

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTÉ D'HUMANITÉS**

**DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES**

**Mémoire pour l'obtention du diplôme en Espagnol et Langues**

**Étrangères**

**L'acquisition de vocabulaire en FLE à l'aide des expériences sensorielles**

**Paula Alejandra Mahecha Becerra**

**Conseillère pédagogique :**

**Lizeth Donoso Herrera**

**Bogotá 2024**

## **Dédicace**

À ma grand-mère qui sera toujours la lumière la plus brillante qui m'éclaire même de la plus longue distance qui existe.

À mes parents et mon copain, qui ont rendu significative chaque étape et m'ont accompagnée.

À ma conseillère qui m'a guidé tout au long du développement de ce projet et de ma formation professionnelle.

## **Résumé**

Cette recherche-action, encadrée dans les approches qualitative et herméneutique, a eu lieu en tant que projet de présentation de français langue étrangère (FLE) aux élèves de quatrième année de l'école Villemar el carmen à Bogotá. Ce projet a porté sur l'analyse de l'impact de la mise en œuvre des expériences sensorielles tout au long des cours de langue, visant l'acquisition de vocabulaire et la motivation chez des apprenants de quatrième année. Ce but a émergé de l'identification d'une problématique : le niveau débutant des enfants dans la langue. Finalement, la chercheuse a recueilli des informations concernant la motivation, l'impact des expériences sensorielles dans l'acquisition et la signification contextuelle de vocabulaire, et les stratégies des élèves pour gérer la rétention du vocabulaire dans leur mémoire.

**Mots clé :** Acquisition de vocabulaire, expériences sensorielles, FLE, motivation.

## **Abstract**

This action research, framed within qualitative and hermeneutic approaches, was conducted as the development of a project of introduction of French as a foreign language (FFL) to fourth grade students at Colegio Villemar el carmen school in Bogota. The implementation of sensory experiences throughout a language course with the aim of analyzing their impact on vocabulary acquisition and motivation was the purpose of this project. This goal arose from a problem identification: the beginner level of the students in the target language. Finally, the researcher gathered information regarding motivation, the impact of sensory experiences on the acquisition and contextual meaning of vocabulary, and the students' strategies for managing the vocabulary retention in their memory.

**Keywords:** Vocabulary acquisition, sensory experiences, FFL, motivation.

**Index de figures:**

|                        |           |
|------------------------|-----------|
| <b><i>Figure 1</i></b> | <b>26</b> |
| <b><i>Figure 2</i></b> | <b>27</b> |
| <b><i>Figure 3</i></b> | <b>45</b> |
| <b><i>Figure 4</i></b> | <b>46</b> |
| <b><i>Figure 5</i></b> | <b>50</b> |
| <b><i>Figure 6</i></b> | <b>51</b> |
| <b><i>Figure 7</i></b> | <b>52</b> |
| <b><i>Figure 8</i></b> | <b>56</b> |
| <b><i>Figure 9</i></b> | <b>60</b> |

## Tableau de matières

|  |    |
|--|----|
| Résumé   | 3  |
| Abstract   | 3  |
| 1. Problème de Recherche                                       | 3  |
| 1.1 Problème de Recherche                                      | 3  |
| 1.2 Justification  | 4  |
| 1.3 Question de Recherche                                      | 6  |
| 1.4 Objectif Général   | 6  |
| 1.5 Objectifs Spécifiques                                      | 6  |
| 2. Cadre de Référence  | 7  |
| 2.1 État de l'Art  | 7  |
| 2.2 Cadre Théorique  | 11 |
| 2.2.1 <i>La méthode Sensorielle</i>                            | 11 |
| 2.2.2 <i>L'Acquisition du Vocabulaire Chez les Plus jeunes</i> | 15 |
| 2.2.3 <i>Le Rôle de la Mémoire dans l'Éducation</i>            | 17 |
| 2.2.4 <i>La Motivation</i>                                     | 19 |
| 3. Méthodologie  | 20 |
| 3.1 Contextualisation de l'Institution                         | 21 |
| 3.2 Caractérisation de la Population                           | 23 |
| 3.2.1 <i>Enquête de Motivation et Attentes en FLE</i>          | 23 |
| 3.3 L'Approche Qualitative                                     | 28 |
| 3.4 La recherche-action et l'herméneutique                     | 28 |

|  |    |
|--|----|
| 3.5 Instruments de Collecte de Données         | 31 |
| 3.5.1 <i>L'Observation</i>                     | 31 |
| 3.5.2 <i>Le journal de bord</i>                | 32 |
| 3.5.3 <i>L'entretien</i>                       | 32 |
| 3.5.4 <i>Les artefacts</i>                     | 33 |
| 3.6 Catégories d'Analyse                       | 33 |
| 4 Proposition d'Intervention Pédagogique       | 35 |
| 4.1 Séances                                    | 35 |
| 4.2 Éthique de la recherche                    | 40 |
| 5 Résultats                                    | 41 |
| 5.1 Le Vocabulaire dans la Production Orale :  | 43 |
| 5.2 Production Écrite                          | 50 |
| 5.3 La motivation                              | 54 |
| 5.4 Les Expériences Sensorielles               | 58 |
| 6 Conclusions                                  | 63 |
| 7 Limitations                                  | 66 |
| 8 Recommandations et Implications Pédagogiques | 66 |
| Références                                     |    |
| Annexes  |    |

## Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère, notamment le français, est chaque fois plus fréquent dans notre pays. L'acquisition de vocabulaire qui fait partie essentielle de cet apprentissage est également importante étant donné qu'elle permet aux apprenants d'établir une relation avec le monde que ces mots désignent. La tâche d'enseigner le FLE, particulièrement aux enfants, est une manière de guider cette connaissance du monde, ainsi que d'élargir leurs horizons. C'est ainsi que la langue peut devenir une langue d'opportunités qui pourrait être fournie d'une manière tout à fait particulière par le biais des sens.

Cette mise en œuvre des expériences avec les sens est une proposition qui rend les apprenants protagonistes de leur apprentissage en leur permettant d'aller au-delà des traductions ou significations génériques, de s'immerger dans le domaine du sens et de construire une connaissance proche, authentique et expérientielle qui ait un accès direct à la mémoire. Dans ce projet, nous proposons la lecture d'une recherche menée dans le but d'accomplir la tâche mentionnée, tout en analysant l'apprentissage de la langue cible dans une communauté débutante.

## 1. Problème de Recherche

### 1.1 Problème de Recherche

D'après les informations que nous avons pu recueillir avec les instruments des enquêtes de motivation et caractérisation, l'observation et interaction avec le groupe, ainsi que la recherche documentaire (PEI et un document traité plus tard dans l'état de l'art), nous pouvons tracer le problème à la situation langagière débutante des élèves avec le FLE. Ce dernier, étant donné que c'est le premier espace créé pour l'apprentissage de la langue particulièrement pour la population de cours 401 DM.

Bien que l'étude de la langue française soit prévue dans le PEI et que la reconnaissance du FLE à l'école soit un autre élément qui distingue l'institution publique, il semble pertinent de mentionner que dans l'école primaire il n'y a pas un processus continu d'apprentissage et contact avec la langue, comme Ramos (2017) a souligné dans son mémoire. Il ajoute aussi que malgré les différentes interventions des stagiaires, la compétence de la communication à niveau oral continuait à être faible. Selon l'auteur, « [...] Ce semestre, selon les élèves, ils n'ont pas eu le cours de FLE, ni l'opportunité d'avoir un processus d'apprentissage continu [...] on a constaté que les élèves ont une connaissance un peu trop basique de la langue française, spécialement au niveau oral. » (Ramos, 2017, p. 9).

Pareillement, nous avons remarqué que l'exposition à la langue, pendant notre arrivée à l'école au fil de la période d'observation (fin 2022) et des deux semestres de mise en œuvre en 2023, a été nulle. Celle-ci a commencé avec notre intervention. Nous nous sommes aussi assurées que dans le passé récent, la présence d'un stagiaire avec le groupe avait été fantomatique.

Étant donné qu'il n'y avait pas de cours de FLE, nous avons observé et analysé la relation des enfants avec une langue étrangère dans les cours d'anglais (désormais ALE). Nous y avons constaté la peur et la timidité des élèves à parler dans la langue et à prendre un rôle actif dans les activités proposées par la professeure. Cette situation empêchait la possibilité d'aller plus loin et de s'engager vraiment dans l'expérience de vivre la langue.

En outre, il faut mentionner que l'application des stratégies pédagogiques concernant les expériences sensorielles est un élément rarement présent dans les cours d'anglais avec le groupe 401. C'est ainsi que les apprenants n'avaient pas d'activités impliquant les différents sens. Ils restaient assis en regardant tout ce que le professeur faisait, mais ils n'avaient jamais de contact avec des matériaux impliquant les différents sens. Seulement la vue et l'ouïe étaient travaillées. Par conséquent, la participation et un possible environnement de confiance n'étaient pas habituels. Étant donnée cette observation, il semble important pour l'enseignante en formation de considérer les différentes manières d'apprendre des élèves et des stratégies alternatives pour qu'ils se sentent plus motivés. D'où qu'on prévoit la possibilité de varier les espaces et les activités en fonction des différents sens.

C'est à partir de ces observations en classe et des premières interactions avec les enfants que nous pouvons dire que chez les élèves débutants de 401 DM de l'école Villemar et Carmen, il existe un besoin (une opportunité pour nous en tant que stagiaires) d'exposition et engagement dans la langue afin de l'utiliser pour des situations communicatives basiques et signifiantes pour eux, dans lesquelles ils puissent surtout mettre en pratique des éléments de leurs vies quotidiennes.

## **1.2 Justification**

Cette recherche vise à proposer aux élèves une approche différente de l'apprentissage de français en tant que langue étrangère, offrant ainsi une opportunité de se découvrir

eux-mêmes et l'autrui à travers les sens, utilisés comme instruments de connaissance du monde et de la langue mentionnée. Comme le groupe est débutant, l'inclusion des expériences sensorielles pourrait répondre aux besoins de leur niveau et leur permettre de gagner de la confiance afin de communiquer.

C'est aussi une occasion pour nous, de mettre en pratique ce que nous avons appris au fil de la formation à l'Université et de confronter une compréhension théorique de la réalité éducative avec ce qui se passe à l'intérieur de l'institution et des salles de classe. En outre, utiliser la vie quotidienne, les expériences importantes dans la vie des élèves et leurs sens avec le but d'établir un lien plus fort et profond entre le lexique et leurs mémoires, est la matière brute que nous prévoyons d'utiliser pour ancrer la connaissance de la langue dans le cadre d'une expérience significative. Celle-ci impliquant la création de souvenirs déclencheurs de l'accès aux outils linguistiques et pragmatiques dans une possible situation communicative à l'avenir.

Créer un espace de sensibilisation à la langue à travers les sens est notamment une manière de mettre en avant l'importance et les avantages d'être perceptifs avec le monde qui nous entoure. Il est impératif d'exploiter ces outils, étant donné que la seule manière d'apprendre ne peut pas se réduire seulement aux actions cognitives explicites, comme écrire dans le cahier, répéter plusieurs fois un mot isolé et savoir l'écrire. Par contre, c'est notre devoir comme enseignantes de donner à nos enfants les ressources, le guide et la confiance pour connaître et vivre l'apprentissage, dans ce cas d'une langue étrangère, par le biais du corps et de la mémoire liée à celui-ci.

En particulier, il semble possible de dire que la contribution au cours doit être partagée entre les élèves et les professeurs. C'est ainsi que la revue RIES, cité par Ketele Jean- Marie en 2020, affirme que l'acte éducatif a plus d'une dimension importante. La première se trouve en relation avec des connaissances que nous acquérons, la deuxième avec l'aspect praxéologique : les pratiques entre les enseignants, les notions et les élèves. La troisième, pour

sa part, s'est reliée à l'aspect axiologique dans lequel les élèves choisissent quoi faire avec le bagage de connaissances acquis en relation avec leur environnement.

Conséquemment, le but de notre recherche sera l'amélioration des espaces d'apprentissage de la langue étrangère et ainsi donner aux enfants débutants, en tant que protagonistes, des outils qu'ils pourront porter avec eux tout le temps, même s'ils n'ont pas le cahier avec eux et qui favorisent la motivation de l'apprentissage de FLE.

### **1.3 Question de Recherche**

Comment la mise en œuvre des expériences sensorielles dans la salle de classe favorise l'acquisition de vocabulaire et la motivation chez les élèves de 401 de l'école Villemar el Carmen, siège B?

### **1.4 Objectif Général**

- Analyser comment la mise en œuvre des expériences sensorielles aide à l'acquisition de vocabulaire et à la motivation chez les élèves de 301 de l'école Villemar el Carmen siège B.

### **1.5 Objectifs Spécifiques**

- Créer et mettre en œuvre une séquence didactique impliquant le contact direct entre le corps et les objets reliés aux contenus et aux réalités des élèves pour encourager l'acquisition de vocabulaire.
- Relier le vocabulaire de situations courantes à des activités dynamiques dans des espaces significatifs pour que la motivation des élèves pour apprendre la langue soit un déclencheur.

- Évaluer la relation qui existe entre les expériences sensorielles, la mémoire et l'acquisition du vocabulaire actif chez les élèves de 401 de l'école Villemar el Carmen siège B.

## **2. Cadre de Référence**

### **2.1 État de l'Art**

Nous avons collecté 9 recherches aux niveaux institutionnel, national et international dans le but d'avoir une idée et des informations concernant l'acquisition de vocabulaire dans des langues étrangères telles que le français et l'espagnol. Ces recherches ont été présentées sous forme de mémoires, de thèses de maîtrise et d'articles.

Ces recherches ont aidé à nourrir la nôtre, et ont contribué à la formation d'une idée regardant les aspects méthodologiques et théoriques sur lesquels les décisions pédagogiques ont été prises. La révision de ces documents constitue notamment une opportunité d'apprendre des problématiques préalables pour que nous puissions proposer une contribution à notre communauté.

Il faut préciser également que les variables, la méthodologie et d'autres traits distinctifs de notre recherche ne sont pas identiques dans les documents analysés. Néanmoins, chacune de ces recherches apporte un éclairage différent, et toutes ensemble nous permettent de construire un plan d'action intégré. Ensuite, nous allons montrer les différentes recherches et analyser leurs points communs et divergences.

Les documents ont été publiés entre 2013 et 2022. Nous pouvons les tracer en Europe, en France et en Afrique, (en Algérie). Cette trace se concentre également en Colombie aux niveaux de l'Université Pédagogique Nationale et d'autres à Bogotá, y compris l'Université Santo Tomás.

En ce qui concerne les points communs des recherches, en général elles visent à l'acquisition de vocabulaire dans une langue étrangère que ce soit le français, l'anglais ou l'espagnol. Or, ils le font à travers divers chemins qui impliquent des stratégies pédagogiques variées. Par exemple, nous trouvons quatre recherches, celles de Barsalou (2016), Uribe (2018), Šincek (2022) et Botina (2018) qui reposent sur une approche multisensoriel ou, dans le dernier cas, sur la méthode Réponse Physique totale (RPT).

De même, un autre trait partagé est la différence du niveau scolaire des populations, y compris le cycle primaire mais aussi secondaire. Dans le cas de Barsalou (2016), il s'agissait de 69 filles débutantes dans la langue tierce, de la première année du premier cycle secondaire. Uribe (2018) a emmené la recherche avec 34 apprenants de quatrième niveau ; Šincek (2022) l'a réalisée d'après l'analyse comparative de manuels et non avec une population comme celles qui précèdent. La population de Botina (2018) a correspondu à 36 élèves de quatrième année qui apprenaient l'anglais.

Les projets mentionnés précédemment ont montré que l'utilisation de l'approche multisensorielle peut améliorer l'apprentissage en tant que guide pour que les enseignants de FLE puissent en choisir et guider leurs actions afin d'accomplir le but d'enseigner et donner d'opportunités aux élèves : comprendre l'importance de leur rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère et vivre l'expérience de l'apprentissage d'une manière active. Dans le cas de Uribe (2018) sa recherche-action a démontré une amélioration de la production orale et la motivation depuis les étapes de pré-tâche, tâche et tâche finale.

Barsalou (2016) qui n'a pas rendu explicite sa méthode, expose que l'approche multisensorielle a fourni l'acquisition et diversification du vocabulaire en espagnol langue tierce. Šincek (2022) a découvert qu'on peut identifier des exercices multisensoriels même dans les manuels qui ne sont pas destinés à cette fin. Finalement, Botina (2018) conclut que la RPT a favorisé l'acquisition du vocabulaire significatif et peut, à son regard, accélérer l'assimilation des

informations. À ce propos, Šincek (2022) note que « les apprentissages expérientiels sont l'idée principale de l'approche multisensorielle » (p.21).

Bref, nous pourrions ajouter que la remarque faite par l'auteure n'est pas encadrée dans les dynamiques traditionnelles dans la salle de classe avec la seule action d'une feuille et du tableau. Il s'agit par contre de l'observation consciente de l'autre, de ses actions et des événements qui sont importants pour eux. Barsalou (2016) avait de la clarté dans ce respect, c'est pourquoi sa proposition visait à offrir aux élèves des situations d'apprentissage authentiques et signifiantes dans lesquelles selon elle, les mots sont mieux appris car il y a un contexte qui leur donne du sens.

Nous aimerions également présenter au lecteur les résultats que Botina (2018) a obtenus et qui semblent pertinents à notre projet. Tout d'abord, les enfants apprennent mieux les mots qui ont un référent dans leur réalité proche ; en deuxième lieu, ils ont incorporé des mots lexicaux appris dans d'autres contextes; en troisième lieu, ils se souviennent de ces mots sans l'aide d'images ou d'actions; en dernier lieu, la relation avec les objets les plus proches de la réalité des apprenants est la plus facilement mémorisée. <sup>1</sup>

Ce qui précède est possible de mettre en évidence en pratiques comme celle que souligne Brazeau (1998) cité par Barsalou (2016). Elle a « apporté des objets en classe pour attirer l'attention des élèves et les inciter à construire les concepts à partir de l'expérience vécue » (p.6). Il faut mentionner que dans sa recherche l'auteure a eu un factor en contre. Il s'agit de l'absence de la langue tierce (l'espagnol) dans le programme de formation.

De plus, nous présentons la recherche-action menée par Potapushkina (2019) dans une école maternelle en France, adoptant la même approche multisensorielle et avec un accent sur le composant tactile et le toucher affectif. Le groupe de son projet était constitué par 45 enfants

---

<sup>1</sup> Traduction propre

de 5 ans apprenant la langue anglaise. Elle a mis en œuvre des séances avec une marionnette avec laquelle les enfants établissent un rapport et un style de communication. À la fin, par le biais de l'analyse des corpus vidéo, la chercheuse a conclu que sa proposition a contribué à la prise de parole, et elle a également servi « d'aide mnésique ».

Non seulement ces recherches gardent une relation avec la nôtre mais encore les autres qui nous montrent des perspectives variées. Sanchez (2013), par exemple, a mis en œuvre une étude de cas qualitative dans le cadre d'un projet portant sur l'acquisition du vocabulaire avec 4 étudiants (ayant leur premier contact avec la langue) d'une université publique en Colombie. Elle a conclu que l'« acquisition de lexique est un processus inconscient et individuel qui dépend de plusieurs facteurs liés aux aspects personnels, aux styles d'apprentissage, aux aspects cognitifs et aux choix de stratégies correctes pour apprendre » (p. 98).

Sara (2015) et Ziouani (2020) qui partagent le contexte national, tel que l'Algérie, et l'objectif d'améliorer la production écrite, sont d'accord en ce qui concerne l'impact des espaces dynamiques et expérientiels dans le cadre de l'utilisation de l'espace. Dans un côté, Sara (2015) a effectué sa recherche (étude de cas) avec des enfants de cinquième année primaire, par le moyen des comptines, et à travers un pré-test et un post-test pour trois phases : d'imprégnation, de compréhension et de mémorisation. Dans son cas, ce qui a été important, a été la répétition des mots dans les comptines et son reproduction par écrit.

Dans l'autre côté, Ziouani (2020), a mené une recherche-action dans un environnement universitaire avec six étudiants de licence, visant à impacter ce qu'il nomme comme « l'apprentissage du vocabulaire » et la production écrite. Pour cette fin, il y a mis en pratique une proposition de réécriture d'un texte à propos de la communication de groupe. Ziouani a conclu que cette activité, ainsi que l'aide du dictionnaire numérique a permis aux étudiants, avec le temps, d'enrichir leur « capital linguistique » et de renforcer leur autonomie. Ils ont également appris un vocabulaire notable d'une manière inconsciente. En outre, dans le cas de Sara, il est

remarquable l'impact de l'exposition à différentes ressources et la mise en pratique de l'ouïe pour la compréhension de comptines et l'appréhension des mots cibles.

En définitive, à partir des 9 recherches abordées, nous soulignons que l'expérience et la création de liens entre l'apprentissage et la vie quotidienne permet aux élèves de s'engager dans un processus qui leur appartient et dont ils sont les protagonistes. Ce changement leur donne des opportunités, telles que la prise de parole mentionnée par Potapushkina (2019) et le déroulement des apprenants dans des situations communicatives réelles, auxquelles ils font participer la convergence du corps et de l'esprit pour avoir des mémoires et des nouvelles expériences liées aux diverses scènes.

## **2.2 Cadre Théorique**

Dans cette section, nous allons présenter des concepts ayant guidé notre recherche qui démontrent avoir une relation avec les bases de notre proposition. C'est ainsi que nous pouvons y inclure ce qui est des expériences sensorielles dans le cadre de la méthode sensorielle, l'acquisition du vocabulaire, le rôle de la motivation et de la mémoire en classe.

### 2.2.1 La méthode Sensorielle

**Qu'est-ce que C'est Sentir ?** Pour ce qui est de l'apprentissage des langues, il est nécessaire d'établir un lien entre les possibilités que la langue nous offre, et une réalité donnée afin que l'on puisse s'engager et prendre conscience des différents degrés de celle-ci. Selon Merleau-Ponty, cité par Oustinoff (2016), « pour assimiler complètement une langue, il faudrait assumer le monde qu'elle exprime » (p.78). Cette remarque et un premier égard qui nous fait penser à un engagement complet dans une langue de sorte que notre esprit et nos actions soient destinées conjointement à un seul but.

C'est d'où il vient une possible explication aux difficultés des élèves qui au moment d'apprendre certain vocabulaire ont la tendance de le traduire à la langue étrangère avec la même signification et charge culturelle de leur langue maternelle. Or, en réalité d'après Weltansicht, dans Humboldt, cité par Oustinoff (2016) « chaque langue révèle une "vision du monde " » (p.78). De plus, selon Bara (s.d), les sens ne sont pas biunivoques étant donné qu'il y a un constant échange culturel dans le monde. Alors, nous pouvons dire que lors de l'apprentissage on ne s'engage pas seulement dans le fonctionnement du lexique et d'une manière d'avoir contact avec celui-ci, mais aussi dans la découverte du monde qu'elle emporte et qui l'entoure.

Baru et al. (2016) offrent, pour leur part, une acception du mot qu'ils notent est issu du latin *sentire*, qui exprime « percevoir par les sens » (p.78), Il y a cependant une autre acception mise en avant par Oustinoff (2016) qui vient de l'allemand « Gang, Reise, Weg, c'est-à-dire " déplacement ", " voyage ", " chemin " » (p.78).

Puis, nous pouvons voir les sens non seulement comme le contact avec le monde extérieur, mais aussi comprendre leur importance dans une dynamique de changement dans laquelle le corps et la raison ne sont pas étrangers l'un à l'autre. En effet, nous expérimentons

non seulement « [...] la perception des impressions extérieures, mais aussi leur appréhension par la raison, autrement dit la signification. En latin, des sens à la raison il n'y avait qu'un pas : *sentire* signifie aussi bien " sentir " et " savoir " » (Oustinoff, 2016, p. 78).

Dans cette perspective on se rend compte, à l'aide de l'auteur concerné (Oustinoff, 2016), que les sens nous donnent une vision différente à la traditionnelle, que le terme **savoir** vient à son tour d'avoir la saveur ; du goût » (p. 78). Ayant compris cela nous pouvons mieux comprendre la connotation de l'expression « avoir le goût fin » (p.178) au sein de sa relation avec la raison et la sagesse. En outre, cette manière de saisir les sens nous amène à constater qu'ils ne fonctionnent pas avec une nature désordonnée, mais avec un objectif et rôle spécifique et alors, en mots de Oustinoff, avec de sens (Oustinoff, 2016).

Nous trouvons non seulement les acceptions précédentes mais aussi 3 autres présentées à la fin de l'âge classique dans les langues romanes et anglo-saxonnes. Y compris premièrement la sensation, puis la compréhension ou perception intellectuelle et, finalement, la signification. (Cassin, 2003, cité par Oustinoff (2016)).

Bref, nous pouvons dire que les sens sont la ressource principale pour commencer à avoir une expérience avec le monde et à se forger un savoir à propos de celui-ci. Le toucher, par exemple, est « un sens très efficace qui peut jouer un rôle essentiel dans les apprentissages et la compréhension de notre environnement » (Valente et al.,2018). En outre, les auteurs, cités dans le paragraphe ci-dessus, mentionnent que « les mains et la bouche sont les organes les plus performants en raison du grand nombre de récepteurs sensoriels qu'ils possèdent [...] elle possède aussi une " fonction perceptive " d'appropriation du monde » (Valente et al., 2018, p. 14).

De plus, le toucher a encore deux types de sensations ou perceptions : une cutanée et une autre haptique. La première se déroule avec la stimulation d'une partie de la peau quand la

main est immobile. La deuxième, en revanche, est arrivée fréquemment dans les « mouvements actifs d'exploration de la main », au moment d'exploration du monde avec des objets, et ainsi le stimulus dépend de la façon d'explorer l'objet (Valente et al., 2018).

Entre les caractéristiques qu'on peut apercevoir d'un objet, on nous présente la texture, le poids, la dureté de matériau, la taille, la forme, la température et le volume. C'est pourtant précis de noter que le toucher n'est pas le seul sens qui nous permet de connaître la réalité. En fait, d'après Valente et al. (2018), « c'est la coordination entre les différentes modalités sensorielles qui nous permet de conduire une représentation unifiée et précise du monde qui nous entoure » (p.19).

À ce propos, il semble pertinent de dire que nous devons parcourir différentes routes, varier et permettre à plusieurs expériences sensorielles de travailler ensemble dans le cadre d'un but particulier. Nous devrions par conséquent insister sur l'utilisation harmonieuse entre tous les sens pour éviter ce que Valente et al. (2018) soulignent en ce qui concerne la réalité scolaire : la faible mobilisation des modalités sensorielles, réduites seulement aux modalités visuelle et auditive et l'interaction avec le corps qui est réduite à la fois aux activités physiques et sportives.

D'autre part, il est impératif d'approfondir un peu sur chaque sens pour mieux les comprendre dans leur rôle en classe. En ce qui concerne la vision, nous pouvons dire qu'elle est quasi-simultanée. Elle est capable d'assimiler des stimuli spatiaux, tandis que sa paire l'écoute traite les stimulus temporels. Néanmoins, le sens haptique est le plus complet car il a des caractéristiques en commun avec les deux sens mentionnés avant, étant donné qu'il est séquentiel et spatial mais pas fixé. Il est par contre un chemin pour l'analyse des stimulus « [qui sert] à dissocier et à trouver les différentes propriétés des objets » (Valente et al., 2018, p. 20).

Nous pouvons également mettre en avant les bénéfices de l'exploration sensorielle, l'analyse de perceptions et leur lien avec ce que nous allons montrer à continuation : la réussite de la rétention. Il s'agit de la conservation de la coopération entre la mémoire visuelle, haptique et motrice (Valente et al., s.d). En suivant les auteurs mentionnés ci-dessus on comprend que « ce codage multiple crée une trace mnésique cérébrale de cette connaissance davantage distribuée dans différentes aires cérébrales, qui pourrait faciliter et accélérer sa récupération en mémoire » (p.20).

En outre, quand on fait référence à l'odorat, on voit qu'il y a plusieurs études qui suggèrent une relation entre celui-ci et la mémoire. Cette idée complète le lien mentionné avant entre les autres sens et la mémoire. Grâce à l'entraînement des habiletés de l'odorat on peut établir une correspondance avec la réorganisation structurelle dans les champs de cerveau associés à la mémoire.

Finalement, nous soulignons l'importance de l'utilisation harmonieuse des sens, exposée dans la théorie, mais aussi bien dans la pratique scolaire. Également, nous mettons en avant sa mise en œuvre dans les cas des besoins éducatifs spéciaux. À ce respect, Spooner, cité par Boardman (2019) indique que pour les enfants avec ces besoins, la mise en pratique de plusieurs sens à la fois leur permet de mémoriser plus efficacement » (Spooner, cité par Boardman, 2019). [traduction propre].

Bref, nous soulignons qu'« utiliser la méthode sensorielle pour enseigner implique d'aider un enfant à apprendre à travers plus d'un de ses sens. Spécialement à travers la mise en œuvre du toucher et du mouvement étant donné que cela va rendre au cerveau du garçon des mémoires d'origine tactile et kinesthésique pour saisir aussi ce qui est de visuel et auditif » (Kelly et Phillips, cités par Boardman, 2019).[traduction propre].

### **2.2.2 L'Acquisition du Vocabulaire Chez les Plus jeunes**

Avant de commencer, il vaudrait rapprocher le lecteur à ce que Baker (1995) expose aux enseignants et aux personnes concernées. Il s'agit de la transversalité de ce qu'il nomme « vocabulary development », en considérant que celui-ci n'est pas une matière autonome et indépendante mais qui se trouve tout au long du programme. Par suite, on peut déduire que l'on pourrait démarrer un engagement pour augmenter et favoriser l'acquisition de ce vocabulaire.

Afin de réussir avec le but précédent, Baker (1995) nous présente 5 points qui ont une implication sur ce développement de vocabulaire dans la quotidienneté d'une routine. Nous allons les énumérer pour que le lecteur puisse mieux les identifier : 1) Il existe des différences constantes (et de plus en plus grandes) entre le vocabulaire possédé par les élèves ; 2) Les différences ont été catégorisées en trois types de déficiences : linguistique générale, de la mémoire et des stratégies faibles pour apprendre un mot. 3) Les actions dirigées à l'enseignement des mots doivent se planifier en concordance avec le but et ainsi approfondir ; 4) Il n'existe pas encore une méthode suffisante pour être universelle dans le champ de « vocabulary instruction » (Baker, 1995, p.6) ; 5) selon l'auteur, les apprenants ont besoin des habiletés pour la lecture, qui soient fortes, afin de pouvoir s'engager et progresser.

Afin de faire quelques précisions, il faut délimiter les niveaux compris dans la connaissance d'un mot mentionné dans le paragraphe précédent. Y sont compris la compréhension minimale (liée au descripteur d'association verbale issue de Baumann e Kammenui's (1991), cité par Baker (1995), partielle et complète (Baker,1995). Selon ce dernier auteur, ce niveau minimum s'encadre dans une définition spécifique ou dans un contexte unique. Le niveau de connaissance complète emporte l'utilisation de ce mot dans des contextes variés.

En outre, pour satisfaire des attentes dans nos techniques d'instructions, Baker (1995) souligne qu'une instruction riche inclut une variété de procédures pour fournir une connaissance

partielle ou complète du concept comprenant la génération des définitions et des phrases, des tâches de classification, des tâches de production orale et écrite, des tâches ludiques et des tâches qui renforcent les relations entre les mots cibles et le vocabulaire précédemment acquis. (Baker, 1995). [traduction propre]. Un autre élément pertinent est ce qui est du nombre de mots appris. Selon Baker (1995) les élèves apprennent 3000 mots par an dans les premiers degrés. Or, il précise qu'ils ne vont pas les apprendre à travers les approches directes et, par contre, ils doivent le faire de manière indépendante.

À ce propos, Beck et Mckeown (1991) cités par Baker (1995) tiennent que les élèves développent non seulement un lexique complet avant d'apprendre un système imprimé, mais encore que les apprenants typiques de maternelle et première année connaissent entre 2500 et 5000 racines et que la plupart d'entre elles sont d'utilisation fréquente. D'ailleurs, la théorie soutient que si l'on veut contribuer à l'apprentissage, on devrait développer des compétences de reconnaissance fortes en premier et deuxième année (Baker, 1995).

En guise de conclusion, d'après les observations faites par l'auteur, prises en compte jusqu'ici, nous nous permettons de dire, d'un côté, que les efforts et les actions des acteurs dans le scénario éducatif doivent être dirigés vers l'intégration et travail coopératif entre les différents domaines où il soit possible de mettre en évidence une intégration dans le curriculum. De l'autre côté, le vocabulaire que les élèves apprennent doit être contextuel, et en conformité avec le quotidien et les événements ou situations fréquents.

### **2.2.3 Le Rôle de la Mémoire dans l'Éducation**

Il y a des notions en fonction du lien donné entre la mémoire et la rétention de l'information. Or, en suivant à Lieury (2003) il faut énoncer que la durée n'est pas la même. Selon l'auteur, les mémoires sensorielles ont une courte durée, «  $\frac{1}{4}$  à 3 s » tandis que « des information visuelles ou auditives sont élaborées dans des mémoires plus abstraites dont les

principales pour l'éducation sont la mémoire lexicale (morphologie des mots), la mémoire sémantique (sens) et la mémoire des images » (p.179).

Par conséquent, Lieury (2003) affirme qu'à l'école ce qui devrait être au centre des efforts n'est pas seulement l'utilisation des mémoires sensorielles, mais aussi les mémoires abstraites « notamment lexicale et sémantique, qui sont le support des connaissances » (p.179). En fait, on doit mettre en œuvre des stratégies didactiques impliquant les deux grands types de mémoires afin d'être éclectique et en profiter de chaque outil que nous avons à notre disposition. C'est ainsi que les différents moments de la classe devront répondre à un but défini, et par conséquent essayer de l'adresser par la biais des activités que renforcent les deux: la mémoire sensorielle et la mémoire sémantique. Les deux vont devenir un complément l'une de l'autre et pourraient augmenter la chance de réussir dans l'apprentissage et l'accès ultérieur au vocabulaire.

En particulier, les propositions faites par l'auteur visent au travail coopératif et à l'intégration des sens pour le bien-être de l'enfant, tenant compte que les sens ont quelques limitations. « À savoir, la mémoire sensorielle visuelle dure environ un quart de seconde [...] de plus une particularité physiologique de notre œil fait que nous ne voyons avec une bonne activité visuelle que dans un petit angle 2 à 4 degrés » (Lieury, 2003, p. 180). Or, il faudrait tenir compte du fait que la connaissance du monde et de vocabulaire à travers les sens, sont des chemins créés et offerts aux enfants ayant pour but un premier contact et expérience concernant les mots qui vont être appris. La répétition et la liaison entre ceux-ci avec des activités ou dynamiques impliquant de nouvelles expérimentations avec les idées et le corps, avec des moments préalables liés aux connaissances, personnes, moments et lieux significatifs, deviennent une opportunité pour renforcer l'impact et la pérennité des mémoires sensorielles.

En outre, l'auteur nous présente des analogies afin de mieux comprendre la mémoire lexicale et sémantique. si l'on le présente de cette manière, la mémoire lexicale est une armoire où on garde seulement des mots. La mémoire sémantique, pour sa part, est analogue aux tiroirs où on garde les concepts qui sont classés par association. Par exemple, on voit « abeille-miel » (Lieury, 2003, p. 180). On devrait en profiter des deux et, si la mémoire sémantique travaille de manière coordonnée avec la mémoire sensorielle dans la salle de classe, on pourrait établir des ponts entre les deux, de sorte que les élèves soient capables de connaître le vocabulaire à travers l'expérience avec leurs corps, et puis, grâce à d'autres espaces, faire des associations avec d'autres mots gardées dans la mémoire sémantique.

Peu importe le type de mémoire dont on parle, elle démontre être promue par les expériences sensorielles qui lui confèrent du sens et permettent de créer expériences significatives basées sur le monde.

#### **2.2.4 La Motivation**

La motivation est devenue un facteur important dans le processus d'enseignement-apprentissage, et particulièrement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Weiner (1992), cité par Ellett (2010) recueille ce qu'il nomme l'axiome des théories qui concerne la motivation. Il s'agit de la recherche des individus afin d'augmenter le plaisir et diminuer la douleur. Davis (1979) cité par Ellet (2010) ajoute une analyse sur la notion de tâche qui parfois ne démontre pas une relation avec le désir. Ainsi, la raison d'accomplir une tâche n'a pas de relation avec le désir et la motivation, mais avec un sens de devoir.

Black (1972) cité par Ellett (2010) présente deux traits particuliers qui nous aident à délimiter encore plus la motivation. Il dit qu'elle vient des options d'après la personne, ainsi que de la possibilité de celles-ci de réussir. Selon Ellett (2010), il y a un autre élément clé à tenir en compte : les attitudes intentionnelles des personnes sont le résultat de leurs désirs et croyances

visant un but. D'après ce que ces auteurs tiennent, nous pouvons analyser comment la motivation est individuelle et dépend des aspects internes de chaque personne et qui les amène à analyser des possibilités selon leurs conceptions et désirs pour diriger leurs attitudes selon les possibilités de succès que ces possibilités emportent.

Un autre aspect à mettre en avant est celui qui porte sur l'affection et les émotions qui, selon Ellett (2010), incluent des évaluations, des appréhensions et la flexibilité d'être catégorisées comme raisonnables et déraisonnables. Selon l'auteur précédent, les émotions et par conséquent l'aspect affectif ont démontré d'avoir un rapport avec la motivation. Ce lien se base sur la notion de la valeur : « les valeurs sont des croyances sur ce qui devrait être désiré » (traduction propre de Bourke, cité par Ellett (2010)).

Or, c'est important de remarquer que pour l'auteur le terme devrait vraiment être compris sur les traits de caractère et les impulsions. Finalement, il faut ajouter que selon Ellett (2010) il y a deux types de motivation : intrinsèque et extrinsèque. Les deux ne sont pas toujours présentes de manière conjointe dans un élève ; il y a des situations où une d'elles n'est pas présente. Il faudrait cependant donner une idée au lecteur à propos de chacune. Selon Ellett (2010) La première fait référence au fait de trouver un objet désirable et agréable, en relation avec le champ affectif. La deuxième, pour sa part, se trouve dans le cadre de la décision que l'élève prend, basé sur l'analyse des possibilités de réussir.

### **3. Méthodologie**

Afin d'avoir un aperçu de la méthodologie utilisée pour la mise en œuvre de ce projet, nous avons choisi l'approche qualitative et la méthode recherche-action pour le développement d'une séquence didactique avec les élèves du cours 401 DM de l'école Villemar el carmen. Cette séquence-ci a eu lieu dans le cadre de la sensibilisation au FLE pour l'acquisition de

vocabulaire actif et sa relation avec les expériences sensorielles. Cette acquisition-là visait à être mise en pratique dans un contexte communicatif.

Nous allons tenir compte des notions présentées par Brumfit et Mitchell (1989), Louis Cohen et Lawrence Manion, (1994) et, finalement, par Roberto Hernández Sampieri, et al.(2014). Ces auteurs vont exprimer au lecteur notre choix en ce qui concerne l'approche qualitative, la méthode recherche-action et l'utilisation des instruments de collecte de données, tels que l'observation, le journal de bord, les entretiens (semi-dirigés et ouverts), et l'analyse d'artefacts. Tout, d'abord, si nous réfléchissons sur l'approche, nous verrons qu' «il vise la collecte et l'analyse de données afin de perfectionner les questions de recherche ou révéler des nouvelles questions dans le processus d'interprétation » (traduction propre de Sampieri et al., 2014, p. 7).

### **3.1 Contextualisation de l'Institution**

Dans cette partie nous allons présenter des informations importantes pour comprendre l'école, la population et leur relation avec le français langue étrangère, désormais FLE. L'école Villemar el Carmen siège B, situé dans la rue 25B # 83-14, se trouve à Bogota dans l'arrondissement Fontibon au quartier Santa Cecilia à Modelia. La couche sociale de la zone est entre 3 et 4. La population était constituée par environ 34 élèves ( le nombre changeait au fil de temps ) de l'école primaire, spécifiquement du cours 401.

Afin d'avoir une approche historique nous soulignons que selon Colegio Villemar el carmen (2019) dans son Programme éducatif institutionnel (PEI) de cette institution publique, elle a été fondée dans l'année 1960 comme résultat de l'expropriation d'un territoire de la partie du gouvernement national à cause du manque de paiement des impôts de ses propriétaires antérieurs. Après cette acquisition, deux écoles et un terrain de sport ont été construits, l'école pour des jeunes filles (Nuestra señora del Carmen) et une autre pour les garçons (Villemar).

Mais en 1970, avec la promotion des institutions mixtes, ces écoles se sont unifiées et ont acquis le nom qui reste aujourd'hui : Colegio Villemar el Carmen. Maintenant il y en a trois (sièges A, B et C) .

De plus, selon le PEI, l'école a reçu l'autorisation de qualité Label **FrancÉducation** par l'Ambassade de France, comme résultat de l'accord entre eux, étant donné que l'école est reconnue à niveau national comme une des meilleures dans l'enseignement de FLE d'après les compétences communicatives des élèves, qui atteignent le B1 et B2 (Secretaría de educación Bogotá, 2022). En outre, d'après le même école Villemar el carmen, l'institution offre une éducation inclusive qui touche les personnes souffrant de handicaps intellectuels (Colegio Villemar el carmen, 2019). Cela semble pertinent pour notre étude, car nous avons eu un élève d'inclusion présentant des déficiences intellectuelles diagnostiquées par un médecin de son organisme de santé.

Pour désigner le rôle du FLE dans le programme de l'école, l'organisation du modèle pédagogique de l'institution, les buts proposés par le cycle primaire, l'analyse de l'école sur les axes à améliorer dans les domaines du langage, et le processus d'évaluation, nous avons révisé le PEI, et les raisonnements exposés dans la recherche de Ramos (2017), ancien stagiaire de l'Université Pedagógica Nacional à l'école Villemar.

Tout d'abord, en parlant du rôle du français, langue étrangère (FLE) dans le programme, il faut dire que malgré que cette langue soit mentionnée, il n'y a pas d'espace défini pour son enseignement dans l'école primaire. De plus, selon Ramos (2017) il n'y pas de continuité dans le programme. Pour ce qui est des buts de celui-ci, Montaña souligne l'identification des conjugaisons des verbes au présent, la forme verbale conditionnelle et la participation dans les activités. Cette situation rend également difficile pour les élèves d'atteindre les niveaux B1 ou B2.

Les informations précédentes peuvent être tracées dans le PEI de l'école, dans la section qui porte sur l'évaluation où nous pouvons en trouver quelques caractéristiques : permanente, continue, participative, flexible et formative. Cela démontre l'importance qui a pour l'école la participation, mais aussi la difficulté pour atteindre le plan de continuité dans les activités menées par les stagiaires de l'Université comme l'a déjà mentionné Ramos (2017).

Ensuite, en ce qui concerne le modèle pédagogique de l'institution, il semble considérable de dire que celui-ci se base sur la courant pédagogique du constructivisme, encadrée dans l'apprentissage significatif (Colegio Villemar el carmen, 2019) « étant donné qu'on tient en compte des diverses dimensions humaines et le rôle actif de l'élève dans l'apprentissage » Wallon, cité par Colegio Villemar el carmen (2019).

Finalement, en faisant attention à l'indice de qualité dans le cycle primaire et aux axes à améliorer en relation avec le domaine du langage de troisième degré, on trouve que le premier se fonde sur l'intérêt porté à la reconnaissance de l'enfant en tant qu'énonciateur, ainsi que sur le but dans une situation communicative. Puis, un élément clé à tenir compte par rapport à la compréhension textuelle des élèves est le fait qu'en 2019, 56 % de la population scolaire de primaire identifie la structure explicite, alors que le 39% n'identifie pas la structure implicite (PEI, 2019).

## **3.2 Caractérisation de la Population**

### ***3.2.1 Enquête de Motivation et Attentes en FLE***

Afin d'établir une connaissance de la population, nous avons mis en œuvre un instrument tel que l'enquête, visant à connaître le niveau et connaissances de FLE, la caractérisation, et les intérêts des enfants. Les renseignements des élèves ont été recueillis à partir des enquêtes de motivation (voir annexe 1) et de caractérisation déjà mentionnées, mises en place en avril et mai 2023. À ce propos, il faut préciser que les données ont souffert de

changements constants à cause de la rentrée et de la sortie persistante des élèves dans l'école. Ci-dessous nous présentons ce qui a été collecté.

L'âge moyen était 9 ans, les enfants habitaient avec leur famille nucléaire et, dans certains cas avec leurs grands-parents ; dans la majorité de cas les enfants ont mentionné avoir l'accompagnement de leurs parents, que ce soit leurs mères ou pères, et dans d'autres, c'était leurs grand-mères qui les guidaient avec les devoirs chez eux. La couche socio-économique désignée par les élèves était en moyenne de 3. De plus, en relation avec les services à leur disposition, la plupart d'entre eux a soutenu avoir accès à l'approvisionnement en eau, gaz, électricité, et Internet.

Vu que nous visions à découvrir le contact, niveau et attentes des enfants par rapport à l'intervention, nous avons obtenu à partir du document que leur expérience préalable avec la langue cible était nulle, ils ont mentionné qu'ils n'avaient eu aucun contact avec la langue. Le FLE n'était pas un élément proche de leur vie, sauf par une fille dont la sœur étudiait français. Les questions proposées (en espagnol) et leurs réponses sont analysées ensuite :

Les deux premières questions portaient sur l'intérêt et les raisons (en visant les possibles contributions dans la vie) des élèves pour apprendre le FLE. À ce propos, de 26 enfants qui ont répondu, 25 ont exprimé être pour l'apprentissage de la langue. Le seul élève qui a dit le contraire a souligné que c'est car il voulait seulement aller en Pologne. Également, ceux qui en voulaient, ont inclus quelques raisons en deux moments, selon eux-mêmes, et après selon quatre options données par nous.

En premier lieu, les raisons que les élèves ont donné, de la plus exprimée à la moins exprimée, ont été les suivantes : voyager, l'intérêt pour apprendre, l'amusement, la perception d'une bonne opportunité et, la chance de se communiquer (voir graphique 1). En deuxième lieu, d'après les options apportées par l'enseignant en relation avec la possible contribution de la

langue cible, nous pouvons distinguer y compris, de plus à moins choisies, les suivants (voir graphique 2) :

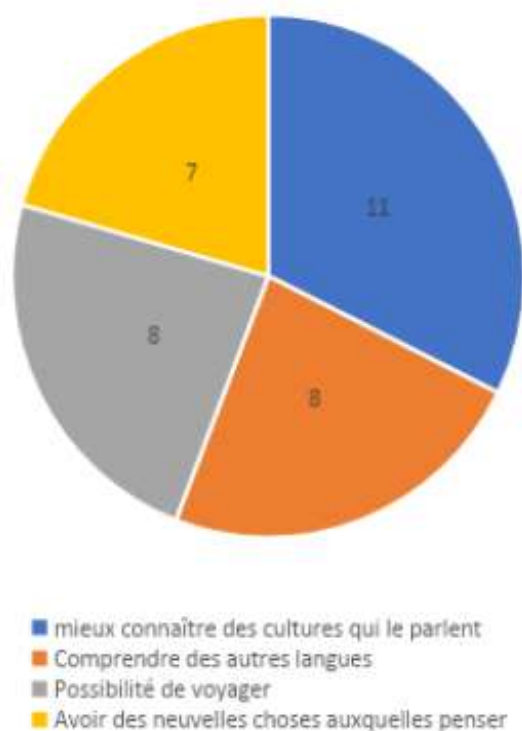
- A. Mieux connaître des cultures qui la parlent.
- B. Comprendre d'autres langues.
- C. Le potentiel de voyager.
- D. Avoir de nouvelles choses auxquelles penser.

L'illustration de ce qui précède, nous la voyons dans les graphiques subséquents élaborées par nous :

### Quelles raisons est-ce que tu as pour apprendre FLE ?

**Figure 1**

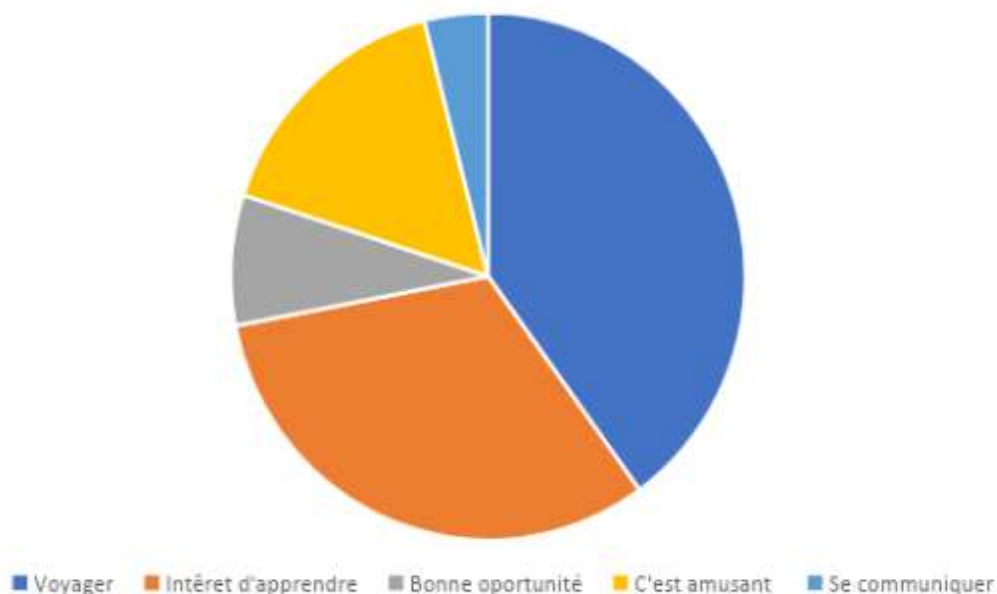
*Raisons des élèves pour apprendre FLE*



**Figure 2**

*Perception des élèves de la contribution de FLE à leurs vies*

**Comment crois-tu que le FLE peut contribuer à ta vie ?**



En somme, ce que nous pouvons analyser d'après les réponses des élèves dans les enquêtes c'est qu'ils ont une perception, en général positive, de l'apprentissage de FLE. Ils le voient comme une opportunité surtout de voyager, mais aussi de découvrir un vaste domaine de choses. Nous pourrions le voir comme la curiosité de connaître le monde. Les élèves démontrent une vraie disposition pour un cours où ils voient assez d'opportunités pour se développer et s'engager d'une autre manière avec le monde et la langue.

D'autre part, dans ces enquêtes nous avons recueilli des informations concernant les stratégies que les enfants utilisent pour mémoriser des mots dans une langue étrangère avec la question « Qu'est-ce que tu fais afin de mémoriser de nouveaux mots que tu apprends dans

une autre langue ? ». A ce sujet, nous avons observé qu'il y a eu quelques réponses organisées dans les catégories suivantes : écrire, associer, pratiquer et répéter.

C'est ainsi que nous avons quelques répliques (données en espagnol) en regardant les deux premières comme « les écrire dans un cahier » (voir annexe 1). Cette réponse nous montre comment la pratique d'écrire dans un papier continue à être liée avec l'apprentissage ; quelques autres réponses ont été « cela commence par la première lettre », «en utilisant de mots ayant la même prononciation», «les mettre en relation avec les mots de l'espagnol » et « si c'est un mot qui est similaire à quelque chose que j'aime, je m'en souviens ». (voir annexe 1)

En ce qui concerne les deux dernières classifications, nous avons collecté, entre autres, ces affirmations : « je les pratique », «je les répète à maintes reprises » (voir annexe 1). Or, si l'on analyse, parfois comme dans la première réponse, la réponse n'est pas explicite avec les possibles activités menées. De plus, nous pouvons établir une similitude entre la répétition et l'écriture en cahier mentionnée dans le paragraphe précédent avec le succès dans l'apprentissage d'après les élèves. Ces deux types de répliques ont été nombreuses.

Bref, il semble possible de dire que, d'après ce que nous avons obtenu dans les enquêtes, la plupart des enfants ont une association entre écrire dans le cahier et répéter des mots, avec des bonnes pratiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il y a cependant une autre grande partie du groupe qui souligne l'association de différents genres, par exemple, avec leur langue maternelle (prononciation de mots et avec la première lettre de ceux-ci.), et avec leurs goûts.

Finalement, une autre chose que nous avons apprise des élèves est que la majorité d'entre eux soutiennent qu'ils apprennent en utilisant, dans leurs cours d'Anglais Langue Étrangère, des sens comme l'ouïe, la vue, le toucher et ce qu'ils nomment «la bouche ». Il faut spécifier que les deux derniers sont liés à l'utilisation de cahier et à la prise de parole, pas aux

activités d'utilisation consciente des sens. En outre, dans une question de l'instrument mentionné précédemment nous voulions savoir si les élèves voulaient les mettre en place dans la classe de FLE, nous avons conclu que sauf pour deux enfants, en général ils veulent le faire, comme l'élève qui a mentionné « oui, parce que je l'aime et ainsi nous apprenons plus rapidement »

### **3.3 L'Approche Qualitative**

L'approche qualitative, partage le but de « saisir les phénomènes en les explorant depuis la perspective des participants dans un environnement naturel et en relation avec leur contexte » (Sampieri et al. (2014, p. 358). Le choix de la recherche qualitative est guidé alors, par l'intérêt du chercheur à connaître les individus de la communauté dans laquelle il s'engage et pas seulement leurs comportements. De plus, il faut préciser aussi la notion d'herméneutique. À ce propos, Valdivieso et Peña (2007) la présentent en tant que technique liée à l'interprétation. Cette technique fournit l'analyse de textes qui ont besoin d'une certaine compréhension entre l'auteur et le lecteur.

### **3.4 La recherche-action et l'herméneutique**

Tout d'abord, il semble pertinent de traiter la notion de recherche et ses implications dans l'éducation. À cet égard, Brumfit et Mitchell (1989) notent l'existence de ce qu'ils nomment « researching attitude » qui est, pour eux, la systématisation de la curiosité. Or, les chercheurs clarifient que rechercher ne fait pas référence à chercher. Même si les mots sont similaires, il y a une différence : le fait que la recherche soit méthodique et rigoureuse.

Si nous faisons référence au rôle de chercheur du professeur, David Nunan, cité par Brumfit et Mitchell (1989), nous propose la justification suivante : d'abord, l'extension de concepts dans et pour la pratique professionnelle. En deuxième lieu, la recherche permet au

professeur de réduire l'écart entre la théorie et la pratique. Finalement, cette pratique nous donne l'opportunité de construire sur les connaissances, intérêts accumulés dans le passé.

D'autre part, il est pertinent de souligner que le but de ce projet était de mettre en œuvre une séquence didactique afin d'arriver à résoudre une problématique tout en mesurant l'impact du déploiement des expériences sensorielles dans l'acquisition de vocabulaire en classe de FLE chez les enfants du groupe 401 de l'école déjà introduit dans le premier chapitre.

Les actions focalisées à la réussite de ce but ont fait partie de la recherche qualitative sous une approche herméneutique. L'objectif de ce dernier est d'arriver à la compréhension. Il s'est basé sur l'interprétation de l'expérience humaine et c'est le résultat de l'intégration de quelques activités de recherche. Elles consistent à esquisser un problème, réfléchir, identifier des sujets essentiels à ce phénomène et puis le découvrir et, finalement, ce qui est plus important : l'interpréter (Creswell et al., 2007 & van Manen, 1990, cités par Sampieri et al. 2014). Il s'agit ainsi d'une expérience d'interprétation du phénomène d'une manière profonde.

Cet aspect a eu une importance particulière dans cette recherche puisque le groupe était divers, avec différentes situations personnelles qui affectaient parfois ses membres. Afin de mieux analyser les différents dynamiques, comportements et motivations des élèves dans la classe nous devons nous engager et développer une compréhension d'eux.

Ensuite, il faut dire que la recherche-action, qui d'après Sampieri et al. (2014) sert à la transformation d'une réalité à travers les caractéristiques que tout chercheur doit avoir : être systématique, empirique et critique. Premièrement, la recherche est systématique car il y a une discipline qui la guide. En deuxième lieu, elle est empirique aussi puisqu'on recueille et analyse des données. Finalement, elle est critique car elle est constamment évaluée (Kerlinger (s.d) cité par Sampieri et.al., (2014).

En fait, ce que nous avons montré théoriquement dans les paragraphes qui précèdent c'est ce que nous avons fait avec les élèves du cours 401 de l'école Villemar el carmen : identifier une problématique dans leur environnement d'apprentissage (spécifiquement guidé vers celui-ci de FLE, étant donné qu'il ne se constitue pas dans le curriculum) et les impliquer dans la proposition en constante révision afin de promouvoir une amélioration de leur réalité. Cette proposition mesure aussi l'impact des interventions dans le contexte donné.

Bref, d'après ce que Brumfit et Mitchell (1989) expriment, il s'agit du traitement soigneux et conscient des sources à utiliser pour avoir un aperçu des méthodes et approches favorables pour mettre en œuvre une recherche. Cela nous permettrait alors de conceptualiser et pouvoir organiser les stages et procédures afin de connaître un sujet, déjà abordé, d'une manière différente qui amène à enrichir le domaine de recherche. Il faudrait également ajouter, que d'après les auteurs dont nous venons de parler, ce type de recherche ne vise pas à la généralisation, mais à l'impact du projet sur un contexte qui a un problème spécifique.

Également, la recherche-action fournit le changement social et la transformation de la réalité (Sampieri et al. 2014). Or, c'est impératif de dire que cela n'est pas une tâche seulement laissée au chercheur, étant donné qu'elle implique la coopération des participants (Sandin, 2003, cité par Sampieri et al., 2014).

De plus, la liberté offerte par la méthode exposée et les autres caractéristiques traitées dans les paragraphes préalables nous montre ses avantages dans le contexte de notre projet. En ce qui concerne la problématique abordée : l'absence de FLE dans le curriculum et l'exposition nulle à la langue, et afin d'analyser l'impact de nos interventions nous avons mis en œuvre quatre instruments pour la collecte de données : l'observation, le journal du terrain, les entretiens ouvertes et semi-dirigées et les artefacts.

En outre, il faudrait dire que cette collecte des informations nous a permis de les transformer en connaissance. D'après Sampieri et al. (2014), la qualité de l'analyse subséquente du matériel recueilli réside dans la dépendance, la crédibilité, le transfert et la confirmation. En outre, un des avantages des données, et dans ce cas des instruments utilisés est aussi exprimé par Sampieri et al. (2014). Elle repose sur le contact fourni entre les enfants du groupe 401 et le chercheur. Ils nous ont permis d'accéder à la quotidienneté et aux dynamiques de la communauté.

Dans ce projet-ci le chercheur a été non seulement la personne qui analyse, mais aussi le moyen d'obtention de cette information. C'est pourquoi nous mettons en valeur l'importance de son rôle dans cette recherche. D'autre part, et en relation avec la proposition pédagogique, la collecte de données s'est concentrée sur l'analyse des artefacts et des entretiens menés. Ayant déjà fourni une notion et vision sur ce qui implique la collecte de données pour l'analyse et l'interprétation du chercheur, nous allons exposer chaque instrument ci-dessous.

### **3.5 Instruments de Collecte de Données**

#### **3.5.1 L'Observation**

Elle est un des instruments qui permettent au chercheur de s'approcher de la réalité qu'il veut transformer et y identifier des problèmes sociaux qui amènent à ce qui caractérise cet instrument : la réflexion. Également, il existe l'observation non participante, la participation passive, modérée, active et complète. Ce qui change entre elles c'est le degré d'engagement du chercheur. Ainsi, l'observateur de ce projet a eu une observation active lui permettant de s'engager dans la plupart des activités, tout en tenant compte de garder la distance d'un observateur (Sampieri et al., 2014).

Nous remarquons cette idée, car l'investigateur n'avait pas d'aide d'un professeur qui parlait la langue. Il devait alors exécuter les activités et en même temps, recueillir les données.

Par conséquent, les activités et les observations ont été faites par la même personne. La période d'observation de cette recherche est d'octobre 2022 jusqu'à février 2023. Il faut cependant ajouter que le groupe a eu beaucoup de variations dû à l'arrivée et la sortie de plusieurs élèves.

Ce sur quoi nous nous sommes concentrés a été l'environnement, l'utilisation de l'espace et l'interaction sociale. Nous avons pu mettre en évidence les habitudes, relations et origines variées du groupe (il y a eu des apprenants étrangers provenant du Venezuela et du Guatemala). En dernier lieu, nous avons identifié aussi quelques comportements, attitudes et motivations des élèves lors d'une classe et en dehors d'elle.

### **3.5.2 Le journal de bord**

Un autre instrument utilisé dans cette recherche a été le journal de bord, mis en œuvre au fil des interventions données grâce à la séquence didactique. Avec chaque cours et activité, un journal de bord a enregistré les informations concernant le déroulement des séances. Nous avons eu un total de 12 interventions.

D'après Sampieri et al. (2014) La précision de l'instrument pour l'analyse ultérieure des moments inclut la rigueur du registre. Dans chaque journal nous avons noté la date et l'heure qui correspond. Les journaux de bord ont été liés aux interventions réalisées conjointement avec l'observation. Dans chaque journal de bord, nous avons fait ce que Sampieri et al. (2014) suggèrent à propos des notes : « [...] il est important d'inclure nos mots, sentiments et comportements propres » (p. 370). D'ailleurs, il semble pertinent de clarifier le fait que les notes utilisées dans le cadre de ce projet ont été interprétatives et pas directes. Ainsi, nous avons mis des commentaires basés sur notre interprétation de l'environnement en relation avec ce qui nous expose le même auteur comme « significations, émotions, réactions et interactions des participants » (p.371)

### **3.5.3 L'entretien**

D'après Sampieri et al. (2014), l'entretien peut être défini comme « un rendez-vous pour parler et échanger entre une personne [...], et d'autres » p. 403. Selon Janesick (1998) cité par Sampieri et al. (2014), ces instruments facilitent la communication et par conséquent la construction des connaissances sur un domaine. Selon le type d'entretien, nous pouvons suivre différentes actions. Dans notre recherche, nous avons mis en pratique cet instrument, en tant qu'entretien semi-structuré et ouvert.

D'un côté, l'entretien semi-structuré dispose d'une base dans un guide de sujets et des questions qui offrent cependant au chercheur la liberté de poser d'autres questions. De l'autre côté, l'entretien ouvert a, en commun avec ce dernier, un guide de thèmes, mais l'interviewer a une liberté plus notable dans le contrôle et l'ordre des questions (Sampieri et al. 2014).

Finalement, nous soulignons ce que les auteurs mentionnés notent : il s'agit du fait que dans les recherches qualitatives, les entretiens se sont menés par le chercheur lui-même, ils ont une nature amicale et le contexte social devient un élément clé pour leur déploiement. Bref, les caractéristiques de cet instrument nous ont permis de nous engager et de mieux comprendre la communauté.

### **3.5.4 Les artefacts**

En ce qui concerne les artefacts, nous voudrions souligner qu'ils sont présentés par Sampieri et al. (2014) comme une précieuse source d'information. Il s'agit des différentes productions (dans différents formats) des personnes, communautés et sociétés qui tracent leur état actuel. Ils servent à connaître l'histoire d'un environnement ainsi que les situations qui font partie de son fonctionnement. (LeCompte et Schensul, et al., 2013 cités par Sampieri et al., 2014). Entre ces productions nous pouvons inclure les lettres, les photographies, les enregistrements audio et vidéo, parmi d'autres.

### 3.6 Catégories d'Analyse

#### Tableau 1

#### *Catégories d'analyse de données*

| Domaine d'analyse          | Catégorie        | Sous-catégorie                   | Indicateur  | Instrument   |
|----------------------------|------------------|----------------------------------|---|--|
| Acquisition de vocabulaire | Production orale | Compréhension de l'interlocuteur | Compréhension des questions et des consignes simples.   | Les entretiens, les artefacts : les enquêtes, et les productions des enfants ; l'observation, et les journaux de bord. |
|                            |                  |                                  | Compréhension des questions qui portent sur les informations personnelles.  |  |
|                            |                  | Conversation                     | Compréhension des salutations et leur utilisation.  | L'observation et les journaux de bord.   |
|                            |                  |                                  | Description des aspects simples de la vie quotidienne (À travers les gestes, mots, signes ou expressions simples) | Les entretiens, l'observation, et les journaux de bord.  |
|                            |                  |                                  | Expression des informations personnelles préparées à l'avance.  | Les entretiens et les journaux de bord.  |

|                          |                   |   |   |   |
|--------------------------|-------------------|---|---|---|
|                          | Production écrite | Combinaison de graphèmes                            | Écriture des mots déjà vus afin de décrire un sujet donné.                                    | Des artefacts : les épreuves écrites.               |
|                          |                   | Utilisation des mots dans un contexte               | Identification des mots dans un ensemble et leur utilisation dans une consigne.               | Des artefacts : les épreuves écrites.               |
| Motivation               |                   | Perception de la langue cible                       | Reconnaissance de l'impact de la langue cible dans la quotidienneté.                          | Les entretiens et les artefacts : l'échelle Likert. |
|                          |                   | Perception de soi-même                              | Reconnaissance du processus individuel et des apprentissages atteints.                        | Les entretiens et les artefacts : l'échelle Likert. |
| Expériences sensorielles |                   | Perception de l'utilisation des sens dans les cours | Reconnaissance de l'impact de l'intégration des sens dans l'apprentissage de la langue cible. | L'entretien   |

*Note* : Ce tableau (d'élaboration propre) montre les domaines d'analyse, les catégories, les sous-catégories et les indicateurs à utiliser dans l'analyse des données.

#### **4 Proposition d'Intervention Pédagogique**

Dans ce projet nous visons à promouvoir l'acquisition de vocabulaire à travers les expériences sensorielles, tout en travaillant la motivation des élèves. Afin d'accomplir cet objectif nous avons tenu compte de ce que Ángel Díaz Barriga (2013) tient. Nous avons proposé une séquence didactique dans laquelle l'organisation des activités a été déterminant pour créer un environnement d'apprentissage significatif (Díaz, 2013)

Afin de créer la séquence nous avons équilibré ce que l'école nous présente comme objectifs et approches pour étudier les langues étrangères, et ce dont pour nous les apprenants avaient besoin, leur niveau d'exposition, leur âge, leurs motivations et état de croissance. Chacune des 12 séances a été planifiée et organisée afin de répondre aux principes de la liaison entre les contenus et la réalité, les expériences et les connaissances de l'élève, à l'utilisation des ressources numériques, parmi d'autres (Díaz, 2013).

C'est ainsi que les interventions ont inclus la mise en œuvre, des éléments précédents pour créer un espace qui engageait la mémoire, la vie quotidienne, les expériences et connaissances des élèves. D'où l'importance du groupe, et sa contribution à la construction de notre recherche. La structuration interne de chaque séance a commencé par des activités d'ouverture, de développement et de fermeture dans lesquelles un ou plusieurs sens ont été mis en avant et les dynamiques étaient toujours dirigées vers l'exploration guidée. Ci-dessus le lecteur pourra trouver la description de la séquence didactique, cours par cours.

##### **4.1 Séances**

###### **Séance # 1 :**

Les élèves ont entendu les salutations par la stagiaire. Leurs différents types et usages ont été abordés. Nous avons expliqué les variations entre un contexte formel et informel et, avec des exemples, nous avons pratiqué. La prononciation et l'écriture des mots désignant les salutations ont été aussi traitées. Ces mots-ci ont été écrits sur le tableau, puis les enfants l'ont fait dans leur cahier, et à la fin, nous avons trouvé des similitudes des nouveaux mots aux mots familiers. Dans cette séance, l'ouïe et la vue ont été mises en avant et ont permis de commencer une phase d'exposition à la langue cible. Les enfants ont commencé à être exposés aux sons de la langue et aux mots courants.

### **Séance # 2 :**

Les élèves ont eu une explication, concernant les couleurs, avec des pots de peinture étiquetés avec le mot qui désignait chaque couleur. De plus, ils ont vu l'arbre généalogique de Peppa (un programme télévisé pour des enfants), sous la forme de grandes images sur le tableau, et ont ainsi eu une exposition à la langue à travers la vue, l'ouïe et le toucher. En plus, ils ont pratiqué les différents membres de la famille et ont trouvé à nouveau des similitudes entre ce nouveau vocabulaire et les mots de la même catégorie sémantique en anglais. Ensuite, ils ont pratiqué avec le verbe être en relation avec l'arbre généalogique. Les sens déjà mentionnés ont été utilisés pour engager les élèves d'une manière plus directe, physique et émotionnelle aux catégories cibles : la famille et les couleurs. Les sens ont permis donc de fournir des expériences significatives où les enfants établissaient des relations entre les couleurs et les vêtements et images habituelles du membre de leur familles le plus important pour eux.

### **Séance # 3 :**

Les enfants ont commencé à dessiner le membre de la famille le plus important pour eux avec les petits pots avec de la peinture des différentes couleurs, y compris le bleu, le rouge, le

blanc, le noir, le violet, le jaune, le vert et le rose. Ces dessins-ci, ont été faits avec les mains et doigts des enfants. Le toucher a été le sens mis en avant étant donné qu'il a un fort rapport avec la mémoire sémantique. C'est pourquoi l'expérience sensorielle a porté sur le fait d'exprimer quelque chose d'important et le lier aux nouveaux mots. Pour demander plus de peinture ils devaient lever la main et dire en voix haute la couleur. À la fin, ils ont dû mettre le nom de la personne dessinée.

#### **Séance # 4 :**

Les présentations des dessins ont eu lieu, et elles ont presque fini. Parmi les informations données par les élèves se trouvent la raison pour laquelle il/elle était importante, son nom et quel membre de la famille il/elle était. Quelques enfants ont pleuré à cause de l'émotion. Cette séance a joué un rôle décisif dans la motivation car les élèves se sont rendus compte qu'ils, et ce qu'ils disaient, étaient des éléments importants pour le développement du cours. Le vocabulaire de la famille et des couleurs a été utilisé dans la présentation, accompagné des mots et d'expressions dans leur langue maternelle. Malgré le fait qu'ils n'avaient pas toutes les structures syntaxiques et de vocabulaire nécessaires pour tout dire en français, ils ont utilisé le vocabulaire appris dans la situation et avec la fonction correcte.

#### **Séance # 5 :**

Les élèves ont fait une compétition à propos des animaux de compagnie, et la ferme, et quelques autres sauvages. Le groupe, divisé en 2 groupes (des garçons et des filles) a dû passer tout au long 5 stations afin de dessiner l'animal donné par la stagiaire, en leur montrant une image ou un son guidant. Afin de réussir, les enfants ont aussi eu la tâche de choisir entre différents matériaux, tels que la laine, les plumes, les pompons, les paillettes et les cure-pipes. Le choix avait pour but de représenter l'animal demandé de la manière la plus proche de la

réalité. À la fin, ils ont exprimé comment se sentaient. Il y a eu une corrélation entre le toucher, la vue et l'ouïe.

Cette activité a donné l'opportunité aux élèves de mettre en pratique plusieurs sens pour tester et utiliser le vocabulaire des animaux (déjà présenté). Les sens (spécialement l'ouïe) ont été importants en tant que déclencheurs pour accéder à une image mentale de l'animal, et pour l'associer à la nouvelle expérience et ou aux matériels utilisés. Ce dernier, en disant le nom de l'animal aux autres pour finalement obtenir le point.

### **Séance # 6**

Au début de la séance, les élèves ont écouté et pratiqué la conjugaison du verbe s'appeler. Puis, ils ont fait d'autres pratiques à propos des salutations avec des fiches en carton-paille, apportées par la stagiaire. Ces fiches-ci avaient des personnes âgées et jeunes. Ils ont dû saluer la personne dans la fiche conformément à la situation et le type de personne. Alors, ils ont salué de manière formelle ou informelle. Dans le cas de cette séance et de celle qui précède, les enfants ont été dans les étapes d'exposition, de compréhension et de production dans la langue cible. Finalement, ils ont dû faire preuve de la correcte utilisation du vocabulaire dans la consigne donnée.

### **Séance # 7**

La séance s'est développée autour d'un jeu de mémoire avec le vocabulaire déjà travaillé : celui des salutations, du verbe s'appeler, du verbe être, et des animaux. Le but de l'activité a été que les enfants puissent créer une phrase eux-mêmes avec le vocabulaire découvert. Ainsi, chaque élève qui découvrait un couple de mots devait créer librement une phrase avec les mots partagés. Dans cette dynamique, l'accent a été mis sur la vue, avec l'objectif de la reconnaissance des mots (leur forme), et puis leur prononciation. Les autres enfants ont aidé et ont guidé leurs copains. L'étape de compréhension et de production ont été

développées dans cet espace tout en donnant nouveaux sens et contextes au vocabulaire déjà appris.

### **Séance # 8**

Cette intervention a été destinée à la terminaison du jeu de mémoire. Dans le moment final du cours, nous avons commencé une sensibilisation aux sens, notamment l'odorat, et aux lieux rappelés par les enfants grâce à celui-ci. Les élèves ont commencé alors à sentir quelques fruits et épices en réfléchissant sur la question à propos de ce dont ils se souvenaient. Dans le cas de cette séance, l'étape d'exposition a joué un rôle important grâce aux sens. Ils nous ont servi pour présenter la nouvelle catégorie lexicale tout en attirant l'attention des élèves. Ils ont démontré du plaisir et de la curiosité en sentant les différentes odeurs ainsi qu'en réfléchissant sur eux.

### **Séance # 9**

La stagiaire a montré aux enfants une présentation de la famille et le verbe s'appeler en utilisant les personnages du programme télévisé The Simpsons et des phrases sur des images de ceux-ci en montrant les pronoms et la conjugaison du verbe mentionné. De plus, les pronoms correspondants aux personnages, en genre et nombre ont été soulignés et analysés ensemble, ainsi que leur prononciation. Dans cette séance la production orale a eu un rôle principal et les sens adressés ont été la vue et l'ouïe.

### **Séance # 10**

Les élèves ont repris le vocabulaire lié aux odeurs, ils en ont senti une variété. Parmi ces fruits et épices, nous avons trouvé la clémentine, le fruit de la passion, le citron, le poivre, le gingembre, le café, parmi d'autres. Ils ont deviné à quel épice ou fruit ils correspondaient et ils ont appris les mots en établissant un lien avec une expérience vécue avec une personne spéciale ou dans un moment ou un lieu important. Puis, ils ont parlé de ces expériences avec

l'odeur en commun, et ont exprimé ce qu'ils ont ressenti. Dans ce cas, les étapes de compréhension et de production ont été mises en avant, et les sens ont été la manière d'expérimenter avec le monde et les expériences déjà vécues tout en traversant l'expérience par le corps et par les associations fournies par l'impression provoqué par les odeurs.

### **Séance # 11**

Dans cette séance, les élèves ont développé une activité en papier, à propos d'un animal, ils l'ont colorié et ont pratiqué la correspondance correcte entre quelques mots et animaux évalués dans l'épreuve de progression. Cet espace a correspondu à l'étape de compréhension où la mémoire et l'accès au vocabulaire correspondant aux couleurs ont été évalués et rétroalimentés.

### **Séance # 12**

Cette dernière intervention a permis aux enfants de connaître et d'utiliser l'expression « mon fruit préférée est... ». Les élèves l'ont utilisé devant leurs copains en ajoutant le fruit que chacun préférait. À la fin, ils ont été demandés en ce qui concerne tous les sujets abordés pendant l'intervention. Finalement, ils ont rempli une échelle Likert qui les interrogeait sur leur perception du cours, son impact, ainsi que leur proprioception. Dans ce dernier moment, les sens ont permis aux élèves de vivre l'expérience de connaître le vocabulaire tout en soignant la relation qu'il garde avec le monde réel. Ils ont permis d'accéder à la réalité désignée par le vocabulaire de la catégorie des aliments, et ont créé des associations pour le comprendre et assimiler.

## **4.2 Éthique de la recherche**

En ce qui concerne l'éthique dans notre recherche, nous allons tenir compte des valeurs proposées pour la recherche qualitative par Badilla (2006). Il nous présente le « respect, le bon

traitement des participants, les accords, l'évaluation des avantages et des risques de participation, la confidentialité de l'information » (Badilla, 2006, p. 10). Ces éléments que nous venons de mentionner rendent évident leur importance étant donné que ce type de recherche qualitative implique les relations entre personnes et l'analyse de facteurs inhérents à la pratique du chercheur doivent être soigneusement traités.

## 5 Résultats

Dans cette section, il semble pertinent de rappeler aussi au lecteur l'objectif de notre recherche : analyser comment la mise en œuvre des expériences sensorielles aide à l'acquisition de vocabulaire et la motivation chez les élèves de 401 de l'école Villemar el carmen, siège B. Ainsi, afin de pouvoir analyser les données résultant de l'objectif mentionné, nous avons utilisé quelques instruments de l'approche qualitative et herméneutique, ainsi que de la recherche-action.

Ces instruments incluent l'observation, le journal de bord, les entretiens semi-structurés et ouverts et les artefacts. Ils nous ont permis d'accéder aux informations d'une manière organisée pour y trouver les catégories et finalement pouvoir saisir l'impact de l'intervention et du projet dans les axes de vocabulaire (depuis la production orale et écrite) et motivation à travers la mise en œuvre des expériences sensorielles. En somme, il faut souligner que les instruments nous ont permis de trouver un impact positif du projet chez la communauté mentionnée dans le paragraphe précédent.

En effet, les instruments utilisés ont été mis en place tout au long des séances menées par la stagiaire. Pour leur part, l'acquisition de vocabulaire, la motivation, et l'utilisation des sens ont eu des instruments spécifiques pour recueillir les informations à analyser selon ce que Sampieri et al. ont exposé dans leur texte présenté dans le chapitre de la méthodologie. Ainsi, ces données ont été comparées avec les ressources théoriques présentés dans le chapitre du

cadre conceptuel afin de mieux comprendre les résultats et faire ce que Cohen et Manion (1994) nous ont proposé : apprendre de la confrontation entre la théorie et la pratique.

Conséquemment, l'acquisition de vocabulaire a été analysée par le biais des enquêtes de motivation, les épreuves de progrès (voir annexe 3) et de fermeture (voir annexe 4), ainsi que les enregistrements audio correspondant aux entretiens (semi-structurés au début et ouverts à la fin). Les journaux de bord et les observations y sont compris aussi. Quant à la motivation, nous avons repris le journal de bord, les entretiens, l'observation, l'échelle de Likert et les artefacts tels que les épreuves écrites. À ce propos, il est de rigueur de préciser que le but a été de comprendre la transformation de la motivation au fil du temps, du début jusqu'à la fin du projet. En ce qui concerne l'utilisation des sens, nous avons repris les entretiens et les artefacts, tels que les enregistrements vidéo.

Notamment, il est important de rappeler au lecteur que les trois groupes mentionnés avant se sont trouvés dans le cadre de la production orale et écrite. Or, l'accent a été mis sur la première, en tenant compte non seulement l'âge et niveau débutant des élèves dans la langue, mais aussi leurs difficultés dans le champ de la production écrite dans leur langue maternelle.

Puis, il convient également de mentionner que chacune des douze séances s'est fondée sur la triade constituée par le vocabulaire sur les bases des expériences déjà vécues (afin de tenir compte la mémoire, et des événements comme déclencheurs du vocabulaire), et des sens, en particulier la vue, le toucher, l'odorat et l'ouïe.

Néanmoins, le goût n'a eu aucun rôle dans le parcours des séances étant donné que la population a beaucoup changé et quelques élèves avaient des allergies. Cette restriction a empêché d'analyser le possible impact du goût. Ci-dessous nous soumettons au lecteur les résultats obtenus d'après les catégories et indicateurs exposés dans le tableau de catégories

Finalement, il faut souligner les changements dont la population a souffert et ainsi la mise en œuvre de quelques variations dans les séances, à cause de la nature du contexte scolaire où tout peut varier. Ainsi, et suivant ce que la recherche-action dans le cadre de l'approche qualitative nous invite, quelques catégories et délimitations n'ont pas été si marquées, ainsi, afin d'analyser en même temps la production orale et écrite, nous avons également pris en considération cette situation.

Par conséquent, nous avons eu une coopération et intégration non délimitée entre les trois axes suivants : l'exposition à la langue, la compréhension et la production. Ces axes ont eu un rôle important dans la mise en pratique des séances. Ce sont les étapes qui ont guidé les stratégies et activités pour l'acquisition du vocabulaire et nous en avons tenu compte afin de vérifier l'acquisition progressive du vocabulaire.

C'est ainsi que nous avons mis en évidence le progrès dans l'exposition avec les sens qui ont contribué; dans la compréhension, avec les activités de création et d'accès guidé au vocabulaire acquis; et finalement, dans la production dans les questions et activités (non faites seulement dans la dernière étape mais transversalement) dans des situations communicatives qui demandaient aux élèves de faire appel au lexicon mental afin d'utiliser le vocabulaire vraiment internalisé traversé par les expériences sensorielles.

### **5.1 Le Vocabulaire dans la Production Orale :**

La production orale, comme moyen d'expression du vocabulaire, a été divisée en deux étapes qui reprennent ce que nous avons mentionné sur l'exposition, la compréhension et la production communicative. Tout d'abord, si nous analysons la compréhension des questions et des consignes simples qui mettent en avant des aspects quotidiens et courants, nous pouvons dire que les élèves ont été capables de comprendre progressivement les petites consignes données par la stagiaire au moment des activités.

Au début, les élèves ont eu des difficultés pour assimiler l'exposition à la langue et comprendre les consignes. Or au fil de temps, quelques enfants ont commencé à mieux comprendre les instructions grâce aux associations faites entre la prononciation des mots qui avaient une ressemblance avec d'autres en espagnol ou encore en anglais (l'autre langue qu'ils apprenaient à ce moment-là). C'est ainsi que le projet a contribué à une compréhension minimale déjà exposée par Baker (1995) qui s'encadre dans une définition unique. Il faut également noter que la compréhension complète n'a pas été visée à cause du temps, de l'âge et du niveau débutant des apprenants.

À ce propos, nous avons pu mettre en évidence, dans les journaux de bord, que les salutations ont été associées à la nourriture, tel que le « Bon Yurt » dans leur langue maternelle. Ainsi, le rôle de la mémoire, examiné dans le cadre théorique, nous permet de tracer le processus fait et promu dans la classe par le stagiaire à travers la constante invitation à relier l'acquisition de vocabulaire à leur vie quotidienne, y inclus les repas qu'ils apportent à l'école. De cette manière il a été possible d'établir une relation entre les stratégies qu'ils trouvaient non seulement pour comprendre un mot donné, mais aussi pour le mémoriser et le reconnaître dans les activités d'exposition, compréhension et production ultérieures où ils devaient y accéder pour les utiliser selon la consigne.

En fait, nous pouvons examiner les réponses des élèves à une des questions posées dans l'enquête de motivation effectuée le 25 avril 2023, il s'agit de la question « ¿qué haces para memorizar las palabras nuevas que aprendes en otro idioma ? » qui ont été classifiées dans cinq grandes catégories : l'écriture, la prononciation, la technologie, l'établissement de rapports, et le travail autonome. Nous trouvons des réponses comme celles que nous allons présenter ci-dessous. Désormais les participants seront nommés avec « É » et de nombres :

Comme le lecteur peut remarquer, dans la catégorie concernant l'établissement de rapports, il y a eu cinq réponses qui regroupent et synthétisent les autres. C'est le cas de E10,

qui a écrit « comienza con la primera letra ». É11 a dit, pour sa part, « relacionarlas con el español » ; É 12 a mentionné « como bonjour yo lo asimilo a bon yurt »; finalement, É13 a dit « si es una palabra que se parece a algo que me guste lo recuerdo ».

En effet, d'après ce qui précède nous nous permettons de souligner que pour apprendre le vocabulaire des salutations, des animaux, des couleurs de la famille, et des fruits et des épices, les enfants ont réussi à établir des liens entre le vocabulaire cible et les connaissances déjà acquises. La mémoire liée aux stratégies d'association et rétention d'après les élèves a eu un impact positif car les nouveaux mots étaient transformés ou traversés par le tissu d'autres avec une écriture ou prononciation similaire.

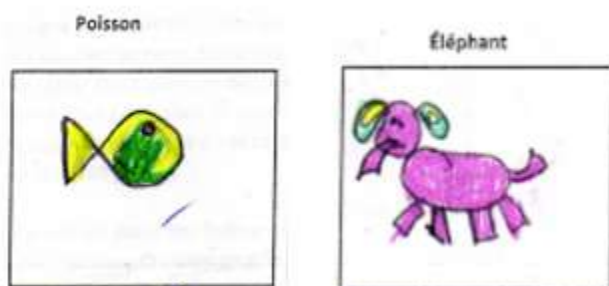
Ainsi, des mots de salutation comme bonjour, ont été associés à ceux de l'espagnol en termes de ressemblances des graphèmes, de la lettre initiale et surtout de la phonétique. En outre, plusieurs élèves ont établi un rapport entre des mots qui désignaient les animaux dans la langue cible et ceux avec la même fonction en anglais, langue étrangère (ALE) ou leur langue maternelle.

Notamment, les enfants ont mis en avant le rapport entre le mot « lion » en FLE et de « lion » en ALE. Puis, d'autres ont identifié les similitudes entre « perroquet » en FLE et « perro » en espagnol. Avec ce dernier mot, quelques élèves ont eu une confusion qui après a été clarifiée. Ils ont également mentionné le lien entre « éléphant » en FLE et « elephant » en ALE. Finalement, ils ont rendu évident la ressemblance entre le mot « poisson » en FLE et le film El guasón. Ces relations ont par conséquent créé une ancre pour le vocabulaire dans la mémoire à court et moyen terme des élèves. Il faut préciser que nous excluons la mémoire à long terme puisque nous n'avons pas eu l'opportunité de vérifier et analyser l'impact de l'intervention dans une période plus prolongée.

Voici, quelques exemples du vocabulaire acquis grâce aux stratégies d'association où l'éléphant et le poisson ont été associés (de manière indépendante l'un de l'autre) soit au film, soit au terme correspondant en anglais :

### Figure 3

*Dessins des animaux faits par les élèves*



Dans ce que nous avons mentionné dans le paragraphe précédent, il est possible de noter que les élèves ont utilisé les stratégies qu'ils ont mentionnées dans l'enquête de motivation. Malgré le fait qu'elles aient été partagées en classe, leur choix et impact ont varié. Le rapport établi n'a pas porté sur la signification des mots, mais sur le lien entre celle-ci et le monde réel, le quotidien des élèves.

Le film *El guason*, par exemple, était bien connu parmi la communauté, et cela a permis d'établir une ancre en commun. Ceci démontre que la signification du vocabulaire cible n'a pas été basée sur un contexte générique, donné par la stagiaire, mais d'une construction faite de manière consciente et inconsciente des enfants, traversée par leur expérience avec la réalité. De cette manière nous nous rendons compte comment les élèves (en compagnie et sur le guide de la stagiaire) sont arrivés à expérimenter l'exposition et à l'ancrer rapidement dans leur mémoire avec des images signifiantes et reconnues par eux en les remplissant de sens.

Cette compréhension dont nous parlons a accueilli l'étape de la production au moyen de la conversation et a préparé les élèves pour non seulement comprendre mais aussi produire

pour répondre aux questions ou consignes (étape de production). Ces créations auxquelles nous faisons référence n'ont pas été obtenues depuis le début du projet. Or, la progression de l'exposition au vocabulaire déjà étudié a amené les enfants à organiser les connaissances et sens donnés aux mots appris et ainsi répondre aux besoins de la tâche.

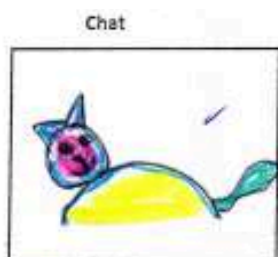
Avant de continuer il faut clarifier que les 6 grandes catégories sémantiques ont été constituées par la famille, les salutations, les animaux, les couleurs, le verbe s'appeler, et les fruits et les épices. Ayant déjà fait cette précision-ci, il semble pertinent d'approfondir, d'après les données obtenues dans les entretiens semi-structurés (voir annexe 5) sur l'analyse des associations mises en œuvre par les enfants.

Par conséquent, nous commençons par le fait que les associations ne sont pas seulement arrivées dans un cadre de référence de la réalité collective, mais aussi individuelle de chaque élève, et par la suite, les pratiques et stratégies déployées ont varié selon le contexte de chacun. Cet aspect nous ramène à ce que Baker (1995) a souligné à propos de l'acquisition non pas directe mais indépendante.

De cette manière, E8 a dit « yo pude asociar más que todo algo muy fácil, el gato, le chat, como chat, chat es donde las personas socializan y lo asocié con eso ». E17 pour sa part, a souligné qu'il s'est basé sur la correspondance du mot en ALE : « como se dice gato en inglés [...] ahora sé y me acuerdo de memoria como se dice gato, que se parece mucho a cat en inglés ». Voici une preuve issue de l'épreuve de fermeture :

#### Figure 4

*Dessin d'un chat fait par un des élèves*



En fait, sur la base de ce qui précède, nous illustrons l'affirmation préalable à propos des contextes individuels. Le premier élève fait un appel aux situations numériques, et le deuxième aux connaissances déjà acquises dans une autre langue. Ces deux exemples nous montrent comment le vocabulaire et les associations faits conduisent aux différents types de relations entre les idées.

Les stratégies trouvées par les élèves ont réussi à ancrer le vocabulaire cible dans les bases fournies par un contexte particulier et donc leur ont permis de donner un sens au nouveau mot même si le lien n'a aucun rapport avec le vocabulaire. Il est évident que la raison générale des élèves pour établir une certaine relation entre des idées et des mots porte surtout sur la phonétique et non sur la signification du mot ancre, c'est-à-dire la traduction directe.

D'autre part, en ce qui concerne les catégories de la compréhension et la production orale, il est possible de dire que les enfants n'ont pas réussi à communiquer des phrases longues et complètes. Cette situation est due au temps réduit du cours et par conséquent aux difficultés pour comprendre une phrase dans sa totalité en saisissant chaque élément qui la compose. Ils ont néanmoins, été capables de comprendre (avec le temps suffisant pour y réfléchir) quelques mots appartenant à une phrase et ainsi déduire le possible objectif de la phrase, question ou consigne.

Il est également impératif de dire que les élèves ont trouvé des outils pour comprendre les questions et les consignes, leur permettant ainsi d'y répondre avec des mots ou des gestes. Si la stagiaire leur donnait du temps pour y penser ou des indices guidant l'accès au lexique dans la situation communicative correcte, ils étaient capables de répondre aux questions et notamment de se corriger.

Cette dernière idée sur l'auto-correction nous permet de conclure que bien qu'ils n'aient pas pu comprendre la totalité des mots dans une question, ils arrivent, avec le guide de la

stagiaire et les commentaires de leurs copains, à répondre d'après ce que le contexte demande. D'ailleurs, malgré le fait qu'ils n'aient pas toujours pu créer des phrases complètes en langue cible, ils ont mis en place des stratégies. À savoir, ils ont utilisé le vocabulaire et la prononciation correspondant aux langues familières pour eux dans une certaine mesure : c'est le cas de l'espagnol et l'anglais.

De cette façon, nous mettons en évidence la conversation fournie par le dernier entretien conduit le 29 novembre 2023. Dans celui-ci, nous avons posé, parmi d'autres, la question qui portait sur la présentation des personnes et d'informations personnelles. La question était « comment s'appelle votre mère ? ». Voici les réponses (voir annexe 5):

É2 : « que cuántos años tenemos »

É2 : « cuándo es mi cumpleaños »

É3: « cuál es la parte de la familia »

Stagiaire : « Qu'est que c'est mère ? »

É3 : « mamá »

É4 : « mi mère es [...] y mi père [...]»

É3: « mère es [...] »

É2 : My (prononciation de l'anglais) mère.

Dans le passage précédent, il est possible d'analyser comment ils posent des questions à autrui et par la suite, ils se guident. De plus, le but communicatif est évident dans leurs efforts pour répondre : ils découvrent des similitudes d'autres langues et le monde qui les entoure afin de former des idées complètes avec un sens clair d'accord avec ce qu'ils comprennent. Peu importe si les ressources déployées viennent d'autres sources différentes de la langue cible ; finalement les élèves parviennent à communiquer.

## 5.2 Production Écrite

En ce qui concerne la production écrite nous avons eu l'opportunité d'analyser différentes données, telles que l'épreuve de progression et de fermeture. Alors, dans la première épreuve, faite le 30 mai 2023, nous pouvons noter que les élèves n'ont pas eu une utilisation parfaite des graphèmes et cependant ils ont réussi à comprendre la tâche et à y répondre. Ainsi, ils ont été capables de décrire les mots dont la référence phonétique diffère du nombre de lettres et de leur combinaison au moment de transformer la production orale en production écrite.

Il faudrait aussi réfléchir sur le fait qu'encore pour les apprenants ayant une connaissance plus étendue de la langue cible, il est parfois difficile de bien combiner les graphèmes. Parallèlement, les enfants du groupe 401 ont aperçu un défi au moment de faire le processus ici mentionné. C'est pourquoi nous avons considéré l'âge et le niveau d'alphabétisation des élèves dans leur langue maternelle.

Selon les journaux de bord nous nous sommes rendu compte que la compréhension d'un texte dans cette langue-ci semble exigeante pour eux. D'où nous nous permettons de soutenir que le résultat avec l'effort des élèves pour écrire dans une langue étrangère, tel que le français, démontre le fort impact que l'oralité a dans les périodes d'alphabétisation initiale.

Il semble pertinent de préciser à nouveau qu'encore si les apprenants avaient déjà acquis le code de l'espagnol, le code de la langue cible a des variations, qui doivent être bien traités, et qui ont été impossibles d'aborder dans le projet à cause de l'insuffisance de temps. Par la suite, l'acquisition d'un code et son utilisation parfaite dans l'écriture n'a jamais été le but.

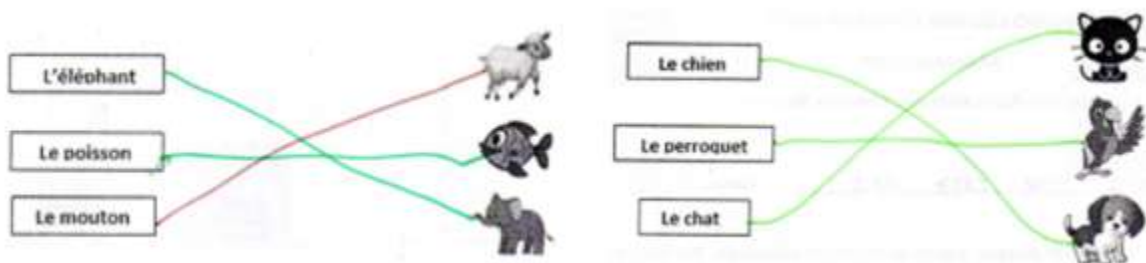
Il est clair que, malgré le fait que les associations analysées dans la section précédente ont suffisamment aidé les élèves à accéder au lexique mental, elles ne peuvent pas être transcrites avec la règle de grammaire car les élèves se sont focalisés sur l'image et le sens du

mot créé, avec les changements donnés pour s'en souvenir. C'est pourquoi, ils ont fait l'appel aux mots nécessaires selon leur catégorie dans un contexte déterminé et ont fait une écriture, si l'on veut, transparente de la production orale.

Ainsi, nous remarquons que les associations faites entre la colonne de la liste de vocabulaire et leurs images correspondantes ont été correctes. Les élèves ont de la clarté sur la relation trouvée entre le signifié et le signifiant (voir annexe 6). En outre, si nous prenons en compte la consigne de compléter l'arbre de la famille de Peppa, un programme télévisé bien connu par les enfants, il nous semble possible de souligner que la complexité a augmenté. Le déploiement des mots à transcrire sur le tableau était horizontal cette fois-ci et alors la relation avec les images n'était pas aussi évidente pour les élèves que dans l'exercice précédent. Voici un exemple :

**Figure 5**

*Extrait tiré de l'épreuve de progression : établissement de rapports entre les signifiants et leurs icônes*



Note : Cette figure est un extrait qui montre la correspondance établie par deux élèves entre les noms des animaux et les icônes associés.

Ainsi, dû au besoin des enfants d'atteindre le sens des mots avant de trouver la relation conséquente avec les membres de la famille donnée, ils ont ignoré ou transformé les accents et quelques combinaisons de voyelles parmi les mots donnés par la stagiaire. Or, cela n'implique

pas que les liens entre le signifié et le signifiant n'aient pas été atteints. D'où nous nous permettons de tenir que dans l'effort de réussir la consigne, ils ont laissé de côté les indices donnés sur la feuille et se sont basés sur la forme du lexique stockée dans leurs mémoires. Voici quelques exemples pris de l'épreuve en question (voir annexe 3) :

Premièrement, É12 a correctement écrit les mots qui désignent les grands-parents, elle l'a fait cependant en changeant les accents : « Grand père [...] grand – mère ». Puis, É7 est allé encore plus loin et a écrit aussi les adjectifs possessifs, traités de manière superficielle dans des séances (ils ne faisaient partie du but du projet). Ce phénomène démontre ainsi l'engagement des élèves avec l'apprentissage de la langue.

Cet apprenant n'a seulement correctement désigné les mots qui correspondaient aux grands parents et aux cousins mais aussi au genre du membre : « le grand- père [...] la grand-mère [...] ma cousine [...] man cousin ». Finalement, É8 a encore manqué les accents, ainsi, il a répondu « père [...] meres [...] ma cousine [...] mocosine [...] sueur ». Le dernier mot démontre la base que l'élève a sur la prononciation. Voici, quelques images issues de l'épreuve :

**Figure 6**

*Organisation et écriture des membres de la famille de Peppa, un programme télévisé*



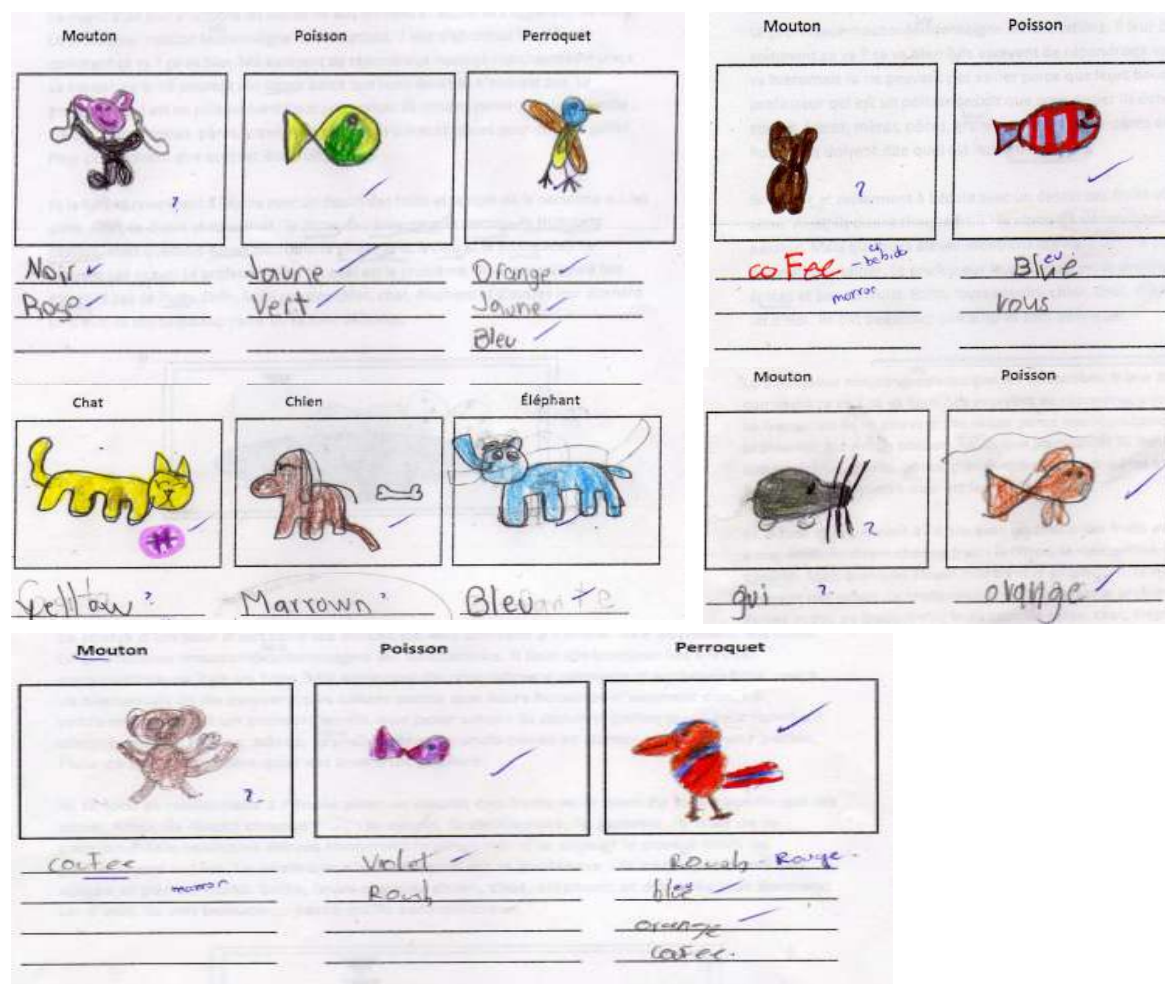
Note : La figure montre que les élèves ont pris les mots désignant les membres de la famille, déjà donnés dans un tableau, et ont écrit au-dessous de chaque image le mot correspondant.

D'autre part, nous avons découvert que quand les apprenants n'ont pas eu la liste de vocabulaire à écrire et partent à zéro, ils ont recours aux mêmes associations avec d'autres langues faites dans la production orale. En outre, il est à noter que quand ils n'ont pas pu accéder au lexique mental et au signifié, ils cherchent d'autres stratégies pour communiquer ce dont ils ont besoin.

Ainsi, dans l'épreuve de fermeture, dans la section portant sur le dessin des animaux selon le mot et puis l'écriture des couleurs utilisées, nous avons lu des mots comme « cofee », « blue », « gui », « juane », « rouch », « yellow » et « greis », parmi d'autres. Notamment, ils ont pu accéder à plusieurs mots des animaux et des couleurs. Voici quelques exemples :

**Figure 7**

*Dessins des animaux et écriture de leurs noms, faits par les élèves, dans l'épreuve de fermeture*



Dans la section suivante, portant sur l'identification des mots dans un ensemble, plusieurs élèves ont souligné la majorité des mots qui désignaient des fruits et des épices. Cette identification permet de remarquer l'impact de la mémoire à court terme, étant donné que celui-ci a été la dernière catégorie abordée, ils avaient des rapports plus récents que dans les autres catégories.

D'ailleurs, nous pouvons noter que cette ancre du vocabulaire à la mémoire est directement liée avec l'impact du sens utilisé pour apprendre, notamment l'odorat. Ce sens a permis aux élèves d'ancrer plus facilement un nombre notable de mots d'une catégorie donnée, dans ce cas les fruits et les épices. De plus, il faut mentionner que les expériences ont été significatives pour eux.

Ces données démontrent que quand les enfants ont une ressource visuelle, qui est permanente et qui guide l'écriture des mots, ils peuvent faire une production écrite courte plus facilement que quand ils doivent faire l'appel aux lettres et à leur combinaison sans avoir un élément déclencheur. Or, dans les deux cas, grâce aux similitudes avec d'autres langues ou mots, ils ont atteint la communication et, ils sont arrivés à se faire comprendre.

D'après ce qui précède nous pouvons souligner que quand le stimulus est venu dans un texte, ou en ensemble organisé, les élèves ont été capables de compléter la tâche plus facilement et rapidement. En somme, nous tenons que face à un objectif, afin de communiquer, les élèves trouvent des stratégies, même d'autres langues. Notamment, quand ils écrivent les couleurs ; écrire « yellow » (voir annexe 7) leur a permis d'atteindre ce but-ci.

### **5.3 La motivation**

La motivation a joué un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue. Le regard que les apprenants ont de celle-ci est un des facteurs déterminants de la réussite dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans le cas du groupe 401, nous avons visé à saisir

l'impact des cours utilisant les expériences sensorielles sur le succès et la motivation des élèves. À ce propos, nous avons mis en évidence que l'incidence des séances et du projet ont changé la réalité des élèves en relation aux langues étrangères, notamment le FLE.

Les apprenants ont exprimé, dans les entretiens et aussi dans l'échelle Likert, quelle était leur perception du cours et du processus effectué pendant le temps d'intervention. À continuation nous pouvons approfondir les transformations esquissées avant. Tout d'abord, les enfants ont amélioré leur perception du potentiel de la langue dans leurs vies. Ils ont dit, par exemple, « puedo aprender cosas nuevas que más adelante probablemente me podrán ayudar en algo » (É7, voir annexe 4).

En outre, nous avons constaté qu'il y a eu des cas où la motivation est sortie de l'école et s'est installée chez les élèves. C'est le cas de É13, qui exprime dans un entretien la raison pour laquelle elle a bien aimé les séances : « porque es chévere y porque a veces cuando yo empiezo a jugar con mi mamá le empiezo a hablar en francés ». (Voir annexe 4). Ce dernier, plus la participation élevée observée (encore dans les nouveaux apprenants) dans le groupe ont dénoté qu'ils s'intéressent à la langue, à la dynamique de l'étudier et ainsi, comme celle-ci est familière, ils intègrent les apprentissages atteints dans la vie réelle et pratique hors de l'école. C'est pourquoi nous soulignons qu'ils voient une fonction importante de la langue dans leurs réalités.

En fait, les élèves ont rendu compte d'un intérêt pour apprendre. Encore des élèves qui au moment de commencer ne démontrent aucune motivation, en soutenant le suivant : « yo no quiero aprender francés debido a que me voy a otro país que no es Francia » (voir annexe 4) se sont engagés dans la dynamique et ont participé et appris. Un élève qui, par exemple, avait des situations personnelles problématiques a trouvé quelque chose de positif dans l'apprentissage de la langue. Ainsi, il a dit « esta clase es muy chévere, nos enseña cosas que antes no sabíamos y es entretenido » (É11, voir annexe 4).

D'après ce qui précède, nous mettons en avant deux types de motivations présentes lors du projet : la motivation intrinsèque et extrinsèque. Nous avons remarqué aussi que la dernière a eu un impact positif en transformant et promouvant la première. Cette motivation extrinsèque provenant de la création d'espaces différents avec des ressources variées et contextuelles a favorisé la disposition des élèves pour apprendre une autre langue et spécifiquement dans le cadre de cette recherche, acquérir du vocabulaire.

Il semble pertinent de préciser aussi que l'habileté du projet d'encourager la motivation intrinsèque est notable car si l'apprenant ne désire pas apprendre que ce soit pour des causes différentes de celles scolaires, il n'arrive pas à apprendre et à profiter ce qu'il peut apprendre et au cas où il le fait, il peut apercevoir qu'il n'a pas réussi.

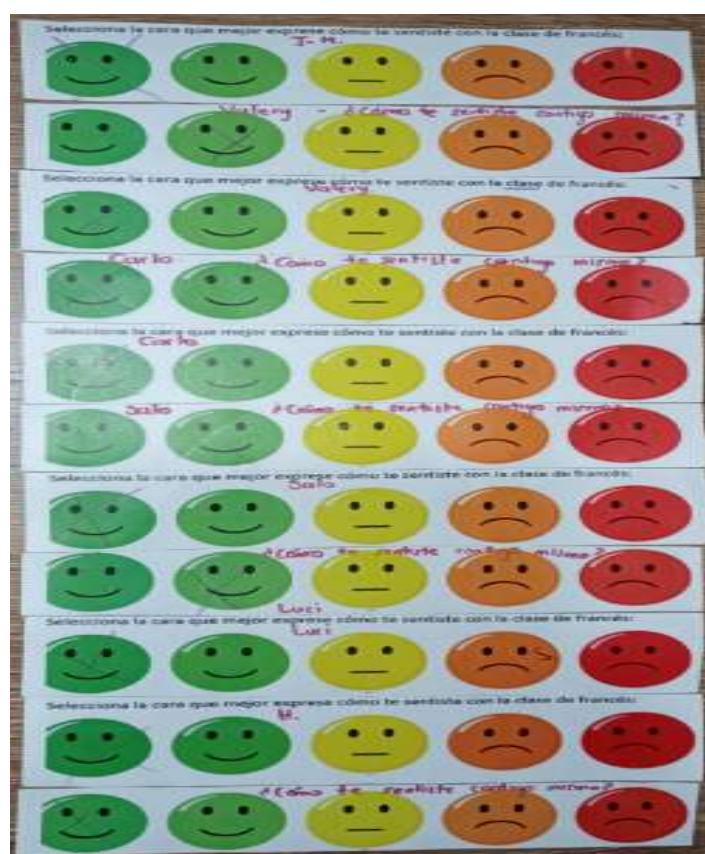
Il y a eu cependant une incidence positive du projet et de ses variables dans la motivation. Notamment, nous avons eu l'opportunité d'observer comment les apprenants levaient la main constamment pour participer et avaient de la disposition pour nous aider avec le développement des activités. Nous avons repris les mots de deux élèves (É3 et É9) pour montrer au lecteur l'engagement et le goût du groupe pour son apprentissage. Les voici, respectivement : « cuando aprendes otro idioma diferente yo me siento como si estuviera en otro mundo [...] en Francia » ; « a mí me gustó porque uno puede tener muchas oportunidades en la vida » (voir annexe 5).

De plus, l'échelle Likert, mise en place avec un groupe de 5 élèves avec différents parcours a été utilisée pour recueillir des informations sur la perception du cours dans son ensemble et des élèves- même dans le cadre du processus d'apprentissage individuel. Cet instrument a porté du rouge, avec une valeur numérique 1, au vert foncé, avec une valeur numérique de 5. Il faudrait également faire une précision en ce qui concerne le nombre d'élèves qui ont répondu à l'enquête : ils ont été choisis parmi leurs copains, tout d'abord, à cause de temps limité, et puis, car ils représentaient aux groupes d'élèves.

C'est ainsi que, d'une part, par rapport au cours, nous avons obtenu une évaluation de 5 réponses, et d'autre part, concernant la perception de soi-même, 3 des 5 élèves ont donné une évaluation de 4, et deux une numération sur 5. Ces données dénotent que le cours a été aperçu comme effectif et leur parcours individuel comme presque complètement effectif. Il semble qu'ils pensent qu'ils leur ont manqué quelques sujets à maîtriser. Ci-dessous le lecteur trouve les réponses données :

**Figure 8**

*Réponses de l'échelle Likert à propos de la motivation*



Note : cette figure montre les réponses des élèves à deux questions posées en espagnol : « ¿cómo te sentiste contigo mismo en tu proceso de aprendizaje de francés? » et « ¿cómo te sientes con la clase de francés? ». Toutes les réponses étaient entre 4 et 5.

Nous nous permettons néanmoins de clarifier que le but n'a jamais reposé sur une utilisation parfaite de la totalité des champs sémantiques et du vocabulaire visé. En revanche, le but de notre recherche s'est basé sur l'attente d'acquisition du vocabulaire proche de leur vie quotidienne. Enfin, des catégories et des mots qui portaient sur leur compréhension du monde et qui pourraient être déclencheurs et déclenchés par les expériences déjà vécues et forgées tout au long des cours.

En effet, nous avons découvert que la motivation fournie par le cours et sa dynamique a permis aux élèves de gagner la confiance en eux-mêmes et ainsi poursuivre le but de communiquer, en trouvant des stratégies différentes mais avec la racine des expériences traversées par l'impact des sens. C'est remarquable d'apprécier comment les élèves ont eu du succès au moment de communiquer en tenant compte qu'encore dans leur langue maternelle c'est difficile.

#### **5.4 Les Expériences Sensorielles**

D'après ce que nous avons constaté dans les entretiens semi-structurés et ouverts, nous tenons que les sens ont favorisé l'acquisition du vocabulaire. L'intégration des expériences sensorielles de manière transversale, dans le développement des séances et dans la progression de la reconnaissance et compréhension des catégories sémantiques, a fourni un chemin pour mettre en place des stratégies pour l'acquisition du vocabulaire.

Ce chemin a été en relation avec la création d'un ancrage à travers la recherche des liens entre la vie quotidienne commune au groupe, mais aussi au contexte individuel des enfants, plus les contenus abordés, notamment les mots enseignés dans chaque catégorie.

Les expériences sensorielles ont ainsi commencé à créer et élargir chez les élèves la production orale, qui n'exige pas autant de préparation à l'avance et maîtrise du code comme la production écrite. D'ailleurs un réveil à la compétence lexicale a été promu grâce aux sens, qui

comme nous avons présenté dans le chapitre de cadre théorique, ont un rapport direct avec la mémoire et le stockage. En outre, il faut dire que les sens ont aussi impacté la motivation car les élèves ont aimé cette manière de s'approcher à la connaissance des contenus en reprenant des éléments assez importants dans leurs vies.

Il faudrait tenir compte que dû à la quantité des nouveaux mots les élèves n'ont pas atteint l'acquisition de la totalité des mots de chaque champ sémantique (nous rappelons au lecteur que ce n'était pas l'objectif). Le cerveau stocke les nouveaux éléments qu'il considère utiles, et il supprime ceux qui sont vus comme inutiles.

D'après ce qui précède, nous avons découvert que l'avantage le plus grand dans l'utilisation des sens dans notre projet repose sur la transformation de la réalité en l'élargissant et non en la réduisant à une liste de vocabulaire vide. Il s'agit, au contraire, de remplir les mots de sens. Un sens donné et créé à partir de la vie et l'expérience des situations réelles et connues qui gardent une relation avec les mots acquis. C'est ainsi que les sens ont notamment répondu à une des questions posées actuellement sur la justification des sujets et d'espaces éducatifs : à quoi me servent tous les contenus que j'apprends et quelle relation gardent-ils avec le monde réel toujours en changement.

À ce propos, nous nous permettons de dire que la mise en œuvre des expériences sensorielles a essayé d'esquisser une réponse à la question préalable dans le cadre de l'acquisition de vocabulaire. Cette réponse a démontré que les petits élèves trouvent des stratégies pour mieux apprendre le vocabulaire quand ils se sont vraiment engagés dans leur apprentissage. Quand ils sont actifs, non seulement dans leur esprit, mais aussi dans leur corporalité, ils se rendent compte de cette balance et s'intéressent mieux à retenir et utiliser le vocabulaire dans des tâches dynamiques.

Un apprenant a affirmé le suivant, en ce qui concerne l'activité de la compétence sur les animaux : « a mí me pareció super cool porque nos ayuda también para que nos agilicemos mejor » (É3). Un autre élève a répondu qu'elle voulait continuer à apprendre avec l'inclusion des sens en disant « sí, porque siento que he aprendido un poquito más » (É4, voir annexe 4).

En somme, les sens ont permis aux élèves d'activer d'autres parties de leurs corps à travers les sens et ainsi, viser à une meilleure et plus durable rétention des mots en gardant une relation avec la mémoire et les souvenirs qui ancrent les anciennes expériences personnelles importantes et aussi celles de nouvelles choses vécues à l'école.

Par conséquent, si les sens permettent l'établissement de ces rapports avec la vie quotidienne, ils y servent, même s'il n'existe pas un contexte communicatif bilingue en dehors de l'école. Le fait qu'ils identifient la correspondance des sens donnés avec les objets désignés par ces mots les aide aussi à pratiquer et à continuer à nourrir l'intérêt pour la langue cible pour viser à l'accès aux opportunités qu'elle offre.

C'est ainsi que les sens ont ancré les mots et les catégories sémantiques les plus proches des élèves. Ils ont également servi comme déclencheur des souvenirs liés aux expériences sensorielles déjà vécues dans des environnements naturels variés, inclus dans la réalité de l'apprenant, notamment la famille, les couleurs et les aliments ressentis. En faisant référence à ce dernier, l'odorat a notamment eu un impact positif dans le nombre de mots acquis, leur accès et leur durée.

En effet, nous avons constaté que les séances et les activités dont les enfants se souviennent le plus sont celles liées à leurs souvenirs importants et aux catégories les plus proches de la mémoire olfactive et tactile, comme nous avons pu noter dans la dernière séance et aussi dans l'épreuve de fermeture. En conséquence, nous tenons que les sens ont rapproché les souvenirs des événements déjà passés avec ceux qui se sont déroulés en classe, afin

d'avoir un accès au mot et sens nécessaire à l'avenir. À ce propos, É10 a dit : « cuando tengo que decir un animal pienso en ese material » (voir annexe 4). Ci-dessous le lecteur pourrait mettre en évidence le large nombre des mots soulignés dans l'épreuve mentionnée :

### Figure 9

*Extrait de l'épreuve finale : identification des mots du champ lexical des fruits dans un texte*

Ils le font et reviennent à l'école avec un dessin des fruits et le nom de la personne qui les aime. Ainsi, ils disent chaque fruit : le citron, la clémentine, la pomme, le fruit de la passion. Mais quelques élèves montrent le gingembre, le clou et le poivre mais ne peuvent pas saluer. Le professeur leur dit quel est le problème : ils ont mentionné des épices et pas de fruits. Enfin, leurs copains chien, chat, éléphant et d'autres leur donnent un d'eux. Ils ont beaucoup parce qu'ils sont délicieux.

Pour ça ils doivent dire quel est leur fruit préféré.

Ils le font et reviennent à l'école avec un dessin des fruits et le nom de la personne qui les aime. Ainsi, ils disent chaque fruit : le citron, la clémentine, la pomme, le fruit de la passion. Mais quelques élèves montrent le gingembre, le clou et le poivre mais ne peuvent pas saluer. Le professeur leur dit quel est le problème : ils ont mentionné des épices et pas de fruits. Enfin, leurs copains chien, chat, éléphant et d'autres leur donnent un d'eux. Ils ont beaucoup parce qu'ils sont délicieux.

Ils le font et reviennent à l'école avec un dessin des fruits et le nom de la personne qui les aime. Ainsi, ils disent chaque fruit : le citron, la clémentine, la pomme, le fruit de la passion. Mais quelques élèves montrent le gingembre, le clou et le poivre mais ne peuvent pas saluer. Le professeur leur dit quel est le problème : ils ont mentionné des épices et pas de fruits. Enfin, leurs copains chien, chat, éléphant et d'autres leur donnent un d'eux. Ils ont beaucoup parce qu'ils sont délicieux.

Note : La figure montre les mots qui désignent fruits cerclés ou soulignés par les élèves dans le cadre d'une tâche d'identification dans un texte.

D'autre part, nous revenons sur l'incidence des sens dans la promotion de la sécurité d'expérimenter, d'une manière différente, le vocabulaire acquis pour parler. Les élèves ont eu la chance de créer des stratégies, selon le sens utilisé et l'activité mise en place, pour se souvenir du champ lexical et du mot nécessaire.

Grâce à ces stratégies, accompagnées de celles d'association, ils ont été capables de répondre aux demandes du contexte communicatif, ils ont également compris et exprimé leurs idées complètes. Malgré le fait qu'ils l'aient fait en utilisant leur langue maternelle, dans le cas de certains mots nécessaires pour construire des phrases impossibles à construire avec le vocabulaire acquis, ils ont été capables de communiquer et de mettre en avant le vocabulaire enseigné. Ainsi, nous pouvons dire que les élèves ont commencé à développer, à travers les différents sens, leur mémoire lexicale (mis en évidence dans les épreuves avec la morphologie des mots), mais surtout, la mémoire sémantique et d'images qui sont remplies de la signification donnée pour chaque élève.

Cet accès au vocabulaire, et aux stratégies mentionnées dans le paragraphe précédent pour créer de sens, a été développé et atteint dans une mesure différente. Les efforts se sont focalisés surtout sur la production orale étant donné que le groupe était débutant. Dans cet aspect-ci, nous avons trouvé que les apprenants ont surmonté les problèmes présentés lors de la création des phrases. Les sens tels que déclencheurs des expériences ont emmené les élèves aux rapports créés entre les expériences stockées dans leurs mémoires, accédant à leur mémoire sémantique qui les a aidés à classer les mots par association.

Par conséquent, comme nous avons déjà noté, ils se sont servis des mots d'autres langues avec la même signification pour compléter leurs idées et phrases courtes. Voici un exemple de É3 : « me recordé del inglés y el español y tus clases y las actividades que hicimos [...] por ejemplo me confundí en citron y de ahí al primer segundo me dí cuenta que era porque tenía significado de limón, y me dí cuenta de cómo las clases, como tú nos dijiste del citron ». (Voir annexe 5).

Cette stratégie effectuée par E3 démontre que le processus pour faire appel au vocabulaire ne peut pas être univoque et égal pour tous les élèves, leurs niveaux différents de connaissance d'autres langues, et les expériences avec le monde vont varier la facilité et le

type de stratégie utilisée pour comprendre un mot et en l'utilisant correctement. Or, il semble évident le fait que les sens ont fonctionné pour déclencher des souvenirs distincts, et dans un ordre non réglé, les associations, expériences et sens créés pour ce mot-là dans chaque enfant.

Nous pouvons discriminer ces aspects mentionnés dans le paragraphe préalable dans la déclaration d'É1 : « aprendemos a reconocer lo que sentimos y no podemos usar solamente los ojos sino podemos usar el tacto [...] y también el tacto está conectado con nuestros ojos y nosotros nos imaginamos lo que estamos viendo » (voir annexe 4). Ce que l'élève mentionne en haut nous démontre qu'il y a des variables émergentes qui peuvent déterminer l'utilisation des stratégies, avec le départ en commun depuis une expérience sensorielle. Bref, nous constatons que les sens ont permis aux enfants de répondre à la nécessité de connaître le monde, traversé par une langue étrangère, mais qui ne porte pas sur des sujets étrangers pour les élèves, mais sur ceux qui peuvent être trouvés dans leur réalité.

## **6 Conclusions**

Comme nous avons établi au début du document, nous voulions rechercher la relation qui existe entre les expériences sensorielles et l'acquisition du vocabulaire en FLE et la motivation. Nous avons établi une méthodologie basée sur les approches herméneutiques et qualitatives afin de mieux comprendre la réalité et les besoins éducatifs de la communauté d'élèves du degré 401 de l'institution éducative Villemar el carmen, siège B. La recherche action a été également la pierre angulaire des interventions menées à travers la séquence didactique car nous voulions transformer la réalité et mesurer leur impact dans le groupe et son contexte particulier.

Les interventions se sont fondées sur des concepts théoriques portant sur l'acquisition du vocabulaire, la mise en pratique d'expériences sensorielles, et l'impact de la mémoire dans

le processus. Ces fondements ont eu pour objectif de mieux comprendre la réalité. De plus, nous avons recueilli des informations provenant des entretiens, observations, journaux du bord et des artefacts afin d'analyser l'attente finale des objectifs proposés. Dans cette section nous allons présenter au lecteur, la dernière partie de la recherche, c'est-à-dire, les conclusions.

Tout d'abord, il faut dire que la mise en œuvre d'activités qui impliquent différentes utilisations des expériences sensorielles a permis aux élèves de garder et développer l'intérêt pour l'apprentissage de la langue cible, leur perception de soi et leur confiance. Ces éléments-ci vont donc mettre en évidence un impact positif dans la motivation. Cette dernière affecte aussi l'utilisation des expériences sensorielles dans un cours débutant de FLE car les enfants ont exprimé avoir aimé leur inclusion.

Ces expériences ont également eu un impact positif sur l'acquisition du vocabulaire en permettant à l'élève d'établir des rapports entre les champs sémantiques et plusieurs mots de la langue cible au milieu de leurs réalités et quotidienneté. Sur cet aspect, il faut dire que ces liens ont été créés aussi à partir de l'empreinte sur la mémoire de ce que les enfants avaient déjà expérimenté et ce qu'ils ont expérimenté pendant les cours.

Par conséquent, des ancrées ont été produites grâce à la connaissance du monde d'après les enfants et, aux traces des expériences avec la participation d'un sens déterminé et des mots qui traversent le corps, ainsi la mémoire à court et à long terme. Ce processus final a été renforcé par la stagiaire en tant que guide qui fournit les espaces et demandes pour activer les stratégies. En deuxième lieu, en faisant référence à la séquence didactique, il est évident qu'elle a permis de rapprocher les élèves au monde qui les entoure à travers les activités qui orientent la création des liens entre le nouveau vocabulaire, présenté et dirigé au corps par l'utilisation des sens.

Ils se sont donc constitués comme médiateurs entre le vocabulaire et la vie réelle des élèves. En troisième lieu, il nous semble pertinent de dire que les expériences sensorielles ont permis de rendre le vocabulaire et l'espace significatif pour les enfants. Les dynamiques attirantes impliquent un réveil des sens et ainsi la concentration effective du cerveau sur l'importance du vocabulaire cible. Le lecteur devra se souvenir que le vocabulaire a été chargé avec les expériences (préalables et courants dans la classe), intérêts et contextes variés des élèves.

Cette charge a permis aux enfants de ne pas apprendre le vocabulaire de manière isolée et éloignée, mais au contraire, d'acquérir les mots nécessaires et liés de manière pratique à leur vie quotidienne. C'est pourquoi, les élèves n'ont pas acquis la totalité des mots ; car la perception de l'utilité de ces mots dépend du contexte particulier de chaque membre du groupe. De cette manière, la signification et le temps pour y accéder ont varié en fonction de l'impact des sens dans la vie de l'enfant.

Bref, nous pouvons dire que les expériences sensorielles ont été clés pour l'atteinte des objectifs, mais le processus de signification, le degré et le type d'ancre créée (quelques partagés et quelques autres individuelles) ont été assez différents mais positifs et effectifs. En outre, l'odorat a été le sens avec l'impact le plus notable dans la mémoire, même si, à cause des limitations de temps, il a été mis en avant seulement en deux séances.

En définitive, le rôle de la mémoire amène l'enseignant à prendre un rôle actif dans le processus d'enseignement-apprentissage de vocabulaire. Elle guide également l'apprenant pour qu'il soit capable de devenir autonome, trouver des stratégies d'étude et d'association avec son contexte et avec l'usage commun de mots afin qu'il puisse s'en rappeler après leur avoir donné un sens. Il s'agit donc du sens attribué par les enfants, qui va au-delà de la signification et de la traduction générale, et qui aussi le trait d'être d'une expérience vécue : celle de donner du sens au mot en question à travers sa connaissance, et celle de son

environnement, grâce à l'intégration de la méthode multisensorielle ou la mémoire et prêt à intervenir.

## **7 Limitations**

Parmi les limitations subies par la recherche nous soulignons spécialement le temps. Comme nous l'avons exposé au début, l'absence de FLE dans le curriculum empêche d'avoir une période claire et suffisante pour aborder le vocabulaire et établir les dynamiques de la manière la plus proche et consciente possible. Les périodes courtes d'intervention ont difficulté la progression et l'accent dans l'approche pédagogique des contenus à travers les sens car l'appropriation et la signification demandent du temps pour rendre conscient le cerveau de l'importance de le faire, et dans quels cas.

En outre, il faudrait dire que les ressources et l'espace étaient limités. Étant donné que l'espace ne faisait pas partie du curriculum, les environnements différents à la salle de classe étaient rarement fournis par des professeurs d'autres cours.

## **8 Recommandations et Implications Pédagogiques**

Cette recherche aurait pu avoir une analyse à long terme si nous avions eu plus de temps. Donc il est nécessaire pour le futur stagiaire de tenir compte du temps et en profiter pour être capable, si c'est possible, d'analyser l'impact, à long terme, des expériences sensorielles dans la classe de FLE.

D'ailleurs, nous recommandons que les dynamiques pour le processus d'enseignement-apprentissage rendent protagonistes aux élèves et leur apportent l'opportunité de lier les apprentissages à leurs besoins, intérêts, et goûts pour signifier non seulement les contenus, mais aussi le but d'apprendre le vocabulaire d'une langue et la motivation pour le

faire. L'aspect affectif est notamment important dans le cadre de la motivation qui permet aux élèves de mieux s'engager dans le processus d'apprentissage.

L'engagement des élèves est également important dans l'apprentissage d'une langue car il détermine la motivation et les efforts pour l'apprendre. S'initier à n'importe quel aspect d'une langue étrangère, en ayant des difficultés chez soi, implique un effort et une perception optimiste de la langue cible et des avantages de l'intégrer. Ceux-ci doivent être soignés, gardés et renforcés par l'enseignant afin de rendre significatif, et par suite nourrir un lexique mental qui garde une relation avec le monde appréhendé et à appréhender par l'élève et qui devient utile et attirant.

Enfin, et en relation avec ce qui précède, nous recommandons au futur stagiaire d'attirer l'attention des élèves en les impliquant de différentes manières dans les activités académiques. Ce dernier a démontré, dans ce contexte, être un premier pas pour récupérer le rôle du corps dans l'apprentissage, sans oublier l'esprit et le rapport que celui-ci a avec le corps.

## Références

- Badilla, L. (2006). *Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa*. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*. (1). pp. 42-51.
- Baker, S. (1995). *Vocabulary acquisition: Synthesis of the Research*. 386(13). ERIC. [eric.ed.gov/?id=ED386860](http://eric.ed.gov/?id=ED386860)
- Barsalou, S. (2016). *L'approche multisensorielle au service de l'apprentissage de l'espagnol langue tierce en classe de 1er cycle secondaire* [Mémoire, l'université du Québec à Trois-Rivières]
- Boardman, K. (2019). *An exploration of teachers' perceptions and the value of multisensory teaching and learning: a perspective on the influence of Specialist Dyslexia Training in England, Education 3-13*, [https://doi: 10.1080/03004279.2019.1653349](https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1653349)
- Botina, R. N. (2018). *Fostering vocabulary learning through total physical response method (tpr) and the use of flashcards as effective visual aids*. [Mémoire de licence, Universidad Santo Tomás]. CRAIUSTA. <http://hdl.handle.net/11634/19633>
- Brumfit C., & Mitchell, R. (1989). *Research in the language classroom*. British Council
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. (4e édition). London: Routledge
- Colegio Villemar el Carmen. (2019). *Proyecto educativo institucional: villemaristas lideres en comunicación, convivencia y participación*. <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-06/PEI%20VILLEMAR.pdf>
- De ketele, J. (2020). *À quoi servent les recherches en éducation ? Revue internationale d'éducation de Sèvres*. (En ligne)85, 51-64. <https://doi.org/10.4000/ries.10027>

- Díaz, A., Barriga. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de conocimiento *UNAM*, 1-15.
- Ellett, F. (2010). Motivation and Learning. ResearchGate, Ellett, F., & Ericson, D (dirs.), *The Sage Handbook of Philosophy of Education* (pp. 337-351).
- Hernandez, R., Sampieri. (2014). *Metodología de la investigación*. (6e édition). Mc Graw Hill Education
- Lieury, A. (2003). *Mémoire et apprentissages scolaires*. CAIRN, 2(130), 179-186.  
<https://doi.org/10.3917/ela.130.0179>
- Oustinoff, M. (2016). *Le « sens de la langue » ou la dimension cachée des sens*. CNRS, 1(74), 1-37. <https://doi.org/10.3917/herm.074.0078>
- Potapushkina, D. M. (2019). *Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle*. *Revue internationale MÉTHODAL*, (3). 1-18. <https://methodal.net/?article239>
- Ramos, D. (2017). *L'impact de l'apprentissage collaboratif dans l'expression orale à l'école Villemar El Carmen*. [mémoire, Universidad Pedagógica Nacional]. Archive institutionnelle. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10020>.
- Sanchez, O. L. (2013). *Le processus d'acquisition du vocabulaire et les activités en classe de FLE*. *OPENING WRITING DOORS JOURNAL*, 10(1), 1-35.  
[https://core.ac.uk/display/230764716?utm\\_source=pdf&utm\\_medium=banner&utm\\_campaign=pdf-decoration-v1](https://core.ac.uk/display/230764716?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1)
- Sara, H. (2015). *L'activité ludique comme outil pédagogique favorisant l'acquisition du vocabulaire dans une classe de fle. « cas des apprenants de 5ème année primaire »* [Mémoire de Master, Université Mohamed Khider – Biskra].  
<http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/5765>

Secretaria de educación (2022, 7 octubre). *El Colegio Villemar El Carmen recibió acreditación de Calidad Label FrancÉducation del Ministerio Francés de Relaciones Exteriores.*

Educación Bogotá. Consulté le 27 janvier 2024, sur

[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/nuestra-entidad](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/nuestra-entidad)

Šincek, J. (2022). *Approche multisensorielle dans les manuels de FLE* [Mémoire de master, University of Zagreb]. ODRAZ open repository of the University of Zagreb.

<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:332120>

Uribe, G. S. (2018). *La multi-modalité sensorielle pour l'encouragement de la production orale en FLE : Au-delà du symbole.* [Mémoire de licence, Universidad Pedagógica Nacional].

[Repository.pedagogica.edu.co](https://repository.pedagogica.edu.co)

Valdivieso, F., Arcay., & Peña, L., Villalobos. (2007). *Los enfoques metodológicos cualitativos en las ciencias sociales: una alternativa para investigar en educación física.* *Laurus*, 13(23), 301-412.

Valente, D., Bara, F., & Gentaz, E., (2018). *Un guide pour concevoir des livres multisensoriels accessibles à tous avec la méthode du design participatif. Exemple d'un livre conçu avec les enfants en situation de handicap visual.* HAL, 1-53. hal-02098388

Ziouani, F. (2020). *Enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire : divergences entre L1 et L2 – réflexion et méthodes.* *Revue MÉTHODAL*, (4), 1-17.

<https://methodal.net/?article267>

## Annexes

### Annexe 1. Enquête de motivation



Aprendiendo francés desde mi cuerpo  
Colegio Villemar el Carmen, sede B

¡Hola! Voy a ser tu profesora de francés y me encantaría saber cómo puedo hacer de nuestra clase un lugar lleno de aprendizaje y diversión. Para esto, te pido el favor de que respondas a las siguientes preguntas:

Nombre completo:

Fecha: 25.04.2023

¿En qué curso estás?: 404

¿En qué barrio vives?: Madelisa

¿Te gustaría aprender francés? ¿Por qué? si por ver a Francia y a saber  
hablar frances

¿cómo crees que le puede ayudar a tu vida el aprender francés?

- A. Podría usarlo para aprender y entender otros idiomas.
- B. Me permitiría conocer mejor otras culturas donde se hable la lengua.
- C. Me daría la oportunidad de viajar.
- D. Me permitiría darle a mi mente cosas nuevas en las cuales pensar.

¿En tus clases de inglés usas los sentidos para las actividades (tacto, oído, boca, olfato, gusto)? Si es así, ¿cuáles?

oído tacto boca

¿Te gustaría utilizar tus sentidos (tacto, gusto, olfato, oído y vista) para aprender francés? ¿Por qué?

si por se son importante para saber tocar y gusto  
para saber oír olfato para oír y vista para ver cosas

¿Qué haces para memorizar las palabras nuevas que aprendes en otro idioma?

por ejemplo si es una palabra que se pasa a algo que me gusta  
o me interese.

¿Tienes alguna alergia a algún alimento? ¿Cuál?

pizza hawaiana

**Annexe 2. Format journal de bord**

| <b>Journal de terrain N°</b> |  |                               |
|------------------------------|--|-------------------------------|
| <b>Numéro de séance</b>      |  | <b>Observation et analyse</b> |
| <b>Date</b>                  |  |                               |
| <b>Stagiaire</b>             |  |                               |
| <b>Objectif</b>              |  |                               |
|                              |  |                               |

### Annexe 3. Epreuve de progression et enquête de caractérisation



COLEGIO VILLEMAR EL CARMÉN SEDE B

30 de Mayo 2023

Stagiaire Paula Alejandra Mahecha Becerra



Nombre completo:

Curso: 401

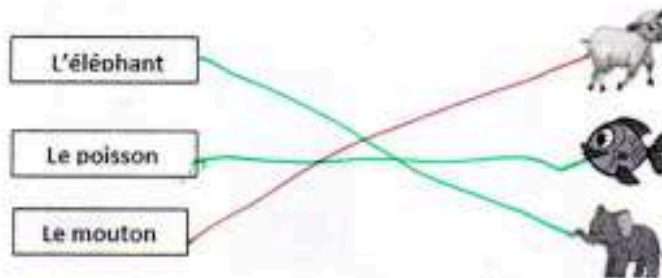
Gracias por acompañarme en este proceso. Espero que lo hayas disfrutado. Por favor responde las siguientes preguntas:

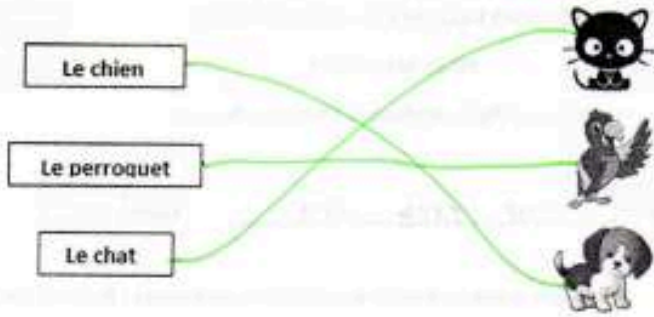
#### SECCIÓN 1:

1. ¿Qué edad tienes? 9
2. ¿Con quién vives? Mi mamá, mi papá y mi hermano
3. ¿Qué estrato eres? 3
4. Marca con una X los servicios públicos con los que cuentas en tu hogar:
  - A. Agua X
  - B. Electricidad X
  - C. Gas X
  - D. Internet X
5. ¿Tienes ayuda y acompañamiento en tu hogar al momento de repasar y hacer tus tareas? Si X No      ¿Quién? Mi mamá

#### SECCIÓN 2

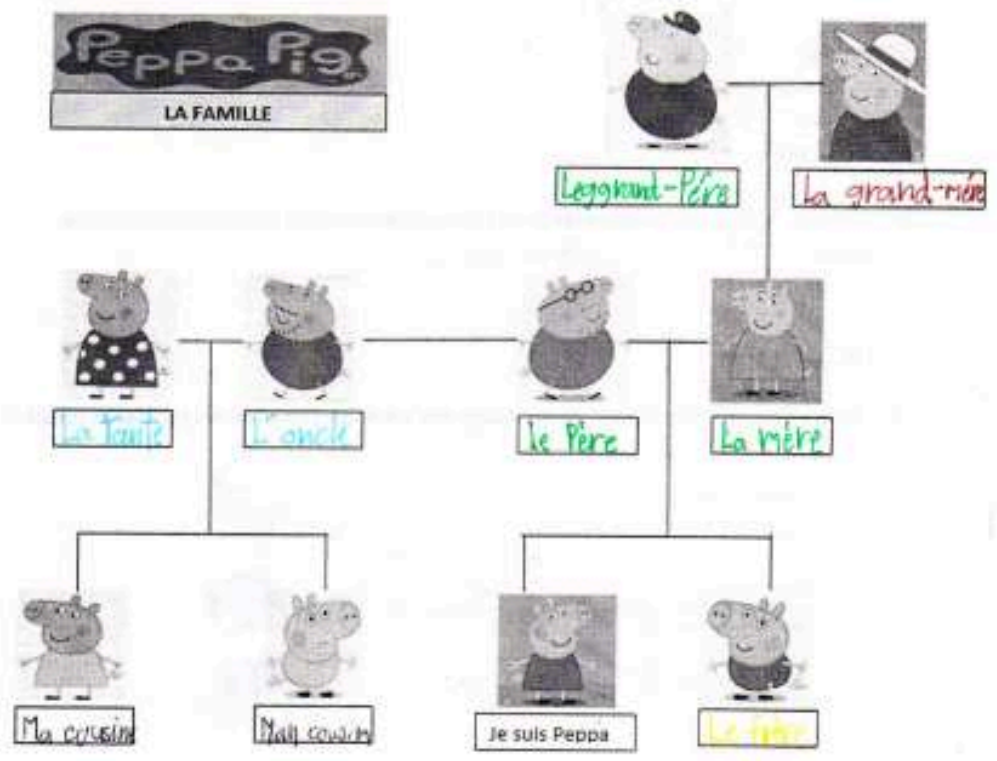
1. Une los nombres en francés de los siguientes animales con su correspondiente imagen.





2. Escribe en francés dentro de los cuadros, los nombres correspondientes a los miembros de la familia de Peppa (diciendo que miembro son para ella) y completa así el árbol genealógico.

Le père La mère La sœur Le frère Le grand-père La grand-mère La tante L'oncle



Annexe 4. Épreuve finale



COLEGIO VILLEMAR EL CARMÉN SEDE B



Octobre le 17, 2023

Nom complet .

Cours : 401

50

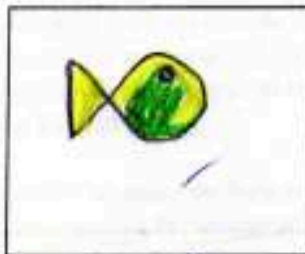
Gracias por seguir motivado (a) a lo largo del camino. Sigue probándote a ti mismo.

1. Dibuja el animal que corresponde a la palabra de cada recuadro y coloréalos. Incluye los colores que este tenga en la lista debajo de tu dibujo:

Mouton

Poisson

Perroquet



Noir ✓  
Rose ✓  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

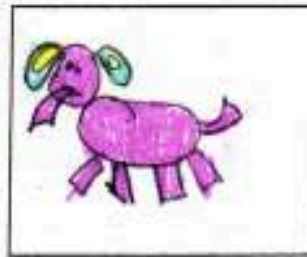
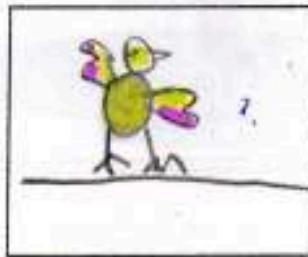
Jaune ✓  
Vert ✓  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Orange ✓  
Jaune ✓  
Bleu ✓  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Chat

Chien

Éléphant



Jaune ✓

Jaune ✓

Rose ✓

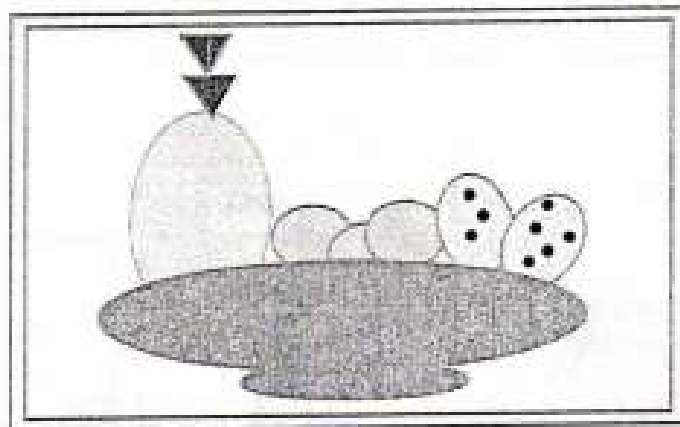
|        |        |        |
|--------|--------|--------|
| Bleu ✓ | Rose ✓ | Jaune  |
| Rose ✓ |        | Vert ✓ |
| Vert ✓ |        |        |

## 2. La nourriture : les fruits et les épices


A continuación, vas a encontrar una historia corta. Subraya con color las palabras que se refieran a una fruta o condimento.

Le mardi d'un jour d'octobre les élèves de 401 arrivent à l'école. Ils s'appellent les lions. Le professeur mouton <sup>leur</sup> enseigne les salutations. Il leur dit bonjour les élèves, comment ça va ? ça va bien ? Mais essayent de répondre ça va ou ça marche même un ça va bien mais ils ne peuvent pas saluer parce que leurs bouches n'ouvrent pas. Le professeur qui est un poisson leur dit que pour saluer ils doivent parler avec leur famille : sœurs, frères, mères, pères, grands-mères, grands-pères et tantes pour pouvoir parler. Pour ça ils doivent dire quel est leur fruit préféré.

Ils le font et reviennent à l'école avec un dessin des fruits et le nom de la personne qui les aime. Ainsi, ils disent chaque fruit : le citron, la clémentine, la pomme, le fruit de la passion. Mais quelques élèves montrent le gingembre, le clou et le poivre mais ne peuvent pas saluer. Le professeur leur dit quel est le problème : ils ont mentionné des épices et pas de fruits. Enfin, leurs copains chien, chat, éléphant et d'autres leur donnent un d'eux. Ils ont beaucoup parce qu'ils sont délicieux.



## Annexe 5. Format des entretiens semi-dirigés et ouvertes

|  |   |   |
|--|---|---|
| Universidad Pedagógica Nacional<br> | Elaboré par Paula Alejandra Mahecha Becerra | Population : École Villemar el Carmen siège B<br><br>Groupe 401 |
| L'acquisition du vocabulaire à l'aide des expériences sensorielles<br>2023-1   | Format d'entretien semi-structuré           | Date d'élaboration :<br>25 mai 2023                             |
| Conseillère pédagogique<br>Lizeth Donoso Herrera   | Instrument de collecte de données           |   |

### PREGUNTAS

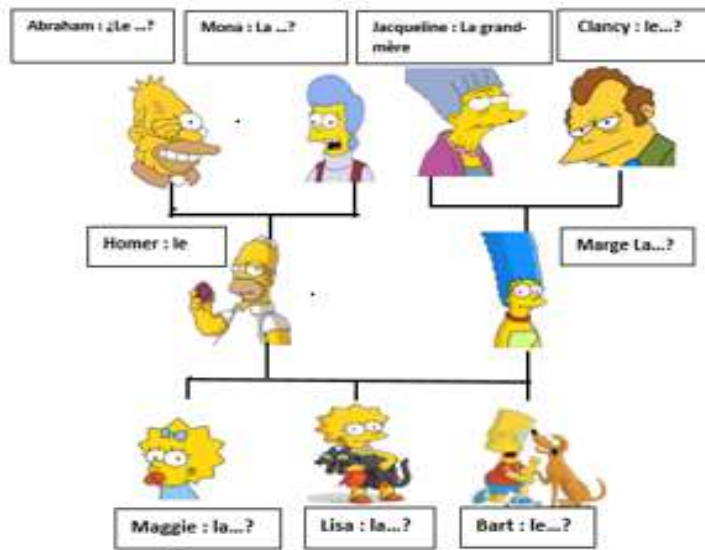
1. ¿Consideras que aprendiste algo de las clases de francés? Sí \_\_\_ No \_\_\_  
¿Qué aprendiste?  
\_\_\_\_\_
2. ¿Cuál fue la clase que más te gustó? ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_
3. ¿Consideras que los sentidos trabajados como el gusto, el tacto y la vista te ayudaron a memorizar las palabras nuevas?  
\_\_\_\_\_
4. ¿Consideras que la competencia sobre los animales te ayudó a entender más fácilmente la relación entre las texturas y los animales?  
\_\_\_\_\_
5. ¿Te gustaría seguir aprendiendo francés de la manera en que lo hemos hecho, incluyendo los sentidos?  
\_\_\_\_\_
6. ¿Cuál es el tema y la actividad que más recuerdas? ¿Por qué?
7. ¿Pudiste asociar el vocabulario nuevo con palabras que ya conocías en inglés o español?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
¿Cómo? \_\_\_\_\_
8. Observa las siguientes imágenes de Peppa y su familia y menciona en francés qué colores tienen en su piel y su ropa.

### Entretien ouverte

1. Mise en œuvre de sujets travaillés en classe. Ils vont être utilisés depuis la production

3. La famille :

3.1 Maintenant vous verrez l'arbre généalogique de la famille Simpson, et vous allez me dire quel est le membre de la famille quelle est le membre de la famille qui correspond au personnage que je signale.



LA FAMILLE SIMPSONS

4. Maintenant, vous allez sentir des odeurs des fruits et vous allez me dire à quel fruit ils correspondent.
5. ¿Cómo respondiste a la pregunta de la guía sobre las frutas y especias? ¿Identificaste las palabras según su parecido a otra en español u otro idioma, por su letra inicial, por su pronunciación o por otra? ¿cuál?
6. ¿Qué fue lo que más te gustó de las clases?
7. ¿Sentiste que tus cinco sentidos (¿olfato, gusto y tacto te ayudaron a aprender el vocabulario y a usarlo?
8. ¿Qué sentido te ayudó más a aprender vocabulario nuevo?
9. ¿Consideras que el vocabulario aprendido te sirve para la vida?
10. ¿Prefieres aprender a través de los sentidos y tu cuerpo, o cómo lo haces regularmente en una clase de inglés?
11. ¿Te sientes motivado a seguir aprendiendo francés? ¿Por qué?