

**Le développement de la compétence phonologique à travers des stratégies multisensorielles
en classe de FLE**

Cristhian Fernando López Salguero

Conseillère pédagogique : Lizeth Donoso Herrera

Universidad Pedagógica Nacional

Faculté des Sciences Humaines

Département de Langues Etrangères

Bogotá D.C.

2024

À mes parents

Remerciements

À ma conseillère pédagogique, Lizeth Donoso Herrera pour ses conseils, son accompagnement, sa patience et son soutien tout au long de ce chemin.

Je remercie également ma famille, ainsi que tous mes amis et collègues enseignants, qui m'ont accompagné et encouragé de façon inconditionnelle.

Résumé

Cette proposition de recherche a pour but d'analyser l'impact des stratégies multisensorielles pour le développement de la compétence phonologique chez les élèves de quatrième et cinquième à l'Institut Pédagogique National qui se sont inscrits à l'atelier extrascolaire virtuel de français. Donc, les catégories que nous avons abordées ont été la production, la perception, les stratégies multisensorielles et l'utilisation des outils numériques. De plus, nous cherchons à développer la production et perception des phonèmes dû aux défis que les apprenants débutants du FLE (Français Langue Étrangère) peuvent trouver au moment d'essayer de parler la langue cible, celle qui a tout un système phonologique différencié de leur langue maternelle, l'espagnol. C'est pourquoi nous explorons les études qui ont déjà travaillé l'enseignement de la phonétique afin de proposer une séquence didactique en utilisant des stratégies multisensorielles et des ressources numériques. Ainsi, cette étude est encadrée dans la recherche-action qualitative.

Mots-clés

Compétence phonologique, stratégies multisensorielles, phonétique, enseignement de la phonétique, FLE.

Abstract

This research proposal aims to analyze the impact that multisensory strategies have on the development of phonological competence between fourth and fifth grade students from Instituto Pedagógico Nacional who have registered for the virtual and extracurricular French workshop. Hence, the categories we covered were production, perception, multisensory strategies and the use of digital tools. Furthermore, the reason why we seek to develop the production and perception of phonemes is due to the challenges that beginner learners of FLE (French as a foreign language) may find when trying to speak the target language, which has a differentiated phonological system from their native language, Spanish. Thus, we are exploring studies that have already worked on the teaching of phonetics in order to propose a didactic sequence using multisensory strategies and digital resources. Therefore, this study is framed within qualitative action research.

Key words

Phonological competence, multisensory strategies, phonetics, teaching of phonetics, FLE.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Approche du problème..... | 9 |
| Problématique | 9 |
| Justification du problème | 10 |
| Délimitation et formulation du problème | 11 |
| <i>Question de recherche</i> | 11 |
| <i>Objectif général</i> | 11 |
| <i>Objectifs spécifiques</i> | 11 |
| Antécédents..... | 12 |
| Cadre Théorique | 21 |
| La compétence phonologique | 21 |
| L'enseignement multisensoriel | 23 |
| Stratégies multisensorielles..... | 23 |
| La méthode verbo-tonale | 24 |
| La méthode phonético-gestuelle | 25 |
| Cadre Méthodologique | 28 |
| L'approche qualitative | 28 |
| La recherche-action..... | 29 |
| Catégories d'analyse | 29 |
| Instruments et techniques de collecte des données | 31 |
| <i>L'observation</i> | 31 |
| <i>Questionnaire</i> | 31 |
| <i>Documents, registres, matériels et artefacts</i> | 32 |

| | |
|--|----|
| Participants..... | 33 |
| Considérations éthiques | 36 |
| Proposition d'intervention pédagogique..... | 37 |
| Objectifs..... | 37 |
| Approche méthodologique..... | 38 |
| Parcours de la proposition..... | 40 |
| Résultats..... | 45 |
| Production..... | 45 |
| Perception | 52 |
| Habilités multisensorielles | 57 |
| Catégorie émergente | 62 |
| <i>L'utilisation des outils numériques</i> | 62 |
| Conclusion | 66 |
| Limitations | 67 |
| Recommandations..... | 69 |
| Références..... | 71 |
| Annexes | 74 |
| Annexe A. Exemple de journal de bord..... | 74 |
| Annexe B. Enquête de caractérisation | 77 |
| Annexe C. Format de préparation de cours | 80 |
| Annexe E. Conte illustré..... | 84 |
| Annexe F. Comptines..... | 84 |
| Annexe G. Virelangues..... | 85 |

| | |
|--|----|
| Annexe H. Activité de discrimination phonétique..... | 86 |
| Annexe I. Nearpod | 86 |

Liste de tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 Echelle des compétences phonologique niveau A1..... | 22 |
| Tableau 2 Représentation des sons selon la méthode phonétique et gestuelle | 27 |
| Tableau 3 Unités et catégories d'analyse | 30 |
| Tableau 4 Organisation thématique pour la séquence didactique | 43 |
| Tableau 5 Transcriptions phonétiques des extraits du conte « Trucs de Singe » | 47 |
| Tableau 6 Transcription phonétique des élèves en train de chanter | 49 |
| Tableau 7 Transcription phonétique des élèves en train de lire des virelangues..... | 51 |
| Tableau 8 Transcription phonétique des élèves en train de faire l'exercice de discrimination .. | 59 |

Liste de figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 Équipe 3 : capture d'écran de l'activité de discrimination auditive /ð/ - /ɔn/ fait par Maicol et Sofia. | 55 |
| Figure 2 Équipe 2 : capture d'écran de l'activité de discrimination auditive /ð/ - /ɔn/ fait par Karen et Luisa..... | 56 |
| Figure 3 Capture d'écran de l'activité de discrimination auditive /ð/ - /ã/ fait par les élèves sur Nearpod..... | 58 |
| Figure 4 Captures d'écran des enfants en train de montrer leurs objets en face de la caméra .. | 61 |
| Figure 5 Capture d'écran des enfants en train de dessiner un animal sur Nearpod. | 63 |
| Figure 6 Capture d'écran d'un des activités de l'atelier fait par Maicol..... | 64 |

Approche du problème

Problématique

Actuellement, l'Institut Pédagogique National offre quatre ateliers de français dans trois communautés d'élèves. Tout d'abord, on a la communauté 3 dans laquelle on trouve les élèves de quatrième et cinquième année. Après, il y a la communauté 4 qui accueille les élèves de sixième et septième année. Finalement, on a la communauté 5 qui comprend huitième et neuvième année. Trois des quatre ateliers sont offerts de manière présentielle pendant la journée scolaire, alors que l'un de ces quatre ateliers est réalisé virtuellement dans une journée extrascolaire. Donc, grâce à ces espaces d'apprentissage, les élèves ont la possibilité d'apprendre divers éléments de la langue française. De même, ce sont des endroits qui permettent une interaction plus ou moins réelle avec la langue cible, puisque les élèves peuvent pratiquer la langue à travers des activités communicatives. Cependant, il y a plusieurs facteurs qui empêchent l'opportunité d'apprendre le français d'une manière intégrale, systématique et surtout significative. D'abord, on peut remarquer le fait qu'il n'existe pas un programme pédagogique ou curriculum officiel pour l'enseignement du français, c'est pour cela que l'enseignant qui donne l'atelier de français doit définir ses propres contenus, méthodologies et stratégies didactiques. En plus, il faut prendre en compte aussi le fait que les élèves n'ont pas une connaissance préalable de la langue française dans la plupart des cas, et c'est pour cela qu'ils auront plus de difficultés au début, étant donné qu'ils n'avaient pas eu l'occasion d'apprendre la langue avant, comme dans le cas de l'anglais.

Justification du problème

Ce travail de recherche naît à partir des difficultés linguistiques que peuvent trouver des apprenants débutants du FLE, surtout au moment de reconnaître et de reproduire des sons de la langue française. En plus, cette difficulté est renforcée par le fait que des élèves de langue étrangère utilisent leur propre système phonologique de leur langue maternelle pour reproduire des sons d'un autre système de langue différent. D'où l'importance d'introduire le développement de la compétence phonologique dans la classe du FLE dans un niveau élémentaire afin de maîtriser le sens des sons de la langue cible ainsi que ses aspects prosodiques comme l'intonation, le rythme, la gestualité. D'après Campos (2014), la phonologie « essaie d'expliquer comment ces sons produisent des différences de sens ». En plus, s'il est vrai que la phonologie de la langue maternelle est apprise de manière presque inconsciente, cela n'est pas le même cas avec une langue étrangère. Cela veut dire qu'il y aura un effort plus grand chez l'élève pour développer une conscience phonologique dans la langue française.

De même, il faut tenir compte de l'un des problèmes les plus fréquents pour les apprenants de français qui ont comme langue maternelle l'espagnol : la distinction entre les voyelles du français et de l'espagnol. D'un côté, il y a l'aspect de la quantité. En français, il existe seize voyelles, alors qu'en espagnol on en trouve cinq. D'un autre côté, les lieux d'articulation de quelques sons peuvent varier dans chaque langue. En fait, en espagnol, on ne trouve pas quelques sons propres du français. Les cas les plus communs sont la distinction entre les phonèmes /u/ et /y/ ou entre la « e » de l'espagnol et ses différentes variantes en français /ɛ/ — /e/ — /ø/. En plus, en français on a les voyelles qui utilisent les cavités nasales : /ã/, /ẽ/, /õ/, qu'on ne trouve pas en espagnol. Il y a aussi le fait que les francophones ont une manière de parler différente à celle des hispanophones, c'est pour cela que les élèves peuvent trouver qu'il y a des accents et d'intonations

différentes en fonction des lieux ou territoires où la langue cible est parlée et en fonction des conditions sociales et culturelles. C'est pour cela que cette proposition de recherche met en valeur l'aspect sonore de la langue afin de familiariser l'élève avec les sons de la langue cible et avec les différentes manières d'en parler pour que l'apprenant puisse communiquer avec les autres, c'est-à-dire qu'il développe la compétence phonologique, sans laissant de côté tous les autres aspects qui font partie de la langue.

Délimitation et formulation du problème

Question de recherche

Comment les stratégies multisensorielles favorisent-elles le développement de la compétence phonologique chez les élèves débutants de l'atelier du FLE à l'Institut Pédagogique National ?

Objectif général

Analyser l'impact des stratégies multisensorielles pour développer la compétence phonologique chez les élèves de quatrième et cinquième.

Objectifs spécifiques

Identifier comment des stratégies multisensorielles peuvent être mises en œuvre dans un contexte virtuel du FLE pour l'enseignement de la phonétique.

Analyser la mise en œuvre d'une proposition didactique axée sur le développement de la compétence phonologique.

Déterminer la compétence phonologique des étudiants avant et après le déploiement de la proposition didactique.

Antécédents

D'abord, Cáceres (2019) a publié un projet de master 2 de l'Université Grenoble Alpes en France intitulé *Corps et voix : enseignement de la prosodie en FLE à partir d'une perspective multimodale*. Ce projet cherche à proposer un dispositif d'enseignement à partir de l'approche multimodale pour l'apprentissage de la prosodie en FLE. Ce projet vise à comprendre la relation qu'il y a entre geste et parole et l'influence de la corporalité et des mouvements pour la production et la conscience des sons du français. Tout cela à partir de l'approche multimodale. La population de ce projet était 4 étudiants d'entre 27-40 ans provenant du Chili, du Venezuela, de la Colombie et de la Bolivie, lesquels se trouvaient dans un niveau intermédiaire B1 et B2. De même, les étudiants faisaient partie d'un atelier du français développé à la Bibliothèque Bulles de l'université Grenoble Alpes au cours de 3 semaines. En tenant en compte de tout cela, ce projet s'est basé sur l'approche méthodologique recherche-action dans le cadre de la démarche expérimentale. Cette proposition a eu de bons résultats tenant compte que les activités proposées ont développé une conscience pour l'accentuation, le rythme et l'intonation qui sont importants pour l'expression orale et qui peuvent changer l'information du message et, par conséquent, sa compréhension et sa perception. En plus, les activités développées se sont construites à partir des besoins des étudiants, entre eux, la possibilité de mieux comprendre le français académique et aussi le français courant (celui de la vie quotidienne), car quand les étudiants sont arrivés en France, ils ne comprenaient pas bien, car les francophones parlaient très vite et d'une manière différente à celle qu'ils avaient écoutée dans leurs cours de français en dehors de la France (Cáceres, 2019).

Le deuxième antécédent est un mémoire de master développé par Souraya (2020), intitulé « La pratique théâtrale et la méthode verbo-tonale : vers une approche prosodique pour corriger la prononciation en classe de FLE » à l'université Mohamed Khider de Biskra en Algérie. Ce projet

a eu pour objet le développement de la perception et la production des sons du français à l'aide du théâtre et de la prosodie de la langue française. Ainsi, ce projet adopte la méthode expérimentale et aussi une approche descriptive afin de faire une observation de la perception et la production des sons de la langue étrangère selon la réponse des élèves à partir d'une proposition didactique qui a été appliquée chez un groupe de 41 élèves, 23 filles et 18 garçons, de troisième année du cycle moyen (Souraya, 2020). De même, ce projet est pertinent étant donné qu'il s'agit d'une approche prosodique pour corriger la prononciation à travers la méthode verbo tonale, laquelle nous avons pris en considération dans le cadre de cette étude. En plus, il faut remarquer le rôle du théâtre pour travailler la prosodie, vu que ce projet a réussi à ce que les élèves puissent avoir conscience de la voix et du corps au moment parler, ce qui va être important pour le développement d'une conscience phonologique.

Le suivant projet est un mémoire développé par Giraldo (2015) à l'université Libre de la Colombie titré « Desarrollo de la conciencia fonológica de las vocales nasales del francés en los estudiantes de segundo ciclo del colegio la Candelaria I.E.D. ». La population avec laquelle on a travaillé était constituée par 28 élèves, 15 garçons et 13 filles, entre 7 et 11 ans, qui faisaient partie du cours de CM1. Le projet cherchait à développer la conscience phonologique des voyelles nasales du français /ã/ et /õ/ à travers une proposition didactique ludique à l'aide de comptines et virelangues. Dans ce but, la démarche de recherche a été qualitative sur la base de la recherche-action (Giraldo, 2015). La contribution de ce projet est importante puisqu'il propose une manière significative d'enseigner quelques sons de la langue française grâce à l'utilisation des comptines qui encouragent l'expression orale et qui ne se limitent pas seulement à la reproduction du son, mais surtout à sa mise en place dans des situations communicatives. En plus, ce projet a montré comment les élèves étaient capables de discriminer les sons à l'oral et à l'écrit grâce aux ressources

visuelles qui aidaient à mettre en relation les sons avec les images. Finalement, le projet est pertinent, car l'usage de ce type de matériel éducatif promeut aussi le développement d'aspects prosodiques de la langue tels que le rythme, l'intonation et l'accent.

Ensuite, nous avons trouvé un autre mémoire construite par Medina (2021) de l'Université Libre appelée « *Unidad Didáctica para el desarrollo de las habilidades de la pronunciación y comprensión del vocalismo en francés* ». Cette recherche a été réalisée au Gimnasio Bilingue Campestre Marie Curie et la population qui a fait partie de l'étude a été intégrée par les parents des enfants de cette institution qui ont pris un cours d'extension qui a eu lieu de façon virtuelle pendant la crise du COVID 19. Ainsi, l'objet principal de cette proposition a été de développer la prononciation du vocalisme en français chez les apprenants. Pour accomplir ce but, l'approche méthodologie qu'on a employée a été la recherche-action suivie de la démarche qualitative. L'unité didactique proposée dans ce travail a été divisée en quatre séances. Lors de la première séance, les nasales et les variantes du /e/ en français ont été travaillées. Dans la deuxième séance, on a mis l'accent sur les phonèmes vocaliques. Pour la troisième séance, de différents exercices pour travailler les semi-voyelles ont été proposés. Pour la dernière séance, ils ont réalisé un test qui évaluait les sons travaillés dans les cours précédents.

Ainsi, les résultats du post-test ont montré que 98 % des élèves ont réussi à identifier toutes les semi-voyelles. Cet exercice consistait à identifier au sein d'un ensemble de mots, ceux qui avaient une semi-voyelle. De même, un exercice a été réalisé sur la distinction phonétique entre les nasales /ã/ et /õ/ où 70 % des élèves ont répondu correctement. Dans un troisième moment du test, un exercice a été fait pour distinguer le son /ε/ des nasales /œ/ et /ẽ/. 80 % des apprenants ont réussi à différencier les sons. L'exercice de discrimination suivant a été proposé à partir des sons [ø] [œ] [u]. Tous les répondants ont pu différencier correctement tous les sons. Après, une activité

a été proposée dans laquelle les élèves devaient s'enregistrer en vidéo au moment de lire un fragment d'une chanson. Les résultats ont montré qu'il s'agissait d'un exercice qui a permis de démontrer que les élèves avaient amélioré leur prononciation orale grâce à la prise de conscience des sons ; cependant, des difficultés persistaient lors de la production de sons nasaux et de ceux qui n'existent pas en espagnol, comme les variantes de /e/ et /o/. Enfin, on peut dire que cet antécédent est pertinent pour ce projet dans la mesure où il cherchait à renforcer les voyelles du français. De plus, c'est un travail qui a été réalisé dans le contexte de la pandémie de COVID 19, ce qui impliquait que les cours devaient se faire virtuellement, ce qui est appréciable puisque notre projet a été mis en place dans une salle de classe virtuelle. De même, il y a des apports intéressants en termes d'activités, puisque, par exemple, des comptines ont été utilisées pour identifier les voyelles nasales. L'utilisation de virelangues était récurrente pour pratiquer la nasalité, ainsi que des exercices de discrimination phonétique à travers des ressources en ligne telle que *Le point du fle*, *didierlatitudes*, *françaisfacile*, etc., ainsi que du matériel authentique tel que des histoires liées au contexte de la pandémie (Medina. 2021). Donc, ce sont des ressources que l'on peut classer dans le « multisensoriel », puisque les élèves étaient conditionnés par toutes sortes de matériels qui éveillaient les sens du toucher, de la vue et de l'écoute.

Le projet suivant a été rédigé par Benalcázar (2016), intitulé « *Séquence didactique pour l'enseignement de la prononciation du français comme langue étrangère* ». Ce travail a été publié dans la bibliothèque numérique de l'Universidad del Valle à Cali, en Colombie. La population étudiée était constituée de 70 élèves de dixième année de l'école Jorge Isaacs INEM de Cali. Ils étaient divisés en deux cours. De même, la proposition pédagogique est pertinente puisqu'elle visait à améliorer l'apprentissage des phonèmes et de leur prononciation respective à partir d'une approche communicative. Par conséquent, le design de recherche qui a été pris en compte était la

recherche-action, de sorte qu'une unité didactique a été proposée pour deux séances de cours. Dans le premier cours, des gallicismes ont été travaillés ainsi que les sons /u/ - /y/, aussi, l'omission de certaines voyelles et consonnes à la fin des mots. Pour la deuxième séance, des activités ont été proposées où les élèves pouvaient utiliser certaines structures pour poser des questions en français concernant des objets dans la classe, des images d'affiches et des personnes célèbres en français. De même, une grande importance a été accordée à la prononciation de sons tels que /ə/ — /e/ — /y/ — /œ/ — /ch/ — /ʒ/.

Concernant les résultats de ce travail, une évaluation formative et qualitative a été proposée. D'abord, l'auteur a signalé que les activités liées à l'identification des gallicismes ont été efficaces puisque la prononciation de ces mots du français ne changeait pas radicalement en espagnol, donc, les élèves prononçaient le mot « tour » de la même façon qu'on l'écoutait en espagnol. Grâce à ces gallicismes, la combinaison « ou » se prononçait comme un /u/, tout comme dans les mots « glamour » ou, « gourmet ». Ainsi, l'auteur affirme que ces activités ont permis aux élèves d'avoir une prononciation correcte. De plus, ils ont pris conscience de l'omission des voyelles et des consonnes à la fin des mots français. Concernant la distinction entre /u/ et /y/, des exercices de distinction ont été réalisés par paires, ce qui a permis une meilleure discrimination de ces deux sons. Pour travailler les sons /ʃ/ et /ʒ/, l'enseignant a utilisé la méthode audio-orale et a demandé aux élèves de fermer les yeux pour écouter la prononciation de certaines phrases, puis les élèves ont répété ce qu'ils avaient entendu. Cela a également conduit à une meilleure distinction et prononciation des phonèmes dans les chaînes de mots (Benalcázar, 2016). En bref, cette recherche est pertinente puisque, d'une part, elle met l'accent sur certains sons qui ne sont pas distingués dans le système phonologique espagnol. D'autre part, les activités qui étaient proposées

s'appuyaient sur toutes sortes de matériaux multisensoriels, comme l'utilisation d'affiches avec des images, c'est-à-dire la relation visuelle-graphique et auditive.

L'antécédent suivant appartient à Merino (2019), intitulé « *La enseñanza de la pronunciación en clase de francés como lengua extranjera* », de l'Université de Saragosse. La population avec laquelle ils ont travaillé était de cinq élèves de cinquième année de l'école bilingue Lucien Briet en Espagne. De plus, les élèves avaient déjà une connaissance préalable de la langue française puisqu'ils l'étudiaient depuis la première année à l'école. L'objectif principal de cette proposition était de localiser les erreurs les plus fréquentes dans la prononciation du français et de ses sons. Pour cela, une méthodologie expérimentale a été utilisée en classe afin de vérifier l'hypothèse suivante : les erreurs de prononciation en français surviennent lorsqu'il s'agit de prononcer des sons qui n'existent pas en espagnol. Ainsi, le chercheur a établi trois moments pour la mise en œuvre d'un exercice pratique. Dans un premier temps, les sons français qui pourraient avoir le plus de difficulté à se prononcer ont été sélectionnés. Les élèves devaient ensuite lire un certain nombre de phrases tout en s'enregistrant. Le troisième moment du travail d'investigation a été utilisé pour la collecte et l'analyse des résultats.

Pour l'analyse des résultats, le chercheur a pris en compte les sons sélectionnés à évaluer, le nombre de fois qu'ils ont été répétés et le nombre de fois qu'ils ont été prononcés correctement et à tort. Ainsi, les résultats ont révélé que le son /ø/ était le plus difficile, puisque sa prononciation a été confondue avec /e/ en 41 tentatives. Un autre des sons qui a été difficile pour eux était /y/, puisqu'il a été confondu 9 fois avec le son /u/ et une fois avec le son /i/. De même, les élèves ont eu plus de difficulté avec les sons /z/, /v/, /ʃ/ et /ẽ/. Dans cet ordre d'idées, le travail a réussi à conclure que l'hypothèse était vraie (Merino 2019). De même, cet antécédent international est pertinent puisqu'il permet d'anticiper plus ou moins les sons les plus difficiles à prononcer dans

les classes virtuelles de français avec des élèves de quatrième et cinquième. Par conséquent, des activités peuvent être réalisées afin de renforcer les sons qui ne font pas partie de la langue espagnole.

D'autre part, nous avons trouvé le mémoire de maîtrise écrit par Le Blé (2022) intitulé « *Relation entre perception et production de phonèmes étrangers avant et après un apprentissage* », publié dans le référentiel de l'Université Pédagogique Nationale de Colombie. Ce travail a été développé à cette université sous la collaboration de huit étudiants de deuxième semestre de la Licence en Langues Étrangères. Il est à noter que les étudiants volontaires pour cette recherche avaient un niveau de base en français, et pour cette raison, leur connaissance de la phonétique du français était très faible. Dans cet ordre d'idées, l'objectif visé par ce travail était de trouver le lien entre la production et la perception des sons en français. Afin d'exécuter la proposition, une recherche qualitative a été établie et un examen a également été mis en place avant et après les cours de phonétique pour évaluer la production et la perception. De même, les phonèmes qui ont été soulignés dans les classes étaient /y/, /ø/, /ɛ̃/, /ã/, /õ/ car ce sont des sons qui n'existent pas dans la langue espagnole. Les cours de phonétique ont été dispensés principalement sur la base de la méthode d'opposition phonologique.

Concernant les résultats de cette étude, l'hypothèse qu'il existe une relation entre la production et la perception des sons n'a pas pu être confirmée après avoir fait le prétest et le post-test. Par exemple, il y avait des cas où les étudiants avaient des difficultés à discriminer les voyelles nasales dans les exercices de perception, alors qu'ils n'avaient aucun problème à produire lesdits sons. De même, six des huit étudiants ont réussi à améliorer leur production des phonèmes, de sorte que le nombre d'erreurs a été réduit grâce aux cours de phonétique. Cependant, deux de ces huit étudiants ont continué à avoir plus d'erreurs en distinguant [y] de [i] pendant le deuxième test

de perception. De même, quatre élèves ont eu des difficultés à différencier la voyelle [ø] de la voyelle [e] dans le deuxième test de perception. Trois de ces quatre étudiants, en revanche, ont eu moins d'erreurs de production après le deuxième test. Concernant les voyelles nasales, les résultats ont beaucoup varié, cependant quelques difficultés subsistaient après le second test. Par exemple, deux étudiants, lors de la production d'un nasal, ont ajouté le son [n] après pendant le premier et le deuxième test de production. Néanmoins, lors du deuxième test de perception, l'un de ces deux étudiants pouvait distinguer [ã] de [an], tandis que le deuxième étudiant pouvait différencier [ẽ] de [en]. De cette étude, il a été conclu que même s'il est vrai qu'il y avait des progrès chez les étudiants, une relation directe entre une compétence et l'autre n'a pas pu être trouvée. De même, il a été possible de confirmer que la langue maternelle a une influence importante lors de l'apprentissage des phonèmes de la langue seconde (Le Blé, 2022). Enfin, ce travail est pertinent puisque, d'une part, il propose un ensemble de théories sur l'articulation des sons qui peuvent être utiles à l'enseignement des voyelles orales françaises. De même, il vaut la peine d'essayer d'identifier si dans cette étude il est possible de trouver une relation entre les deux compétences et si les stratégies multisensorielles permettent que cet écart ne soit pas si grand.

Dans ce chapitre nous avons consulté des études qui avaient pour but l'enseignement des éléments liées soit à la production ou à la perception orale des phonèmes en français. Les résultats des études fait par Cáceres (2019) et Souraya (2020) nous montrent, par exemple, comment à travers la langue et le corps, les apprenants peuvent arriver à prendre conscience des aspects prosodiques tels que l'accent, l'intonation et le rythme. En plus, il faut souligner les efforts didactiques réalisés par Giraldo (2015) et Medina (2021). Leurs résultats indiquent que grâce aux matériaux audiovisuels tels que des comptines ou des chansons, des virelangues et aussi des

ressources numériques, les débutants du FLE ont réussi à identifier et différencier des phonèmes en s'appuyant sur une méthode des oppositions phonologiques.

Par rapport à l'enseignement de la production des phonèmes sur l'axe communicatif, nous rappelons Benalcázar (2016) qui avait proposé des exercices des dialogues, des gallicismes et des descriptions de la vie quotidienne pour renforcer la production et la perception de phonèmes en français. Cela a favorisé l'appréhension des phonèmes pendant que les élèves utilisaient la langue pour communiquer avec des camarades. De même, nous remarquons le travail effectué par Merino (2019) et Le Blé (2022) en ce qui concerne les erreurs de production et perception. Les résultats de ces dernières études servent à vérifier quels sont les phonèmes qui impliquent plus de difficultés dans leur production ou perception pour les apprenants de français hispanophones.

Il faut souligner que ces études ont été convenables pour ma recherche pour trois raisons :

- Ce sont des travaux qui abordaient la production et la perception des phonèmes à travers la multisensorialité,
- Ils nous ont apporté des stratégies et des ressources didactiques pour enseigner la phonétique,
- Ils nous ont informés sur les erreurs les plus fréquents des hispanophones dans des cours de FLE.

Dans la section suivante nous allons introduire les concepts théoriques à partir desquels cette recherche s'est soutenue.

Cadre Théorique

Maintenant que nous avons examiné les études et antécédents sur l'enseignement de la phonétique en cours de FLE, nous procéderons à préciser les concepts et théories qui vont guider la mise en œuvre de ce mémoire. Tout d'abord, nous donnerons la définition de « compétence phonologique », en soulignant son importance par rapport aux autres compétences linguistiques. Ensuite, nous introduisons l'idée de « l'enseignement multisensoriel » en tant qu'approche et aussi le concept de « stratégies multisensorielles » où nous faisons référence aux techniques pour effectuer ce type d'apprentissage. À la fin de ce chapitre, nous étudierons quelques méthodes de correction et enseignement phonétique liés de quelque façon au multisensoriel.

La compétence phonologique

On a comme référent le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Cependant, on va se concentrer sur la publication de l'année 2001, étant donné que les documents les plus actualisés des années 2018 et 2020 s'adressent toujours à la définition de compétence phonologique qu'on trouve là-bas, et qui a été plus ou moins stable, à l'exception de quelques changements. Ainsi, selon le CECR (2001) la compétence phonologique est une des compétences linguistiques et elle implique, d'une part, la connaissance de la perception et de la production et d'autre, l'aptitude à percevoir et à produire des aspects tels que : les unités sonores de la langue, c'est-à-dire les phonèmes et comment ces derniers se manifestent et changent dans les différentes situations communicatives. L'aspect suivant est les caractéristiques phonétiques des phonèmes comme la sonorité, la nasalité, l'occlusion et la labialité. La composition phonétique des mots, qui est associée à la structure syllabique, la séquence des phonèmes, l'accentuation des mots et le ton. La prosodie, qui prend en compte des aspects tels que l'accentuation et le rythme de la phrase et l'intonation (CECR, 2001, p.91-92).

De même, le CECR (2018) a proposé une nouvelle échelle pour la compétence phonologique depuis le niveau A1 jusqu'à C1 qui regroupe les aspects déjà mentionnés ci-dessus en trois catégories générales : maîtrise générale du système phonologique, articulation des sons et traits prosodiques (CECR, 2018). Cependant, on va se concentrer seulement sur le niveau A1, en tenant compte que la population à laquelle ce projet est adressé, se trouve dans ce niveau-là. À continuation, l'échelle de la compétence phonologique pour le niveau A1 :

Tableau 1

Echelle des compétences phonologique niveau A1

| Maîtrise phonologique | | |
|---|---|---|
| Maîtrise générale du système phonologique | Articulation des sons | Traits prosodiques |
| A1 | <p>La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique.</p> <p>Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.</p> | <p>Peut, s'il/elle est guidé(e) de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible.</p> <p>Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).</p> <p>Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.</p> |

Note. Reproduit de « Cadre européen commun de référence pour les langues », par le Conseil de l'Europe, 2018, p. 142.

L'enseignement multisensoriel

L'enseignement multisensoriel où l'apprentissage multisensoriel est une approche associée aux différentes manières dont l'apprenant peut maintenir et aussi s'approprier de l'information qui vient du professeur. En fait, l'enseignement multisensoriel est une manière attirante que l'enseignant peut utiliser pour faire le lien entre le contenu et l'élève, de sorte que l'apprentissage ne se limite pas à la transmission et la répétition de l'information. D'après Baines (2008), l'apprentissage multisensoriel est « a way of teaching that requires students to activate their full faculties —seeing, hearing, smelling, tasting, moving, touching, thinking, intuiting, enjoying—in a variety of situations » (p.21). En effet, ce que dit Baines est essentiel à l'heure de faire le rapprochement entre l'élève et les sons de la langue française puisqu'on ne dépend pas seulement de l'écoute pour apprendre les sons, mais on peut créer des stratégies visuelles et corporelles, en utilisant aussi le jeu comme une manière de s'amuser, mais aussi de penser et percevoir les sons. Cette idée est renforcée par ce que dit Lacerda (2003, cité par Baines, 2008) à propos de l'enseignement multisensoriel : « As the number of stored multisensory representations increases, more fine detailed relationships between the acoustic and the other sensory inputs emerge spontaneously from the available correlations between sensory dimensions » (p.22). Selon cette affirmation, s'il y a plus d'un stimulus sensoriel, l'apprenant sera capable de faire des nouvelles connexions qui lui permettront de mieux comprendre ce qu'il est en train d'apprendre.

Stratégies multisensorielles

On a déjà défini l'apprentissage multisensoriel en tant qu'approche ; cependant, on doit faire la distinction entre l'approche et les techniques ou stratégies spécifiques qu'on peut employer pour mettre en place ce type d'enseignement. Selon Bacor (2020), « les stratégies d'apprentissages multisensorielles (visuel, auditive et kinesthésique) seraient des stratégies permettant une

meilleure mémorisation et appropriation de la connaissance. Ainsi, la mémoire à long terme est active lorsque les informations données ont été répétées plusieurs fois pour un traitement en profondeur » (p.7). De cette manière, le critère pour choisir chaque technique dépend de la manière dont l'élève préfère que l'information soit présentée à travers de l'écoute, l'image, le tact, etc. En plus, grâce à ce que Bacor dit, on ne peut seulement recourir à une seule stratégie, mais aussi les combiner si l'apprenant a besoin de plus d'un canal sensoriel pour qu'il/elle puisse recevoir l'information plus d'une fois en même temps. De cette façon, l'information restera plus facilement dans la mémoire à long terme, étant donné que le message sera porteur d'une meilleure complexité et il sera plus significatif.

La méthode verbo-tonale

Pour ce qui concerne l'enseignement de la phonétique, il y a différentes méthodes de correction phonétique qu'on utilise pour aider les élèves à mieux comprendre les sons de la langue cible et aussi pour qu'ils/elles puissent prononcer les différents sons, en tenant compte de leur combinaison, accent, intonation et rythme. On va se concentrer sur la méthode verbo-tonale (MVT) étant donné que celle-ci s'adapte mieux à l'objectif de ce projet et cette méthode met l'accent sur la prosodie, le rythme et l'intonation. La MTV a été créée par Petar Gubérina dans les années 1950 et 1960. Il est professeur et directeur du Laboratoire de Phonétique de la faculté de français à l'université de Zagreb. Au début, Gubérina visait à aider les apprenants souffrant d'une déficience auditive, cependant, son travail s'est focalisé plus tard envers des apprenants de langue étrangère (Abry et Veldeman, 2007).

D'après Abry et Veldeman (2007), la MVT « part du principe que l'apprenant prononce mal parce qu'il entend mal. Elle va donc mettre en place un ensemble de stratégies pour qu'il puisse entendre mieux et donc en conséquence prononcer mieux » (p. 53). C'est-à-dire que

l'apprenant qui est déjà adapté à son propre système phonologique, va essayer de comprendre les sons de la langue cible à partir de ses connaissances de sa langue maternelle. Pour cette raison, il y aura une tendance à confondre et à ne pas comprendre efficacement ce qu'on essaie d'écouter parce que ce n'est pas le même système phonologique. En effet, c'est grâce à la MVT qu'on trouve plusieurs manières pour que l'apprenant puisse s'adapter au système de la langue cible, c'est pour cela que Abry et Veldeman (2007) soutiennent que « il faut rééduquer l'oreille en s'appuyant sur les zones de fréquence les plus entendues à l'aide du corps et des procédés sensoriels » (p. 53). Ceci est un lien avec les stratégies multisensorielles dont on a parlé dans la section précédente est c'est pourquoi la proposition pédagogique sera encadrée dans la méthode verbo tonale à l'aide des stratégies multisensorielles.

La méthode phonético-gestuelle













Cette méthode a été proposée par Suzanne Borel-Maisonny (Borel, s.d., cité par Legout, 2019) et a été publiée pour la première fois en 1949, puis en 1956 dans le Bulletin mensuel de la Société Alfred Bined. À cette époque-là, la méthode s'appelait Méthode de lecture-Atlas. En 1960, Clotilde Silvestre de Sacy, qui était une des institutrices qui a travaillé avec Maisonny, a proposé une méthode pour développer la lecture basée sur l'approche phonétique et gestuelle proposée par Maisonny. Cette méthode tient compte des postulats de la méthode syllabique puisque le but c'est que l'apprenti puisse apprendre progressivement le système phonologique de la langue à travers trois éléments : les phonèmes, c'est-à-dire les sons captés par l'oreille humaine, l'articulation, c'est-à-dire la matérialisation des mots par la bouche, et des graphèmes, ceux que nous percevons par la vue ou les yeux. Or, une fois que l'élève a réussi à appliquer ce mécanisme à la lecture d'un texte précis, il doit trouver un moyen d'encoder ce qui est écrit dans le système oral, afin qu'il puisse produire ces sons (Legout, 2019). À cette fin, Suzanne Borel Maisonny a déclaré que « pour

aider les apprenants à entrer dans le langage oral, c'est-à-dire le transcodage des segments écrits en segments oraux, il est pertinent d'introduire des gestes symboliques » (Borel, s.d., cité par Legout, 2019, p. 19). Pour cette raison, on peut constater que pour certains phonèmes ou graphèmes, il existe également une représentation visuelle à travers les gestes du visage et la position des mains (voir Tableau 2). Cette méthode peut devenir favorable lors de son application dans les cours de phonétique, car elle peut être un mécanisme visuel et sensoriel pour enseigner les phonèmes sans avoir recours aux graphèmes, puisque ces derniers ont un degré d'abstraction plus élevé, tandis que la méthode phonétique-gestuelle encourage plus facilement l'assimilation du système phonologique. Pour cette raison, des activités et des explications de certains sons seront réalisées à partir de cette méthode, puisqu'elle est pertinente à l'objectif proposé dans ce projet, lequel consiste à développer la compétence phonologique à travers des stratégies impliquant plus d'un sens.

À partir du chapitre ci-dessous nous donnerons un panorama par rapport à l'approche et à la conception de recherche que nous avons choisie pour concrétiser notre proposition pédagogique.

Tableau 2

Représentation des sons selon la méthode phonétique et gestuelle

| | | | |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
| Image articulatoire de [R] | Mimique de [wa] | Représentation de [ʒ] | Représentation de [ʃ] |
|  |  |  |  |
| Représentation de [o] | Représentation de [õ] | Représentation de [ẽ] | Représentation de [ã] |
|  |  |  |  |
| Représentation de [e] | Représentation de [ɛ] | Représentation de [y] | Représentation de [ou] — [u] |

Note. Notre conception. Les images sont prises des différents documents étant donné qu'on ne les trouve pas dans un seul document.

Cadre Méthodologique

Le chapitre précédent a été consacré à l'exposition des référents théoriques. Maintenant, nous procéderons à expliquer le parcours méthodologique qui a été choisi pour la mise en marche de notre étude. Ainsi, en fonction de notre objectif d'investigation, nous parlerons tout d'abord de l'approche et de la conception de recherche. Puis, nous donnerons un aperçu des catégories d'analyse, ainsi que les instruments et techniques pour la collecte de données. Ensuite, nous décrirons le contexte où nous avons réalisé l'étude pour parler après des participants. Une fois ces précisions faites, nous conclurons le chapitre en expliquant la proposition d'intervention pédagogique.

L'approche qualitative

La recherche qualitative a pour but d'analyser la manière dont les acteurs interprètent la réalité dont ils font partie et, ainsi on peut comprendre la dynamique sociale d'un groupe. C'est-à-dire qu'il est important que le chercheur tienne compte de ce que pensent les sujets. Donc, ce type de recherche est basé sur le paradigme interprétatif, étant donné qu'il s'agit de la « entrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones » (Sampieri, Collado et al., 2014, p.9). De cette façon, on doit observer le monde à travers une lentille holistique qui nous permette de concevoir la réalité en tant que totalité, puisque chaque élément en faisant partie est pertinent pour son interprétation.

En effet, le but de ce travail de recherche est de développer la compétence phonologique des élèves ; cependant, on ne peut pas laisser de côté les singularités de chaque individu c'est-à-dire leurs aptitudes et leurs faiblesses. Ce sont des éléments que le chercheur doit considérer pour mieux adapter sa proposition aux besoins de l'élève et à son contexte afin de surmonter ses défis et améliorer ses habiletés linguistiques.

La recherche-action

D'après Muñoz, Quintero et al (2005), le modèle de recherche-action « permite generar nuevos conocimientos en los grupos involucrados, movilizarse y organizarse y, finalmente, emplear mejor los recursos disponibles con base en el análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio » (p.75). Cette idée est liée à ce projet de recherche, car ce qu'on espère est qu'on puisse développer une façon différente de rapprocher l'élève de la langue cible en utilisant des ressources et des stratégies efficaces pour l'enseignement.

En ce qui concerne la recherche-action, Lewin (1947) propose quelques étapes pour mener à bien le processus de recherche. Tout d'abord, il faut identifier un problème qui ait le potentiel d'attirer l'attention du chercheur. Ensuite, on doit reconnaître la discipline autour de laquelle le problème peut être encadré. Après, il faut sélectionner un problème spécifique à résoudre à travers l'action. Par la suite, le chercheur peut développer une hypothèse ou question qu'on vérifie dans la pratique ou dans l'action. Enfin, il restera à réfléchir sur les résultats obtenus après l'intervention pédagogique (Lewin, 1947, cité par Muñoz, Quintero et al, 2005). En plus, Elliott (1978) soutient que la recherche-action consiste à déterminer les conditions sociales qui permettent une qualité de vie plus agréable. C'est pour cette raison que le travail de ceux qui enquêtent et interviennent à travers l'action, c'est de réaliser par eux-mêmes un exercice d'interprétation sur leur propre pratique qui les amènent à l'autoréflexion pour trouver de manières pour résoudre les problèmes ressortant des contextes de la vie scolaire (Elliott, 1978, cité par Muñoz, Quintero et al., 2005).

Catégories d'analyse

Après avoir défini l'approche et la conception de la recherche, nous montrerons les unités et les catégories d'analyse. À cette fin, nous avons pris en compte les objectifs de recherche, les concepts théoriques déjà affichés dans le chapitre précédent et la revue de données. En premier

lieu, nous avons l'unité « Compétence phonologique » à partir duquel se détachent les catégories de « production » et de « perception ». Par la suite, nous trouverons l'unité « habiletés multisensorielles » où nous présentons deux catégories, « représentations multisensorielles » et « stratégies multisensorielles » (voir Tableau 3).

Tableau 3

Unités et catégories d'analyse

| Unité d'analyse | Catégorie | Indicateur |
|-----------------------------|-----------------------------------|--|
| Compétence phonologique | Production | Peut prononcer un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés de façon compréhensible. |
| | | Émet des phonèmes de façon claire et précise. |
| | Perception | Articule un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les mots soient intelligibles. |
| | | Utilise de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de sa langue maternelle. |
| Habilités multisensorielles | Représentations multisensorielles | Peut établir des correspondances entre les sons ou phonèmes et d'autres canaux sensoriels. |
| | Stratégies multisensorielles | Utilise des ressources visuelles, auditives et kinesthésiques pour retenir les sons et les reproduire après. |

Instruments et techniques de collecte des données

L'observation

Selon Sampieri, Collado et al (2014), l'observation, dans le cadre d'une recherche qualitative, est une technique et un processus beaucoup plus complexe qui ne consiste pas seulement à voir la réalité et à écrire sur un carnet ce dont on est témoin. Au contraire, l'observation exige du chercheur qu'il s'implique activement dans l'environnement social, de cette façon il peut reconnaître les dynamiques qui s'y produisent, telles que la manière dont les membres d'un groupe interagissent, les activités qu'ils mènent entre eux et les événements et interactions qui peuvent être déclenchés tout au long du processus de communication. Ainsi, tout en observant, des conclusions sont tirées à la suite d'une réflexion sur ce qui est observé (Sampieri, Collado et al, 2014).

Sampieri, Collado et al (2014) ont défini quatre objectifs fondamentaux de l'observation qualitative :

- Examiner et décrire des milieux, des groupes, des cultures et des éléments de la vie sociale. Les significations de cette dernière et les individus dont ils font partie sont analysés,
- Interpréter la manière dont les personnes dans diverses situations ou circonstances interagissent au fil du temps et comment ces modèles de communication se développent,
- Reconnaître les problèmes d'intérêt social,
- Produire des hypothèses pouvant conduire à la création de nouvelles études

(Sampieri, Collado et al., 2014)

Questionnaire

Le questionnaire est probablement l'un des instruments les plus connus pour collecter des données. Celui-ci est composé d'un certain nombre de questions portant sur une ou plusieurs

variables que l'on souhaite analyser. Concernant le type de questions, le questionnaire peut comporter des questions fermées ou ouvertes. Les premiers sont généralement délimités à l'avance, de sorte qu'ils présentent généralement plusieurs réponses, faisant varier le degré de possibilité de chacune d'entre elles. Par exemple, les réponses peuvent être dualistes, c'est-à-dire qu'on peut choisir entre oui ou non, faux ou vrai, de sorte que le répondant puisse sélectionner l'une des deux options possibles. Ils peuvent également être à choix multiples : a, b, c ou d. Au contraire, les questions ouvertes n'ont pas de réponses préalablement établies, mais la possibilité en termes du nombre de réponses est plus élevée (Sampieri, Collado et al., 2014). Ainsi, un questionnaire sociodémographique et économique, social et culturel a été réalisé afin de recueillir des informations de base sur la vie familiale et personnelle de l'étudiant.

Documents, registres, matériels et artefacts

Ces artefacts se caractérisent par leur diversité et leur légitimité. Par conséquent, les données qualitatives qu'ils peuvent offrir sont nombreuses. Nous pouvons trouver toutes sortes de matériaux, qu'ils soient physiques (tels que des lettres, des journaux intimes, des photographies, des documents écrits), audiovisuels (tels que des enregistrements audio ou vidéo) ou symboliques (graffitis, vêtements, expressions artistiques). À cet égard, ces ressources peuvent rendre compte des événements ou des expériences qui surviennent dans un milieu social, ainsi que des histoires ou des récits qui en naissent, puisque ce sont les personnes, les groupes, les communautés, etc., qui produisent ces artefacts (Sampieri, Collado et al., 2014). Ainsi, les activités ou produits réalisés par les élèves de l'atelier de français seront valables dans la mesure où ils pourront être considérés comme des artefacts qui serviront à collecter des informations et à en effectuer l'analyse ultérieure.

Le journal de bord

Ce sont des notes ou des enregistrements qui sont faits lors de l'observation d'une situation ou d'un événement dans lequel l'énoncé du problème est encadré. De même, les journaux de bord

se caractérisent par la volonté d'enregistrer par écrit ce qui est observé dans un contexte où différents sujets interagissent, ainsi, des aspects qu'on va raconter dans le journal aident à répondre aux questions telles que : qui, quoi, comment, quand et où. D'autre part, les notes de terrain peuvent inclure des interprétations que le chercheur fait à partir de ce qu'il observe, c'est-à-dire les représentations qu'ont les acteurs, leurs dynamiques communicatives, leurs opinions et ressentis, etc. (Sampieri, Collado et al., 2014). Cela dit, on cherche à recueillir, à travers les journaux, les stratégies utilisées par l'enseignant pour la compréhension des processus d'apprentissage dans lesquels les élèves sont plongés. Enfin, les informations recueillies dans les journaux de terrain peuvent conduire à trouver et à définir une problématique de recherche.

Participants

Cette proposition de recherche est dirigée aux élèves du Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Le Instituto Pedagógico Nacional (s.d.) est une institution publique/officielle à régime spécial qui a été créée en 1927 et qui est dirigée par l'Université Pédagogique Nationale. Actuellement, l'IPN se trouve dans la localité de Usaquen. Selon la vision de l'institut, il cherche à former des enfants, des jeunes et des adultes en tenant compte toujours de la diversité économique, sociale, cognitive, culturelle, ethnique, communicative et affective des élèves. Pour cette raison, l'institut est considéré comme un centre d'innovation, recherche et formation d'enseignants pour qu'on puisse développer la diversité et aussi la possibilité de transformer la réalité à partir des différentes dimensions de l'être humain.

De même, l'IPN a des projets de type transversal et institutionnel. En ce qui concerne ceux de type transversal, l'IPN encourage un projet d'Éducation pour la paix, un projet pour la démocratie et un projet basé sur la multiculturalité. Ce dernier cherche à constituer des enfants, jeunes et adultes dans le cadre multiculturel et multiethnique qui constitue la Colombie. À propos

de projets institutionnels, l'IPN a plusieurs, parmi eux, LEO (projet de lecture, écriture, oralité et écoute) et aussi ceux avec une orientation professionnelle à partir de laquelle l'IPN donne des ateliers de 6° jusqu'à 9°. Cependant, c'est à partir de 10° qu'on va introduire le sujet « Orientación Vocacional » qui est développé par l'équipe de langue étrangère. Au 11°, il existe le même sujet, mais il est confié au groupe de langue espagnole. Par ailleurs, l'IPN suit un projet de type interinstitutionnel qui s'appelle « Proyecto Frontera », lequel est né en 2015 dont font partie trois institutions (l'Institut Pédagogique National, le CCEE Reyes Católicos et le Centro Educativo Distrital Usaquéen). Ce projet cherche à construire une convivialité entre les trois communautés grâce aux rencontres culturelles, académiques, artistiques et sportives (Instituto Pedagógico Nacional, s.d.).

La population à laquelle s'adresse ce projet est formée des élèves de la communauté 3 (quatrième et cinquième année) de l'IPN qui ont fait partie de l'atelier de français qui s'est développé de façon virtuelle. Au total, nous avons eu la collaboration de 14 élèves âgés de 9 à 11 ans. Cinq d'entre eux étaient des garçons et neuf des filles. De même, afin de recueillir des informations pertinentes sur les instruments d'étude, les styles d'apprentissages et la langue, une enquête de caractérisation a été réalisée (voir annexe B). En ce qui concerne les outils d'étude, 6 élèves disposaient d'un ordinateur de bureau, 12 d'un ordinateur portable, 5 d'un smartphone et d'une caméra d'ordinateur et 9 d'un service Internet. Ils ont également été interrogés sur les difficultés rencontrées dans les classes virtuelles. La plupart ont déclaré être facilement distraits par le bruit à la maison et avoir des problèmes de connexion Internet.

Concernant la connaissance de la langue française, huit élèves ont déclaré n'avoir aucune connaissance préalable de la langue, quatre connaissaient quelques mots et deux élèves connaissaient déjà plusieurs éléments. De même, il était courant de constater que la grande majorité

des élèves préféraient lire ou écrire dans la langue seconde afin de mieux l'apprendre. Alors que parler et écouter sont les compétences qu'ils considéraient comme les plus difficiles. On a également demandé aux élèves quel type d'activités ils aimaient le plus faire lorsqu'ils apprenaient une langue seconde. Les réponses étaient variées, car elles étaient posées de manière ouverte. Parmi les réponses, les jeux, le dessin, le coloriage, le visionnage de vidéos, la lecture d'histoires, le chant de chansons et l'écriture ont été mentionnés comme des activités intéressantes. Cependant, il y a une plus grande inclination chez la majorité des élèves pour les activités liées au jeu et à la réalisation d'activités artistiques. Concernant l'aspect motivationnel, les élèves ont été interrogés sur leurs motivations dans l'espace virtuel. La plupart des élèves voulaient apprendre la langue pour voyager en France et établir des conversations avec d'autres personnes. D'autres espéraient élargir leurs connaissances et parler plusieurs langues. De plus, un élève a déclaré vouloir apprendre la langue pour avoir un avenir à l'étranger.

Enfin, on a posé trois questions concernant l'opinion des élèves sur la prononciation du français. Dans la première question, on leur a demandé s'ils avaient des difficultés à comprendre la prononciation de la langue. 11 élèves ont déclaré avoir bien compris la prononciation, tandis que 3 élèves ont estimé qu'il était difficile d'entendre la prononciation. De même, on leur a demandé s'il était important ou non d'apprendre la prononciation. Presque tous ont affirmé que c'était important, pour diverses raisons : le besoin de mieux se faire comprendre et de comprendre les interlocuteurs, de bien prononcer les mots, d'éviter l'inconfort dans la communication, aussi pour voyager, pour avoir un avenir meilleur et pour se familiariser avec la diversité des pays francophones. Finalement, on leur a demandé s'il y avait jusqu'à présent des lettres en espagnol qu'ils avaient du mal à articuler. Certains ont affirmé que c'était le cas, par exemple, avec certaines voyelles et consonnes en espagnol. Cependant, la plupart n'avaient pas ces types d'inconvénients.

Néanmoins, il est important de détecter ces aspects puisque les élèves de FLE utilisent souvent le système phonologique de la langue maternelle pour produire et comprendre les sons de la langue étrangère.

Considérations éthiques

Dans le but de préserver la confidentialité des données recueillies et en tenant compte que les participants de cette étude n'étaient pas adultes, nous avons demandé aux parents des élèves et à leurs représentants légaux de lire et signer un format de consentement (voir Annexe C). En outre, nous avons opté pour nommer les apprenants en utilisant des pseudonymes pour garantir aussi leur anonymat.

Dans la section qui suit, nous présenterons la proposition d'intervention pédagogique en spécifiant la durée, l'objectif, l'approche pédagogique, le parcours de la proposition et les contenus abordés pendant toutes les séances.

Proposition d'intervention pédagogique

Pour la mise en œuvre de la proposition pédagogique, 15 séances ont été réalisées à distance via la plateforme en ligne Teams, qui ont eu lieu au cours des semestres 2023-1 et 2023-2. De même, chaque cours a duré 90 minutes, c'est-à-dire que la rencontre entre le stagiaire et les élèves a eu lieu une fois par semaine, car une autre enseignante en formation était responsable des apprenants dans un autre cours de français de 90 minutes la même semaine. Il est à noter que, en raison du fait que les cours ont eu lieu pendant deux semestres, ils ont repris après les vacances de mi-année. De plus, plusieurs séances ont dû être reportées car les enfants devaient participer aux activités culturelles proposées par l'école, entre autres.

Objectifs

Cette séquence didactique avait le but de développer une compétence phonologique à un niveau élémentaire de français chez les élèves de quatrième et de cinquième année. Pour cela, différentes activités et stratégies didactiques ont été proposées et celles-ci pourraient être regroupées dans ce que nous appelons « activités multisensorielles », puisque le visuel, le tactile, le gestuel et l'auditif ont été utilisés pour atteindre l'objectif principal. Par conséquent, nous voulions que les apprenants puissent produire de manière compréhensible un nombre limité d'expressions ou de vocabulaire. De même, on cherchait à ce que les apprenants puissent comprendre et articuler ou produire un répertoire limité de sons, même si certains ne seront pas travaillés en profondeur, c'est-à-dire ceux qui font déjà partie de l'espagnol et du français. Enfin, nous voulions que les enfants développent certains aspects prosodiques lors de l'articulation de mots ou de phrases tels que l'accentuation, le rythme et l'intonation. S'il est vrai qu'on voulait développer la compétence phonologique, il ne s'agissait pas de donner un cours de phonétique entièrement, mais d'essayer de trouver des différentes manières ou stratégies pour l'introduire dans

un cours de français complet, c'est-à-dire, où on peut considérer aussi les autres compétences et habiletés communicatives et linguistiques.

Approche méthodologique

L'approche que nous avons utilisée a été 'l'apprentissage par la découverte', car c'est un modèle qui permet de développer une proposition de travail à partir du multisensoriel. Les postulats de l'apprentissage par la découverte sont inscrits dans les idées du pédagogue américain Jerome Bruner. Tout d'abord, il est nécessaire d'établir une définition de ce type de modèle pédagogique. Glaser (1973) propose la définition suivante de 'l'apprentissage par la découverte' : « l'apprentissage par la découverte se définit généralement par l'enseignement d'une association, d'un concept ou d'une règle impliquant la découverte de cette association, de ce concept ou de cette règle » (Glaser, 1973, cité par Raby et Viola, 2016, p. 161). Cette notion est pertinente dans le contexte de cette proposition dans la mesure où le rôle de l'éducateur est d'enseigner à l'apprenant des stratégies qui lui permettent d'établir des connexions ou des associations pour découvrir de nouveaux concepts. C'est ce qui est recherché à travers le multisensoriel, où l'élève peut établir des associations entre divers canaux sensoriels pour pouvoir intérioriser les sons de la 'langue cible'. Du point de vue du chercheur, il est essentiel d'être ouvert à tout type d'interprétations ou d'erreurs qui peuvent survenir en classe, car l'exercice même de la découverte implique un processus inductif dans lequel l'apprenant doit tâtonner, détecter et expérimenter pour pouvoir découvrir des liens et des idées.

En plus de ce qui précède, Bruner (1965) a proposé trois stades du développement cognitif des enfants pertinents pour un apprentissage par la découverte :

Le stade énonciatif (basé sur les actions réalisées par l'enfant, telles que les manipulations expérimentales), le stade iconique (basé sur les images qui peuvent faire l'objet

d'observations qualitatives et quantitatives) et le stade symbolique (basé sur les mots, les concepts à apprendre et la capacité de conceptualiser). (Bruner, 1965, cité par Raby et Viola, 2016. p. 161-162)

Ce premier état en question fait référence à la capacité du jeune enfant d'imiter différents types de gestes par le biais de stimuli lui permettant de comprendre une action réalisée par un autre interlocuteur. Ainsi, lorsque le professeur décide d'utiliser la méthode phonétique gestuelle pour représenter un groupe de sons ou de phonèmes, l'élève pourra imiter ces gestes pour apprendre n'importe quel son. Selon Bruner (1965) Le 'stade iconique' concerne l'interprétation que les enfants font des éléments visuels tels que les couleurs, les photographies, les images, etc., de sorte que ce deuxième stimulus est essentiel pour l'enseignement des sons de la langue étrangère. Enfin, le 'stade symbolique' fait référence à la capacité de l'enfant à relier des phénomènes spécifiques à des mots et des concepts (Bruner, 1965, cité par Raby et Viola, 2016. p. 161-162). Cela peut être le cas lors de la distinction entre les sons oraux et nasaux, dans la mesure où ce sont deux phénomènes distinctifs de la langue dont les différences sont établies par des éléments phonologiques. Cependant, l'enfant peut comprendre que, pour émettre une voyelle nasale, l'air doit monter par le nez. Il est également important de souligner que ces trois stades du développement cognitif se déroulent dans un ordre précis, c'est-à-dire que les enfants les plus jeunes se trouvent dans le premier stade, et les enfants plus âgés peuvent déjà établir des relations symboliques. En ce qui concerne le rôle de l'enseignant et de l'élève, l'apprentissage par la découverte cherche à suivre les principes constructivistes, où l'enseignant joue le rôle de médiateur et d'accompagnateur, tandis que l'enfant doit avoir un rôle actif dans la construction de sa propre connaissance : « ce modèle d'enseignement-apprentissage propose des stratégies de type

constructiviste, car elles sont propices à la construction des savoirs par l'apprenant » (Vienneau, 2011, cité par Raby et Viola, 2016, p. 167).

Parcours de la proposition

Pour atteindre les objectifs fixés, l'exécution de la proposition a été divisée en unités thématiques, car l'idée a été de consacrer chaque unité à un ou deux phonèmes afin que les élèves puissent mieux intérioriser les sons. De plus, les activités dans chaque unité ont été développées en suivant le contenu thématique établi avec l'autre stagiaire. En outre, nous avons développé trois phases à l'intérieur de chaque séance. Pour cela, nous avons pris comme modèle quelques moments proposés par Daniel Cassany (2003). La première on peut la considérer comme un moment de « sensibilisation » où on présente les sons de la langue cible aux élèves à travers des différents types de textes comme des chansons, des comptines, des dialogues, des audios, etc., à partir desquels l'élève peut identifier la prononciation des mots en écoutant plusieurs fois. La deuxième phase est de « discrimination », c'est-à-dire qu'on cherche à identifier un son spécifique et ensuite on le différencie d'un autre son qui peut être similaire à celui-là. Donc, cela pourrait être le cas du son /u/ et le son /y/, où l'idée était que l'apprenant ne prononce pas le /u/ comme un /y/. Nous avons proposé plusieurs exercices de discrimination grâce aux ressources numériques disponibles sur le web. La dernière phase on l'appelle de « production » qui consiste dans l'articulation ou production des sons que nous avons entendus dans la deuxième phase de discrimination. Ici, l'élève peut reproduire des sons individuels, en syllabes, mots ou phrases (Cassany, 2003, p. 405-406).

Dans la première unité "La rencontre avec l'autre", les phonèmes /u/, /y/ et /wa/ ont été présentés. Cette unité avait un objectif communicatif et un objectif phonétique. D'une part, l'objectif était que les élèves puissent saluer et répondre à un salut, et d'autre part, on espérait que

les enfants puissent se familiariser avec les trois sons et améliorer leur compréhension et leur production de ceux-ci grâce à des activités et des jeux interactifs multimodaux en ligne. Cette unité a été développée sur deux séances. Dans la deuxième unité "Je me fais connaître", l'objectif était que l'élève puisse se présenter, épeler son nom et dire son âge. D'autre part, on cherchait à développer la perception et la production des sons nasaux /ã/ et /õ/ grâce à la lecture de contes illustrés et à des activités sur des plateformes interactives en ligne. Cette unité a été réalisée en une seule séance de classe. La troisième unité "Donner des informations sur quelqu'un" a eu lieu au cours d'une séance et avait pour objectif communicatif de présenter un ami ou un membre de la famille. On a travaillé les phonèmes /e/ et /ø/ ainsi que la prononciation des conjugaisons des verbes "être" et "avoir". Le geste phonétique a été utilisé pour expliquer les sons, ainsi que pour le développement d'activités interactives sur Educaplay.

La quatrième unité, intitulée "Je chante avec mes camarades", a été développée au cours de deux séances de classe dans le but de chanter des chansons pour enfants favorisant le développement des phonèmes /u/, /o/ et /wa/. Au cours de ces deux cours, l'intention était de revoir certains sons déjà abordés lors des premières séances, afin que les élèves puissent s'en rappeler et les pratiquer à nouveau, évitant ainsi d'oublier ce qu'ils avaient déjà appris. En ce qui concerne l'unité suivante, "L'identité de quelqu'un", l'objectif était de décrire le profil psychologique et physique d'une personne. En utilisant le vocabulaire acquis par les apprenants, tels que les parties du corps ou les adjectifs de description, nous avons choisi de travailler sur les phonèmes /u/ et /y/, car c'étaient des sons fréquents dans le lexique et seraient d'une grande aide pour les productions orales des étudiants en termes de prononciation. Les activités de phonétique ont eu lieu lors d'une séance. La dernière unité, "Mon environnement familial", avait pour objectif de présenter un membre de la famille, introduisant ainsi le vocabulaire pertinent à cette fin communicative. Cette

unité a été divisée en trois séances de classe. Lors de la première classe, la lecture d'une bande dessinée ou d'une histoire a été proposée pour revoir les sons /o/ et /ø/, et un exercice de discrimination phonétique entre les deux sons a également été développé. Lors des deux séances de classe suivantes, qui ont été les dernières mises en œuvre, un atelier final a été proposé pour évaluer de manière générale la compétence phonologique des étudiants. Pour ce faire, les nasales /ã/ et /õ/ ont été travaillées à travers des activités de discrimination auditive, des jeux de mots et des jeux de rôle, car certains mots du lexique sur la famille comportaient ces phonèmes. Dans le tableau quatre, on peut voir un résumé général de l'organisation thématique de notre séquence didactique.

Dans cette section nous avons décrit le schéma désigné pour le déploiement de la proposition pédagogique. Alors, nous allons présenter les résultats de cette étude dans le chapitre qui suit.

Tableau 4

Organisation thématique pour la séquence didactique

| Unité | Contenu | | | Ressources |
|---------------------------------------|---|---|---|---|
| | Communicatif | Lexique | Phonologique | |
| La rencontre avec l'autre | Saluer Répondre à une salutation | Les moments de la journée Expressions pour saluer et prendre congé Les salutations formelles et informelles | Le son [u] Le son [y] Le son [wa] | Fiches graphiques des sons Teams Canva Genially Compte « Hippo wants to dance » adapté au français Nearpod |
| Je me fais connaître | Se présenter Épeler son nom Dire son âge | Les lettres de l'alphabet Le verbe s'appeler Les nombres de 1 à 10 | La prononciation des lettres de l'alphabet La prononciation des nombres Les nasales [ã] - [õ] - [ê] | Animaker Canva Mobbyt.com Compte « Monkey stuff » adapté au français Nearpod |
| Donner des informations sur quelqu'un | J'essaie de présenter un ami ou un membre de ma famille | La conjugaison du verbe être et avoir en « je », « tu », « il » et « elle » Les nationalités | Les voyelles [ɛ] - [e] La voyelle [ø] en « je » La liaison des mots | Canva Teams Animaker Educaplay |

| Unité | Contenu | | | Ressources |
|------------------------------|---|--|----------------------------|---|
| | Communicatif | Lexique | Phonologique | |
| Je chante avec mes camarades | Apprendre et chanter des chansons pour enfants afin d'améliorer la prononciation | Vocabulaire des chansons | /u/ - /o/ - /wa/ - /j/ | Comptines YouTube Canva Teams Photographies |
| L'identité de l'autre | Décrire la personnalité de quelqu'un ainsi que son apparence physique | Adjectifs Parties du corps Articles masculins et féminins Couleurs | /u/ - /y/ | Nearpod Canva Teams |
| Mon environnement familial | Décrire l'environnement familial et avec qui l'on vit Parler des passe-temps | Les membres de la famille Les adjectifs possessifs Vocabulaire des passe-temps et des sports Les jours de la semaine J'aime ou je n'aime pas | /o/ - /ø/ /õ/ - /ã/ | Google Slides Teams YouTube Bande-dessinée |

Note. Notre conception.

Résultats

Dans le chapitre précédent nous avons expliqué l'approche méthodologique et les instruments appropriés pour atteindre l'objectif de cette recherche, lequel est d'analyser l'impact des stratégies multisensorielles pour développer la compétence phonologique chez les élèves de quatrième et cinquième. À cet effet, nous avons considéré la recherche qualitative et des instruments de collecte des données, tels que le questionnaire, les documents, des registres, des matériaux et des artefacts et le journal de bord. Pour ce qui concerne le chapitre d'analyse, nous allons présenter les résultats obtenus et l'analyse des données. Il faut souligner aussi qu'aucun test diagnostique n'a été effectué car les élèves ne possédaient pas de connaissance de base de la langue.

Tout d'abord, nous avons regroupé et organisé les données en catégories dans un tableau Excel. Ainsi, nous examinerons d'abord la catégorie de « production », laquelle rend compte de la prononciation des mots, la production des phonèmes et les traits prosodiques (accent, rythme et intonation). Après, nous expliquerons la catégorie de « perception », c'est-à-dire la compréhension des phonèmes pendant l'écoute des différents matériaux ou activités auditives. Ensuite, on expliquera la catégorie « habiletés multisensorielles », où nous allons voir comment les élèves établissent des liens entre les sons et les sens et comment cela permet de mieux retenir la sonorité de la langue cible. Enfin, nous montrerons la catégorie « utilisation des outils », laquelle a émergé à partir de la révision des données.

Production

Tel que l'on a présenté dans la proposition pédagogique dans le chapitre précédent, en vue d'améliorer la perception et la production des phonèmes des élèves, nous avons proposé différentes activités de type multisensoriel, telles que la lecture guidée de contes illustrés pour enfants, des

comptines, la lecture de virelangues et des jeux de rôles. Tout d'abord, les contes avaient pour but de développer la prononciation des phrases et des mots inconnus par les élèves. Pour cela, l'enseignant devait lire des extraits courts et après chaque élève répétait. Nous avons utilisé Google Slides pour projeter les contes en partageant l'écran sur Teams. Ainsi, un des contes que nous avons utilisés a été « Monkey Stuff » par Rebecca Bielawski, lequel nous avons adapté au français¹. Les résultats de cette activité peuvent être mis en évidence dans les passages suivants, pris de notre carnet de terrain (voir Tableau 5).

¹ https://docs.google.com/presentation/d/1xGk3stvtD96AUHc-OBOZ_Uzdsmb4Ih-yFO41qEIUhYc/edit?usp=sharing

Tableau 5

Transcriptions phonétiques des extraits du conte « Trucs de Singe »

| Extrait du conte | Notes du carnet de terrain |
|--|--|
| <p>Le conte disait : « Le pony a quatre fers à cheval »</p>  | <p>Karen prononce /le pɔni a katre fers a tʃeba/. Ensuite, je l'aide à prononcer "cheval" et elle parvient à émettre une meilleure prononciation /ʃeval/. Cependant, en essayant de corriger les mots "quatre" et "fers", elle continue à émettre de la même manière qu'auparavant.</p> <p>(Transcription phonétique de Karen, 21-04-2023)</p> |
| <p>Dans un autre extrait disait : « Le boulanger cuit cinq pains »</p>  | <p>/le bulanzɛ katr sɛk pɛ̃/. Nous corrigeons une fois de plus afin que Lucia parvienne finalement à émettre le mot manquant et elle réussit à corriger /katr/ par /kɥi/.</p> <p>(Transcription phonétique de Lucia, 21-04-2023)</p> |

Dans ces extraits, nous pouvons constater qu'il y a eu peu d'erreurs en général. De plus, la prononciation de la plupart des mots est compréhensible en raison de l'articulation correcte des phonèmes réalisée par les élèves après avoir écouté le professeur. Nous avons utilisé aussi différentes couleurs dans chaque mot du conte pour indiquer qu'il y avait des groupes de lettres qui formaient un seul son, permettant aux élèves d'associer certaines couleurs aux sons. Nous

pouvons également observer des erreurs lors de la prononciation de sons tels que /ø/, qui est régulièrement émis comme un /e/, ou même le fait que /ʃ/ soit prononcé comme le /tʃ/ anglais. Cela est dû au « crible phonologique » qui empêche une perception correcte du son de la langue cible :

Notre perception des sons est conditionnée par notre système phonologique. Un « crible phonologique » nous empêche de percevoir correctement les sons de la langue étrangère apprise. Il faut donc rééduquer l'oreille en s'appuyant sur les zones de fréquence les plus entendues à l'aide du corps et des procédés sensoriels. (Abry et Veldeman, 2007, p. 53)

Pour cette raison, c'était une des erreurs les plus fréquente chez les élèves car ils comprenaient /ø/ comme /e/ quand ils écoutaient l'enseignant parler. Depuis les résultats déjà mentionnés, nous pouvons conclure que les élèves étaient capables de suivre la lecture guidée par l'enseignant et ils arrivaient à produire quelques sons adéquatement. En plus, l'aide des images impliquent que l'élève peut comprendre les évènements de l'histoire, de façon qu'il puisse se focaliser sur la prononciation sans s'inquiéter par la signification.

Le deuxième type d'activité que nous avons proposé consistait à chanter des comptines avec les élèves. L'objectif de cette activité était d'identifier les sons ou phonèmes /u/ - /o/ - /wa/ et /ʃ/, de même que de les pratiquer, en travaillant la prononciation, l'intonation, l'accent et le rythme. Nous avons travaillé à partir de quatre comptines différentes : « Louis Ours² », « Benoit Oiseau³ », « Pauline Sauterelle⁴ » et « Charles Chat⁵ ». L'activité consistait à reproduire sur Teams les chansons une ou deux fois et après les élèves chantaient en lisant la lettre de chaque chanson sans l'écouter.

² <https://www.youtube.com/watch?v=Xsmg68a3On8>

³ https://www.youtube.com/watch?v=glhWl2_zzV8

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=M66qQUJg290>

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=yOCJT9WB_ZE

Tableau 6*Transcription phonétique des élèves en train de chanter*

| Lettre de la chanson | Transcription phonétique idéale | Transcription phonétique des élèves | | |
|---|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------|-------------------|
| Louis Ours goûte la soupe goûte la soupe goûte la soupe Louis Ours goûte la soupe ou, où, ôu (x2) | /lwi urs | /lwi urs | /lwi urs | |
| | gut la sup | gut la sup | gut la sup | |
| | gut la sup | gut la sup | gut la sup | |
| | gut la sup | gut la sup | gut la sup | |
| | lwi urs | lwi urs | lwi uks | /lwis os |
| | gut la sup | gut la sup | gut la sup | gut la sop |
| | gut la sup | u u u | u u u | gut la sop |
| | u u u | | | gut la sup |
| | | | lwi urs | los ors |
| | | lwi urs | gut la sup | gut la sop |
| | gut la sup | gut la sup | u u u/ | |
| | gut la sup | gut la sup | | |
| | gut la sup | gut la sup | | |
| | lwi urs | wi urs | lwi uks | (Ana, 09-05-2023) |
| | gut la sup | gut la sup | gute la sup | |
| | gut la sup | u u u/ | u u u/ | |
| | u u u/ | | | |
| | | (Maicol, 19-09-2023) | (Martin, 19-09-2023) | |

Comme on peut le constater dans les transcriptions phonétiques ci-dessus (voir Tableau 6), la prononciation de la plupart des expressions et des mots mémorisés par les élèves était compréhensible. De plus, nous pouvons identifier que les élèves ont réussi à produire le son /u/ de manière claire et précise quand ils regardaient les graphèmes « ou », « où » et « ôu ». Ces transcriptions nous indiquent aussi que les enfants respectaient le rythme de la chanson en suivant sa structure temporelle à travers ses pauses et silences respectifs, ainsi que la vitesse et l'ordre des sons. D'autre part, dans le cas d'Ana, il y a eu quelques difficultés, car dans certains mots avec « ou », elle émettait correctement le phonème /u/, tandis que dans des mots tels que 'Ours' ou 'soupe', elle émettait le phonème /o/. Cela pourrait être dû à la similitude de ces mots en espagnol,

résultant du "crible phonologique". Cela s'est produit de manière similaire dans sa tentative de prononcer le phonème /r/ en français, obtenant comme résultat le /r/ de l'anglais.

Le troisième type d'activité que nous avons réalisé et analysé a été la lecture de virelangues en raison de leur utilité pédagogique pour le développement de la prononciation et de l'articulation de sons (voir annexe G). Le but était d'améliorer la discrimination auditive des sons nasaux /ɔ̃/ et /ɑ̃/ et leur production. L'utilisation des virelangues en tant que ressource multisensorielle résulte pertinent pour ce but étant donné que l'élève doit utiliser la vue pour reconnaître le motif de mots qui se répètent dans ce type de textes, ainsi que l'ouïe pour comprendre et différencier les sons avant d'essayer de les émettre de la meilleure manière possible.

Tableau 7*Transcription phonétique des élèves en train de lire des virelangues*

| Virelangue | Transcription phonétique idéale |
|--|---|
| Mon Tonton Leo, | mõ tõtõ leo |
| A once petits cochons, | a õz pəti kɔʃõ |
| A la vue de Tonton Leo, | a la vy də tõtõ leo |
| Les cochons font : On ! On ! On ! | le kɔʃõ fõ õ õ õ |
| Ta tante t'attend dans ta tente, | ta tāt tatã dã ta tāt |
| J'ai tant de tantes. | ʒɛ tã də tāt |
| Quelle tante m'attend ? | kɛl tāt matã |
| Ta tante Antoinette t'attend. | ta tāt ɑ̃twanɛt tatã |
| Transcription phonétique des élèves | |
| /mõ tõtõ leo | /mõ tõtõ leo |
| a õz pəti kɔʃõ | a õz petit tʃõtʃõ |
| a la vy de tõtõ leo | a la vi ton ton leo |
| le kɔʃõ fõ õ õ õ/ (Maicol 24-10-2023) | le tʃontʃo fon õ õ õ/ (Magda 24-10-2023) |
| /ma tāt atã dã la tāt | /Ta tant tatāt do ta tāt |
| ʒɛ tã de tāt | ʒɛ tāt do tāt |
| kel tã m_ atã | kel tāt matã |
| ta tant antwanɛt t_ atõ (Maicol 24-10-2023) | ta tāt antont tatan/ (Magda 24-10-2023) |

Ce type d'exercice peut être un défi pour l'élève, ce qui peut être observé ci-dessus dans les productions de certains d'entre eux (voir Tableau 7). Dans d'autres cas, des résultats positifs ont été obtenus tant dans l'émission de phonèmes que dans les traits prosodiques, car certains enfants parviennent à démontrer une bonne lecture de jeux de langue en respectant le rythme, l'accent et l'intonation. Il est également valide d'évaluer simultanément la perception dans ces exercices, car

pour qu'un étudiant puisse lire un jeu de langue de manière adéquate, il doit d'abord être conscient de la manière dont un interlocuteur le prononce avant d'essayer lui-même.

Perception

Dans cette section nous présenterons les résultats par rapport à la catégorie de perception. Pour ce faire, des activités de discrimination auditive ont été proposées à l'aide des stratégies multisensorielles. Selon Abry et Veldeman (2007), les exercices de discrimination auditive servent à « détecter les oppositions de sons mal entendus. Puis dès que l'apprenant commence à faire la distinction, on continue à les utiliser, mais cette fois ci, pour renforcer la distinction » (p. 55). Pour la première activité, nous avons travaillé la distinction /o/ - /ø/. Les élèves devaient écouter une série de six mots et montrer devant la caméra un objet de couleur bleue s'ils comprenaient le son /o/, ou un objet vert s'ils comprenaient le son /ø/. Une deuxième série de six mots a été réalisée, cette fois en montrant un objet orange pour le son /u/ et un objet rouge pour le son /y/. Il faut noter ici que quelques élèves ne disposaient pas d'une webcam, donc, nous leur avons proposé d'utiliser des onomatopées pour répondre, de sorte que pour le son /u/, l'onomatopée « Miaou » a été établie, tandis que pour /y/, l'onomatopée « Tu-tut ! » a été suggérée. Pour le son /o/, ils disaient « Oh ! », et pour /ø/, ils émettaient « Euh ». D'après la collecte de données qu'on a effectuée le 3 octobre 2023 dans le carnet de terrain n°7, on a trouvé le suivant :

Je procède à la reproduction de l'audio partagé. Le premier mot que l'on entend est 'bateau', Mateo et Karen montrent un objet bleu. Le mot suivant est 'cheval', Mateo et Karen montrent un objet vert. Le mot suivant est 'crocodile'. Mateo et Karen montrent un objet bleu. Le mot suivant est 'melon', Mateo et Karen montrent un objet vert. Le mot suivant est 'cerise', Mateo et Karen montrent un objet vert. Le dernier mot est 'requin', Mateo et Karen montrent un objet bleu.

Notre conception. Extrait du carnet de terrain n°7, 03-10-2023.

En ce qui concerne la distinction entre /o/ et /ø/, les élèves ont montré une bonne perception des unités sonores en essayant de différencier ces deux sons, comme on peut l'observer dans le fragment précédent, puisque Mateo et Karen ont pu répondre correctement pour presque tous les mots, sauf pour le mot 'requin'. Pour ce qui est des phonèmes /u/ et /y/, il a été constaté que les élèves avaient plus de difficulté à différencier ces sons. Dans certains cas, les apprenants ne percevaient aucune différence dans la prononciation des voyelles dans chaque mot, répondant ainsi /u/ pour tous les mots, tandis que dans d'autres cas, les élèves répondaient /y/ pour des mots tels que 'moule' ou 'poule', comme on l'observe dans notre carnet de terrain :

Le premier mot est 'poule'. Sofia n'est pas sûre, mais pense que c'est 'miaou'. Le deuxième mot est 'le mur'. Sofia ne sait pas lequel c'est, je lui remets le son une fois de plus, elle dit 'miaou'. Le mot suivant est 'moule'. Sofia pense que c'est 'tu-tut !'. Le mot suivant est 'pur'. Sofia pense que c'est 'miaou'. Le mot suivant est 'sourd'. Sofia pense que c'est 'miaou'. Le mot suivant est 'pull'. Sofia dit 'tu-tut !'.

Notre conception. Extrait du carnet de terrain n°7, 03-10-2023.

Notez que Sofia n'avait pas de webcam, donc, elle utilisait les onomatopées pour répondre à l'exercice, comme on le voit dans l'extrait ci-dessus. De plus, on peut remarquer qu'elle hésite par moments à dire quel est le phonème entendu, surtout dans les mots 'poule' et 'le mur', tandis que dans le mot 'moule', elle répond en disant par le microphone 'Tu-tut !'.

Le premier mot est 'poule'. Mateo a un objet orange. Le deuxième mot est 'le mur'. Mateo a un objet orange. Le mot suivant est 'moule'. Mateo a un objet rouge. Le mot suivant est 'pur'. Mateo a un objet orange. Le mot suivant est 'sourd'. Mateo montre un objet rouge. Le mot suivant est 'pull'. Mateo a un objet orange.

Notre conception. Extrait du carnet de terrain n°7, 03-10-2023.

Quelque chose de similaire se produit avec Mateo, qui l'a fait bien dans la première série de mots, ce qui n'a pas été le cas dans la deuxième série. Cela pourrait être dû au fait que les deux sons sont similaires en forme et en prononciation, et peut-être qu'il faudrait insister plus sur les phonèmes /u/ et /y/.

De plus, nous avons décidé de travailler une dernière distinction entre /ɔ̃/ et /ɔn/. Pour l'activité suivante, nous avons utilisé la méthode phonétique et gestuelle, étant donné que nous voulions nous aider de gestes pour reconnaître les sons. Le but de cette activité était d'arriver à différencier les deux sons, donc, nous avons créé cinq équipes sur Teams et nous avons demandé aux élèves de travailler par binômes. L'exercice consistait à écouter une série de 16 mots dont certains étaient répétés. Ainsi, pendant que chaque mot était reproduit, les élèves devaient décider s'ils entendaient /ɔ̃/ ou /ɔn/ dans le mot qui venait de résonner en ajoutant le geste qui correspondait à chaque son⁶.

⁶ La main en forme de « o » près du nez indique une nasalisation.

Figure 1

Équipe 3 : capture d'écran de l'activité de discrimination auditive /ɔ/ - /on/ fait par Maicol et Sofia.



Dans le cas de Maicol et Sofia, ils ont répondu correctement lors des premières 8 occasions, comme on peut le voir sur la Figure 1.

J'ai remarqué que pendant que Maicol et Sofia écoutaient l'audio, Maicol disait à Sofia que dans l'audio, on entendait deux mots différents mais similaires dans leur prononciation, mais qu'ils devaient être différents. Ensuite, Maicol a rejoué l'audio tout en partageant son écran et il disait à Sofia que les deux mots qui venaient de sonner, il les avait entendus normalement, comme un /o/, et Sofia a dit qu'elle aussi.

Notre conception. Extrait du carnet de terrain n°8, 17-10-2023.

Comme nous pouvons le voir dans l'extrait du journal de terrain n°8, les élèves se demandaient mutuellement quel son l'autre avait compris avant de répondre, ce qui témoigne du travail d'équipe et montre qu'il y a eu une avancée significative dans la perception de chaque enfant par rapport aux sons.

Figure 2

Équipe 2 : capture d'écran de l'activité de discrimination auditive /ɔ̃/ - /ɔn/ fait par Karen et Luisa



Bien que cet exercice ait été réalisé en binôme, d'autres groupes ont rencontrés un peu plus de difficultés, comme Karen et Luisa, qui ont confondu /ɔn/ avec /ɔ̃/ à quatre reprises, comme on peut le voir sur la Figure 2. Cela pourrait non seulement être dû au simple fait que les voyelles nasales ne font pas partie du système phonologique espagnol, ce qui compliquerait leur perception,

mais aussi au fait que les apprenants continuent d'associer la nasalisation à une prononciation ultérieure d'un /n/ après une voyelle.

Habiletés multisensorielles

Maintenant, nous examinerons la catégorie qui suit en fonction des activités qui nous ont permis d'identifier la capacité qu'ont les élèves pour acquérir une conscience phonologique à travers différents sens, comme le visuel, l'auditif et le tactile. Il convient de signaler que nous n'avons pas pu stimuler les sens olfactif et gustatif car nous avons eu des limitations à cause de l'environnement virtuel. Tout d'abord, nous avons conçu une activité sur la plateforme Nearpod, qui nous offre un tableau numérique et personnalisé que chaque enfant peut utiliser. Donc, l'enseignant qui partage le lien, peut regarder de façon simultanée ce que les participants font dans leurs tableaux individuels. La tâche consistait à remplir ou colorier un carré s'ils comprenaient le son /ɓ/, pendant que s'ils écoutaient le son /ã/, ils devaient signaler un triangle. Les élèves ont écouté une série de six mots. La Figure 3 montre les réponses ajoutées par les apprenants quand ils ont écouté le premier mot /fã/ ou « fend ».

Figure 3

Capture d'écran de l'activité de discrimination auditive /ɔ̃/ - /ã/ fait par les élèves sur Nearpod



D'après les résultats de l'activité ci-dessus, nous constatons que la plupart des élèves ont réussi à comprendre le son /ã/. Ana a été la seule qui a colorié le carré étant donné qu'elle a compris /ɔ̃/. De plus, dans une perspective multisensorielle, il a été possible de concevoir des activités attrayantes pour motiver davantage les apprenants à participer et à apprendre. Cela a été un avantage dans la mesure où, en étant plus attentifs et réceptifs, les autres sens pouvaient fonctionner simultanément entre eux, augmentant ainsi le taux de réussite dans le développement de cette activité et, par conséquent, favorisant le développement de la compétence phonologique. Ainsi, à travers les réalisations des élèves, un bon développement de la perception des sons nasaux a pu être mis en évidence, comme on peut le voir sur la Figure 3. De même, les réponses correctes des élèves nous montrent qu'ils ont pu établir un lien entre les sons qu'ils comprenaient, les formes géométriques, et même les couleurs. De plus, comme nous avons constaté dans le questionnaire répondu par les enfants, plusieurs d'entre eux utilisaient le téléphone portable pour se connecter.

Donc, nous pouvons faire de l'inférence qu'ils coloriaient sur le téléphone portable, ce qui me permet de conclure qu'ils utilisaient le sens du toucher, ce qui peut avoir des conséquences dans l'apprentissage des sons.

D'autre part, l'utilisation de la méthode phonétique gestuelle pour expliquer les sons et pour la réalisation de diverses activités a été essentielle pour déterminer si les élèves pouvaient développer une compétence multisensorielle contribuant au développement de leur compétence phonologique. Cela a pu être mis en évidence dans l'une des activités mentionnées dans l'analyse de la catégorie générale 'perception', comme le montrent les figures 1 et 2 de cette section, où l'on observe qu'un geste a été établi pour chaque son nasal afin de représenter visuellement ces sons. Dans une autre activité, un exercice de discrimination orale a été proposé avec les sons /ø/ et /o/, où les enfants devaient lire une série de mots qui apparaissaient sur l'écran. Les mots avec le son /ø/ apparaissaient du côté gauche de la diapositive, accompagnés d'une photo du professeur faisant le geste représentant ce son, tandis que du côté droit se trouvaient les mots avec /o/ et leur geste respectif (voir annexe H).

Tableau 8

Transcription phonétique des élèves en train de faire l'exercice de discrimination

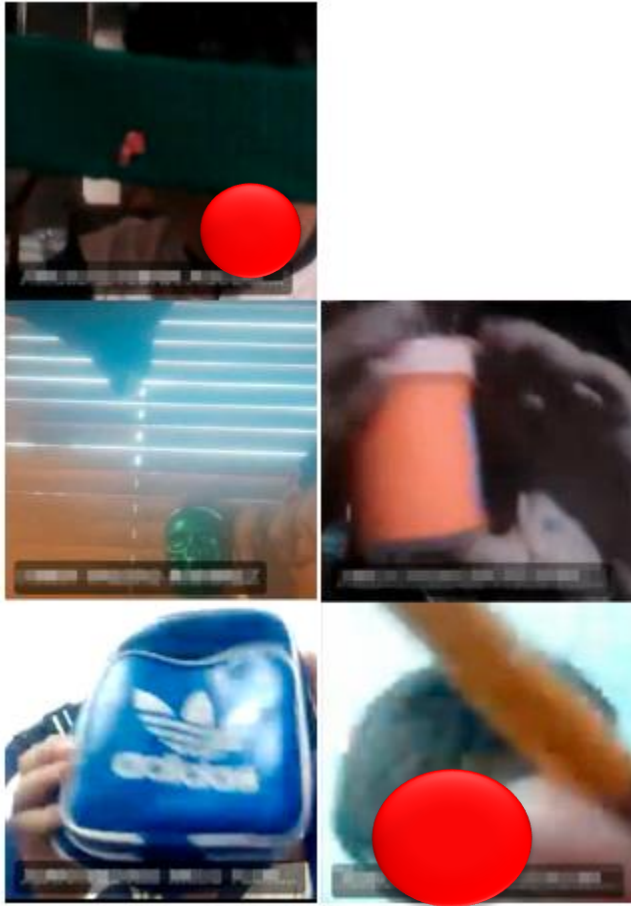
| Liste de mots | Transcription phonétique idéale | Transcription phonétique des élèves | |
|---------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| | | 1. Dø - Do | 1. dø - do |
| 1. Deux – Dos | 1. dø - do | 2. Di - So | 2. Cø – so |
| 2. Ceux – Sot | 2. sø - so | 3. Vø - Vos | 3. Bø – bo |
| 3. Veux – Vos | 3. vø - vo | 4. pø - Po | 4. Pø – po |
| 4. Peu – Peau | 4. pø - po | 5. Fe - Fo | 5. Fø – fo |
| 5. Feu – Faux | 5. fø - fo | | |
| | | (Magda, 26-09-2023) | (Luisa, 26-09-2023) |

Ces éléments visuels ont donné des résultats positifs, car les transcriptions phonétiques du Tableau 8 montrent que les élèves se sont efforcés de prononcer différemment les paires de mots, comme cela s'est produit dans le cas de Luisa et Magda. De plus, on a constaté que les enfants peuvent effectivement établir des liens entre les éléments visuels (les couleurs et les gestes) et les éléments acoustiques. Il faut noter ici que les élèves se sont appropriés des ressources visuelles, auditives et kinesthésiques pour tenter de produire les sons, même s'ils les prononçaient bien ou non. Cela démontre qu'il est possible d'utiliser d'autres moyens pour que les enfants puissent intérioriser ces sons sans avoir recours à des éléments tels que les symboles phonétiques ou les coupes faciales, étant donné que cela peut présenter une plus grande difficulté dans l'interprétation de ces éléments.

En ce qui concerne le sens du toucher, nous analyserons une des activités que nous avons mentionnées dans la sous-section de perception. Il s'agit d'une activité de discrimination auditive qui avait pour but d'associer des objets physiques aux phonèmes /ø/ et /o/. De cette façon, les enfants pouvaient utiliser les sens visuel, auditif et même tactile pour créer un ensemble de connexions à partir de plusieurs sens afin de pouvoir intérioriser progressivement chacun de ces sons.

Figure 4

Captures d'écran des enfants en train de montrer leurs objets en face de la caméra



Sur la Figure 4, nous pouvons voir les enfants Camilo, Karen et Maicol montrant différents types d'objets devant la caméra de leurs ordinateurs ou téléphones portables. Par exemple, Camilo nous a montré un type de vêtement, tandis que Karen a ce qui semble être un porte-clés en forme de crâne, leurs objets sont verts, pendant que Maicol nous a montré un sac à dos bleu. C'est-à-dire que pendant la première écoute du mot « cerise /søriz/ », Karen et Camilo ont compris le son /ø/, mais dans le cas de Maicol, nous verrons qu'il a aperçu /o/. Sur la Figure 4 à droite, nous trouvons que Camilo et Maicol étaient en train de montrer un crayon et une gouache orange quand ils venaient d'écouter le mot « pull /pyl/ » ; cependant, ils ont répondu de façon incorrecte. En outre,

bien qu'il soit vrai que nous n'avions pas d'un instrument musical ou quelque chose similaire pour percevoir ces phonèmes à travers le sens du toucher, d'un point de vue didactique, nous avons pu utiliser des éléments de nos maisons pour expérimenter ou percevoir ces sons à travers le corps et le contact physique avec les objets.

Catégorie émergente

Maintenant, nous présenterons et analyserons la catégorie émergente qui a été identifiée à partir de l'organisation des données et aussi des interventions pendant toutes les séances.

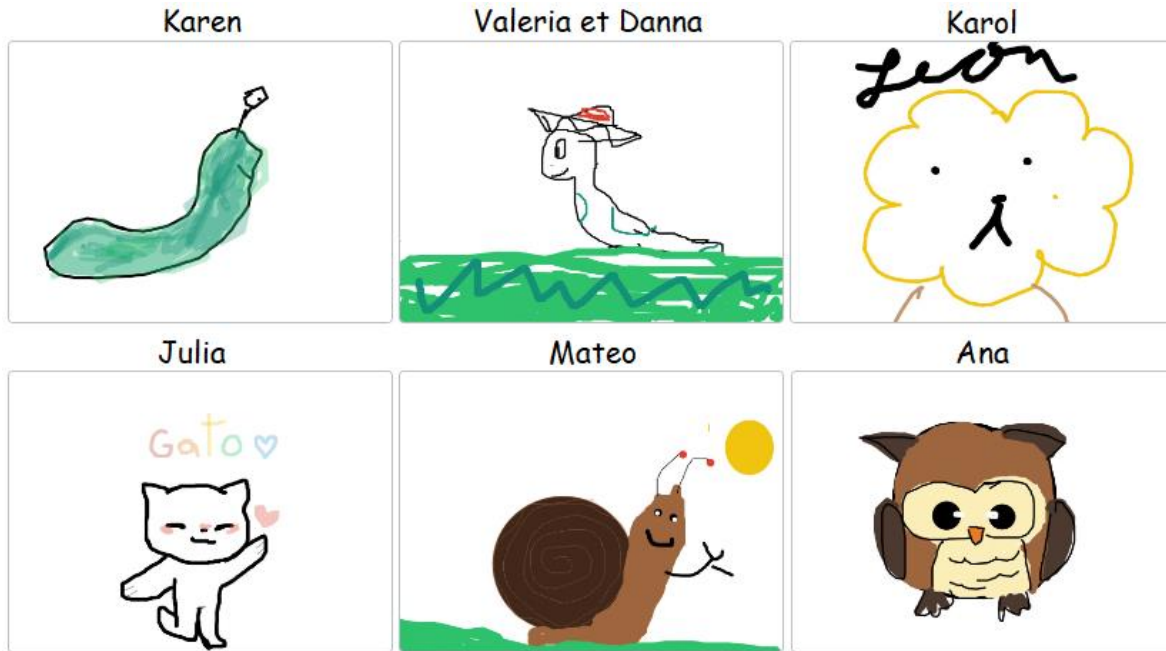
L'utilisation des outils numériques

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre de méthodologie, les séances de classe se sont déroulées dans un contexte virtuel, ce qui nous a demandé de préparer les cours et les activités en utilisant des ressources numériques. De plus, les séances étaient synchrones, ce qui a conduit l'institution à nous demander de nous réunir avec les élèves sur Teams, étant donné que c'était la plateforme principale qu'ils utilisaient pour ce type de rencontres. Tout cela a impliqué un défi pour moi et pour les élèves car il fallait avoir quelques connaissances ou habiletés pour pouvoir utiliser des téléphones ou des ordinateurs, et en conséquence, des applications ou des plateformes en ligne. Pour cette raison, j'ai décidé d'analyser la façon dont se sont débrouillés les élèves avec ces instruments numériques car c'était une chose qui allait avoir des répercussions importantes sur l'apprentissage en général et sur celui des sons.

Tout d'abord, nous avons choisi d'analyser une activité qui a permis d'identifier la versatilité des enfants lorsqu'ils utilisaient des outils numériques. Pour cette activité on a utilisé Nearpod, une plateforme où les enseignants peuvent créer des présentations interactives et ludiques auxquelles les apprenants peuvent accéder en temps réel via un code d'accès que le professeur doit partager (Voir annexe I).

Figure 5

Capture d'écran des enfants en train de dessiner un animal sur Nearpod.



La Figure 5 fait référence à quelques-uns des dessins réalisés par les enfants sur la plateforme Nearpod. Ce que nous pouvons observer ici, c'est la capacité des enfants à utiliser les outils de dessin au sein de l'application pour créer des illustrations et exprimer la créativité qu'ils ont réussi à matérialiser dans cet exercice. Parfois, il peut être difficile de suivre les activités des élèves lorsqu'on leur demande de faire un exercice sur une feuille de papier, car il n'y a pas d'interaction en temps réel. Cependant, ce type d'aides numériques parvient à combler ces lacunes, car même depuis la plateforme, il était possible de voir en temps réel chaque trait réalisé par les enfants, ce qui est un avantage pour suivre chaque processus individuel simultanément. Il est important de souligner que cette génération d'enfants a vécu pleinement la modalité virtuelle en raison d'une pandémie, de sorte que ces artefacts peuvent refléter les compétences acquises il y a quelque temps. De plus, les enfants affirmaient n'avoir jamais utilisé cette application auparavant,

les ressources numériques et à les manipuler à sa convenance. De plus, l'élève est capable d'apprendre au fur et à mesure qu'il explore les différentes fonctionnalités données par l'application pour accomplir la tâche. De même, cet aspect multimodal caractérise ce type de plateformes, car il est possible de concevoir des activités mêlant contenu visuel et auditif, tandis que l'élève effectue le travail d'édition sur le modèle conçu par l'enseignant.

Dans ce chapitre nous avons présenté les résultats et l'analyse des données à partir de quatre catégories. Tout d'abord, nous voulions évaluer la compétence phonologique à travers les sous-catégories de « production » et « perception ». De même, les résultats autour de ces catégories nous ont montré qu'il y a eu un avancement important dans la perception et production des sons étant donné que les élèves arrivaient à comprendre et à produire les phonèmes montrés pendant les séances. Cela était grâce aux stratégies multisensorielles que nous cherchions à examiner sous la catégorie de « compétence multisensorielle ». Donc, les résultats nous ont permis de conclure que les apprenants sont arrivés à faire des liens entre les sens et les phonèmes. Finalement, nous avons identifié la catégorie « utilisations des outils numériques » en raison de la forte incidence des dispositifs numériques dans l'apprentissage et aussi en raison de la qualité multimodale de ces ressources, ce qui nous a permis de présenter et expliquer des éléments propres de la langue en utilisant plusieurs moyens pour mieux comprendre, dans ce cas, les phonèmes ou unités sonores de la langue. Dans le chapitre suivant nous expliquerons les conclusions générales du document.

Conclusion

Après avoir identifié une problématique d'apprentissage de la langue cible dans la salle de classe de FLE, nous avons formulé l'objectif de recherche, lequel était d'analyser l'impact des stratégies multisensorielles pour développer la compétence phonologique chez les élèves de cinquième et sixième qui ont participé à l'atelier virtuel de français à l'IPN. Nous avons tout d'abord conçu une enquête pour savoir si les élèves avaient déjà ou non des connaissances préalables du français. Étant donné que la plupart d'entre eux ont affirmé ne pas avoir reçu des cours avant, nous avons pensé aux stratégies multisensorielles pour acquérir et développer la compétence phonologique par rapport au français. Il était donc pertinent de nous informer à propos des études qui avaient eu un intérêt pour l'apprentissage de sons du français et, grâce à cela, nous avons trouvé des similitudes entre les recherches par rapport aux erreurs et difficultés que trouvaient les apprenants débutants dans la perception et la production de sons. Ainsi, nous nous sommes concentrés sur des phonèmes qui pouvaient impliquer plus de défis pour nos élèves et nous avons projeté une séquence didactique divisée par unités thématiques. Cela dit, dans ce chapitre nous présenterons les conclusions générales de cette étude en lien avec les résultats. Par la suite, on mentionnera les implications des résultats dans le développement de la compétence phonologique. Finalement, nous allons exposer les limitations que nous avons trouvées tout au long de l'étude.

Tout d'abord, nous avons constaté que le processus de production et perception des phonèmes du français pendant toute l'intervention pédagogique a été fortement influencé par le crible phonologique, étant donné que les enfants prononçaient les sons du français comme en espagnol ou en anglais. Certainement, ce phénomène était moins fréquent à la fin puisque les élèves avaient amélioré la production et la perception de plusieurs phonèmes. Nous avons vu au

début, par exemple, que la plupart d'entre eux prononçaient /R/ comme en anglais. Nous avons observé cela aussi avec le phonème /ʃ/, prononcé comme /tʃ/. Il est possible d'énumérer plusieurs exemples, cependant, nous avons réussi à rééduquer leur oreille à l'aide des stratégies multisensorielles pour réduire la concurrence de ce phénomène.

De plus, nous avons mis en évidence que les stratégies multisensorielles ont permis aux élèves d'intérioriser les sons d'une façon amusante et fonctionnelle puisque des ressources telles que les comptines, les contes illustrés, les virelangues et les outils digitaux ont aidé les apprenants à reproduire et à réécouter plusieurs fois des phrases ou des mots pour s'entraîner. De même, l'emploi des couleurs simultanément avec la méthode phonétique et gestuelle ont favorisé l'appréhension de chaque phonème étudié, ce qui a permis aux enfants de reconnaître un son nasal d'un son non nasal quand j'ai placé ma main juste à côté ou loin de mon nez, pendant que les couleurs leur montraient quelles combinaisons de lettres devenaient un seul son.

D'autre part, je trouve que les ressources numériques ont contribué dans l'apprentissage multisensoriel grâce à leur attribut multimodal où l'on peut concevoir des activités en ligne en combinant des images, des fichiers audio et des gestes. En fait, nous avons remarqué que les apprenants demandaient presque tout le temps d'utiliser les plateformes interactives comme Nearpod, Kahoot, Educaplay, etc. Après, nous avons constaté que cette motivation chez les élèves était reflétée dans leurs bonnes productions et réponses.

Limitations

Pour mieux comprendre les résultats obtenus, il faut spécifier certaines limitations que nous avons trouvées. D'abord, ce projet avait été conçu pour être mis en œuvre dans un contexte présentiel ; cependant, nous avons dû modifier au dernier moment quelques éléments pour les adapter dans un contexte virtuel. En fait, nous cherchions à travailler les sens du toucher, du goût

et de l'odorat à travers des activités adressées à l'apprentissage des sons du français ; cependant, cela impliquait d'interagir de façon réelle avec les enfants pour pouvoir observer leurs produits et productions orales. De même, il y avait plusieurs élèves que nous ne pouvions pas observer pour différentes raisons, par exemple, quelques-uns n'avaient pas une webcam dans leurs ordinateurs ou leurs parents ne les laissaient pas allumer la caméra du téléphone ou de l'ordinateur portable. De plus, il était fréquent pour les élèves d'avoir des problèmes de connectivité chez eux, ce qui rendait difficile la bonne écoute de l'enseignant en prononçant les phonèmes, les mots et les phrase, ainsi que de le voir, car la vidéo se figeait.

En plus, comme nous avons mentionné dans le chapitre de méthodologie, le cours de français était un atelier extrascolaire qui n'était pas obligatoire, en conséquence, il y avait quelques élèves qui assistaient aux premiers jours de classe et ils arrêtaient d'y rentrer. Il était donc complexe de suivre un processus général du groupe par rapport à la compétence phonologique. C'est la raison pour laquelle nous avons pris en compte les élèves qui ont participé pendant la plupart des séances pour l'analyse des données afin d'identifier leur développement avant et après le cours. Il faut noter que l'atelier virtuel s'est croisé avec l'atelier de mathématiques extrascolaire en même temps de 17 h à 18 h 30, raison pour laquelle plusieurs apprenants devaient sortir avant ou ne pas rentrer à notre atelier, car ils devaient assister au soutien scolaire d'un cours officiel présentiel. De même, nous avons perdu plusieurs séances étant donné qu'il y avait des activités scolaires et institutionnelles où les élèves devaient participer aux sorties scolaires et l'institution émettait les autorisations pour suspendre ou décaler les activités extrascolaires.

Ensuite, nous avons eu à la fin du cours entre 9 et 11 élèves, pendant qu'au début il y avait environ 25 apprenants inscrits. Il y avait quelques enfants qui étaient retournés après plusieurs semaines et nous ne pouvions arriver à les mettre au courant par rapport aux contenus que nous

avons déjà expliqués les séances précédentes. En outre, à la fin de l'atelier de français entre la période 2023-1 de mars à mai, nous avons fini avec 17 élèves avant les vacances de mi-année. Au début du semestre 2023-2 dans le mois d'août, nous avons reçu entre 12 à 15 participants.

Recommandations

Pendant la mise en place de cette proposition pédagogique, nous avons remarqué qu'il est possible d'engager tous les sens dans des séances virtuelles à condition qu'il existe les moyens technologiques et l'engagement de la part des parents de famille. La raison pour laquelle nous n'avons pas pu concevoir des activités artistiques et manuelles est due aux insuffisances par rapport aux appareils numériques et au manque de compromis des parents et enfants dû à la non-obligation de l'atelier.

En outre, il convient d'encourager l'apprentissage de la phonétique sans laisser de côté la communication et l'interaction des élèves. Nous pouvons utiliser les productions orales et écrites des apprenants pour qu'ils analysent leurs productions des phonèmes, des mots ou des phrases complètes, ce qui peut les motiver. Malheureusement, nous n'avons pas pu proposer ce type de dynamiques puisque nous avons eu seulement 1 h 30 de temps de séance hebdomadaire pour travailler avec eux. En fait, comme nous l'avons déjà mentionné, il y avait une autre stagiaire qui avait développé des séances plutôt communicatives et expérientielles, raison pour laquelle nous avons pu nous focaliser sur la phonétique.

De même, nous recommandons aussi de s'aventurer envers d'autres méthodes de correction phonétique comme la méthode verbo tonale que nous n'avons pas beaucoup utilisée, car nous étions limités spatialement par l'écran (il y avait des enfants que nous ne pouvions pas observer) et c'était difficile d'utiliser des gestes complets avec le corps et les bras pour faire des exercices de rythme et intonation. En outre, il est possible d'utiliser la méthode articulatoire pour

que les enfants puissent designer des dessins faciaux et la forme des lèvres pour produire des phonèmes.

Comme dernière recommandation, il est important de trouver des plateformes ou des ressources numériques et qu'en même temps l'enseignant(e) soit capable de les connaître et utiliser car ces outils ont des avantages pour développer la phonétique en classe de FLE. Il y a des sites web que nous ne connaissons pas encore et se former ou s'entraîner dans leur utilisation, demande beaucoup de temps. De même, ce sont des instruments que nous pouvons employer dans une classe présentielle.

Références

- Abry, D. et Veldeman, J. (2007). La phonétique : audition, prononciation, correction. CLE International : Paris.
- Bacor, N. (2020). Appropriation multisensorielle du rythme du français : codage rythmique visuel d'extraits filmiques au sein d'un dispositif hybride. <https://doi.org/10.4000/corela.10837>
- Baines, L. (2008). A Teacher's guide to multisensory learning: Improving literacy by engaging the senses. Association for Supervision and curriculum development. Alexandria, Virginia, USA.
- Benalcázar, M. (2016). Evaluación de una secuencia didáctica para la enseñanza de la pronunciación del francés como lengua extranjera en el Colegio Jorge Isaacs "INEM" de la ciudad de Cali. [Mémoire de premier cycle, Universidad del Valle]. <https://hdl.handle.net/10893/9662>
- Cáceres, A. (2019). Corps et voix : enseignement de la prosodie en FLE à partir d'une perspective multimodale. Sciences de l'Homme et Société. 2019. [Mémoire de maîtrise 2, Université Grenoble Alpes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281589>
- Campos, C. (2014). La compétence phonologique dans l'enseignement/apprentissage du FLE [mémoire de maîtrise, Universidad de Zaragoza]. <https://zagan.unizar.es/record/14810?ln=fr>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). Enseñar lengua: novena edición. Editorial GRAÓ.
- Conseil de l'europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Les Éditions Didier, 2001. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- Conseil de l'Europe (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues. Available online : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Giraldo, B. (2015). Desarrollo de la conciencia fonológica de las vocales nasales del francés en los estudiantes de segundo ciclo del colegio la Candelaria I.E.D. [mémoire de premier cycle, Universidad Libre de Colombia]. <https://hdl.handle.net/10901/8374>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: sexta edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Pedagógico Nacional (s, d). <http://ipn.pedagogica.edu.co/>
- Le, M. N. (2022). Relation entre la perception et la production de phonèmes étrangers avant et après un apprentissage. [Mémoire de maîtrise, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18150>
- Legout, L (2019). Les apports de la méthode phonético-gestuelle développée par Suzanne Borel Maisonnny dans l'apprentissage de la lecture. Education. 2019. dumas-02404188
- Medina, L. (2021). *Unidad didáctica para el desarrollo de las habilidades de la pronunciación y comprensión del vocalismo francés, en estudiantes de cursos de extensión del nivel debutante, del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie*. [mémoire de premier cycle, Universidad Libre de Colombia]. <https://hdl.handle.net/10901/20471>
- Merino, C. (2019). La enseñanza de la pronunciación en clase de francés como lengua extranjera. [mémoire de maîtrise, Universidad de Zaragoza]. <https://zagan.unizar.es/record/88009>

Muñoz, J., Quintero J. y Munévar, R. (2005). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Editorial Magisterio.

Raby, C. et Viola, S. (2016). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Les Éditions CEC Inc.

Souraya, B. (2020) La pratique théâtrale et la methode verbotonale : vers une approche prosodique pour corriger la prononciation en classe de fle [mémoire de maîtrise, Université de Biskra].

<http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/16187>

Annexes

Annexe A. Exemple de journal de bord

| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS FACULTAD DE HUMANIDADES | | |
|--|-----------------------|-------------------------|
| Journal de bord N°8 | Date : 17/10/2023 | Temps : 17 :00 – 18 :30 |
| Stagiaire : Cristhian López | | |
| Institution : Instituto Pedagógico Nacional | Population : 4° et 5° | Séance : |
| Description | | |
| <p>Je commence la classe en saluant les apprenants. C'est le premier cours après la semaine de pause. Très peu d'enfants sont entrés en classe. Pendant qu'ils arrivent, je présente quelques virelangues pour lire avec les enfants. Je clarifie la prononciation des nasales pendant qu'ils essaient de lire. Mateo commence à lire et demande comment prononcer o+i. Je l'aide à corriger et il essaie encore une fois.</p> <p>Je vois qu'il y a plus d'étudiants. Je présente les objectifs du cours et clarifie le sujet qui sera abordé aujourd'hui. Apprendre les jours de la semaine, pratiquer les nasales et parler de la famille. Je leur demande s'ils connaissent les jours de la semaine, ils disent que non. Maicol dit qu'il sait seulement comment dire mardi et vendredi. Je lui demande « tu aimes le vendredi ? » Il répond « oui, j'aime les vendredis ». Je continue à parler en français, leur montrant les jours de la semaine dans la présentation, demandant à Luisa de lire. Elle dit /lundi/. Je demande à Mateo de lire. « Est-ce que tu peux lire ? », il répond « oui professeur ». Il lit mardi. J'insiste sur le 'r' français. J'explique en espagnol. Il prononce /mardi/ correctement. Je demande à Maicol de continuer à lire, en français, il prononce /mercredi/, prononciation correcte. Amelia demande : « professeur, une question, 'week-end' signifie comme fin de semaine, c'est ça ? ». Je réponds en français que oui, samedi et dimanche. Plus d'étudiants entrent en classe. J'explique en français l'activité suivante.</p> | | |

J'explique en français l'instruction suivante. Je vais partager une courte vidéo sur les nasales an et on. Est-ce que vous écoutez bien ? Maicol dit oui. J'explique comment faire le son avec la bouche en espagnol. Je demande à Karen d'essayer de prononcer la o nasale. Elle émet un son similaire. Je demande à Julia de prononcer l'a nasale, mais elle a du mal et dit 'prof, je ne peux pas'. Ne t'inquiète pas, essaie de pratiquer seule là-bas.

Julia et Mateo sont sur leur téléphone. Je procède à expliquer l'activité suivante en espagnol. Je leurs envoie dans les salles.

Salle 1 : Valeria et Danna ont la caméra allumée, le microphone de Martin est allumé, mais Martin ne parle pas. Isabella et Gabriela font l'exercice seules. Elles ont complété les exercices mais n'ont pas communiqué entre elles. Je leur demande de continuer à pratiquer les tongue twisters et je quitte la salle. Je reviens. Je lis le tongue twister lentement pour eux. Je demande à Martin d'essayer de le lire. Ensuite, Valeria et Danna essaient volontairement, mais Danna a du mal à le prononcer, alors je le refais pour l'aider. Ensuite, elle essaie.

Je continue à leur lire la conversation pour qu'ils la comprennent et puissent la faire seuls. Je sors un moment, Valeria dit à Martin qu'il peut être A et elle dit B, mais il ne répond pas. Je reviens, ils commencent la conversation entre eux.

Salle 2 : Luisa et Karen travaillent sur le drive. Pour l'instant, il n'y a pas de socialisation. Luisa a une question, elle dit qu'elle ne peut pas sélectionner la grille, l'image. Je lui dis qu'elle doit utiliser un stylet comme outil. Écouter et tracer le chemin. Je leur dis qu'elles peuvent partager l'écran, pendant que l'une partage et l'autre trace le chemin. Je partage l'écran pour qu'elles trouvent l'outil pour tracer le chemin, là où il est indiqué « sélectionner ligne », à main levée. Je mets le son et elles tracent le chemin. Je me retire et leur dis de pratiquer le tongue twister. Luisa dit plus tard 'planifions qui sera A et qui sera B, je veux être B'. Mais Karen doit partir à son activité parascolaire. Amelia veut savoir comment prononcer 'gentil' et 'marrant'. Elle veut savoir si elle peut faire la conversation avec quelqu'un d'autre. Je lui dis que je l'aide, mais pratiquons d'abord le tongue twister. Elle le lit. Je me retire un moment et reviens. Je commence la conversation avec elle. Je suis A et elle est B. Je l'aide à corriger la prononciation et à la fin, je

lui demande ce qu'elle a pensé des activités. Elle a aimé les activités, mais comme il y en avait beaucoup, il vaut mieux les regrouper.

Salle 3 : Maicol, Julia.

Je me retire. Maicol partage l'écran avec du son. Julia écoute aussi. Il y a de la socialisation entre eux. J'ai remarqué que pendant que Maicol et Julia écoutaient l'audio, il lui a dit qu'il entendait deux mots différents, qui sonnaient de manière similaire mais qui devaient avoir des significations différentes et une prononciation différente. Ensuite, il lui dit qu'il a entendu ces deux mots normalement, comme un /o/, et Julia dit qu'elle aussi. Ils continuent d'écouter et de socialiser. Ils se confondent car ils ne savent pas combien de mots ils doivent écouter. Ils réécoutent en enlevant les images des cases. Je demande si c'est difficile ou facile. Maicol dit 'on y va'. Je me retire. Il y a toujours de la socialisation et ils se demandent quel son ils entendent. Maicol dit 'qu'est-ce que tu en penses ?' Julia dit 'que le premier est nasal et le deuxième est normal, je ne sais pas'. Maicol dit 'oui, j'ai mis la même chose... il y en a certaines plus difficiles que d'autres, non ?' Julia dit 'oui'. Julia doit partir à son tutorat de mathématiques et lui demande de prévenir le professeur. Il commence à écouter le premier tongue twister et le pratique une fois. Ensuite, il passe à l'audio de la quatrième activité. Il met en pause l'audio et commence à tracer le chemin.

Salle 4 : Ana – Carlos. Je procède à partager l'écran et l'audio car Salo ne peut pas accéder au document depuis son téléphone. Elle se retire. Elle a été expulsée par Teams. La professeure Lorena partage l'écran pour moi. Il y a de la socialisation car la professeure est avec eux et leur demande quels sons ils entendent. Elle déplace simplement les images qu'ils lui demandent de déplacer. Salo a des problèmes de connexion et se déconnecte fréquemment. Lorena et Carlos finissent les deux premiers exercices. Il passe à la lecture du tongue twister 1. Maintenant, Carlos passe à l'exercice qui consiste à tracer le chemin pendant que la professeure partage l'image et le son. Salome est partie il y a un moment. Carlos dit au professeur où tracer le chemin.

Le temps de classe se termine et je ramène tout le monde dans la salle principale pour nous dire au revoir et les remercier de leur participation.

Annexe B. Enquête de caractérisation

Universidad Pedagógica Nacional
Faculté de Sciences humaines
Département de langues étrangères
Bogotá 2023

Estimado (a) estudiante, la siguiente es una encuesta de caracterización en la cual se encontrarán preguntas relacionadas con el aprendizaje del idioma francés. Por favor leer y responder conscientemente. La información que diligencie será de carácter confidencial y solo será de uso académico.

Información personal

1. Nombre completo:

2. Edad:

3. Género:

(M) Masculino

(F) Femenino

4. Grado escolar:

5. Barrio:

Por favor leer atentamente y contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Con cuáles de las siguientes herramientas cuentas? (Selecciona varias)

- a. Computador de mesa
- b. Computador portátil
- c. Teléfono inteligente
- d. Cámara de computador
- e. Internet
- f. Ninguna de las anteriores

2. ¿Cuáles de los siguientes problemas consideras que podrían surgir durante las clases virtuales?

- a. Me distraigo fácilmente
- b. El internet
- c. No cuento con las herramientas necesarias
- d. Me aburro

- e. Hay mucho ruido a mi alrededor
- f. No tengo inconvenientes
- g. Otros:

3. ¿Tenías conocimientos previos del francés, en caso de que sí, ¿cuáles?

4. ¿Cuándo estás aprendiendo un idioma que te gusta más? Ordena las siguientes opciones, desde la que más te gusta a la que menos te gusta. (Siendo 1 lo que más te gusta y 4 lo que menos)

Leer

Escribir

Hablar

Escuchar

5. Al aprender un idioma, ¿qué consideras que es lo que más se te dificulta?

- a. La gramática (reglas ortográficas)
- b. Aprender vocabulario (palabras nuevas)
- c. Producción oral (hablar y ser entendido)
- d. Comprensión oral (escuchar y entender)

6. ¿Cuáles son las actividades que más te gustan hacer cuando estás aprendiendo un idioma?

7. ¿Con cuál de las siguientes actividades consideras que aprendes mejor un idioma? (Una sola respuesta)

- a. Actividades de escribir y leer
- b. Con juegos
- c. Practicando con un compañero
- d. Actividades artísticas
- e. Actividades que impliquen movimiento
- f. ¿Otras? ¿cuáles?

8. ¿Con cuál de los siguientes estilos de aprendizaje te sientes más identificado?

- a. Visual: aprender viendo (a través de imágenes, dibujos, fotografías, infografías, diagramas, esquemas, videos)
- b. Verbal: aprender leyendo y escribiendo (a través de libros, escritura, lectura, toma de notas, crucigramas, sopas de letras)
- c. Auditivo: aprender escuchando (a través de música, lecturas en voz alta, grabaciones, discusiones)

d. Kinestésico: aprender haciendo (a través de tareas manuales, experimentos, actividades de movimiento corporal, teatro)

9. ¿Qué temas son de tu interés?

- a. Deportes y hobbies
- b. Películas
- c. Música
- d. Videojuegos
- e. Arte
- f. Redes sociales
- g. Cultura general
- h. Otros:

10. ¿Cuáles son tus expectativas o motivaciones en este taller de francés?

11. ¿Cuál de las siguientes opciones consideras que es mejor a la hora de aprender algo nuevo?


- a. Sintiendo: experimentando sensaciones
- b. Observando: examinando atentamente
- c. Pensando: examinando con cuidado para hacerme una idea
- d. Haciendo: realizando actividades, poniendo en práctica lo aprendido

12. ¿Consideras que entiendes fácilmente la pronunciación del francés o puede llegar a ser un poco difícil? Escoge la imagen con la que te identifiques según la pregunta.

13. ¿Crees que es importante aprender sobre la pronunciación del francés? Sí o no, ¿Por qué?

14. ¿Hay alguna letra del español que te cueste pronunciar? Si tu respuesta es sí, ¿cuál letra?

Annexe C. Format de préparation de cours

| | | |
|---|--|---|
|  <p>UN Ate UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p> | <p>INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL de français</p> |  |
| <p>Séance: 10</p> | <p>Date: 17/10/2023</p> | <p>Heure: 17h - 18h30</p> |
| <p>Année-scolaire: Quatrième et cinquième</p> | | |
| <p>Contenu général: Les sons /õ/ et /ã/ (phonétique) – La famille</p> | | |
| <p>Temps: 1 heure et 30 minutes</p> | | |
| <p>Stagiaire : Cristhian Fernando López</p> | | |
| <p>Professeur titulaire : Amalia Marcela Sarmiento</p> | | |
| <p>Tutrice de projet : Lizeth Donoso Herrera</p> | | |
| <p>Objectifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les sons nasaux français õ et ã. - Pratiquer la prononciation des nasales françaises. - Apprendre à utiliser les adjectifs possessifs pour parler de la famille. | | |
| <p>Structure de la classe</p> | | |
| <p>Activités d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation du thème de la classe et objectifs (1 minute) : Je commence la classe en expliquant le thème du jour et les objectifs à atteindre. - Activité d'échauffement (5 minutes) : Je partage l'écran sur Teams avec un calendrier affichant les jours de la semaine. Les étudiants liront cinq phrases, chacune accompagnée d'une image glissable. Ils doivent faire correspondre l'image au jour de la semaine en fonction de l'information de la phrase. - Vidéo d'introduction (3 minutes) : Je présente une vidéo d'une personne expliquant les sons nasaux en français õ et ã. Après avoir visionné la vidéo, je demande à quelques élèves de prononcer ces sons. <p>Activités de développement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activité de discrimination phonétique (10 minutes) : Je divise les élèves en paires et je partage un lien Google Drive modifiable avec chaque paire. Les élèves écouteront un premier enregistrement audio contenant huit séries de mots. Ils devront décider s'ils | | |

entendent le son nasal ã ou le «onne» et faire glisser l'image correspondante à chaque son. Il y aura une deuxième série de mots.

- Travail sur un virelangue (5 minutes) : Les élèves écoutent un virelangue en utilisant le son nasal ã, puis ils le pratiquent en groupe.
- Jeu de société (10 minutes) : Les élèves doivent tracer un chemin sur un tableau chaque fois qu'ils entendent un mot avec le son ã. Il y aura aussi quelques mots du vocabulaire de la famille.
- Lecture d'un virelangue (5 minutes) : Les élèves lisent un autre virelangue contenant le son ã et le lisent à haute voix en groupe.
- Jeu de rôle (5 minutes) : On va demander aux paires de lire un petit extrait d'une conversation pour pratiquer les deux nasales et le vocabulaire de la famille.

L'enseignant parcourt toutes les salles et observe que les élèves font les activités

À la fin de toutes ces activités, les élèves seront ramenés dans la salle principale.

Les activités peuvent prendre plus de temps pendant que les étudiants se connectent et accèdent aux liens.

Activités de clôture

- Explication des adjectifs possessifs (3 minutes) : J'explique les adjectifs possessifs masculins et féminins en français, au singulier.
- Présentations de la famille (15 minutes) : J'envoie les élèves dans leurs groupes pour qu'ils présentent mutuellement trois membres de leur famille en utilisant les adjectifs possessifs. Partagez un nouveau lien Google Drive avec chaque groupe pour prendre des notes.
- Conclusion de la classe (5 minutes) : On retourne dans la salle principale pour faire la conclusion de la classe en demandant aux élèves comment ils se sont sentis aujourd'hui et ce qu'ils ont appris.


Ressources

Présentation sur canva :
https://www.canva.com/design/DAFxcj8neZI/YQfijJ8t1MReoPSK4uR2RA/edit?utm_content=DAFxcj8neZI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Vidéo ã et ã

Google Slides

Annexe D. Consentement éclairé

| | | |
|---|---|--|
|  | 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: _____

| | | |
|--|---|--|
|  <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>ESTABLECIENDO LA CALIDAD</small> | 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,

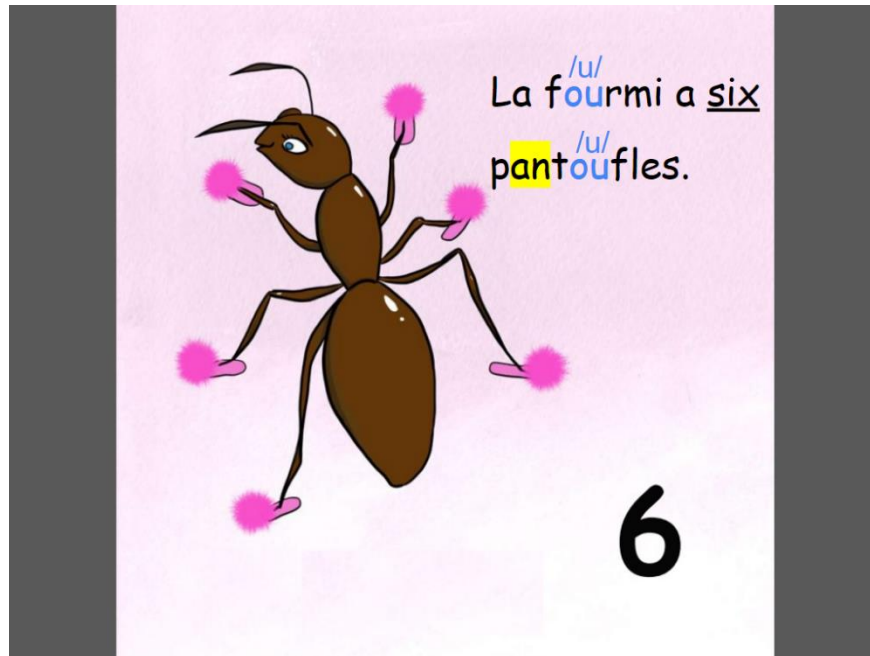
Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Annexe E. Conte illustré



Annexe F. Comptines

Louis Ours



Louis Ours
goûte la soupe
goûte la soupe
goûte la soupe
Louis Ours
goûte la soupe
ou, où, ôû



Lucie Tortue

Lucie Tortue

utilise une fusée

utilise une fusée

utilise une fusée

Lucie Tortue

utilise une fusée

u, u, u.



Annexe G. Virelangues

3

Quel est ton animal préféré?

Mon Tonton Leo,
A onze petits cochons,
A la vue de Tonton Leo,
Les cochons font : On ! On ! On !

A cartoon illustration featuring a large brown lion with a yellow mane sitting in the center. Eleven small pink piglets are scattered around him: one is on his head, one is on his back, and the rest are in a line in front of him. The background is a light green color.

Annexe H. Activité de discrimination phonétique



Deux / dos ●
Ceux / sot
Veux / vos
Peu / peau
Feu / faux



Annexe I. Nearpod

🔄 Dessinez un animal que tu veux faire danser

Diapositiva 12 / 12

^ Instrucciones

◀

↶ ↷ 🖱️ 🖋️ 🖌️ Tt 🗨️ 🖼️ ...