne les activités de comptage des mots dans les phrases, Capilla (2015) affirme que cette activité permet d'identifier les mots qui composent les phrases afin de pouvoir les manipuler. Enfin, les activités de compréhension de lecture peuvent être justifiées par ce que propose Fayol (2003), qui explique que la compréhension a deux composantes, la reconnaissance des mots et l'organisation des phrases. Ainsi, en surmontant les problèmes d'identification des mots, on peut commencer à travailler sur des processus d'interprétation de textes avec des questions littérales.

À partir de cela, au cours de la première planification, il a été proposé de comprendre le vocabulaire des couleurs primaires et secondaires à travers l'écoute active du conte *Trois souris peintres*, démontrant le suivi du conte en associant les couleurs à un objet spécifique de la couleur correspondante. Dans ce cas, une activité de conscience phonologique a d'abord été réalisée dans laquelle les élèves devaient segmenter et compter les syllabes des mots du vocabulaire des fournitures scolaires. La deuxième activité était une activité de compréhension de lecture. C'est pourquoi, dans un premier temps, une lecture à haute voix des premières pages du conte a été réalisée où les élèves devaient répéter les noms des couleurs et soulever un crayon de la couleur correspondante chaque fois que celui-ci apparaissait dans le conte. Dans

un second temps, les élèves ont travaillé avec un guide de trois souris étiquetées avec des couleurs secondaires ; et à mesure que la lecture avançait, elles devaient suivre les instructions pour mélanger les peintures des couleurs primaires afin d'obtenir les couleurs secondaires. Pour finaliser cette planification, les élèves devaient délimiter les noms des couleurs qui apparaissaient dans leur guide, lesquels étaient en lettres pointillées pour faciliter le tracé.

La deuxième planification s'est concentrée sur la conscience phonologique, c'est pourquoi il a été proposé d'identifier les lettres de l'alphabet et de reconnaître les sons de chacune, à travers une roulette qui permettait d'afficher les lettres, les objets et leur mot correspondant. Dans ce cas, on a utilisé une roulette interactive qui montrait les lettres de l'alphabet avec des images d'objets et leurs noms écrits. L'exercice impliquait que les élèves cherchent dans leur environnement des objets réels qui correspondent à l'image ou la couleur montrée, tout en répétant le mot et en apprenant le son spécifique de la lettre. La séance s'est terminée par une activité pour le journal des goûts dans laquelle les élèves devaient dessiner et colorier une princesse en utilisant leur couleur préférée et devaient compléter la phrase « *J'aime la couleur ____* » en écrivant la couleur.

Pour la troisième planification, il a été proposé de comprendre la relation entre les émotions et les couleurs présentées dans le conte *La couleur des émotions*, en démontrant le suivi de la lecture, en résolvant des devinettes et en utilisant les images des personnages du conte. Tout d'abord, une activité de conscience phonologique a été réalisée dans laquelle les élèves devaient chercher et ordonner les syllabes correspondant à des noms de fruits, pour cela, on leur montrait une image du fruit, on enseignait sa prononciation et on écrivait le mot divisé en syllabes sur le tableau comme référence pour que les élèves organisent correctement leurs fiches. Ensuite, l'activité de compréhension de la lecture a été réalisée, au cours de laquelle on a lu les huit premières pages où le personnage était présenté et ses émotions associées aux couleurs. Pour approfondir cette relation, une activité de devinette a été organisée où les élèves

devaient découvrir la couleur correspondant à chaque émotion (comme la joie, la tristesse, la colère ou la peur) à travers une phrase et des indices visuels. Enfin, la séance s'est conclue par une activité du journal des goûts dans laquelle les élèves devaient dessiner un visage triste ou en colère selon les expressions « *J'ai le cafard* » et « *Je suis vénère* ».

Dans la quatrième planification, on a travaillé sur la conscience phonologique et on a proposé d'identifier et de manipuler les sons des mots du vocabulaire des jouets à travers un jeu de fiches. Dans un premier temps, le vocabulaire a été enseigné ; pour cela, une image a été placée sur le tableau (comme une poupée), on s'est demandé ce qu'elles observaient, on a placé le mot correspondant à côté et on a appris la prononciation ; ensuite, la lettre initiale de chaque mot a été indiquée et leur son leur a été enseigné. Dans un second temps, chaque élève devait identifier le mot correspondant à l'image d'un jouet, prononcer son nom à voix haute et coller la fiche à l'endroit indiqué. Et au dernier moment, quand tous les mots et images étaient déjà organisés sur le tableau, on a demandé aux élèves le son initial des lettres de chaque mot.

Pour la cinquième planification, il a été proposé de démontrer la compréhension de la comptine *Mon doudou* à travers la représentation physique des actions avec des poupées. Tout d'abord, la lecture de la comptine en français et en espagnol a été réalisée pour s'assurer que les élèves comprenaient le sens, pendant qu'on leur apprenait le vocabulaire et la prononciation correcte. Par la suite, chaque élève a pris une poupée du salon et a répété les actions effectuées par l'enseignante selon ce que disait la lettre de la comptine ; par exemple, devant la phrase « *Il adore les bisous !* », les élèves répétaient la phrase et faisaient semblant de donner des bisous à la poupée. Ensuite, les élèves devaient compter le nombre de mots de certaines phrases de la comptine écrites sur le tableau et répondre à des questions sur le sens de certains mots. Enfin, une activité du journal des goûts a été réalisée dans laquelle les élèves devaient dessiner leur jouet de rêve et compléter l'activité en écrivant la phrase « *J'adore mon doudou* » pour renforcer le lien entre l'image et l'expression écrite travaillée pendant le cours.

Pour la sixième planification, il a été proposé d'interpréter le contenu du conte *Toc toc ! Es-tu prêt ?* à travers l'association entre l'écoute active du conte et les images de costumes, pour en déduire l'identité des personnages. Tout d'abord, une activité a été réalisée dans laquelle une élève devait passer sur le tableau, choisir une fiche avec un personnage ou un costume d'Halloween et devait le dessiner pour que ses camarades devinent de qui il s'agissait. Une fois le personnage identifié, on écrivait son nom en français (par exemple Vampire) et on lui enseignait la prononciation. Ensuite, pour l'activité de compréhension de lecture, la lecture a été réalisée à voix haute pendant que le conte était projeté sur le téléviseur et des images des éléments du costume mentionnés dans le récit (comme une robe) étaient affichées. L'objectif était que les élèves utilisent ces indices visuels pour apprendre le vocabulaire et deviner à quel personnage chaque vêtement correspond. Pour terminer l'activité, on a demandé aux élèves les événements de l'histoire et le nombre de personnages qui sont apparus dans le conte.

Pour la dernière planification, il a été proposé d'interpréter le récit du conte *Petite Maman Noël* en analysant les illustrations et le vocabulaire des vêtements afin d'anticiper les événements du conte. Tout d'abord, la lecture du conte a eu lieu pendant que le vocabulaire lié aux vêtements apparaissait dans l'histoire. Au cours de ce processus, la participation des élèves a été encouragée par des questions sur ce qu'elles observaient dans les images et sur les événements qui pourraient se produire. Ensuite, une activité a été réalisée où les élèves devaient passer au tableau pour organiser des fiches avec des mots appartenant à des phrases du conte (par exemple, « De choisir ta robe préférée »). En plus d'organiser les phrases, les élèves devaient compter le nombre de mots de chaque phrase. Enfin, une activité a été réalisée dans le journal des goûts où les élèves devaient dessiner Maman Noël en leur remettant le cadeau qu'elles désiraient pour Noël. De plus, elles devaient écrire une expression de remerciement « *Merci beaucoup pour le cadeau. Joyeux Noël, Maman Noël* ». Enfin, il est important de mentionner que ce journal avait pour but de rassembler les thèmes travaillés tout au long de la

proposition et qu'il y avait un objectif derrière demander aux élèves d'écrire les phrases. Cela est dû au fait qu'on enseignait la prononciation et le sens de celles-ci, en plus, on voulait avoir une plus grande proximité avec le mot écrit dans la langue.

Chapitre V Analyse des résultats

Dans ce chapitre, l'analyse des données obtenues lors de la mise en œuvre de la proposition d'intervention pédagogique sera présentée. Pour cela, une matrice catégorielle a été réalisée dans laquelle les informations des journaux de bord et des groupes focaux ont été organisées (voir annexe 6). Pour organiser ces informations, les catégories et sous-catégories présentées dans l'unité d'analyse ont été prises en compte, de sorte que les données obtenues dans les deux instruments ont été révisées et classées dans leurs catégories respectives. En ce qui concerne les instruments, il est important de mentionner que les journaux de bord ont été réalisés en classe, donc pendant les activités on a pris note de ce qui se passait dans la salle de classe, sur les réussites des élèves ainsi que sur les difficultés rencontrées. En ce qui concerne les groupes de discussion, on a tenu compte de ce qu'établissait Bisquerra (2009) concernant la réalisation de petits groupes focaux ; c'est pourquoi un groupe aléatoire de six élèves du cours a été constitué. Dans ces groupes, on leur a posé des questions sur les cours et on leur a demandé de répéter certaines activités qui avaient déjà été réalisées lors des sessions.

En ce qui concerne l'analyse présentée ci-après, il est important de noter qu'elle s'est déroulée en deux moments. Dans le premier moment, il a été analysé si les élèves ont développé une conscience phonologique ; par conséquent, les trois premières catégories (conscience syllabique, conscience phonémique et conscience lexicale) ont été prises en compte. Pour le second moment, une analyse a été réalisée en ce qui concerne la compréhension de la lecture, de sorte que les sous-catégories de l'unité d'analyse ont d'abord été analysées, puis il a été analysé si le développement de la conscience phonologique a contribué à la compréhension de

la lecture. Pour cela, les catégories de la conscience phonologique ont été réanalysées en fonction de la compréhension de lecture. Enfin, il est nécessaire d'expliquer que lors de l'analyse, les instruments ont été utilisés pour illustrer les situations et les groupes focaux ont permis de démontrer certains cas remarquables.

4.1 Premier moment : Conscience phonologique

Dans ce moment, seront présentés et analysés les résultats obtenus à partir des instruments appliqués tout au long de cette recherche. Pour ce faire, l'accent a été mis sur l'analyse du développement de la conscience phonologique chez les élèves, en prenant en compte trois catégories fondamentales : la conscience syllabique, la conscience phonémique et la conscience lexicale.

Pour commencer, la première catégorie à analyser est la conscience syllabique, qui peut être définie comme la capacité de prendre conscience des syllabes qui composent un mot pour pouvoir l'identifier, le manipuler et le segmenter. La première sous-catégorie est centrée sur l'identification des syllabes dans laquelle il était prévu que les élèves puissent reconnaître les syllabes initiales ou les syllabes en position finale. Dans ce cas, lors des premières sessions, on a enseigné aux élèves un nouveau vocabulaire, il a donc été nécessaire de leur apprendre d'abord les syllabes des mots ; par exemple, dans le journal de bord 3, on peut mettre en évidence le processus qui a été réalisé avec les élèves « au cours de la première phase on leur a montré chaque fruit et écrit le mot sur le tableau, puis on leur a demandé d'organiser les syllabes des mots avec les fiches et on leur a enseigné la prononciation. » (Journal de bord 3). Grâce à cela, les élèves ont appris peu à peu le vocabulaire et certains élèves pour se souvenir d'un mot ont mentionné l'une des syllabes comme on peut le voir dans le groupe focal avec le mot *-cerise* « **Élève 6** : Ce, ce... **Élève 3** : Cerise. » (Groupe focal 3) ou les mentionnaient de

manière isolée comme avec le mot *-poupée* « **Élève 6** : Po-pu-po... u-pe. **Élève 4** : Poupée. » (Groupe focal 3).

Ceci est important car, comme le mentionne Sellés et Martinez (2014), l'enfant doit d'abord être capable d'isoler les syllabes des mots puisque ce type d'activité précède la lecture et à une difficulté faible. En outre, dans un autre journal de bord, on a constaté que d'autres mots leur rappelaient parce qu'ils partageaient des syllabes avec leur langue maternelle, « Dans le cas du mot *dinosaure*, les élèves ne l'ont prononcé qu'en espagnol dans toute la classe, bien qu'ils se souviennent de la première partie (*-dino*) car elle est identique dans leur langue maternelle. » (Journal de bord 4). Ainsi, comme l'indiquent Sellés et Martinez (2014), ce qui est fait ici est une comparaison syllabique parce que les mots partagent des similitudes, bien que dans ce cas, les élèves n'ont pas réussi à se souvenir de la différence qui se produit à la fin du mot.

En outre, une autre manière d'identification syllabique s'est présentée lorsque certaines élèves mentionnaient les premières syllabes, mais ne parvenaient pas à mentionner les dernières en raison de la prononciation, par exemple, dans les groupes focaux, ces élèves n'arrivaient pas à mentionner complètement les mots *-princesse* et *-copain* « **Élève 6** : Copin. **Élève 4** : Copi. **Élève 5** : Prince. » (Groupe focal 3 et 4). En outre, dans l'un des groupes de discussion, une des élèves a eu recours à la lecture lente du mot *-château* pour identifier les syllabes et l'a ensuite prononcée. Cependant, il est important de mentionner que ce mot représentait une plus grande difficulté pour les autres élèves en raison de la combinaison vocalique qui se présente, mais malgré cela l'élève l'a mentionné correctement : « **Élève 6** : Châ... Te... Château. » (Groupe focal 3).

Un autre point à noter est que certaines élèves, lorsqu'elles ne se souvenaient pas d'un mot en français, comme dans le cas du mot *-sac*, faisaient une association avec le mot en espagnol et mentionnaient la première syllabe pour ensuite faire une modification. Ainsi, les

élèves essayaient d'isoler les premières syllabes du mot mais le faisaient en espagnol : « **Élève 3 et Élève 5** : Mal- Mau- Mau- » (Groupe focal 1). On peut donc constater que certaines élèves ont développé cette partie de l'identification des syllabes ce qui leur a permis de faire une reconnaissance des premières syllabes des mots pour pouvoir les retenir.

La deuxième sous-catégorie est la manipulation des syllabes, qui se concentre sur l'omission de syllabes et sur la reconnaissance des changements qui se produisent lors de la modification des mots. Dans ce cas, la manipulation des syllabes s'est produite de deux manières : dans la première, certaines élèves mentionnaient un mot espagnol contenant des syllabes similaires au mot français, mais supprimaient les dernières syllabes comme indiqué dans le journal de bord : « Bonbon a été prononcé bon bon bum, vampire comme vampi, momie comme -mom et -fantôme comme fant. » (Journal de bord 6). Dans le second cas, quelques élèves mentionnaient un mot espagnol qui ne partageait aucune syllabe avec le mot français, mais elles effectuaient des modifications dans les dernières syllabes pour qu'elles aient une prononciation similaire au français, par exemple : « elles ont traduit chauve-souris par murcielac, sorcière par bruch et crâne par calavere. » (Journal de bord 6).

Il est important de noter que lorsque les élèves ne parvenaient pas à se souvenir du mot en français, elles apportaient plusieurs modifications comme dans le cas du mot *-chaudron* tel qu'il est montré dans le groupe focal : « **Élève 2** : Caldot. **Élève 3** : Carriot. **Élève 1** : Ça... Ca... **Élève 5** : Calbleq. **Élève 3** : Caldeq. » (Groupe focal 4). Grâce à cela, on peut mettre en évidence une constante dans la manipulation syllabique à la fin des mots, c'est-à-dire que les élèves ont fait plus de changements à la fin des mots et selon Sellés et Martínez (2014), la manipulation à la fin des mots est plus compliquée car il faut lier le développement de cette conscience aux processus de lecture et d'écriture. Cependant, il est possible de démontrer que ces changements dans les mots ont été générés aussi en raison de la connaissance de la langue maternelle, de sorte que les élèves ont lié les deux langues pour produire ces changements.

Il est important de mentionner que l'association que les élèves ont réalisée avec les mots en français s'est produite parce que pour leur enseigner le vocabulaire, on leur montrait des images. Par conséquent, lorsque les élèves ne se souvenaient pas du mot en français, elles recouraient à la modification du mot en espagnol comme dans le cas du mot *-œil* « **Élève 5** : ¿Loc? ¿Lojot? **Élève 1** : ¿Loj? **Élève 3 et 5** : Oj. » (Groupe focal 4). Toutefois, une autre manipulation effectuée par quelques élèves et mise en évidence dans le groupe focal 4 est liée à la suppression de la dernière lettre des mots en espagnol comme dans le cas de « payas pour clown, had pour fée magique » et *-magicien* pour « **Élève 5** : Mag. » ou *-indigène* pour « **Élève 6** : Ind. ». Par conséquent, les élèves ont manipulé les syllabes des mots en espagnol en omettant des syllabes ou des dernières lettres pour essayer de faire ressembler les mots au français, mais elles n'ont pas réussi à manipuler correctement les mots en français.

Dans le cas de la troisième sous-catégorie, qui est la segmentation syllabique, on comprend que cette compétence est liée à celles mentionnées ci-dessus, de sorte que l'identification et la manipulation syllabique permettent d'expliquer cette catégorie. Cependant, les activités de division des syllabes et le comptage syllabique appartiennent spécifiquement à cette compétence. Dans l'activité de division des syllabes pendant la première séance, on a travaillé avec des mots courts d'une ou deux syllabes, mais il est apparu dans le journal de bord que certaines élèves essayaient de les diviser en plus de syllabes : « il était évident que les élèves essayaient de diviser les mots en plus de syllabes (c'était le cas pour le mot gomme) » (Journal de bord 2), cela s'est produit parce que les élèves lisaient le mot en faisant une division entre *-go* et *-mme*.

Un autre point important dans la division syllabique est que les élèves, lorsqu'elles ne se souvenaient pas complètement d'un mot, changeaient la dernière syllabe et effectuaient la segmentation comme pour le mot *-dinsaure* « **Élève 3** : Di-no-so » (Groupe focal 3). Selon Jiménez et Ortiz (1998), cette segmentation syllabique se produit parce que l'enfant est

confronté à une langue opaque, de sorte qu'il segmente les sons en suivant les règles de sa langue maternelle. C'est pourquoi le mot *-gomme* elle la divise en deux syllabes à cause de la consonne -m, tandis que pour le mot *-dinsaure* elle effectue la segmentation correcte pour les deux premières syllabes mais elle ne se souvient pas de la dernière syllabe et réalise une simplification de la syllabe, en omettant ainsi les lettres *-re*.

Pour l'activité de comptage syllabique, qui consiste à compter avec des applaudissements ou avec les doigts les syllabes que contiennent les mots, il a été mis en évidence dans le journal de bord 2 que les élèves exigeaient d'abord du guide de la professeure pour faire la division et ensuite qu'elles la réalisent elles-mêmes. « D'autre part, il a été demandé aux élèves de compter les syllabes des mots avec les doigts ; dans ce cas, on leur montrait d'abord combien de syllabes le mot contenait et on comptait avec elles. Ensuite, elles réalisaient l'exercice de manière autonome, ce qui a largement fonctionné car elles s'entraidaient les unes les autres. » (Journal de bord 2). Il est important de noter que cette activité a été compliquée pour les élèves parce qu'elles ne prenaient pas en compte la prononciation et l'intonation des mots, c'est pourquoi le mot *gomme* l'a divisé en deux syllabes.

La deuxième catégorie à analyser est la conscience phonémique, qui s'entend comme une compétence métalinguistique dans laquelle on prend conscience des sons de la langue. La première sous-catégorie se concentre sur l'identification des phonèmes des mots dans le but de les manipuler librement. Dans ce cas, plusieurs difficultés ont été mises en évidence pendant les cours concernant la prononciation de certains phonèmes et mots. Pour commencer, il a été constaté que la consonne -r et les sons nasaux représentaient une plus grande difficulté pour les élèves parce que le premier son est différent de celui de leur langue maternelle et le second implique un son plus intense. Par exemple, dans le journal de bord il n'a pas été mis en évidence que les élèves amélioreraient l'articulation de ces sons « Il convient de souligner que, tout au long de l'activité, on a observé si les élèves avaient amélioré la prononciation de la -r et des

nasales, mais ce n'était pas le cas. » (Journal de bord 2). En tenant compte de ce qui a été soulevé par Ramos et Cuadrado (2006), les élèves ont eu des difficultés à réaliser la synthèse phonémique, c'est-à-dire qu'elles ne parviennent pas à maîtriser les sons de la langue française et utilisent donc leurs connaissances sur leur langue maternelle pour les produire.

Cependant, les élèves ont également eu des difficultés à articuler les voyelles, en particulier les digrammes et les trigrammes. D'une part, avec les digrammes, on a pu constater dans le journal de bord 4 que les élèves traitaient ces sons de manière indépendante. « D'une part, la difficulté a été trouvée dans la prononciation des digrammes -au et -ai parce que ces combinaisons ne produisent qu'un son, mais les élèves les ont traités comme des sons indépendants. » (Journal de bord 4). Mais pour éviter ces erreurs, on a appris la prononciation des digrammes -ou, -ai, -au et là il s'est avéré qu'elles ont appris la prononciation des deux premiers « Cependant, en leur enseignant le digramme -ou elles ont pu rapidement apprendre la prononciation correcte du mot ours. D'autre part, pour le mot -train, elles ont réussi à faire la différenciation, alors que le mot -dinosaur ne leur a pas été possible de le rappeler » (Journal de bord 4). Quant au dernier digramme, il s'est avéré qu'elles n'ont pas réussi à apprendre la prononciation et dans le cas du mot -*dinosaur* pendant les groupes focaux, les élèves n'ont pas réussi à mentionner le mot en français « **Élève 6** : Dinosa ». **Élève 4** : Dinosaur. » (Groupe focal 3).

D'autre part, en ce qui concerne les trigrammes, il s'est avéré que les élèves avaient des difficultés à prononcer les mots -*joie*, -*peur*, -*noire* et dans le journal de bord 5, on a constaté que d'autres mots représentaient également des difficultés pour elles. « On a lu toute la comptine et on leur a demandé d'aller répéter, il est important de signaler les mots qui ont représenté la plus grande difficulté de prononciation pour elles : quand, cœur, câlins, meilleur copain. » (Journal de bord 5). À partir de cela, on peut noter que les digrammes, trigrammes et ces mots sont difficiles pour les élèves parce qu'ils sont des sons nouveaux et il est nécessaire

d'apprendre les règles phonétiques puisque chaque lettre ne correspond pas à un seul son comme dans le cas de l'espagnol.

En outre, la présence des consonnes nasales, de la consonne -r et de la règle d'omission finale des consonnes (comme dans le cas de la -s et -d) sont quelques-uns des facteurs à prendre en compte lors de l'enseignement de la langue. Ainsi, Sellés et Martinez (2014) indiquent que la reconnaissance de ces unités complexes nécessite un apprentissage parallèle à la lecture afin que l'enfant puisse consolider la correspondance entre les sons (phonèmes) et leurs représentations (graphèmes). Bien que ces sons aient été compliqués pour les élèves, il est nécessaire de souligner les réalisations qu'elles ont accomplies. Par exemple, pour le mot -*château* la plupart des élèves ont eu au début des difficultés à mentionner le mot et plus encore pour le digramme -*ch*, mais à la fin certains élèves ont réussi à prononcer correctement le mot comme dans le cas d'une des élèves du groupe focal « **Élève 6** : Châ...Te...Château. » (Groupe focal 3). Dans ce cas pour mentionner le mot, l'élève a lu par des syllabes le mot jusqu'à pouvoir le mentionner en rappelant aussi la prononciation correcte du trigramme.

Un autre cas à mentionner est que, bien que les élèves aient présenté des difficultés pour articuler le -r, cela n'a pas représenté un obstacle pour se rappeler des mots et de la prononciation des autres lettres des mots. Par exemple, dans le journal de bord 3, il est évident que les élèves mentionnaient les syllabes de manière isolée pour se souvenir des mots « seuls deux élèves ont réussi à se souvenir du vocabulaire, mais les élèves ont répété les sons des syllabes pour essayer de se rappeler des fruits, par exemple, certains ont répété -*ce* et -*rise* pour essayer de former le mot. » (Journal de bord 3). Bien que l'articulation de la -r la produise comme en espagnol, cela ne représentait pas un empêchement à prononcer le mot complet comme dans le cas de -*cerise* « **Élève 6** : Ce, ce... **Élève 3** : Cerise. » (Groupe focal 3), ou comme dans le cas du digramme -*ou* qui ne représentait pas une difficulté pour articuler le mot -*poupée* « **Élève 6** : Po-pu-po... u-pe. **Élève 4** : Poupée. » (Groupe focal 3). Selon Jiménez y

Ortiz (1998), la segmentation syllabique que réalisent les élèves est une étape préalable dans le développement de cette conscience car elle leur permet d'identifier les unités du mot pour ensuite être capables d'identifier et de manipuler les phonèmes.

En ce qui concerne la différenciation et la reconnaissance des phonèmes, il est nécessaire de mentionner que bien que les élèves aient eu des difficultés à distinguer les phonèmes *p*, *b* et *v* si elles parvenaient à reconnaître ces phonèmes de manière graphique, c'est-à-dire qu'elles identifiaient les consonnes par écrit, cela est mis en évidence dans le journal de bord suivant « il a été possible de constater qu'une confusion s'est produite entre les consonnes *p* et *b*, car elles ne comprenaient pas la différence de sonorité. Une autre confusion est apparue entre les consonnes *b* et *v*, car elles ne reconnaissaient pas la différence de prononciation. Bien qu'à la fin de la séance il soit apparu qu'elles parvenaient à distinguer la différence graphique (l'écriture), elles n'ont pas réussi à mémoriser la distinction entre ces deux phonèmes. » (Journal de bord 4). De plus, il est important de mentionner que les élèves faisaient une reconnaissance des phonèmes initiaux et faisaient des associations avec des noms « **Élève 2** : Esa es de mi nombre **Élève 3** : So-fi-a. ». À partir de ce qui a été mentionné par Sellés et Martinez (2014), bien qu'il y ait une reconnaissance et qu'elles parviennent à faire une distinction entre les consonnes au niveau lexical, présentent des problèmes dans l'articulation des mots qui possèdent les phonèmes mentionnés ci-dessus parce qu'elles ne distinguent pas la différence sonore.

La deuxième sous-catégorie est la manipulation phonétique, ce qui implique que les mots peuvent être modifiés en ajoutant, supprimant ou remplaçant des sons. Dans ce cas, il a été nécessaire d'enseigner la différence des sons de la consonne *-c* parce que l'on voulait éviter les confusions et au moment de réaliser cela, une reconnaissance et une prononciation correcte de ce phonème ont pu être mises en évidence dans un journal de bord « il a été expliqué que le son de la consonne *c* lorsqu'elle est accompagnée des voyelles *a*, *o*, *u* est forte, tandis que si

elle est accompagnée des voyelles e, i est douce, pour cela, les élèves ont réalisé des associations avec leurs noms pour le second son, par exemple, elles ont mentionné les noms Celeste et Cindy. » (Journal de bord 4).

Ce cas peut également être mis en évidence lorsque les élèves mentionnent le mot -*copain* « **Élève 6** : Copin. **Élève 4** : Copi. » (Groupe focal 3), cependant, voici un autre cas important : les élèves omettent des phonèmes et modifient ainsi les mots, comme le montre le journal de bord suivant « les élèves ont effectué une traduction littérale de l'espagnol vers le français dans laquelle certaines syllabes étaient similaires mais les syllabes finales étaient omises ; ce fut le cas pour les mots suivants : Bonbon a été prononcé bon bon bum, vampire comme vampi, momie como mom et fantôme como fant. » (Journal de bord 6). On observe ici ce que Ramos et Cuadrado (2014) décrivent comme des processus de codage, dans ce cas les élèves manipulent les structures des mots en omettant les derniers phonèmes ; cela doit signifier qu'elles ne maîtrisent pas l'articulation des sons finaux de la langue et choisissent de les supprimer.

À partir de ce qui précède, il est nécessaire de signaler d'autres types de changements dans lesquels certains élèves modifient les phonèmes des mots en espagnol pour qu'ils aient une certaine ressemblance avec les sons du français. Ceci peut être mis en évidence dans le groupe focal 4 avec le mot -*araignée* « **Élève 5** : ¿Arañeq? », avec le mot crâne « **Élève 6** : Cart. », avec le mot -*chaudron* « **Élève 2** : Caldot. **Élève 3** : Carriot. **Élève 1** : Ca... Ca... **Élève 5** : Calbleq. **Élève 3** : Caldeq. » et avec le mot -*œil* « **Élève 5** : ¿Loc? **Élève 5** : ¿Lojot? **Élève 1** : ¿Loj? **Élève 3 et 5** : Oj. ». Il est également possible de le constater dans un journal de bord « elles ont traduit chauve-souris par murcielac, sorcière par bruch et crâne par calavere. » (Journal de bord 6).

De même, il a été mis en évidence que certaines élèves, lorsqu'elles ne se souviennent pas des mots complets, procèdent à l'omission finale de phonèmes comme dans le cas des mots

-princesse et *-magicien* « **Élève 5** : Prince, prince. **Élève 3** : Mag. » (Groupe focal 4), ou dans un autre cas deux élèves ont omis ou changé le dernier phonème du mot *-fée* en espagnol « **Élève 6** : Had. **Élève 5** : Hade. » (Groupe focal 4). Ces tentatives d'adaptation phonétique montrent que les élèves expérimentent avec les sons, où la conscience phonémique, définie par Jiménez et Ortiz (1998) comme la capacité métalinguistique à opérer sur les segments minimaux de la parole, permet aux élèves de rechercher une correspondance sonore proche de la langue française.

La troisième catégorie est la conscience lexicale qui consiste en la capacité d'identifier et de manipuler les mots d'une phrase. La première sous-catégorie se concentre sur l'identification des mots, qui est basée sur la reconnaissance de leur signification. Dans ce cas, il est apparu dans l'un des journaux de bord qu'en associant un mot à l'objet ou à l'image de ce mot, les élèves apprenaient un peu plus facilement le vocabulaire « D'une part, avec la roulette les élèves ont réussi à se rappeler quelques mots (Gomme et trousse) et elles ont montré les objets correspondants. Cependant, il est important de mentionner que les images prises au cours de cette activité se sont révélées très utiles car elles ont permis d'identifier l'objet et d'établir une association avec le mot. » (Journal de bord 2). Ce processus d'association répond à ce que pose Heras (2023), qui soutient que la conscience sémantique est celle qui donne un sens au mot, de sorte que l'enfant relie le langage avec son propre environnement et ses propres expériences.

Cependant, il est important de mentionner que des renforcements constants des mots doivent être faits car les élèves les oublient facilement ; ce faisant, les élèves se souviendront clairement des mots, par exemple dans les groupes focaux après quelques séances certaines des élèves peuvent se souvenir du vocabulaire des fruits « **Élève 3** : Yo me acuerdo de ananá. Y de citron. **Élève 1** : Banane. **Élève 6** : Ce, ce... **Élève 3** : Cerise. » (Groupe focal 3), des couleurs « **Élève 1 et 5** : Bleu. **Élève 1 et 3** : Jaune. **Élève 5** : Rouge. », et l'une des élèves rappelle les

nombres « **Élève 3** : Un, deux, trois, quatre, cinq. » (Groupe focal 3). Ce souvenir est favorisé par ce que Ramos et Cuadrado (2006) nomment le système « logogen », un modèle de reconnaissance qui stocke des informations visuelles, acoustiques et contextuelles, permettant aux mots d'être incorporés dans le lexique interne de l'élève.

Une autre association avec laquelle développer l'identification est d'associer le mot (le son) au mot écrit (l'orthographe). Pour cela, dans l'un des journaux de bord, on voit comment cela a été travaillé : « après avoir les quatre mots organisés (cerise, citron, banane, ananas) on leur répétait un des fruits et elles devaient aller en pointant le mot auquel correspondait le fruit, par exemple, si on disait banane elles devaient pointer ce mot. » (Journal de bord 3) et on a pu constater que la plupart des élèves ont réussi à pointer correctement les mots.

Un cas à mentionner en ce qui concerne l'apprentissage du mot écrit est que si les élèves parviennent à reconnaître la différence d'un mot de manière écrite, il faut aussi noter la prononciation. Par exemple, dans le journal de bord 3, il est évident que les élèves ont réussi à reconnaître la différence au niveau écrit du mot *-banane* en espagnol et en français, mais elles ont commencé à mentionner le *-e* à la fin du mot lors de sa prononciation. « Sur le tableau, les mots *-banana* et *-banane* ont été écrits, puis on leur a demandé de signaler la voyelle avec laquelle terminait le mot à ce que toutes les élèves ont répondu la voyelle *-a*. Cependant, il leur a été expliqué qu'en français ce mot se termine par la voyelle *-e*, mais cette voyelle ne doit pas être prononcée. » (Journal de bord 3). En tenant compte de ce qu'a dit Heras (2023) sur l'identification des mots, il est possible ici de mettre en évidence l'importance de la conscience lexicale pour enseigner le mot sous forme écrite conjointement avec la conscience sémantique pour lui donner un sens ; mais aussi pour signaler les différences qui se présentent entre la langue maternelle et la langue française.

Il est également essentiel de mentionner que les élèves tout au long des cours ont réussi à reconnaître les mots qui leur étaient enseignés avec un peu plus de facilité. Dans ce cas,

certaines des mots (par exemple, bisous et chapeau) les rappelaient parce que, comme mentionné dans le journal de bord, elles avaient déjà été travaillés lors d'autres sessions « Il est important de mentionner que lors de la lecture elles ont rapidement mentionné un des vêtements en français (chapeau), ce mot avait été appris dans la séance précédente, donc elles s'en souvenaient encore. » (Journal de bord 7). D'autres mots les rappelaient parce qu'elles rappelaient d'autres éléments qui étaient associés à ce mot. Par exemple, dans l'un des groupes focaux, on a demandé à une élève de mentionner une des lettres qui avait été travaillée pendant le cours et de dire ce qu'il y avait sur l'image concernant cette lettre « **Élève 5** : Una isla. **Chercheuse** : Una isla. ¿Y qué hay en la isla? **Élève 5** : Una palmera, agua y arena. » (Groupe focal 1).

De plus, dans les groupes focaux, il s'est avéré qu'elles ne se souvenaient que d'un seul des mots ; par exemple, une élève n'a pas réussi à se souvenir complètement du mot *-fée magique* « **Élève 6** : Magique. » (Groupe focal 4) et deux élèves ont mentionné de manière isolée le mot *-ours en peluche* « **Élève 2** : Peluche **Élève 2** : Ours. » (Groupe focal 3). En outre, il a été possible de constater que lorsque les élèves ne parvenaient pas à se souvenir complètement du mot, elles omettaient des syllabes comme le montre le journal de bord suivant « certains des mots qu'elles ont cités ont des syllabes similaires au mot en français, par exemple : prince au lieu de princesse, pirata au lieu de pirate, mag au lieu de magicien » (Journal de bord 6) et dans l'un des groupes focaux on le remarque avec les mots *-momie* et *-fantôme* « **Élève 3 et 5** : Mom. **Élève 6** : Faunt. » (Groupe focal 4).

Cependant, il a également été constaté qu'elles lisaient les mots par syllabe pour mentionner les mots complets « **Élève 4** : A... a... Vion **Élève 6** : Po-pu-po... u-pe. **Élève 3** : Ro- robot. **Élève 6** : Châ...Te...Château. » (Groupe focal 3). Cela se produit parce que, comme l'expliquent Ramos et Cuadrado (2006), pour qu'un mot entre définitivement dans le lexicon interno, l'enfant doit d'abord être capable de segmenter les syllabes et de reconnaître les

phonèmes avec précision ; par conséquent, le développement de la conscience syllabique et phonémique est ce qui permet de nourrir le lexique de l'enfant.

La deuxième sous-catégorie se concentre sur la reconnaissance du nombre de mots d'une phrase, l'élève doit donc être capable d'identifier les mots afin de reconnaître le nombre de mots dans chaque phrase. Dans ce cas, l'un des journaux de bord montre que les élèves ont d'abord appris comment compter les mots et qu'ensuite elles le faisaient seules. « Dans ce cas, les mots étaient marqués avec le marqueur et les élèves les racontaient ; une fois qu'elles avaient compris l'activité, on ne leur montrait que la phrase et elles comptaient elles-mêmes le nombre de mots » (Journal de bord 5).

Une fois que les élèves ont compris comment l'exercice devait être réalisé, elles ont commencé à utiliser des stratégies pour le faire, par exemple, certains élèves utilisaient leurs doigts « De même, certains élèves pour compter pointaient du doigt les mots ou d'autres comptaient également sur leurs doigts. » (Journal de bord 5) ou utilisaient le matériel avec lequel ces exercices ont été travaillés pour compter « il s'est avéré que la première chose que faisaient les élèves d'organiser les phrases était de compter le nombre de fiches qu'elles avaient et à la fin après les avoir organisées, elles comptaient à nouveau les fiches pour pouvoir dire le nombre de mots. » (Journal de bord 7). En tenant compte de ce qui a été exposé par Jiménez et Ortíz (1998), le comptage peut se faire avec les doigts ou avec des palmes et, ce faisant, non seulement elles reconnaissent le nombre de mots des phrases, mais elles effectueraient une segmentation lexicale, c'est-à-dire qu'avec cette activité, les élèves sont capables de percevoir et de diviser une phrase en mots individuels.

À partir de cela, Hernández (2024) mentionne que l'enfant doit prendre conscience du nombre de mots dans une phrase écrite, ce qui implique de faire une identification des mots pour pouvoir les segmenter en une phrase. Ceci est important car c'est ce qui permet à l'enfant de distinguer les mots et de comprendre que chacun a une signification différente. Dans ce cas,

il apparaît dans l'un des journaux de bord qu'une des élèves trouve une différence au niveau écrit avec sa langue maternelle lorsqu'elle demande si l'un des mots était un seul ou deux en raison du signe apostrophe « Il est important de mentionner que dans le cas de la phrase « Oups, tu t'es trompée de pied ! » une des élèves a demandé si « t'es » pouvait être comptée comme une seule en raison du signe qui était dans le mot. » (Journal de bord 7).

Grâce à cela, il est nécessaire de noter qu'une fois que les élèves comprennent certaines règles d'écriture (comme l'utilisation des espaces entre les mots), elles sont capables de réaliser cette activité plus facilement. Par exemple, dans l'un des groupes de discussion, on a demandé aux élèves d'organiser des phrases et de compter le nombre de mots « **Élève 1, 3 et 6** : Una, dos, tres, cuatro, cinco. ¡Cinco! » (Groupe focal 3), il a donc été constaté que toutes les élèves du groupe focal ont réalisé cet exercice même si le comptage se faisait en espagnol.

4.2 Second moment : Compréhension de lecture

Dans ce second moment, les résultats obtenus en ce qui concerne la compréhension de la lecture seront présentés. Pour cela, les sous-catégories de l'unité d'analyse ont d'abord été examinées, pour ensuite analyser dans quelle mesure le développement de la conscience phonologique a contribué à la compréhension de la lecture, en réanalysant les catégories de la conscience phonologique à la lumière de ce processus.

La première sous-catégorie est la reconnaissance du sens des mots, par conséquent, l'élève doit être capable non seulement d'identifier le mot écrit, mais aussi de comprendre le sens. Ceci est important car selon Fayol (2003), la compréhension de lecture implique de créer une représentation mentale qui se fait à partir des informations lexicales (les mots) que l'on trouve dans le texte. Dans le premier journal de bord, une approche a été réalisée avec l'écriture et pour cela, le conte *Trois souris peintres* a été utilisé dans le but d'établir une association visuelle avec les couleurs, par conséquent, avec la dernière activité les élèves ont pu faire une reconnaissance des couleurs, mais de manière écrite « Enfin, la dernière activité a permis aux

élèves d'avoir un rapprochement avec l'écriture, le trait et les lettres, ce qui a favorisé un rapprochement avec le mot écrit en langue française, en plus, on leur a répété les mots et on leur a indiqué de faire l'association. » (Journal de bord 1).

Grâce à cela, les élèves ont peu à peu rappelé les mots et réalisé l'association à la couleur indiquée telle qu'elle est montrée dans le groupe focal quand on leur a demandé de les mentionner « **Chercheuse** : ¿Cuál es el color? **Élève 4** : Rouge. **Chercheuse** : Rouge, muy bien. ¿Qué color es este? **Toutes** : Bleu. **Chercheuse** : ¿Este? **Toutes** : Jaune. » (Groupe focal 2). Cette stratégie utilisée est essentielle parce qu'en ne pouvant pas reconnaître seulement le mot, il devient nécessaire d'établir la signification ou la relation au moyen des images, ce qui, compte tenu de Fayol (2003), permet de surmonter les difficultés d'identification des mots.

Il est important de mentionner que cette reconnaissance des mots se fait de manière progressive, c'est-à-dire qu'en enseignant le vocabulaire des fruits pendant plusieurs cours et en faisant des activités pour le renforcer, les élèves ont stocké les mots dans leur lexique interne tel que montré dans le groupe focal « **Chercheuse** : ¿se acuerdan de las frutas que aprendimos la clase pasada? **Toutes** : Sí. **Élève 4** : Banana **Élève 1**: Banana, limón, **Élève 6**: Ananá. **Élève 4** : Cerise. » (Groupe focal 2). Selon Dehaene (2014), en réalisant ce stockage les élèves ont activé la route lexicale pour retrouver le mot et le sens, puis se sont souvenus de la prononciation. Cependant, il est important de noter que les étudiantes ont eu des difficultés à se souvenir du mot *-citron* en raison de la prononciation, c'est pourquoi certaines ont choisi de prononcer la consonne *-r* comme en espagnol. En tenant compte de Dehaene (2011), il est nécessaire de renforcer la connaissance des structures du langage, dans ce cas des phonèmes, pour éviter ce type d'erreurs et pour pouvoir manipuler les mots.

Une autre façon de reconnaître le sens des mots était par l'association avec les mots en espagnol. Par exemple, lors de la session sur le vocabulaire des jouets, il s'est avéré que les élèves associaient les mots à l'espagnol parce qu'ils avaient des syllabes similaires, ce qui leur

a permis d'établir un lien direct avec les significations comme indiqué dans le journal de bord

« Il est apparu que les élèves réalisaient l'association d'un mot avec l'espagnol (avion, train, robot, ballon), de sorte qu'elles associaient non seulement la prononciation mais aussi le sens.

» (Groupe focal 4). Mais il est essentiel de noter que cette association s'est également produite parce que les images des jouets ont été utilisées, de sorte qu'en enseignant le mot écrit, l'image du jouet et la prononciation, les élèves ont réussi à stocker les mots *-poupée*, *-robot*, *-ours en peluche*, *-avion* et *-château* dans son lexique interne, ceci est mis en évidence dans le groupe focal suivant « **Élève 6** : Po-pu-po... u-pe. **Élève 4** : Poupée. **Élève 3** : Ro- robot. **Élève 2** : Ours **Élève 6** : En peluche. **Élève 6** : Avion. **Élève 6** : Châ...Te...Château. **Élève 4** : Châ- te.

» (Groupe focal 2). Par conséquent, compte tenu de Fayol (2003), dans les premières étapes d'apprentissage il est nécessaire de surmonter les difficultés d'identification des mots afin qu'elles puissent améliorer le niveau de compréhension de lecture, Il faut donc recourir à d'autres stratégies pour établir les significations des mots.

De plus, la reconnaissance du sens des mots s'est également manifestée lors d'une autre approche de l'écriture dans laquelle les élèves devaient écrire des phrases. Pour cela, après avoir réalisé les activités de lecture, on a utilisé les journaux des goûts pour permettre aux élèves de connaître les règles écrites de la langue. Par exemple, une activité a été réalisée dans laquelle on leur a appris deux expressions idiomatiques et elles devaient faire un dessin pour chaque expression telle qu'elle est montrée dans le journal de bord « on leur a d'abord enseigné chaque expression idiomatique, pour cela, ils ont écrit sur le tableau et associé avec un geste du visage afin qu'elles puissent se souvenir, par exemple avec l'expression j'ai le cafard, il faisait le geste d'être en train de pleurer. » (Journal de bord 3). Grâce à cela, les élèves ont non seulement identifié une série de mots mais elles ont pu établir la signification de chacun comme le montre l'une des élèves du groupe focal « **Élève 4** : J'ai le cafard. » (Groupe focal 2), bien que d'autres élèves aient apporté des modifications à l'expression *-Je suis vénère* parce qu'elles

ne se souvenaient pas exactement de celle-ci « **Élève 6** : Je suis tristis **Élève 3** : Je suis colère » (Groupe focal 2).

Compte tenu de ce que Jiménez et Ortiz (1998) a mentionné concernant la route lexicale, on peut mettre en évidence qu'une fois les mots stockés dans le lexique visuel, les élèves ont retrouvé le sens dans le système sémantique grâce à l'association réalisée lors de l'activité où elles devaient faire un geste visuel, ce qui leur a permis de retrouver la prononciation des mots. Dans un autre journal des goûts, il a été constaté que plusieurs élèves ont omis un signe qui pouvait affecter la prononciation du mot, de sorte qu'elles n'ont pas réussi à stocker correctement le mot dans leur lexique interne. « Il leur a été demandé uniquement de dessiner et d'écrire la phrase Joyeux Noël, Maman Noël ; la signification de la phrase leur a été expliquée ainsi que sa prononciation. Toutefois, il est nécessaire de souligner que la majorité des élèves ont omis le tréma dans le mot Noël. » (Journal de bord 7).

La deuxième sous-catégorie est l'organisation des mots, dans ce cas, le but était que les élèves puissent organiser quelques phrases d'un des contes et pendant le moment de l'écriture qu'elles écrivent dans l'ordre des mots. D'une part, dans l'activité d'organisation des phrases de l'un des contes, il est apparu que si on mentionnait la phrase une seule fois, on ne parvenait pas à organiser les mots ; c'est pourquoi on a choisi de mentionner lentement les mots tels qu'ils sont montrés dans le journal de bord « Cependant, il a été décidé de les mentionner mot à mot lentement afin qu'elles puissent l'organiser et parfois le son de la lettre initiale des mots était mentionné. Par conséquent, certaines élèves ont commencé à chercher la lettre initiale de chaque mot et elles demandaient que le mot soit répété pour pouvoir organiser la phrase. » (Journal de bord 7). Cependant, cet exercice a été réalisé à nouveau avec le groupe de discussion et la phrase ne leur a été répétée que deux fois, mais il s'est avéré que les élèves lisaient les syllabes ou les mots pour organiser les phrases « **Élève 3** : Adore. **Élève 6** : A-dore **Élève 6** : Re. **Élève 3** et **6** : Les. **Élève 4** : Di. **Élève 6** : Di. **Élève 4** et **6** : Bisous. » (Groupe

focal 3). Grâce à cela, on a mis en évidence l'étape alphabétique que Jiménez et Ortiz (1998) associent à la route phonologique, parce que les élèves ont fait usage de la connaissance de la langue pour pouvoir identifier les graphèmes et les phonèmes, ce qui leur a permis de lire les mots.

D'autre part, l'activité du journal des goûts a été réalisée après leur avoir enseigné la comptine *Mon doudou* dans laquelle le vocabulaire des jouets a été travaillé, de sorte qu'elles devaient faire un dessin et écrire une phrase, cette phrase a été écrite sur le tableau et il s'est avéré que les élèves avaient non seulement amélioré le trait mais qu'elles avaient déjà une plus grande conscience de l'utilisation de l'espace sur la feuille. Cependant, certains élèves ont omis l'apostrophe dans le mot *-J'adore* (voir annexe 7) ce qui montre qu'elles n'ont pas réussi à prendre conscience de cette structure grammaticale (Dehaene, 2011) « Une fois le dessin terminé, elles devaient écrire une phrase ; grâce à cela, il a été possible de constater que non seulement elles ont amélioré leur tracé, mais qu'elles ont également une plus grande conscience de l'ordre des mots et de l'organisation spatiale. » (Journal de bord 5).

La troisième sous-catégorie est l'interprétation d'images dans lesquelles les illustrations des contes ont été utilisées pour permettre aux élèves de se rapprocher de la lecture d'une manière non écrite. En tenant compte de Fayol (2003), la création d'une représentation mentale d'un texte nécessite les connaissances préalables du lecteur ainsi que l'interprétation qu'il peut faire du livre, donc dans ce cas, les élèves ont pu réaliser les représentations mentales grâce à l'écoute active du conte et aux images qui s'y trouvaient. Il est important de mentionner que les images ont été utilisées parce qu'avec la seule lecture du conte, il était difficile pour les élèves de comprendre l'histoire. Par conséquent, les images sont devenues une autre façon d'interpréter le conte « les élèves ont estimé qu'il y avait trop de texte, ce qui les empêchait de comprendre pleinement le conte. Par conséquent, on leur demandait ce qu'elles pensaient qu'il

allait se passer dans le conte à partir des images, de sorte qu'elles racontaient le conte à partir des actions qu'elles voyaient. » (Journal de bord 1).

Grâce à cela, pour la lecture du conte *La couleur des émotions* les élèves ont pu expliquer ce qui se passait dans le conte « les élèves ont dit que le monstre apprenait les émotions et les mettait dans un verre pour pouvoir les voir, de même que le monstre pouvait comprendre comment il se sentait quand il était heureux, triste ou en colère. » (Journal de bord 3) et elles ont établi une relation entre les couleurs et les émotions, ce qui a pu être mis en évidence dans le groupe focal 2 lorsque des images de monstres de différentes couleurs leur ont été présentées et qu'elles ont cité l'émotion correspondante. Par exemple la couleur jaune elles l'ont associée avec « **Élève 5** : Alegría. », le bleu avec « **Élève 2 et 3** : Triste. », le rouge avec « **Élève 3** : Enojado. » et le noir avec « **Élève 4** : Miedo. ».

Cependant, il est important de mentionner que bien qu'elles aient réalisé une interprétation avec les images, elles n'ont pas réussi à l'exprimer en langue française, seuls quelques élèves se sont souvenus de certaines couleurs et d'une émotion dans la langue telle qu'elle apparaît dans le journal de bord « Après les devinettes, quatre élèves ont été invités à montrer une image de chacun des monstres tandis que les autres élèves mentionnaient la couleur et l'émotion. Dans ce cas, elles se rappelaient seulement les couleurs rouge et bleu et l'émotion de la tristesse. » (Journal de bord 3).

Dans une autre des sessions, on a posé des questions littérales afin de vérifier si les élèves comprenaient l'histoire en tenant compte non seulement du texte mais aussi des images. Cela s'explique par le fait que Grellet (1981) souligne que les questions d'orientation permettent de donner un sens au texte pendant la phase initiale de l'apprentissage. Dans ce cas, au début de la lecture *Toc toc toc ! Es-tu prêt ?* on leur a demandé de quoi il s'agissait le conte en ne regardant que la couverture du livre « elles ont répondu qu'il s'agissait de s'habiller ou de se déguiser car il y avait des vêtements et des chaussures. » (Journal de bord 6). À la fin de la

lecture, on leur a demandé de mentionner, à partir de l'image finale, ce que pourrait être la fin du conte, ce qui leur a permis de créer différents scénarios « elles ont mentionné que les personnages allaient faire une fête avec beaucoup de bonbons, une piñata et aussi qu'ils allaient jouer. » (Journal de bord 6).

Pour la lecture du conte *Petite maman Noël*, on leur a demandé d'observer les images et de mentionner ce qui pourrait arriver, ceci dans le but que pendant que l'histoire leur était racontée, elles puissent analyser les images et imaginer ce qui pourrait arriver « dans une partie de l'histoire les élèves ont créé plusieurs théories sur ce qui pourrait faire le personnage principal (elles pensaient que le personnage allait attraper la souris; que le personnage allait tomber; que le personnage allait glisser ou aller danser). » (Journal de bord 7).

Il est important de mentionner qu'en réalisant ces interprétations, les élèves non seulement apprennent le vocabulaire mais établissent des associations avec les significations, ce qui leur permet de se souvenir des mots et de les identifier. Ainsi, cela peut être lié à la route lexicale et à l'étape orthographique établie par Jiménez et Ortiz (1998), puisque les élèves se réfèrent à leur lexique visuel pour récupérer la forme du mot et accéder au sens pour ensuite trouver la prononciation. Par exemple, en lisant le dernier conte, les élèves se sont souvenues des personnages « **Élève 2** : Princesa. **Élève 5** : Yo me acuerdo de la bruja. **Élève 6** : De hada, princesa, payaso. **Élève 3** : De la bruja, del pirata. **Élève 1** : Me acuerdo de los personajes... Hada, mago, payaso y princesa. » (Groupe focal 4). Bien que ce qui a été démontré prouve qu'elles se sont tout d'abord souvenues d'eux en espagnol, certaines élèves ont réussi à se souvenir de certains personnages en français, par conséquent, ces élèves sont parvenues à stocker ces mots dans leur lexique visuel. « **Élève 2** : Sorcière, sorcière, **Élève 5** : Princesse, **Élève 6** : Fée magique » (Groupe focal 5). En conséquence, cela nous indique que bien que les élèves soient capables de retrouver le sens des mots en espagnol, seules quelques-unes ont

réussi à stocker quelques mots français dans leur lexique visuel et sont capables d'utiliser leur voie lexicale pour retrouver la prononciation.

Pour continuer avec le second moment de l'analyse, on va vérifier si le développement de la conscience phonologique a contribué à la compréhension de la lecture. Pour cela, les résultats déjà mentionnés sur la conscience syllabique, la conscience phonétique et la conscience lexicale ont été pris en compte ; par conséquent, on utilisera les mêmes sous-catégories que celles présentées dans l'unité d'analyse pour chaque catégorie.

La première catégorie à analyser est la conscience syllabique, pour ce faire, il est nécessaire de mentionner la portée de la sous-catégorie de l'identification syllabique. Dans ce cas, les résultats ont montré que les élèves reconnaissent les premières syllabes des mots, ce qui leur permet d'apprendre de nouveaux mots ou de se souvenir de ceux qu'elles connaissaient déjà. Cependant, cette identification a également été causée par le fait qu'elles faisaient une comparaison avec leur langue maternelle et parce que dans certains cas, elles lisaient les mots par syllabe. Ceci est important car selon Dehaene (2014), apprendre à lire dépend de la capacité à décoder de nouveaux mots, il faut donc prendre conscience des structures du langage oral comme les syllabes. De plus, en identifiant les syllabes, les élèves parviennent à établir une relation entre les graphèmes et les phonèmes, ce qui est fondamental pour identifier le code écrit.

De même, comme l'indique Fayol (2003), au cours des premières étapes d'apprentissage de la lecture, les problèmes d'identification doivent être surmontés car cela peut engendrer des problèmes de compréhension de lecture, parce que si l'enfant n'est pas capable de reconnaître la chaîne de lettres, il pourrait confondre le sens des mots, ce qui lui empêcherait de comprendre le sens. Ainsi, il est apparu que même si les élèves parvenaient à reconnaître les premières syllabes, elles avaient des difficultés à se souvenir des dernières. Par conséquent, bien qu'elles n'aient pas réussi à développer complètement l'identification

syllabique, elles ont eu recours à la mention de quelques syllabes des mots dans leur langue maternelle ou elles ont pris en compte le thème ou le vocabulaire qu'on travaillait pour pouvoir faire une identification correcte des significations.

Pour la sous-catégorie de la manipulation syllabique, il a été constaté que les élèves ont fait des omissions ou des modifications telles que : supprimer des syllabes ou des lettres finales et modifier les terminaisons des mots, pour cela elles ont modifié les mots en espagnol et les ont rapprochés du français. Ce dernier point est important parce que les élèves donnent des indices d'utiliser la route phonologique, qui comme l'expose Dehaene (2014), est celle que l'enfant utilise lorsqu'il apprend un nouveau mot ou est un mot qu'il n'utilise pas souvent dans son vocabulaire, par conséquent, le processus que les élèves effectuaient était de déchiffrer la chaîne de lettres, puis de la convertir en prononciation et d'accéder au sens. Cependant, il est nécessaire de mentionner que les élèves ont mis à profit leurs connaissances dans la langue maternelle et les connaissances acquises en langue française pour faire les changements, ce qui a produit un croisement entre les deux langues lors de l'accès à la route phonologique.

En outre, en effectuant la manipulation des syllabes les élèves ont renforcé leur connaissance du code écrit. Cela est évident parce que cet exercice est lié à l'étape orthographique et alphabétique proposée par Jiménez et Ortiz (1998), car les élèves ne récupéraient pas seulement les sons, plutôt qu'elles comparaient les formes des mots écrits avec les représentations des mots qui étaient déjà stockés dans leurs lexiques. Grâce à cela, elles effectuaient les modifications dans les mots en utilisant quelques syllabes des mots en espagnol et changeaient la terminaison en utilisant la prononciation de la langue française.

En ce qui concerne la sous-catégorie de la segmentation syllabique, on a pu constater que les élèves présentaient des difficultés dans la segmentation parce qu'elles faisaient une association avec l'espagnol et changeaient même la dernière syllabe des mots. Par conséquent, les élèves doivent encore prendre conscience des structures du langage, comme le suggère

Dehaene. Cependant, ces avancées permettent de démontrer que les élèves ont commencé à utiliser la route lexicale parce que, comme l'expose Dehaene (2014), l'enfant ne se concentre plus sur le déchiffrement de chaque lettre du mot, mais récupère le mot et le sens de manière rapide. On peut donc affirmer que les élèves ont récupéré l'information stockée sur les mots pour pouvoir effectuer la segmentation.

La deuxième catégorie à analyser est la conscience phonémique qui a deux catégories. Pour la sous-catégorie de l'identification phonémique, il a été mis en évidence que les élèves présentaient des difficultés dans la prononciation de certaines consonnes, dans les sons nasaux, dans les digrammes et les trigrammes. Ceci est lié à ce que Dehaene (2014) a mentionné sur la nécessité de maîtriser les structures du langage, donc on peut en déduire que les élèves sont dans une phase initiale du développement de cette conscience. Cependant, il est important de mentionner que bien que les élèves aient présenté des difficultés de prononciation, elles ont eu recours à la segmentation syllabique pour se souvenir et prononcer quelques mots. Ceci est essentiel parce que, selon Jiménez et Ortiz (1998), la segmentation syllabique précède le développement de cette conscience ; ainsi, en développant la conscience syllabique, elles peuvent identifier les unités des mots pour pouvoir ensuite identifier et manipuler les phonèmes. Par conséquent, bien que les données montrent qu'elles sont à un niveau initial, certaines compétences phonémiques ont pu être développées qui leur permettront d'avoir une lecture fluide.

Toutefois, il est important de noter que les difficultés mentionnées ci-dessus affectent la compréhension de lecture car la reconnaissance des mots devient compliquée comme le mentionne Fayol (2003). Ainsi, si les élèves avaient renforcé l'identification phonémique, non seulement elles auraient amélioré leur prononciation, mais aussi leur compréhension de lecture. Cela parce que, comme le souligne Dehaene (2014), la maîtrise de la lecture dépend de la capacité à décoder de nouveaux mots, il est donc nécessaire d'établir une correspondance

correcte entre les graphèmes et les phonèmes. Bien que les élèves aient établi des associations avec leur langue maternelle, elles n'ont pas réussi à produire les sons en langue française, ce qui a entravé le processus de lecture.

Pour la sous-catégorie de la manipulation des phonèmes, il a été mis en évidence que les élèves omettaient les phonèmes finaux ou les modifiaient pour les adapter à la langue française ce qui reflète un processus d'expérimentation avec la langue. Ce qui à son tour renforce ce que Dehaene (2011) a mentionné lorsqu'il explique qu'au cours du processus d'apprentissage de la lecture, on doit être conscient des structures du langage. En outre, la manipulation des mots par les élèves est une preuve de l'utilisation de la route lexicale expliquée par Dehaene (2014), puisque les élèves retrouvaient l'identité et le sens des mots pour ensuite utiliser les informations lexicales et ainsi pouvoir trouver la prononciation. Si les élèves n'avaient pas effectué une manipulation des segments minimaux (les phonèmes) des mots, l'accès au lexique et la compréhension des significations auraient été plus difficiles.

De plus, certaines élèves ont réussi à associer les sons doux ou forts avec des noms, ce qui est un indice de leurs progrès dans le lexique visuel. Selon Jiménez et Ortiz (1998), cela renforce l'étape orthographique puisque les élèves comparaient les noms avec les représentations de mots qui étaient déjà stockées dans leur lexique visuel. Ainsi, en ayant un peu plus de maîtrise dans le décodage des mots, les élèves ont pu comprendre un peu mieux le code écrit pour pouvoir ainsi réaliser les représentations mentales mentionnées par Fayol (2003), ce qui leur a permis de commencer à répondre à des questions littérales.

La troisième catégorie à analyser est la conscience lexicale dans laquelle deux sous-catégories sont établies : l'identification des mots et la reconnaissance du nombre de mots dans une phrase. Pour la première sous-catégorie, il a été mis en évidence que les élèves ont établi une association entre le mot écrit et sa représentation visuelle (l'objet), ce qui leur a permis d'établir une relation entre le code écrit et la signification. Ceci est important parce que, comme

le mentionne Fayol (2003), pour comprendre un texte, il faut créer une représentation mentale, laquelle est élaborée à partir de l'information lexicale qui s'organise en phrases. Par conséquent, en développant cette conscience, les élèves ont réussi à reconnaître le sens des mots qui est la première étape pour créer une représentation mentale du texte. De plus, en renforçant les mots par des images, on a aidé les élèves à surmonter les limitations avec la langue, évitant ainsi qu'elles ne se concentrent que sur des mots isolés sans comprendre le sens, ce qui selon Fayol (2003), les empêcherait d'imaginer les situations ou événements décrits.

En outre, le développement de la segmentation syllabique mentionnée ci-dessus a permis aux élèves de retrouver quelques mots, ce qui est lié à la route phonologique proposée par Dehaene (2014), ce qui est important parce que lorsque l'enfant apprend un nouveau mot, il doit déchiffrer la chaîne de lettres puis accéder au sens du motif sonore. Ainsi, grâce au développement de la conscience lexicale et syllabique, les élèves ont pu nourrir leur stock de mots (ou lexicon interno) ce qui est nécessaire pour que la lecture ne soit pas un processus de déchiffrement des mots, mais un processus d'interprétation du texte.

En ce qui concerne la deuxième sous-catégorie, il s'est avéré que les élèves utilisaient leurs doigts ou des applaudissements pour compter le nombre de mots, ce qui indique qu'elles comprennent le code écrit et peuvent décoder de nouveaux mots. Comme le mentionne Dehaene (2014), si l'on veut apprendre à lire, il faut être conscient des structures de la langue. Ainsi, en reconnaissant que chaque mot a une signification différente et qu'il y a des règles dans l'écriture, on peut constater que les élèves commencent à maîtriser la route lexicale ou orthographique mentionnée par Jiménez et Ortiz (1998), dans laquelle on compare la séquence de lettres avec des représentations déjà stockées pour pouvoir accéder à la prononciation.

De plus, comme l'indique Fayol (2003), la compréhension de la lecture a deux composantes : la reconnaissance des mots et l'organisation des phrases. Ainsi, en comprenant que les mots ont un sens et sont organisés dans un ordre spécifique pour transmettre une idée,

les élèves ont commencé à prendre conscience du code écrit. De plus, la segmentation qu'elles ont effectuée avec chaque mot (le comptage des mots), leur a permis d'attribuer une signification à chaque unité lexicale, ce qui est un progrès pour répondre aux questions d'orientation mentionnées par Grellet (1981), ce qui est à son tour une première étape pour réaliser une interprétation d'un texte.

Chapitre VI Conclusions et recommandations

6.1 Conclusions

En conclusion, il a été identifié que le développement de la conscience phonologique est un facteur principal pour la compréhension de la lecture, car il a été démontré que la conscience syllabique et phonémique permettait aux élèves de segmenter, identifier et manipuler les unités minimales de mots, ce qui est essentiel pour accéder au sens d'un texte. De plus, lorsque les élèves ont réussi à isoler les syllabes ou à reconnaître les phonèmes des mots, elles se sont montrées capables de les retrouver dans leur lexique interne et d'établir une association avec les significations. Cependant, bien que les élèves aient présenté des difficultés avec la prononciation, il est possible d'établir qu'elles sont dans un processus de développement de la conscience phonologique qui leur permettra de progresser dans le processus de compréhension de lecture.

De plus, en analysant l'influence des activités de conscience phonologique sur les processus de compréhension de la lecture, on a pu déterminer que les exercices de comptage syllabique, de segmentation des mots, l'identification et la manipulation des phonèmes ont permis aux élèves de connaître la structure sonore de la langue, ce qui a facilité l'accès au sens des mots. De même, les associations réalisées par les élèves entre leur langue maternelle et la langue française démontrent une utilisation de la route phonologique qui contribue au stockage du vocabulaire ce qui leur permet d'enrichir leur lexique, lequel est fondamental pour la compréhension de lecture.

En outre, le développement de la conscience phonologique a contribué à l'amélioration des processus de compréhension de la lecture, car les élèves ont progressivement renforcé leur capacité à décoder des mots écrits, à établir des associations entre graphèmes et phonèmes, et à attribuer un sens aux unités lexicales. Bien que ces progrès ont été réalisés grâce à différentes stratégies visuelles et à l'utilisation de la langue maternelle, on peut constater un développement graduel des routes phonologique et lexicale, lesquelles sont nécessaires pour comprendre un texte. Par conséquent, il est possible d'affirmer que la conscience phonologique est essentielle pour l'apprentissage de la lecture, car en maîtrisant les structures du langage, les élèves pourront comprendre les textes et ainsi construire des représentations mentales.

De même, l'évaluation de l'impact du développement de la conscience phonologique sur la compréhension initiale de la lecture a révélé que, bien que les élèves se trouvent dans une phase initiale d'apprentissage, des progrès notables ont été observés dans leur capacité à reconnaître le sens des mots et à interpréter les images. De plus, le travail réalisé autour de la conscience syllabique a permis aux élèves d'identifier et de manipuler les unités sonores des mots, ce qui a facilité l'accès au code écrit et a réduit les difficultés liées à l'identification des mots. De même, le développement de la conscience lexicale a favorisé le lexique interne, lequel permet aux élèves de retrouver plus facilement le sens des mots lors de la lecture. Par conséquent, il est possible d'affirmer que le développement de la conscience phonologique a eu un impact positif sur les processus de compréhension initiale de la lecture, en créant les bases nécessaires pour que les élèves puissent progressivement dépasser la simple décodification et accéder à une véritable interprétation des textes.

Enfin, en ce qui concerne la proposition d'intervention pédagogique, il a été mis en évidence que le développement de la conscience phonologique a été travaillé à travers des activités d'identification, de segmentation et de manipulation des unités de la langue, ce qui a permis aux élèves de commencer à reconnaître la relation entre les graphèmes et les phonèmes.

Par ailleurs, bien que les élèves se trouvent dans une phase initiale, elles ont réussi à interpréter des textes narratifs grâce à l'écoute active et au support visuel, ce qui leur a permis d'associer le vocabulaire avec des actions, des émotions et des personnages des contes. Par conséquent, le travail réalisé dans le journal des goûts a mis en évidence les apprentissages atteints par les élèves et a permis de démontrer que le développement de la conscience phonologique constitue une base essentielle pour accéder progressivement à la compréhension de la lecture.

6.2 Recommandations

Pour la mise en œuvre de la proposition d'intervention pédagogique, on considère que le temps des cours a été un facteur qui a limité la séquence didactique parce que les cours étaient de 50 minutes, ce qui a empêché de développer les activités de manière approfondie, c'est-à-dire que les activités de chaque session ont dû être réalisées rapidement pour pouvoir réaliser toute la séquence didactique.

En ce qui concerne le développement de la recherche, il est suggéré d'effectuer la proposition d'intervention avec deux groupes afin d'obtenir ainsi des résultats plus importants ou des preuves du progrès des élèves. Il est également suggéré que les matériaux à utiliser soient physiques afin qu'ils puissent être manipulés par les élèves, car cela leur permettrait d'avoir un plus grand rapprochement avec les exercices qui sont réalisés.

Références

Bisquerra, A. R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla.https://www.academia.edu/36453994/RAFAEL_BISQUERRA_ALZINA_Coordinador

Cárdenas, J. M. (2020). La literatura infantil: una experiencia hacia la expresión de la voz interior a través de lo oral y escrito. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12152>

Caballeros Ruiz, M. Z., Sazo, E., & Gálvez Sobral, J. A. (2014). EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD: EXPERIENCIAS EXITOSAS DE GUATEMALA. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222.

Capilla Hurtado, M., (2015). LA CONCIENCIA FONOLÓGICA. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1), 110-120. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4149/3374>

Conseil de l'Europe (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. (2022). Proyecto educativo institucional (PEI). <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-10/PEI%20LICEO%20FEMENINO%20ACTUALIZADO%20.pdf>

Dehaene, S. (2011). Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. <https://neuropsicologiainfantilusanbuenaventura.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/aprender-a-leer-de-las-ciencias-cognitivas-al-a.pdf>

Dehaene, S. (2014). El cerebro lector. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. https://www.academia.edu/82855753/Dehaene_Stanislas_El_Cerebro_Lector

Fayol, M. (2003). La compréhension : évaluation, difficultés et interventions. Conférence du consensus, Paris, 4-5 décembre 2003. https://pedagogie-archive.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia41/documents/maternelles_41/lang_ecrit/comprehension/17_Synthèse_2003_Michel_Fayol_La_compréhension_Evaluation_Difficultés-Intervention.pdf

Grellet, F. (1981). Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises. Cambridge: C. U. P. https://assets.cambridge.org/97805212/83649/excerpt/9780521283649_excerpt.pdf

Heras, C. (2023), Conciencias lingüísticas para el desarrollo del lenguaje de los niños. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
<https://share.google/3j4ZjjaoHIb5650rB>

Hernández-Chalchi, M. del C., Cruz-Ramos, M. de los M., & López-Viveros, C. C. (2024). Desarrollo de la conciencia léxica, silábica y fonética en preescolar. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 7(13), 25–42.
<https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/438>

Hen, L., Popa-Roch, M., Rohmer, O. & Doignon-Camus, N. (2023). Le développement de la conscience phonologique. Comparaison des pratiques enseignantes en et en dehors de l'éducation prioritaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 58(1), 61–77. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i1.10171>

Jiménez, J., Ortiz, M. (1998). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención 9788499584676 - DOKUMEN.PUB. [dokumen.pub. https://dokumen.pub/conciencia-fonologica-y-aprendizaje-de-la-lectura-teoria-evaluacion-e-intervencion-9788499584676.html](https://dokumen.pub/conciencia-fonologica-y-aprendizaje-de-la-lectura-teoria-evaluacion-e-intervencion-9788499584676.html)

Kies, H. (2020, 22 juin). La conscience phonologique chez les apprenants du primaire. *ASJP*. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/117317>

Laurent, A. (2013). La conscience phonologique des enfants bilingues français-anglais pré-lecteurs : une étude comparative France-Canada. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 1–24.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/20159>

Lopes, M. (s.d). Le Français Langue Etrangère (FLE) en quelques questions. Alliance Française. https://www.fle.fr/IMG/pdf/qu_est-ce_que_le_fle_.pdf

Mejía, L. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación inicial desde la virtualidad. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de San Buenaventura Cali.
<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/c06bd66f-b860-4371-8fa6-9aa89492db82/content>

Mendoza, D. K. (2024). *Mejoramiento de la lectoescritura a través de la conciencia fonológica*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19759>

Ramos, J. L y Cuadrado, I. G. (2006) PECO - Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico. Universidad de Lima. <https://www.ulima.edu.pe/pregrado/psicologia/gabinete-psicometrico/peco-prueba-para-la-evaluacion-del-conocimiento>

Sellés, P. N. y Martínez, T. G. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460313000867?via%3Dihub>

Suárez-Yepes, N., Sourdis, M., Lewis Harb, S., & De los Reyes Aragón, C. J. (2019). Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación. Psicogente 22(42), 1-19. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3508>

Taboada, M. B. (2021). Secuencias didácticas: 30 preguntas y respuestas. Argentina: Editorial El Ateneo. https://www.google.com.co/books/edition/Secuencias_did%C3%A1cticas/G8c0EAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=secuencia+did%C3%A1ctica&printsec=frontcover

Tunmer, W. y Herriman, M. (1984): The Development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W. E. Tunmer; C. Pratt y M. L. Herriman (Eds). Metalinguistic Awareness in Children. Berlín: SpringerVerlag.

Annexes

Annexe 1 - Enquête de caractérisation

Encuesta de caracterización

Estimado padre o madre:

La siguiente encuesta tiene como propósito conocer algunas de las características de las estudiantes y de sus familias, las cuales serán de utilidad para mi proyecto de investigación. Cabe señalar que las respuestas proporcionadas se mantendrán bajo confidencialidad ya que serán revisadas únicamente por mí.

Agradezco de antemano su participación y colaboración.

1. Edad: _____
2. Localidad en la que vive: _____
3. Estrato socioeconómico: _____

4. ¿Con quién vive la estudiante?

5. Ocupación del acudiente: _____

6. Nivel de escolaridad del acudiente:

- ☐ Primaria
- ☐ Secundaria
- ☐ Técnico o tecnólogo
- ☐ Pregrado
- ☐ Posgrado

7. ¿La estudiante ha tomado clases de francés fuera del colegio?

- ☐ Sí
- ☐ No

Para las siguientes preguntas es necesario realizárselas a la estudiante, por favor realícele la pregunta y escriba la respuesta.

8. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

9. ¿Te gusta el idioma francés?

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Por qué?

10. ¿Realizas alguna actividad en la que uses el francés? (Por ejemplo: Escuchar música, ver vídeos)

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Cuál? _____

11. ¿Crees qué es importante aprender francés?

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Por qué?

Annexe 2 - Consentement éclairé

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 2	

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

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

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica			
Título del proyecto de investigación			
Descripción breve y clara de la investigación			
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación			
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación			
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) :		
	N° de Identificación:	Teléfono	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo : _____

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____

Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 2	

Declaro que:

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

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma,

Nombre: _____
 Identificación: _____
 Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Annexe 3 - Proposition d'intervention pédagogique



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS

Sesión 1		
Fecha: 16/09/2025 - 23/09/2025		Grado: Transición 2
Objetivos de la sesión: - Comprender el vocabulario de los colores primarios y secundarios a través de la escucha activa del cuento Trois souris peintres, demostrando el seguimiento del cuento al relacionar los colores con un objeto específico del color correspondiente. - Segmentar las palabras del vocabulario de los útiles escolares y contar las sílabas de esas palabras.		
Momentos de la sesión	Descripción de actividades	Recursos
1.Introducción	Ejercicio de conciencia fonológica: Aprender a segmentar una palabra y a contar la cantidad de sílabas que tiene una palabra. - Las estudiantes deberán repetir la palabra que se mencione y se les demostrará la cantidad de sílabas que contiene cada palabra. - Luego, deberán ir contando con pisadas o palmadas la cantidad de sílabas que contenga la palabra. - Finalmente, se les pedirá que cuenten la cantidad de sílabas que contiene la palabra. https://drive.google.com/file/d/16Vykhex7DVqTAGgQNv0j7q5qMIHp3_vY/view?usp=drive_link	- Hoja - Colores - Pinturas
2.Desarrollo	Lectura del libro: Trois souris peintres – Ellen Walsh Momento 1: Se hará una lectura en voz alta del cuento de las primeras seis páginas, para ello se les pedirá a las estudiantes que repitan el color en francés y a su vez cuando se mencionó un color en el libro, ellas deberán levantar la mano con un lápiz que corresponda a ese color. Por ejemplo: Une souris jaune, en este caso las estudiantes levantarán la mano y mostrarán el color amarillo.	



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS

	Momento 2: Para las siguientes páginas, se les dará una hoja con tres ratones y debajo de cada ratón estará el nombre de un color (Naranja, verde y morado). Luego, a medida que vamos leyendo ellas deberán mezclar los colores (Amarillo, azul y rojo) con el objetivo de que obtengan los colores que están escritos. Para la realización de este segundo momento, se les dará la instrucción de qué colores deben mezclar y en cuál de los tres ratones deben aplicar la pintura.	
3.Cierre	En esta última parte las estudiantes deberán delinear el nombre de los colores que había en la hoja, para ello, el nombre de los colores se escribirá en letra punteada. https://drive.google.com/file/d/1XFPOp5mqk39eb3pcLtcEZ8MJY5laoAsQ/view?usp=drive_link	
Referencias	https://www.youtube.com/watch?v=OvZgxCJhkEQ	



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE LENGUAS

Sesión 2		
Fecha: 30/09/2025 - 02/10/2025		Grado: Transición 2
Objetivo de la sesión: Identificar las letras del abecedario y reconocer los sonidos de cada una, a través de una ruleta que permitirá mostrar las letras, objetos y su palabra correspondiente.		
Momentos de la sesión	Descripción de actividades	Recursos
1-2. Introducción y desarrollo	Actividad conciencia fonológica - Roulette alphabétique Durante esta sesión se trabajará principalmente la conciencia fonológica, para ello se utilizará una ruleta que tendrá el abecedario acompañado de una imagen de un objeto y su correspondiente palabra. En este caso, se les indicará a las estudiantes que deberán buscar un objeto con ese color o el mismo objeto que aparezca en la imagen. También se les pedirá ir repitiendo la palabra y se les enseñará el sonido de la letra en francés. Para el desarrollo de la actividad se utilizarán las siguientes oraciones: "Cherchez votre crayon" "Touchez un objet rouge" "Mettez-vous à côté de la table" "Pointez du doigt la fenêtre" Estas oraciones van a permitir que las estudiantes comprendan ciertas instrucciones y van a permitir que su oído se acostumbre a los sonidos de la lengua.	- Colores - Hojas



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE LENGUAS

https://wordwall.net/es/resource/98558291/roulette-alphab%C3%A9tique	
3.Cierre	Journal des goûts En esta última parte las estudiantes deberán dibujar y colorear una princesa de su color favorito. Para esto también se pondrá una oración "J'aime la couleur ____" la cual deberán completar escribiendo su color favorito. Finalmente, se les pedirá que repitan la oración. https://drive.google.com/file/d/1byeEV_0XzWDSIvh6vnt5KnOjcQNeWGDJ/view?usp=drive_link
Referencias	

Sesión 3		
Fecha: 14/10/2025 - 16/10/2025		Grado: Transición 2
Objetivos de la sesión: - Comprender la relación entre las emociones y los colores presentados en el cuento, demostrando el seguimiento de la lectura al resolver adivinanzas y al utilizar las imágenes de los personajes del cuento. - Identificar las palabras del juego de ordenar las palabras del vocabulario de las frutas. - Identificar y manipular las sílabas de las palabras por medio de un juego de ordenar las tarjetas.		
Momentos de la sesión	Descripción de actividades	Recursos
1.Introducción	Ejercicio de conciencia fonológica (Juego de tarjetas): Identificar y organizar las sílabas de una palabra - Las estudiantes deberán organizar las sílabas de diferentes palabras, para ello deberán trabajar en grupos. Se les darán varias tarjetas con las sílabas de diferentes frutas y deberán buscar las tarjetas correspondientes a cada palabra. Ejemplo: Man-gue Se les mostrará la imagen de la fruta y se les enseñará cómo pronunciarla. Luego, en el tablero se escribirá la palabra dividida en sílabas y las estudiantes deberán buscar las tarjetas correspondientes y organizarlas. - Las palabras a utilizar son: ba-na-ne / a-na-na / ci-tron / ce-rise	- Hoja - Lápiz - Tarjetas
2.Desarrollo	Lectura del libro: La couleur des émotions - Anna Llenas	

Para la primera parte de la clase se hará la lectura de las primeras 8 páginas del libro en las que se muestra al personaje y su problema. En este caso, se cuenta que el monstruo se levantó confundido y que debemos ayudarlo a desenredar sus colores (es decir, sus emociones). Para ello, se les explica a las estudiantes que cada color está relacionado con una emoción y que debemos descubrir qué color corresponde a cada emoción. Para esto, se realizará una actividad de adivinanzas en la que se mencionará una emoción y se les dará pistas para que adivinen el color que está relacionado con la emoción. Ejemplo: - La joie (Jaune) C'est la couleur du soleil C'est une des couleurs de l'abeille - La tristesse (Bleu) C'est la couleur de la mer C'est la couleur du ciel - La colère (Rouge) C'est une des couleurs de la coccinelle. C'est la couleur du sang - La peur (Noire) C'est la couleur de l'araignée C'est la couleur du chapeau d'un magicien		
3.Cierre	Journal des goûts En esta actividad las estudiantes deberán dibujar las expresiones de un rostro triste y otro enojado. Asimismo, se les enseñará una expresión para demostrar cuando están tristes o enojadas.	



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE LENGUAS

	Expresiones a enseñar: J'ai le cafard / Je suis vénére https://drive.google.com/file/d/1CNz6CrMlh-NYxavRibnVhP6cl1Z0tVOY/view?usp=drive_link	
Referencias	https://www.youtube.com/watch?v=kjUFzEpsBc https://virecrepe.com/wp-content/uploads/2018/02/trousse_couleur_emotions.pdf	



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE LENGUAS

Sesión 4		
Fecha: 21/10/2025	Grado: Transición 2	
Objetivo de la sesión: Identificar y manipular los sonidos de las palabras del vocabulario de los juguetes a través de un juego de tarjetas.		
Momentos de la sesión	Descripción de actividades	Recursos
1.Introducción	Ejercicio de conciencia fonológica y vocabulario Se les enseñará a las estudiantes vocabulario de los juguetes, para ello se les mostrará la imagen y la palabra, después se explicará cómo pronunciarla. - Se pegará la imagen en el tablero y se les preguntará qué hay en la imagen, luego se les enseñará como pronunciarla y se colocará al lado de la imagen la palabra. Ejemplo: Poupé  - Luego de enseñar todas las palabras, se les señalará la letra con la que comienza cada palabra y se les enseñará su sonido.	- Tarjetas de vocabulario - Imágenes del vocabulario - Cinta



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE LENGUAS

2.Desarrollo	En esta parte se les pedirá a las estudiantes que pasen al frente a encontrar la palabra que corresponde con la imagen de alguno de los juguetes, deberán decir el nombre del mismo y pegar la tarjeta al lado de la imagen. Para ello, las estudiantes tendrán a su disposición todas las tarjetas del vocabulario: - Poupée - Ours en peluche - Ballon - Robot - Château - Avion - Voiture - Train - Dinosaure - Cubes	
3.Cierre	Después de que las estudiantes organicen todas las palabras con su correspondiente imagen, se les preguntará por el sonido inicial de las palabras, por ejemplo: Poupée → ¿Cuál es el sonido con el que inicia esta palabra? Las estudiantes deberán mencionar cuál es la letra y cuál es el sonido de esa letra	
Referencias		

Sesión 5		
Fecha: 23/10/2025		Grado: Transición 2
Objetivos de la sesión: • Demostrar la comprensión de la canción infantil a través de la representación física de las acciones con muñecas. • Reconocer la cantidad de palabras de algunas de las oraciones de la canción infantil mediante un ejercicio de conteo.		
Momentos de la sesión	Descripción de actividades	Recursos
1-2. Inicio y desarrollo	Comptine: Mon doudou - Christina Dörner Se hará la lectura de una canción infantil en la que se les irá enseñando cómo pronunciarla y el vocabulario de algunas palabras. Para esta parte, se les leerá la canción también en español para que comprendan sobre qué trata la canción. Luego, se le pedirá a cada niña que tomé una de las muñecas que se encuentran en el salón y se les pedirá que repitan lo que hace la maestra. En este caso, se irá leyendo la canción y haciendo una acción, por ejemplo: • Il adore les bisous ! → Las estudiantes deberán repetir la oración y hacer la acción de darle besos a la muñeca. Mon doudou - Christina Dörner Mon doudou c'est le plus doux Il adore les bisous! Quand parfois j'ai peur, Je le serre fort contre mon cœur.	• Muñecas • Marcadores • Hojas • Colores • Lápiz

	Je lui fais des câlins C'est lui, mon meilleur copain. J'aime mon doudou Un point c'est tout!	
3.Cierre	Se les pedirá a las estudiantes que cuenten el número de palabras de algunas oraciones de la canción las cuales se escribirán en el tablero. Asimismo, de esas oraciones se les preguntará el significado de algunas palabras. Las oraciones que se utilizarán son: Il adore les bisous! Je lui fais des câlins C'est lui, mon meilleur copain. J'aime mon doudou Journal des goûts En esta última parte, las estudiantes deberán dibujar su juguete soñado o deseado y deberán escribir J'adore mon doudou.	
Referencias	https://es.scribd.com/document/777711203/Mon-Doudou	

Sesión 6		
Fecha: 28/10/2025		Grado: Transición 2
Objetivos de la sesión: - Interpretar el contenido del cuento Toc toc toc ! Es-tu prêt ? a través de la asociación entre la escucha activa del cuento y las imágenes de vestuario, para deducir la identidad de los personajes. - Reconocer el sentido de las palabras relacionadas con el vocabulario de disfraces mediante la asociación directa entre el dibujo, la palabra escrita en el tablero y su pronunciación oral.		
Momentos de la sesión	Descripción de actividades	Recursos
1.Introducción	Juego: Adivina el personaje Se hará un pequeño juego en el que las estudiantes deberán adivinar un personaje/disfraz de Halloween. Para ello, una de las estudiantes pasará al tablero, elegirá una imagen y deberá dibujar lo que hay en la tarjeta. Las demás estudiantes deberán adivinar cuál es el personaje. Cuando lo adivinen se les dirá y se escribirá la palabra en francés. Por ejemplo:  Si me le sale esta tarjeta con este personaje, deberá dibujarlo. Después de que las estudiantes dibujen se escribirá la palabra -Vampire y se les enseñará cómo pronunciarlo.	- Tarjetas de vocabulario - Imágenes del vestuario - Marcadores
2.Desarrollo	Lectura del libro: Toc toc toc ! Es-tu prêt ? De Christina Dorner et Édouard Manceau Se hará la lectura del libro Toc toc toc ! Es-tu prêt ?, para ello se hará una lectura en voz alta del	

	cuento y se mostrará en el televisor el mismo. También, se irán mostrando imágenes de los elementos que se mencionan con el propósito de que las estudiantes aprendan el vocabulario y adivinen a qué personaje corresponde el vestuario. Por ejemplo: - Toc toc toc ! Es-tu prête ? - Pas encore, je mets ma robe et ma couronne.   En este caso, se mostrará la imagen del vestido y la corona, por lo que las estudiantes con estos elementos deberán adivinar el personaje. https://drive.google.com/file/d/1u0n6ME70Telp3I_ppK-wgH1_b029ikkL/view?usp=drive_link	
3.Cierre	Se les hará preguntas a las estudiantes sobre el cuento y se les enseñará el vocabulario de los personajes que aparecen en el mismo. Por ejemplo: ¿Qué pasó en el cuento? ¿Cuántos personajes aparecieron? ¿Quién fue el último personaje en vestirse?	
Referencias	https://www.youtube.com/watch?v=ajteTFN8wDY	

Sesión 7		
Fecha: 04/11/2025		Grado: Transición 2
Objetivos de la sesión: - Interpretar la narrativa del cuento Petite Maman Noël mediante el análisis de las ilustraciones y el vocabulario de las prendas de vestir para anticipar sucesos del cuento. - Organizar las palabras de algunas oraciones del cuento mediante el uso de tarjetas y contar cuántas palabras hay en cada oración.		
Momentos de la sesión	Descripción de actividades	Recursos
1-2. Inicio y desarrollo	Lectura del libro: Petite Maman Noël - Lou Beauchesne Se hará la lectura del cuento en francés y se irá señalando el vocabulario de la ropa que aparezca en el cuento. Asimismo, a medida que se lee el cuento se les preguntará a las estudiantes que ven en la imagen y qué creen que va a pasar. Al final de la lectura, se les preguntará si recuerdan alguna de las prendas que el personaje utilizó. Finalmente, las estudiantes deberán pasar al tablero a organizar las palabras de algunas oraciones del cuento y contarán cuántas palabras hay. Oraciones a organizar: - De choisir ta robe préférée - De boutonner ta petite veste de laine - De chausser tes bottes. - Oups, tu t'es trompée de pied ! - Enfin, Petite Maman Noël, te voilà prête !	- Tarjetas de las palabras - Marcadores - Hojas

3.Cierre	Journal des goûts En la última parte, las estudiantes dibujarán a Mamá Noel entregándole el regalo que cada una quiere para navidad. Al final, aprenderán cómo agradecerle a Mamá Noel y lo escribirán en la hoja de su dibujo Merci beaucoup pour le cadeau. Joyeux Noël, Maman Noël.	
Referencias	https://drive.google.com/file/d/17YGFJHIBO9xsLMVtTn7JYsX4v1bawlx/view?usp=drive_link	

Annexe 4 - Journaux de bord

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DÉPARTEMENT DES LANGUES JOURNAL DE BORD			
Observation N° 1	Institution : École Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño	Cours : Transition 2	Jour : 16/09/2025 - 23/09/2025
Description de la session		Analyse	
La session a été divisée en deux classes en raison du temps, de sorte que dans la première classe on a effectué un exercice de conscience phonologique dans lequel les élèves devaient répéter un mot et aller compter les syllabes de différentes façons (avec des nombres, des pas ou des applaudissements). De plus, le vocabulaire choisi pour cet exercice était celui des fournitures scolaires, par conséquent, elles devaient montrer l'utile scolaire qui était enseignée. Au cours de la première classe, on a également lu le conte <i>Trois souris peintres</i> d'Ellen Walsh. Dans ce cas on a fait la lecture des 6 premières pages sur lesquelles on enseignait quelques couleurs. Dans les pages suivantes on leur a donné une feuille avec trois souris et en dessous était le nom de quelques couleurs, dans ce cas elles ont été priées d'aller mélanger les couleurs comme racontées dans le conte et peindre les souris. Cependant, cette activité n'a pas pu être complétée, de sorte que dans la deuxième classe on a fini de lire le conte et de peindre. En outre, dans cette classe les élèves devaient repasser le nom des couleurs qui se trouvaient sous chaque souris.		Pendant l'exercice de conscience phonologique, on a utilisé du matériel visuel qui a permis aux élèves de comprendre dans un premier temps le vocabulaire enseigné. De plus, le fait de leur demander de chercher la fourniture scolaire a favorisé un apprentissage plus rapide du mot en français. Dans ce cas, l'exercice consistait à segmenter des mots, cependant, on n'a choisi que des mots de 1 ou 2 syllabes pour faire une première approche. Au cours de l'exercice, il était évident que les élèves essayaient de diviser les mots en plus de syllabes (c'était le cas pour le mot Gomme). En outre, les élèves avaient toujours besoin du guide de l'enseignant pour faire la segmentation ou compter les syllabes. Il était également évident que les élèves avaient des difficultés à prononcer la lettre -r et les sons nasaux. Pendant la lecture du conte, on a utilisé du matériel audiovisuel pour voir les illustrations et écouter l'histoire, mais les élèves ont estimé qu'il y avait trop de texte, ce qui les empêchait de comprendre pleinement le conte. Par conséquent, on leur demandait ce qu'elles pensaient qu'il allait se passer dans le conte à partir des images, de sorte qu'elles racontaient le conte à partir des actions qu'elles voyaient. Il est important de noter que le nom des couleurs présentes dans le livre leur était enseigné et qu'elles devaient les répéter ; pour ce faire, elles devaient dire la couleur en français et lever un crayon de cette couleur. Cela s'est fait parce que pendant l'exercice de conscience phonologique il a été mis en évidence qu'en faisant un geste elles parviennent à se souvenir mieux du mot. Néanmoins,	
		l'apprentissage de ce vocabulaire a été plus compliqué parce que les élèves répétaient les mots en anglais, il a donc fallu répéter constamment les couleurs en français pour qu'elles les apprennent. En ce qui concerne l'activité de peinture, il est apparu que les élèves travaillaient en équipe et s'aidaient mutuellement, mais il était nécessaire d'expliquer constamment quelles couleurs elles devaient mélanger car elles ne suivaient pas les instructions. Enfin, la dernière activité a permis aux élèves d'avoir un rapprochement avec l'écriture, le trait et les lettres, ce qui a favorisé un rapprochement avec le mot écrit en langue française, en plus, on leur a répété les mots et on leur a indiqué de faire l'association.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DÉPARTEMENT DES LANGUES JOURNAL DE BORD			
Observation N° 2	Institution : École Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño	Cours : Transition 2	Jour : 30/09/2025 - 02/10/2025
Description de la session		Analyse	
Cette session a été divisée en deux cours dans lesquels on a travaillé seulement la conscience phonologique. Pour ce faire, une roulette alphabétique a été réalisée dans laquelle se trouvait tout l'alphabet, un mot pour chaque lettre et son image correspondante, par exemple : V - Violet - Une image de la couleur. Pour l'activité, les élèves devaient rechercher un objet de cette couleur ou le même objet que dans l'image. En outre, ils ont appris à prononcer le mot et le son de la lettre, mais cette activité impliquait également le suivi des instructions. Ainsi, au moment de chercher l'objet ou après leur avoir enseigné le mot on leur donnait des instructions, par exemple : Cherchez un crayon violet ou touchez un objet rouge. La dernière activité qu'elles ont réalisée était liée au journal des goûts, de sorte que les élèves devaient dessiner et colorier une princesse de leur couleur préférée. Sous le dessin elles devaient compléter la phrase avec leur couleur préférée, par exemple : J'aime la couleur <i>rouge</i>. À la fin, on leur a appris à prononcer la phrase et on leur a rappelé la couleur en français.		Pour le développement de ces cours, on a travaillé avec le vocabulaire des fournitures scolaires et les couleurs pour montrer si les élèves se souvenaient des cours précédents, en plus d'ajouter plus de vocabulaire comme les nombres et les objets de la classe. En ce sens, les deux séances ont servi à apprendre les sons des lettres, de nouveaux mots et à consolider les acquis. D'une part, avec la roulette les élèves ont réussi à se rappeler quelques mots (Gomme et trousse) et elles ont montré les objets correspondants. Cependant, il est important de mentionner que les images prises au cours de cette activité se sont révélées très utiles car elles ont permis d'identifier l'objet et d'établir une association avec le mot. D'autre part, il a été demandé aux élèves de compter les syllabes des mots avec les doigts ; dans ce cas, on leur montrait d'abord combien de syllabes le mot contenait et on comptait avec elles. Ensuite, elles réalisaient l'exercice de manière autonome, ce qui a largement fonctionné car elles s'entraidaient les unes les autres. Il convient de souligner que, tout au long de l'activité, on a observé si les élèves avaient amélioré la prononciation de la -r et des nasales, mais ce n'était pas le cas. De même, elles mentionnaient parfois les couleurs en anglais. Néanmoins, il est noté que pendant la classe on leur a enseigné le son du -e et du -u, elles ont réussi à produire ces deux sons et pour elles c'était une découverte d'apprendre ces nouveaux sons. Un point à souligner au cours de cette session est que le suivi des	
		instructions a été une tâche difficile pour elles parce qu'elles n'arrivaient pas à comprendre ce qui leur était demandé. Cependant, l'action était réalisée (par exemple, touchez un objet rouge) et on leur demandait de le faire et bien que certaines élèves comprenaient ce qu'elles devaient faire, d'autres ne pouvaient pas le comprendre. La dernière activité liée au journal des goûts a permis de mettre en évidence que les élèves se rappelaient déjà mieux les couleurs, principalement le bleu, mais il faut continuer à travailler sur celles-ci.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DÉPARTEMENT DES LANGUES JOURNAL DE BORD			
Observation N° 3	Institution : École Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño	Cours : Transition 2	Jour : 14/10/2025 - 16/10/2025
Description de la session		Analyse	
Cette session a été divisée en deux classes dans lesquelles on a travaillé un exercice de conscience phonologique et un conte. Au cours de la première classe, l'exercice de conscience phonologique consistait à organiser les syllabes de différents mots avec des fiches (seul le vocabulaire des fruits a été utilisé). Dans ce cas, on leur montrait une image du fruit, on leur apprenait à le prononcer et on écrivait le mot sur le tableau, puis les élèves devaient identifier les mots et organiser les syllabes. Dans cette cours on a aussi fait la lecture des 8 premières pages du livre <i>La couleur des émotions</i> d'Anna Llenas. En outre, on a expliqué aux élèves que nous devions associer une émotion à une couleur. Bien que cette dernière partie n'a pas été réalisée au cours de la première classe, si elle a été effectuée dans la deuxième. Dans ce cas, une activité de devinettes a été réalisée dans laquelle on mentionnait une émotion et on leur donnait des indices pour qu'elles devinent la couleur à laquelle l'émotion se rapportait, par exemple : C'est la couleur du soleil. Enfin, l'activité du journal des goûts a été réalisée dans laquelle elles devaient dessiner les expressions d'un visage triste et d'un autre en colère; de plus, sur chaque visage était écrite une expression idiomatique. Par conséquent, les apprenants ont appris à utiliser ces expressions et à les prononcer.		Pour l'exercice de conscience phonologique les élèves ont travaillé en groupes de 5, où elles devaient organiser les fiches comme prévu pour l'exercice. Dans ce cas, aucune des élèves ne connaissait ce vocabulaire de sorte que, en faisant l'exercice d'organiser les syllabes, elles ont pu apprendre peu à peu les mots. L'exercice a été réalisé en trois phases, au cours de la première phase on leur a montré chaque fruit et écrit le mot sur le tableau, puis on leur a demandé d'organiser les syllabes des mots avec les fiches et on leur a enseigné la prononciation. Dans la deuxième phase, après avoir les quatre mots organisés (cerise, citron, banane, ananas) on leur répétait un des fruits et elles devaient aller en pointant le mot auquel correspondait le fruit, par exemple, si on disait banane elles devaient pointer ce mot. La dernière phase a été réalisée à la fin de la première classe pour vérifier si les élèves se souvenaient du vocabulaire, cependant, il s'est avéré qu'elles avaient oublié le vocabulaire et que lors de la deuxième classe on l'avait rappelé. A partir de ce qui précède, il est apparu que pendant la première et la deuxième phase, les élèves avaient des difficultés à prononcer les mots citron et cerise en raison de la consonance -r puisqu'elles la prononçaient comme en espagnol. De même, au cours de la deuxième phase, la plupart des élèves indiquaient correctement le mot qui leur était indiqué, ce qui leur permettait d'associer le mot (son) avec le mot écrit. Au cours de la	
		troisième phase, seuls deux élèves ont réussi à se souvenir du vocabulaire, mais les élèves ont répété les sons des syllabes pour essayer de se rappeler des fruits, par exemple, certains ont répété -ce et -rise pour essayer de former le mot. En outre, il est apparu que le mot -citron était le plus compliqué à cause du son généré dans la deuxième syllabe. Un autre aspect important dans cet exercice était la confusion qui a surgi avec le mot banane, ceci est dû au fait que les élèves l'associaient à l'espagnol. Pour cette raison, nous avons choisi d'expliquer la différence, de sorte que, sur le tableau, les mots -banana et -banane ont été écrits, puis on leur a demandé de signaler la voyelle avec laquelle terminait le mot à ce que toutes les élèves ont répondu la voyelle -a. Cependant, il leur a été expliqué qu'en français ce mot se termine par la voyelle -e, mais cette voyelle ne doit pas être prononcée. Enfin, comme dans la dernière phase il s'est avéré que seulement deux élèves se souvenaient du vocabulaire, pendant le cours suivant on leur a demandé de mentionner les fruits, dans ce cas, elles ont rapidement rappelé les mots banane et anana, tandis que des mots cerise et citron seulement se rappelaient les premières syllabes. En ce qui concerne la lecture de livre a été plus dynamique parce que les élèves connaissaient déjà l'histoire, donc, on a fait la lecture des premières pages et ensuite on leur a demandé d'expliquer de quoi il s'agissait le conte. Dans ce cas, les élèves ont dit que le monstre apprenait les émotions et les mettait dans un verre pour pouvoir les voir, de même que le monstre pouvait comprendre comment il se sentait quand il était heureux, triste ou en colère. Grâce à cette explication, les élèves ont vite compris que chaque émotion pouvait être associée à une couleur, ce qui a été d'une grande aide pour l'activité des devinettes.	

	Dans cet exercice, toutes les élèves ont participé activement, mais il est important de noter qu'en mentionnant chaque énigme, la partie finale a été dessinée pour que les élèves puissent comprendre, par exemple dans la phrase : <i>c'est la couleur du soleil</i>, un soleil a été dessiné, en faisant cela, les élèves l'associaient rapidement à la couleur jaune. De plus, dans cet exercice on leur a demandé de mentionner la couleur en français, dans le cas du rouge et du bleu les élèves l'ont fait facilement, tandis que les autres couleurs les mentionnaient en espagnol. Après les devinettes, quatre élèves ont été invités à montrer une image de chacun des monstres tandis que les autres élèves mentionnaient la couleur et l'émotion. Dans ce cas, elles se rappelaient seulement les couleurs rouge et bleu et l'émotion de la tristesse, toutefois, il a pu être mis en évidence que la prononciation des mots joie, peur et noire était difficile et qu'elles ne se souvenaient presque pas de ces mots. Au cours de la deuxième classe, comme déjà mentionné, on leur a demandé le vocabulaire des fruits et aussi sur les couleurs et les émotions, mais on leur a demandé de se rappeler les mots rouge, bleu, tristesse et colère. Dans ce cas, les deux premiers mots se sont rapidement rappelés, le troisième leur a été rendu difficile et elles n'ont pas rappelé le troisième. Quant à l'activité du journal des goûts, on leur a d'abord enseigné chaque expression idiomatique, pour cela, ils ont écrit sur le tableau et associé avec un geste du visage afin qu'elles puissent se souvenir, par exemple avec l'expression <i>j'ai le cafard</i> il faisait le geste d'être en train de pleurer.
--	---

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DÉPARTEMENT DES LANGUES JOURNAL DE BORD			
Observation N° 4	Institution : École Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño	Cours : Transition 2	Jour : 21/10/2025
Description de la session		Analyse	
Dans cette session on a travaillé seulement la conscience phonologique, pour cela le vocabulaire choisi était celui des jouets. Dans la première partie de la classe, on a enseigné aux élèves le vocabulaire de 10 jouets, de sorte que des images des jouets ont été placées sur le tableau et à côté d'une fiche avec le mot correspondant à chacun. Au cours de cette partie, la prononciation de chaque mot, la lettre initiale de chaque mot et le son de chacun ont été enseignés. Dans la deuxième partie, les élèves devaient démontrer si elles se souvenaient du vocabulaire enseigné, pour cela, plusieurs exercices ont été effectués : D'abord elles devaient organiser les fiches des mots à côté du jouet correspondant; ensuite, elles devaient placer seulement les images à côté de chaque fiche; finalement il n'y avait que cinq fiches et cinq images sur le tableau, de sorte que les élèves devaient placer les autres fiches et images là où elles correspondaient. Au cours de cet exercice, on leur a demandé d'indiquer la lettre avec laquelle le mot commence et de faire le son correspondant. À la fin de la séance, il leur a été demandé de mentionner les fruits et les couleurs qu'elles avaient appris lors des séances précédentes.		Dans la première partie de la session on a enseigné aux élèves le vocabulaire des jouets, pendant ce moment il est apparu que les élèves réalisaient l'association d'un mot avec l'espagnol (avion, train, robot, ballon), de sorte qu'elles associaient non seulement la prononciation mais aussi le sens. Dans le cas du mot dinosaure, les élèves ne l'ont prononcé qu'en espagnol dans toute la classe, bien qu'elles se souviennent de la première partie (-dino) car elle est identique dans leur langue maternelle, elles n'ont pas pu mémoriser la deuxième partie (-saure) ni la prononcer correctement. De même, à ce moment-là, les lettres initiales de chaque mot ainsi que leur son ont été enseignés ; il a été possible de constater qu'une confusion s'est produite entre les consonnes <i>p</i> et <i>b</i>, car elles ne comprenaient pas la différence de sonorité. Une autre confusion est apparue entre les consonnes <i>b</i> et <i>v</i>, car elles ne reconnaissaient pas la différence de prononciation. Bien qu'à la fin de la séance il soit apparu qu'elles parvenaient à distinguer la différence graphique (l'écriture), elles n'ont pas réussi à mémoriser la distinction entre ces deux phonèmes. Enfin, pour ce premier moment, il a été expliqué que le son de la consonne <i>c</i> lorsqu'elle est accompagnée des voyelles <i>a,o,u</i> est forte, tandis que si elle est accompagnée des voyelles <i>e,i</i> est douce, pour cela, les élèves ont réalisé des associations avec leurs noms pour le second son, par exemple, elles ont mentionné les noms Celeste et Cindy. Pour la deuxième partie, on leur a demandé d'organiser les fiches avec	

	l'image respective de chaque jouet, ici il a été mis en évidence que les élèves ont reconnu les lettres initiales de chaque mot et que la plupart se souvenaient à quel mot correspondait chaque image. Cependant, certaines difficultés ont été mises en évidence pour la prononciation de certains mots comme dans le cas du train et du dinosaure. D'une part, la difficulté a été trouvée dans la prononciation des digrammes -au et -ai parce que ces combinaisons ne produisent qu'un son, mais les élèves les ont traités comme des sons indépendants. Cependant, en leur enseignant le digraphe -ou elles ont pu rapidement apprendre la prononciation correcte du mot ours. D'autre part, pour le mot -train, elles ont réussi à faire la différenciation et ont souligné la nasalisation, alors que le mot -dinosaure ne leur a pas été possible de le rappeler. En outre, il est apparu qu'il leur était difficile de se souvenir du mot -château parce que ce n'est pas un son commun pour elles, de sorte qu'elles n'ont pas réussi à apprendre ce mot. Dans le dernier exercice, on a choisi de changer l'ordre et la position des images et des fiches, ce qui s'est avéré utile car les élèves lisaient les fiches pour identifier quel était le mot et pouvoir le relier à l'image. Il est important de mentionner que dans les exercices précédents, seules les fiches ont été désorganisées et les élèves en ont choisi une au hasard, de sorte que, dans ce dernier cas, elles ont dû travailler en équipe pour se souvenir des mots. En outre, elles observaient les images et la lettre initiale des fiches pour ensuite faire l'association. Un point important à noter ici est que l'une des élèves a épilé le mot -poupée en espagnol et l'a ensuite mentionné en français, il s'est avéré ici que même si elle n'a pas réussi à faire une distinction isolée de chaque voyelle dans la langue française, elle s'est souvenue de la prononciation du mot complet. En
	outre, au cours de l'exercice il a été possible de savoir que les sons de la -r, -ch, -v étaient les plus compliqués à articuler. À la fin du cours, il leur a été demandé de dire le vocabulaire des couleurs et des fruits. Concernant le premier groupe, il a été constaté qu'elles éprouvaient encore des difficultés à s'en souvenir et qu'elles les nommaient en anglais ou en espagnol. Quant aux fruits, il est apparu qu'elles parvenaient à se rappeler de tous les fruits et qu'elles avaient amélioré la prononciation du mot citron ; cependant, elles rencontrent toujours des difficultés avec le mot cerise, car elles continuent de prononcer le -r à l'espagnole. De plus, les élèves sont capables d'identifier la différence entre le mot banane écrit en espagnol et en français, mais elles prononcent le -e à la fin du mot.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DÉPARTEMENT DES LANGUES JOURNAL DE BORD			
Observation N° 5	Institution : École Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño	Cours : Transition 2	Jour : 23/10/2025
Description de la session		Analyse	
Pour cette cours, on a travaillé la comptine <i>Mon doudou</i> de Christina Dorner, ainsi, on a fait une lecture à haute voix de la comptine, on leur a appris comment la prononcer et on leur a enseigné un vocabulaire spécifique lié aux actions. Ensuite, il a été demandé à chaque élève de prendre une poupée, ceci dans le but de relire la comptine, mais en faisant les actions mentionnées. Après avoir fait ces exercices, on a demandé aux élèves la signification de certains mots qui ont été mentionnés dans la comptine. Enfin, une activité liée au journal des goûts a été réalisée, ici on leur a demandé de dessiner leur jouet de rêve, puis on leur a appris à prononcer et le sens de la phrase <i>J'adore mon doudou</i> et on leur a demandé de l'écrire sous le dessin.		Au début du cours, la comptine a été écrite au tableau et les mots liés à une action ont été soulignés. Pendant l'écriture de la comptine, l'une des élèves a essayé de lire le titre de celle-ci ; bien qu'elle ait réussi à lire par elle-même le mot -mon, elle n'y est pas parvenue pour le mot -doudou. Cependant, l'élève a épélé le mot. Avant de commencer à lire la comptine on leur a demandé si elles se souvenaient du vocabulaire de certains jouets parce qu'elles avaient eu quelques cours utilisant ce vocabulaire avec le professeur titulaire. Cependant, elles n'ont pu se rappeler ni du vocabulaire ni du mot « jouet » . Après cela, on a lu toute la comptine et on leur a demandé d'aller répéter, il est important de signaler les mots qui ont représenté la plus grande difficulté de prononciation pour elles : quand, cœur, câlins, meilleur copain. Ensuite, la comptine a été lue à nouveau en expliquant le sens des phrases ; avant d'expliquer chaque phrase, il leur a été demandé de donner la signification des mots soulignés. Quant au mot bisous, elles l'ont reconnu rapidement car c'est un mot familier pour elles ; elles ont associé le mot câlins avec calme et n'ont rien répondu pour les mots doudou et meilleur copain. Ensuite, l'activité avec les poupées a été réalisée : chaque élève avait une poupée et devait lire tout en faisant l'action décrite dans la comptine. Grâce à cela, les élèves ont reconnu la signification de doudou et câlins. Pour l'exercice de compter les mots de quelques phrases de la comptine,	
		on a guidé les élèves dans un premier temps pour qu'elles comprennent l'activité. Dans ce cas, les mots étaient marqués avec le marqueur et les élèves les racontaient ; une fois qu'elles avaient compris l'activité, on ne leur montrait que la phrase et elles comptaient elles-mêmes le nombre de mots. De même, certaines élèves pour compter pointaient du doigt les mots ou d'autres comptaient également sur leurs doigts. Pour l'activité finale du journal des goûts, le fait de leur demander de dessiner leur jouet idéal a permis de stimuler leur créativité en imaginant à quoi ressemblerait ce jouet, de quelle couleur il serait et ce qu'il ferait. Une fois le dessin terminé, elles devaient écrire une phrase ; grâce à cela, il a été possible de constater que non seulement elles ont amélioré leur tracé, mais qu'elles ont également une plus grande conscience de l'ordre des mots et de l'organisation spatiale.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DÉPARTEMENT DES LANGUES JOURNAL DE BORD			
Observation N° 6	Institution : École Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño	Cours : Transition 2	Jour : 28/10/2025
Description de la session		Analyse	
Cette séance était axée sur la lecture d'un conte ; cependant, un jeu de devinettes a d'abord été organisé pour apprendre le vocabulaire de Halloween. Pour ce faire, l'une des élèves devait choisir une image qui avait un personnage, puis elle devait le dessiner pendant que les autres essayaient de le deviner. Une fois que les élèves avaient deviné, on leur enseignait le mot écrit et sa prononciation. Après cette activité, il a été procédé à la lecture du conte <i>Toc toc toc ! Es-tu prêt ?</i> de Christina Dorner et Édouard Manceau, des éléments visuels ont été utilisés afin que les élèves comprennent ce qui se passe dans l'histoire et leur enseigner un nouveau vocabulaire. Dans ce cas, on enseignait le vocabulaire des vêtements et des personnages puisque le conte permettait d'enseigner les costumes des personnages. Par conséquent, pendant la lecture, l'image, la prononciation et le mot écrit étaient affichés. À la fin de cette activité, quelques questions ont été posées sur le conte.		Pendant le jeu de devinettes il était prévu d'enseigner le vocabulaire de certains costumes, pour cela, un élève devait sélectionner une fiche et dessiner sur le tableau le personnage tandis que les autres le devinaient. Dans cet exercice, il y a eu plusieurs moments d'interprétation des mots par les élèves, cela est dû au fait qu'après avoir deviné le personnage on leur a demandé de se rappeler comment on disait en français parce que l'enseignant titulaire avait déjà travaillé ce vocabulaire, cependant, les élèves n'ont pas réussi à se souvenir des mots. Malgré cela, deux cas essentiels sont apparus. Dans le premier, les élèves ont effectué une traduction littérale de l'espagnol vers le français dans laquelle certaines syllabes étaient similaires mais les syllabes finales étaient omises ; ce fut le cas pour les mots suivants : Bonbon a été prononcé <i>bon bon bum</i>, vampire comme <i>vampi</i>, momie comme <i>mom</i> et fantôme comme <i>fant</i>. Dans le second cas, elles ont tenté de maintenir des mots similaires à l'espagnol en créant des faux-amis ; par exemple : elles ont traduit chauve-souris par <i>murcielac</i>, sorcière par <i>bruch</i> et crâne par <i>calavere</i>. De cet exercice, il est important de mentionner que le dessin ou l'image a permis aux élèves d'associer rapidement la signification au mot en français, mais il est nécessaire d'effectuer un renforcement constant des mots car elles ont tendance à les oublier. Dans la partie suivante du cours, il a été procédé à la lecture du conte. À cette fin, il leur a été demandé de quoi, selon elles, parlait l'histoire en	
		tenant compte de la couverture du livre ; ce à quoi elles ont répondu qu'il s'agissait de s'habiller ou de se déguiser car il y avait des vêtements et des chaussures. Ensuite, il leur a été demandé de lire le titre, toutefois, elles n'ont pu lire que le mot <i>toc</i>. Par conséquent, le titre leur a été lu et, chaque fois que cette phrase apparaissait dans le livre, elles la répétaient à voix haute. Concernant la lecture du livre, on lisait d'abord une page en mimant le vestiaire pour, par la suite, leur montrer les images et écrire le mot. Par exemple, le conte contenait cette phrase : <i>Je mets mon gros nez rouge et mon nœud papillon</i>. On lisait d'abord la phrase, puis on montrait le nez avec la main et le nœud papillon avec les mains sur le cou ; enfin, on nommait chacune des deux parties du costume et on les écrivait au tableau. Cela a été fait avec chaque personnage afin qu'elles devinent le personnage et puissent apprendre le vocabulaire. Après avoir deviné chaque personnage, on leur enseignait comment ils se prononçaient. À la fin de la lecture, on leur a demandé de mentionner les personnages du conte pour vérifier s'elles se souvenaient d'eux, dans ce cas, deux situations se sont présentées. Dans la première situation, certains des mots qu'elles ont cités ont des syllabes similaires au mot en français, par exemple : <i>prince</i> au lieu de princesse, <i>pirata</i> au lieu de pirate, <i>mag</i> au lieu de magicien ; dans le cas du deuxième mot, elles l'ont prononcé comme en espagnol. Dans la deuxième situation, elles ne se sont pas souvenues des mots et les ont cités en espagnol en supprimant des lettres ou des syllabes, par exemple : <i>payas</i> pour clown, <i>had</i> pour fée magique, <i>bru</i> pour sorcière. Ces changements nous indiquent qu'elles tentent de faire une traduction littérale de l'espagnol vers le français, mais en éliminant des phonèmes ou	

	en imitant la prononciation de la langue française à la fin des mots. Au dernier moment de la classe, on leur a posé des questions littérales comme : combien y avait-il de personnages? Quels étaient ces personnages?. En outre, il leur a été demandé de réfléchir à ce que les personnages pourraient faire à la fin du conte en tenant compte de l'illustration. Ici, elles ont mentionné que les personnages allaient faire une fête avec beaucoup de bonbons, une piñata et aussi qu'ils allaient jouer. Enfin, avant de terminer la classe, il leur a été demandé de mentionner ces personnages en français pour vérifier si elles se souvenaient du vocabulaire : Princesse, fée magique, sorcière, magicien et pirate. Dans ce cas, elles ne se sont pas souvenu des deux premiers mots, le troisième a été prononcé correctement, mais elles ne se sont pas rappelées les deux derniers. Par conséquent, les mots ont été montrés au tableau et l'une des élèves les a lus, cependant, pour le quatrième mot, elle n'a pas pu réaliser la nasalisation à la fin du mot et a seulement dit « magici », tandis que pour le dernier, elle a prononcé la voyelle « -e » finale.
--	---

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DÉPARTEMENT DES LANGUES JOURNAL DE BORD			
Observation N° 7	Institution : École Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño	Cours : Transition 2	Jour : 04/11/2025
Description de la session		Analyse	
Lors de la dernière séance, il a été effectué la lecture du conte Petite Maman Noël de Lou Beaudesne ; pour ce faire, un support visuel a été utilisé afin d'effectuer une lecture à voix haute tout en montrant ce qui se passait dans l'histoire. De même, pendant la lecture, du vocabulaire sur les vêtements a été enseigné et les élèves ont été interrogées sur ce qu'elles voyaient sur l'image et ce qu'elles pensaient qu'il allait se passer dans le conte. Pour l'activité suivante, il a été demandé aux élèves de mentionner les mots appris pendant la lecture, puis l'instruction a été donnée d'organiser les mots de différentes phrases apparues dans le conte. Pour cela, la phrase leur était dictée et elles devaient ordonner les mots, pour ensuite compter le nombre de mots dans la phrase. La dernière activité était liée au journal des goûts, pour cela, elles devaient dessiner le protagoniste du conte en leur donnant le cadeau que chacune voulait pour Noël. Ensuite, on leur a appris comment remercier et elles l'ont écrit à côté du dessin.		Au début du cours, on a demandé aux élèves ce qui est célébré en décembre, ce qui se passe à Noël et ce que nous mangeons pendant cette période, afin de les introduire dans le thème du conte de cette session. Ensuite, on leur a montré la couverture du conte et on leur a demandé de mentionner ce qu'il y avait dans l'image, les couleurs et les personnages. Grâce à cela, elles ont dit les deux couleurs principales en français (rouge et vert), elles ont également indiqué les vêtements des personnages. Après cela, la lecture à haute voix de l'histoire a été faite, mais on leur demandait de dire ce qu'elles voyaient dans l'image et ce qu'elles pensaient qu'il allait se passer, afin qu'elles utilisent leur imagination pour créer de nouveaux scénarios. Ici, il est noté que cet exercice a été utile parce que dans une partie de l'histoire les élèves ont créé plusieurs théories sur ce qui pourrait faire le personnage principal (elles pensaient que le personnage allait attraper la souris; que le personnage allait tomber; que le personnage allait glisser ou aller danser). Il est important de mentionner que tout au long de la lecture du conte pour montrer les vêtements, on indiquait dans le conte l'image, on écrivait sur le tableau le mot et on leur demandait de le répéter. Il est important de mentionner que lors de la lecture elles ont rapidement mentionné un des vêtements en français (chapeau), ce mot avait été appris dans la séance précédente, donc elles s'en souvenaient encore. Quant à l'activité d'organiser les mots, il est apparu que c'était un exercice compliqué au	

	début car même si on leur disait la phrase complète elles ne parvenaient pas à l'organiser correctement. Cependant, il a été décidé de les mentionner mot à mot lentement afin qu'elles puissent l'organiser et parfois le son de la lettre initiale des mots était mentionné. Par conséquent, certaines élèves ont commencé à chercher la lettre initiale de chaque mot et elles demandaient que le mot soit répété pour pouvoir organiser la phrase. Par exemple, une des phrases contenait le mot -trompée et les élèves parvenaient à faire l'association plus rapidement lorsqu'elles entendaient le son de la -t. Un autre aspect à souligner est qu'il y a eu une confusion entre -de et -tes parce qu'elles ne pouvaient pas reconnaître la différence de sons entre les deux consonnes initiales. En ce qui concerne l'activité de compter les mots, il s'est avéré que la première chose que faisaient les élèves d'organiser les phrases était de compter le nombre de fiches qu'elles avaient et à la fin après les avoir organisées, elles comptaient à nouveau les fiches pour pouvoir dire le nombre de mots. Il est important de mentionner que dans le cas de la phrase « Oups, tu es trompée de pied ! » une des élèves a demandé si la « t'es » pouvait être comptée comme une seule en raison du signe qui était dans le mot. Enfin, pour la dernière activité, faute de temps, il leur a été demandé uniquement de dessiner et d'écrire la phrase Joyeux Noël, Maman Noël ; la signification de la phrase leur a été expliquée ainsi que sa prononciation. Toutefois, il est nécessaire de souligner que la majorité des élèves ont omis le tréma dans le mot Noël.
--	---

Annexe 5 - Groupes de discussion

Groupe de discussion - Session 1

30 septembre (Planifications 1 y 2)

- ¿Qué tal les pareció la clase que hoy hicimos todas en francés?

Toutes: Bien.

Élève 1 : A mí me gustó cuando la clase comenzó.

Élève 2 : A mí me gustó dibujar princesas.

- Okey.

Élève 3 : A mí me me gustó lo mismo y colorear. Dibujar princesas y colorear.

- Okey.

Élève 4 : A mí también.

- Sí, ¿y a ti, Karol?

Élève 5 : Mmm... A mí me gustó dibujar a la princesa.

- Ajá.

Élève 5: Y lo que dijeron.

- Okey, ¿y a ti, Eileen?

Élève 6 : Eh...Pues, no sé.

- Y bueno, les pregunto ¿qué fue lo que no les gustó o qué les pareció difícil de la clase?

Élève 6 : A mí me pareció difícil practicar para irme a donde están los objetos.

Élève 3 : A mí me pareció difícil cuando giramos la ruleta, ver bien las cositas, que eran chiquititas.

- Okey. Estaban muy chiquitas.

Élève 2 : A mí también.

Élève 1 : A mí también.

- ¿No te gustó?

Élève 2 : A mí me fue difícil.

- ¿Te pareció difícil?

Élève 5 : No, no es eso.

- ¿Entonces?

Élève 5 : Sino que no me pareció nada difícil.

- ¿No te pareció difícil? ¿Pero se sabían todas las palabras?

Toutes : Sí.

- Bueno, ¿y se acuerdan de alguna de las letras?

Élève 5 : Sí. I. La I.

- ¿Y qué hicimos con la i? ¿Qué hicimos con la i, Karol? ¿Qué imagen había con la i?

Élève 5 : Una isla.

- Una isla. ¿Y qué hay en la isla?

Élève 5 : Una palmera, agua y arena.

- Ajá. Tú, Gabriela. ¿Te acuerdas de otra letra? ¿Qué letra te acuerdas?

Élève 3 : De la... O.

- De la O. ¿Y qué había de la O?

Élève 3 : Ya se me olvidó.

- ¡Ah! ¿Se acuerda alguna que había en la O?

Élève 4 : Sí. Que era... Eh... un león.

- ¿Segura?

Élève 2 : Un oso.

- **La naranja, ¿no se acuerdan? O de orange.**

Toutes : *Orange.*

- **¿De qué letra te acuerdas?**

Élève 6 : Es que no sé. No me acuerdo... Me acuerdo de la I.

- **De la I también.**

Élève 2 : Me acuerdo, eh... el naranja.

- **Del naranja, de la O. ¿Y qué otra letra te acuerdas?**

Élève 2 : Nada más, solo una.

- **Solo una, ¿y tú, Iris? ¿De qué letra te acuerdas, de la A?**

Élève 1 : Eh... De la i.

- **De la i, ¿qué otra letra? ¿no se acuerdan?**

Élève 2 : Eh, eh, el arcoíris.

Élève 6 : *Crayon* o algo así

- **El crayon. Bueno**

Élève 3 : De la maleta.

- **La maleta, ¿y se acuerdan cómo se dice maleta? ¿Como habíamos dicho?**

Élève 3 et Élève 5 : Mal-- Mau-- Mau--

Élève 2 : A mí me gustó, eh, ponerme la maleta.

- **¿Se acuerdan que habíamos dicho sac?**

Toutes : Sac.

- **Sofia, ¿te acuerdas de alguna letra?**

Élève 4 : La S.

- **La S, bueno, ¿y qué otra?**

Élève 4 : La S y la maleta. Y la O.

- **La maleta, bueno.**

Élève 3 : Ay, yo me acuerdo de otra.

- **¿Cuál?**

Élève 3 : La del, la del ojo.

- **La del ojo, yeux.**

Élève 5 : ¡Ah! Esa era la de la O.

- **¿Se acuerdan de otra? ¿Algún color?**

Élève 1 : Amarillo.

Élève 4 : Azul, azul. ¡Azul!

Élève 1 : ¡Y rojo!

- **¿Y cómo era azul en francés?**

Élève 1, 3, 4, 5 et 6 : Blou. Blou. Blue.

Élève 2 : ¡Orange!

- **No, el azul.**

Toutes : Blou, blou.

- **¿Cómo se decía?**

Élève 2 : Blou.

- **Bleu.**

Élève 2 : ¡Orange!

- **No. ¿El azul cómo se decía?**

Élève 6 : Bleu.

- **Muy bien. Ahora, cuando yo les decía a ustedes como toquen un objeto, pero se los decía en francés, ¿les pareció difícil?**

Élève 1 : No, no

Élève 6 : A mí un poquito.

- **Un poquito, ¿y por qué?**

Élève 2 : Yo, eh, estaba confundida.

- **¿Estabas confundida?**

Élève 2 : Sí.

Élève 5 : Estaba distraída.

- **¿Estabas distraída? Okey. ¿Y Gabriela y Sofía? ¿Les parecía difícil cuando yo les decía: Touchez un objet de couleur rouge?**

Élève 3 : Me parece difícil el fran- el francés.

- **Ajá.**

Élève 3 : Aunque el inglés no, porque he practicado y mi papá nos habla en francés y él me pedía hablar inglés.

- **Okey, pero-**

Élève 5 : A mí me pareció muy-- yo estaba pensando, pero no, no, no mir-- no, yo no estaba escuchando lo que usted decía.

- **Ah, okey. Pero, por ejemplo, cuando yo les decía: Touchez un objet bleu. Y tocaba el objeto, ¿ustedes me entendían o no?**

Élève 1 et 6 : Sí, sí.

Élève 2 : Yo no, yo no toqué amarillo, solo toqué rojo y naranja.

- **Okay.**

Élève 4 : Yo toqué solo rojo, azul, naranja.

- **Y por ejemplo, cuando contamos en francés los números, ¿les pareció difícil o fácil?**

Élève 2 : A mí me pareció difícil.

Élève 6 : Difícil.

Élève 1 : A mí, a mí fácil, me parece fácil.

- **Ahora, ¿creen que sin la ruleta, sin las imágenes, ustedes me hubieran entendido?**

Toutes : No.

- **¿Y por qué?**

Élève 3 : Porque sería difícil de entenderte.

- **Pero si el profe casi siempre les habla en francés... Si ya se saben los números, ¿se saben los números en francés?**

Élève 6 : Sí, yo sé.

Élève 4 : Yo no.

- **¿Quién se los sabe?**

Élève 1 : Yo no.

- **¿Me los pueden decir? ¿Me pueden decir los números?**

Élève 6 : *Quatre.*

- **Ajá. ¿Qué más?**

Élève 5 : *Cinq.*

Élève 6 : *Six.*

- **Muy bien. Ok. Gracias, Sofía. Listo.**

Groupe de discussion - Session 2
16 octobre (Planification 3)

- **Ahora, ¿qué les gustó de estas clases?**

Élève 2 : A mí me gustó...

- **Espera, alza la manito para hablar. Tú primero.**

Élève 3 : Me gustó mucho, mucho hacer el dibujo, colorear, porque la verdad es que me gusta mucho mover mis manos para que no me dé dolor en las manos, en las muñecas. Y entonces, me gustó todo.

- **Okey, por acá.**

Élève 4 : A mí me gustó todo porque todo es chévere y todas las clases, educación física, inglés, francés, son muy divertidas y los maestros son muy lindos, gentiles con los niños y siempre nos hacen las actividades muy chéveres.

- **Pero de la clase, muy bien, pero de la clase de francés, ¿qué les gustó de la clase? Dime, Sofía.**

Élève 2 : A mí me gustó que le puso la canción y que contó la historia.

- **Okey, dime, Iris.**

Élève 1 : Me gustó cuando...

- **Iris, ¿qué te gustó? ¿Qué te gustó de las clases?**

Élève 1 : Me gustó, primero, como un, como un tiempo para yo ir ganando.

- **Okey, muy bien. Por aquí, Elaine.**

Élève 6 : Uy. Bueno, me gustó que se esté cantando (risas) dice Carol que cuando uno, cuando tú dices el tiempo, eso me ponía bien, bien avanzada. Pero Carol dice que cuando uno colorea rápido, le salían ampollas.

- **Carol, ¿qué te gustó?**

Élève 5 : Me gustó colorear, dibujar. Que ... (*incomprendible*).

- **Muy bien. Ahora, ¿se acuerdan de las frutas que aprendimos la clase pasada?**

Toutes : Sí.

- **¿Cuáles fueron?**

Élève 4 : Banana

Élève 1 : Banana, limón,

Élève 6 : Ananá.

- **Ananá, sí, banana.**

Élève 4 : Cerise.

Élève 2 : Banane... A mí me gusta la piña.

- **La piña, ¿cómo era que se decía?**

Élève 6 : Ananá, ananá.

Élève 2 : A mí me gusta la cereza.

- **Cerise.**

Élève 3 : A mí me gusta el limón.

- **¿Cómo era el limón?**

Élève 3 : Limo.

- **Limón. En francés.**

Élève 3 : Espera, espera, que yo me acuerdo, yo me acuerdo.

Élève 6 : A mí me gustó la piña, porque mi mamá me empacó esa cosa.

- **¿Qué van a hacer? Aquí, rápidamente, súper rápidamente, todas organicen las cuatro frutas. Ananá, cerise, citron y banane... Mira, ahí hay una.**

Élève 5 : ¿Cómo se dice?

- **¿Cómo era?**

Élève 5 : Yo solo me acuerdo que esta tenía-- Era esta. Iris, ven.

- **Muy bien, voltealas, cambialas de orden.**

Élève 4 : Banane

- **Y esta, arregla esta. Arregla esta.**

Élève 2 : Mire, profe

- **Ajá, muy bien. ¡Muy bien! Pon esa acá en el piso, pongan todas en el piso. Mira, ayuda a Sofia. Ayuda a Sofia. Ponlas acá encima si quieres, si no alcanzan.**

Élève 5 : Cerise

- **Siéntate, Gabriela. Ahorita me lo cuentas. Siéntate, Gabriela. Ahorita me lo dices. Muy bien. ¿Dónde? Yo también. Gabriela, ven para acá. Todas, señálenme con el dedo. ¿Dónde está Banane? Todas.**

Toutes: Banana.

- **Citrón.**

Toutes : Citrón.

- **¿Dónde está Citrón? Señálenme Citrón.**

Toutes : Citrón.

Élève 6 : Ananá.

- Citrón. Estoy pidiendo citrón. ¿Dónde está Citrón?

Élève 4 : Aquí está Citrón.

- **Muy bien, aquí Sofia lo tiene muy bien. Estoy diciendo que me señalen citrón.**

Élève 3 et 5 : Citrón.

- **Cerise.**

Élève 6 : Porque suena como...

Élève 4 : Cerise, cerise, cerise, cerise.

- **Cerise. Muy bien. Y ananá. Y ananá. Señálame ananá.**

Toutes : Ananá

- **Listo. Ahora, les pregunto, ¿les pareció muy difícil organizarlas?**

Toutes : No.

- **¿Ni la clase pasada?**

Élève 3 : La verdad, unas clases me parecen difícil, pero solo es para aprender, que entiendo que apenas estoy aprendiendo. Entonces, soy muy feliz con estas clases de francés.

- **Muy bien. Ahora, ¿se acuerdan del libro que leímos?**

Élève 6 : Sí.

Élève 3 : No. Yo no.

Élève 5 : Ah, yo ya me acordé.

- **El de las demás emociones, la couleur des émotions.**

Élève 1 : El monstruo de colores

- **¿Qué les gustó? Alza la manito. Gabriela.**

Élève 3 : Me gustó mucho, mmm, pues una cosa muy importante que se debe hacer, que poner cada emoción en una parte ... Cuando una ... cuando uno la necesite.

- **Muy bien. Iris, ¿qué fue lo que más te gustó del libro?**

Élève 1 : Me gustó el monstruo de colores.

- **Mhm. A ti.**

Élève 4 : Eh, me gustó...

- **Estamos escuchando a Ana, a Sofía. Dime, Sofía. ¿Qué te gustó? ¿Qué te gustó del libro?**

Élève 4 : El final.

- **Bueno, Karol, ¿qué te gustó del libro?**

Élève 5 : Me gustó cuando... que aprendimos las emociones... Mm, lo, lo... Sentí que... Que estaba ahí.

- **Mhm. Y a ti, Eilein, ¿qué te gustó?**

Élève 6 : A mí me... Me gustó la historia, pues del monstruo de colores. Cuando toca poner los frascos a color porque le pasó algo raro. Todas las emociones revueltas. Así que la niña le ayudó a colocar las emociones.

- **Mhm. Ana, ¿qué te gustó del libro?**

Élève 4 : Me gustó del libro el final porque dice: para que no se olvide cada cosa.

- **Muy bien. Ahora, les voy a mostrar aquí las emociones. Esperen se las muestro. Dejenlas acá. Se las voy a dejar acá. ¿Listo?**

Élève 1 : Yo quiero enojado

Élève 3 : Yo quiero feliz.

- **Se las voy a dejar acá. Dejenlas acá. Todas déjenla acá. ¿Se acuerdan cómo eran los colores en francés? ¿Qué color es este?**

Élève 4 : Blue.

- **No. ¿Qué color es este que estoy señalando?**

Élève 3 : Corea.

Élève 4 : Este es blue.

Élève 2 : Cola

Élève 5 : Col.

- **El color. ¿Cuál es el color?**

Élève 3 : Jaune.

Élève 4 : Rouge.

- **Rouge, muy bien. ¿Qué color es este?**

Toutes : Bleu.

- **¿Este?**

Toutes : Jaune.

- **Jaune, muy bien. ¿Y este? El negro**

Élève 6 : No sé.

- **¿Recuerdan?**

Élève 6 : No sé.

- **Noir.**

Toutes : Noir.

- **Noir, muy bien. ¿Y se acuerdan...? Déjenme las emociones acá. Déjenme a mis amiguitos acá.**

Élève 3 : Ay, amiguitos, ¿cómo se llaman?

- **Sí, son mis amiguitos.**

Élève 4 : ¿Cómo se llaman?

- **¿Se acuerdan cuál es la emoción de cada uno?**

Élève 3 : Enojado.

Élève 2 : ¡*Colea!*

- **Colère**

Élève 2 : Feliz.

Élève 3 : Triste.

- **Tristesse**

Élève 5 : Alegría.

- **¿Y este?**

Élève 4 : Miedo.

- **Este es miedo. ¿Cómo se dice?**

Élève 4 : Mie-- mied-

- **¿Cómo se decía miedo? Con P, es con P. ¿Se acuerdan?**

Élève 6 : Mer.

- **Peur.**

Toutes : Peur.

- **¿Y el amarillo qué era?**

Élève 2 : Alegría.

Élève 3 : Yellow.

- **La alegría, pero ¿cómo le decíamos en francés? ¿Se acuerdan?**

Toutes : No

- **Joie. La joie. Muy bien. Ahora, esta actividad, ¿qué tal les pareció?**

Élève 6 : Muy bien.

Élève 3 : A mí me encantó...

- **Levanten la mano. Estamos escuchando a Gabriela.**

Élève 3 : La verdad, a mí me gustó mucho esta actividad. Me encantó. El profesor Rafael nunca nos ha puesto una actividad tan divertida. Mmm y me encantó.

- **Muy bien.**

Élève 3 : Digo, me fascinó.

- **A ti, Karol.**

Élève 5 : Me encantó, me fascinó. Me gustó mucho que teníamos que poner aquí la, la, enojado. Y acá el ... y acá llorando.

- **Era al contrario.**

Élève 5 : Sí, cierto... Bueno. Me gustó mucho que aquí el enojado. Que aquí enojado, que aquí teníamos que dibujar enojado y aquí... Aquí tenemos que dibujar triste, y entonces me encantó esa parte.

- **Ana, ¿qué fue lo que te gustó de la actividad?**

Élève 4 : Me gustó ponerle la carita a la muñequita y también me gustaron esos muñequitos que hay ahí.

- **Muy bien, dejen los muñequitos acá. Ahora, si yo les digo esta oración, que fueron las que hoy aprendimos, ustedes me tienen que hacer la carita. Je suis vénère. Je suis vénère. ¿Qué es? ¿Triste o enojado?**

Élève 4 : Enojado.

Élève 1 : Tengo tristesse.

Élève 2 : Feliz.

- **Y j'ai le cafard**

Élève 3 : Triste.

- **Triste, muy bien. Ahora, ahora que se las repetí, ¿cómo era que se decía enojado? Enojado. La oración que aprendimos, cuando está enojado. Estas dos que aprendimos hoy.**

Élève 3 : Enojado.

- **Pero, ¿cómo lo decíamos? Estoy enojada. ¿Cómo decíamos que estábamos enojadas?**

Élève 2 : Je suis...

- **Je suis...**

Toutes : Je suis...

- **Je suis... ¿qué?**

Élève 6 : Je suis tristes (*incompréhensible*)

- **No, enojada.**

Élève 1 : Je suis

Élève 3 : Je suis colère

Élève 5 : Je suis... (*incompréhensible*)

- **Vénère.**

Élève 3 : Vénère.

- **¿Y ahora, cómo era lo que decíamos cuando estábamos tristes?**

Élève 3 : Je suis vénère.

- **No, eso es enojada. Je...**

Élève 4 : J'ai le cafard.

- **Muy bien.**

Élève 2 : J'ai le cafard.

- **Muy bien.**

Groupe de discussion - Session 3

23 octobre (Planification 4 et 5)

- **Listo. ¿Se acuerdan qué hicimos esta semana en las clases?**

Toutes : Sí.

- **¿Qué hicimos?**

Élève 1 : Eh, primero...

Élève 2 : Hoy jugamos un juego.

- **Manita alzada para hablar. ¿Quién va a hablar? Primero tú.**

Élève 2 : Y ah, es que... Cómo se dice... La fruta en francés.

Élève 3 : Yo me acuerdo de ananá.

- **De ananá.**

Élève 3 : Y de citron.

- **Citron, ajá.**

Élève 4 : Ananá, ananá.

- **Ok, ¿y qué más?**

Élève 1 : Banane.

- **Banane, ajá.**

Élève 6 : Ce, ce...

Élève 3 : Cerise.

- **Cerise, muy bien. Los colores, ¿se acuerdan de algún color?**

Élève 4 : ¡Azul!

Élève 1 et 5 : Bleu.

- **Okay.**

Élève 3 : Jaune.

- **Jaune, amarillo.**

Élève 1 : Jaune. (Prononciation)

- **¿Cuál? Jaune.**

Élève 1 : Jaune

- **Amarillo. Rojo, ¿cómo era que se decía el rojo?**

Élève 1 : Eech...

Élève 5 : Rouge.

- **Rouge, muy bien. ¿Y el morado?**

Élève 1 : Mmm, no sé.

Élève 4 : Purple

- **No, eso es en inglés.**

Élève 3 : Púrpura.

- **No, violet.**

Toutes : Violet.

- **Ahora les pregunto, ¿se acuerdan...? Ven, déjalo acá. ¿Se acuerdan de algún juguete de los que aprendimos?**

Toutes : Sí.

Élève 4 : ¡Castillo!

- **¿Cómo se decía en francés?**

Élève 2 : Peluche

Élève 1 : Peluche.

Élève 3 : Yo me acuerdo de peluche.

- **Pero ahí nos faltan dos palabras.**

Élève 2 : Peluche, peluche.

- **El osito, ¿cómo se decía oso?**

Élève 2 : Ours.

- **Ours en peluche, muy bien.**

Élève 3 : Ours en peluche.

- **¿Qué otro? ¿De qué otro se acuerdan?**

Élève 4 : A... a...

- **El avión.**

Élève 4 : Vion.

Élève 3 : Los números.

- **Avion**

Élève 3 : Los números.

Élève 1 : Robot, robot.

- **Robot... ¿Los números? ¿Y cómo eran los números, Gabriela?**

Élève 3 : Un, deux, trois, quatre.

- **Mhm. ¿Qué otro? ¿Cómo era el cinco?**

Élève 3 : Cinq.

- **Cinq. ¿Y el seis?**

Élève 3 : Se... Se.

- **Six.**

Toutes : Six.

- **Muy bien. ¿Y el siete?**

Élève 5 : Och.

- **No, el siete.**

Élève 3 : Seven.

- **Eso es en inglés.**

Élève 3 : Sept

- **Sept ¿Y ocho?**

Élève 4 : Seven, eight, nine, ten.

- **Huit.**

Toutes : Huit, huit, huit.

- **¿Y el nueve? El nueve.**

Élève 3 : Nue.

- **No, neuf. Y el diez, que todos lo aprendimos, ¿cómo era el diez?**

Élève 4 : One, two, three...

- **Dix.**

Toutes : Dix.

- **Muy bien. ¿Qué van a hacer? Les voy a dar las imágenes.**

Élève 3 : Yo quiero hacer un osito.

Élève 2 : Yo quiero un oso.

- **No importa, todas las van a organizar.**

Élève 2 : Yo, yo cogí el robot primero.

Élève 5 : Y el castillo que tiene... (*incompréhensible*)

- **Listo. Van a organizar con cuál pertenece la palabra. Listo. Si pertenecen, las dejan por aquí.**

Élève 2 : Creo que este pertenece.

- **Ajá, muy bien.**

Élève 1 : ¿Este pertenece?

- **Y ese es el robot. ¿Cómo se decía robot?**

Élève 6: Diosa.

- **Miren, aquí está.**

Élève 4 : Dinosaurio.

- **Muy bien, dinosaurio. Ese también va ahí muy bien. Muy bien, el robot.**

Élève 5 : Profe, ¿este va aquí?

- **No.**

Élève 4 : ¿Cuál es esta letra?

- **¿Qué letra es esta? Niñas, ¿qué letra es esta?**

Élève 5 : La s

Élève 3 : La c.

- **La c ¿Y con cuál es? Así, déjalo así, busca más acá.**

Élève 3 : Me acuerdo que era...

- **No.**

Élève 1 : Profe, ¿este sí?

- **No, sin adivinar.**

Élève 3 : ¿Acá?

- **No, tampoco. Este sí, muy bien.**

Élève 2 : ¿Este va así?

- **No.**

Élève 1 : Melón.

Élève 3 : Balón.

Élève 2 : ¿Es aquí?

- **Muy bien. Sí, profe, este sí. No.**

Élève 2 : ¿Este va aquí?

- **No. No, esa no es. Por ahí, miren, busquen aquí. Estas no van juntas. Ponlas todas las que faltan acá. No, tampoco. Esas están bien, no las toques.**

Élève 4 : Dame.

Élève 5 : Iris, toma. Esta pertenece con el avión.

- **Muy bien. No, estas no. Esta sí, muy bien. Muy bien.**

Élève 4 : Ay, no, yo no lo quería entregar, es que es súper bonito.

Élève 5 : Ten.

- **No, esa no es.**

Élève 2 : ¿Esa pertenece ahí?

- **Sí, muy bien. Ajá. Muy bien. Entonces, ahora... Sofi, ponla acá.**

Élève 2 : Oso. Yo me acuerdo solo el oso y el carrito.

- **El carrito. El carrito, acá.**
 Élève 2 : Parece mi peluche.
 - **¿Parece tu peluche?**
 Élève 2 : Sí.
 - **Listo, pónganla acá. Ahora, ¿cómo se decían? ¿Se acuerdan cómo se dicen?**
 Élève 2 : Ours.
 - **Ours**
 Élève 1 : ¿Este cómo se decía?
 - **¿Cómo se dice este?**
 Élève 2 : Ca.
 - **No. ¿Cómo se decía este, Ana Sofia?**
 Élève 2 : Solo me acuerdo de ese
 Élève 4 : Châ- te.
 - **Chateau.**
 Élève 2 : Ours
 - **Ours, ¿Cómo se dice este?**
 Élève 2 : Solo va con lo que va ese.
 - **Sí, van juntos, pero ¿cómo se decía? Ana Sofia, ¿cómo se dice este?**
 Élève 4 : *Incompréhensible*
 - **Voiture, ¿Cómo se decía esta?**
 Élève 1 : Muñe.
 - **Esa es muñeca, pero ¿cómo se dice?**
 Élève 6 : Po-pu-po... u-pe.
 Élève 4 : Poupée.
 - **Poupée, ¿Cómo se decía, Eilein?**
 Élève 3 : Ro- robot.
 - **Robot, muy bien.**
 Élève 2 : ¿Y oso?
 - **¿Cómo se decía oso?**
 Élève 2 : Ours
 Élève 6 : En peluche.
 - **En peluche, muy bien. ¿Cómo se decía este?**
 Élève 6 : Avion.
 - **Avión. ¿Cómo se decía este, Eilein?**
 Élève 6 : Châ...Te...Château.
 - **Château. Listo. Ahora les pregunto, ¿me prestas esta de acá, por favor?**
 Élève 1 : ¿Esta?
 - **Sí.**
 Élève 3 : Di-no-so
 Élève 5 : Dinoso.
 - **Dinosaure, ¿Cuál es el sonido de esta letra?**
 Élève 3 et 6 : *Elles font le son de la d*
 - **Niñas, ¿cuál es el sonido de esta letra? El sonido de la letra, ¿cómo suena la letra?**

Toutes : *Elles font le son de la d*

- **Muy bien. Ahora, ¿cuál es el sonido de esta letra? ¿Cuál es el sonido de esta letra?**

Toutes : *Elles font le son de la b*

- **Muy bien. Y este, de esta.**

Toutes : *Elles font le son de la t*

- **Más suave.**

Élève 5 : ¿Este va así?

- **No ¿Y el sonido de esta? ¿Cómo era esta? ¿Cuál es el sonido de esta?**

Élève 2 : Esa es de mi nombre

Élève 5 : Solo esa.

Élève 3 : So-fi-a.

- **Muy bien. Ahora, ¿Se acuerdan lo que aprendimos hoy? ¿Qué hicimos con las muñecas?**

Élève 4 : A mí no me gustó.

Élève 2 : Jugar.

- **¿No te gustó?**

Élève 3 : Las apapachamos.

- **¿Y qué más hicimos con las muñecas?**

Élève 3 : Jugar con ellas, hacer poses con ellas del cuento.

Élève 6 : Les dibujamos.

- **Ajá. ¿Y qué les gustó?**

Élève 3 : A mí me gustó todo.

Élève 2 : A mí me gustó armar esto.

- **No, de las muñecas, de lo que hicimos con ellas.**

Élève 6 : A mí no me gustaron esas muñecas

- **¿No te gustaron esas muñecas? ¿Por qué?**

Élève 2 : A mí sí me gustó.

Élève 6 : A mí no me gustaron las muñecas

Élève 4 : ¿Sabes por qué no me gustaron?

- **¿No? ¿Por qué?**

Élève 4 : Porque la muñeca se ve rarita.

- **¿Por qué no les gustaron las muñecas? ¿Qué tenían las muñecas?**

Élève 2 : A mí sí me gustó.

- **¿A ti sí?**

Élève 3 : Todo.

- **¿Por qué no te gustaron?**

Élève 4 : A mí no me gustaron porque estaban raras.

Élève 6 : A mí me gustó todo.

- **¿Estaban raras?**

Élève 6 : Y porque no tenían... Porque no tenían...

Élève 3 : Ropa.

- **Ropa.**

Élève 1 : La mía sí tenía ropa.

Élève 6 : Es que no tenía ropa.

- **Ahora, de lo que aprendimos, ¿se acuerdan cómo se decía beso?**

Élève 4 : Beso.

- **En francés.**

Élève 3 : Bisou.

- **Bisou, ajá ¿Y abrazo? ¿Cómo se decía abrazo?**

Élève 4 : Incompréhensible

- **No.**

Élève 2 : Profe, a mí me gustó la muñeca porque...

- **Pero espera. ¿Cómo se decía abrazo en francés?**

Élève 3 : Eh, no lo sé.

- **¿Cómo se decía? Empieza con c.**

Élève 6 : Sa...

Élève 3 : Sa...

Élève 3 : ¿Sancho?

- **No, sancho no.**

Élève 5 : ¿Sanchez?

- **No. Ca... ¿ca, qué?**

Élève 3 : Sa...

Élève 6 : Sa...bu.

- **No. Câlin.**

Toutes : Câlin.

- **Muy bien. Ana Sofía, ¿cómo se decía juguete en francés?**

Élève 4 : Doudou

Élève 6 : Doudou

- **Ah, muy bien. ¿Y cómo se decía mejor amigo?**

Élève 4 : Copi.

- **¿Copi? ¿Cómo era? Ahorita lo dijiste. Dilo.**

Élève 6 : Copin.

Élève 4 : Copi.

- **Bueno, copain, meilleur copain. Muy bien. Acá hay unas frases de las que leímos hoy... De las que están acá ¿Pueden contar cuántas partecitas hay en esta frase?**

Élève 3 : Una, dos, tres, cuatro. ¡Cuatro!

- **Cuatro. ¿Y cuáles son? Espera, esta no, esta de acá.**

Élève 3 : Incompréhensible

- **¿Cómo es?**

Élève 4 : Il... a

- **Adore.**

Élève 3 : Adore.

Élève 6 : A-dore

- **Esta.**

Élève 6 : Re.

- **No, les.**

Élève 3 et 6 : Les.

- **Y esta.**
 Élève 4 : Di.
 Élève 6 : Di.
 - **¿Cómo era?**
 Élève 4 Bisous.
 - **No, acá.**
 Élève 6 : Bisous.
 - **Les bisous. ¿Cuántas partecitas hay acá?**
 Élève 4 : Una, dos, tres, cuatro, cinco. Cinco.
 - **Cinco. ¿Y qué significaba câlin?**
 Élève 6 : Amigo.
 - **Câlin. No. ¿Qué significaba?**
 Élève 5 : Juguete.
 - **Tampoco. ¿Qué significaba câlin?**
 Élève 6 : Mi juguete.
 - **No. Ana Sofía, ¿qué significaba câlin? Lo dijimos ahorita.**
 Élève 4 : Abrazo.
 Élève 5 Ah, abrazo.
 - **Abrazo ¿Cuántas partecitas hay aquí?**
 Élève 1, 3 et 6 : Una, dos, tres, cuatro, cinco. ¡Cinco!
 - **Hay cinco. ¿Y qué significaba meilleur copain?**
 Élève 6 : Tengo miedo.
 - **No, eso es j'ai peur. ¿Y cómo era mejor amigo?**
 Élève 1 : Mi mejor amigo.
 - **En francés.**
 Élève 6 : ¿Copain?
 - **Copain, amigo, copain ¿Y mejor? ... Meilleur.**
 Élève 6 : Meilleur.
 - **Ahora, ¿cuántas partecitas hay acá?**
 Élève 6 : Una, dos, tres.
 - **Tres partecitas. ¿Y se acuerdan de la oración, de la frase que escribimos en el tablero?**
 Élève 5 : ¿De esto?
 - **No, la que describimos al final en nuestros dibujos.**
 Élève 1 : Mi mejor juguete.
 - **No.**
 Élève 6 : Mi mejor amigo.
 Élève 3 : Nuestro peluche favorito.
 Élève 1 : Mi mejor amigo.
 - **La frase era j'adore mon doudou.**
 Élève 3 et 6 : Ah doudou
 - **¿Y qué significa?**
 Élève 6 : Mi juguete.
 - **Mi juguete es la del final, mon doudou.**
 Élève 4 : Quiero mi peluche.
 Élève 6 : Quiero mi juguete.
 - **Me encanta, sí. Puede servir. Listo. Muy bien.**
 Élève 2 : Quiero mi peluche favorito.

Groupe de discussion - Session 4
28 octobre (Planification 6)

- **Listo, niñas. ¿Qué tal les pareció la clase de hoy?**
- Toutes : Bien.
- Élève 6 : A mí me gustó más.
- Élève 4 : Me gustó cuarenta.
- Élève 2 : A mí me gustó cuando dibujamos a...
- **Levanten las manos. Dime, Sofia, me estás diciendo.**
- Élève 2 : A mí me gustó que dibujamos.
- **¿Qué dibujara?**
- Élève 3 : A mí me gustó todo.
- **Espera, ¿qué está hablando Eilein?**
- Élève 6 : Pues a mí me gustó toda la clase, pues lo que más me gustó fue dibujar cada personaje.
- **Okay, Gabriela.**
- Élève 3 : Me gustó un mil por ciento y me gustó todo.
- **¿Te gustó todo? ¿Y a ti, Karol?**
- Élève 5 : Es muy difícil.
- **¿Qué es muy difícil?**
- Élève 5 : Adivinar.
- **¿Estuvo difícil adivinar?**
- Élève 5 : Sí.
- **¿Sí?**
- Élève 5 : Ah... Para mí no es difícil.
- **Okay**
- Élève 6 : Yo me divertí mucho dibujando.
- Élève 3 : Yo hice trampa en una.
- **Dios mío, ¿y a ti...?**
- Élève 6 : Yo también hice en dos.
- **¿Y tú, Iris?**
- Élève 1 : No, en ninguna no hice trampa.
- **Pero, ¿te gustó la clase? ¿Y qué no les gustó?**
- Élève 3 : Yo hice trampa en el gorro de Sofia.
- **Ay, Dios mío.**
- Élève 2 : Me gustó oír frases de que el gorro (*Incompréhensible*)
- **Ok. Y les pregunto, ¿qué fue lo que no les gustó?**
- Élève 4 : No me gustó...
- Élève 6 : A mí no me gustó...
- **La manito, alzan la manito. Eilein.**
- Élève 6 : Pues a mí no me gustó... A mí no me gustó porque...
- **¿Qué no te gustó?**
- Élève 6 : Que es que... A mí me gustó toda la clase, pero no me gustó algo.
- **¿Qué no te gustó?**
- Élève 6 : Es que... A mí me gustó también el (*incompréhensible*). Pero lo que no me gustó fue hacer... Pues que... Gabriela, exactamente ella hizo trampa y como yo no hice trampa porque era solo por molestar y ella si hizo trampa.
- Élève 3 : Yo solo hice trampa con Valentina.
- Élève 5 : ¿Qué?
- **Bueno, a ti, Karol.**

Élève 5 : Yo no hice trampa.

- **A ti, Karol, ¿qué fue lo que no te gustó?**

Élève 5 : A mí me gustó...

- **¿Qué no te gustó?**

Élève 5 : No me gustó...

- **¿A todas les gustó?**

Élève 2 : Sí, a mí me gustó todo.

- **Bueno. ¿Y el juego de dibujar?**

Élève 3 : A mí me gustó.

Élève 6 : A mí me gustó

Élève 2 : A mí me gustó todo.

- **¿Todo les gustó?**

Toutes : Sí.

Élève 3 : A mí me fascinó todo.

- **Bueno, y les pregunto, ¿qué personajes esperaban que salieran?**

Élève 1 : Momia, gorros...

Élève 3 : Yo esperaba que saliera un vampiro o algo curioso.

Élève 2 : Las brujas... Yo esperaba que salieran las brujas, a hacer pociones para que las personas se conviertan en sapos.

- **Ok, pociones. ¿A ti?**

Élève 3 : A mí me gustó... A mí... Yo pensaba que iba a salir algo peor, o sea, algo turbio.

- **¿Algo horrible?**

Élève 3 : Sí, horrible porque es Halloween.

- **Ok. ¿Y a ti?**

Élève 6 : A mí, yo deseo estar con (*incompréhensible*) más emocionante.

- **¿Más emocionante?**

Élève 6 : Sí, pues me gusta estar practicando el francés... Si yo cojo avión donde están hablando francés, tengo que aprender.

- **Ok. Dime, Iris.**

Élève 1 : Me gustó dibujar a la momia.

- **Te gustó dibujar a la momia. ¿Y a ti, Karol? ¿Qué esperabas que saliera?**

Élève 5 : El veneno.

- **¿El veneno? Esperabas que saliera el veneno.**

Élève 3 : Ah, sí, eso es turbio entonces como que me gustó.

Élève 6 : Pues a mí no me gustó nada.

- **Les pregunto. Cojan una de las cartitas que están acá.**

Élève 2 : Yo cogí dos. ¿Esto es como salud?

- **Ajá. Todas muestren sus imágenes así.**

Élève 1 : Todas tienen un tres.

Élève 5 : No, yo tengo dos.

- **Todas muestren sus imágenes así. De las imágenes que tienen, ¿se acuerda alguna cómo se dice en francés?**

Élève 3 : No, yo no me acuerdo de ninguna.

Élève 5 : Yo tampoco.

Élève 1 : Sorcière.

- **¿No se acuerdan de ninguna?**

Élève 1 et 5 : Sorcière.

- **Sorcière, era la bruja.**

Élève 2 : No sé cómo decía.
 Élève 6 : Momia.
 - **No, ¿Cómo se decía la momia?**
 Élève 3 et 5 : Mom.
 Élève 1 : Momie.
 - **Momie.**
 Élève 2 : ¿Y la vela?
 - **¿Y la vela?**
 Élève 6 : ¿Cuál es esta? ¿Cómo se decía esta?
 - **¿Cómo era? La vimos en el cuento.**
 Élève 3 : No me acuerdo.
 Élève 1 : La bruja.
 - **No, balai.**
 Toutes : Balai... La vela. ¿Cómo se decía la vela?
 Élève 3 et 6 : But.
 Élève 1 : Bu.
 - **Bougie.**
 Toutes : Bougie.
 - **Muy bien. ¿Qué tenemos..? Karol, Muéstrame una de las que tienes tú. Muéstrame una rápido. La araña. ¿Se acuerdan que ya habíamos aprendido la araña?**
 Élève 3 et 6 : No.
 - **Sí, en una adivinanza. ¿Cómo era? ¿Cómo era la araña?**
 Élève 5 : ¿Arañeq?
 - **Araignée.**
 Toutes : Araignée.
 - **Ya la habíamos aprendido.**
 Élève 1 : ¿Y esta? ¿Cómo se llama?
 - **¿Cómo era la calavera?**
 Élève 6 : Cart.
 - **Crâne.**
 Toutes : Crâne.
 Élève 1 : ¿Y esa?
 - **¿Y el caldero?**
 Élève 2 : Caldor.
 Élève 3 : Carriot.
 Élève 1 : Ca... Ca...
 Élève 5 : Calbleq.
 Élève 3 : Caldeq.
 - **Chaudron.**
 Élève 5 : Chaudron.
 - **¿Y el gato?**
 Élève 1 : ¿El gat?
 - **No.**
 Élève 3 : Quatre.
 - **No.**
 Élève 6 : Gato.
 - **No. Chat.**
 Élève 3 : Château.
 - **Chat.**

Élève 5 : Château.
 - **Chat.**
 Élève 6 : Profe, debería poner uno más difícil.
 - **Château acuerdense que es castillo.**
 Élève 6 : Ahora adivinen este.
 - **Listo. ¿Cómo era el ojo?**
 Élève 1 : Ahorita puse una.
 - **La calabaza ya está ¿Cómo era el ojo?**
 Élève 5 : ¿Loc?
 - **No.**
 Élève 5 : ¿Lojot?
 - **No.**
 Élève 3 : Solo me acuerdo de château.
 - **Es el castillo. Château es castillo. ¿Te acuerdas?**
 Élève 5 : Me gusta château.
 - **¿Te gusta cómo suena?**
 Élève 5 : Sí, por la t.
 - **¿Por la t?**
 Élève 5 : Sí.
 - **Okay.**
 Élève 3 : Entonces le digo château, pero es chat.
 Élève 2 : Voy a buscar una y te la voy a mostrar.
 - **¿Cómo era el ojo?**
 Élève 1 : ¿Loj?
 Élève 3 et 5 : Oj.
 - **No, œil.**
 Toutes : œil
 - **Listo. ¿El fantasma? ¿Cómo era el fantasma?**
 Élève 3 : ¿Palo?
 Élève 6 : Faunt.
 - **Fant**
 Élève 6 : Fantôme.
 - **Fantôme, muy bien.**
 Élève 5 : Ahora esta y esta.
 - **La última, la última. Muéstrenme la última no más.**
 Élève 1 : Poción.
 - **Poción.**
 Élève 2 : Yo puse de primeras.
 - **La momie ya la habíamos hablado. ¿Cómo se decía esta?**
 Élève 3 et 5 : Sorcière.
 - **Ajá, sorcière. ¿Los dulces?**
 Élève 5 : Bonbon.
 - **Bonbon; y aquí ¿el veneno? ¿Cómo era que se decía?**
 Élève 1 : Eh, ¿gato?
 - **Listo, me dejan todas las tarjetas acá. Rápido. Listo. Mientras ustedes terminan de ordenar, ¿qué tal les pareció el cuento?**
 Élève 6 : Bien, bonito, hermoso, precioso.
 - **¿Y por qué?**
 Élève 6 : Porque estaba bien chévere.
 - **¿Qué fue lo que más les gustó del cuento?**

Élève 3 : A mí me gustó todo.

Élève 6 : A mí me gustó la fiesta.

- **¿Te gustó la fiesta?**

Élève 5 : A mí me gustó el desfile.

Élève 2 : A mí me gustó todo. Todo lo del cuento.

- **¿Y qué personaje recuerdan? De los que se disfrazaron.**

Élève 2 : Princesa.

- **Princesa.**

Élève 5 : Yo me acuerdo de la bruja.

- **¿De la bruja? ¿Qué más?**

Élève 6 : De hada, princesa.

Élève 3 : Yo me acuerdo del payaso.

Élève 6 : Payaso.

Élève 3 : De la bruja, del pirata.

Élève 5 : Del villano.

- **Esperen porque ustedes no pueden... No podemos hablar todas al mismo tiempo, Iris.**

Élève 1 : Me gustó... Me acuerdo de los personajes... Hada, mago, payaso y princesa.

- **Ajá, Eilein.**

Élève 6 : Mago, barco.

- **No mencionamos un barco.**

Élève 6 : Mago, princesa, hada, payaso, pirata, bruja.

- **Okay, Sofía.**

Élève 2 : Bruja, princesa, pirata y ya.

- **¿Y cómo se decían en francés? Me las tienen que decir en francés... ¿Se les olvidaron?**

Élève 5 : Princesa, pirata, payaso, indio.

- **El indígena.**

Élève 5 : El... ¿Cómo se llamaba? Mago, villano, pirata. ¿Y qué más?

Élève 2 : Bruja.

Élève 5 : ¿Y qué más?

- **Bueno, Karol. Ahora me los van a decir en francés.**

Élève 3 : Ay, no, no, yo no.

Élève 6 : Espera quiero hacer algo, mira, princesa, hada.

- **Ya me los dijiste, se los estoy preguntando en francés. ¿Cómo se decía la princesa en francés?**

Élève 5 : Prince, prince.

- **Princesse ¿Y el mago?**

Élève 3 : Mag.

Élève 1 : Ma-go.

- **Casi.**

Élève 3 : Yo me acuerdo de bruja.

- **¿Cómo era bruja?**

Élève 3 : Sorcière.

- **Sorcière.**

Élève 5 : Mag.

- **Magicien.**

Élève 5 : Magicien.

- **¿Y el pirata? El pirata estaba fácil. ¿Cómo era?**

Élève 3 : Pirate.

- **Pirate, muy bien. ¿Y el hada?**

Élève 6 : *Incompréhensible*

- **No, el hada.**

Élève 1 : Pirate.

- **No.**

Élève 1 : Hada.

- **Era algo con magique.**

Élève 6 : Magique.

- **Era algo, le falta algo.**

Élève 6 : Hada magique.

- **Fée magique.**

Toutes : Fée magique.

- **¿Y el indígena, cómo se decía?**

Élève 5 : Indi... Indígena.

- **No. ¿Cómo era?**

Élève 6 : Ind.

- **¿Ind qué?**

Élève 6 : Indígena.

- **Indigène.**

Élève 6 : Indigène.

- **Muy bien.**

Groupe de discussion - Session 5

11 novembre (Planification 7)

- **Bueno, ¿se acuerdan que la semana pasada...? ¿Quién no vino la semana pasada, el martes? ¿Todas vinieron?**

Toutes : Si

- **¿Sí? ¿Tú no viniste? ¿Sí? Bueno, ¿se acuerdan que la semana pasada leímos un cuento de navidad?**

Élève 1 et 6 : Sí, de mamá Noel.

- **La mamá Noël, petite maman Noël ¿Y qué tal les pareció el cuento? Manito alzada. Tu primero.**

Élève 6 : A mí me pareció bien bonito

- **¿Te pareció bonito?**

Élève 6: Sí, la parte que más me gustó fue cuando ella se fue.

- **Ok, dime.**

Élève 3 : Es que yo casi no lo entendí porque estaba en frases y casi no entendía lo que significaba.

- **Ok, ¿Karol?**

Élève 5 : A mí me gustó el cuento... A mí me pareció muy difícil... Como que había muchas palabras y eso.

- **En francés. Ok, Sofía.**

Élève 2 : Me gustó que ella se ponía zapatos.

- **Ah, que se ponía los zapatos. ¿Tú, Sara?**

Élève 3 : No entendía... Como dijo Gabriela, no entendía lo francés.

- **No entendías, ¿y cuando yo les decía, les señalaba lo que se ponía?**

Élève 3 : Si nos señalabas, pero es que casi... Sí nos señalabas, pero es que no entiendo el francés. Porque es que yo solo casi sé inglés y casi no entiendo tanto francés, lo único que sé es bonjour, au revoir y ça y ya.

- **Ok.**

Élève 6 : Pues en la clase de hoy me pareció...

- **No, en la de hoy no, la de la vez pasada.**

Élève 6 : Pues a mí en la clase de la vez pasada, pues casi se me hace complicado porque... Es que sí, casi se me hace complicado porque es para hablar francés y yo casi no entiendo francés, sólo sé hablar colombiano.

- **Español.**

Élève 6 : Y español y inglés.

- **Ok, dime, Sofía.**

Élève 4 : A mí me gusta mucho ese cuento porque se trata de la Navidad y a mí me gusta mucho la Navidad... Y pues yo sé hablar francés porque yo practico en Duolingo... El italiano y español.

- **Ok, muy bien. Ahora.**

Élève 5: ¿Y yo qué?

- **¿Ya hablaste del cuento? ¿Me vas a decir algo más del cuento?**

Élève 5 : Sí.

- **¿Qué más me vas a decir?**

Élève 5 : Que cuando se puso el vestido, me gustó más el azul.

- **¿El azul? Bueno. Escuchemos a Ana.**

Élève 4 : A mí me gustó el ratoncito, el ratón, el blanquito.

- **Ok. Ahora, ¿hubo algo que no les gustó?**

Élève 4 : A mí todo me gustó.

Élève 1 : A mí me gustó.
 - **¿Hubo algo que no les gustó?**
 Élève 1 : A mí no me gustó cuando se levantó.
 Élève 3 : A mí no me gustó el cuento.
 - **¿No te gustó el cuento?**
 Élève 3 : No.
 Élève 6 : A mí no me gustó cuando acabó la clase.
 Élève 3 : Fue muy raro.
 - **¿Fue muy raro? ¿Te pareció raro?**
 Élève 3 : ¿Qué?
 - **¿El cuento?**
 Élève 5 : A mí no me gustó cuando... Lo que dijiste tú...
 ¿Cuándo qué?
 Élève 1 : A mí no me gustó cuando se levantó con el vestido.
 - **Ok. Y ustedes dicen que lo más difícil fue intentar entender el cuento, ¿sí?**
 Toutes : Sí.
 - **¿Y se acuerdan de alguna de las palabras de la ropa?**
 Élève 3 : No.
 Élève 5 : Yo sí.
 - **¿Cuál?**
 Élève 5 : La... El vestido.
 - **El vestido, ¿cómo se decía vestido?**
 Élève 2 : Ratón.
 Élève 5 : Vesti.
 - **No.**
 Élève 2 : Ratón.
 - **No.**
 Élève 6 : Vesti baton.
 - **No, robe.**
 Toutes : Robe
 - **¿Y se acuerdan de pronto de los guantes?**
 Élève 3 : Yo no.
 - **¿No se acuerdan de los guantes?**
 Élève 6 : Yo no.
 Élève 3 : Es que esa clase fue tan difícil.
 - **Ok.**
 Élève 6 : Danos una pista.
 - **Empieza con M.**
 Élève 6 : Ma.
 - **No.**
 Élève 1 : Mi.
 Élève 4 : Magique.
 - **No, magique es mágico. ¿Y se acuerdan del juego que hicimos al inicio de adivinar el personaje?**
 Élève 3 : Ah, ese me pareció difícil.
 Élève 2 : A mí súper difícil.
 Élève 6 : A mí me pareció fácil.
 - **¿Te pareció fácil? ¿Y por qué?**
 Élève 6 : Es que cuando pasé...

- **Manito. ¿Les pareció difícil el jueguito? ¿Por qué?**
 Élève 3 : Es que cuando a uno le toca obvio es fácil, pero es que adivinar es lo que estoy aprendiendo hasta ahora porque yo tengo un cuento de adivinanzas, entonces había unas figuritas unidas de la misma figura. Y las tenía que doblar y se hacen dos, y debes hacer lo mismo con todas y entonces las volteas y debes adivinar dónde están. Y si encuentras las mismas... Si encuentras las mismas las metes en la bolsita.

- **Ok.**
 Élève 3 : Y también me... Y es que por eso es que me vi una película de... ¿de qué?
 Élève 4 : De Navidad.
 Élève 3 : Una serie, no. Una serie de Halloween de es pastel o no es pastel. Uno tenía que adivinar qué es pastel y los clientes tenían... Y los chefs tenían que engañar a los clientes. Y si los clientes adivinan cuál es pastel, el chef que perdió... O sea, el chef que le adivinaron se sale del juego. Y en el último capítulo debe haber un ganador o una ganadora.

- **Ok. Ahora, de lo de la actividad, del jueguito. ¿Qué te pareció fácil?**
 Élève 6 : A mí me gustó el juego adivinar todos los personajes.

- **¿Te pareció fácil?**
 Élève 6 : Sí.
 - **¿Sí? Incluso en francés... ¿Se acuerdan del jueguito que estábamos haciendo de adivinar el personaje?**
 Élève 1 : Sí.
 Élève 6 : Era de Halloween.

- **Ajá, de Halloween.**
 Élève 6 : Como la bruja, la princesa, la hada...
 Élève 3 et 5 : El vampiro.
 Élève 2 : Sorcière, sorcière.
 Élève 1 : Bonbon.

- **Bonbon.**
 Élève 2 : Sorcière.
 - **Estábamos escuchando a Eilein.**
 Élève 6 : Vampiro, mago, princesa, bruja, hada, pirata.

- **El vampiro.**
 Élève 6 : ¿Me falta uno?
 - **Creo.**
 Élève 6 : Payaso.

- **El payaso.**
 Élève 5 : ¿La india? ¿Cómo se llama?
 - **Indígena.**
 Élève 5 : Indígena... Vampire.

- **El vampiro.**
 Élève 5 : Sorcière, bonbon.
 Élève 6 : Calavera.

- **¿Cómo se decía?**
 Élève 3 : ¿Calaver?
 - **No, ¿y otros de los que se acuerden?... ¿Cómo se decía la princesa?**
 Élève 5 : Princesse.

- **Princesse. Ajá. Y el hada mágica.**
 Élève 5 : ¿Cuál? ¿El qué?
 - **El hada.**

Élève 4 : El hada.
 - **No.**
 Élève 6 : Had.

- **No.**
 Élève 4 : Princesse.
 - **No, el hada. ¿Cómo se decía el hada?**
 Élève 5 : Hade.

- **No.**
 Élève 6 : Danos una pista.
 - **Empieza con f.**
 Élève 6 : Fée magique.
 - **Fée magique.**

Annexe 6 - Matrice catégorielle

Catégorie	Sous-catégorie	Groupes focaux	Journaux de bord
	Segmenter les syllabes	<i>Groupe focal 1</i> La maleta, ¿y se acuerdan cómo se dice maleta? ¿Como habíamos dicho? Elève 3 et Elève 5 : Mal- Mau- Mau- <i>Groupe focal 3</i> Elève 6 : Ce, ce... Elève 3 : Cerise. Elève 3 : Di-no-so Elève 5 : Dinoso. ¿Cuál es el sonido de esta? Elève 2 : Esa es de mi nombre Elève 5 : Solo esa. Elève 3 : So-fla.	<i>Journal de bord 1</i> L'exercice consistait à segmenter des mots, cependant, on n'a choisi que des mots de 1 ou 2 <i>Journal de bord 2</i> D'autre part, il a été demandé aux élèves de compter les syllabes des mots avec les doigts ; <i>Journal de bord 3</i> Dans ce cas, aucune des élèves ne connaissait ce vocabulaire de sorte que, en faisant <i>Journal de bord 6</i> À la fin de la lecture, on leur a demandé de mentionner les personnages du conte pour
		<i>Groupe focal 4</i> ¿Cómo se decía la vela? Elève 3 et 6 : But. Elève 1 : Bu. <i>Groupe focal 5</i> ¿No se acuerdan de los guantes? Elève 6 : Yo no. Elève 6 : Danos una pista. Empieza con M. Elève 6 : Ma. No. Elève 1 : Mi. Elève 4 : Manique	
		<i>Groupe focal 1</i> La maleta, ¿y se acuerdan cómo se dice maleta? ¿Como habíamos dicho? Elève 3 et Elève 5 : Mal- Mau- Mau- <i>Groupe focal 3</i> Elève 6 : Ce, ce... <i>Groupe focal 4</i> ¿Cómo se decía la princesa en francés? Elève 5 : Prince, prince.	<i>Journal de bord 3</i> Dans ce cas, aucune des élèves ne connaissait ce vocabulaire de sorte que, en faisant Au cours de la troisième phase, seuls deux élèves ont réussi à se souvenir du vocabulaire, Enfin, comme dans la dernière phase il s'est avéré que seulement deux élèves se <i>Journal de bord 4</i> Dans le cas du mot dinosaure, les élèves ne l'ont prononcé qu'en espagnol dans toute la
	Identifier les syllabes	<i>Groupe focal 2</i> No, ¿Qué color es este que estoy señalando? Elève 3 : Corea. Elève 4 : Este es blue. Elève 2 : Cola Elève 5 : Col. ¿Y este? Elève 4 : Miedo. Este es miedo, ¿Cómo se dice? Elève 4 : Mie- mied- ¿Cómo se decía miedo? Con P, es con P. ¿Se acuerdan? Elève 6 : Mer. <i>Groupe focal 3</i> ¿Qué otro? ¿De qué otro se acuerdan? Elève 4 : A... a... El avión. Elève 4 : Vion. ¿Y el seis? Elève 3 : Se... Se. Six. ¿Y el siete? Elève 5 : Och. ¿Y el nueve? El nueve. Elève 3 : Nue. Elève 6 : Diosa. Miren, aquí está. Elève 4 : Dinosaurio. ¿Cómo se dice este? Elève 2 : Ca. Elève 4 : Chà-te. ¿Cómo se decía esta? Elève 1 : Muñe. Esa es muñeca, pero ¿cómo se dice? Elève 6 : Po-pu-po... u-pe. Elève 4 : Poupée.	<i>Journal de bord 6</i> Dans le premier, les élèves ont effectué une traduction littérale de l'espagnol vers le français Dans le second cas, elles ont tenté de maintenir des mots similaires à l'espagnol en créant À la fin de la lecture, on leur a demandé de mentionner les personnages du conte pour
		<i>Groupe focal 1</i> ¿Cómo se decía este, Eilein? Elève 6 : Chà...Te...Château. ¿Cómo se decía abrazo en francés? Elève 3 : Eh, no lo sé. ¿Cómo se decía? Empieza con c. Elève 6 : Sa... Elève 3 : Sa... Elève 3 : ¿Sancho? No, sancho no. Elève 5 : ¿Sanchez? No. Ca... ¿ca, qué? Elève 3 : Sa... Elève 6 : Sa...bu. ¿Y cómo se decía mejor amigo? Elève 4 : Copi. ¿Copi? ¿Cómo era? Ahorita lo dijiste. Dilo. Elève 6 : Copin. Elève 4 : Copi. <i>Groupe focal 4</i> ¿Cómo se decía la momia? Elève 3 et 5 : Mom. Elève 1 : Momie. ¿Cómo se decía la vela? Elève 3 et 6 : But. Elève 1 : Bu. ¿Cómo era la araña? Elève 5 : ¿Arañeq? ¿Cómo era la calavera? Elève 6 : Cart. ¿Y el caldero? Elève 2 : Caldot. Elève 3 : Carriot. Elève 1 : Ca... Ca... Elève 5 : Calbleq. Elève 3 : Caldeq.	
Conscience syllabique			
	Manipuler les syllabes		

		¿Y el gato? Élève 1 : ¿El gat? No. Élève 3 : Quatre. No. Élève 6 : Gato. No. Chat. Élève 3 : Château. Chat. Élève 5 : Château. ¿Cómo era el ojo? Élève 5 : ¿Loc? No. Élève 5 : ¿Lojot? Élève 1 : ¿Lej? Élève 3 et 5 : Oj. ¿Cómo era el fantasma? Élève 3 : ¿Palo? Élève 6 : Faunt. Fant. Élève 6 : Fantôme. ¿Y el mago? Élève 3 : Mag. Élève 1 : Ma-go. ¿Cómo era bruja? Élève 3 : Sorcière. Sorcière. Élève 5 : Mag. ¿Y el indigena, cómo se decia? Élève 5 : Indi... Indígena. No. ¿Cómo era? Élève 6 : Ind. ¿Ind qué? Élève 6 : Indígena. Groupe focal 3 El vestido, ¿cómo se decia vestido? Élève 2 : Ratón. Élève 5 : Vesti. No. Élève 6 : Vesti baton.	
		Élève 6 : Calavera. ¿Cómo se decia? Élève 3 : ¿Calaver? El hada. Élève 4 : El hada. No. Élève 6 : Had. No. Élève 4 : Princesse. No, el hada. ¿Cómo se decia el hada? Élève 5 : Hade. No. Élève 6 : Danos una pista. Empiezas con f. Élève 6 : Fée marique.	
	Identifier les phonèmes	Groupe focal 1 Bueno, ¿y se acuerdan de alguna de las letras? Élève 5 : Sí. I. La I. ¿Te acuerdas de otra letra? ¿Qué letra te acuerdas? Élève 3 : De la... O. ¿De qué letra te acuerdas? Élève 6 : Es que no sé. No me acuerdo... Me acuerdo de la I. ¿te acuerdas de alguna letra? Élève 4 : La S. La S, bueno, ¿y qué otra? Élève 4 : La S y la maleta. Y la O. Élève 3 : Ay, yo me acuerdo de otra. ¿Cuál? Élève 3 : La del, la del ojo. La del ojo, yeux. Élève 5 : ¡Ah! Esa era la de la O. Groupe focal 3 Élève 6 : Ce, ce... ¿Qué letra es esta? La c, ¿Y con cuál es? ¿Cuál es el sonido de esta letra? Élève 3 et 6 : Elles font le son de la d Muy bien. Ahora, ¿cuál es el sonido de esta letra? ¿Cuál es el sonido de esta letra? Toutes : Elles font le son de la b Muy bien. Y este, de esta.	Journal de bord 1 Il était également évident que les élèves avaient des difficultés à prononcer la lettre -r et les Journal de bord 2 Il convient de souligner que, tout au long de l'activité, on a observé si les élèves avaient Journal de bord 3 Il est apparu que pendant la première et la deuxième phase, les élèves avaient des difficultés Au cours de la troisième phase, seuls deux élèves ont réussi à se souvenir du vocabulaire, Un autre aspect important dans cet exercice était la confusion qui a surgi avec le mot Il a pu être mis en évidence que la prononciation des mots joie, peur et noire était difficile et Journal de bord 4 Dans la première partie de la session on a enseigné aux élèves le vocabulaire des jouets, Dans le cas du mot dinosaure, les élèves ne l'ont prononcé qu'en espagnol dans toute la De même, à ce moment-là, les lettres initiales de chaque mot ainsi que leur son ont été Pour la deuxième partie, on leur a demandé d'organiser les fiches avec l'image respective D'une part, la difficulté a été trouvée dans la prononciation des digrammes -au et -ai parce En outre, elles observaient les images et la lettre initiale des fiches pour ensuite faire En outre, au cours de l'exercice il a été possible de savoir que les sons de la -r, -ch, -v Quant aux fruits, il est apparu qu'elles parvenaient à se rappeler de tous les fruits et qu'elles

Conscience phonémique		Toutes : Elles font le son de la t ¿Cuál es el sonido de esta? Elève 2 : Esa es de mi nombre Elève 5 : Solo esa. Elève 3 : So-fi-a. ¿Cómo se decía esta? Elève 1 : Muñe. Esa es muñeca, pero ¿cómo se dice? Elève 6 : Po-pu-po... u-pe. Elève 4 : Poupée. ¿Cómo se decía este, Eilein? Elève 6 : Chà...Te... Château. Elève 6 : Dinosá. Miren, aquí está. Elève 4 : Dinosaurio.	Journal de bord 5 Pendant l'écriture de la comptine, l'une des élèves a essayé de lire le titre de celle-ci ; bien Après cela, on a lu toute la comptine et on leur a demandé d'aller répéter, il est important de Journal de bord 7 Par conséquent, certaines élèves ont commencé à chercher la lettre initiale de chaque mot et elles demandaient que le mot soit répété pour pouvoir organiser la phrase. Par exemple, une des phrases contenant le mot -trompée et les élèves parvenaient à faire l'association plus rapidement lorsqu'elles entendaient le son de la -t. Un autre aspect à souligner est qu'il y a eu une confusion entre -de et -tes parce qu'elles ne pouvaient pas reconnaître la différence de sons entre les deux consonnes initiales.
		Groupe focal 3 ¿Y cómo se decía mejor amigo? Elève 4 : Copi. ¿Copi? ¿Cómo era? Ahorita lo dijiste. Dilo. Elève 6 : Copin. Elève 4 : Copi. Groupe focal 4 ¿Cómo se decía la momia? Elève 3 et 5 : Mom. Elève 1 : Momie. ¿Cómo se decía la vela? Elève 3 et 6 : But Elève 1 : Bu. ¿Cómo era la araña? Elève 5 : ¿Arañeq? ¿Cómo era la calavera? Elève 6 : Cart. ¿Y el caldero? Elève 2 : Caldor. Elève 3 : Carriot. Elève 1 : Ca... Ca... Elève 5 : Calbleq. Elève 3 : Caldeq.	Journal de bord 4 Enfin, pour ce premier moment, il a été expliqué que le son de la consonne c lorsqu'elle est Un point important à noter ici est que l'une des élèves a épilé le mot -poupée en espagnol et Journal de bord 6 Dans le premier, les élèves ont effectué une traduction littérale de l'espagnol vers le français Dans le second cas, elles ont tenté de maintenir des mots similaires à l'espagnol en créant
	Manipuler les phonèmes	¿Y el gato? Elève 1 : ¿El gat? No. Elève 3 : Quatre. No. Elève 6 : Gato. No. Chat. Elève 3 : Château. Chat. Elève 5 : Château. ¿Cómo era el ojo? Elève 5 : ¿Loc? No. Elève 5 : ¿Lojot? Elève 1 : ¿Le? Elève 3 et 5 : Oj. ¿Cómo era el fantasma? Elève 3 : ¿Palo? Elève 6 : Faunt. Fant. Elève 6 : Fantôme. ¿Cómo se decía la princesa en francés? Elève 5 : Prince, prince. Princesse ¿Y el mago? Elève 3 : Maz. Elève 1 : Ma-go. Groupe focal 5 El hada. Elève 4 : El hada. No. Elève 6 : Had. No. Elève 4 : Princesse. No, el hada. ¿Cómo se decía el hada? Elève 5 : Hade. No. Elève 6 : Dancos una pista. Empezar con f. Elève 6 : Fée mazique.	
		Groupe focal 1 Bueno, ¿Y se acuerdan de alguna de las letras? Elève 5 : Una isla. Una isla ¿Y qué hay en la isla? Elève 5 : Una palmera, agua y arena.	Journal de bord 1 Il est important de noter que le nom des couleurs présentes dans le livre leur était enseigné Journal de bord 2 D'une part, avec la roulette les élèves ont réussi à se rappeler quelques mots (Gomme et

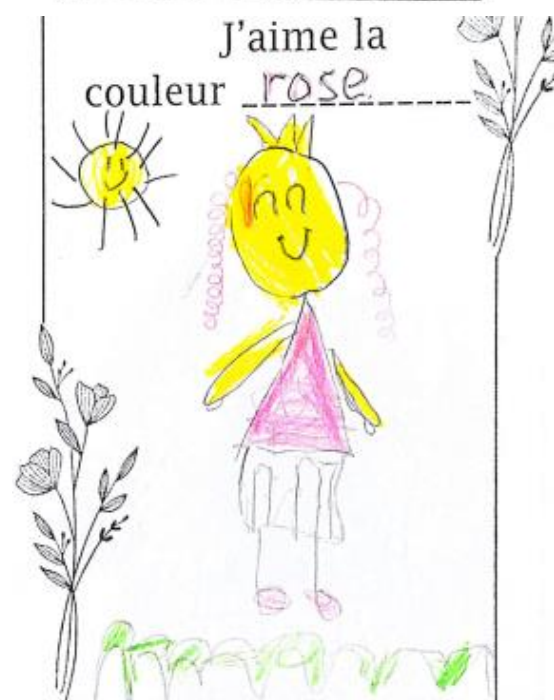
	¡Ah! ¿Se acuerda alguna que había en la O? Elève 2 : Un oso. La naranja, ¿no se acuerdan? O de orange. Toutes : Orange. De la i, ¿qué otra letra? ¿no se acuerdan? Elève 6 : Crayon o algo así. Elève 3 : De la maleta. La maleta, ¿y se acuerdan cómo se dice maleta? ¿Como habíamos dicho? Elève 3 et Elève 5 : Mal-- Mau-- Mau-- ¿Se acuerdan que habíamos dicho sac? Toutes : Sac. Elève 3 : La del, la del ojo. La del ojo, yeux. Elève 5 : ¡Ah! Esa era la de la O. ¿Y cómo era azul en francés? Elève 1, 3, 4, 5 et 6 : Blou. Blou. Blue. Elève 2 : ¡Orange! No, el azul. Toutes : Blou, blou. ¿Cómo se decía? Elève 2 : Blou. Bleu. Elève 2 : ¡Orange! No, ¿El azul cómo se decía? Elève 6 : Bleu. ¿Me los pueden decir? ¿Me pueden decir los números? Elève 6 : Cuatre. Elève 5 : Cinq. Elève 6 : Six. Groupe focal 2 ¿se acuerdan de las frutas que aprendimos la clase pasada? Toutes : Sí. ¿Cuáles fueron? Elève 4 : Banana. Elève 1 : Banana, limón, Elève 6 : Ananá. Ananá, sí, banana. Elève 4 : Cerise. Elève 2 : Banane... A mí me gusta la piña. La piña, ¿cómo era que se decía? Elève 6 : Ananá, ananá.	Journal de bord 3 Dans la deuxième phase, après avoir les quatre mots organisés (cerise, citron, banane, De même, au cours de la deuxième phase, la plupart des élèves indiquaient correctement le Un autre aspect important dans cet exercice était la confusion qui a surgi avec le mot Journal de bord 4 De plus, les élèves sont capables d'identifier la différence entre le mot banane écrit en Journal de bord 5 Quant au mot bisous, elles l'ont reconnu rapidement car c'est un mot familier pour elles ; Journal de bord 6 Il est important de mentionner que le dessin ou l'image a permis aux élèves d'associer <u>Dans la première situation, certains des mots qu'elles ont cités ont des syllabes similaires au</u> Journal de bord 7 Ensuite, on leur a montré la couverture du conte et on leur a demandé de mentionner ce Il est important de mentionner que lors de la lecture elles ont rapidement mentionné un des
	Todas, señálenme con el dedo. ¿Dónde está Banane? Todas. Toutes : Banana. Citrón. Toutes : Citrón. ¿Dónde está Citrón? Señálenme Citrón. Toutes : Citrón. Elève 6 : Ananá. Citrón. Estoy pidiendo citrón. ¿Dónde está Citrón? Elève 4 : Aquí está Citrón. Muy bien, aquí Sofia lo tiene muy bien. Estoy diciendo que me señalen citrón. Elève 3 et 5 : Citrón. Cerise. Elève 6 : Porque suena como... Elève 4 : Cerise, cerise, cerise, cerise. Cerise. Muy bien. Y ananá. Y ananá. Señálame ananá. Toutes : Ananá. ¿Cuál es el color? Elève 3 : Jaune. Elève 4 : Rouge. Rouge, muy bien. ¿Qué color es este? Toutes : Bleu. ¿Este? Toutes : Jaune. Jaune, muy bien. ¿Y este? El negro Elève 6 : No sé. Groupe focal 3 Elève 2 : Y ah, es que... Como se dice... La fruta en francés. Elève 3 : Yo me acuerdo de ananá. De ananá. Elève 3 : Y de citron. Citron, ajá. Elève 4 : Ananá, ananá. Ok, ¿y qué más? Elève 1 : Banane. Banane, ajá. Elève 6 : Ce, ce... Elève 3 : Cerise. Los colores, ¿se acuerdan de algún color? Elève 4 : ¡Azul! Elève 1 et 5 : Bleu. Okay. Elève 3 : Jaune. Jaune, amarillo. Elève 1 : Jaune. (Prononciation) ¿Cuál? Jaune.	

		Élève 1 : Jaune Amarillo. Rojo, ¿cómo era que se decía el rojo? Élève 1 : Eeh... Élève 5 : Rouge. Rouge, muy bien. ¿Y el morado? Élève 1 : Mmm, no sé. Élève 4 : Purple. No, eso es en inglés. Élève 3 : Púrpura. ¿Se acuerdan de algún juguete de los que aprendimos? Toutes : Si. Élève 4 : ¡Castillo! ¿Cómo se decía en francés? Élève 2 : Peluche. Élève 1 : Peluche. Élève 3 : Yo me acuerdo de peluche. Pero ahí nos faltan dos palabras. Élève 2 : Peluche, peluche. El oso, ¿cómo se decía oso? Élève 2 : Ours. Ours en peluche, muy bien. Élève 3 : Ours en peluche. ¿Qué otro? ¿De qué otro se acuerdan? Élève 4 : A... a... El avión. Élève 4 : Vion. ¿Y cómo eran los números, Gabriela? Élève 3 : Un, deux, trois, quatre. Mhm. ¿Qué otro? ¿Cómo era el cinco? Élève 3 : Cinq. Cinq, ¿Y el seis? Élève 3 : Se... Se. Six. Toutes : Six. Muy bien. ¿Y el siete? Élève 3 : Och. No, el siete. Élève 3 : Seven. Eso es en inglés. Élève 3 : Sept. Sept, ¿Y ocho? Élève 4 : Seven, eight, nine, ten. Huit. Toutes : Huit, huit, huit. ¿Y el nueve? El nueve. Élève 3 : Nue. ¿Cómo se decía esta? Élève 1 : Muñe. Esa es muñeca, pero ¿cómo se dice? Élève 6 : Po-pu-po... u-pe. Élève 4 : Poupée. Poupée, ¿Cómo se decía, Eileen? Élève 3 : Ro-robot. Élève 2 : ¿Y oso? ¿Cómo se decía oso? Élève 2 : Ours. Élève 6 : En peluche. ¿Cómo se decía este? Élève 6 : Avion. Avión. ¿Cómo se decía este, Eileen? Élève 6 : Châ...Te...Château. ¿se acuerdan cómo se decía beso? Élève 4 : Beso. En francés. Élève 3 : Bisou. ¿Cómo se decía juguete en francés? Élève 4 : Doudou. Élève 6 : Doudou. Élève 6 : Amigo. Cálin. No. ¿Qué significaba? Élève 5 : Juguete. Tampoco. ¿Qué significaba cálin? Élève 6 : Mi juguete. No. Ana Sofia, ¿qué significaba cálin? Lo dijimos ahorita. Élève 4 : Abrazo. Élève 5 : Ah, abrazo. Hay cinco. ¿Y qué significaba meilleur copain? Élève 6 : Tengo miedo. No, eso es ¡ai peur. ¿Y cómo era mejor amigo? Élève 1 : Mi mejor amigo. En francés. Élève 6 : ¿Copain? Copain, amigo, copain. ¿Y mejor? ... Meilleur. Élève 6 : Meilleur.	
Conscience lexicale	Identifier les mots		
Conscience lexicale			

		La frase era ¡ adore mon doudou. Elève 3 et 6 : Ah doudou ¿Y qué significa? Elève 6 : Mi juguete. Mi juguete es la del final, mon doudou. Elève 4 : Quiero mi peluche. Elève 6 : Quiero mi juguete. Groupe focal 4 ¿Se acuerda alguna cómo se dice en francés? Elève 3 : No, yo no me acuerdo de ninguna. Elève 5 : Yo tampoco. Elève 1 : Sorcière. ¿No se acuerdan de ninguna? Elève 1 et 3 : Sorcière. Sorcière, era la bruja. Elève 2 : No sé cómo decía. Elève 6 : Momia. No, ¿Cómo se decía la momia? Elève 3 et 5 : Mom. Elève 1 : Momie. Momie. ¿Y el gato? Elève 1 : ¿El gat? No. Elève 3 : Quatre. No. Elève 6 : Gato. No. Chat. Elève 3 : Château. Chat. Elève 5 : Château. ¿Cómo era el fantasma? Elève 3 : ¿Palo? Elève 6 : Faunt. Fant. Elève 6 : Fantôme. ¿Cómo se decía esta? Elève 3 et 5 : Sorcière. Ajá, sorcière. ¿Los dulces? Elève 5 : Bonbon. ¿Y el pirata? El pirata estaba fácil. ¿Cómo era? Elève 3 : Pirate.	
		Elève 1 : Hada. Era algo con masique. Elève 6 : Masique. Era algo, le falta algo. Elève 6 : Hada masique. Groupe focal 5 ¿Se acuerdan del jugueto que estábamos haciendo de adivinar el personaje? Elève 1 : Si. Elève 6 : Era de Halloween. Elève 6 : Como la bruja, la princesa, la hada... Elève 3 et 5 : El vampire. Elève 2 : Sorcière, sorcière. Elève 1 : Bonbon. Elève 2 : Sorcière. Elève 6 : Vampiro, mago, princesa, bruja, hada, pirata. Elève 6 : ¿Me falta uno? Creo. Elève 6 : Payaso. Elève 5 : ¿La india? ¿Cómo se llama? Indígena. Elève 5 : Indígena... Vampire. El vampiro. Elève 3 : Sorcière, bonbon. Elève 6 : Calavera. ¿Cómo se decía? Elève 3 : ¿Calaver? ¿Cómo se decía la princesa? Elève 5 : Princesse. El hada. Elève 4 : El hada. No. Elève 6 : Had. No. Elève 4 : Princesse. No, el hada. ¿Cómo se decía el hada? Elève 5 : Hade. No. Elève 6 : Damos una pista. Empieza con f. Elève 6 : Fée masique.	
	Reconnaître le nombre de mots d'une	Groupe focal 3 ¿Pueden contar cuántas particitas hay en esta frase? Elève 3 : Una, dos, tres, cuatro. ¡Cuatro! ¿Cuántas particitas hay acá? Elève 4 : Una, dos, tres, cuatro, cinco. Cinco.	Journal de bord 5 Pour l'exercice de compter les mots de quelques phrases de la comptine, on a guidé les Journal de bord 7 En ce qui concerne l'activité de compter les mots, il s'est avéré que la première chose que

	Reconnaître le nombre de mots d'une phrase	Élève 4 : Una, dos, tres, cuatro, cinco. Cinco. ¿Cuántas partecitas hay aquí? Élève 1, 3 et 6 : Una, dos, tres, cuatro, cinco. ¡Cinco! Ahora, ¿cuántas partecitas hay acá? Élève 6 : Una, dos, tres.	
	Reconnaître le sens des mots	Groupe focal 2 ¿Se acuerdan de las frutas que aprendimos la clase pasada? Toutes : Sí. ¿Cuáles fueron? Élève 4 : Banana. Élève 1 : Banana, limón. Élève 6 : Ananá. Ananá, sí, banana. Élève 4 : Cereza. Élève 2 : Banane... A mí me gusta la piña. La piña, ¿cómo era que se decía? ¿Cuál es el color? Élève 3 : Jaune. Élève 4 : Rouge. Rouge, muy bien. ¿Qué color es este? Toutes : Bleu. ¿Este? Toutes : Jaune. Jaune, muy bien. ¿Y este? El negro Élève 6 : No sé. ¿Cómo decíamos que estábamos enojadas? Élève 2 : Je suis... Je suis... Toutes : Je suis... Je suis... ¿qué? Élève 6 : Je suis tristes No, enojada. Élève 1 : Je suis Élève 3 : Je suis colère Élève 5 : Je suis... (incompréhensible) Vénere. Élève 3 : Vénere. ¿Y ahora, cómo era lo que decíamos cuando estábamos tristes? Élève 3 : Je suis vénére. No, eso es enojada. Je... Élève 4 : J'ai le cafard.	Journal de bord 1 Enfin, la dernière activité a permis aux élèves d'avoir un rapprochement avec l'écriture, le Journal de bord 3 Quant à l'activité du journal des goûts, on leur a d'abord enseigné chaque expression. Journal de bord 4 Dans la première partie de la session on a enseigné aux élèves le vocabulaire des jouets, Dans le dernier exercice, on a choisi de changer l'ordre et la position des images et des Journal de bord 5 Ensuite, la comptine a été lue à nouveau en expliquant le sens des phrases ; avant d'expliquer chaque phrase, il leur a été demandé de donner la signification des mots soulignés. Quant au mot bisous, elles l'ont reconnu rapidement car c'est un mot familier pour elles ; elles ont associé le mot câlins avec calme et n'ont rien répondu pour les mots doudou et meilleur copain. Ensuite, l'activité avec les poupées a été réalisée : chaque élève avait une poupée et devait lire tout en faisant l'action décrite dans la comptine. Grâce à cela, les élèves ont reconnu la signification de doudou et câlins. Journal de bord 7 Enfin, pour la dernière activité, faute de temps, il leur a été demandé uniquement de
Compréhension de lecture		Groupe focal 3 ¿Se acuerdan cómo se dicen? Élève 2 : Ours. ¿Cómo se decía esta? Élève 1 : Muñe. Esa es muñeca, pero ¿cómo se dice? Élève 6 : Po-pu-po... u-pe. Élève 4 : Poupée. Poupée, ¿Cómo se decía, Eileen? Élève 3 : Ro-robot. Élève 2 : ¿Y oso? ¿Cómo se decía oso? Élève 2 : Ours Élève 6 : En peluche. ¿Cómo se decía este? Élève 6 : Avion. Avión. ¿Cómo se decía este, Eileen? Élève 6 : Chá... Te... Château.	
	Organiser les mots	Groupe focal 3 Cuatro. ¿Y cuáles son? Espera, esta no, esta de acá. Élève 3 : Incompréhensible ¿Cómo es? Élève 4 : Il... a Adore. Élève 3 : Adore. Élève 6 : A-dore Esta. Élève 6 : Re. No, les. Élève 3 et 6 : Les. Y esta. Élève 4 : Di. Élève 6 : Di. ¿Cómo era? Élève 4 : Bisous. No, acá. Élève 6 : Bisous.	Journal de bord 5 Une fois le dessin terminé, elles devaient écrire une phrase ; grâce à cela, il a été possible de Journal de bord 7 Quant à l'activité d'organiser les mots, il est apparu que c'était un exercice compliqué au
		Groupe focal 2 ¿Se acuerdan cuál es la emoción de cada uno? Élève 3 : Enojado.	Journal de bord 1 Pendant la lecture du conte, on a utilisé du matériel audiovisuel pour voir les illustrations et
Interpréter les images		Élève 2 : ¡Coles! Colere Élève 2 : Feliz Élève 3 : Triste. Tristesse Élève 5 : Alegría. ¿Y este? Élève 4 : Miedo. ¿Y el amarillo qué era? Élève 2 : Alegría. Élève 3 : Yellow. Ahora, si yo les digo esta oración, que fueron las que hoy aprendimos, ustedes me tienen Élève 4 : Enojado. Élève 1 : Tengo tristesse. Élève 2 : Feliz Y ¡ai le cafard Élève 3 : Triste	Journal de bord 3 Dans ce cas, les élèves ont dit que le monstre apprenait les émotions et les mettait dans un Après les devinettes, quatre élèves ont été invités à montrer une image de chacun des Journal de bord 6 Dans la partie suivante du cours, il a été procédé à la lecture du conte. À cette fin, il leur a En outre, il leur a été demandé de réfléchir à ce que les personnages pourraient faire à la fin Journal de bord 7 Après cela, la lecture à haute voix de l'histoire a été faite, mais on leur demandait de dire ce
	Interpréter les images	Groupe focal 4 ¿Y qué personaje recuerdan? De los que se disfrazaron. Élève 2 : Princesa. Princesa. Élève 5 : Yo me acuerdo de la bruja. ¿De la bruja? ¿Qué más? Élève 6 : De hada, princesa. Élève 3 : Yo me acuerdo del payaso. Élève 6 : Payaso. Élève 3 : De la bruja, del pirata. Élève 5 : Del villano. Élève 1 : Me gustó... Me acuerdo de los personajes... Hada, mago, payaso y princesa. Así, Eileen. Élève 6 : Mago, barco. No mencionamos un barco. Élève 6 : Mago, princesa, hada, payaso, pirata, bruja. Okay, Sofia. Élève 2 : Bruja, princesa, pirata y ya.	

Annexe 7 - Journaux de goûts





J'ai le cafard



J'ai le cafard



Je suis vénère



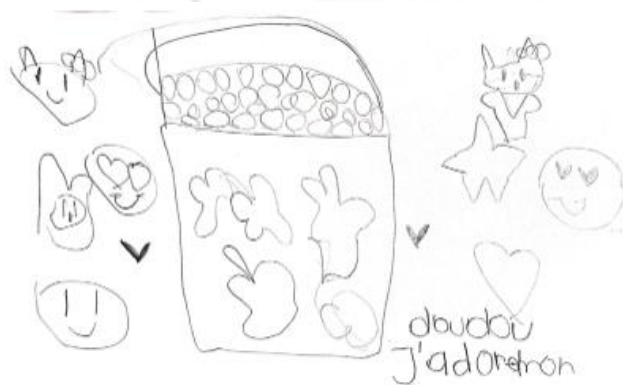
Je suis vénère



J'adore mon
doudou



J'adore mon
doudou





Joyeux Noël Maman Noël



Joyeux Noël Maman leah No





Joyeux
Nœl
Mam
nNœl

Annexe 8 - Enregistrement de l'observation

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DÉPARTEMENT DES LANGUES ENREGISTREMENT DE L'OBSERVATION		
Institution : École Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño		Observation N° 1
Cours : Transition 2		Jour : 18/03/2025
Description de l'observation	Interprétation ou commentaires de l'observation	
La classe du 18 mars s'est déroulée avec un groupe de 19 élèves de Jardin 2 (Moyenne Section). La séance a débuté par une phase de pratique musicale centrée sur la pièce Chanson chocolat. L'enseignant a précisé que cette chanson avait déjà été introduite lors des cours précédents ; ainsi, pour cette séance, les élèves ont fait preuve d'autonomie en chantant la chanson seules, consolidant l'apprentissage des sessions antérieures où le matériel leur avait été enseigné. Par la suite, une activité basée sur le livre Ce que j'aime a été développée. L'objectif principal était de favoriser la connaissance de soi à travers la question « Qui suis-je ? ». Il a été demandé aux élèves de réaliser un dessin les représentant elles-mêmes ainsi que les choses qu'elles aiment. Comme consigne spécifique, les élèves devaient identifier et intégrer dans leurs œuvres l'un des objets présents sur la couverture du livre. Enfin, la session s'est achevée par une activité sensorielle utilisant du papier bulle afin de travailler la motricité fine et la concentration. En ce qui concerne les ressources disponibles dans la salle de classe, la présence de crayons de couleurs, de fiches interactives, d'un téléviseur, de deux tableaux et de matériel didactique en espagnol a été constatée.	Lors de cette observation, il a été constaté que les élèves étaient capables de chanter la chanson seules, mais elles ne se souvenaient que du refrain. Par conséquent, elles ne parvenaient pas à prononcer le reste des paroles et avaient besoin de l'aide de l'enseignant. Concernant l'activité avec le livre, on a pu observer que l'enseignant visait une thématique centrée sur les élèves, afin qu'elles puissent se reconnaître elles-mêmes ainsi que leurs pairs. Ainsi, l'activité leur a permis d'explorer leurs propres goûts. Cependant, il est important de noter que les élèves ne maîtrisaient pas le vocabulaire abordé dans le conte ; bien que l'enseignant le répète plusieurs fois, elles ne parvenaient pas à mémoriser les mots. De même, l'enseignant donnait les explications ou les consignes en français, mais les élèves ne comprenaient pas et demandaient au professeur de s'exprimer en espagnol. Quant au matériel didactique, l'enseignant a été interrogé sur la disponibilité de ressources en français. Il a répondu que l'établissement ne fournissait que quelques cahiers manuels. Pour résoudre ce manque, il avait lui-même imprimé des contes en français, montés sur du papier cartonné, afin que les élèves puissent les utiliser.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DÉPARTEMENT DES LANGUES ENREGISTREMENT DE L'OBSERVATION		
Institution : École Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño		Observation N° 2
Cours : Transition 2		Jour : 25/03/2025
Description de l'observation	Interprétation ou commentaires de l'observation	
La séance a débuté par le visionnage d'une vidéo présentant l'alphabet accompagné de mots illustratifs. Parmi les exemples figurant dans la vidéo, on peut citer : A-Avion, B-Banane, C-Caché, D-Dodo, E-Étoile, F-Fromage, G-Gâteau, H-Hibou, I-Image, J-Jardin, K-Kangourou, M-Maman, P-Papa, Q-Quoi et V-Vache. Pour mener cette activité, l'enseignant montrait chaque lettre, l'identifiait et présentait le mot correspondant afin que les élèves puissent le répéter. Ce processus a été effectué à plusieurs reprises jusqu'aux derniers tours, où les élèves devaient nommer les lettres et les mots correspondants de manière autonome. Ensuite, l'enseignant s'est appuyé sur un podcast pour enseigner le son de la lettre -v, car les élèves éprouvaient des difficultés avec cette prononciation. La dernière partie du cours a consisté en une introduction au thème de l'environnement ou de la ville. La consigne portait sur la réponse à des questions et la présentation du vocabulaire lié aux « lieux de la ville ». Des liens géographiques et identitaires ont été établis en mentionnant Bogotá et en comparant la Colombie avec le Venezuela.	Lors de cette séance, plusieurs problèmes de prononciation ont été mis en évidence, notamment : • Élision de la consonne /j/ dans le mot jardin. • Articulation incorrecte du mot jardin au niveau de la combinaison voyelle-consonne (nasale) -in. • Articulation incorrecte de la consonne -v. • Articulation du -z prononcé comme un -s. Il est important de souligner que le seul son sur lequel l'enseignant a mis l'accent était le -v. Cependant, il n'a pas enseigné les sons des autres lettres et n'a pas procédé aux corrections des phonèmes pour lesquels les élèves présentaient des difficultés. De plus, bien que l'enseignant ait effectué un travail d'assimilation entre les lettres et les mots à l'aide de la vidéo, les élèves n'ont pas réussi à se souvenir de ces mots à la fin de la séance lorsqu'elles ont été interrogées.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DÉPARTEMENT DES LANGUES ENREGISTREMENT DE L'OBSERVATION	
Institution : École Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño	Observation N° 3
Cours : Transition 2	Jour : 01/04/2025
Description de l'observation	Interprétation ou commentaires de l'observation
La séance a commencé en marquant la main droite des élèves avec un point. Ensuite, elles devaient marcher en dehors de la salle, de côté vers la droite, jusqu'à la salle de matériel pédagogique. Une fois sur place, elles devaient récupérer un livre et retourner en classe en répétant le même déplacement qu'au début. De retour en salle, l'enseignant a présenté le manuel « Allons à l'école », expliquant qu'il s'agit d'un manuel utilisé par l'école pour l'apprentissage de la langue. Il a ensuite montré l'ouvrage, sa couverture, la table des matières et a désigné les couleurs présentes dans le livre. Pendant cette présentation, chaque enfant explorait individuellement le contenu de son exemplaire. Lors de l'explication de la table des matières, l'enseignant demandait aux élèves de pointer la couleur qu'il indiquait afin de réaliser une lecture guidée. Parallèlement, il désignait chaque illustration et le mot correspondant en les prononçant en français. Pour la prononciation, l'enseignant articulait lentement pour que les élèves puissent l'imiter, et il leur a demandé de répéter les syllabes en applaudissant. À la fin de la séance, les élèves ont été interrogées sur les mots appris, mais elles n'ont réussi à s'en souvenir d'aucun.	L'enseignant a basé l'explication du manuel uniquement sur la table des matières et trois mots : maison, école et ville. Toutefois, seule l'illustration de la maison correspondait réellement au mot dans le manuel. Au cours de cet exercice, plusieurs points ont été mis en évidence : • La plupart des élèves ne savent pas lire, étant encore au stade initial de l'alphabétisation. • Il n'y a aucune identification des voyelles et des consonnes. • Les élèves ne peuvent pas lire seules les mots déjà enseignés (comme maison). Il est nécessaire de leur prononcer le mot pour qu'elles puissent le répéter ensuite. • Elles identifient le mot à partir de l'image, mais uniquement en espagnol. • Elles ne mémorisent pas les mots en français. • Si l'on pointe l'écrit, elles ne répètent pas le mot spontanément ; une lecture guidée est donc indispensable. • Une élève pointait chaque lettre en prononçant son nom en espagnol (ex : M-a-i-s-o-n). Par ailleurs, il est apparu que le manuel contenait des éléments trop avancés, inadaptés au niveau des élèves (notamment des exercices de grammaire). Cela est incohérent avec leur stade actuel d'alphabétisation et d'apprentissage de la langue. Les contenus devraient être adaptés à leur niveau et à leur contexte ; le vocabulaire devrait ainsi correspondre à celui qu'elles utilisent dans leur vie quotidienne.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DÉPARTEMENT DES LANGUES ENREGISTREMENT DE L'OBSERVATION	
Institution : École Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño	Observation N° 4
Cours : Transition 2	Jour : 29/04/2025
Description de l'observation	Interprétation ou commentaires de l'observation
Lors de cette séance, chaque élève disposait d'une fiche affichant l'alphabet. Celle-ci comportait des espaces vides où elles devaient coller la lettre correspondant à l'ordre alphabétique. Une seconde feuille contenant les lettres manquantes leur a été distribuée ; les élèves devaient découper et chercher la lettre demandée par l'enseignant. Ensuite, l'enseignant appliquait de la colle dans les espaces vides et les élèves devaient coller les lettres en tenant compte également de la prononciation des mots. Pour réaliser cette activité, l'enseignant s'est appuyé sur une vidéo qui présentait un mot, nommait la lettre et donnait un exemple de prononciation du mot associé.	Il est apparu que les élèves répétaient les lettres de la même manière qu'en espagnol, sans parvenir à différencier les sons. De plus, les élèves ont éprouvé des difficultés à identifier les lettres correspondant à chaque mot. Pour cette raison, l'enseignant a dû diffuser la vidéo à plusieurs reprises et aider personnellement les élèves qui ne parvenaient pas à trouver la lettre correcte. De même, à mesure que les mots étaient introduits, l'enseignant interrogeait les élèves sur leur signification, mais celles-ci ne s'en souvenaient pas. À partir de ce constat, on peut en déduire que, bien qu'un certain vocabulaire soit enseigné, il est indispensable d'établir une relation significative entre le mot et son sens. L'objectif est d'éviter que l'apprentissage ne se limite à une simple répétition ou à une mémorisation mécanique des mots.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DÉPARTEMENT DES LANGUES ENREGISTREMENT DE L'OBSERVATION	
Institution : École Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño	Observation N° 5
Cours : Transition 2	Jour : 06/05/2025
Description de l'observation	Interprétation ou commentaires de l'observation
Pour ce cours, l'enseignant a commencé par expliquer les concepts de fonction et de responsabilité, en les mettant en relation avec des maquettes que les élèves avaient dû réaliser. Ces maquettes portaient sur le thème de la ville et représentaient différents espaces urbains ou des magasins. L'enseignant expliquait leur rôle et interrogeait les élèves sur l'utilité ou la fonction de ces lieux. Lors du deuxième temps de la classe, les fiches de la séance précédente (celles sur l'alphabet) ont été réutilisées. Au bas de chaque fiche se trouvait un cadre blanc dans lequel l'enseignant avait inscrit le prénom des élèves, et celles-ci devaient alors décorer leur prénom. Enfin, un moment d'activation a été organisé. L'enseignant a diffusé une vidéo d'exercices, et les élèves devaient reproduire les mouvements corporels qu'elles voyaient à l'écran.	Lors de l'explication des concepts, l'enseignant a privilégié l'usage du français tout en s'appuyant sur les maquettes pour désigner les différents lieux. Cependant, les élèves ne parvenaient pas à comprendre les propos de l'enseignant ; c'est pourquoi elles lui demandaient de répéter ou d'expliquer en espagnol. Pour la deuxième activité, il était attendu que l'enseignant effectue un rappel des mots de la séance précédente et qu'il utilise le prénom des élèves pour enseigner le son des lettres ou établir une corrélation quelconque. Toutefois, aucune de ces actions n'a été mise en œuvre.