

Universidad de Costa Rica  
Facultad de Letras  
Escuela de Lenguas Modernas  
Facultad de Educación  
Escuela de Formación Docente

Licenciatura en la Enseñanza del francés lengua extranjera

Las percepciones con respecto a las prácticas metodológicas para el desarrollo de las competencias en los niños de Transición del proyecto bilingüe en el contexto de la pandemia COVID-19 durante el año 2020.

Guillén Agüero William Alberto B89404  
Gutiérrez Mora Melissa María A32404

2022

Université de Costa Rica  
Faculté des Lettres  
École des Langues Modernes  
Faculté d'Éducation  
École de Formation Enseignante

Master 1 dans l'Enseignement du français langue étrangère

Les perceptions par rapport aux pratiques méthodologiques dans le développement des compétences chez les enfants de GS du projet bilingue dans le contexte de la pandémie COVID-19 pendant l'année 2020.

Guillén Agüero William Alberto B89404

Gutiérrez Mora Melissa María A32404

2022

## Tribunal examinador

Memoria final de investigación presentada el 11 de mayo del 2022 en la Facultad de Letras de la Universidad de Costa Rica para optar al grado académico de Licenciatura en la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera:



---

Lic. Alfonso Naranjo Garita

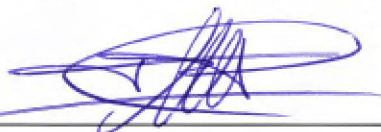
Representante Escuela de Formación Docente



---

Dr. Allen Quesada Pacheco

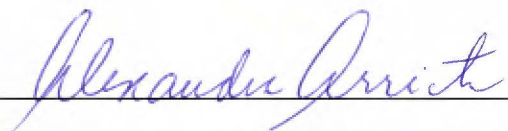
Director Escuela de Lenguas Modernas



---

ML. Ileana Arias Corrales

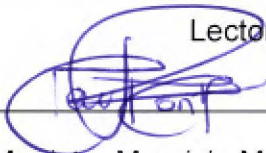
Directora Trabajo Final de Graduación



---

Magistra Alexandra Arrieta Espinoza

Lectora



---

Magister Mauricio Montero Cascante

Lector

## **ACTA N° 16 - 2022**

Acta de presentación de requisito final de graduación. Sesión del Tribunal Examinador celebrada el día miércoles 11 de mayo de 2022 de los estudiantes: Melissa Gutiérrez Mora carné A32404 y William Guillén Agüero carné B89404; quienes se acogen al Reglamento de Trabajos Finales de Graduación bajo la modalidad de Seminario de graduación, para optar al grado de **LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.**

Están presentes los siguientes miembros del Tribunal:

Dr. Allen Quesada Pacheco, Presidente del tribunal  
Escuela de Lenguas Modernas  
Lic. Alfonso Naranjo Garita, Representante  
Escuela de Formación Docente  
Magistra Alexandra Arrieta Espinoza, lectora  
Magister Edgar Mauricio Montero Cascante, lector  
ML. Ileana Arias Corrales, Directora TFG

### **ARTICULO 1**

El presidente del Tribunal informa que el expediente de los estudiantes contienen todos los documentos de rigor. Declara que los postulantes cumplen con todos los demás requisitos del plan de estudios correspondiente y, por lo tanto, se les solicita que procedan a hacer la exposición.

### **ARTICULO 2**

Los postulantes hacen la exposición oral de su trabajo final de graduación:

*« "Les perceptions par rapport aux pratiques méthodologiques dans le développement des compétences chez les enfants de GS du projet bilingue dans le contexte de la pandémie COVID-19 pendant l'année 2020" »*

### **ARTICULO 3**

Terminada la disertación, los miembros del Tribunal Examinador interrogan a las postulantes durante el tiempo reglamentario y, una vez concluido el interrogatorio, el Tribunal se retira a deliberar.

### **ARTICULO 4**

El Tribunal considera el Trabajo Final de Graduación satisfactorio y le confiere la calificación de:

Aprobado

Se les indica la obligatoriedad de entregar a la Dirección de la Escuela las copias del Informe del Seminario, debidamente corregido tomando en cuenta las observaciones planteadas y en el número de ejemplares que define el Reglamento citado, además de los resúmenes de dicha investigación. Se adjuntan al acta las observaciones del Tribunal Examinador.

### ARTICULO 5

El Presidente del Tribunal comunica a los postulantes el resultado de la deliberación y los declara acreedores al grado de: **LICENCIADOS EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.**

Se les indica la obligación de presentarse al acto público de juramentación, al que serán oportunamente convocados. Se da lectura al acta que firman los Miembros del Tribunal Examinador y también los postulantes, a las 16 horas 42 minutos.

  
\_\_\_\_\_  
**Dr. Allen Quesada Pacheco**  
Presidente del tribunal

  
\_\_\_\_\_  
**Lic. Alfonso Naranjo Garita**  
Representante Escuela de Formación Docente

  
\_\_\_\_\_  
**ML. Wleana Arias Corrales**  
Directora TFG

  
\_\_\_\_\_  
**Magistra Alexandra Arrieta Espinoza**

  
\_\_\_\_\_  
**Magister Edgar Montero Cascante**

**Postulante**

**Sello**

  
\_\_\_\_\_  
**Melissa Gutiérrez Mora**

  
\_\_\_\_\_  
**William Alberto Guillén A.**  
William Guillén Agüero

## RÉSUMÉ

Guillén, William et Gutierrez, Melissa « Les perceptions par rapport aux pratiques méthodologiques dans le développement des compétences chez les enfants de Grande Section du projet bilingue dans le contexte de la pandémie COVID-19 pendant l'année 2020. » Ciudad Universitaria Rodrigo Facio : Mémoire pour l'obtention du diplôme Master 1 (Licenciatura). Faculté de Lettres, École de Langues Modernes et Faculté d'éducation, École de Formation Enseignante, Université de Costa Rica. Mai 2022. Directrice de la recherche : ML. Ileana Arias Corrales.

**Mots clés :** perception, compétences langagière et non langagière, Grande Section (GS), confinement, COVID-19, Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), projet bilingue, synchrone et asynchrone, compétences

Ce mémoire intitulée « *Les perceptions par rapport aux pratiques méthodologiques dans le développement des compétences chez les enfants de Grande Section du projet bilingue dans le contexte de la pandémie COVID-19 pendant l'année 2020* » propose une analyse des perceptions des enseignants par rapport aux pratiques méthodologies qu'ils ont adoptées pendant la période de confinement afin d'assurer le développement des compétences langagières et non-langagières chez les enfants de Grande Section. On présente les adaptations qu'ils ont faites dans le contexte de la pandémie, le matériel, les routines de classe, outils technologiques dont ils se sont servis dans les séances synchrones et asynchrones dans un contexte éducatif de situation d'urgence avec un public enfant non-lecteur.

Nous, en tant qu'équipe de recherche, avons proposé trois techniques de recherche pour la collecte de données, le questionnaire, l'entretien libre et le groupe de discussion, les trois se sont développés en langue maternelle des enseignants dans le but d'encourager la participation libre et fluide. La triangulation et l'

analyse des données ont été faites dans trois étapes, la première, relie au questionnaire cherchait connaître des aspects généraux et le contexte de travail des enseignants, la deuxième, relié à l'entretien libre avait pour but connaître les opinions sur les sujets liés au processus d'enseignement à distance et finalement le groupe de discussion revient sur quelques thèmes qui ont surgi dans l'entretien libre et que nous considérons importants pour la recherche et sur les perceptions ouvertes du travail fait pendant la pandémie.

Grâce à la réflexion faite à partir de cette documentation, les conclusions montraient, sont la réponse aux différents sujets qui ont émergé dans la recherche et qui ont relation avec : la santé des enseignants, le rôle et appui des familles et les institutions éducatives, l'implémentation d'outils technologiques ainsi que les apprentissages acquis et les aspects à améliorer afin d'enrichir le processus d'enseignement et d'apprentissage des enseignants de Français dans le pays.

## RESUMEN

Guillen, William et Gutiérrez, Melissa «Las percepciones con respecto a las prácticas metodológicas en el desarrollo de las competencias de los niños de Transición del proyecto bilingüe en el contexto de la pandemia del COVID-19 durante el año 2020» Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Tesis para optar por el grado de Licenciado Docencia con énfasis en francés como Lengua Extranjera. Facultad de Letras, Escuela de Lenguas Modernas. Facultad de Educación, Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica. Mayo 2022. Directora de la investigación: ML. Ileana Arias Corrales.

**Palabras claves:** percepción, habilidades lingüísticas y no lingüísticas, transición, confinamiento, COVID-19, Tecnología de la información y la comunicación en educación (TICE), proyecto bilingüe, presencial, sincrónica y asincrónica.

Esta tesis titulada «*Percepciones con respecto a las prácticas metodológicas en el desarrollo de las competencias de los niños de Transición del proyecto bilingüe en el contexto de la pandemia del COVID-19 durante el año 2020*» propone un análisis de las percepciones de los docentes sobre las prácticas metodológicas adoptadas durante el periodo de confinamiento para asegurar el desarrollo de las competencias lingüísticas (comprensión y expresión oral) y no lingüísticas (cognitivas, motoras y socio afectivas) de los estudiantes de transición del proyecto bilingüe. Nosotros presentamos las adaptaciones que los docentes hicieron en el contexto de pandemia, al material didáctico, las rutinas de clase, las herramientas tecnológicas, que utilizaron en sus sesiones sincrónicas y asincrónicas en un contexto de emergencia con un público menor no lector.

Nosotros, como equipo de investigación, propusimos tres técnicas de investigación, para la recopilación de datos, el cuestionario, la entrevista libre y el grupo de discusión, los tres se desarrollaron en la lengua materna de los docentes con el fin de promover una participación fluida y libre.



La triangulación y análisis de los datos se realiza en tres etapas, la primera, relacionada con el cuestionario, buscaba conocer aspectos generales y el contexto de trabajo de los educadores de trabajo, la segunda, relacionada con la entrevista libre tenía como objetivo conocer las opiniones sobre los temas ligados al proceso de enseñanza a distancia y finalmente, el grupo de discusión retoma algunos temas que surgieron en la entrevista libre y que nosotros consideramos eran de importancia para nuestra investigación y las percepciones generales de trabajo realizado durante el periodo de pandemia. Gracias a la reflexión hecha a partir de esta documentación, las conclusiones mostradas, son la respuesta a los diferentes temas que emergieron en el proceso de investigación y que tienen relación con : la salud de los docentes, el rol y soporte de las familias e instituciones educativas, la implementación de las diferentes herramientas tecnológicas así como los aprendizajes logrados y los aspectos a mejorar con el objetivo de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los docentes de francés en el país.

## Table de Matières

Tribunal examinador .....	III
<b>RÉSUMÉ</b> .....	IV
<b>RESUMEN</b> .....	VI
<b>Sommaire des Tableaux</b> .....	XII
<b>Sommaire des Graphiques</b> .....	XIII
<b>Référence du Lexique</b> .....	XIV
<b>I CHAPITRE : INTRODUCTION</b> .....	1
<b>I.1 Introduction</b> .....	1
<b>I.2 Thème de Recherche</b> .....	3
<b>I.3 La Problématique de la Recherche</b> .....	3
<b>I.4 Justification</b> .....	6
<b>I.5 États présents</b> .....	8
<b>I.5.1 Documents généraux et études portant sur l'enseignement à distance en contexte d'urgence</b> .....	9
<b>I.5.2 Le développement des compétences langagières et non langagières chez les enfants</b> .....	14
<b>I.6 Objectifs</b> .....	18
<b>I.6.1 Objectif général</b> .....	18
<b>I.6.2 Objectifs spécifiques</b> .....	18
<b>I.7 Vision et Limitations</b> .....	18
<b>I.7.1 Vision</b> .....	18
<b>I.7.2 Limitations</b> .....	20
<b>CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE</b> .....	22
<b>II.1 Introduction</b> .....	22
<b>II.2 Le concept de compétence</b> .....	22
<b>II.2.1 Les compétences langagières</b> .....	23
<b>II.2.2 Les compétences non langagières</b> .....	25
<b>II.3 L'enfant et les étapes d'apprentissage</b> .....	27
<b>II.3.1 L'apprentissage précoce des langues et les stades du développement langagier</b> .....	29
<b>II.4. Privilégier le développement des compétences chez les enfants de GS</b> .....	31
<b>II.4.1 La gestion de classe en maternelle</b> .....	31

<b>II.5 Méthodologies pour développer les compétences des enfants de GS</b> .....	32
<b>II.5.1 La Méthodologie Active</b> .....	32
<b>II.5.2 Le jeu-travail</b> .....	33
<b>II.5.3 La méthodologie d'atelier</b> .....	33
<b>II.5.4. Atelier dirigé</b> .....	34
<b>II.5.5. Atelier semi- dirigée (semi-autonome)</b> .....	34
<b>II.5.6. Atelier autonome</b> .....	34
<b>II.6 La Méthode <i>Total Physical Response</i> (TPR)</b> .....	35
<b>II.7 Les modalités des cours et l'adaptation aux cours à distance au moyen des TICE</b> .....	36
<b>II.7.1 L'éducation à distance</b> .....	37
<b>II.7.2 L'éducation à distance en situation d'urgence</b> .....	37
<b>II.7.3 L'enseignement virtuel</b> .....	38
<b>II.7.4 Enseignement mixte : <i>Blending</i> et hybride</b> .....	39
<b>II.8 L'alphabétisation digitale et l'utilisation des TICS dans un contexte éducatif de situation d'urgence</b> .....	40
<b>II.8.1 L'alphabétisation digitale</b> .....	41
<b>II.8.2 Les TICE</b> .....	42
<b>II.9 Le concept de perception</b> .....	43
<b>III.1 Introduction</b> .....	45
<b>III.2 Paradigme de la recherche</b> .....	46
<b>III.3 Technique des groupes de discussion</b> .....	46
<b>III.4 Approche de la recherche</b> .....	47
<b>III.5 Type de recherche</b> .....	48
<b>III.6 Exploration du contexte de recherche</b> .....	49
<b>III.6.1 Province et commune</b> .....	50
<b>III.6.2 Les établissements</b> .....	51
<b>III.6.3 Les Infrastructures</b> .....	52
<b>III.6.4 Histoire de l'établissement</b> .....	53
<b>III.6.5 Mission et Vision</b> .....	54
<b>III.6.6 Organisation administrative</b> .....	54
<b>III.6.7 Moyens technologiques dans les différents établissements</b> .....	55
<b>III.7 Cadre comparatif des scénarios pour le travail à distance</b> .....	56
<b>III.8 La collecte de données</b> .....	57

III.8.1 Les sujets de la recherche.....	58
III.8.2 Éthique de la recherche et négociation d'entrée .....	58
III.8.3 Techniques .....	59
III.8.4 Entretien libre .....	59
III.8.5 Questionnaire .....	60
III.8.6 Groupe de discussion.....	61
III.9 Activités proposées.....	62
III.9.1 Démarche dans le recueil des données.....	62
III.10 Procédés .....	62
III.10.1 Validation des instruments.....	63
III.10.2 Traitement de l'information .....	63
III.11 Étapes.....	64
CHAPITRE IV .....	67
IV.1 Description, analyse et interprétation des données .....	67
IV.1.1 Description des données .....	67
IV.1.2 Information recueillie dans le questionnaire .....	68
IV.1.3 Information des participants.....	68
IV.1.4 L'utilisation de la technologie et des TICE dans le contexte de la pandémie .....	70
4.1.5 Méthodologie et développement des compétences .....	78
IV.2 Analyse et décodage des entretiens.....	81
IV.2.1 Les pratiques enseignantes pour le développement des compétences .....	81
IV.2.1.1 Les compétences non-langagières.....	81
IV.2.2.2 Les compétences langagières .....	82
IV.3 Comment ont-ils travaillé les compétences langagières ?.....	83
IV.4 L'évaluation .....	85
IV.5 Les modalités synchrones - asynchrone et les TICE.....	86
IV.5.1 Les séances asynchrones.....	87
IV.5.2 Les séances synchrones.....	87
IV.5.3 Les TICE et le développement des compétences en maternelle .....	88
IV.7 Les perceptions des enseignants .....	94
IV.8 Informations recueillies par suite du groupe de discussion.....	95
IV.8.1 Les directives du MEP en 2020 .....	96

IV.8.2 L'évaluation.....	97
IV.8.3 Le développement des compétences.....	98
IV.8.4 L'expérience de la pandémie .....	99
IV.9 Discussion et analyse des résultats .....	100
IV.9.1 La technologie et les TICE : des vrais alliés en temps de pandémie ? .....	100
IV.9.2 Le processus d'enseignement à distance.....	102
IV.10 Les perceptions des enseignants par rapport aux cours à distance.....	105
IV.11 Réussites et limitations .....	106
IV.11.1 Réussites.....	106
IV.11.2 Limitations.....	107
IV.12 Défis .....	107
CHAPITRE V .....	108
V.1 Conclusions.....	108
V.2 Remarques.....	111
V.2.1 Pour les institutions et administration .....	112
V.2.2 Pour les formateurs de primaire .....	112
V.2. Pour les familles .....	112
Bibliographie et webographie .....	114
Ouvrages littéraires .....	114
Mémoires.....	115
Sitographie.....	115
Annexe n°1 : Lettre de permission .....	123
Annexe n°2 :Lettre de consentement éclairé .....	124
Annexe n°3: Questionnaire. (Cuestionario).....	128
Anexo n°4: Entretien libre (entrevista libre).....	132
Annexe n°5 : Le groupe de discussion (grupo de discusión).....	134

## Sommaire des Tableaux

Tableau 1. Stades de développement cognitifs .....	28
Tableau 2. Enseignants participes du projet et son accès à l'internet.....	57
Tableau 3. Caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants .....	58
Tableau 4. Étapes pour la collecte des données .....	65
Tableau 5. Utilisation des TICE par les participants.....	91

## Sommaire des Graphiques

Graphique 1. Dernier diplôme obtenue en 2020 .....	69
Graphique 2. L'utilité des connaissances préalables en TICE dans le cours à distance. ....	71
Graphique 3. Modalités des cours .....	72
Graphique 4. Plateforme utilisée pendant les séances à distance.....	73
Graphique 5. Fréquence d'utilisation de la plateforme Zoom ou Teams.....	74
Graphique 6. Durée des séances synchrones .....	75
Graphique 7. Moyen de communication pour envoyer des matériaux .....	76
Graphique 8. Moyen de communication plus utilisée enseignants – familles. ....	77
Graphique 9. Temps investi dans la préparation de GTA .....	78
Graphique 10. Efficacité des GTA dans le développement des compétences.....	79
Graphique 11. Fréquence d'utilisation des TICE pendant la période d'urgence ....	92

## Référence du Lexique

**ATSEM:** Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

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

**CONESUP :** Conseil Supérieur de l'Éducation

**DNL :** Disciplines Non Linguistiques

**DRTE:** Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación

**EMILE:** Enseignement d'une manière intégral de la langue étrangère

**FLE:** Français Langue Etrangère

**GS:** Grande Section

**GTA:** Guide de Travail Autonome

**MENJ:** Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse

**MEP:** Ministère de l'Education Publique

**MS:** Moyen Section

**MEES:** Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

**NTE:** Nouvelle Technologie Éducative

**PS:** Petite Section

**TPS:** Toute Petite Section

**SCAC:** Service de Coopération et d'Action Culturelle pour l'Amérique Centrale

**SPPTU:** Syndicat de Professeures et professeurs de la Télé-universitaire

**TDIC:** Technologie Digital de l'information et communication

**TIC:** Technologie de l'information et communication



**TICE:** Technologie d'information et de la Communication pour l'enseignement.

**PNTM:** Programa Nacional de Tecnologías Móviles

**UNED:** Universidad Estatal a Distancia

**UNESCO.** Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

**ZEP:** Zone d'Éducation Prioritaire

# I CHAPITRE : INTRODUCTION

## I.1 Introduction

Les enfants de 0 à 8 ans, traversent une période que l'on appelle critique ou sensible, pendant laquelle le cerveau présente une plasticité qui privilégie l'apprentissage des langues étrangères en général (Bentahar, 2015). Pour Bentahar (2015), pendant cette période, l'enfant est capable d'apprendre plusieurs langues avec des compétences égales à celle d'un natif. Cette idée est renforcée par Babineau et Peperkamp (2017) quand ils signalent que les enfants ont un avantage sur les adultes, parce qu'ils "sont capables de percevoir des distinctions entre des sons de n'importe quelle langue, ce qui leur permet d'apprendre n'importe quel système sonore pendant la première année de vie" (p.55). À ce propos, Dodane (2009), faisant référence à l'étude de Penfield (1959) et se référant à la plasticité du cerveau de l'enfant, signale que les enfants sont même capables de récupérer intégralement leurs fonctions langagières après un traumatisme cérébral. Ces recherches, parmi d'autres, ont fait que l'enseignement des langues étrangères considère les tout petits comme un public apte à l'apprentissage des langues.

À cet égard, Cuq (2003), signale que l'Europe a adopté l'enseignement précoce quelques années après la fin de la Seconde Guerre mondiale, dans l'objectif de "prévenir et d'éradiquer les antagonismes entre les États et en proposant aux jeunes générations de découvrir le plus tôt possible la langue de l'autre" (p.199). Cet auteur souligne que, pendant les années 90, la Commission Européenne suggère l'adoption des cours de langues étrangères depuis le niveau préscolaire.

Cuq (2003) expose que les travaux en neurosciences et en sciences cognitives, en plus du contexte socio-économique mondial, ont contribué à motiver les systèmes éducatifs à initier les enfants à l'apprentissage des langues. Depuis les années 90, Le Ministère d'Éducation Publique (MEP)<sup>1</sup> du Costa Rica a mis en place

---

<sup>1</sup> Désormais MEP

l'apprentissage d'une deuxième langue chez les apprenants les plus jeunes. Selon Arias (2020), le gouvernement du président Rafael Angel Calderón (période 1990-1994) sous la direction du Ministre Marvin Herrera a encouragé l'enseignement du français dans l'Éducation Générale Basique dans le 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années à l'école Laboratorio de Heredia. Après, ce même projet a été développé à l'école José Ramón Hernández Badilla.

Au début des années 2000 et après l'approbation du Conseil Supérieur de l'Éducation (CONESUP)<sup>2</sup>, le programme pilote de sections bilingue espagnol-français a vu le jour. Selon ce programme, l'enseignement du français langue étrangère (FLE)<sup>3</sup> commencerait au niveau de Grande Section (GS)<sup>4</sup> et continuerait graduellement au premier et deuxième cycle du primaire. Le programme propose l'abordage de la langue étrangère d'une manière intégrale (EMILE)<sup>5</sup>, c'est-à-dire que l'on propose de travailler les compétences cognitives, sociales, d'autonomie, motrices et langagières du programme d'Éducation Maternelle en parallèle avec le programme des sections bilingue costaricien. Autrement dit, au moyen de cette deuxième langue, dans notre cas le français, on chercherait de manière intégrale et parallèlement avec la langue maternelle, à développer et enrichir les compétences discursives et lexicales des élèves en fonction d'autres compétences non langagières que nous venons de citer. En même temps, l'enseignant veillerait à construire une vision progressive par rapport à la diversité culturelle (Programme Section Bilingues Français- Espagnol Primaire, 2000).

Si nous nous référons à l'éducation préscolaire au Costa Rica, il faut savoir que les deux piliers sont la socialisation et le développement progressive de l'autonomie. Il est nécessaire de renforcer la capacité de s'habituer à une routine, de suivre des instructions, d'attendre son tour, de partager les espaces et les matériaux de travail. Ces activités de médiation permettent l'affirmation et l'épanouissement de la personnalité des enfants et permettent de développer ces piliers.

---

<sup>2</sup> Désormais CONESUP

<sup>3</sup> Désormais FLE

<sup>4</sup> Désormais GS

<sup>5</sup> Désormais EMILE

Cependant, la pandémie provoquée par la COVID-19, a fait de l'année scolaire 2020 une année particulièrement difficile pour les enseignants et les apprenants du monde entier. Tous les cours présentiels ont dû s'adapter à la modalité virtuelle ou à distance et le projet bilingue n'y a pas échappé.

Aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants, l'adaptation du cours à distance a supposé, d'un côté, des connaissances préalables sur les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement TICE<sup>6</sup>, comme par exemple, dans l'utilisation des plateformes, des outils technologiques et des dispositifs (ordinateur, tablet ou téléphone portable); d'un autre côté, les enseignants ont dû consacrer leur temps à l'adaptation du matériel au numérique, faire face aux problèmes liés à l'accès à Internet, à la gestion du temps (activités scolaires et personnelles) et à la gestion de l'espace chez eux, ainsi que la fatigue et l'anxiété déclenchées par ces particularités du contexte (Arias et Chao, 2021).

Tenant compte de ce contexte d'urgence sanitaire, nous présentons dans les pages à suivre notre recherche qui se centre sur les perceptions des enseignants de GS par rapport à leurs pratiques méthodologiques pour le développement des compétences chez les enfants.

## **I.2 Thème de Recherche**

Le thème de recherche à partir duquel nous allons travailler, est le suivant : Les perceptions des instituteurs de GS, du projet bilingue, en période de COVID 19, par rapport à la méthodologie mise en place pour le développement des compétences chez les enfants.

## **I.3 La Problématique de la Recherche**

L'un des objectifs de l'éducation maternelle est le développement de l'autonomie et la socialisation avec les pairs, autrement dit, apprendre à vivre ensemble. Dans le système public costaricien, les enseignants de maternelle

---

<sup>6</sup> Désormais TICE

travaillent en général avec des groupes de 16 à 25 enfants par groupe pendant trois heures et demie.

Les enseignants mettent en place différentes activités de médiation (individuellement ou en grand groupe) afin d'entraîner les enfants pour le développement des différentes compétences langagières et non langagières, ce qui leur permet une adaptation progressive au système éducatif et l'épanouissement de leur personnalité. Étant donné que les enfants de GS sont en train d'affirmer leur confiance en soi-même et qu'ils suivent des processus très complexes dans le but de devenir autonomes, ils ont besoin d'attention constante de la part de l'enseignant et d'un parcours éducatif personnalisé dans la mesure du possible.

Capter l'attention de l'enfant dans une journée de cours présentiels devient parfois difficile à cause des distractions, des courtes périodes de concentration, de la quantité d'enfants par classe et du processus d'adaptation à la routine. L'année scolaire 2020, avec la modalité à distance, a présenté de nouvelles contraintes notamment dans le développement de ces compétences. Parmi ces contraintes, nous avons l'écran comme seul moyen pour interagir, le temps réduit de travail face à face avec les enfants, la gestion des TICS et la gestion du temps de la part de l'enseignant et des familles des enfants et, bien sûr, compléter les Guides de travail autonome (GTA)<sup>7</sup> et les envoyer. Cette dernière contrainte a été subie surtout par les familles des enfants.

Face à la pandémie et à la fermeture des écoles, le MEP a publié le document *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a Distancia (2020)*, dans lequel on donne les consignes générales pour les cours et le travail à faire à distance.

Cependant, en ce qui concerne l'école maternelle, les consignes manquent de clarté. Selon ce document, la méthodologie et les activités de médiation utilisées par les enseignants dépendent de la disposition des moyens technologiques et l'accès d'internet du public. En général, pour la maternelle, l'enseignant doit :

---

<sup>7</sup> Désormais GTA

- Créer des GTA : ce sont des outils didactiques créés par l'enseignant, ayant comme but le développement des compétences du programme de la Maternelle. Ce document est écrit en langue maternelle tenant compte du fait que le public est non-lecteur et que les familles doivent accompagner l'enfant au moment de faire le GTA.
- Proposer des séances virtuelles synchrones pour le renforcement des compétences travaillées dans les GTA. D'ailleurs, les enseignants du projet bilingue travaillent aussi les compétences orales en langue étrangère pendant les séances synchrones. Les enseignants ont changé leur journée de travail pour une séance virtuelle, avec la réduction de temps que cela implique dans le processus d'enseignement d'une langue étrangère.

Malgré ces consignes, chaque établissement scolaire a mis en place les instructions plus spécifiques par rapport à la durée et à la fréquence des séances virtuelles synchrones et à la distribution des horaires. La quantité des étudiants par séance était une décision de l'enseignant. Au fur et à mesure que l'année scolaire avançait, les instructions de l'administration de chaque établissement changeaient. Par exemple : l'obligation de travailler la socialisation dirigée dans une séance virtuelle hebdomadaire de demander des évidences (photos, vidéos) des activités-jeux développées dans le GTA.

Même si le MEP a fait des efforts pour adapter le processus d'enseignement à distance, au début de la pandémie les enseignants ne possédaient pas les compétences nécessaires pour mener à bien les cours sous cette modalité, surtout tenant compte du fait que ceci s'est fait du jour au lendemain. De ce fait, découle la question suivante :

*Quelles sont les perceptions des enseignants de GS du projet bilingue par rapport aux pratiques méthodologiques qu'ils ont mis en place pour le développement des compétences des enfants dans un contexte d'enseignement à distance d'urgence pendant l'année 2020 ?*

## I.4 Justification

Même si l'année scolaire 2020 a commencé avec des cours présentiels, au mois de mars on a annoncé au Costa Rica la fermeture des écoles et le passage à l'éducation à distance comme conséquence de l'augmentation des cas du COVID-19 et du à la méconnaissance des caractéristiques du virus. Cette situation a déclenché un état d'urgence et en conséquence, la manière de travailler, de socialiser, de communiquer et d'étudier a brusquement changé.

En raison de l'importance de la socialisation, de l'adaptation à une routine et l'autoformation chez les enfants, l'éducation maternelle s'est toujours déroulée de manière présentielle. Une méthodologie active, sous le guide de l'enseignant, permet aux enfants d'expérimenter, de travailler de manière coopérative, de résoudre des problèmes quotidiens, d'interagir avec autrui et de s'autoévaluer. Toute cette démarche a subitement changé dû à l'imposition de la modalité à distance dans un contexte d'urgence (Hodges et al. 2020).

Selon le document intitulé *Guía Docente del programa de Estudio Educación Preescolar MEP*, la routine d'une journée d'école maternelle s'appuie sur deux étapes fondamentales, l'expérience de travail et l'expérience artistique (2016). Dans la première, les enseignants doivent se centrer, pendant une heure, sur le développement des stratégies de médiation et sur l'évaluation des compétences reliées aux stratégies d'après le sujet de l'intérêt des élèves. Dans la deuxième, selon la stratégie de médiation ou l'intention de l'enseignant, les enfants développent une expression artistique, par exemple : apprendre des chansons, des activités liées à la danse ou au théâtre. Dans les séances présentielles, ces activités se faisaient grâce à l'accompagnement de l'enseignant à leur côté. Les enseignants proposaient des pauses, des micro-tâches individuelles ou en groupe.

Selon notre expérience, pour mettre en place une évaluation convenable et individuelle qui rende compte du développement des différentes compétences (cognitives, motrices et langagières) chez les enfants, nous avons besoin de

plusieurs moments ou espaces afin de promouvoir chez eux une participation authentique et plus réelle.

Le système éducatif de l'éducation maternelle en France, propose la méthodologie d'atelier pour travailler et évaluer différentes compétences en même temps. Ces ateliers s'organisent autour du travail coopératif entre l'enseignant, les apprenants et l'Agent Territorial Spécialisé des écoles maternelles (ATSEM)<sup>8</sup>. Le rôle de l'ATSEM consiste à surveiller et à observer le travail des enfants qui sont sur les ateliers semi-dirigés au autonomes et l'enseignant s'occupe de développer et évaluer individuellement d'autres compétences. Dans les deux systèmes éducatifs, le déroulement des activités se fait de manière présentielle puisque le processus d'apprentissage s'appuie sur l'interaction entre l'enseignant et les enfants ou entre camarades.

Cependant, l'état d'urgence provoqué par la pandémie a soudainement changé la méthode de travail des enseignants. D'abord, la communication entre apprenants et enseignants était à distance et elle dépendait de l'accès à l'internet de l'enseignant et des familles et bien sûr et des connaissances préalables des enseignants et familles par rapport aux plateformes et outils technologiques pour les séances virtuelles synchrones comme *Zoom*, *Teams* ou *WhatsApp*. En plus, dans les cas des familles, le temps d'accompagnement pendant les séances synchrones et asynchrones a sans doute été une nouvelle contrainte. D'ailleurs, les enseignants ont dû apprendre à maîtriser des outils technologiques comme *Excel* ou *Powerpoint* (Arias et Chao, 2021) pour le développement des séances virtuelles ou d'autres outils technologiques pour la création du matériel didactique à utiliser dans les séances synchrone ou asynchrone. Finalement, l'enseignement à distance a fait que les enseignants organisent leurs journées de travail autrement pour animer des sessions virtuelles pour interagir avec leurs apprenants et consacrer du temps pour la création et évaluation des GTA.

---

<sup>8</sup> Désormais ATSEM



Nous voudrions constater, selon les perceptions des enseignants qui proviennent de leur expérience pendant l'année 2020, si les compétences peuvent se développer en s'adaptant à la modalité à distance au moyen d'une langue étrangère. Ainsi, la langue française n'est pas un but en soi. La langue maternelle et la langue étrangère constituent les canaux de communication avec les enfants lors des sessions virtuelles. Concernant le rôle de la langue de la classe, Puren (2004) signale ceci : « Lors de l'exécution d'une tâche bien conçue, les apprenants s'approprient vocabulaire et grammaire tout en se concentrant sur le fond et non la forme de la langue. L'objectif prioritaire n'est plus tant linguistique que communicatif dans un contexte authentique » (p.2). Ceci étant, nous analyserons les perceptions des enseignants par rapport à la méthodologie qu'ils ont mis en place pour le développement des compétences et pour promouvoir la participation, compréhension et expression (guidée) en langue étrangère dans les cours à distance.

En raison de l'importance qu'a pris le numérique dans notre société et la coexistence inévitable avec d'autres virus inconnus, nous souhaitons que cette recherche serve de précédent aux futures recherches sur le vécu des enseignants de GS, sur leurs perceptions par rapport à cette situation éducative inattendue et qu'elle donne certaines pistes par rapport à des possibles actions concrètes à mettre en place dans l'éducation maternelle dans un contexte d'urgence.

## **I.5 États présents**

Cette recherche pilote cherche à sauvegarder les expériences, les perceptions et les stratégies des enseignants par rapport à un moment clé et mémorable de l'histoire de l'éducation au Costa Rica, particulièrement du public de la GS et du projet bilingue.

Étant donné que la pandémie a commencé en 2020 au Costa Rica, il est encore difficile de trouver des études nationales par rapport aux expériences des

enseignants avec les cours virtuels. Nous n'avons pas non plus trouvé d'études par rapport aux cours virtuels dans le contexte de la pandémie et l'école maternelle. Nous citons dans les paragraphes suivants, quelques recherches internationales qui nous ont donné des informations précieuses pour notre recherche.

### **I.5.1 Documents généraux et études portant sur l'enseignement à distance en contexte d'urgence**

Concernant la modalité d'enseignement à distance pendant la pandémie on a trouvé quelques articles qui nous donnent des informations pour mieux comprendre le contexte éducatif mondial et costaricien. La pandémie a frappé les systèmes éducatifs mondiaux et chaque pays a imposé ses propres mesures ou systèmes opératifs ou outils technologiques pour faire face à cette situation inattendue. Dans les paragraphes suivants, nous allons aborder les recherches et documents administratifs qui ont été publiés dans ce contexte.

Dans le document publié par L'UNESCO (2021) *Assurer un apprentissage à distance efficace pendant la crise COVID-19*, Fengchun et al. (2021) signalent que cette crise sanitaire a changé l'expérience éducative. Cette expérience a bouleversé l'éducation parce que la maison, le foyer des enfants, est devenu l'école. En plus, cette nouvelle réalité éducative ajoute un nouveau défi : l'utilisation des TICE comme moyen pour accéder au processus d'apprentissage.

En ce qui concerne les TICE et l'éducation à distance, ces auteurs mentionnent que selon l'enquête menée par l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale dans plus d'une centaine de pays, les solutions d'apprentissage à distance varient selon la région et le niveau de revenus de chaque pays : ceux à revenu moyen supérieur et élevé ont adopté plutôt un enseignement en ligne, et ceux à revenu faible dépendent davantage de la télévision et de la radio. Ceux avec une économie stable ont adopté plutôt un enseignement en ligne et ceux avec une économie faible dépendent de la télévision et de la radio.

Les auteurs soulignent qu'en ce qui concerne les programmes d'études, chaque système éducatif a dû prioriser les principaux objectifs, créer des consignes par rapport aux pratiques enseignants pour motiver les étudiants, donner des conseils aux parents pour faciliter l'apprentissage parascolaire et amélioration des compétences numérique chez les enseignants afin de répondre aux besoins des apprenants (Fengchun et al., 2021).

Le Comité école et société du Québec intégré par Beaupré et al. (2020) dans l'article *L'enseignement au temps du coronavirus pour l'automne*, analyse les instructions données par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) et ils affirment que ces consignes étaient peu claires. Cet article montre que le fait de donner des consignes précipitées aux enseignants a provoqué des difficultés supplémentaires, car ni le ministère ni les enseignants ne connaissaient les besoins du public.

Concernant le public universitaire, Gilliot (2020) présente les changements reliés à l'enseignement à distance, à cause de la situation dans un contexte d'urgence avec un public adulte aux États-Unis. L'auteur signale trois aspects importants, qui travaillent simultanément afin adapter le système éducatif universitaire public: premièrement, la capacité d'adaptation (enseignants et apprenants) reliée à l'évolution professionnelle; deuxièmement, l'auteur mentionne les habiletés générales (autorégulation, coopération, gestion du temps, la résilience) qui permettent aux les apprenants la résolution des problèmes et l'adaptation au système éducatif en situation d'urgence et finalement la capacité des institutions en donnant aux enseignants les outils nécessaires et capacitation pour faire face à la situation en période d'urgence.

Dans l'article *l'enseignement à distance en période de pandémie du syndicat de professeures et professeurs de la télé-université de Montréal* (SPPTU,2020), on affirme qu'au moment de la crise sanitaire, l'éducation à distance a été une bonne mesure, mais cela ne signifie pas qu'il est facile à mettre en place tout en s'occupant, par exemple, des enfants. Ils mettent en valeur que les décisions et les actions prises

par les autorités universitaires doivent tenir compte des conditions indispensables pour assurer un modèle d'enseignement à distance qui garantisse une bonne qualité et qui n'affecte pas autant la vie privée des enseignants et des étudiants.

Au Costa Rica, Arias et Chao (2021) abordent les perceptions des professeurs universitaires de français au Costa Rica par rapport à la situation du COVID-19 et le domaine de l'enseignement du français. Parmi les conclusions, ils exposent des avantages et désavantages selon les perceptions des enseignants. D'un côté, les enseignants mentionnent comme avantages de cette modalité le rôle plus actif des apprenants, c'est-à-dire l'autonomie des apprentissages et la disponibilité du matériel, aussi l'opportunité d'apprendre sur des outils technologiques et le changement ou le renouvellement des pratiques enseignants. D'un autre côté, ils ont mentionné comme désavantages la fatigue et problèmes de santé comme le stress, la fatigue mentale et physique. Par rapport au côté académique, les enseignants ont mentionné que le manque de socialisation entre pairs a répercuté négativement dans la constitution de la culture de groupe, autrement dit, le sens d'appartenance au groupe qui renforce l'empathie, le développement des compétences générales, aussi, ils ont mentionné qu'il existe d'inégalité en ce qui concerne les moyens technologiques et l'accès à l'internet chez les étudiants.

Par rapport aux études et documents qui tiennent compte des expériences dans le domaine éducatif dans le primaire, secondaire et de maternelle, nous en avons trouvé dans le contexte canadien, péruvien, colombien, français et argentin.

Le Ministère d'éducation de Québec dans le document *Éducation Préscolaire pour le service éducatif à distance* (2020) a défini les seuils minimaux de services éducatifs à distance pour tous les publics. Dans le cas particulier de l'éducation maternelle ils ont proposé 11,5 heures par semaine d'activité de formation (synchrone ou asynchrone), fractionne en blocs de 20 minutes ou il y a une alternance entre jeu et travail sur l'écran, en plus l'enseignant doit fournir 2 heures par semaine d'activité semi-autonome (l'accompagnement de l'adulte est nécessaire)

repérer sur 5 jours et être disponible pour les enfants et parents 2 ou 3 heures par jour.

Dans une étude au Pérou, Santos et al. (2020) recueillent les perceptions de 19 enseignants de maternelle, 28 de primaire (l'éducation élémentaire) et 6 du deuxième cycle (secondaire) sur l'éducation à distance pendant la période COVID-19 et l'adaptation aux séances virtuelles. Les résultats obtenus montrent que les enseignants avaient peu d'expérience en ce qui concerne l'utilisation des plateformes éducatives et dans la formation par rapport à l'utilisation des outils numériques. Ils mettent en relief l'utilisation massive de *WhatsApp* comme moyen de communication avec les apprenants. Finalement, ils affirment que le soutien familial a été un élément clé dans les séances virtuelles et dans les activités asynchrones.

Aloy (2021) présente les résultats de sa recherche dans le contexte argentin pendant la pandémie. L'auteur fait référence aux pratiques des enseignants au niveau de maternelle d'une Zone d'éducation prioritaire (ZEP)<sup>9</sup> et leur l'adaptation à la virtualité. Elle affirme que même s'il y a eu du support de la part des entreprises de télécommunication, de télévision et de radio pour améliorer et rendre accessible Internet aux apprenants et aux familles (comme c'est le cas du Costa Rica). Cela n'implique pas une accessibilité homogène aux connaissances. Ils affirment que l'un des aspects à tenir en considération est que le niveau de scolarité des parents était bas. Elle souligne que les familles de 4 ou 5 enfants devaient, par exemple, partager un seul dispositif technologique pour accéder aux séances virtuelles alors ils ont fourni du matériel imprimé, lorsque la connectivité n'était pas possible.

Dans le cas de la Colombie, Ramirez et Hernandez (2021) abordent le contexte de l'éducation maternelle et la COVID-19. Ils analysent les conséquences dans le développement des compétences socio-affectives, cognitives et émotionnelles des enfants. Cette étude bibliographique veut identifier la population plus vulnérable qui a dû faire face à la situation d'enseignement à distance en

---

<sup>9</sup> Désormais ZEP

maternelle, décrire les problèmes plus significatifs dans le domaine social, émotionnel et cognitif qui ont affronté les enfants et finalement mentionner quelques stratégies pour fortifier les domaines auparavant mentionnés. Elles considèrent que les enseignants colombiens n'avaient pas ni les connaissances ni les moyens technologiques pour travailler en modalité virtuelle, en plus elles considèrent que le manque de connectivité et des outils technologiques exemplifiant l'inégalité des opportunités chez les étudiants, finalement elles ont signalé l'importance du support familial pour le développement des compétences socio affectives, émotionnel et cognitives chez les enfants.

Luc et Rayou (2020) ont proposé une recherche qualitative où ils ont enquêté les enseignants et les parents des élèves de 7 à 15 ans d'un collège classé en éducation prioritaire d'une académie d'Île de France sur leur l'adaptation à l'enseignement à distance en période de confinement. Les résultats de cette recherche ont montré qu'il existait une relation entre la réussite scolaire et l'utilisation et connaissance d'outils technologiques, l'intervention des parents dans le processus éducatif et l'adaptation de la méthodologie. Ils affirment aussi que la connectivité et l'alphabétisation digitale deviennent nécessaires dans un processus d'enseignement à distance pour qu'il ait du succès.

Finalement, en ce qui concerne le paysage éducatif pendant la pandémie de COVID-19, nous avons déjà mentionné qu'il a subi de grandes transformations. En fait, les effets à long terme du confinement et l'éducation à distance sont analysés par (Pelletier et al. 2021). Dans leur étude, les auteurs, provenant de diverses latitudes, ont identifié les tendances, technologies et pratiques de l'enseignement et d'apprentissage. Ils ont trouvé des problèmes tels que l'hétérogénéité des connaissances entre les enseignants et de ressources technologique entre les différents contextes d'apprentissage plus notoire exposés par la pandémie, en mettant en évidence à quel point nous sommes globalement interconnectés. Ils insistent sur les nouvelles formes pédagogiques mélangées (compétence numérique), qui, selon eux, vont provoquer une débâcle dans l'apprentissage, car les

enseignants et les étudiants auront besoin d'un plus large éventail de compétences qui vont au-delà des compétences langagières et non langagières.

Nous pouvons constater que la réussite d'une éducation à distance, dépend de différents aspects ; en voici quelques-uns : l'étroite relation entre connaissance des outils technologiques et l'accès à l'internet, la modification du matériel au numérique et l'adaptation précipite des pratiques enseignants ont changé définitivement le processus d'apprentissage en donnant un nouveau rôle aux enseignants et apprenants. Cependant, nous nous demandons si cette modalité de travail est-elle adaptable pour tous les niveaux, y compris l'école maternelle ? Ces adaptations, sont-elles susceptibles de limiter ou de nuire le développement des toutes les compétences chez les enfants ?

### **I.5.2 Le développement des compétences langagières et non langagières chez les enfants**

En ce qui concerne la révision bibliographique par rapport à la didactique de langues étrangères et le développement des compétences, le programme d'Études de Français section bilingue du MEP (2016) mentionne l'importance de l'apprentissage précoce de langue, car la mondialisation exige aux nouvelles générations l'établissement des échanges et relations de fait que la communication par tous les moyens possibles est indispensable. Ce programme met l'accent sur « l'importance du socioconstructivisme c'est-à-dire l'enfant comme centre de son processus éducatif et l'importance des échanges entre apprenants et enseignants ou pairs dans un contexte d'interaction sociale » (p.9). Tous ces aspects font partie aussi du programme d'Éducation Maternelle du MEP. En plus, on y aborde la relation qu'existe entre l'exposition à une deuxième langue et les niveaux d'abstraction d'information acquise par les apprenants. Autrement dit, l'apprenant qui est en train d'apprendre une langue étrangère « expérimente des bénéfices aussi bien dans la partie impersonnelle que dans la partie intra personnelle permettant le développement de toutes les disciplines composantes du savoir » (p.11).

Concernant le développement des compétences chez les enfants pendant la pandémie ou dans les cours à distance pour la maternelle, nous réitérons que le seul document officiel trouvé au Costa Rica est celui intitulé *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia* (2020, p. 49-50). Dans ce document, on expose des consignes générales sur le processus d'enseignement à distance dans tout le niveau de la maternelle au système éducatif public.

Ratière (2016), dans son mémoire *Le développement des compétences langagières des enfants allophones scolarisés en classe de Toute Petite Section-Petite Section*, expose que l'ambiance de classe et le travail des enseignants de Petite Section (PS)<sup>10</sup> sont deux facteurs clé dans le processus où les enfants découvrent que les autres parlent une langue différente. De ce fait, pour maintenir le contact et l'interaction, les vingt-cinq élèves de cette étude ayant entre deux ans et demi et quatre ans, dont six sont allophones, se sont servis de la communication non-verbale pendant leur période d'apprentissage de la langue française. L'auteur affirme que le développement des compétences sociales et langagières est un enjeu prioritaire notamment dans l'école maternelle. C'est pourquoi, les études montrent qu'il est nécessaire que les enseignants instaurent un climat de classe favorable aux apprentissages, tout en se centrant sur l'oral.

Par rapport au public de maternelle et au développement des compétences dans le contexte costaricien, Gamboa (2016) a fait une recherche intitulée *Le conte en GS ; un médiateur de la compétence interculturelle*. Cette recherche n'a pas été faite pendant la pandémie, cependant l'étude met en évidence un de nos objectifs, qui consiste à déterminer quelles pratiques enseignantes bénéficient le développement des compétences orales et si elles peuvent être adaptables à l'enseignement à distance. L'auteure analyse le conte et sa relation avec la compétence interculturelle pour le développement de la compréhension orale en langue étrangère. L'auteure a conclu que le conte est un outil didactique utile pour le développement des compétences orales en langue étrangère, puisque les enfants

---

<sup>10</sup> Désormais PS



ont été capables de répondre à des questions en français tout en étant débutants (1 an de cours de français).

Gangolli (2017) présente une étude de cas sur l'expérience dans le domaine de l'enseignement du FLE aux enfants à Mumbai, en Inde. Le public était une classe de 12 enfants qui avaient entre 8 et 12 ans, qui parlaient différentes langues maternelles et qui étaient inscrits dans le cours « French for Kids » (Le français pour enfants) assuré par l'Alliance Française. L'auteur indique que ce cours se centre sur les compétences orales, selon les objectifs suivants: les objectifs communicatifs (prendre congé, saluer, remercier, faire connaissance) autrement dit donner des informations simples, après les objectifs linguistiques comme le lexique et les structures syntaxiques liés aux objectifs communicatifs et finalement les objectifs socioculturels (découvrir la culture française/ francophone) et des savoir-être (savoir être à l'écoute, savoir travailler en groupe, savoir respecter les consignes), en commençant avec le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)<sup>11</sup>. Selon l'étude, les enseignants se servent de différentes ressources pour encourager la participation orale telles que : les chansons, les bandes-dessinées, dialogues tirés des méthodes pour les enfants, les albums, les films et les marionnettes. En plus, ils favorisent d'autres stratégies de communication (gestes de pointage, bribes de phrases, dessin, mime, paraphrase) pour encourager l'expression orale guidée. Finalement, cette étude exprime les perceptions des parents par rapport à l'importance de l'apprentissage du français à jeune âge grâce à la capacités supérieures, dont (les enfants) disposent à cet âge dans leur apprentissage de la langue française.

Il est important de dire que les enfants qui ont suivi le cours, l'ont fait en modalité présentielle alors il y a une interaction avec leurs pairs et enseignants. Gangolli (2017) signale qu'il existe différents contextes pour l'appropriation d'une deuxième langue. Dans le cas de cette recherche, le contexte d'apprentissage était pour immersion ; c'est-à-dire que la langue étrangère se limite à la salle de classe,

---

<sup>11</sup> Désormais CECRL

les enseignants peuvent se servir de la langue maternelle pour faire des explications et le matériel à utiliser peut être adapté au public. Le programme en immersion est parallèle au programme de la langue maternelle et la culture en classe est celle liée à la langue maternelle.

Nous avons trouvé une seule recherche dont l'objet est le développement de compétences chez les enfants de maternelle. Il s'agit de la recherche de Bowen et Miñán (2021) où l'on propose une étude comparative sur les habiletés motrices fines qu'il faudrait développer dans l'étape de pré écriture chez les enfants. Les auteures proposent un atelier adressé aux enseignants de primaire en Équateur. Cet atelier a été proposé dans le contexte de la pandémie et il avait comme principal objectif d'entraîner les enseignants à la mise en pratique de certaines techniques de motricité et de grapho perception. Le dessin est un outil privilégié dans cette recherche. Parmi les conclusions de cette recherche, les auteurs ont mis en évidence l'importance du respect du rythme d'apprentissage et elles insistent sur l'importance de stimuler les habiletés cognitives impliquées dans le dessin. Plusieurs aspects y jouent un rôle primordial : la mémoire, la concentration, le schéma corporel, la latéralité, la perception et la graphomotricité. Selon cette étude, c'est à l'enseignant de motiver les élèves pour le développement de ces compétences au moyen des activités ludiques, artistiques, grapho plastiques, etc. Ceci peut assurer le progrès dans les processus de pré écriture. Les auteures mettent l'accent aussi sur l'importance de la formation des enseignants.

D'après ce qui vient d'être dit, il est évident qu'il n'y a pas encore beaucoup de recherches publiées où l'on aborde l'enseignement de langues étrangères par rapport à la situation de la pandémie concernant l'école maternelle. Etant donné que les cours à distance dispensés en 2020 se sont encadrés dans un contexte d'urgence sanitaire et que le but de l'éducation maternelle est d'apprendre à communiquer, interagir et vivre en société, le développement des compétences chez les enfants est quelque chose d'essentiel. Alors, nous voudrions connaître les perceptions des enseignants dans notre contexte national afin d'identifier les pratiques enseignantes

adaptables à l'éducation à distance en maternelle et enrichir le processus d'apprentissage des enseignants et apprenants.

## **I.6 Objectifs**

### **I.6.1 Objectif général**

Analyser les perceptions des enseignants de Grande section du projet bilingue français-espagnol par rapport à l'adaptation et aux pratiques enseignantes mises en place pour le développement des compétences des enfants dans le contexte de la pandémie pendant l'année 2020.

### **I.6.2 Objectifs spécifiques**

- Documenter les perceptions des enseignants de GS du projet bilingue par rapport à la mise en place de la modalité à distance.
- Identifier quelles sont les perceptions des enseignants par rapport aux pratiques enseignantes mises en place pendant la pandémie
- Repérer les outils technologiques qui ont contribué à mieux exploiter les compétences langagières et non langagières pour le développement des cours à distance.

## **I.7 Vision et Limitations**

### **I.7.1 Vision**

La pandémie a bouleversé la vie de l'être humain dans le domaine personnel, social, économique, sanitaire et éducatif, pour n'en citer que quelques-uns. La vie, telle que nous la connaissons, a été transformée à cause de cette nouvelle réalité. Les enseignants et les apprenants ont dû changer leur routine, la manière dont ils socialisaient et leur approche avec la technologie.

D'une part, les enfants ont changé la récréation et les jeux avec leurs pairs pour une socialisation à travers l'écran du portable, de la tablette ou de l'ordinateur.

D'autre part, les enseignants ont modifié, adapté et changé leur méthodologie et outils d'enseignement. Cette nouvelle réalité a mis en évidence l'inévitable transformation vers l'ère numérique. Les défis que cela implique dans le domaine éducatif sont encore loin d'être surmontés.

Avant la pandémie, l'utilisation des TICE était complémentaire dans les programmes et cours d'études costariciens. À partir de l'année 2020, le contexte exceptionnel a fait que les enseignants se forment et s'initient, dans quelques cas, à la construction d'une compétence numérique, définie par L'UNESCO (2018) comme un éventail de capacités qui permettent d'utiliser des appareils numériques, des applications et aussi des réseaux pour accéder à des informations et les gérer.

Les stratégies méthodologiques sont aussi d'une importance majeure, puisqu'elles cherchent à motiver les apprenants. À ce propos, Whyte (2009) affirme que :

[Dörnyei & Csizér, 1998 : 204 5] « Ces derniers proposent un modèle de motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère qui repose sur trois éléments : la langue, l'apprenant et la situation d'apprentissage. La partie langue comprend les motivations intégrative et instrumentale qui peuvent être ressenties, tandis que les notions d'auto-efficacité, de besoin d'accomplissement sont le propre du deuxième volet, celui de *l'apprenant*. Enfin la troisième partie concerne la *situation d'apprentissage* et recouvre les notions telles que l'intérêt et la pertinence des tâches, la motivation affiliative (vers les pairs ou vers l'enseignant) et les normes de la classe » (p.2 et 3).

Selon ce concept mentionné, il existe une corrélation entre la réussite linguistique, le sentiment d'efficacité personnelle et les situations d'apprentissage, alors la pertinence de la tâche à accomplir, répercute sur la motivation et par conséquent le processus d'apprentissage. Autrement dit, nous voudrions identifier

quelles méthodologies ont développé les enseignants du GS du projet bilingue, pour motiver et encourager l'apprentissage progressif des compétences. Nous nous intéresserons particulièrement aux perceptions et aux outils technologiques dont les enseignants se sont servis pour travailler à distance, pendant l'année 2020.

Finalement, nous espérons que les résultats obtenus apporteront des indices sur les pratiques de classe qui s'adaptent le mieux au public ainsi que les avantages et désavantages qu'a présenté l'utilisation des outils technologiques dans la période COVID-19 de l'année 2020.

### **I.7.2 Limitations**

Dans les études que nous avons consultées par rapport à notre sujet de recherche, nous pouvons trouver des contraintes ou limitations qui pourraient influencer le processus d'achèvement.

Comme limitation de la nôtre, tout d'abord, nous pouvons prévoir la dépendance que nous avons d'un échantillon de six participants, et leur disponibilité de participation dans cette recherche. En plus, nous envisageons les difficultés qu'ils pourraient rencontrer par rapport aux outils qui sont nécessaires pour la collecte de données (disponibilité d'un ordinateur ou tablette, applications de visioconférence, etc.), leur disposition du temps, et leur fiabilité pendant la recherche pour partager leur expérience surtout dans les séances virtuelles.

D'ailleurs, étant donné que l'application des instruments de recherche et la collecte de données se font de manière virtuelle (entretiens, groupes de discussion, etc.) et l'envoi et réception des questionnaires est en ligne, il peut avoir des problèmes technologiques soit à cause des systèmes opératifs, de l'accès à Internet ou la stabilité de la connexion soit dû à la méconnaissance des participants sur l'utilisation des plateformes soit à cause des applications utilisées.

De même, nous prévoyons des résultats insuffisants par rapport aux stratégies reliées aux compétences orales, dû à la réduction de temps que les enseignants avaient pour le développement ces compétences (de 30 à 45 minutes par séance), la traduction mot à mot demandé par les enfants ou adultes qui accompagnent dans les séances virtuelles afin de comprendre les consignes aussi la dépendance des systèmes ou outils technologiques (ordinateur, portable, tablette) et l'accès internet. Un autre aspect à tenir en considération, c'est que la présence des enfants pendant les sessions virtuelles synchrones n'était pas obligatoire. Le progrès dans la compréhension et l'expression en français peut démotiver et fatiguer les enseignants et les enfants tenant compte de ce contexte à distance si particulier.

En plus, le déroulement du virus (augmentation ou diminution de cas) peut interférer dans la modalité de travail (virtuel, présentiel ou les deux) et le changement des dates et des mesures prises par le MEP, comme a été le cas de l'année 2020 où nous avons envisagé de réaliser cette recherche dans un contexte d'enseignement présentiel. Ces contraintes externes à la salle de classe peuvent empêcher ou retarder la participation des enseignants dans la collecte des données et, par conséquent, dans la triangulation de celle-ci.

Étant donné que la pandémie n'a pas encore fini et qu'il y a des recherches qui sont en cours d'être publiées par rapport à l'éducation à distance dans un contexte d'urgence, nous craignons de ne pas trouver d'information reliée à l'enseignement à distance en maternelle pour l'analyse et comparaison avec notre recherche exploratoire.

## **CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE**

### **II.1 Introduction**

Notre recherche repose sur trois concepts majeurs : premièrement les pratiques enseignantes pour le développement de différentes compétences. Deuxièmement, les modalités de cours et l'adaptation au cours à distance aux moyens de TICE. Troisièmement, nous aborderons le concept de perception et finalement, nous exposerons diverses définitions qui ont à voir avec la période de confinement et les modalités des cours.

### **II.2 Le concept de compétence**

Le but principal d'éducation maternelle est de donner aux enfants les outils nécessaires pour s'adapter au système éducatif, les compétences développées pendant cette période entraînent les apprenants dans l'acquisition des compétences plus complexes comme la lecture ou les mathématiques. Abordons maintenant les différentes compétences langagières et non langagières que les enseignants sont censés développer chez les enfants de GS dans le contexte du projet bilingue.

Pour le Programme de section bilingue (2016) et celui du MEP de maternelle, les compétences sont considérées comme un ensemble de connaissances et habiletés qui permettent d'agir sur divers niveaux ou aspects. On divise les compétences en quatre domaines ou unités de travail pour le développement des différentes compétences, à savoir: l'unité d'interaction social-culturelle cette unité développe les compétences reliées à la construction de l'identité personnel grâce à l'interaction social, ensuite l'unité d'interaction avec l'environnement, celle-ci développe les compétences cognitives (procédé mental et cognitive qui intervient dans la construction des connaissances), après l'unité communication, expression et représentation de la langue et finalement l'unité connaissance de soi-même celle-ci développe les compétences socio-affectives et motrices, c'est-à-dire la relation de l'enfant avec son corps.

Le programme pour les sections bilingue MEP (2016) propose de développer les mêmes compétences que celles du programme de la maternelle tout en suivant une démarche méthodologique où coexistent la langue maternelle et la langue étrangère, au service du développement des différentes compétences.

### **II.2.1 Les compétences langagières**

Ces compétences sont celles qui sont en relation avec le développement du langage chez l'enfant. Pour Cousteau (2018) « le langage devient l'outil privilégié que l'enfant va découvrir pour communiquer avec son entourage, pour apprendre et représenter le monde, pour organiser les concepts et les mettre en relation et être reconnu d'autrui » (p.6). Ainsi, l'acquisition de cette compétence en langue maternelle commence avec le développement du lexique et notamment avec le processus d'écoute et puis d'imitation ; puis, l'enfant identifie la sémantique et la syntaxe, vers ses 3 ans. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, il y a parallèlement une augmentation du vocabulaire ; en même temps, l'articulation phonétique se développe. Selon cet auteur, vers 6 ans l'enfant a un vocabulaire varié, qui lui permet de créer des phrases plus complexes, des récits, il est capable de raconter ou d'inventer des histoires imaginaires mais aussi réelles, tout en ayant des points de repère temporels.

Ainsi, dans le programme de Sections bilingues (2016) on décrit ce concept comme « la capacité de créer des phrases en concordance avec les règles d'une langue et discerner les phrases qui sont bien ou mal formées dans cette langue » (p. 169). Tagliante (citée par le MEP 2016), divise les compétences linguistiques en une compétence passive qui est la compréhension de l'oral ou de l'écrit en langue étrangère et la compétence active, qu'implique une production orale ou écrite dans la langue étrangère, c'est-à-dire l'exécution de la compétence passive pour répondre à une situation de communication.



Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, il est difficile de séparer les compétences non langagières des langagières. Selon Cuq (2003), le terme compétence dans ce domaine recouvre trois formes d'un point de vue cognitif et comportemental on trouve les compétences linguistiques, communicative et socioculturelle.

- La compétence linguistique fait référence aux connaissances intuitives que les locuteurs natifs ont des règles grammaticales. Cette connaissance les rend capables de reconnaître ce qui est correct et ce qui ne l'est pas à travers les structures.
- La compétence communicative fait référence à la capacité de l'interlocuteur de comprendre et interpréter un message et la capacité à adapter de façon appropriée son discours à la situation de communication, tout en tenant compte des normes sociales, de la relation qu'ils ont avec l'interlocuteur et du cadre socio temporel.
- La compétence socioculturelle fait référence au décodage des règles culturelles à la l'interprétation du guide symbolique de la culture autrement dit le décodage de toutes les règles culturelles reliée à une langue et qui démontrent la compréhension de façon appropriés du message aux yeux des natifs. (Cuq, 2003, p.49)

Grâce à l'interaction entre les différentes compétences (linguistique, communicative et socioculturelle), les enseignants du projet bilingue cherchent à développer un apprentissage progressif de la langue en même temps que les apprenants accèdent aux expériences qui enrichissent leurs aptitudes personnelles et l'ouverture d'esprit vers les autres cultures. Dans le cas du public visé dans cette recherche, il est important de préciser que les compétences langagières en langue étrangère sont développées parallèlement en langue maternelle. À notre égard, les langues sont le moyen pour développer les compétences non linguistiques et générales des enfants.

## II.2.2 Les compétences non langagières

En ce qui concerne les compétences non langagières en maternelle, ce sont les compétences qui se développent grâce à l'interaction orale entre les acteurs, mais son but principal n'est pas celle de la communication (Programme Section bilingue pour la Maternelle MEP, 2016). Par exemple, quand les enfants sont face à la résolution de problèmes, on met en place le travail coopératif basé sur l'interaction. Par rapport aux compétences cognitives on les associe avec les processus de lecture écrite et avec les activités qui ont à voir avec la pensée logique-mathématique. Par exemple, quand on est face au processus de lecture-écriture, il est nécessaire que l'enfant interagisse avec ses sens, en identifiant des sons et en les associant avec un geste pour introduire le son de la voyelle.

Quand on pense à l'interaction, il faut que l'on aborde le modèle du travail coopératif. Pour les auteurs France et Lundgren-Cayrol « est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. [...] Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants » (2001, p.42). Etant donné que la communication entre pairs, le respect, les échanges avec les autres sont nécessaires pour apprendre à vivre en société, ce modèle entraîne les enfants pour qu'ils développent leur confiance en eux-mêmes. Selon O'Malley et Chamot (cité par Cyr 1998) « les activités de coopération, outre qu'elles fournissent d'excellentes occasions de pratique fonctionnelle et significative en classe, encouragent l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres, et contribuent de façon appréciable à son rendement » (p.56-57).

Une autre compétence qui se développe en maternelle en parallèle avec le travail coopératif est le développement progressif de l'autonomie, selon le dictionnaire Larousse (s.f., définition 3, 2022) l'autonomie, c'est est la capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui. Pour l'Académie de Lyon (2015) « c'est la capacité à se conduire soi-même, d'être autonome, c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction

des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés » (p. 7). La première définition fait référence à l'habileté de travailler tout seul, sans aucune aide extérieure, la deuxième fait référence au processus qu'une personne suit afin de résoudre un problème selon les règles de conduite et de comportement attendues, cette deuxième définition est plus complexe puisqu'elle se compose de plusieurs types d'autonomie : affective, corporelle, langagière, intellectuelle.

A ce propos, Briquet-Duhazé (2011), signale que l'autonomie recouvre différents champs comme l'autonomie physique, la prise de conscience par rapport à ce qu'il est capable de faire etc. l'autonomie affective consiste au détachement progressif de l'adulte, qui le soutient dans le processus de socialisation quand même. Finalement, l'autonomie intellectuelle amène l'enfant à réfléchir par lui-même, à réaffirmer et à structurer sa personnalité.

Selon Cyr (1998), le développement de l'autonomie dépend de la capacité de l'enfant de parcourir de manière positive ce processus. Il faut donc lui proposer une approche active pour qu'il prenne l'initiative et adopte petit à petit le sens de la responsabilité. Puisque dans le projet bilingue on aborde l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte de relation interpersonnelle, il faut tenir compte de la compétence socioculturelle.

Ce concept est particulièrement développé par Vygotsky (1978). Pour cet auteur, les activités humaines sont liées à l'environnement où elles se développent. Par conséquent, les relations avec les autres sont indispensables dans le développement des compétences et encore plus chez l'enfant. Comme le signale (Woolfolk 2010, p.43) les processus mentaux supérieurs comme l'attention et l'analyse d'un problème au début se construisent en coopération, c'est-à-dire grâce à l'interaction avec les autres, selon Vygotsky (1978,1986,1987a,1987b,1993) ce processus est plus enrichissant quand le niveau cognitif d'un des impliqués est supérieur à l'autre, parce qu'il encourage la réflexion chez l'autre afin de résoudre le problème ensemble.

En plus de ceci, on doit tenir en compte le fait que, si les enfants apprennent une nouvelle langue, ils sont aussi sensibilisés à l'interculturel et à des informations sur les cultures francophones.

### **II.3 L'enfant et les étapes d'apprentissage**

Les êtres humains se développent dans différents domaines. Woolfolk (2010) met en relief l'idée que le développement à plusieurs niveaux : le physique (changement de son corps), le personnel (caractéristiques de la personnalité, goûts et aux préférences), le social (relation avec les autres) et cognitif (changements progressifs de la pensée, du simple au complexe). Ces domaines sont, évidemment, liés aux compétences que l'on cherche à développer chez les enfants de GS, tel que nous venons de l'exposer.

Nous savons que le développement humain doit être intégral et aussi progressif, simultané et qu'il a un lien étroit avec le contexte où la personne grandit et interagit. Selon Piaget (1954,1963,1970a,1970b), il existe une relation entre l'âge d'une personne et son développement cognitif, commençant avec la naissance jusqu'à l'âge adulte. Woolfolk (2010, p.34) signale les stades de développement cognitifs à partir de ceux développés par Piaget. Les voici :

**Tableau 1. Stades de développement cognitifs**

<b>Stades</b>	<b>Caractéristiques</b>
Sensori-moteur	Il va de la naissance à environ deux. Il correspond au développement et à la coordination des capacités sensorielles (toucher, regarder, sentir) et motrices du bébé
Préopérateur	De 2 ans à environ 7 ans. Les enfants cherchent à penser symboliquement. Ils sont capables de représenter un concept mentalement sans avoir besoin de l'objet concret. Cette capacité est étroitement liée au développement langagier. Les enfants font la différence entre le passé et le futur, reconnaissent des quantités concrètes (avec des objets), trient, classent et comparent. Les enfants de GS, sont dans ce stade du développement
Opérateur concret	Dès 7 ans à environ 12 ans. L'enfant apprend à résoudre des problèmes concrets. Les quantités sont rapportées au concret mais peuvent faire des additions et des soustractions. Ils sont aussi capables de suivre des pas pour arriver à un but spécifique et retourner.
Opérations formelles de 12 à l'âge adulte	La personne est capable de résoudre des problèmes plus abstraits; il y a du raisonnement déductif et des hypothèses. Les personnes incluent l'empathie dans leur réflexion et élargissent l'analyse des problèmes vers un niveau social

*Tableau 1. Stades de développement cognitifs*

Élaboré par les auteurs

Nous pouvons conclure que, selon cette perspective, les différents stades du développement sont liés au développement des compétences des enfants. Ces stades tiennent compte du langage mais aussi des éléments non langagiers qui se dérivent des processus rapportés au domaine cognitif, social et affectif. Il est à noter que l'influence du contexte social et l'interaction avec les autres est très importante dans ces processus.

### **II.3.1 L'apprentissage précoce des langues et les stades du développement langagier**

Selon la définition du Micro Robert (Micro Robert, 2008, définition 4), le terme « précoce » fait référence à tout ce « dont le développement est très rapide ». Par conséquent, l'apprentissage précoce nous fait penser aux habiletés qu'ont les enfants (avant les 11 -12 ans) pour apprendre une nouvelle langue. Cet apprentissage sera plus développé grâce à l'âge de précocité immergé. Hagège (1996) signale les avantages de l'enfant par rapport à l'apprentissage précoce des langues et au développement des aptitudes dans le domaine de la perception de la parole. À ce propos, Courtilon (2003) souligne que l'enfance est privilégiée pour l'apprentissage d'une langue étrangère, grâce aux caractéristiques cognitives et sensorielles.

Pour Babineau et Peperkamp (2017), à partir de 6 mois et jusqu'au premier an, les enfants sont capables de percevoir des distinctions entre des sons de n'importe quelle langue, ce qui leur permet d'apprendre n'importe quel système sonore (langue) pendant la première année de vie. Comme signale Hagège (2015) « il existe une pulsion d'imitation qui joue un rôle considérable dans l'apprentissage des langues comme dans celui de la vie de toute la vie sociale, donc le développement langagier commence avec l'écoute et l'imitation de leurs parents ». (p.15). Pour Babineau et Peperkamp (2017), O'Neill (1993) et Silva (2003), l'apprentissage d'une langue maternelle suit des étapes et caractéristiques selon l'âge, à savoir :

**Tableau 2. Étapes du développement des enfants**

Étapes	Caractéristiques
<b>3 - 7 mois</b>	Les parents observent que dès l'âge de 3 mois leur bébé manifeste l'envie de parler, il commence à produire des sons vocaliques, puis il commence à produire quelques sons consonantiques et des syllabes
<b>12 mois</b>	Les enfants réussissent à prononcer leurs premiers mots, puis leurs premières phrases un an plus tard
<b>3 ans</b>	Les enfants peuvent avoir une conversation et ils sont aussi capables de raconter une histoire
<b>4 - 5 ans</b>	Les enfants mettent en place quelques structures syntaxiques et morphologiques qui sont essentielles pour construire des nouveaux énoncés
<b>Plus de 7 ans</b>	Les enfants produisent des séquences longues, ils ont déjà des stratégies pour mémoriser, pour organiser, des connaissances générales du système de leur langue maternelle.

*Tableau 2. Étapes du développement des enfants*

Élaboré par les auteurs

Cette information est très importante à tenir en considération quand on travaille avec des enfants de maternelle. En tant qu'enseignants, on doit veiller à développer les compétences linguistiques en langue étrangère mais on doit tenir en considération ces aspects. Ces étapes que nous venons de décrire à partir de différents auteurs, sont généralement fixées par les caractéristiques cognitives, sensorielles, sociales, les perceptions de l'entourage et les parents des enfants.

L'enfant est une sorte d'éponge qui présente des caractéristiques particulières et qui obéissent parfois à leur entourage familial et social. D'où l'importance de proposer des activités de classe qui favorisent leur développement cognitif et langagier.

Dans les paragraphes suivants, nous allons aborder d'autres concepts qui nous permettront d'explorer les méthodologies et outils pour un développement optimal des compétences.

## **II.4. Privilégier le développement des compétences chez les enfants de GS**

### **II.4.1 La gestion de classe en maternelle**

En maternelle, la gestion de la classe comprend deux tâches majeures, la première est reliée complètement à l'enseignant. C'est le moment où il planifie les stratégies selon les objectifs du plan d'enseignement, la seconde concerne les fonctions de gestion de la classe : c'est-à-dire l'outil que l'enseignant va à utiliser pour le développement des stratégies d'apprentissage comme : les supports, l'organisation de l'espace, l'enchaînement des activités, le temps prévu pour accomplir chaque activité. Selon Martineau et Gauthier (1999) :

Deux types de curriculum sont négociés. Un premier agenda relève des caractéristiques organisationnelles, interactives. La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant et sociales et porte sur la gestion de la vie en classe ; il est quelquefois doublé d'un curriculum caché [...]. La seconde relève de la transmission de la matière, de l'organisation des activités d'apprentissage et renvoie plutôt au curriculum manifeste. (p.468,469)

Ces deux types de curriculum ont une relation directe avec le processus d'enseignement et peuvent changer selon les besoins de l'enseignant. Cette même idée est reprise par Charles (2020) qui suggère que «la connexité au plan pédagogique contribue à l'orchestration des pratiques enseignantes, donnant



notamment du sens aux activités des élèves. La connexité didactique contribue à articuler la progression des apprentissages et la connexité curriculaire permet d'articuler les apprentissages » (p.22), il existe donc une connexion entre les registres pédagogique, didactique et curriculaire.

En conclusion, c'est l'enseignant qui tisse le plan, fait des choix méthodologiques, les ressources à utiliser, le temps pour accomplir ses objectifs, en fonction des intérêts d'enfant en un apprentissage interactif. Dans les pages suivantes, nous allons exposer quelques méthodologies qui privilégient le développement des compétences chez les enfants de GS.

## **II.5 Méthodologies pour développer les compétences des enfants de GS**

### **II.5.1 La Méthodologie Active**

Le programme d'éducation maternelle du MEP (2016), recommande la mise en place d'une méthodologie active où l'enfant soit le protagoniste de l'apprentissage. Comme signalé Rodriguez (2001) « par méthode active on désignait l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève» (p.6) et elle ajoute que cette méthode revendique « un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage: formatif, culturel et pratique» (p.7) donc, sous cette méthodologie les procédés compatible avec la méthode sont permis pour que l'enfant devienne un vrai acteur dans son processus d'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant devrait être celui de privilégier les activités de découverte, de recherche et d'analyse de manière individuelle mais aussi dans une dimension coopérative. Le jeu est un outil qui sert à mettre en place une méthodologie active.

### **II.5.2 Le jeu-travail**

Le jeu-travail, méthodologie développée dans les années 90, considère le jeu comme la manière dont les enfants explorent l'environnement et apprennent de nouvelles compétences. Pour Jiménez (1994), le développement de cette méthodologie implique quatre étapes: premièrement, la planification de part de l'enseignant des activités ou jeux à développer, après, les enfants développent les activités auparavant planifiés par l'enseignant, ensuite l'enfant met en ordre les instruments ou outils didactiques utilisés dans l'activité et finalement la discussion moment où l'enfant exprime ses conclusions aidait par l'enseignant que grâce à l'observation de l'activité et quelques questions arrive à évaluer l'objectif de l'activité.

### **II.5.3 La méthodologie d'atelier**

Le programme des sections bilingue du MEP (2016) mentionne la méthodologie d'atelier. Son but est d'encourager la prise de parole de la plupart des enfants en langue étrangère. On y propose la diminution des interlocuteurs dans un atelier dirigé et à l'attention que l'enseignant peut donner aux sous-groupes de participants car les ateliers sont travaillés en sous-groupes détaillés dans le contexte de classe.

L'Académie de la Guadeloupe (2015) insiste sur l'importance de l'organisation de la méthodologie à développer dans chaque atelier, l'espace, le matériel et la constitution de sous-groupes, la quantité de participants par atelier varie selon la quantité d'apprenants par classe, la plupart du temps ce sont des sous-groupes de quatre ou six maximums. Par rapport aux activités à développer, l'Académie de la Guadeloupe (2015) signale que ceux-ci se constituent en fonction des contenus et objectifs. L'enseignant crée des situations d'apprentissage où le niveau de difficulté est progressif et qui leur servent à faire connaissance, entraîner ou évaluer une compétence. En général, l'objectif de chacun a une relation directe avec le type d'atelier : un atelier dirigé, deux ateliers semi-dirigé un ou deux ateliers autonomes.

#### **II.5.4. Atelier dirigé**

Par rapport aux caractéristiques de l'atelier dirigé, l'Académie de la Guadeloupe (2015), signale qu'il est conduit par l'enseignant en visant la construction des savoirs cognitifs, la résolution de problèmes ou opérations mentales, le travail coopératif pour accomplir une activité qui fait partie d'un projet collectif ou comme dans le cas de section bilingue en maternelle l'expression orale dirige en réponse d'un objectif langagière auparavant étudié.

#### **II.5.5. Atelier semi- dirigée (semi-autonome)**

L'atelier semi-dirigé Selon Académie de la Guadeloupe (2015) « est conçu comme un atelier autonome (dans la conception et l'organisation) accompagné ou régulé par un autre adulte, souvent ATSEM » (p.3). Aux écoles maternelles en France, la figure d'Agent territorial spécialisé des écoles maternelles ATSEM existe, mais dans les sections bilingues au Costa Rica, c'est l'enseignant qui régule le développement de l'activité, sa fonction et s'assure que les enfants ont bien compris l'instruction pour la dérouler.

#### **II.5.6. Atelier autonome**

Selon l'Académie de la Guadeloupe (2015), cet atelier cherche à entraîner, automatiser ou réinvestir un savoir, alors une consigne précise est essentielle. C'est l'élève vers la tâche, il doit avoir la capacité de réussir sans l'aide de l'enseignant. Cette tâche présente tous les savoirs (savoir-faire et savoir être), donc l'élève doit comprendre l'instruction pour la réussite sans assistance. Cette compréhension va avoir des répercussions sur la perception d'autonomie de l'enfant.

Les sections bilingues au Costa Rica ont adopté la méthodologie d'atelier puisqu'elle leur permet d'évaluer des différentes compétences de manière simultanée et l'évaluation des compétences langagières de manière plus efficace, favorable et personnalisée afin de montrer le niveau de compréhension des enfants. Cependant, cette méthodologie est connue et employée uniquement dans le projet bilingue et en modalité présentielle.

## II.6 La Méthode *Total Physical Response* (TPR)<sup>12</sup>

Comme signale Delécraz (2017), le psychologue Albert Bandura en 1965 a démontré avec sa Théorie de l'Apprentissage social et l'inhérence importance de l'imitation des comportements chez les enfants de 3 à 6 ans. Il a observé que certains enfants ont regardé le comportement agressif d'un adulte vers une poupée (il la frappait avec un marteau), certains enfants ont regardé un adulte agressif de manière physique et psychologique et un dernier groupe a regardé un adulte calme qui n'était pas agressif envers la poupée.

Les résultats de cette étude ont été les suivants : les enfants qui ont été exposés au modèle agressif étaient susceptibles d'agir physiquement ; au contraire, ceux qui n'étaient pas exposés à ce modèle n'ont pas présenté de comportement agressif. Donc, l'auteur conclut que l'imitation est un processus indispensable dans l'acquisition d'une compétence particulière.

La méthode TPR se base sur l'imitation comme moyen d'apprentissage d'une langue seconde. À cet égard, Marsyelina et al. (2016) affirment que cette méthode a pour but d'encourager les élèves à participer activement à tout moment en répondant avec des gestes et des mouvements des consignes, instructions ou vocabulaire spécifique liée au processus d'apprentissage.

L'auteur de cette méthode, James J. Asher (1986) a divisé cette méthode en quatre variantes : la première est la relation d'apprenant avec son corps (TPR-B) appelé comme cela pour les sigles en anglais, « B » de body, la deuxième est la relation de l'apprenant les objets TPR-O ; « O » d'objet, la troisième est la relation avec les images TPR-P, « P » de picture et finalement la relation avec les contes TPR-S « S » comme dans le mot en anglais Storytelling (Marsyelina et al, 2016).

---

<sup>12</sup> Désormais TPR

Donc, l'enfant relie le message en langue étrangère ou maternelle avec des gestes, avec des objets, avec des images, ou bien avec une histoire. Selon Muller (2012), les étapes à suivre pour mettre en place cette méthodologie sont les suivantes: dans la première étape, l'enseignant dit la consigne et fait l'action associée à la consigne, dans l'étape deux, l'enseignant dit la consigne et l'enseignant et les apprenants font l'action, après, dans la troisième étape, l'enseignant dit la consigne et seulement les apprenants font l'action, dans la quatrième étape l'enseignant demande à un enfant de faire l'action et dans la dernière étape il y a une inversion de rôles alors, ce sont les apprenants qui disent la consigne et l'enseignant fait l'action. Ce processus permet dans les deux premières étapes l'introduction et intégration des nouvelles connaissances, les étapes trois et quatre servent au renforcement et les dernières étapes servent à intégrer et à évaluer l'apprentissage tout dans un environnement plus détendu.

Clairement, l'imitation et les gestes sont des outils dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ce sont des moyens pour aider les apprenants à mémoriser et à intégrer des structures et du lexique et, bien évidemment, à développer leurs compétences langagières. Il est clair que le langage non verbal a une importance capitale dans l'enseignement des langues étrangères (Mata, 2012) et le cas des enfants de GS n'est pas l'exception.

## **II.7 Les modalités des cours et l'adaptation aux cours à distance au moyen des TICE**

Avant l'année 2020, les méthodologies citées se mettaient en place en modalité présentielle. Le changement de modalité de travail à distance à cause de la pandémie, a représenté pour les enseignants une modification dans la planification des stratégies, la gestion de la classe, des instruments ou outils à utiliser, d'espace et de temps (de 3 heures et demie par jour à 45 ou 50 minutes par séance 3 jours à la semaine). Dans les paragraphes suivants, nous explorerons des concepts clé pour comprendre la réalité à laquelle ont dû faire face les enseignants qui ont participé dans cette recherche.

### **II.7.1 L'éducation à distance**

Cette modalité implique le détachement d'un établissement scolaire (espace physique) et se réalise sans la présence physique d'un professeur et selon les horaires de l'apprenant, autrement dit autodirigé, autonome et autorégulée. Heedy et Uribe (2008) insistent sur le fait que, dans cette modalité, c'est l'apprenant qui décide le programme, la méthodologie et le temps qu'il va investir pour accomplir son but d'apprentissage.

Cette modalité peut se servir des ressources numériques mais aussi imprimées ou en papier. Puisque cette modalité est suivie en autonomie et elle est autorégulée, il faut que les apprenants soient bien organisés pour atteindre les objectifs.

### **II.7.2 L'éducation à distance en situation d'urgence**

Au début de l'année 2020, nous avons témoigné d'un état d'urgence sanitaire jamais vu, causé par la Covid-19. Selon Hodges et al. (cités par Arias et Chao (2021), cette particularité a fait que le modèle éducatif que l'on a mis en place ait donné naissance à un nouveau concept : l'éducation à distance en situation d'urgence. Les auteurs signalent que ce modèle « renvoie non seulement à la pratique ou à la profession d'enseignant, mais renvoie aussi particulièrement à son rôle durant le contexte de la pandémie et son impact sur l'éducation de première ligne » (Par.20) Ainsi, la période de confinement a obligé les systèmes éducatifs autour du monde à changer leurs processus éducatifs du présentiel à distance. Étant donné que cette modalité d'enseignement est née à cause de cette urgence sanitaire, il n'existe pas une vraie planification ou une instruction sur les outils technologiques ou stratégies à mettre en place pour une éducation efficace.

Pour Menj (cité par Boudokhane-Lima et al, 2020) on a dû mettre en place cette méthodologie afin d'assurer des activités scolaires permettant aux apprenants de continuer leur parcours éducatif et d'acquérir des compétences nouvelles. Autrement dit, les enseignants ont dû assurer la continuité mais aussi l'apprentissage des nouveaux contenus. Ceci a entraîné des solutions précipitées et non adaptables (en plusieurs cas) à la diversité du public ou cours.

Ce concept sera utilisé dans cette recherche, étant donné le contexte où elle a été développée

### **II.7.3 L'enseignement virtuel**

Pour Orivel et Orivel (2006), l'éducation virtuelle ou *e-learning*, implique une classe virtuelle, c'est-à-dire un espace en ligne qui simule une salle de classe, où interagissent les apprenants et le l'enseignant dans des sessions synchrones (en temps réel) ou asynchrones (à travers de chats ou plateformes digitales). Pour le développement de la modalité virtuelle, il est important de rappeler que l'enseignant et l'élève ont besoin de dispositifs et outils technologiques pour accéder aux plateformes et ainsi participer au développement de la classe. Selon le centre pour développement de l'information permanente mentionnait par Orivel et Orivel (2006), le e-learning est défini comme :

Tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou Internet pour diffuser, interagir ou communiquer. Ce qui inclut l'enseignement à distance en environnement distribué (autre que l'enseignement par correspondance classique) et l'accès à des ressources par téléchargement ou en consultation sur le Net. Il peut faire intervenir des outils synchrones ou asynchrones, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'auto-formation, ou une combinaison des éléments évoqués. (p.5)

Donc, la principale différence entre l'éducation à distance et l'éducation virtuelle est la dépendance aux TICE et l'accès à l'internet de la modalité virtuelle pour accéder à l'information du cours ou l'interaction entre apprenant et enseignant.

Dans le cas de l'année 2020, les enseignants de la maternelle ont travaillé sous la modalité à distance dans un contexte d'urgence avec des séances asynchrone pour le développement de GTA et selon la possibilité des apprenants aux moyens technologiques (ordinateur, portable ou Tablet) et l'accès à Internet avec des séances synchrones au moyen des plateformes comme *TEAMS* ou *Zoom*.

#### **II.7.4 Enseignement mixte : *Blending* et hybride**

Avant la pandémie, l'enseignement se trouvait dans un processus d'adaptation à la technologie comme outil des cours, comme un complément. Dans les centres éducatifs, les écoles et collèges enseignaient dans le cours d'informatique comment utiliser l'ordinateur et les enseignants s'entraînaient à l'utilisation de certaines ressources.

Dans le contexte de la pandémie, Pelletier et al. (2012) dans un article pour EDUCAUSE<sup>13</sup>, font référence au processus résultant du confinement et, par la suite, de l'imposition des cours en ligne. Selon les auteurs, cette situation a provoqué un choc car les enseignants ont été obligés à être inventifs ; de même, pour pouvoir réussir la continuité pédagogique, ils ont dû faire des adaptations, des efforts pour répondre aux besoins du système scolaire. Cette situation particulière a renforcé les modalités hybrides.

À cet égard, les auteurs affirment que « les deux modalités sont liées à la technologie, pour offrir des moyens de relever les défis d'un mouvement accéléré vers les dimensions en ligne » (p.16). Autrement dit, d'un côté le processus hybride propose les possibilités de changement, c'est-à-dire que la modalité présentielle serait faite via web et l'interaction est présentée par les ressources papiers et les

---

<sup>13</sup> C'est une association de technologies de l'enseignement supérieur et la plus grande communauté de professionnels et de leaders informatiques engagés progresser dans l'enseignement supérieur.



nouvelles technologies, toutes les manières que l'enseignant utilise. De l'autre côté le système type *blended* mélange les différents types d'enseignement que les enseignants utilisent avec la technologie soit en ligne ou sans connexion.

Du point de vue de la terminologie, il est important de mentionner que pour le MEP la méthodologie hybride fait référence au travail en bimodal et en alternance, c'est-à-dire en classe (présentiel) et à la maison (à distance). Cette modalité a été utilisée pendant l'année 2021. En 2020, on a privilégié uniquement la modalité à distance. C'est sûr cette dernière modalité que notre étude se centrera.

En plus, tout en connaissant le contexte de la COVID-19, et étant donné qu'il s'agit d'une situation qui n'est pas usuelle, le système éducatif costaricien a passé du format présentiel au format distance. Cette imposition a été mise en place dans le but de sauvegarder la santé des élèves et des enseignants et aussi pour continuer le processus éducatif des élèves.

En ce qui concerne le changement de modalité, nous avons déjà mentionné qu'il y a eu toute une adaptation méthodologique qui a été mise en place. Il y a eu des problématiques liées à ces adaptations, notamment la disponibilité des équipes ou l'accès à Internet, ce qui a été pour un grand groupe de professeurs et des élèves un inconvénient. Pour Hodges et al. (2020) ce type d'apprentissage peut être efficace s'il résulte d'une conception et d'une planification pédagogiques minutieuses, à l'aide d'un modèle systématique de conception et de développement.

## **II.8 L'alphabétisation digitale et l'utilisation des TICs dans un contexte éducatif de situation d'urgence**

A cause du confinement, l'enseignant doit intégrer et travailler avec les TICs afin d'accomplir le plan. Cela nous fait penser au niveau de connaissance technologique de la part des enseignants, enfants et parents, autrement dit, l'alphabétisation digitale.

### II.8.1 L'alphabétisation digitale

Ce concept d'alphabétisation digitale change constamment grâce à l'innovation TIC. À ce propos, Avello *et al.* (2013) affirment que la manière de communiquer dans le monde a changé et que, par conséquent, l'oralité a cédé sa place primordiale à tout ce qui est multimédia (audio et vidéo). Ils soulignent que c'est seulement à travers les écrans que la communication de ce type est possible. Pour ces auteurs, l'alphabétisation digitale implique la connaissance et l'emploi correct des Technologies d'information et de la Communication pour l'éducation <sup>14</sup>TICE. Quand nous parlons d'une alphabétisation digitale, il faudrait que l'apprenant (dans notre cas l'enseignant) soit entraîné afin d'accéder, identifier, rechercher, fragmenter, procéder, gérer, interpréter, analyser, synthétiser et évaluer l'information et les ressources numériques. Ceci, dans le but de s'approprier des contenus, en construire des nouveaux de manière individuelle ou coopérative et les partager ensuite.

Même si le MEP a développé depuis 2015 le programme Tecno@preder qui cherche l'inclusion de la technologie digitale de l'information et communication <sup>15</sup>(TDIC) comme support du curriculum dans le processus d'apprentissage et enseignement dans tous les niveaux éducatifs, le rapport Estado de la Nación (2017) a signalé que la plupart des enseignants ont un niveau basique en tout ce qui concerne au TICE en plus, dans une école élémentaire, les enfants utilisent moins de quatre heures par semaine les TICES comme outil didactique. Sans doute, cette situation nuit aux processus d'enseignement et d'apprentissage.

Même avant le contexte de la pandémie, l'introduction des outils technologiques dans le système éducatif public a été faite de manière précipitée sans avoir clarifié dans les objectifs et les stratégies pour former les enseignants. Cette idée est mentionnée dans le rapport MEP du programme National de la Technologie Mobile des années 2015-2018, la direction de ressources technologiques en éducation

---

<sup>14</sup> Désormais TICE

<sup>15</sup> Désormais TDIC

(DRTE)<sup>16</sup> : il n'y a pas de clarté dans la structure organisationnelle et administrative du Programme National de technologie mobile (PNTM)<sup>17</sup> ce pour cela qu'il y a un retard et non-exécution des objectifs et buts en relation à ce programme (p. 2).

Cependant, la pandémie a forcé les enseignants de tous les niveaux à l'adaptation du curriculum aux séances à distance, et évidemment, les enfants de GS pourraient être plus dépendants des parents. Par conséquent, nous voudrions analyser ce phénomène d'alphabétisation digitale, comment les enseignants en maternelle bilingue ont affronté l'adaptation de TICE dans les séances synchrones, quels étaient les obstacles auxquels ils ont dû faire face.

### **II.8.2 Les TICE**

Comme nous avons signalé, les sigles TICE font référence à la Technologie de l'information et Communication, nous allons travailler le concept des outils technologiques ou des applications informatiques au service des enseignants pour créer, transmettre, partager et évaluer des connaissances et développer chez les enfants des habiletés et compétences orales en français. Nous voudrions analyser quels sont les outils les plus utilisés par les enseignants dans leurs séances et quels sont les avantages et désavantages de ces outils pour le développement des compétences orales en langue étrangère.

Puisque la période de confinement a obligé les enseignants à transformer leurs pratiques et à se plonger dans le monde numérique de manière précipitée, il est nécessaire d'éclaircir le concept d'outil technologique et de plateforme, leur relation et l'emploi de la part des enseignants dans leurs séances synchrones et asynchrones. En ce qui concerne l'outil technologique, Vautey (2016) le considère comme un outil technologique qui est au service d'enseignement. Il s'agit donc d'un support (un objet physique, par exemple) qui est associé à une démarche et qui est proposé pour aider ou accompagner le public ciblé, pour mieux comprendre et

---

<sup>16</sup> Désormais DRTE

<sup>17</sup> Désormais PNTM

évidemment, pour apprendre de manière plus efficace. Dans le cas de notre recherche, l'outil pédagogique de manière physique sera la GTA et les outils technologiques sont tout ce que les enseignants ont nommé et utilisé pendant leurs séances virtuelles ou comme support dans leurs séances asynchrones. Dans le chapitre 3, nous approfondissons sur ces outils technologiques.

En ce qui concerne la plateforme, l'agence web Sokeo (2022) fait référence à ce concept comme « une application est un programme ou ensemble de logiciels destinés à réaliser une tâche ou un ensemble de tâches élémentaires d'un même domaine ». (par, 2). En tant que plateforme de travail pendant l'année 2020, le MEP a désigné la plateforme *TEAMS*. Le MEP a proposé aux enseignants des formations sûr cet outil.

## **II.9 Le concept de perception**

Cette recherche veut exposer les expériences et les perceptions des enseignants sur les pratiques méthodologiques qu'ils ont mis en place pendant la crise provoquée par la COVID-19. Selon Castilla (cité par Arias et Chao, 2021) la perception est « une partie essentielle de la conscience humaine et constitue la réalité telle qu'elle a été vécue, c'est-à-dire qu'elle est le résultat d'un traitement de l'information qui consiste en des stimulations de récepteurs dans des conditions qui, dans chaque cas, sont partiellement dues à la perception elle-même activité du sujet » (par, 25).

Même si une perception est subjective, elle a de la valeur pour une recherche ; elle dépend d'une situation, d'un contexte spécifique où plusieurs acteurs interagissent. On peut affirmer qu'il s'agit du résultat après un processus de réflexion. Les perceptions des enseignants de la maternelle, dans ce contexte exceptionnel d'éducation dans un contexte d'urgence à cause de la pandémie pour COVID-19, nous permettra d'esquisser, grâce à leurs expériences, des informations importantes pour comprendre les changements actuels. Ceci pourra enrichir les processus d'apprentissage des enseignants et apprenants et pourra servir comme point de départ aux futures recherches.

En conclusion, nous allons analyser sous la perspective des enseignants, les méthodologies adoptées et les ressources implémentent pendant l'année scolaire 2020, afin d'affronter l'éducation maternelle à la distance.

## CHAPITRE III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

### III.1 Introduction

Dans ce chapitre nous exposerons la méthodologie. La démarche à suivre est de type exploratoire. Il s'agit d'une recherche qualitative qui suit un paradigme naturaliste.

Nous commencerons par la description du paradigme naturaliste et par la technique de discussion en petits groupes, après l'analyse de la recherche qualitative. Puis, aussi nous parlerons des trois instruments utilisés pour obtenir les informations que nous décrirons plus tard : le questionnaire, l'entretien non directif ou libre et le groupe de discussion pour la récolte des données et finalement la description du contexte et le plan pour la mise en place de la recherche.

Pour effectuer cette recherche, nous avons fait une étude à partir de six situations d'apprentissage. Chaque enseignant a partagé ses perceptions et pratiques enseignantes correspondant à la période de confinement de l'année 2020 dans un contexte d'enseignement de GS du projet bilingue.

Ainsi, nous cherchons, grâce aux perceptions et aux expériences des enseignants pendant la pandémie, documenter les pratiques développées en modalité à distance et virtuelles, pour arriver aux objectifs cognitifs, langagiers à l'aide du français. Étant donné que le temps pour le développement de ces compétences est plus court dans les séances virtuelles qu'en modalité présentielle et la dépendance principalement du niveau de connaissance technologiques, nous allons repérer quels outils technologiques ont aidés les enseignants pendant leurs séances virtuelles ou asynchrones afin de faire face à l'éducation à distance en période d'urgence.

### **III.2 Paradigme de la recherche**

Le paradigme de cette recherche est naturaliste, selon Barrantes (2000, p. 83) ce paradigme a comme but de comprendre et d'interpréter la réalité, les perceptions, les interactions et les actions des participants et la relation entre le sujet et l'objet est de dépendance, c'est-à-dire que l'un va influencer l'autre. Le paradigme naturaliste et le type de la recherche-action ont un point en commun, les deux cherchent la solution à un problème grâce à l'interprétation et réflexion de la situation afin d'améliorer la connaissance de sa pratique. À ce propos, Catroux (2014) indique que ce paradigme : « contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants » (p.10).

Cette recherche est de type exploratoire puisqu'elle est née d'une situation de pandémie mondiale qui a obligé les systèmes éducatifs autour du monde à s'adapter à une modalité à distance improvisée, d'où l'intérêt de documenter ce qui s'est passé dans le contexte costaricien, notamment au niveau de l'école maternelle.

### **III.3 Technique des groupes de discussion**

Étant donné que tous les enseignants de maternelle du projet bilingue ont travaillé sur des conditions similaires pendant le cours 2020 et qu'ils ont mis en place des stratégies adaptées aux modalités synchrones et asynchrones, nous considérons que la technique de groupe de discussion est la plus adéquate pour notre recherche, grâce aux échanges d'idées, perceptions et opinions des participants. L'objectif est donc celui de documenter leurs expériences dans un contexte d'apprentissage si particulier. Comme signale Barrantes (2013, p.317) cette technique identifie et explore les perceptions, préoccupations ou problèmes communs d'un groupe en question. Pour Gaspar (2021, parr. 10 et 11), cette technique doit représenter un ensemble d'individus partageant un profil et qui

répondent à des questions sur un sujet précis dans le but de récolter des informations qui font en même temps émerger diverses opinions grâce aux échanges qui résultent de la discussion au sein du groupe.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'échantillon de cette recherche est homogène parce qu'il tient compte des enseignants du niveau GS de maternelle du projet bilingue. Ce groupe d'enseignants travaille dans un même domaine et niveau, suivent un objectif commun.

### **III.4 Approche de la recherche**

En ce qui concerne l'approche de la recherche, elle sera qualitative. Selon Barrantes (2016, p. 95) cette approche est née de l'interaction sociale et elle propose d'explorer les relations de la manière que les involués l'expérimentent, ce pour cela que cette recherche exige une profonde compréhension du comportement humain et de son entourage. Autrement dit, l'intérêt de cette approche est l'étude des actions humaines dans un contexte social. Nous considérons que cette approche est la plus appropriée à travailler avec notre public, étant donné que les actions humaines seront les pratiques ou méthodes accomplies par les enseignants, et le contexte sera l'éducation à distance et l'implémentation de la technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) dans les séances synchrone et asynchrone selon le public des enseignants.

Cette approche exige de la réflexion par rapport aux actions sociales qui l'ont encouragée, selon Barrantes (2013, p.207) la recherche qualitative est un processus de réflexion, conceptualisation et action sociale, systématique et rigoureuse qui cherche surtout la compréhension des perspectives des participants. Ce concept est aussi exposé par Hernandez (2014, p. 358) ; il signale qu'elle examine la manière dans laquelle les individus perçoivent et expérimentent les phénomènes qui les entourent, en approfondissant sur leurs points de vue, interprétations et significations. ».



Dans ce type de recherche on peut recueillir des informations à travers des entretiens, questionnaires, discussions en petits groupes, etc. Dans le cas de cette recherche, on vise à documenter des évidences qui montrent les stratégies utilisées par les enseignants afin de développer les compétences orales chez les enfants. Par rapport à la recherche qualitative, Dumez (2015) ajoute que le chercheur peut aussi se déplacer pour mener sa recherche à proximité des situations de travail de l'échantillon. Il propose, comme technique d'observation « Soit que vous les observez en interagissant avec eux (observation participante), que vous les aidiez dans leurs projets (recherche action) ou que vous les interrogiez dans leur environnement (entretiens) » (2015, p.9). Dans notre mémoire, ces observations ont été faites par les enseignants pendant leurs cours à distance et grâce aux entretiens, ils nous donneront leurs perceptions par rapport aux développements des compétences chez les enfants.

### **III.5 Type de recherche**

Notre recherche est de type exploratoire Assie et Kouassi (2018) expliquent que ce type de recherche « consiste à décrire, nommer ou caractériser un phénomène, une situation ou un événement de sorte qu'il apparaisse familier. Ainsi, le chercheur collecte les données en s'appuyant des observations, sur des entretiens ou des questionnaires ». (p.6).

Cette recherche a une perspective phénoménologique et inductive qui met en valeur le processus, où le point de départ est le sujet de la recherche et ses perceptions par rapport au phénomène à étudier.

Ceci dit, nous documenterons la perspective des enseignants par rapport aux stratégies employées pour donner des cours attirants et liés aux programmes d'études de GS dans une modalité à distance à cause du COVID 19.

### III.6 Exploration du contexte de recherche

Le contexte dans une recherche a trois connotations, la première en tant que scénario, c'est-à-dire comme espace physique ; le deuxième, c'est le contexte symbolique qui se traduit en facteurs sociaux, culturels ou économiques où se trouve l'établissement scolaire. La troisième connotation, c'est l'espace virtuel, autrement dit, l'accès à la technologie et les connaissances technologique des enseignants et par conséquent ceux des enfants.

Par rapport à l'espace physique et au contexte symbolique nous décrivons les aspects généraux de la communauté (géographie, économie et caractéristiques de la population) et de l'établissement scolaire en ce qui concerne le contexte virtuel la classification du public avec lequel les enseignants ont travaillé se fera selon les instructions données par le MEP, dans le but d'identifier les pratiques enseignantes débrouillent par les enseignants selon le contexte virtuel de leurs apprenants.

Par rapport au contexte technologique des étudiants, le MEP a proposé 4 différents scénarios, donc les enseignants les ont classés selon leurs accès à l'internet et la disposition des outils technologiques. Nous allons expliquer chacun dans la section cadre comparatif des scénarios pour le travail à distance.

Dans le chapitre d'analyse nous allons classer les différents TICE utilisés par les enseignants dans leurs séances synchrone et asynchrone et selon leurs perceptions l'apport au processus d'apprentissage des différentes compétences

Ces trois contextes doivent offrir aux chercheurs de l'information fidèle, accessible et pertinente pour l'investigation afin de répondre à la problématique de la recherche. Par rapport, au public, ce sont des enseignants du section bilingue de la maternelle, avec différents niveaux d'expérience en 2020. Six enseignants font partie du projet pour la maternelle. Ils travaillent avec le niveau de GS, dont les élèves ont entre 5 et 6 ans. Les établissements où travaillent ces enseignants sont l'école Maternelle República Francesa qui se trouve à Taras, à Cartago, l'école Fernando Teran Valls à Concepción, à Cartago, L'école Central d'Atenas à Alajuela et finalement l'école El Peloncito à Liberia, au Guanacaste. Cette dernière école

présente une situation particulière car le projet bilingue a été éliminé au cours de l'année 2020.

### **III.6.1 Province et commune**

L'école Maternelle República Francesa se trouve à Taras, dans la province de Cartago. Taras est le deuxième quartier plus peuplé de Cartago ; il fait plus de 28 km<sup>2</sup> à peu près 25 000 habitants des différentes communautés parmi lesquelles on trouve Quircot, La Lima, Ochomogo, los Diques et Cristo Rey. Les deux dernières communautés citées sont des zones de risque social. Ces communes comptent un pourcentage élevé de migrants nicaraguayens.

Concernant l'École Centrale d'Atenas, il faut dire qu'elle se trouve dans la province d'Alajuela. Cette province fait partie de la Grande aire métropolitaine (GAM) du Costa Rica. Atenas fait 8,93 km<sup>2</sup>. Ce département est peuplé par plus de 7800 habitants. Il est connu dans le monde entier comme le village ayant le meilleur climat du monde. Ce village est visité par beaucoup de touristes et habité par des étrangers. L'agriculture est une activité économique importante. On y trouve le monument aux « Boyeros » symbole du travail des Costariciens qui utilisaient la charrette.

L'école Fernando Terán Valls se trouve à Concepción, dans le canton de l'Union, dans la province de Cartago ; il fait 3,8 km<sup>2</sup> et il est peuplé par plus de 19 mil habitants. Son nom provient de la convergence de trois rivières, les limites sont au nord avec Montes de Oca, au sud et à l'est Cartago (centre-ville) et à l'ouest, Curridabat. Auparavant, Concepción était une zone agricole, dédiée à la récolte de café ; actuellement, ce village est devenu une zone peuplée dû à la construction de projets résidentiels, aux activités commerciales et aux collèges et écoles privées qui s'y sont installées. Ce village connaît aussi un grand pourcentage de population immigrée d'origine nicaraguayenne.

Finalement, l'école Peloncito se situe dans le canton de Liberia, dans la province du Guanacaste. Ce canton fait 563,67 km<sup>2</sup> et il est peuplé par plus de 67 mil habitants. Il se trouve sur la frontière du pacifique, il est connu par ses plages et sa biodiversité. Le parc national Santa Rosa s'y trouve est très visité pour l'histoire du pays.

### **III.6.2 Les établissements**

L'école Maternelle República Francesa se trouve sur une rue principale, mais elle est éloignée de l'école élémentaire República Francesa, à peu près à 1km de distance. Elle a donc un emplacement indépendant. Il y a 9 classes au total où l'on travaille avec des horaires alternés. Chacune compte entre 20 et 25 élèves distribués de cette manière : quatre classes de Moyen Section<sup>18</sup> et cinq classes de GS, deux classes sur cinq font partie du projet bilingue depuis sa création.

L'école Centrale d'Atenas a été inaugurée en 1953 par le président Otilio Ulate. L'établissement compte deux étages, il y a un grand salon et un terrain très vaste pour faire du sport. C'est une école qui appartient au circuit d'Alajuela, la population est presque 900 étudiants, le recours professionnel est de 90 personnes presque 60 professeurs. Au total, deux sections font partie du projet bilingue depuis 2016.

L'école Fernando Terán Vals se trouve à Concepción où habitaient des indigènes (Huetares) de l'Orient. À la fin de 1848, le canton de l'Unión a été officiellement fondé par l'administration de José Maria Castro Madriz. Dans cet établissement, on propose tous les niveaux, de la maternelle à la sixième année ; il y a deux groupes dans la section bilingue jusqu'à la sixième année. Cette école offre des services d'assistance sociale et du soutien scolaire ainsi que la cantine gratuite, un centre informatique et une bibliothèque.

---

<sup>18</sup> Désormais MS

Il était impossible de trouver des informations pertinentes sur l'école Peloncito à Guanacaste, comme nous l'avons déjà mentionné, le projet bilingue pour la maternelle a commencé en 2020 et avec la restriction de mouvement il était impossible de trouver des informations.

### **III.6.3 Les Infrastructures**

L'École maternelle República Francesa est un établissement indépendant depuis mai 2016. En ce qui concerne l'infrastructure, cet établissement est en bon état et respecte la loi 7600. C'est-à-dire que les couloirs et les cadres des portes sont larges, il y a des toilettes pour le public et les élèves handicapés et des rampes d'accès autour de toute l'institution pour accéder à tous les espaces de l'école (salles de classe, cantine, parking, bureau administrative et zones vertes).

Le plan architectural de cet établissement à la forme un " L " donc les salles de classe se trouvent du côté gauche du couloir principal et du côté droit se trouvent les zones vertes et les aires de jeux, toutes les salles de classe ont accès direct à ces secteurs.

Par rapport aux salles, il y a au total 5 salles des groupes de GS, le 1 et 2 travaillent les séances en français. Chaque salle de classe a ses propres toilettes, une terrasse avec trois lavabos, d'équipement technologique (télévision, barre de son et accès à l'internet), deux ventilateurs, cinq tables pour travailler en classe, chacune avec cinq chaises. Il y a aussi un bureau avec une chaise pour la maîtresse, des armoires une ou deux pour garder le matériel et quatre petites armoires pour les jeux.

L'école Central d'Atenas compte 45 salles. Chaque salle a une télévision, un magnétophone, une imprimante et un ordinateur avec l'internet à disposition de l'enseignant. Les groupes de la GS ont environ 20 enfants par classe et en total il y deux classes dans la section bilingue. Cette école à un centre informatique et le service d'internet couvre tout l'établissement.

À l'école Fernando Terán Valls il y a 30 salles, deux bureaux pour l'administration, une cantine, une bibliothèque, un lieu pour faire faire des

photocopies et un laboratoire d'informatique. Il y a deux terrains pour les cours de sport et pour la récréation et une salle de réunion. Il y a des ressources technologiques au service des enseignants et des élèves : des projecteurs, des écouteurs, des ordinateurs, des tablettes et de l'accès à l'internet. Tous les outils sont pour travailler en classe.

### **III.6.4 Histoire de l'établissement**

L'école Maternelle República Francesa : l'enseignement de l'école maternelle à Taras date des années 50. En 1976 le directeur de l'époque a fait la demande formelle d'un enseignant de maternelle auprès du MEP pour 105 élèves inscrits. Désormais, l'inscription pour le niveau de maternelle a augmenté et avec ceci l'augmentation de la demande de salles de classe pour accueillir cette population qui s'accroît. Le 10 mars 2000 débute le projet Bilingue Espagnol-Français. Ce fait double la quantité d'élèves inscrits dans l'institution donc dans l'année 2002 commence la construction de nouvelles salles de classe, du côté nord de l'église de Taras.

Avec l'intérêt croissant envers le projet bilingue et la quantité des élèves de l'école élémentaire República Francesa, en février 2007, l'école maternelle República Francesa devient une institution administrativement indépendante, c'est-à-dire qu'elle a sa propre administration même si le bâtiment est encore partagé.

Grâce à ce statut, en 2008 les démarches administratives ont lieu pour acheter un terrain et faire construire un nouveau bâtiment, cette construction a commencé en août 2015 et elle a fini en mai 2016.

Quant à l'école Fernando Terán Valls, a été fondée en 1886, au début elle était appelée « Escuela de Concepcion », après le nom a changé la « Escuela Fernando Terrain Vals », en honneur aux personnes qui ont fait don du terrain où se trouve l'école maintenant. Cette école a une population d'environ neuf-cents élèves dans les niveaux de la maternelle jusqu'à la sixième année. Elle fait partie du projet bilingue dès la naissance en 2000.

L'école Central d'Atenas, le bâtiment est considéré comme patrimoine du Costa Rica. C'est pour cela qu'on ne peut pas bien utiliser tous les espaces pour réaliser des activités qui attirent l'attention des élèves. L'école compte six zones vertes mais il n'y en a que trois qui sont disponibles pour les élèves.

L'école le Peloncito a été construite en 2003. En 2020, c'est la première année comme participant du projet bilingue mais des problèmes d'administration et le manque d'appui des parents et de la direction le projet est ferme, on ne peut pas affirmer qu'à cause de la pandémie le projet n'a pas continué. Nous n'avons pas obtenu plus d'informations.

### **III.6.5 Mission et Vision**

En général la mission et vision de l'école maternelle met en valeur le rôle de l'enseignant en tant que guide pour l'affirmation et l'épanouissement personnel des enfants sans laisser de côté le développement des habiletés de motricité, cognitives et socio-affectives. Ces habiletés doivent se développer dans une ambiance détendue et respectueuse des caractéristiques personnelles de chaque élève. Chaque établissement est adapté aux besoins des élèves et évidemment aux caractéristiques du contexte.

La vision de l'éducation maternelle est de donner aux enfants jusqu'à l'âge de 6 ans des expériences ludiques, pertinentes et inclusives afin encourager d'épanouissement personnelle des filles et garçons du système éducatif.

### **III.6.6 Organisation administrative**

L'école maternelle de l'école República Francesa est organisée en deux grands groupes : le personnel administratif et les neuf enseignants, et bien sûr plus de 200 enfants, chacun doit accomplir des tâches selon l'indication du MEP.

Dans le cas de l'école Central d'Atenas, la structure administrative est composée de deux salles ; une par le directeur et les secrétaires et l'autre c'est un grand espace pour d'autres secrétaires et assistants, les conseillers et les psychologues entre autres. Plus de 40 salles de classe et plus de 800 élèves.

L'école Fernando Terán compte avec plus de vingt fonctionnaires administratifs, de sécurité et concierges, 55 enseignants et plus de 1000 élèves, les apprenants proviennent de toutes les régions du canton de l'union, en plus grande partie de Très Rios, Concepción et San Diego. Il existe des comités d'écologie et d'urgences, l'école présente des professionnels au Thérapie du langage, des problèmes émotionnels et du comportement ainsi que d'apprentissages.

L'organisation administrative de l'école El Peloncito compte avec la principale, un assistant, le personnel administratif et les enseignants.

### **III.6.7 Moyens technologiques dans les différents établissements**

À l'école Maternelle República Francesa chaque salle de classe dispose des outils technologiques suivants : un téléviseur, une barre de son et une imprimante. Dans le bureau de direction, il y a deux ordinateurs portables qui sont disponibles pour les enseignants.

À l'école Central d'Atenas les salles de classe sont munis de dispositifs technologiques : un vidéo projecteur, un ordinateur, un magnétophone, des disques avec des comptines et des livres en français, en plus l'établissement dispose d'une salle d'informatique et une bibliothèque.

À l'école Fernando Terán on trouve aussi des classes ayant des dispositifs technologiques. Il y a un vidéo projecteur, un magnétophone, des livres en français et des disques.

À l'école le Peloncito, les moyens technologiques sont limités. Les salles de classe où travaillent les enseignants du projet ont un téléviseur, un écouteur et une



bibliothèque. L'accès à l'internet est mauvais et dans l'école il n'y a pas de salle d'informatique.

### III.7 Cadre comparatif des scénarios pour le travail à distance

Pour les enseignants, le point commun est le contexte de travail spatial « à la maison ». Les enseignants se sont procuré le service Internet par eux-mêmes. Même si le MEP a donné l'approbation d'utiliser les outils technologiques des écoles, le Ministère de la Santé a beaucoup insisté sur l'importance de rester à la maison. Alors, enseignants et apprenants se sont adaptés à l'éducation à distance d'après leurs possibilités. Les quatre scénarios de travail proposés par le MEP sont :

- **Le premier scénario** fait référence aux élèves qui ont des dispositifs technologiques et de l'accès à l'internet. Les stratégies pédagogiques encouragent l'autonomie, construire le savoir et l'usage des outils technologiques.
- **Le deuxième scénario** fait référence aux élèves ayant des dispositifs technologiques dont l'accès à l'internet est réduit ou limité. Les stratégies pédagogiques encouragent l'autonomie, construisent le savoir et l'usage des outils technologiques pas synchroniques.
- **Le troisième scénario** présente les étudiants qui possèdent des dispositifs technologiques sans accès à l'internet. Les stratégies pédagogiques encouragent l'autonomie et les élèves peuvent utiliser des ressources en copie ou digital.
- **Le quatrième scénario** présente les étudiants sans dispositifs technologiques et sans accès à l'Internet. Les stratégies pédagogiques encouragent l'autonomie et les élèves doivent utiliser des ressources imprimées.

Dans le **tableau n.3**, nous exposerons la quantité d'enseignants par école qui font partie du projet et participent dans notre recherche, et comment est l'accès à l'internet chez eux.

**Tableau 3. Enseignants participes du projet et son accès à l'internet**

École	Nombre des enseignants	Accès à internet
República Francesa (Cartago)	1	Mauvaise (4MG) Partage en famille
Fernando Terán Valls (Cartago)	2	Acceptable 4 MG et 8 MG Partage en famille
Central Atenas	1	Acceptable 8 MG Partage en famille
El Peloncito (Guanacaste)	2	Acceptable 8 MG Partage en famille

*Tableau 2. Enseignants participes du projet et son accès à l'internet*

Élaboré par les auteurs

Les six participants ont des caractéristiques semblables par rapport à la vitesse d'internet. Si bien, cette vitesse est acceptable pour une famille, elle peut représenter un défi pour travailler en distance et pouvoir soutenir une séance.

### III.8 La collecte de données

Dans cette partie, nous exposerons, premièrement les sujets de notre étude, après l'éthique et la « lettre de permission » (annexe 1, p.123) , qui est une lettre dans laquelle nous exprimerons les objectifs de notre recherche et demanderons la permission aux institutions de nommer leurs institutions dans notre étude. En plus, la lettre de consentement éclairé où les enseignants acceptent de faire partie de la recherche et finalement, les différentes techniques et instruments utilisés pour collecter les données, leur validation et les procédés de traitement de l'information qu'ils nous donneront.

### III.8.1 Les sujets de la recherche

Nous allons travailler avec les enseignants de la GS du projet bilingue. Dans le **tableau n.4**, nous exposons les caractéristiques personnelles et professionnelle des sujets de la recherche :

**Tableau 4.** Caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants

Enseignant	Institution	Genre	Âge	Niveau éducatif	Années D'expérience dans le projet
Participant 1	Jardin de Niños República Francesa (Taras, Cartago)	Féminin	52	Master 1 en éducation maternelle	27
Participant 2	L'école Central d'Atenas	Féminin	30	Master 1 en linguistique Appliquée FLE	3
Participant 3	Fernando Terán Valls (Concepción, Cartago)	Féminin	35	Baccalauréat en enseignement du français spécialisation en secondaire	5
Participant 4	Fernando Terán Valls (Concepción, Cartago)	Masculin	49	Master 1 en éducation école élémentaire	19
Participant 5	El Peloncito (Liberia, Guanacaste)	Masculin	25	Baccalauréat en enseignement du français spécialisation en secondaire	2
Participant 6	El Peloncito (Liberia, Guanacaste)	Féminin	30	Master en linguistique appliquée FLE	3

*Tableau 3. Caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants*

Élaboré par les auteurs

### III.8.2 Éthique de la recherche et négociation d'entrée

Premièrement nous allons contacter les enseignants et leur présenter notre sujet de recherche après ils vont compléter la lettre de « consentement éclairé »

(annexe 2 p.124) en tant que document officiel demandé par l'UCR pour toute démarche concernant les travaux de recherche dans le but d'avoir la participation volontaire des enseignants dans la recherche.

En plus, nous allons dresser une lettre à la direction de chaque institution pour lui exprimer le sujet de notre recherche et la permission de les nommer dans notre étude en clarifiant la participation volontaire des enseignants.

### **III.8.3 Techniques**

Nous développerons la technique de l'entretien non directif ou libre, un questionnaire et un groupe de discussion afin d'obtenir assez de données pour l'étape finale d'analyse.

### **III.8.4 Entretien libre**

L'entretien a comme objectif d'enrichir la recherche pour la fiabilité de l'étude. Pour Cyr (1998, p.139), la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 illustre à maintes reprises la richesse des informations qu'il est possible de recueillir au moyen de l'entrevue rétrospective. Cette stratégie consiste à faire parler les participants (enseignants de GS) sur leurs pratiques enseignantes à distance pendant la période scolaire de 2020, dans un contexte d'éducation à distance d'urgence causé par la pandémie du COVID-19. Nous aspirons à mettre en lumière les techniques ou compétences développées par les enseignants dans leurs séances synchrones (virtuelles) et asynchrone afin d'accomplir les objectifs du programme de la maternelle pour le niveau de GS.

Nous allons travailler l'entretien non directif ou libre ou ethnographique dû à la liberté qu'elle donne aux enquêteurs de s'exprimer, de même, elle permet d'explorer ou de confirmer certaines prémonitions accueillies grâce aux réponses préliminaires du questionnaire. L'entretien libre a comme but d'encourager l'enquêteur à exprimer sa pensée sur un thème qui sera dégagé en sous-thèmes. Dans notre recherche, ces sous-thèmes sont en rapport avec la méthodologie, le développement des compétences, les connaissances technologiques et le

développement des séances synchrones et le travail asynchrone et l'évaluation afin d'étudier le fond de la pensée de l'individu qui est questionné. Nous cherchons, à travers cette technique, à connaître les expériences et donc les perceptions des enseignants. Pour Gaspar (2019) :

Dans un entretien non directif, l'enquêteur indique un thème général à la personne interrogée et n'intervient que pour relancer la conversation et encourager l'enquête à développer sa pensée. L'enquêteur écoute son homologue et ne l'interrompt pas. Il apprend de ses réponses lors du monologue de son interlocuteur. (parr.16)

Nous attendons que cette technique exhorte les participants à une conversation fluide et authentique que dans notre cas elle sera en espagnol pour favoriser la participation des enseignants.

### **III.8.5 Questionnaire**

Cette stratégie sera notre première source d'information. Grâce au questionnaire, nous aurons une idée générale du profil de l'enseignant, de leurs connaissances par rapport aux TICE et l'adaptation dans leurs séances à distance. Comme mentionne Barrantes (2013, p.301) cette technique permet aux chercheurs d'avoir un rapprochement à la réalité du problème, dans notre cas, du contexte de la pandémie et du vécu des enseignants de GS.

Le questionnaire (annexe 3, p.128) a un total 20 questions de type choix multiple et réponse courte, afin d'avoir un panorama général de la situation de chaque enseignant et obtenir des réponses honnêtes, claires et précises, il sera écrit en espagnol. Nous élaborons le questionnaire de manière originale, c'est-à-dire nous questionnons les enseignants par rapport aux sujets suivants : information personnelle générale, expérience professionnelle, connaissance technologique, perception sur les pratiques enseignants, celui-ci sera élaboré dans l'outil *Google Forms* et sera envoyé de manière virtuelle au courrier électronique du MEP.

### III.8.6 Groupe de discussion

La polyvalence de cette technique s'adapte au paradigme qualitatif étant donné qu'elle permet de déterminer les perceptions, sentiments et modes de pensée des participants. Selon Martínez, citait par Hamui-Sutton et Varela (2013, p.56) « le groupe de discussion est une méthode de recherche collectiviste, basée sur la pluralité et variétés des aptitudes, expériences et croyances des participants, dans un espace de temps relativement court ».

Ceci dit, les participants du groupe discutent ou essaient de répondre aux questions posées par le modérateur qui doit bien évidemment rester neutre et n'interfère pas dans la conversation. Puisqu'il connaît le thème, il gère la conversation et encourage la participation. Il veille aussi à ce qu'elle soit équitable, c'est-à-dire, que tout le monde participe. Pour Hamui-Sutton et Varela (2013) un bon modérateur doit connaître le sujet à aborder, il doit être curieux, il a la capacité à structurer et à arrondir les sujets. Il doit veiller à être sympathique et à donner la confiance pour que les gens s'expriment ; il doit aussi écouter attentivement.

Le groupe de discussion se concentre sur les sujets qui ont développé dans les entretiens, mais que nous aurons besoins plus information, trois questions seront planifiées et enchaîné avec les objectifs de cette recherche, (annexe 5, p.134) En ce qui concerne cette recherche, nous allons modérer un seul groupe de discussion avec les six enseignants et la conseillère du programme de manière virtuelle sur la plateforme *Teams*.

Après l'analyse de l'information sera faite de manière systématique, tout en gardant la relation entre la question et les opinions, alors l'information recueillie sera classée selon l'ordre des questions posées. Comme signale Hamui-Sutton et Varela (2013, p.57): « après le rendez-vous, l'audio ou vidéo doit être transcrit de manière littérale et ordonne, une fois tout est en mots, le texte devient la source d'analyse sans nommer les participants. Les résultats sont présentés dans des rapports utilisant des citations directement des participants en gardant la confidentialité des participants ». En paraphrasant Hamui-Sutton et Varela (2013), pour présenter les

résultats, le chercheur analysera de manière systématique tous les points de vue ou perceptions au cours de la discussion, il doit éviter des interprétations ou être guidé par des intuitions ou par des stéréotypes.

### **III.9 Activités proposées**

Au début de l'année scolaire 2021, nous allons présenter notre sujet de recherche aux enseignants et demander le consentement éclairé (annexe 2, p.124). Ensuite, nous allons appliquer un questionnaire afin d'avoir une idée générale de leurs expériences en éducation maternelle et dans le projet, leurs connaissances reliées aux techniques et outils technologiques et les aspects généraux par rapport à l'adaptation de l'enseignement des différentes compétences à distance. Après, nous allons dégager des sujets ou questions qui peuvent surgir et que nous pourrions approfondir dans l'entretien non directif ou libre. Finalement, grâce au groupe de discussion nous allons approfondir dans les stratégies développées par les enseignants adaptées aux différentes compétences, comment ils ont développé la compétence langagière, leur expérience et perception par rapport au support et consignes donnés par le MEP, les outils (numérique ou physique) utilisée dans leur séances et GTA, l'évaluation des compétences et sa relation avec la GTA et finalement leurs perceptions par rapport au cours 2020.

#### **III.9.1 Démarche dans le recueil des données**

Afin d'obtenir l'information nécessaire pour réaliser notre recherche, nous avons utilisé comme techniques de recueil des données : un questionnaire, un entretien, et un groupe de discussion.

### **III.10 Procédés**

Nous commencerons avec le questionnaire afin d'avoir un profil général des enseignants par rapport à leurs connaissances et expériences. Ensuite, les enseignants participeront à l'entretien non-directif ou libre pour approfondir sur les sujets liés à leur pratique enseignante, l'adaptation asynchrone des GTA, le travail synchrone virtuel et les instruments utilisés et le développement de compétences

surtout langagières, c'est-à-dire l'adaptation d'une routine de classe à la virtualité. Finalement, on mettra en place un groupe de discussion pour les six enseignants ; avec ceci nous cherchons à déterminer les perceptions par rapport à leurs expériences, les avantages et difficultés affrontées par les enseignants dans le cours à distance pendant l'année 2020. On cherche aussi à lister les stratégies et instruments adaptés à la gestion de classe pendant les séances synchrones et l'évaluation des compétences.

L'information obtenue sera notre point de départ dans le déroulement des questionnaires qui enquêtent : les stratégies utilisées par les enseignants dans le développement de compétences, les outils technologiques utilisés, avantages et désavantages et la réussite de messages oraux dans une langue étrangère dans un processus d'éducation à distance dans un contexte d'urgence.

### **III.10.1 Validation des instruments**

Nous nous servirons de trois instruments (que nous appliquerons dans l'année 2021 afin de constater leur viabilité mais aussi leur fiabilité) : le questionnaire, l'entretien non directif ou libre (questions) et le groupe de discussion (afin d'obtenir plus d'informations et réflexions des participants sur leurs pratiques enseignante dans un contexte à distance à cause de la pandémie COVID-19.

### **III.10.2 Traitement de l'information**

Notre objectif, grâce aux perceptions des enseignants, est documenter et d'identifier les pratiques enseignantes et les outils technologiques qui ont été mis en place par les enseignants de GS pour développer les compétences des élèves. Le traitement de l'information et triangulation sera donné en 4 étapes :

**a) Recueil de l'information** : cette étude sera analysée par le biais du questionnaire, l'entretien non directif ou libre et la mise en commun dans le groupe de discussion avec les participants.



**b) Organisation et transcription** : l'information obtenue des entretiens et du groupe de discussion sera transcrite afin de trouver les points communs exprimés par les enseignants et sa relation avec notre objectif.

**c) Décodage et analyse de l'information** : les questions fermées ou de choix multiple seront décodées afin d'obtenir le profil général des enseignants, après l'analyse de l'information remarquable et répétitive dans les entretiens, finalement dans le groupe de discussion nous allons approfondir dans les thèmes qui ont été discutés dans les entretiens et qui ont influé dans les pratiques enseignants afin d'obtenir plus d'information qui peut répondre aux objectifs de la recherche.

**d) Intégration** : une fois que l'information est triangulée et analysée nous présenterons les résultats de la recherche, par rapport aux pratiques enseignantes adaptées au développement des compétences en GS.

### III.11 Étapes

Notre recherche se base sur un travail en spirale et progressif. Pour mener à bien la mise en place des instruments et l'analyse des données, nous travaillerons en fonction des étapes suivantes :

Le **tableau 5** va proposer les étapes pour la collecte des données sur les trois instruments appliqués aux enseignants.

**Tableau 5.** *Étapes pour la collecte des données*

Étapes	Activités
<b>Étape 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contacter les institutions via courrier électronique pour expliquer notre recherche et leurs envoyer la lettre de permission (Annexe 1, p 123)</li> <li>- Contacter, expliquer le sujet de notre recherche aux participants, après leur envoyer la lettre de consentement éclairé par courrier électronique.</li> <li>-Attendre la réponse des institutions et participants.</li> <li>- Création du questionnaire (20 questions) (annexe 3, p.128)</li> <li>- Validation du questionnaire</li> <li>- Envoi du questionnaire</li> <li>- Réception des questionnaires (quinze jours)</li> <li>- Lecture des réponses</li> <li>- Codification et analyse des informations (deux semaines)</li> </ul>
<b>Étape 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Création des questions pour l'entretien pour approfondir sur les sujets du questionnaire (4 thèmes principaux : pratique enseignante sous thèmes développement des compétences, évaluation, organisation de la classe, après directrices MEP, ensuite les TICES et finalement perception personnelle de l'expérience)</li> <li>- Envoi des courriels pour coordonner et passer l'entretien (individuel)</li> <li>- Choix et confirmation de la date des entretiens</li> <li>- Entretiens libres (durée approximative de 30 minutes à 1 heure par personne, selon les horaires des participants) (annexe 4, p.133)</li> <li>- Transcription de l'information (un mois)</li> <li>- Lecture des transcriptions (une semaine)</li> <li>- Codification et analyse des informations (deux semaines)</li> </ul>
<b>Étape 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Création des questions pour guider le groupe de discussion (3 questions) (annexe 5, p.134)</li> <li>- Contacter les participants pour organiser le groupe de discussion</li> <li>- Choix et confirmation de la date coordonner avec la conseillère du programme et les enseignants</li> <li>- Mise en place du groupe de discussion et animation de la part du modérateur (une heure, un jour),</li> <li>- Prise de notes et des enregistrements pendant le groupe de discussion par l'observateur</li> <li>-Enregistrer la mise en place du groupe de discussion</li> <li>- Visionnage et transcriptions des enregistrement pour combler les lacunes ou pour chercher des informations spécifiques (deux semaines)</li> <li>- Codification et analyse des informations (deux semaine)</li> </ul>
<b>Étape 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des informations recueillies</li> <li>- Discussion des résultats</li> <li>- Proposition des conclusions et recommandations par rapport aux objectifs de la recherche (un mois)</li> </ul>

*Tableau 5. Étapes pour la collecte des données*

Tableau élaboré par les auteurs

En somme, la conclusion de chaque étape donnera des indices sur les thèmes ou sujets à développer dans l'étape suivante, après la conclusion de chaque étape il y aura une transcription et analyse de l'information. La première étape nous donnera des indices et informations générales (information personnelle, professionnelle et expérience du travail, connaissances par rapport au TICE et information générale sur l'organisation du temps du matériel pour les séances. La deuxième étape, grâce aux entretiens libres, nous allons questionner les thèmes et sous thèmes qui ont une relation plus proche avec la pratique enseignante, les moyens pour le développement des compétences à distance en maternelle et finalement dans la troisième étape nous approfondirons sur les thèmes qui ont une relation avec les objectifs de notre recherche et qui ont été nommés mais pas approfondie dans les entretiens libres. Le processus de codification (le questionnaire), triangulation et analyse de données, nous permettra d'apprendre cette recherche et partager des conclusions pour enrichir le processus d'enseignement et d'apprentissage des enseignants du FLE de GS.

## CHAPITRE IV

### IV.1 Description, analyse et interprétation des données

#### IV.1.1 Description des données

Dans ce chapitre, nous présenterons et analyserons les informations et les données recueillies de la manière suivante :

- a. Information générale des enseignants (questionnaire) par rapport études accomplies, expérience en tant qu'enseignants dans le projet bilingue et information générale sur le développement des séances (virtuelles ou à distance) pendant la période 2020. Cette information nous donnera une vision globale des difficultés affrontées par les enseignants et comment ils les ont résolues.
- b. Après l'entretien non-directif ou libre nous permet d'explorer sur les thèmes ou sujets qui ont une relation directe avec leur expérience, leurs divers publics de travail dans le but de connaître les sujets ou éléments qui ont agi dans leurs séances, leur évaluation et l'implémentation des consignes ou changements donnés par le MEP dans le processus.
- c. Finalement, la mise en œuvre de groupe de discussion permet d'approfondir sur les pratiques enseignantes et les thèmes reliés au processus d'apprentissage, outils technologiques et les perceptions ou conclusions finales par rapport aux pratiques enseignantes développées pendant la période de pandémie en 2020.

Comme nous l'avons proposé dans les chapitres précédents, cette recherche vise à enrichir le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE au Costa Rica, grâce à la réflexion et à l'analyse de la mise en pratique des méthodologies et outils utilisés par les enseignants de la maternelle du projet dans cette période d'urgence.

#### **IV.1.2 Information recueillie dans le questionnaire**

Comme nous avons mentionné, le but principal du questionnaire était repéré l'information générale sur trois sujets principalement, le premier est l'information du public (études, expérience professionnelle) le deuxième sujet est relié aux pratiques enseignants tenant compte des consignes du MEP, le public avec lequel ils ont travaillé et TICE et un troisième est reliée à la perception et conclusions après une année de modalité à distance des différentes compétences de la maternelle.

#### **IV.1.3 Information des participants**

Premièrement nous allons présenter les résultats des questions reliés à l'information générale du public, ce sont six enseignants de la maternelle du projet bilingue. Deux hommes et quatre femmes qui travaillent dans quatre établissements différents.

Nous allons nommer les participants de la manière suivante : participant 1 l'enseignante du Jardin de Niños República Francesa, participant 2 l'enseignante de l'École Central d'Atenas, participants 3 et 4 les enseignants d'École Fernando Terran Valls respectivement et 5 et 6 les enseignants de l'École el Peloncito.

Tout d'abord nous avons demandé des informations par rapport à l'expérience professionnelle en tant qu'enseignants (question 4) et plus spécifiquement en tant qu'enseignant de la maternelle du projet bilingue (question 5) notre but était d'identifier s'il l'expérience en tant qu'enseignant à répercute de quelque manière dans les pratiques enseignants en tant qu'enseignement et dans le projet et le travail synchronique du programme MEP et des sections bilingues.

L'expérience des enseignants dans l'enseignement en maternel qui ont participé dans cette étude va de 2 ans à 27 ans. Cependant, la plupart des enseignants ont entre 3 et 5 ans d'expérience.

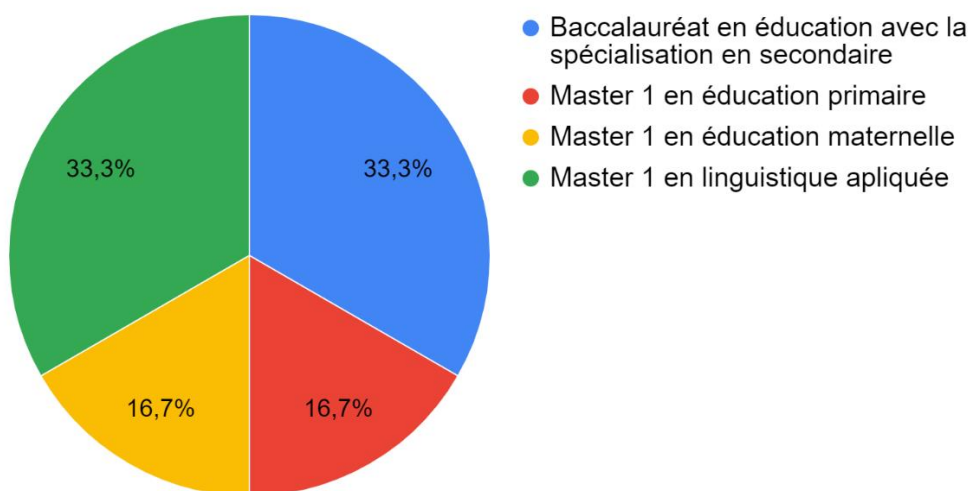
Selon les données, seulement un participant a travaillé un an hors du projet, pour le reste des participants leur expérience professionnelle est liée au projet. La quantité d'années d'expérience professionnelle va de 2 ans à 27 ans.

Étant donné qu'au Costa Rica il n'existe pas de programme universitaire d'enseignement du FLE avec une spécialisation en maternelle, nous avons demandé aux participants quel est leur domaine de spécialité (question 6) et quel était le dernier diplôme qu'ils avaient obtenu (question 7) avant l'année scolaire 2020. Nous considérons que la relation entre ces deux sujets est pertinente, afin d'identifier s'il existe une relation entre les connaissances préalables, autrement dit, les diplômes obtenus et l'adaptation de leurs pratiques enseignantes au contexte d'enseignement à distance au contexte d'urgence.

Les réponses à la sixième question reflètent un échantillon de participants assez hétérogène : 4 participants ont leur spécialité en enseignement du FLE en secondaire, 2 participants en primaire et un de ces deux participants a aussi un master 1 en maternelle. Nous pouvons constater qu'il n'y a qu'un enseignant qui est diplômé en maternelle. Dans le graphique 1, on montre le dernier diplôme que ces enseignants ont obtenu :

### Graphique 1. Question 7

*Dernier diplôme obtenu en 2020*



*Graphique 1. Dernier diplôme obtenue en 2020*

Élaboré par les auteurs

Un 33.3% représente le Master 1 en linguistique appliquée spécialité FLE et la spécialisation en secondaire, après un pourcentage pareil représente le baccalauréat en enseignement du FLE spécialisation en secondaire à distance, ensuite 16.7% pour un Master 1 en éducation spécialisation en primaire à distance et finalement 16.7% pour un Master 1 en Maternelle. Donc, les deux dernières questions montrent qu'un bas pourcentage a été formé en maternelle. Les réponses à la question 7 nous permettent d'affirmer qu'au début de l'année 2020, le pourcentage le plus haut (66.7%) représente un Master 1 en éducation (secondaire) contre 33.4 qui représente le baccalauréat en éducation avec la spécialisation en secondaire.

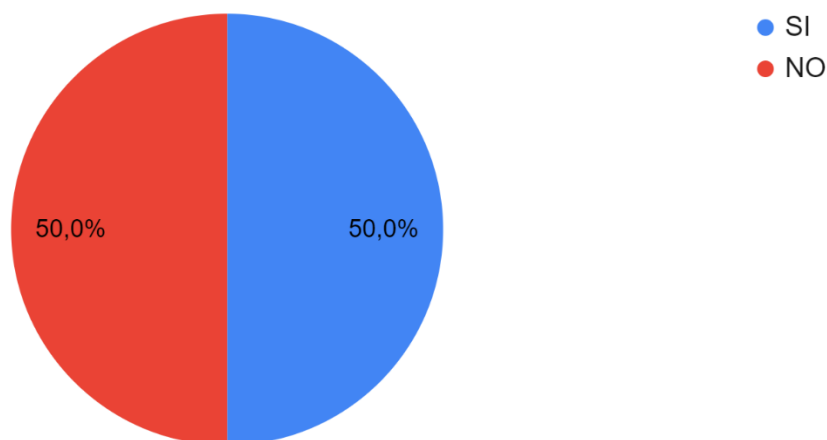
#### **IV.1.4 L'utilisation de la technologie et des TICE dans le contexte de la pandémie**

Ensuite, les questions 8 et 9 sont étroitement liées aux TICE et aux pratiques enseignantes. Nous avons posé ces deux questions dans le but de connaître si les participants avaient des études préalables en relation aux outils technologiques (question 8). Sur 6 enseignants, 5 avaient été formés en rapport avec la technologie et son utilisation en cours de FLE.

Dans le graphique 2, on apprécie que seulement 50% des participants affirment que les connaissances qu'ils avaient concernant les TICE ont été efficaces dans le contexte de la pandémie. Il est important de remarquer qu'avant la pandémie, l'approche dans la formation des enseignants et les TICE n'est pas la même qu'en l'année 2022, car avant la pandémie, la technologie était vue comme un complément des cours.

**Graphique 2. Question 9**

*L'utilité des connaissances préalables en TICE dans les cours à distance*

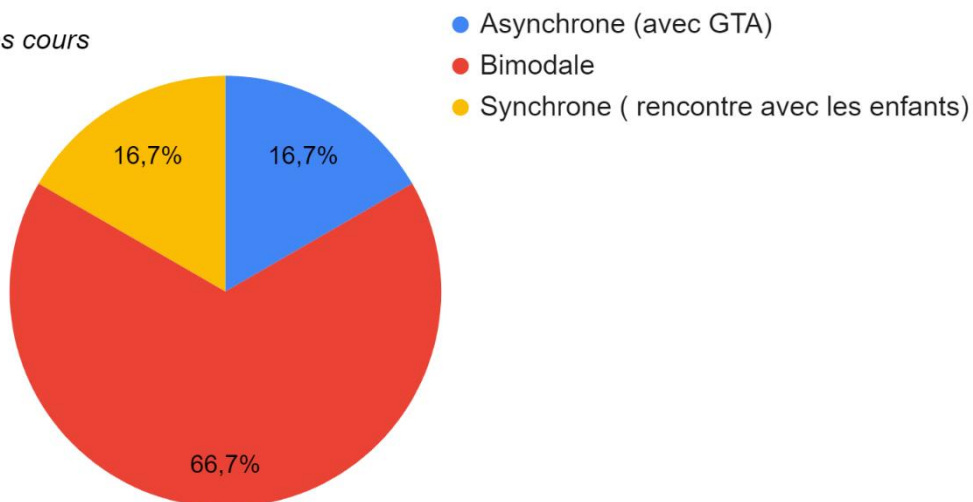


*Graphique 2. L'utilité des connaissances préalables en TICE dans le cours à distance.*

Élaboré par les auteurs

Dans la question 10 nous avons cherché à connaître la modalité des séances développées pendant l'année 2020. Le graphique 3, nous permet d'affirmer montre que 66.7% des participants ont travaillé sous les deux modalités : synchrones et asynchrones. Un participant a choisi l'option de synchrone et l'autre participant asynchrone. Plus de la moitié a donc suivi les suggestions du MEP concernant la mise en place en place des deux modalités.



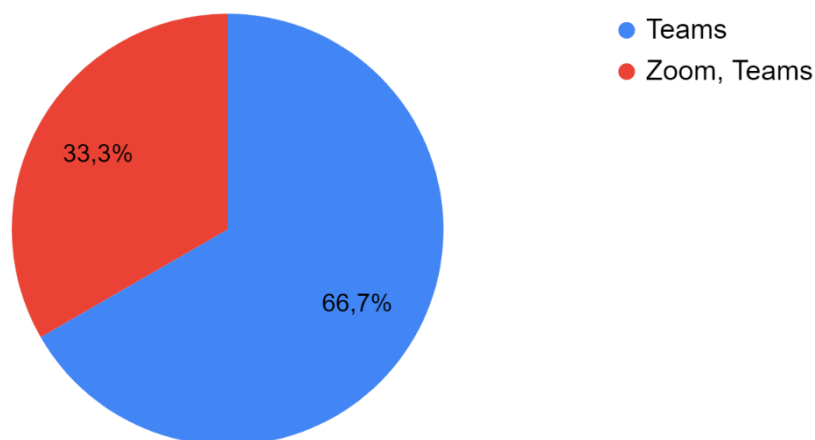
**Graphique 3. Question 10***Modalités des cours**Graphique 3. Modalités des cours*

Élaboré par les auteurs

Nous pouvons observer dans le Graphique 4 (question 11) que 66,7% des participants ont confirmé qu'ils s'étaient servis de la plateforme *Teams* pour animer les sessions synchrones. 33,3% ont informé qu'ils se servaient aussi bien de *Teams* que de *Zoom*.

**Graphique 4. Question 11**

*Plateforme utilisée pendant les séances à distance*



*Graphique 4. Plateforme utilisée pendant les séances à distance.*

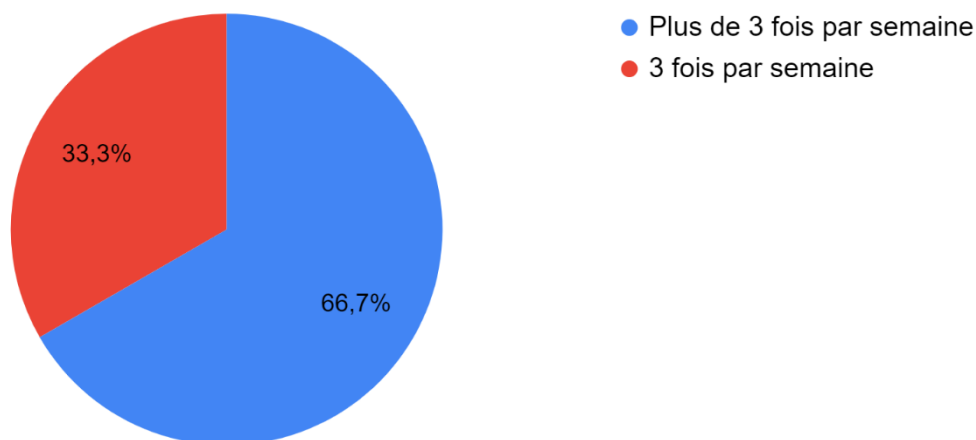
Élaboré par les auteurs

Il est à noter qu'un enseignant a affirmé précédemment qu'il travaillait uniquement de manière asynchrone, mais il a répondu à cette question alors, aucun participant n'a travaillé uniquement de manière asynchrone.

Le graphique 5 correspondant à la question 12, montre la fréquence d'utilisation des plateformes *Zoom* ou *Teams* pendant les séances synchrones par les enseignants. Nous pouvons observer que 66,7% des enseignants s'en servent plus de trois fois par semaine tandis que 33,3% affirment qu'ils l'utilisent 3 fois par semaine.

**Graphique 5. Question 12**

*Fréquence d'utilisation de la plateforme Zoom ou Teams*



*Graphique 5. Fréquence d'utilisation de la plateforme Zoom ou Teams*

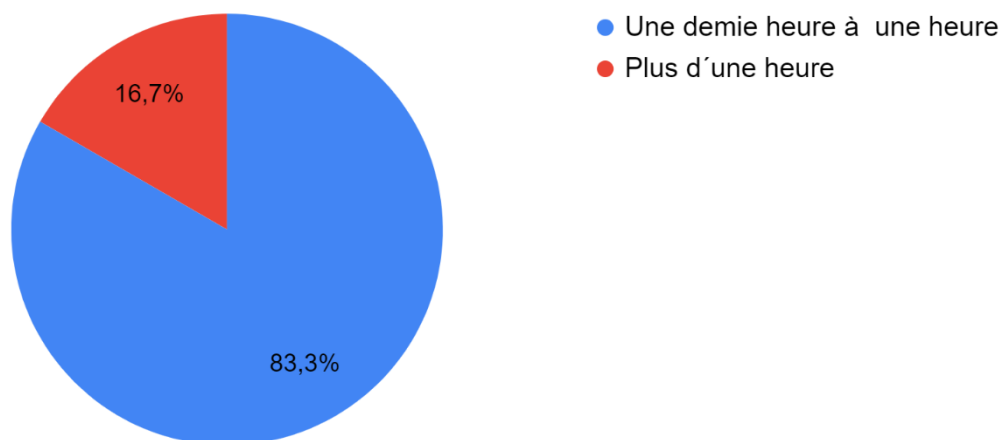
Élaboré par les auteurs

La totalité des participants ont modéré au moins 3 fois par semaine leurs séances, et le pourcentage plus élevé (66.7%) a modéré plus de 3 séances en utilisant la plateforme *Teams* ou *Zoom*.

La question 13 faisait référence à la durée des séances synchrones. Tel que l'on peut apprécier dans le graphique 6, le pourcentage le plus élevé (83.3%) montre que la durée des séances était de trente minutes à une heure, un pourcentage mineur (16.7%) a travaillé plus d'une heure.

**Graphique 6. Question 13**

*Durée des séances synchrones*



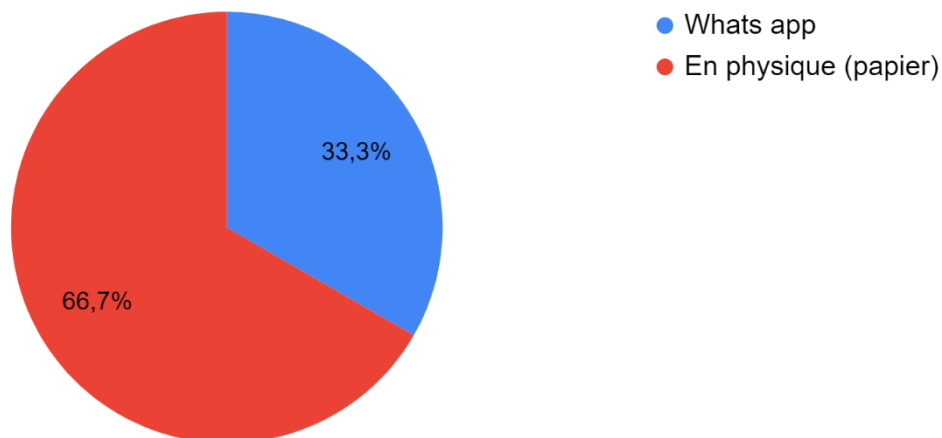
*Graphique 6. Durée des séances synchrones*

Élaboré par les auteurs

Dans la question 14, on cherchait à savoir quel était le moyen de communication utilisé pour faire parvenir les GTA et les matériels pour le développement de ceux-ci. On peut constater dans le graphique 7, que plus de la moitié (63,7%) ont préféré le matériel imprimé, et qu'un pourcentage mineur 33.3% a utilisé d'autres moyens comme *WhatsApp* qui a été le moyen préféré pour envoyer les GTA et le matériel.

**Graphique 7. Question 14**

*Moyen de communication pour envoyer des materieux*



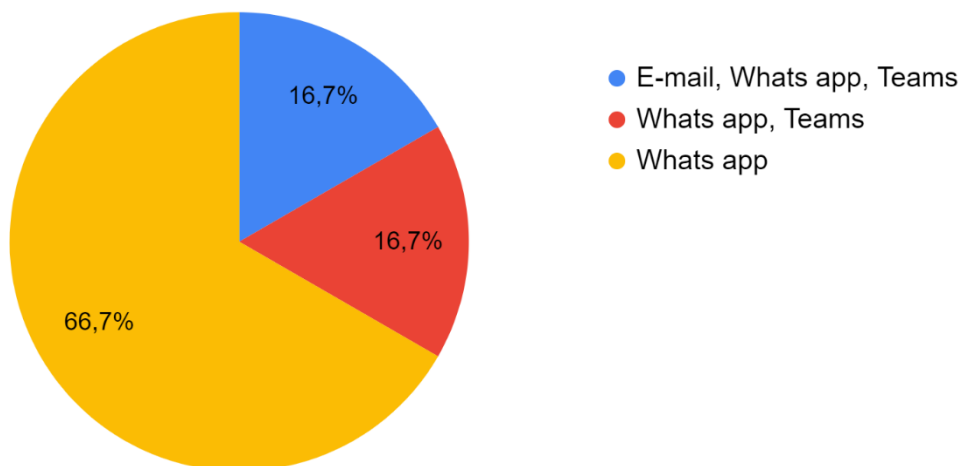
*Graphique 7. Moyen de communication pour envoyer des matériaux*

Élaboré par les auteurs

Le graphique 8 de la question 15, montre les résultats sur les TICE utilisés pour communiquer avec les familles. La totalité des participants ont utilisé la plateforme *WhatsApp*. Quelques-uns se servaient du courriel électronique et d'autres de la plateforme *Teams*. Il nous semble pertinent de mentionner que *WhatsApp* est à la portée de tout le monde depuis avant la pandémie et cette accessibilité a été la clé pour son utilisation massive comme moyen de communication pendant l'année 2020.

**Graphique 8. Question 15**

*Moyen de communication plus utilisés enseignants - familles*



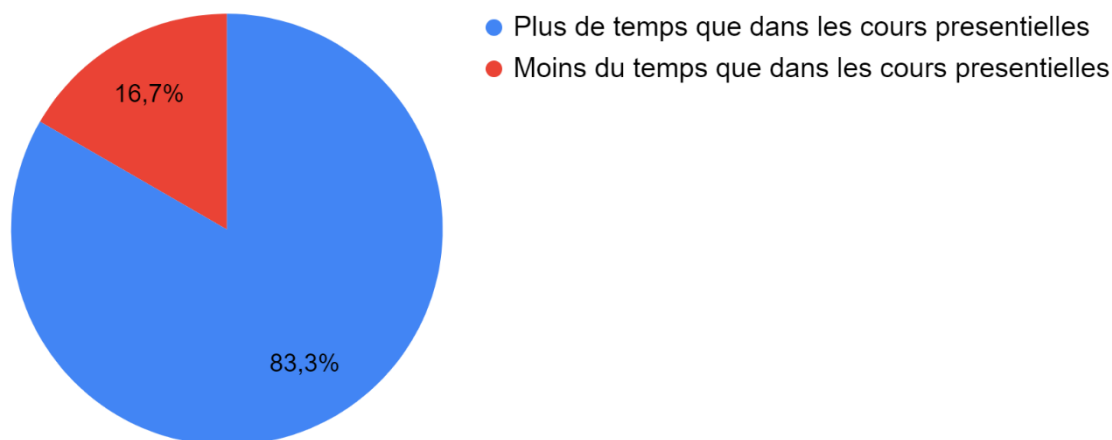
*Graphique 8. Moyens de communication les plus utilisés par les enseignants – familles.*

Élaboré par les auteurs

La question 16 veut documenter combien de temps les enseignants ont consacré à la préparation de GTA et du matériel. La plupart des participants (83.3%) considèrent qu'ils ont consacré beaucoup de temps à ces activités en comparaison au temps investi pour la création du matériel pour une séance présentielle. On peut affirmer grâce au graphique 9, que les enseignants ont la perception d'avoir mis plus de temps à faire ces activités qu'avant la pandémie.

**Graphique 9. Question 16**

*Temps investi dans la préparation de GTA*

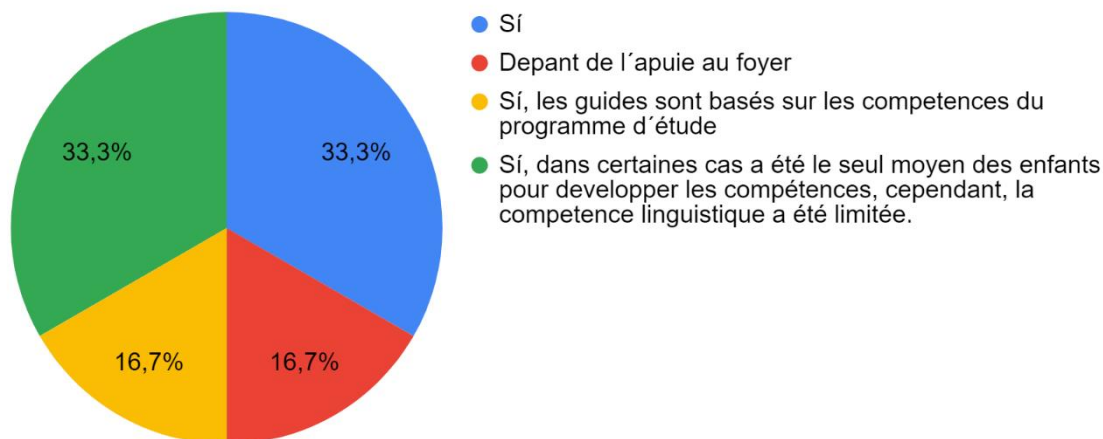


*Graphique 9. Temps investi dans la préparation de GTA*

Élaboré par les auteurs

**4.1.5 Méthodologie et développement des compétences**

La question 17 est enchaînée avec la question précédente. L'objectif était de connaître l'opinion des enseignants par rapport à l'efficacité des GTA dans le développement des différentes compétences. La totalité des participants a répondu affirmativement mais ils ont affirmé que le succès dépendait sans doute du soutien que la famille donnait aux enfants. Il est important de remarquer que les GTA étaient écrits en espagnol et, tenant compte du fait que les enfants ne savent pas encore lire en GS, c'étaient les parents qui devaient faire travailler les enfants pendant l'année 2020. Dans le graphique suivant, nous abordons les réponses :

**Graphique 10. Question 17***Efficacité des GTA dans le développement des compétences**Graphique 10. Efficacité des GTA dans le développement des compétences*

Élaboré par les auteurs

La question 18 cherchait à savoir leur opinion par rapport à la réussite des objectifs du programme en relation avec la modalité d'éducation à distance dans un contexte d'urgence. La totalité des participants ont affirmé que leurs élèves n'avaient pas atteint les objectifs pour la période scolaire 2020, à cause du manque de dispositifs technologiques et de la mauvaise connexion à internet ou le fait de ne pas avoir du tout accès à Internet. Ils ont souligné que cette situation a empêché d'atteindre les objectifs concernant le développement des compétences en général (langagières et non langagières), étant donné que l'interaction et la communication étaient essentielles chez les apprenants de GS.

Quant à la question 19, elle avait comme but de connaître les perceptions des enseignants par rapport à l'utilisation des TICE pour le développement spécifique des compétences orales en français. Pour la totalité des participants, l'efficacité des TICE est en étroite relation avec la possibilité d'avoir une bonne connexion à Internet, avec le support de la famille pour participer activement dans les séances synchrones et



bien évidemment tout dépend aussi du fait d'avoir les outils qu'il faut pour travailler (tablette, ordinateur, etc.)

Finalement, la question 20 était ouverte et elle prétendait obtenir des informations par rapport aux opinions des enseignants par rapport aux défis relevés par le contexte de la pandémie et le développement des compétences. Voici les principaux défis trouvés par les participants dans le contexte de la pandémie :

- Le fait de travailler avec une classe complète et de pouvoir développer de manière interactive la séance et qui dépend de l'accès à l'Internet des enfants.
- Les compétences sociales sont presque impossibles à travailler dans les sessions synchrones : Il est impossible de travailler avec tout le groupe, que tous les enfants participent sans couper la parole aux autres, les interruptions étaient fréquentes, il y avait aussi des imprévus.
- Faire que les élèves soient motivés pour l'apprentissage d'une langue étrangère et encore plus devant d'un écran, pouvoir maîtriser la langue et mener une communication transparente sans perdre la motivation.
- La situation économique de certaines familles a joué un rôle important, surtout concernant l'accès aux dispositifs de communication et à l'internet.
- La préparation des activités en ligne attirantes et éducatives dans lesquelles tous les enfants puissent participer.

Dans cette réponse en particulier, on a réussi à reprendre l'essentiel des questions précédentes : la technologie a certes facilité en quelque sorte le processus d'enseignement apprentissage dans le contexte de la pandémie, mais il y a eu une dépendance à la technologie sans précédent. Ceci a fait que cette dépendance soit un défi pour le développement des compétences, puisque sans technologie, les élèves n'avaient que le GTA à faire, l'égalité existant dans l'école que nous connaissions avant l'année 2020, à disparu en 2020 pour donner lieu à des différences marquées par l'économie des familles. Par ailleurs, le temps consacré aux compétences sociales, développées grâce à l'interaction, au jeu, aux travaux en groupe, a été diminué pendant l'année 2020.

## **IV.2 Analyse et décodage des entretiens**

Grâce aux thèmes et aux sous-thèmes qui ont surgi de la description des informations trouvées dans le questionnaire, nous avons proposé un entretien centré sur les pratiques enseignantes adoptées pour le développement des compétences. Le décodage et analyse de données se fera à partir des points en commun et différences entre les perceptions des participants.

Ces entretiens ont été faits de manière individuelle et virtuelle, en espagnol sur la plateforme *Teams* et la durée en moyenne de chacun était de 30 à 1 heure. Nous les avons enregistrés, après nous les avons transcrits, ensuite nous avons décodé l'information obtenue en soulignant les points en commun et les différentes perceptions par rapport aux thèmes et sous-thèmes des entretiens afin d'obtenir une description plus claire des pratiques enseignantes adoptées par les enseignants au période de confinement dans l'année 2020.

### **IV.2.1 Les pratiques enseignantes pour le développement des compétences**

#### **IV.2.1.1 Les compétences non-langagières**

Dans l'entretien, tous les participants ont affirmé qu'ils avaient travaillé les compétences non langagières, autrement dit les compétences cognitives, motrices dans les GTA et dans les séances virtuelles, sauf la compétence socio- affective qui l'on travaillé dans les séances synchrones avec tout le groupe avec la guide de l'enseignant à la fin de la séance virtuel et le participant 1 dédiait une séance cette compétence par semaine. Tel que nous l'avons exposé dans le chapitre 1 ces guides devaient être faites à la maison, c'est pour cette raison que le soutien des familles était essentiel pour les faire, car les élèves de GS ne sont pas autonomes quant à la lecture. C'est pour cela qu'ils ont été rédigés en espagnol, ceci dit, les GTA ne proposent pas d'activités en français pour développer les compétences langagières. Les cours de français avaient lieu pendant les sessions synchrones, qui n'étaient pas obligatoires.

Parmi les enseignants, quatre ont exprimé que la compétence de motricité globale, c'est-à-dire des activités physiques comme sauter, lancer, attraper ont été travaillées beaucoup moins pendant la pandémie. Ceci dû à des raisons spatiales et évidemment au peu de temps consacré aux sessions synchrones par semaine. Rappelons-nous que, en moyenne, le temps de travail synchrone était entre 90 et 180 minutes par semaine, donc les enseignants ont privilégié le développement des compétences cognitives, présent dans les activités proposées dans les GTA. Quant à ceci, le participant 6 et le participant 2 ont dit affirmé qu'elles incluaient les compétences de motricité dans les GTA.

Le participant 1 a dit qu'elle travaillait les compétences non-langagières en tout en suivant le chronogramme donné par le MEP dans les GTA ; elle a aussi affirmé qu'en dehors de ces activités, elle utilisait l'application *Padlet* pour proposer des activités extra que les familles pouvaient faire avec les enfants pendant la semaine.

#### **IV.2.2.2 Les compétences langagières**

Les 6 participants ont affirmé qu'ils avaient travaillé la compréhension et expression orale dans les séances synchronisées. Pour eux, le succès et le progrès des enfants dépendent de la motivation, du soutien des familles et de la continuité dans la participation dans les séances virtuelles.

Selon les informations recueillies, tous les participants ont utilisé des outils technologiques et du matériel didactique en format papier. Pour le participant 5, les compétences linguistiques de compréhension et expression orale étaient les compétences plus difficiles à travailler à cause des difficultés avec les microphones, la connexion à l'internet et des interruptions récurrentes (entre les enfants ou bien des interruptions dans les foyers).

Pour le participant 4, les compétences écrites étaient difficiles à travailler à distance ou dans les séances synchrones, parce que les enfants n'avaient pas de contact avec le matériel. Ainsi, pour le participant 1, cette compétence a été travaillée juste au moyen des exercices de graphisme ; à cet égard, elle a signalé que c'était une des compétences qui s'adaptaient bien à la virtualité parce qu'elle permettait de regarder le trait, à partir d'une instruction orale, le progrès et en quelque sorte encourage l'autonomie parce que si l'enfant avait d'assistance c'était évidente.

### **IV.3 Comment ont-ils travaillé les compétences langagières ?**

Puisque les compétences sont l'un des piliers de cette recherche, nous avons inclus dans cette partie les propos exprimés par chaque participant pour mieux comprendre leur méthodologie :

#### *Participant 1*

Elle a adapté les activités de la méthode *Tatou le Matou* aux séances virtuelles comme partie de la routine de classe ; les enfants révisaient le vocabulaire et écoutaient les comptines. En plus, ce participant envoyait en avance le matériel pour travailler dans les séances synchrones. Les ateliers ou activités de la méthode étaient dirigées et guidées par l'enseignant et plusieurs fois à l'aide de la langue maternelle.

#### *Participant 2*

La compétence orale a été développée pendant les sessions synchrones. L'enseignant adapte la méthode *Tatou le Matou* surtout quand il travaille avec les élèves individuellement. Il divise la méthode par étapes et a partagé le matériel pour travailler dans la séance ou en compréhension orale, ils ne font qu'utiliser le matériel nécessaire devant la classe. Il a affirmé que ce processus de développement des compétences linguistiques chez les enfants a eu une grande différence de classe présenteielle et il n'y a pas d'homogénéité dans le développement.

### *Participant 3*

Pour l'expression orale, ce participant s'est servi du jeu de la roulette numérique. Dans cette roulette, il y avait les prénoms des enfants. À leur niveau, ils pouvaient déjà identifier leur prénom, alors l'enseignant posait des questions à tour de rôle pour faire participer tout le monde.

Ce participant a mis en relief le fait qu'un avantage qu'il a trouvé pendant les sessions synchrones, c'est que l'enfant était souvent accompagné par un frère ou sœur qui suivaient parfois un niveau supérieur.

### *Participant 4*

Il a surtout travaillé la compréhension et expression orale, à l'aide des vidéos de *YouTube* de différents pays francophones, ou des vidéos qu'il a créées lui-même ; il a aussi mentionné les activités de la méthode *Tatou le Matou*, qui faisaient partie des GTA. Concernant la méthodologie, il a expliqué qu'il commençait par les consignes de l'activité, après les enfants répétaient le vocabulaire lié à l'activité et à la fin les enfants devaient présenter le travail afin de répéter de nouveau des structures ou le vocabulaire, ce type d'activités étaient dirigées par l'enseignant. Les participants 3 et 4 ont la méthode *Tatou le Matou* de la même façon.

De même que le participant 3, il est de l'avis que le fait d'avoir un frère ou sœur du projet près des élèves de GS était un atout, car le plus petit pouvait poser des questions et pratiquer avec son frère ou sœur aîné.

### *Participant 5*

Le participant 5 travaillait la plupart du temps un rituel de classe dans ses séances virtuelles : la salutation, la météo, la date. Tout se faisait en français. Cependant, il considère que ces compétences étaient difficiles à travailler dans les séances virtuelles à cause de la mauvaise connexion d'internet qui empêchait la participation des enfants dans les séances. Donc, dans plusieurs séances il devait retourner aux concepts étudiés à cause de l'absentéisme, cela pouvait ralentir le

progrès de ces enfants par rapport au développement des compétences langagières. Il est à noter que ceci a eu des conséquences, car les enseignants avaient souvent du retard par rapport aux objectifs et aux contenus à aborder.

#### *Participant 6*

Pour la partie orale ce participant a eu des problèmes, juste pour accomplir la mise en place des GTA. Il a proposé des activités pour que les enfants assimilent la matière et comprennent des prémices. Il exprime que malheureusement ceci n'a pas été mesuré, par exemple il avait donné un sujet (x), mais les enfants pouvaient exprimer avoir des participations courtes par rapport aux cours présentiels.

Nous pouvons conclure que les participants ont trouvé particulièrement difficile le développement de la compétence d'expression orale. Malgré ceci, quelques-uns ont mis en place des stratégies pour faire participer tous les enfants : roulette numérique, rituel de classe, etc.

Il est important de noter que les enseignants mettent en relief le fait que le temps était une barrière, car ils avaient deux sessions virtuelles hebdomadaires. Ceci et les problèmes liés à la connexion Internet ont eu des implications dans le développement des compétences.

#### **IV.4 L'évaluation**

Tous les participants ont signalé que la révision des activités du GTA et que la participation dans les séances virtuelles était la base de leur évaluation.

Par rapport au portfolio d'évidences et à l'auto-évaluation suggérées par le MEP, deux participants ont signalé qu'aucun des deux ne leur permettait d'évaluer les compétences développées dans la GTA puisque la relation entre compétences et portfolio et autoévaluation étaient presque nulles.

En plus, les six participants ont signalé que plusieurs fois le résultat final des activités développées dans le GTA n'était pas cohérent avec le travail des activités

similaires dans les séances virtuelles. Finalement, ils ont dit que quelques fois, les enfants rendaient les GTA incomplets, ce qui empêchait que l'enseignant se fasse une idée globale du développement des compétences chez les enfants.

Le participant 1 a ajouté à l'idée précédente que les parents s'inquiétaient de trop pour les erreurs que leurs enfants pouvaient faire dans les GTA. Ce participant a ajouté que certains parents ont exprimé que pour eux, l'erreur était inconcevable. Dans le but d'éviter l'erreur, plusieurs interféraient dans le GTA et dans les séances virtuelles, en limitant leur autonomie, en plus elle a ajouté que pour l'évaluation des différentes compétences ou le renforcement du vocabulaire, elle créait des fiches interactives en utilisant l'application *Liveworksheet*.

Pour les compétences langagières les participants 1 et 6 ont expliqué qu'ils utilisaient une grille d'évaluation après chaque séance afin d'obtenir une évaluation réelle du processus de compréhension en français. Quant au participant 5, il demandait aux enfants de montrer et expliquer le résultat final de l'activité afin d'évaluer la compréhension de l'activité.

#### **IV.5 Les modalités synchrones - asynchrone et les TICE**

Comme nous l'avons dit auparavant, selon les instructions du MEP, les enseignants devaient diviser leur groupe en 4 scénarios : dans les scénarios 1 et 2 les étudiants avaient accès total ou partiel à l'internet et aux outils technologiques dans les scénarios 3 et 4 l'accès à l'internet et aux outils technologiques était presque nul ou nul. Les participants ont travaillé avec les scénarios 1, 2 et 3; ils ont dû développer des séances synchrones et asynchrones. Les enfants travaillaient les GTA de manière asynchrone et dans les séances synchrones l'enseignant faisait une révision, évaluait les compétences travaillées dans les GTA et développait les compétences langagières. Il est important de signaler que la seule manière de travailler les compétences langagières était dans les séances synchrones sur la guide de l'enseignant puisque la plupart de parents ne connaissaient pas le français

et la création d'une GTA en espagnol pour le développement des compétences langagières en français était peu enrichissante.

#### **IV.5.1 Les séances asynchrones**

Les sessions asynchrones, travaillées à l'aide des familles, a permis de donner une continuité à l'apprentissage dans le contexte de la pandémie. Les participants utilisaient comme support principal les GTA mais certains ont utilisé d'autres outils.

Par exemple, le participant 1 dit qu'il se servait de *Padlet* pour partager avec les familles des activités extra liées à la compétence à travailler pendant la semaine et aussi des fiches interactives (*LiveWorksheet*) pour l'évaluation ou la révision du vocabulaire. Concernant les GTA, il affirme qu'il fallait en faire parfois des supplémentaires pour les enfants qui avaient des difficultés.

Les participants 4 et 5 ont signalé qu'ils utilisaient des vidéos, des photos et des audios avec des instructions d'une activité à développer et les enfants devaient envoyer une vidéo avec le résultat de cette activité. Un participant a ajouté que c'était utile pour regarder de près le progrès surtout dans la prononciation.

#### **IV.5.2 Les séances synchrones**

Tous les participants ont signalé qu'ils avaient divisé le groupe en sous-groupes afin de travailler de manière plus personnalisée. Les critères pour le classement étaient surtout la disponibilité de temps de la famille et le niveau de difficulté des enfants, en plus ils ont suivi une routine dans leurs séances virtuelles. Certains ont choisi le rituel de classe, des révisions de la matière, l'évaluation, l'évaluation de la compétence à développer dans le GTA de la semaine à l'aide de différents outils didactiques (jeux, questions) ou des outils numériques (vidéos, chansons, présentation de PowerPoint). Ensuite, ils travaillaient les compétences langagières et finalement dire au revoir et partager en langue maternelle des expériences (pour le côté socio-affective)



Il est important de noter que c'étaient dans les séances synchrones que les enseignants travaillaient les compétences langagières, puisque l'emploi des GTA pour le développement de ces compétences étaient infructueux, autrement dit les familles ne travaillaient pas ou ne retournaient pas les GTA en provoquant de la démotivation et du manque d'intérêt des familles.

Le participant 6 a exprimé que plusieurs fois la participation des enfants dans ces séances dépendait du budget familial pour payer un bon service d'Internet. Finalement, le participant 3 a ajouté que la méconnaissance par rapport à la manipulation des devises technologiques de la part des parents, influait ou empêchait parfois la participation des enfants aux séances virtuelles.

#### IV.5.3 Les TICE et le développement des compétences en maternelle

Un de nos objectifs était de repérer les outils technologiques utilisés par les enseignants de GS du projet bilingue qui s'adaptent au processus d'apprentissage à distance en maternelle. Nous allons répertorier ceux que les enseignants ont utilisés pendant l'année scolaire 2020. Dans le tableau suivant on peut apprécier quels ont été les outils les plus populaires et les perceptions des enseignants par rapport à leur efficacité pour le développement des compétences :

**Tableau 6**

Application ou outil	Fonction	Compétences	Avantages	Inconvénients
Teams	Support de communication qui permet aux utilisateurs d'accéder à des fichiers partagés, mais aussi d'échanger facilement entre eux via le chat vocal, vidéo ou textuel.	Motrice Langagière Cognitive	Support gratuit	Application trop lourde pour les portables Elle a besoin d'une bonne qualité d'internet Plusieurs outils ne sont pas adaptés au public enfant non lecteur.

Zoom	Plate-forme de visioconférence basée sur le cloud. On l'utilise pour les réunions de visioconférence, les webinaires, les enregistrements de réunions et le chat en direct.	Motrice Cognitive Langagière	Elle a une meilleure qualité d'image que <i>Teams</i>	Application un peu lourde pour les portables. Elle a besoin d'une bonne qualité d'internet mais Elle est plus facile à utiliser que <i>Teams</i> .
Whatsapp	Application mobile multiplateforme qui fournit un système de messagerie instantanée chiffrée de bout en bout aussi bien via les réseaux de téléphonie mobiles que par Internet.	Langagière Cognitive	Application gratuite, facile à installer. Facile à utiliser, les parents la connaissent déjà. L'application permet des appels en vidéo, envoyer ou résoudre images et vidéos.	La qualité des images est parfois faible
Educaplay	Plateforme web qui permet aux enseignants créer des jeux interactifs en ligne	Langagière Cognitive	Facile à ut Exige une bonne connexion Internet	L'accès à internet est nécessaire pour le créateur et l'utilisateur.
Inshot	Application pour votre téléphone mobile, avec laquelle nous pouvons recadrer, éditer, donner une meilleure définition ou un nouveau style à nos photos et vidéos	Langagière Cognitive		On a besoin de s'entraîner pour s'en servir
Kahoot	Plateforme d'apprentissage en ligne, basée sur le jeu propose un environnement d'apprentissage ludique et social	Langagière Cognitive	Les jeux sont attirants et faciles à créer.	Il faut une bonne connexion à Internet.

Kinemaster	On retrouve tous les éléments d'un éditeur de vidéos.	Langagière Cognitive	Application gratuite et payable Application facile à utiliser	La version avec plus d'options d'édition est payable. On a besoin d'un peu d'entraînement
Filmora	Logiciel de montage vidéo performant et simple.	Linguistique Cognitive	Création de vidéos pas lourds	Au début l'application peut sembler compliqué
Mobbyt plateforme	Portail de jeux vidéo éducatifs en ligne.	Linguistique Cognitive	On peut créer des jeux faciles ou les trouver	
Compressor sites sur l'internet	Divers sites d'internet offrent le service de réduire les bits d'une image ou vidéo	Langagière	Facile à utiliser Facilite le partage des images ou vidéos.	
Padlet	Plateforme de mur virtuel partagé (tableau blanc virtuel) qui facilite le travail collaboratif.	Langagière Cognitive Motrice	Facile à utiliser	
Livewordshe et	Plateforme pour acquérir, partager et créer des fiches interactives sur divers sujets.	Langagière Cognitive	Cette plateforme permet de chercher ou créer différents types d'exercices (Choix multiple, match, de compréhension orale) L'évaluation se fait immédiatement Amicale avec l'utilisateur Il est possible d'ajouter des vidéos de <i>Youtube</i> ou les propres comme partie de la fiche.	Difficile à utiliser depuis un téléphone portable. La voix pour les fiches de compréhension orale peut s'entendre mal ou interrompue.
Youtube	Service en ligne	Langagière	Version gratuite	

	d'hébergement et de diffusion de vidéos en streaming qui intègre des fonctionnalités sociales de partage et de commentaires des contenus.	Cognitive	Plus simple à utiliser et chercher des vidéos sur n'importe quel sujet	
Power Point	C'est un outil technologique de présentation, qui permet la création de diaporamas interactifs, dynamiques et attractifs.	Langagière Cognitive Motrice	Facile à utiliser, variété de fonctions (mouvement, sons, couleurs) Ce n'est pas nécessaire d'avoir accès à l'internet pour créer une présentation. Une fois téléchargé la présentation on n'a pas besoin d'accès internet pour la regarder	Monotone

Tableau 4. Utilisation des TICE par les participants

Élaboré par les auteurs

Ce tableau 6 démontre l'objectif de la recherche sur la collecte des outils utilisés par les enseignants. Ils sont divisés en quatre catégories. Premièrement les TICE pour travailler de manière synchrone avec les enfants, parmi lesquels on trouve la plateforme *Teams* demandé par le MEP et *Zoom* utilisé pour le participant 1, après ceux pour créer ou développer des activités ludiques comme : *Educaplay*, *Kahoot*, *Padlet* et *Liveworshet*.

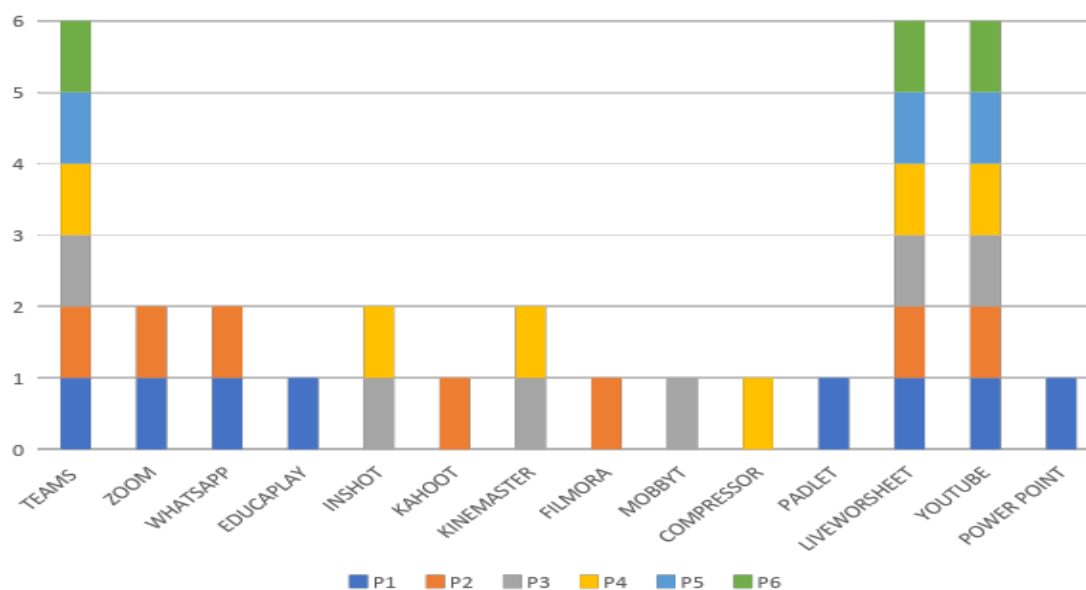
Ils ont aussi cité quelques-unes dont le but était celui d'établir un canal de communication avec les familles, comme *WhatsApp* ou *Teams*. Finalement ceux qui

servent à créer des matériels audiovisuels comme *Inshot*, *Kinemaster*, *Moby*, *Compressor* et *YouTube*.

Le graphique 11 montre la fréquence d'utilisation de ces TICES par participant. Les TICES les plus utilisés sont : *Teams*, *Liverworksheets* and *YouTube*.

### Graphique 11.

*Fréquence d'utilisation des TICE pendant la période d'urgence*



Graphique 11. Fréquence d'utilisation des TICE pendant la période d'urgence

Élaboré par les auteurs

Ces TICE qui viennent d'être cités ont un rapport avec l'emploi facile des applications, par exemple YouTube ou encore *Liveworksheet*. Grâce aux connaissances préalable des parents et enfants ou à la variété des fonctions adaptables aux objectifs des enseignants comme : L'un des aspects à remarquer dans les perceptions des enseignants, c'est que la connexion Internet à une étroite relation avec le fait que l'application fonctionne. Dans plusieurs cas, ils affirment que certaines applications ne marchent qu'avec une très bonne connexion Internet.

#### **IV.6 Le support et formation donnés par le MEP et l'institution éducative**

En général les participants croyaient que la formation donnée par le MEP se centrait sur l'utilisation de la plateforme *TEAMS* et même si cette plateforme a plusieurs outils extra comme *Forms* ou *Stream* ceux-ci ne sont pas utiles pour travailler avec un public non-lecteur.

La participante 1 a été a signalé que les alliances avec des institutions de formation comme Jimenez & Tanzi ont donné des opportunités pour apprendre sur les TICE.

Par rapport au support des institutions, les participants ont affirmé qu'en ce qui concerne les TICE, les institutions qui disposaient des ordinateurs et d'accès à Internet donnaient aux enseignants la possibilité de travailler dès l'institution. Le participant 2 a signalé que même s'il avait la permission de travailler dans l'institution elle n'a pas pu le faire puisqu'il lui manquait la clé pour accéder à la bibliothèque et la bibliothécaire devait rester avec lui, cela va contre les consignes du Ministère de la Santé par rapport à la distanciation. En plus, ils ont signalé que les directrices données par les directeurs étaient surtout administratives, selon les changements ou indications du MEP, par exemple : type d'évidences que les enseignants pouvaient demander, temps et fréquence des rencontres virtuelles.

A cette idée de support administratif et du MEP, la participante 1 a dit qu'attendre un horaire de travail, ou utiliser un outil technologique spécifique pour les séances virtuelles ou avoir un registre de la quantité d'enfants connectés par séance virtuelle ne bénéficie significativement pas le processus d'apprentissage. Le participant 4 a souligné qu'au début il n'y avait pas d'instructions du MEP par rapport à la méthodologie dans le contexte d'urgence, alors les activités proposées aux enfants étaient surtout ludiques. Après les directrices du MEP, les enseignants ont dû travailler avec Teams et ont dû mettre en place des sessions synchrones.

## IV.7 Les perceptions des enseignants

Par rapport aux perceptions du processus éducatif à distance pendant la période 2020, nous voudrions savoir quels étaient les sentiments personnels ainsi que les avantages et inconvénients par rapport à leur vécu pendant l'année 2020 et surtout par rapport au développement des compétences

Les enseignants, de même que les élèves, ont dû faire face aux sentiments d'anxiété, fatigue, frustration, incertitude et de stress pour la pandémie et pour leurs situations personnelles. Le participant 1 a dit qu'il se sentait fatigué, qu'il mettait beaucoup de temps à préparer ses activités, etc. Il a aussi exprimé que sentait parfois que le matériel ou supports qu'il créait n'atteignait pas ses attentes.

La participante 3 a signalé que mis à part le travail d'enseignant et la pression des parents et du centre éducatif, le fait de travailler et vivre dans le même espace, c'était une invasion à son temps libre et intimité.

### *Avantages des cours à distance pour développer des compétences*

Même si les enseignants ont travaillé à distance, certains affirment qu'ils ont travaillé de manière plus personnalisée avec les enfants. Le participant 4 a signalé qu'un de ses élèves qui avait des problèmes de prononciation ont amélioré grâce à sa participation dans les séances virtuelles en petits groupes.

La participante 2 a travaillé de manière individuelle une fois par semaine, ce qui lui a permis de créer des liens socio-affectifs avec ses enfants

Tous les participants ont remercié le fait de travailler sans changement ou réduction de temps même si cela implique plus d'heures de travail dans la planification et déroulement des activités synchrones ou asynchrones et l'utilisation de leurs propres ressources comme l'électricité, l'internet ou outils numériques.

Malheureusement, les participants ont décrit plus de points négatifs que positifs cela reflétait la fatigue et l'angoisse que l'éducation à distance en situation d'urgence a provoqué chez les participants de cette recherche.

#### *Inconvénients des cours à distance pour développer des compétences*

Pour la totalité des participants, c'était une année difficile où ils ont beaucoup travaillé, mais cela ne se reflétait pas dans la vitesse et la réussite des objectifs de la part des enfants et, par conséquent, dans le développement des compétences.

Les enseignants ont souligné au début de ce chapitre qu'il y a eu beaucoup de défis à surmonter. Selon les participants, les enfants avaient des défis personnels et des situations particulières chez eux. En plus, un autre défi, c'était la disposition des familles pour faire face aux cours virtuels.

Ces entretiens nous ont donné une perspective plus claire des pratiques enseignantes, des indices de comment les enseignants ont adapté leurs routines de classe à l'éducation à distance pendant la pandémie COVID-19. Le but du groupe de discussion était : approfondir et avoir des exemples sur le travail des enseignants et l'étendu du processus d'enseignement à distance dans le projet, par rapport au compétences cognitives, motrices globales et de coordination main-œil, le socio-affectives et les compétences langagières, en plus les outils technologiques (TICE) ou didactiques utilisées et finalement leurs perspectives personnelles par rapport au cours 2020 en comparaison au cours hybride 2021.

#### **IV.8 Informations recueillies par suite du groupe de discussion**

Le groupe de discussion a été fait de manière virtuelle sur la plateforme *Teams*, le 10 novembre 2021, 5 enseignants ont participé de manière active, en plus la conseillère du programme Olga Fatjó. Ce dernier instrument a été appliqué après les autres, ce qui nous a permis d'approfondir sur les thématiques abordées dans les



entretiens et découvrir des nouveaux thèmes qui ont surgi grâce à la discussion de ces trois questions (Annexe 5 p. 134)

#### **IV.8.1 Les directives du MEP en 2020**

Les enseignants ont donné leurs opinions dans l'entretien libre et ils sont revenus sur le sujet dans le groupe de discussion. Premièrement, dans l'entretien libre les enseignants se sont exprimés par rapport aux directrices du MEP, le travail à distance en maternelle et l'évaluation des différentes compétences. Tous les participants ont signalé de nouveau que les directrices du MEP étaient surtout des dispositions administratives qu'en plusieurs cas ne s'adaptait pas aux contextes de travail ou au public.

La participante 1 a décrit ces dispositions comme des solutions palliatives et que celles-ci ne pouvaient pas (même si c'était créé avec la meilleure intention), résoudre le problème (adaptation du système éducatif à l'enseignement à distance) en attendant d'obtenir les mêmes résultats que dans une année scolaire présentielle. Elle a ajouté que surtout en maternelle le contact face à face est très important pour le développement des compétences.

Elle a mis l'exemple d'une disposition administrative non pédagogique : l'obligation d'utiliser *Teams* dans les séances virtuelles et travailler avec le groupe complet, cette disposition a provoqué une diminution dans la participation des enfants par séance et en plus, cette directive a rendu plus difficile l'évaluation des compétences.

Un autre participant (le participant 5) a signalé que le MEP a oublié de contextualiser ces directives : le travail à la campagne est différent de celui qu'on fait en ville ; les parents de certaines écoles rurales n'ont pas les mêmes ressources ou connaissances que ceux de la capitale. Dans son cas, plusieurs familles ne savaient même pas comment s'inscrire ou accéder à *Teams*.

Le constant changement de directives a été pour le participant 4 un autre problème auquel il a fallu faire face. Ceci a rendu encore plus difficile le travail à faire ; ils ont été obligés d'attendre jusqu'à la fin scolaire pour qu'il y ait de la cohérence de la part du MEP.

En conclusion, les participants considèrent que les consignes du MEP étaient « très fermées » et ne s'adaptent pas à la réalité des enseignants et aux objectifs pédagogiques.

#### **IV.8.2 L'évaluation**

Par rapport à l'évaluation, les participant ont signalé principalement les GTA comme moyen d'évaluation des compétences reliées au programme de la maternelle, c'est-à-dire les compétences motrices globales et de coordination main œil, cognitives et socio-affectives et les séances à distance pour les langagières (programme du projet, c'est-à-dire compréhension y expression orale).

Deux participants (participante 1 et 5) ont signalé que l'évaluation dans les séances virtuelles leur a permis d'avoir un panorama plus clair du niveau d'acquisition de la compétence étudiée, parce qu'ils, malheureusement, ont vécu des situations où les activités développées dans les GTA semblaient faites par quelqu'un d'autre ou étaient incomplètes alors l'évaluation dans la séance à distance deviennent nécessaires.

Le participant 3 a signalé qu'elle a organisé des séances individuelles de 40 minutes, pour développer les activités de la GTA afin de pouvoir évaluer chaque enfant. Le participant 6 a dit qu'un parent a avoué qu'il a fait le travail de son enfant donc il a inclus l'évaluation des compétences dans ses séances à distance aussi.

Même si l'évaluation en maternelle est formative, pour les parents, le résultat est plus important que le processus, comme a signalé la conseillère nationale en primaire, Olga Fatjó, les familles ont en général une incompréhension du processus éducatif, les parents pensent que les GTA devaient être faits de manière correcte, peu

importe qui le fait, peu importe le processus pour le faire, ce qui était important pour eux, c'était le résultat final.

### IV.8.3 Le développement des compétences

D'une part, le développement des compétences générales comme le travail en équipe, l'autorégulation par rapport aux responsabilités et le temps, la capacité de demander et exprimer ses besoins, ont été affectés par la proximité des parents qui donnaient les solutions ou dirigeaient la participation des enfants dans les séances virtuelles.

D'autre part, la participante 2 a signalé que pour le développement des compétences générales, l'autonomie a été accablée par processus d'enseignement à distance dans le contexte d'urgence. Les résultats ont été évidents pour lui. Il a signalé que les enfants qui avaient suivi MS en modalité à distance pendant l'année 2020, il y a des enfants qui ne sont pas capables de faire certaines choses qu'ils étaient censés faire à leur âge.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les compétences langagières ont été développées par les enseignants sous leur guide dans les séances synchrone. Ils ont travaillé en suivant un ordre : au début, la routine de classe, après l'explication ou évaluation des compétences étudiées dans la GTA et finalement une activité reliée aux compétences langagières comme chanson ou les activités de la méthode *Tatou le Matou*.

Pour la participante 1 les séances virtuelles étaient la seule manière de travailler les compétences langagières, puisque les parents ne parlaient pas français donc elle a décidé de créer un guide d'accompagnement virtuel pour travailler et évaluer les compétences langagières et pour renforcer les concepts étudiés. Elle a aussi utilisé les fiches de travail interactives (*LiveWorksheet*), ainsi que des audios et vidéos.

Les participants 3 et 4 ont développé la compétence de compréhension orale à partir de la méthode *Tatou le Matou*, de l'album *Bon Appétit Monsieur Lapin*, des

vidéos créées par eux et du matériel concret comme les fiches de travail. En plus ils ont introduit la voyelle en utilisant la méthode *Borel Maissonny* où chaque son est associé à un geste (technique TPR) avec des fiches en carton.

Par rapport au matériel en format papier, tous les participants ont envoyé ce matériel avec les GTA, puisqu'à cet âge il est nécessaire de toucher et de créer pour mieux comprendre un concept. À cet égard, le participant 5 a avoué qu'il ne voulait pas dépendre de la technologie, qu'il voulait que ses élèves expérimentent avec du matériel, qu'ils puissent créer quelque chose en suivant une instruction orale.

Dans l'expression orale il y avait un autre défi : l'apprentissage de la prononciation. Selon les participants, deux situations ont eu lieu : d'une part la difficulté de saisir la prononciation correcte à travers un écran. D'autre part, selon les participants 3 et 4, la participation des autres membres de la famille (des frères ou sœurs qui font partie du programme et qui sont dans le niveau plus haute) ont enrichi l'apprentissage de la langue dans les séances ou comme dans le cas du participant 5, les familles le contactait pour lui demander la prononciation correcte de mots donc tous les membres de la famille se sont initiés au français.

#### **IV.8.4 L'expérience de la pandémie**

Finalement, en ce qui concerne les perceptions par rapport à l'expérience personnelle en tant qu'enseignant de GS pendant l'année 2020, ils ont exprimé des sentiments de fatigue et déception puisqu'ils ont fait des grands efforts et les résultats n'étaient pas ceux qu'ils attendaient.

Comme l'a signalé le participant 4 qui a eu de séances synchrones avec un enfant les samedis soir (19h00) ou le participant 2 qui a donné d'accompagnement individuel à part des séances synchrone, elle aussi a exprimé son inquiétude par rapport à la diminution dans l'inscription au projet, elle a dit que les parents n'ont pas obtenu les résultats qu'ils attendaient.

En conclusion, les perceptions de ce petit échantillon représentent la base de l'étude plus grande qui peut bénéficier l'enseignement de la maternelle et des langues étrangères dans notre pays. Même si les sujets abordés dans le groupe de discussion avaient été abordés dans l'entretien, on a pu approfondir certains aspects très importants pour mieux documenter cette expérience pendant la pandémie.

## **IV.9 Discussion et analyse des résultats**

À l'égard des informations que nous venons de présenter, nous avons choisi trois sujets que nous analyserons à la lumière de quelques études qui ont été faites jusqu'à présent et que nous avons présentées dans les chapitres 1 et 2.

### **IV.9.1 La technologie et les TICE : des vrais alliés en temps de pandémie ?**

Cette situation d'urgence provoquée par le COVID-19 a poussé les enseignants à l'entraînement en TICE afin d'adapter ses ressources didactiques à la virtualité, autrement dit modifier les ressources didactiques pour obtenir des ressources numériques. Cela implique une connaissance dans l'emploi des TICES dans le but d'accéder, fragmenter, créer ou partager les contenus curriculaires de manière virtuelle.

Aludique et attirant pour les enfants, aussi les plateformes comme *YouTube* met à dispositions des enseignants une banque de ressources audiovisuelles et que autres plateformes comme *Liveworksheet* permet partager des ressources didactiques qui peuvent enrichir le processus d'enseignement. Cependant, avoir accès aux ressources technologiques comme un ordinateur ou le service d'internet n'assure pas l'acquisition des compétences. Comme signale Aloy (2021) dans le cas de l'Argentine où les entreprises de télécommunication, ont rendu plus accessible le service d'internet et des plateformes pédagogiques aux apprenants et aux familles, en plus la formation relative aux TIC promue par la loi sur l'éducation nationale et les programmes socio-éducatifs nationaux et d'équipement numérique n'ont pas offert d'espaces d'apprentissage significatifs. Donc, avoir les ressources technologiques n'impliquent pas une accessibilité homogène aux connaissances

Même cas au Pérou, Santos et al. (2020) ont recueilli les perceptions de 19 enseignants de maternelle, 28 de primaire (l'éducation élémentaire) et 6 du deuxième cycle (secondaire) sur l'éducation à distance pendant la période COVID-19 et l'adaptation aux séances virtuelles. Les résultats obtenus montrent que les enseignants avaient peu d'expérience dans l'utilisation des plateformes éducatives et dans la formation par rapport à l'utilisation des outils numériques.

Nos propos rejoignent ceux de Ria et Rayou (2020). Elles exposent que. D'un côté les parents, surtout des familles monoparentales, ont eu des difficultés avec le matériel informatique nécessaire pour travailler à distance lorsqu'il y a un seul ordinateur à la maison et il sert au télétravail ou un seul portable pour partager.

D'un autre côté, les enseignants ont suivi de nombreuses formations sur des outils numériques sans avoir ni le temps ni les conditions favorables pour la mise en œuvre, en plus ils utilisent l'équipement numérique personnel lequel était non convenable pour les sessions de travail.

Cette situation se répète au Costa Rica, selon le rapport Estado de la Nación (2017) qui signale que la plupart des enseignants ont un niveau basique en connaissance technologique. Cette idée est reprise dans le rapport de Estado de la Nación (2021) qui ajoute que les enseignants n'ont pas de ressources éducatives, ni de formation en ce qui concerne aux compétences numériques, en plus la structure de gestion du MEP est complexe, vertical et aborde surtout les aspects administratifs et laisse de côté les aspects pédagogiques. (p.82)

En conclusion, la réussite du processus d'apprentissage à distance en maternelle dépend d'autres éléments hors de portée des enseignants (connectivité, connaissance technologique du public, motivation, engagement des familles) et comme les participants de cette recherche ont souligné : nous avons beaucoup travaillé mais cela ne se montre pas dans les résultats obtenus.

## **IV.9.2 Le processus d'enseignement à distance**

### **IV.9.2.1 L'épanouissement de l'autonomie et le rôle des familles**

En maternelle une des compétences qui se développe grâce à l'interaction avec les autres et le travail en classe est l'autonomie. L'éducation maternelle entraîne les enfants dans les différents champs qui recouvrent l'autonomie parmi eux l'autonomie affective qui consiste au détachement progressif de l'adulte significatif Briquet-Duhazé (2011). Pour Ramirez et Hernandez (2021) les familles jouent un rôle fondamental dans la consolidation de leur personnalité, la manière de se relacionner avec les autres et les processus cognitifs.

Pour Cyr (1998), le développement de l'autonomie dépend de la capacité de l'enfant de parcourir de manière positive ce processus. Il faut donc lui proposer une approche active pour qu'il prenne l'initiative et adopte petit à petit le sens de la responsabilité

Selon ces auteurs, pour l'épanouissement de l'autonomie le rôle des autres est fondamental (dans notre cas la famille) parce qu'il donne aux enfants un exemple, une référence de comportement afin d'adopter le sens de responsabilité affective et intellectuelle.

Les participants de cette recherche ont affirmé que d'acquisition de cette compétence à a été interrompu par l'accompagnement excessif de quelques familles Par exemple : quand les familles donnent les réponses dans les séances synchrones ou font les activités des GTA n'ont pas permis à l'enfant d'être responsable de son processus d'apprentissage ou par une interaction restreinte et trop guidée ce qui a empêché le développement de cette compétence.

#### **IV.9.2.2 L'importance de l'interaction dans le processus d'enseignement à distance.**

En maternelle, l'interaction entre pairs et avec l'enseignant entraîne les enfants aux règles sociales, c'est-à-dire à vivre en société en même temps qu'ils enrichissent leurs processus d'apprentissage, en partageant des idées ou en ressoudant en équipe une activité. Comme signalent France et Lundgren-Cayrol (2001) dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et vice versa, en plus les activités de coopération, entraîne l'enfant dans l'adoption des attitudes appropriées pour faire à une situation d'apprentissage social, par exemple suivre des règles de politesse. Comme signale O'Malley et Chamot (cité par Cyr 1998) les activités de coopération encouragent l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres, et contribuent de façon appréciable à son rendement.

Selon Ratière (2016), dans son mémoire *Le développement des compétences langagières des enfants allophones scolarisés en classe de Toute Petite Section-Petite Section*, le développement des compétences sociales et langagières est un enjeu prioritaire notamment dans l'école maternelle. C'est pourquoi, les études montrent qu'il est nécessaire que les enseignants instaurent un climat de classe favorable aux apprentissages.

Malheureusement, les séances synchrones en maternelle n'ont pas permis des interactions significatives ou réelles entre pairs, puisque les enfants n'étaient pas dans un même espace physique donc les interactions sociales se font sous la direction d'enseignant afin de donner l'opportunité à chaque enfant de parler ou partager quelque chose avec ses camarades.



### **IV.9.2.3 Les défis pour les enseignants de GS en temps de pandémie**

#### **IV.9.2.3.1 La continuité**

L'un des défis que les enseignants ont dû affronter au période de confinement était la continuité du programme d'études, Fengchun et al. (2021) signalent que chaque système éducatif a dû prioriser les principaux objectifs, créer des consignes par rapport aux pratiques enseignantes et améliorer des compétences numériques chez les enseignants pour motiver les étudiants et faciliter l'apprentissage parascolaire. Dans le cas de la maternelle, le MEP a donné un chronogramme de compétences à développer dans les GTA. Les participants ont affirmé qu'ils avaient assuré la continuité pédagogique, mais dans des conditions pas très convenables ni pour eux ni pour les apprenants et que le progrès pour l'acquisition de ces compétences dépend des facteurs parfois hors de leurs atteintes.

#### **IV.9.2.3.2 Les développement des compétences motrices**

Par rapport aux compétences motrices, on peut identifier deux grands groupes : la globale et la motrice fine qui implique une coordination main-œil.

En ce qui concerne au motricité fine Bowen et Miñán (2021) où l'on propose une étude comparative sur les habiletés motrices fines qu'il faudrait développer dans l'étape de pré écriture chez les enfants. Les auteures proposent un atelier adressé aux enseignants de primaire en Équateur. Cet atelier a été proposé dans le contexte de la pandémie et il avait comme principal objectif d'entraîner les enseignants à la mise en pratique de certaines techniques de motricité et de grapho perception avant de commencer avec l'écriture. Plusieurs aspects y jouent un rôle primordial : le schéma corporel, la latéralité, la perception tous ces aspects font partie de la motricité globale

Dans le cas de notre recherche les participants ont laissé de côté les compétences motrices globales (à cause du temps ou espace) mais on travaille avec les GTA et dans les séances afin d'entraîner les enfants dans ces compétences. Par

exemple, la participante 1 a donné un tableau et un feutre aux enfants, alors elle a travaillé du graphisme comme partie de la routine dans les séances synchrones.

#### **IV.9.2.4 Développer les compétences orales**

Cette compétence a été travaillée dans les séances synchrones à l'aide de plusieurs outils numériques comme chanson, vidéos ou didactiques comme album ou la méthode Tatou le Matou. Les participants 3 et 4 qui ont oralisé l'album *Bon Appétit Monsieur Lapin*, au contexte national Gamboa (2016) dans sa recherche *Le conte en GS; un médiateur de la compétence interculturelle* a travaillé le conte comme moyen dans le développement des compétences langagières en obtenant de bons résultats comme la compréhension orale du conte afin de répondre des questions en français. Même si ces compétences ont été travaillées pendant les séances synchrones les résultats ont été plus faibles à cause de la réduction du temps.

#### **IV.10 Les perceptions des enseignants par rapport aux cours à distance**

Les conclusions sur les perceptions portent sur tous les différents domaines des cours à distance au Costa Rica. Le changement du modèle éducatif du présentiel à distance a été un choc pour la plupart des enseignants. Ils ont vécu des temps difficiles en passant leurs stratégies au numérique. Dans notre pays, l'étude de d'Arias et Chao (2021) a analysé les perceptions des professeurs universitaires. Ces chercheurs ont exposé des avantages comme le rôle plus actif des apprenants qui peut aider au développement de l'autonomie chez les apprenants universitaires et l'opportunité d'apprendre sur des outils technologiques chez apprenants et enseignants mais ils ont exposé comme désavantages la fatigue et problèmes de santé. Ces mêmes perceptions ont été analysées dans les conclusions de notre recherche.

De même (Pelletier et al. 2021) a montré dans son étude les perceptions des panélistes d'après leur expérience : ils ont trouvé que les enseignants n'ont pas eu des connaissances préalables en technologie et ils ont mis en évidence que globalement nous étions interconnectés. Également les parents et les enfants ont eu des troubles pour l'utilisation des outils technologiques et s'adapter aux contenus numériques. Les exigences technologiques et le stress pour l'adaptation à la modalité d'éducation à distance en période d'urgence en addition à la méconnaissance sur le COVID-19 a provoqué des sentiments d'anxiété et préoccupation chez les participants de cette recherche.

## **IV.11 Réussites et limitations**

Dans cette partie, nous aborderons les principales réussites et limitations au moment d'effectuer cette recherche.

### **IV.11.1 Réussites**

En ce qui concerne les réussites obtenues, nous voulons mettre en relief l'importance d'utiliser la technologie dans les cours à distance. Cependant, il faut dire que les enseignants doivent être formés dans l'usage des outils, des applications et des plateformes pour construire des cours attrayants avec une liaison aux programmes d'étude et au public ou la technologie soit notre alliée et qu'elle soit bien intégrée.

L'opportunité de travailler une recherche dans le projet bilingue, dans le niveau de GS, nous permet d'apprendre sur les stratégies que les enseignants ont mis en place pour développer les compétences chez les enfants dans un contexte de pandémie.

En plus, nous considérons que travailler avec des enfants est un plaisir, on peut leur diriger dans son chemin d'apprentissage pour apprendre une langue étrangère, leur acquisition de l'autonomie et de l'interaction en société au niveau suivant du projet bilingue en primaire.

#### **IV.11.2 Limitations**

Pendant la mise en place de cette recherche, nous avons eu des limitations surtout à cause de la pandémie, le calendrier scolaire a changé, les directrices du MEP, le temps des enseignants et la partie administrative des écoles ; l'interdiction du gouvernement pour sortir de chez nous et se rencontrer avec les participants ou la possibilité de visiter une école car elles étaient toutes fermées.

Finalement, avoir un échantillon de 6 personnes nous a obligés à travailler plus fort afin d'obtenir l'information nécessaire pour la documenter. Il était impossible de perdre l'information d'un participant.

#### **IV.12 Défis**

En ce qui concerne les défis, il est clair que proposer une recherche dans un temps de pandémie ou les institutions publiques sont fermées, n'a pas été facile. À l'issue de cette recherche, il faudra réfléchir par rapport au rôle des familles dans le système éducatif, à la fonction des TICE et d'Internet dans les pratiques enseignantes après la pandémie. Finalement, un autre défi a été de travailler avec le public de GS, car ils dépendent d'autres personnes pour développer les compétences qu'ils doivent acquérir.

## CHAPITRE V

### V.1 Conclusions

En tant qu'enseignants qui ont vécu la période de confinement et l'adaptation abrupte à l'enseignement à distance, au début de cette recherche quelques conclusions semblaient déjà évidentes, surtout tenant compte du contexte de confinement pendant l'année 2020 pour la relation avec la période d'incertitude à cause du COVID-19, la plus évidente la dépende aux connaissances, outils technologiques et internet pour le développement des séances synchronisées. Cependant, les perceptions et opinions des enseignants ont mis en évidence des conclusions positives et négatives de ce processus et les différentes variables qui ont réagi pour le cours 2020. A continuation nous allons exprimer ces conclusions en répondant aux objectifs et aux sujets qui ont surgi dans notre recherche selon les perceptions des enseignants de maternelle du projet bilingue.

Nous pouvons aussi constater que les cours de GS pendant la période de pandémie de l'année 2020 a été un grand défi pour les enseignants, les enfants et les familles. Après avoir documenté et analysé l'information provenant des expériences de toute l'équipe d'enseignants de GS, nous pouvons affirmer que l'objectif général a été atteint.

Par rapport à l'objet spécifique relié aux stratégies qui favorisent les compétences langagières, nous pouvons constater que les enseignants ont créé une gestion de classe à distance, c'est-à-dire, ils ont adapté les séances virtuelles au temps de travail hebdomadaire, au public et aux TICES. Malheureusement, les résultats obtenus n'étaient pas ce que les enseignants auraient voulu obtenir.

Nous pouvons achever que les TICES utilisées par les enseignants étaient plutôt celles qui permettent la communication orale et qui encouragent les activités ludiques et de jeux, puisque ceux-ci sont les plus pratiques pour le public de GS.

Nous pouvons conclure grâce à l'entretien libre et au groupe de discussion que les enseignants ont eu une perception négative aux directrices données par le MEP, selon les participants il manquait de la cohérence, ils changent constamment et ne s'adaptent pas aux besoins des enseignants ou différents contextes des étudiants. Par exemple : au début la présentation des évidences comme : vidéos, photos, travail développé dans le GTA par les enfants n'étaient pas obligatoire après (au milieu de l'année) il est devenu obligatoire, pour l'évaluation des compétences.

La mise en place de la technologie sans aucune formation a provoqué que les enseignants investissent du temps à apprendre comment utiliser des applications et des plateformes pour créer des exercices, des activités. La technologie a donc été un allié pour les enseignants mais en même temps on en est devenu dépendants. Nous avons mis en relief le fait que sans technologie les enfants de GS n'avaient pas accès aux séances synchrones ; ils ne pouvaient donc pas développer leurs compétences surtout les langagières car elles se construisent grâce aux interactions avec les enseignants et ces copains.

L'engagement des parents a été la clé de la réussite des enfants de GS. Deux scénarios sont apparus, les familles absentes et les familles présentes Selon les enseignants, pour les premiers le processus d'apprentissage était la responsabilité exclusive de l'enseignant en plus la méconnaissance technologique et le manque d'accès à l'internet aggrave le processus d'apprentissage et l'intérêt des enfants. Le deuxième sont les parents engagés, c'est-à-dire qui ont travaillé avec ces enfants les GTA pendant toute la période de confinement, ont participé dans les séances synchrones et avaient de communication constante avec l'enseignant, donc l'intimité et le temps libre des enseignants a été envahi en attendant une réponse immédiate aux besoins des familles.

Grâce à l'expérience comme médiateur du processus enseignement, nous pouvons constater aussi que le jugement des parents sur le métier d'enseignant a

changé, plusieurs familles ont pris conscience de la démarche qu'implique une séance ou le déroulement d'une GTA, donc ils ont changé leurs perspectives sur le travail des enseignants.

Selon les perceptions des enseignants, les compétences n'ont pas été réussies par les enfants, la partie de motricité a été laissée presque de côté et il est difficile de savoir si les enfants ont développé de manière efficace l'expression orale linguistique est difficile de savoir quel est leur niveau de compréhension et expression oral, car le temps des classe à distance est d'une heure plus ou moins et les groupes sont assez grandes, en plus il y avait une routine à suivre et d'autres compétences au méthodes à travailler donc la GTA a été une solution mais on ne peut pas assurés l'acquisition des compétences langagières.

En plus, la situation sanitaire du pays incertaine a été répercutée dans la santé des enseignants, adjectifs comme angoisse, fatigue, accablement ont été exprimés par les enseignants pour décrire leurs sentiments par rapport à l'année de confinement 2020.

Alors, nous considérons que la santé des enseignants est importante et qu'elle a été laissée de côté pendant la pandémie, il est important d'offrir aux enseignants des espaces pour se détente dans les institutions et l'opportunité d'accéder aux services de psychologie.

Même si presque la totalité des enseignants n'ont pas fait d'études en maternelle, leur expérience dans le projet leur a permis de mieux adapter le curriculum et matériel au processus d'enseignement à distance dans un contexte d'urgence. Nous considérons qu'en général tous les enseignants ont eu des difficultés dans le domaine d'alphabétisation digital, mais cela n'a pas empêché l'apprentissage de TICE pour la création du matériel numérique pour les séances synchrones ou asynchrones qu'encore dans les 2022 les enseignants continuent à

utiliser. Donc, cela nous fait penser à de nouvelles modalités d'enseignement où le numérique et le présentiel travaillent ensemble selon les besoins des apprenants.

Nous pouvons conclure que la recherche menée a atteint tous les objectifs. En plus, les informations recueillies ainsi que leur analyse, constituent une base importante de la méthodologie pendant la GS. Les perceptions des enseignants témoignent aussi de tout le travail qu'ils ont fait pendant cette période de la pandémie malgré les contraintes propres de ce contexte d'urgence.

## **V.2 Remarques**

Nous proposons ci-après, quelques remarques qui ont surgi après avoir fini l'analyse des informations :

### **Pour les enseignants**

- Ne laissez pas de côté votre esprit d'enseignant, vous devez être fier de votre travail pendant l'année 2020.
- Suivre des formations continues notamment en ce qui concerne les TICE et leur application pour la GS :
- Si possible, réduire la quantité de contenus à aborder avec les enfants afin de ne pas les frustrer.
- Motiver les parents des élèves du projet. La pandémie a mis en relief l'importance de l'entourage de l'enfant dans le processus d'apprentissage.
- Se centrer sur le développement des compétences de manière intégrale : le côté cognitif, moteur, le développement de l'autonomie et la vie en société, afin de s'adapter au système éducatif et social.



### **V.2.1 Pour les institutions et administration**

- Créer des espaces de formation en technologie avec des institutions de formation pour donner aux enseignants l'opportunité d'améliorer leurs connaissances technologiques afin de mieux s'adapter à l'enseignement actuel.
- Créer un site Internet où les enseignants puissent partager leurs connaissances, stratégies, outils didactiques, contenus créés, expérience professionnelle.
- Diminuer la charge administrative des enseignants afin d'avoir du temps pour la formation dans les domaines qui ont relation avec leur pratique enseignante.
- Donner aux institutions l'autorité de choisir les instruments ou outils pédagogiques qui s'adaptent mieux aux caractéristiques du public.
- Tenir compte des recherches concernant le contexte de la pandémie dans le but de mieux comprendre les besoins des apprenants et des enseignants et ainsi

### **V.2.2 Pour les formateurs de primaire**

- Proposer pour ces enseignants des cours de formation en TICE au niveau universitaire pour apprendre à utiliser la technologie pour créer des activités comme des vidéos, des audios, des présentations entre autres.

### **V.2. Pour les familles**

- Conseiller et accompagner les enfants qui suivent le projet bilingue, accepter l'erreur de l'enfant.

- Valoriser le fait que les enfants soient inscrits dans un projet bilingue. Ils suivent une formation avec une vision holistique de la culture et du monde plus complet que d'autres enfants car ils sont en train d'apprendre une langue.
- Respecter le processus de formation des enseignants en sachant qu'on a besoin de temps pour obtenir des réussites chez les enfants.

## Bibliographie et webographie

### Ouvrages littéraires

Barrantes, R (2013). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José, Costa Rica. EUNED.

Courtillon, J (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris, France. Collection F, Hachette.

Cuq, J-P (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Cyr, P (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, France. CLE International.

France, H. et Lundgren-Cayrol, K.(2021) *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.

Le Robert Micro. (2008). *Dictionnaire de la Langue Française*. (2a ed.).

Ministerio de Educación Pública MEP (2016) *Programa de estudio para secciones bilingües*. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública MEP (2014) *Programa de Estudios Educación Preescolar. Ciclo materno infantil (grupo interactivo) ciclo Transición*. San José, Costa Rica.

O'Neill, C (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris. Didier.

Villalobos, G (2008). *Vivencias en el aula de preescolar*. San José, Costa Rica, Editorial Costa Rica

Woolfolk, A (2010). *Psicología Educativa*. 11a edición México. Pearson Education.

## Mémoires

Gamboa, L (2016). *Le conte en grande section : un médiateur de la compétence interculturelle*. [Mémoire de recherche, Université du Costa Rica]

## Sitographie

Académie de la Guadeloupe (2015). *Les ateliers en maternelle*. Guadeloupe. [Document PDF].[http://www.ac-guadeloupe.fr/sites/default/files/documents/www\\_les\\_ateliers\\_a\\_l\\_ecole\\_maternelle\\_pdf\\_73652.pdf](http://www.ac-guadeloupe.fr/sites/default/files/documents/www_les_ateliers_a_l_ecole_maternelle_pdf_73652.pdf)

Académie de Lyon (2014-2015). *Construire l'autonomie des élèves*. <http://pedagogie-62.ac-lille.fr/maternelle/livres-de-bord/construire-lautonomie-des-eleves>

Agence web Sokeo (2022). Logiciel VS Application. <https://sokeo.fr/quelle-est-la-difference-entre-un-logiciel-et-une-application/>

Aloy, MV (2021). *Educación en tiempos de pandemia: enseñar a distancia en el nivel inicial*. [Tesis para la obtención del título de grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Córdoba]. <http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/id/eprint/2920>

Arias, I (2020). *La enseñanza del francés en el tercer ciclo de la Educación General Básica de Costa Rica: Historiografía y Variación Lingüística de los Manuales*. [Tesis Maestría Académica en Lingüística, Université du Costa Rica]. <https://hdl.handle.net/10669/81658>

Arias, I. et Chao, K (2021). Las percepciones de docentes costarricenses de francés sobre la enseñanza remota de emergencia en el año 2020 en la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21 (3), 1-36. Doi. 10.15517/aie.v21i3.46457

- Assie, R et Kouassi, R. (2018) *Cours d'initiation à la méthodologie de recherche*.  
<https://www.studocu.com/row/document/universite-abdelmalek-essadi/macroeconomie/cours-de-methodologie-et-de-recherche/3208255>
- Avello et al (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *MediSur*. 11(4)450-457  
<http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v11n4/ms09411.pdf>
- Babineau, M et Peperkamp, S (2017). *L'acquisition du langage chez le bébé*.  
 [Document PDF]  
[http://www.lscp.net/persons/peperkamp/Babineau\\_Peperkamp\\_\(2017\)\\_L'acquisition\\_du\\_langage\\_chez\\_le\\_b%C3%A9b%C3%A9.pdf](http://www.lscp.net/persons/peperkamp/Babineau_Peperkamp_(2017)_L'acquisition_du_langage_chez_le_b%C3%A9b%C3%A9.pdf)
- Bentahar, F (2015). L'Apprentissage Précoce d'une Langue Étrangère dès la Maternelle : le cas des établissements privés en Algérie. *Revue de Traduction et Langues*, 14 (01/2015),76-82  
<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/155/14/1/6357>
- Beaupré et al (2020). *L'enseignement au temps du coronavirus pour l'automne*. Comité école et société du Québec. [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2020-05-19-CES\\_Enseignement-au-temps-du-coronavirus.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2020-05-19-CES_Enseignement-au-temps-du-coronavirus.pdf)
- Boudokhane-Lima et al (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*.  
<https://journals.openedition.org/rfsic/11109>
- Bowen, C et Miñan, D (2021). *Estudio comparativo en preescolares acerca de habilidades motoras finas para desarrollar la preescritura (trabajo de titulación)*. [UTMACH, Facultad De Ciencias Sociales, Machala, Ecuador].  
<http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/16875>

- Briquet-Duhazé, S (2011) *L'apprentissage de l'autonomie du petit élève : expérimentation à l'école maternelle française*. Rouen : Laboratoire CIVIIC IUFM de l'université de Rouen. [https://www.researchgate.net/publication/301286001\\_L'apprentissage\\_de\\_l'autonomie\\_du\\_petit\\_eleve\\_experimentation\\_en\\_ecole\\_maternelle\\_francaise](https://www.researchgate.net/publication/301286001_L'apprentissage_de_l'autonomie_du_petit_eleve_experimentation_en_ecole_maternelle_francaise)
- Cousteau, L (2018). *Comment développer les compétences langagières des “ petits parleurs ” à travers les séances d'APC*. [Mémoire de Master MEEF, Université Sorbonne, France]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917231/document>
- Charles, F (2020) Pratiques enseignantes en éducation scientifique et technologique à l'école maternelle : perspectives curriculaires. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*. 21 (p.21-44). <https://doi.org/10.4000/rdst.2978>
- Dodane, C (2009). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et la prononciation*. La Clé des langues [en ligne] Lyon, ENS de Lyon/DGESCO. <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/le-changement-linguistique/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere>
- Delécraz, J (9 février 2017). La théorie de l'apprentissage social (TAS) d'Albert Bandura : implications éducatives. Cognifit. <https://blog.cognifit.com/fr/lapprentissage-social-bandura/>
- Dumez, H (2015). *Méthodologie de la recherche qualitative : deuxième édition*, Vuibert <https://www.furet.com/media/pdf/feuilleter/9/7/8/2/3/1/1/4/9782311402988.pdf>
- Fengchun et al (2021). Assurer un apprentissage à distance efficace pendant la crise de COVID-19.Recommandations au corps enseignant. UNESCO [https://drive.google.com/drive/folders/1SDvXuLsv\\_q6SxkArc1jARPIVMq6dXUfg](https://drive.google.com/drive/folders/1SDvXuLsv_q6SxkArc1jARPIVMq6dXUfg)

- Gangolli, A (2017). L'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel : Le cas de l'Inde. [Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université de Bourgogne – Franche-Comté, France].  
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01801230/document>
- Gaspar, C ( 24 mars 2021).Le focus group (groupe de discussion) : caractéristiques, utilisation et exemples. <https://www.scribbr.fr/methodologie/focus-group/>
- Gaspar, C (30 octobre 2019). L'entretien non directif (ou libre): définition, caractéristiques, étapes et exemples.  
<https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/>
- Gilliot, M (2020). Enseigner à distance en situation d'urgence – Ce n'est pas de l'enseignement en ligne, c'est une mutation !.  
<https://tipes.wordpress.com/2020/04/10/enseigner-a-distance-en-situation-durgence-ce-nest-pas-de-lenseignement-en-ligne-cest-une-mutation/>
- Hagège, C (1996). The language builder. *Cahiers de praxématique* 27 (156-161).<https://journals.openedition.org/praxematique/3008>
- Hagège, C (2015). *L'enfant aux deux langues*. Cahiers de praxématique. 26 (168-170). <https://journals.openedition.org/praxematique/2972>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013).La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica* 2(5):55-60.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Heedy, C et Uribe, M (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Éducation*, 17 (33), 7-27  
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1532>
- Hernández, R (2014). *Metodología de la Investigación* [Document PDF].  
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hodges et al. (2020, mars). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Informe 15-18 Programa Nacional de Tecnologías Móviles. Prise de [https://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas\\_etica/inf-15-18-programa-nacional-tecnologias-moviles.docx](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas_etica/inf-15-18-programa-nacional-tecnologias-moviles.docx)

Jiménez, Y (1994). La aplicación de la metodología juego-trabajo en la educación preescolar. *Revista Educación*. 18 (1), 41-51. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12493/11741>

Larousse Dictionnaire. (s.f.). Langue Française. Prise le 10 janvier 2021, de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>

Luc, R et Rayou, P (2020) La forme scolaire en confinement Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Revue scientifique internationale en éducation, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*, (4),1-11. <https://id.erudit.org/iderudit/1080546ar>

Marsyelina et al (2016). *Application de la méthode de Total Physical Response (TPR) dans l'apprentissage de la production orale en français pour les débutants chez les lycéens de slb negeri a kota bandung. [Document PDF]* [http://upipress.upi.edu/assets/file/12\\_Prosiding\\_France.pdf](http://upipress.upi.edu/assets/file/12_Prosiding_France.pdf)

Mata, H (2012). *Méthodologie communicative et communication non verbale en cours de FLE*. [Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid]. [https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/22595/TFM\\_F\\_2012\\_36.pdf?sequence=1](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/22595/TFM_F_2012_36.pdf?sequence=1)



Martineau, S et Gauthier, C (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*,25(3),467–496.  
<https://doi.org/10.7202/032010ar>

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2016). Guía Docente del Programa de Educación Preescolar.  
[https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/guia-docente.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/guia-docente.pdf)

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2015-2018). Auditoría interna, informe 15-18 programa nacional de tecnologías móviles.  
[https://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas\\_etica/inf-15-18-programa-nacional-tecnologias-moviles.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas_etica/inf-15-18-programa-nacional-tecnologias-moviles.pdf)

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2020). Pautas para la implementación de las guías de trabajo autónomo en la estrategia aprendo en casa.  
<https://aulavirtualabierta.mep.go.cr/wp-content/uploads/2020/05/Pautas-para-la-implementaci%C3%B3n-de-las-gu%C3%ADas-de-trabajo-aut%C3%B3nomo-07-05-2020VF-3.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2020). Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia.  
[https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia\\_0.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf)

Ministère d'Éducation préscolaire de Québec (2020). Informations du MEQ pour l'enseignement à distance.  
[https://recitpresco.qc.ca/sites/recitpresco.qc.ca/files/20-00023\\_Seuils\\_MEQ\\_sept2020\\_educ\\_presco\\_amende%CC%81\\_V3.pdf](https://recitpresco.qc.ca/sites/recitpresco.qc.ca/files/20-00023_Seuils_MEQ_sept2020_educ_presco_amende%CC%81_V3.pdf)

Muller, Martine (2012). *Total Physical Response* [Document PDF]  
[https://lewebpedagogique.com/enmodecafiemf/files/2012/12/total\\_physical\\_response.pdf](https://lewebpedagogique.com/enmodecafiemf/files/2012/12/total_physical_response.pdf)

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture UNESCO (15 mars 2018). *Les compétences numériques sont indispensables à l'emploi*

et à l'inclusion sociale. <https://fr.unesco.org/news/competences-numeriques-sont-indispensables-emploi-inclusion-sociale#:~:text=Les%20comp%C3%A9tences%20num%C3%A9riques%20se%20d%C3%A9finissent,des%20informations%20et%20les%20g%C3%A9r%20er.>

Orivel, F et Orivel, E (2006). Analyse économique de l'e-learning : quelques pistes pour le futur (Keynote Lecture). *Hal open science. XXII<sup>e</sup> Conférence de la CESE, Grenade*, 3-6 juillet 2006. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00086486>

Pelletier et al (2021). EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition . <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2021/4/2021hrteachinglearning.pdf?la=en&hash=C9DEC12398593F297CC634409DFF4B8C5A60B36E>

Puren, C (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. <https://journals.openedition.org/apliut/3416>

Programa Estado de la nación (2017). Sexto informe estado de la educación. [Document PDF]. <https://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/ee6-informe-completo.pdf>

Programa Estado de la nación (2021). Octavo informe estado de la educación. [Document PDF]. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/11/RESUMEN-EN-27-2021.pdf>

Ratière, M (2015-2016). *Le développement des compétences langagières des enfants allophones scolarisés en classe de Toute Petite Section-Petite Section*. [Master, mention enseignement premier degré, Académie de Nantes] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01387497/document>

Ramirez, E et Hernandez, S (2021). Una mirada a la Educación Preescolar desde la Diversidad en Pandemia covid-19 y sus afectaciones. [Tesis de Licenciatura,

Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/31926>

Rodriguez, A (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu' à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, 1(139-161) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016713>

Ria L et Rayou P (2020) La forme scolaire en confinement Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Hal sciene ouverte*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02998592>

Santos et al (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de COVID-19. *CienciAmerica: Revista de divulgación de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, Volumen 9(3),126-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746473>

Silva, H (2003). *L'acquisition d'une langue étrangère et le développement cognitif de l'enfant durant la période opératoire*. En Chemins actuels. N. 64 (9-14) <https://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/Dvpt-cognitif.pdf>

Syndicat de professeures et professeurs de la télé-université de Montréal (SPPTU,2020). L'enseignement à distance en période de pandémie. <https://spptu.telug.ca/lenseignement-a-distance-periode-de-pandemie/>.

Vautey, A (2016). *Les outils pédagogiques en immersion*. [Document PDF] <https://ffesm74.com/wp-content/uploads/2016/10/Memoire-IRS-outils-peda-pratique-Alex-Vautey.pdf>

Whyte, S (2009). La motivation pour la langue étrangère à l'école primaire : apprentissage en autonomie à l'ordinateur. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6-1 <https://doi.org/10.4000/rdlc.2223>

## **Annexe n°1 : Lettre de permission**

### **Lettre de permission**

Señor

MSc: Luis Felipe Gatzjens Vargas

Director Escuela Central de Atenas

Lunes 10 enero 2022

Atenas, Alajuela. Costa Rica

Estimada señora:

Por medio de la presente, nos complace extenderle un cordial saludo como estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés, de la Universidad de Costa Rica. Nosotros William Guillen carne número B89404 y Melissa Gutiérrez Mora carne número A32404, le solicitamos muy amablemente su autorización para que la institución que usted representa forme parte de nuestro trabajo de investigación (tesis), estaremos trabajando con la docente: Shirley Maria Brenes Beita de transición 1, de la sección bilingüe.

El mismo consiste en entrevistar a la maestra sobre sus prácticas docentes a distancia y virtuales, durante el curso lectivo 2020, a causa del periodo de confinamiento por el COVID-19. La docente está anuente a participar y dentro de la investigación se expondrá el contexto sociocultural, económico de la institución, así como el acceso a las tecnologías por parte del estudiantado. Es importante aclarar que dicha información será trabajada de manera confidencial y no se expondrá información específica de ningún estudiante o docente.

La finalidad de esta investigación es documentar cuales practicas docentes implementaron los docentes durante el periodo de confinamiento, para el desarrollo de las diferentes habilidades en los estudiantes de transición, proyecto bilingüe.

Esperando su aprobación y agradeciendo de antemano la atención brindada, se despide muy respetuosamente

## Annexe n°2 :Lettre de consentement éclairé

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN

COMITÉ ETICO CIENTIFICO

Teléfonos: (506) 2511-4201. Telefax: (506) 2224-9357



*Les pratiques enseignantes, en modalité virtuelle, embrassées par les instituteurs de la Grande Section du projet bilingue pendant la période COVID-19, un défi pour le développement des compétences orales chez les enfants.*

**Investigadores del estudio:** Guillen William y Gutiérrez Melissa

Nombre del participante:

**A. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN:** Este proyecto de Tesis es realizado por estudiantes de la Universidad de Costa Rica, con el fin de optar por el título de Licenciatura en Enseñanza del Francés, nos hemos interesado en llevar a cabo un estudio sobre las estrategias, técnicas y herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes de transición del proyecto bilingüe francés, durante el periodo de confinamiento del año lectivo 2020, a causa del COVID-19. **Nuestro objetivo principal es:** documentar las percepciones de los docentes del nivel de transición (Educación Preescolar) del proyecto bilingüe sobre las prácticas docentes adoptadas durante el periodo de 2020 a causa del COVID-19 para la adquisición de las habilidades (motrices, cognitivas, y de lenguaje) según el programa MEP, utilizando el francés como vehículo para la adquisición de estas. Así mismo, **como objetivos específicos** quisiéramos: identificar las percepciones sobre las prácticas docentes desarrolladas por los docentes para el para el para desarrollo de las diferentes competencias, en este contexto de urgencia a distancia y detectar las herramientas tecnológicas utilizadas como instrumentos para la adquisición de las competencias anteriormente mencionadas en las secuencias a distancia y /o virtuales.

**B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** como investigadores haríamos: un cuestionario relacionado con generalidades de la experiencia de los docentes durante el periodo lectivo 2020 su adaptación al proceso de enseñanza a distancia y virtual. También haríamos, una entrevista semi-directa o libre sobre su quehacer docente, el cómo trabajaron y evaluaron las habilidades, que herramientas utilizaron y sobre todo cómo fue el proceso de integración del francés en su práctica docente ya sea en las clases virtuales sincrónicas o a distancia asincrónicas. Finalmente, realizaremos un grupo de discusión para

compartir nuestras percepciones sobre la adaptación a la educación preescolar a distancia y/o virtual. Los tres instrumentos (cuestionario, entrevista y el grupo de discusión) se harán de manera virtual utilizando la plataforma Teams grabandolos, pero guardando la confidencialidad de los participantes.

### C. **RIESGOS:**

1. La participación en este estudio puede significar cierto riesgo o molestia para usted por lo siguiente: descontento al hablar sobre su quehacer docente durante un periodo lectivo tan atípico que exigió una adaptación instantánea a la virtualidad de los procesos educativos, en un ambiente incierto (pandemia por COVID-19) delante de sus compañeros y pérdida de privacidad al encontrar que habrá dos personas ajenas a su entorno habitual quienes anotarán sus respuestas o intervenciones orales durante la entrevista o grupo focal. No existen riesgos físicos ni mentales.
2. Si sufriera algún daño como consecuencia de los procedimientos a que será sometido para la realización de este estudio, los investigadores participantes realizarán una referencia al profesional apropiado para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.

D. **BENEFICIOS:** Como resultado de la participación en este estudio, el participante tendrá acceso al análisis y conclusiones de la investigación, aportándole herramientas para el mejoramiento de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

E. Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con William Guillen Agüero y Melissa Gutiérrez Mora sobre este estudio y ellos deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a William Guillen al teléfono 86 25 34 11 o a Melissa Gutiérrez al teléfono 70-10-75-59 en el horario de 8:00 am a 5:00pm. Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al CONIS –Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud, teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839**, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.



---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha el

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha el

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha el

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha el

---

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad) fecha

NOTA: Si él o la participante es un menor de 12 años, se le debe explicar con particular cuidado en qué consiste lo que se le va a hacer.

**Se le recuerda que, si va a trabajar con adolescentes de edades entre 12 y 18 años, debe elaborar una fórmula de asentimiento informado.**

---

NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESIÓN DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC) NO. 149 REALIZADA EL 4 DE JUNIO DE 2008.

CELM-Form. Consent-Form 06-08



### **Annexe n°3 : Questionnaire. (Cuestionario)**

Este instrumento fue realizado por los investigadores, en español con el fin de obtener mayor información.

#### **Percepciones sobre la virtualidad y la expresión oral de durante el año 2020**

En esta encuesta se pretende recabar datos personales de docentes de preescolar sobre su experiencia como docente durante el 2020 en el contexto de la pandemia provocada por el virus COVID-19. Le agradecemos de antemano su colaboración. Cabe destacar que la información recibida será tratada de manera confidencial y su uso es para fines educativos.

1. Edad: \_\_\_\_\_ años.

2. Sexo: F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_

3. Institución en la que laboró durante el 2020:

a) Jardín de Niños República Francesa

b) Escuela Fernando Terán Vals

c) Escuela Central de Atenas

d) Escuela el Peloncito

4. Por favor indique durante cuántos años ha trabajado o trabajó en la institución señalada en la pregunta anterior.

\_\_\_\_\_ año(s).

5. Por favor indique cuántos años tiene de experiencia impartiendo clases en preescolar:

\_\_\_\_\_ años.

6. Su formación de base (bachillerato) se concentró en la siguiente área (puede marcar varias opciones)

Educación preescolar

Enseñanza del francés para secundaria

Enseñanza del francés para primaria

Bachillerato en Lengua Francesa

Otro: \_\_\_\_\_

7. Por favor indique cuál es el último diploma que obtuvo al iniciar el curso lectivo del 2020:

Bachillerato en Educación Preescolar

Licenciatura en Educación Preescolar

Bachillerato en enseñanza del Francés con concentración en secundaria

Bachillerato en enseñanza del Francés con concentración en primaria

Bachillerato en enseñanza del Francés con concentración en primaria

Licenciatura en lingüística aplicada con énfasis en francés

Licenciatura en la enseñanza del francés

Otro: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. ¿En el plan de estudios de su carrera base, cursó materias relacionadas con la tecnología? ( si su respuesta es sí, pasar a la pregunta 9. Si su respuesta es no, pasar a la pregunta 10).

Sí

No

9. ¿Considera que tanto el enfoque como los contenidos abordados sobre las TICS (tecnología de la informática y comunicación) influyó positivamente su desempeño como docente durante el 2020?

Sí

No

Por favor justifique su respuesta

10. Durante el 2020, usted animó cursos:

sincrónicos (encuentros con las personas estudiantes)

asincrónicos (con guías de trabajo)

ambos

11. ¿Qué software de video conferencia usó para las sesiones sincrónicas?

Zoom

Teams

Otro

12. ¿Con qué frecuencia hizo uso de esta herramienta?

1 vez por semana

2 veces por semana

3 veces por semana

Más de tres veces por semana

13. ¿Cuál fue la duración de los encuentros sincrónicos?

Menos de media hora

De media hora a una hora

Más de una hora

14. ¿Qué medio de comunicación usó con mayor frecuencia para el envío de guías o de material?

Correo electrónico

Whats app

En físico

Otro:

15. ¿Qué medio de comunicación usó con sus estudiantes?

Correo electrónico

Whats app

Teams

Otro:

16. En cuanto al tiempo de preparación del material asincrónico (guías y otros materiales), usted considera que:

Tardó la misma cantidad de horas para prepararlo que durante los cursos presenciales

Tardó más horas para prepararlo que durante los cursos presenciales

Tardó menos horas para prepararlo que durante los cursos presenciales

17. Según su experiencia, ¿las guías (GTA) fueron clave en el desarrollo de habilidades en sus estudiantes? En la casilla "Otra" justifique su respuesta.

Si

No

Por favor explique:

18. ¿Considera usted que la totalidad de sus estudiantes alcanzaron los objetivos planteados para el año lectivo 2020?

En la casilla "Otra" justifique su respuesta.

19. ¿Usted considera que la modalidad a distancia contribuyó con el desarrollo de la expresión oral en francés?

En la casilla "Otra" justifique por favor su respuesta.

20. Por favor mencione cuál fue el mayor reto durante el 2020 como docente de preescolar.

Por favor explique

## **Anexo nº4: Entretien libre (entrevista libre)**

Este instrumento fue realizado por los investigadores, en español con el fin de obtener mayor información.

### **Ejes principales para la entrevista.**

#### **Las competencias lingüísticas**

¿Cómo trabajaron las habilidades lingüísticas bajo esta modalidad?

¿Qué actividades hizo?

¿Cuál fue el papel del estudiantado en estas actividades?

¿Cómo integro el Método de Tatou le Matou en las secuencias virtuales?

¿Cómo evaluaba la adquisición de la comprensión oral en las secuencias virtuales? y en el trabajo a distancia con la GTA?

¿Qué mecanismo utilizar para dar seguimiento a sus estudiantes en cuanto al desarrollo de las habilidades lingüísticas?

#### **Evaluación**

¿Considera usted que la evaluación en la GTA le otorgaba suficiente información para la evaluación formativa de los aprendizajes mencionados en el programa del MEP?

¿Qué tipo de evidencias solicitaba para la evaluación de las habilidades de las GTA?

¿Cuáles fueron los métodos utilizados para evaluar las diferentes habilidades?

#### **Instituciones**

¿Considera usted que las pautas dadas por el MEP para la adaptación a la virtualidad se reflejaron en su contexto de trabajo?

¿Cuáles pautas /indicaciones de la institución para la que usted laboró en el 2020 para la modalidad virtual / expresión oral?

La institución le brindó: ¿las herramientas tecnológicas o asesoría en cuanto al uso de tecnología para el público con el que usted trabajó?

¿Cuál fue la normativa adoptada por su institución con respecto al trabajo a distancia?

y el trabajo en virtualidad?

### **Percepción de la enseñanza a distancia/ virtual/ remota**

¿Cómo califica su desempeño durante el año 2021? ¿Se sintió cómodo con la modalidad virtual?

¿Considera que el público con el que usted trabajó se adaptó a esta modalidad?

¿Considera que las capacitaciones recibidas en relación con las GTA le ofrecieron herramientas suficientes para el desarrollo de las habilidades de manera “autónoma” en casa?

### **Annexe n°5 : Le groupe de discussion (grupo de discusión)**

Este instrumento fue realizado por los investigadores, en español con el fin de obtener más información.

- 1) ¿Considera usted que las competencias del programa de preescolar para el nivel de Transición pueden ser trabajadas y evaluadas a distancia? si / no ¿por qué? Podría ejemplificar su experiencia en el desarrollo de las diferentes competencias.
  
- 2) ¿Cómo fue el proceso de enseñanza con respecto a las habilidades lingüísticas durante el curso lectivo 2020? Ejemplifique. En relación con el proceso presencial existieron diferencias.
  
- 3) Cuáles fueron sus conclusiones y aprendizajes? Cuáles herramientas tecnológicas (TICE) considera fueron útiles y continuará utilizado.