

**Des histoires courtes pour accroître les compétences en lecture de la langue anglaise chez les élèves de septième année à l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey, à Pamplona : une recherche-action**

**Chercheuse :**

**Petrona Lemus Cárdenas**

**1065894650**

**Université de Pamplona**

**Faculté d'Éducation**

**Département de Langues et Communication**

**Licence en Langues Étrangères Anglais-Français**

**Pratique Intégrale des Langues Étrangères**

**Pamplona, N. de S.**

**Le 10 décembre 2022**

**Des histoires courtes pour accroître les compétences en lecture de la langue anglaise chez les élèves de septième année à l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey, à Pamplona : une recherche-action**

**Chercheuse :**

**Petrona Lemus Cárdenas**

**1065894650**

**Tutrice :**

**Mayeini Katherine García Parada**

**Université de Pamplona**

**Faculté d'Éducation**

**Département de Langues et Communication**

**Licence en Langues Étrangères Anglais-Français**

**Pratique Intégrale des Langues Étrangères**

**Pamplona, N. de S.**

**Le 10 décembre 2022**

## TABLE DE MATIÈRES

<b>Chapitre I : Présentation Générale de la Proposition .....</b>	<b>11</b>
<b>Aperçu de la Proposition.....</b>	<b>11</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>13</b>
<b>Justification .....</b>	<b>15</b>
<b>Objectifs.....</b>	<b>17</b>
<i>Objectif Général.....</i>	<i>17</i>
<i>Objectifs Spécifiques.....</i>	<i>17</i>
<b>Conclusions.....</b>	<b>18</b>
<b>Chapitre II: Observation Institutionnelle et Diagnostique.....</b>	<b>20</b>
<b>Analyse Documentaire .....</b>	<b>20</b>
<i>Localisation Topographique .....</i>	<i>20</i>
<i>Niveau Administratif.....</i>	<i>21</i>
<i>Niveau Pédagogique.....</i>	<i>33</i>
<i>Niveau Technologique de l'Institution.....</i>	<i>39</i>
<i>Niveau Population et Information des Sujets.....</i>	<i>39</i>
<b>Chapitre III : Composante Pédagogique et de Recherche .....</b>	<b>41</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>41</b>
<b>L'Énoncé du Problème .....</b>	<b>43</b>
<b>Questions de Recherche .....</b>	<b>44</b>
<i>Question Principale .....</i>	<i>44</i>
<i>Sous-Questions .....</i>	<i>44</i>

	4
<b>Justification .....</b>	<b>45</b>
<b>Objectifs.....</b>	<b>47</b>
<i>Objectif Général.....</i>	<i>47</i>
<i>Objectifs Spécifiques.....</i>	<i>47</i>
<b>Cadre Théorique .....</b>	<b>48</b>
<i>Compétences en Lecture .....</i>	<i>48</i>
<i>Compréhension en Lecture .....</i>	<i>48</i>
<i>Théorie des Schémas.....</i>	<i>49</i>
<i>Histoire Courte .....</i>	<i>50</i>
<b>Revue Littéraire .....</b>	<b>51</b>
<i>Des Histoires Courtes comme Ressource Pédagogique pour Renforcer la     Compréhension en Lecture .....</i>	<i>51</i>
<i>Stratégies Pédagogiques pour l'Amélioration de la Compréhension en Lecture     .....</i>	<i>52</i>
<i>Développement de l'Esprit Critique par la Lecture.....</i>	<i>54</i>
<b>Méthodologie .....</b>	<b>56</b>
<i>Méthodologie Pédagogique .....</i>	<i>56</i>
<i>Méthodologie de Recherche.....</i>	<i>67</i>
<i>Méthodes de Collecte de Données .....</i>	<i>71</i>
<i>Procédure de Collecte de Données .....</i>	<i>76</i>
<i>Méthodologie de l'Analyse des Données .....</i>	<i>79</i>
<b>Résultats .....</b>	<b>85</b>

<i>Développement de la Compréhension en Lecture parmi les Histoires Courtes</i> .....	<b>86</b>
<i>Renforcement de la Compréhension des Écrits par le biais de l'Usage d'Histoires Courtes</i> .....	<b>92</b>
<i>Histoires Courtes Comme Stratégie d'Apprentissage</i> .....	<b>100</b>
<b>Conclusions</b> .....	<b>106</b>
<b>Recommandations</b> .....	<b>108</b>
<b>Chapitre IV : Composante de Sensibilisation Communautaire</b> .....	<b>109</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>109</b>
<b>Justification</b> .....	<b>111</b>
<b>Objectifs</b> .....	<b>112</b>
<i>Objectif Général</i> .....	<b>112</b>
<i>Objectifs Spécifiques</i> .....	<b>112</b>
<b>Méthodologie Proposée</b> .....	<b>113</b>
<i>Flashcards</i> .....	<b>113</b>
<i>Vidéos Interactives</i> .....	<b>113</b>
<b>Conclusions</b> .....	<b>119</b>
<b>Chapitre V : Composante des Activités Intra-Institutionnelles</b> .....	<b>121</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>121</b>
<b>Justification</b> .....	<b>122</b>
<b>Objectifs</b> .....	<b>123</b>
<i>Objectif Général</i> .....	<b>123</b>

<b><i>Objectifs Spécifiques</i></b> .....	<b>123</b>
<b>Description des Activités Parascolaires de Participation</b> .....	<b>124</b>
<b><i>Chemins de la Paix et du Bien</i></b> .....	<b>124</b>
<b><i>Accueil des Parents dans la Salle des Professeurs</i></b> .....	<b>126</b>
<b><i>Forum Institutionnel</i></b> .....	<b>126</b>
<b><i>Journée des Étudiants Franciscaines</i></b> .....	<b>128</b>
<b><i>Levée du Drapeau : Inclusion, Valeurs Franciscaines</i></b> .....	<b>129</b>
<b><i>Fin de la Troisième Période Académique – Levée du Drapeau</i></b> .....	<b>130</b>
<b>Conclusions</b> .....	<b>132</b>
<b>Chapitre VI : Approche Réflexive de la Pratique Intégrale</b> .....	<b>133</b>
<b>Conclusions</b> .....	<b>134</b>
<b>Références</b> .....	<b>136</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>142</b>

## LISTE DE TABLEAUX

<b>Tableau 1</b>	Hymne de l'Établissement Éducatif .....	27
<b>Tableau 2</b>	Journée .....	30
<b>Tableau 3</b>	Chronogramme et Programmation Institutionnelle .....	31
<b>Tableau 4</b>	Horaire des Cours de Langue Superviseur-Enseignant .....	37
<b>Tableau 5</b>	Horaire des Cours de Langue de l'Enseignant en Formation .....	37
<b>Tableau 6</b>	Informations sur la Population Cible .....	39
<b>Tableau 7</b>	Fonctions Institutionnelles .....	40
<b>Tableau 8</b>	Modèle du Plan .....	59
<b>Tableau 9</b>	Chronogramme d'Activités Méthodologie Pédagogique .....	67
<b>Tableau 10</b>	Technique de l'Observation Participante .....	72
<b>Tableau 11</b>	Étapes à Suivre en Entretien Semi-directif. D'après Euréval (2010) .....	75
<b>Tableau 12</b>	Modèle pour la Validation de l'Entretien .....	79
<b>Tableau 13</b>	Chronogramme d'Activités Méthodologie de Recherche .....	85
<b>Tableau 14</b>	Échelle de Valeurs pour l'Évaluation des Tests .....	92
<b>Tableau 15</b>	Résultats du Prétest et du Posttest par Participant .....	93
<b>Tableau 16</b>	Échelle de Valeurs pour l'Évaluation des Implémentations .....	95
<b>Tableau 17</b>	Résultats des trois Implémentations par Participant .....	96
<b>Tableau 18</b>	Chronogramme d'Activités de la Composante de Sensibilisation Communautaire .....	118
<b>Tableau 19</b>	Chronogramme d'Activités Extracurriculaires .....	131

## LISTE DE FIGURES

<b>Figure 1</b> Localisation Topographique.....	20
<b>Figure 2</b> Principes Institutionnels .....	22
<b>Figure 3</b> Organigramme.....	23
<b>Figure 4</b> Valeurs Institutionnelles.....	24
<b>Figure 5</b> Drapeau de l'Insituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís.....	28
<b>Figure 6</b> Bouclier de l'Institution Éducative .....	29
<b>Figure 7</b> Syllabus Sixième Année.....	34
<b>Figure 8</b> Syllabus Septième Année .....	34
<b>Figure 9</b> Syllabus Huitième Année.....	35
<b>Figure 10</b> Activité Initiale .....	58
<b>Figure 11</b> Première Séquence Didactique.....	61
<b>Figure 12</b> Deuxième Séquence Didactique.....	63
<b>Figure 13</b> Deuxième Séquence Didactique.....	64
<b>Figure 14</b> Troisième Séquence Didactique.....	65
<b>Figure 15</b> Troisième Séquence Didactique.....	66
<b>Figure 16</b> Implémentation du Posttest.....	67
<b>Figure 17</b> Catégories de Base du Projet .....	82
<b>Figure 18</b> Matrice d'Analyse des Journaux de Bord .....	83
<b>Figure 19</b> Matrice d'Analyse des Entretiens.....	84
<b>Figure 20</b> Score du Pré-test .....	93
<b>Figure 21</b> Score du Posttest .....	94
<b>Figure 22</b> Résultats du Pré-test et du Posttest par Participant.....	95
<b>Figure 23</b> Score de la Première Implémentation des Participants .....	96
<b>Figure 24</b> Score de la Deuxième Implémentation des Participants.....	97
<b>Figure 25</b> Score de la Troisième Implémentation des Participants.....	97

<b>Figure 26</b> Résultats des Implémentations par Participant .....	98
<b>Figure 27</b> Première Classe de Préscolaire .....	114
<b>Figure 28</b> Deuxième Classe de Préscolaire .....	115
<b>Figure 29</b> Troisième Classe de Préscolaire .....	115
<b>Figure 30</b> Quatrième et Cinquième Classe de Préscolaire .....	116
<b>Figure 31</b> Séance Première Année.....	117
<b>Figure 32</b> Activité des Chemins de la Paix et du Bien .....	125
<b>Figure 33</b> Réunion des Parents .....	126
<b>Figure 34</b> Forum Institutionnel .....	128
<b>Figure 35</b> Forum Institutionnel .....	128
<b>Figure 36</b> Journée des Étudiants Franciscaines.....	129
<b>Figure 37</b> Levée du Drapeau.....	130
<b>Figure 38</b> Fin de la Troisième Période Académique .....	131

**LISTE D'ANNEXES**

<b>Annexe 1.</b> Présentation du Projet.....	139
<b>Annexe 2.</b> Première Séquence Didactique.....	141
<b>Annexe 3.</b> Deuxième Séquence Didactique.....	148
<b>Annexe 4.</b> Troisième Séquence Didactique.....	153
<b>Annexe 5.</b> Lettre de Présentation du Projet.....	158
<b>Annexe 6.</b> Lettre de Consentement Éclairé pour les Parents.....	160
<b>Annexe 7.</b> Lettre de Consentement Éclairé Signée par les Parents.....	162
<b>Annexe 8.</b> Pré-test et Posttest.....	163
<b>Annexe 9.</b> Ateliers.....	170
<b>Annexe 10.</b> Journaux de Bord.....	173
<b>Annexe 11.</b> Entretien.....	181
<b>Annexe 12.</b> Matrice d'Analyse des Journaux et des Entretiens.....	183
<b>Annexe 13.</b> Catégories de Base du Projet.....	183
<b>Annexe 14.</b> Séquence Didactique de Préscolaire.....	188
<b>Annexe 15.</b> Séquence Didactique de Première Année.....	189

## Chapitre I : Présentation Générale de la Proposition

### Aperçu de la Proposition

Ce projet se décompose en quatre composantes principales, qui abordent les aspects les plus pertinents de la pratique intégrale des langues étrangères. Celles-ci sont classés comme suit : Observation Institutionnelle et Diagnostique ; Composante Pédagogique et de Recherche ; Composante de Sensibilisation Communautaire ; et Composante des Activités Intra-institutionnelles. Compte tenu du rôle qui est joué au sein de la pratique intégrative, il est nécessaire d'aborder les principaux axes thématiques qui intègrent une formation globale exceptionnelle des futurs éducateurs en éducation bilingue, ces éléments permettent donc de mener à bien le processus de manière satisfaisante et d'aider complètement l'enseignant dans sa dernière étape de sa formation, identifier le contexte auquel il va être confronté.

En premier lieu, *la composante d'Observation Institutionnelle et de Diagnostique*, pour cette étape un temps estimé d'environ deux semaines a été alloué pour rendre compte des éventuels besoins qui se sont manifestés dans l'établissement cible. Par conséquent, à l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey, une observation attentive a été faite du préscolaire, de la première, de la sixième, de la septième et de la huitième année et ainsi le besoin a pu être identifié dans l'un des cours. De même, ce qui était lié à l'institution a été approfondi, connaissant plus en détail tout ce qui concerne les aspects administratifs, pédagogiques, technologiques et la population scolarisée en général.

Deuxièmement, *la Composante Pédagogique et de Recherche*, il a été possible de corroborer qu'il y a une faible lecture chez les élèves de septième année en particulier. Dès lors, l'enseignant en formation a vu la nécessité de mettre en œuvre une recherche-action permettant de déterminer et d'améliorer le processus d'apprentissage de la langue étrangère anglaise et

donc, de définir à travers des histoires courtes étant un outil didactique tout à fait nouveau, une amélioration du processus d'apprentissage de la langue dans cette compétence principalement.

De plus, dans la troisième, se référant à *la Composante de Sensibilisation Communautaire*, il se concentre sur les écoles primaires qui n'ont pas de professeurs d'anglais, le programme fournit un soutien qui aidera cette population à avoir un peu plus d'approximation de la langue cible et à travers des cartes-éclair et des vidéos interactives, ce projet prendra en considération les élèves du préscolaire de l'ITASFA, Sede Cristo Rey, pour les intégrer dans la deuxième langue, car ce sont des enfants qui commencent tout juste leur processus de formation et ils absorbent tout ce qu'ils perçoivent. C'est pourquoi, cette étude fournira non seulement des espaces d'apprentissage, mais utilisera également ces ressources pour acquérir des connaissances par le jeu.

Enfin, concernant la quatrième *Composante des Activités Intra-institutionnelles*, elle vise à insérer l'enseignant en exercice dans l'ensemble du contexte éducatif. Il doit donc assister à des événements intra-institutionnels et extra-scolaires, rencontres d'enseignants et de parents, conférences institutionnelles, entre autres activités. Pour ce faire, l'enseignant pourra rendre compte de ce que sera son rôle une fois son stage de formation professionnelle terminé.

## **Introduction**

De nos jours, l'enseignement d'une langue étrangère est une exigence qui fait partie de l'enseignement secondaire et intermédiaire en Colombie, en raison de son pourcentage élevé d'exigence dans n'importe quel contexte, qu'il soit éducatif ou professionnel. C'est pourquoi, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) rend nécessaire l'adoption de la langue étrangère anglaise dans tous les établissements publics d'enseignement secondaire du pays comme une exigence essentielle dans les domaines obligatoires et fondamentaux pour satisfaire ces besoins de communication dans une autre langue et compléter « la compréhension et la capacité de s'exprimer dans une langue étrangère, l'utilisation critique des différents contenus et formes d'information et la recherche de nouvelles connaissances ». (Loi 115 du 8 février 1994, art. 22 - 23).

Pour mener à bien ces orientations émises par le MEN, les établissements ont accepté les paramètres établis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, fondés sur les normes requises d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Ainsi, l'anglais est la langue qui a été adoptée depuis lors, en raison de son extension dans tous les pays et de sa forte exigence en matière d'éducation et d'emploi. C'est ainsi que les enseignants ont mis en place une grande variété de stratégies, de techniques et de méthodes très utiles pour mener à bien la formation de leurs élèves dans ce domaine et leur permettre d'éveiller leur esprit critique et leur prise de conscience de l'importance de la langue dans la vie quotidienne afin de répondre à leurs propres besoins à l'intérieur et à l'extérieur du contexte éducatif.

D'autre part, le Programme de Langues Étrangères Anglais-Français de l'Université de Pamplona permet à ses étudiants, dans le cadre de leur formation intégrale, de fournir ces espaces de pratique afin que l'enseignant, dans sa dernière étape de formation, prenne en

compte les besoins du contexte éducatif colombien et commence à voir les réalités d'un point de vue engagé et enrichissant qui peut favoriser la communauté à laquelle il fait face.

De même, au cours d'environ deux semaines d'observation institutionnelle à l'Instituto Técnico Arquidiocesano de San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey, à Pamplona Norte de Santander ; l'enseignant en formation a recueilli des informations substantielles concernant les aspects administratifs, pédagogiques et technologiques ; ce qui lui a donné les bases nécessaires et l'a aidé à identifier les besoins latents des étudiants pour mettre en œuvre la meilleure stratégie possible dans le processus et contribuer positivement à l'apprentissage et à l'amélioration de la compétence susmentionnée. De la même manière, dans la communauté d'éducation primaire, cette étude s'attachera principalement à établir ce contact avec la langue étrangère anglaise, puisque cette population n'a pas de professeur d'anglais et donc l'enseignant en formation fournira des outils permettant à l'élève de meilleure compréhension du processus qu'il initie.

Selon ce qui a été mentionné ci-dessus, lors de l'étape d'observation, il a été possible de connaître tout ce qui concerne l'établissement d'enseignement, y compris les aspects administratifs, pédagogiques, technologiques et démographiques, ainsi qu'un contact plus étroit avec la population cible ; premièrement, il était abordable d'apprécier que la lecture est le compétence qui nécessitent le plus de renforcement, c'est pourquoi l'utilisation d'histoires courtes est proposée et améliore ainsi ces faiblesses latentes de celle-ci chez les élèves de septième année ; deuxièmement, soutenir les enseignants du primaire en renforçant la langue par le biais de cartes-éclair et de vidéos interactives pour leur immersion opportune dans la langue ; et troisièmement, avoir un esprit de participation, de collaboration et d'engagement, ainsi qu'un sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement en tout ce qui concerne les activités parascolaires dont la présence de l'enseignant en formation est impérative.

## **Justification**

La dernière étape de la formation des enseignants pour la Licence en Langues Étrangères est l'une des étapes les plus importantes auxquelles il est confronté, car il est plongé dans un contexte réel qui peut apporter de multiples responsabilités et étapes dans lesquelles il doit intervenir. Selon (Van Lier, 1995, cité dans Fandiño, 2017), le but du professeur de langue est d'aider les élèves et les individus à devenir des utilisateurs efficaces, créatifs et critiques. En d'autres termes, les enseignants doivent s'assurer que les personnes parviennent à utiliser les langues pour se développer et construire le monde qu'elles habitent. En ce sens, cette étude permettra à l'enseignant en formation de mettre en œuvre les stratégies et techniques pertinentes pour s'assurer que les élèves puissent réaliser des apprentissages significatifs, notamment en lecture.

Tout d'abord, lors d'une période d'observation importante, l'enseignant en formation peut identifier les éventuels besoins dans lesquels les élèves sont plongés. Par conséquent, il est primordial de connaître et d'accorder une attention particulière aux ressources disponibles pour remédier à ces faiblesses, qui pourront éventuellement s'améliorer au cours du processus et réaliser des progrès pouvant être reflété dans les productions.

Par ailleurs, l'observation a permis à l'enseignant en formation de percevoir que la capacité de compréhension des écrits était réduite et cela pourrait être dû justement à l'intensité des heures ou au peu d'acquisition de vocabulaire qu'il manipule. C'est pourquoi, la proposition vise à utiliser des histoires courtes pour améliorer les compétences en lecture chez les élèves de septième année à ITASFA, Sede Cristo Rey.

De surcroît, en ce qui concerne le macro-projet d'extension communautaire, l'enseignant en formation apportera un soutien particulier aux enseignants du primaire, puisqu'ils n'ont pas

de formation en anglais, c'est donc une opportunité de pouvoir transmettre ces connaissances aux élèves par le biais des cartes-éclair et/ou des vidéos interactives qui favorisent un apprentissage significatif. Ainsi, dans le cas du préscolaire, dont sera la population cible, ils pourront avoir ce contact avec la langue et le mettre en pratique à travers des ressources stimulantes et appropriées.

D'autre part, une autre des fonctions qui sera assignée à l'enseignant en formation est de participer activement aux activités extracurriculaires, ce qui l'intégrera et le sensibilisera au fonctionnement des institutions publiques du pays. Autrement dit, que l'enseignant en formation n'est pas seulement destiné à remplir un rôle pédagogique, mais il doit également apporter ce soutien aux activités programmées au sein de l'établissement.

## **Objectifs**

### ***Objectif Général***

- Développer la pratique intégrale à l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey dans le cadre de ses quatre composantes (L'observation Institutionnelle et Diagnostique; Composante Pédagogique et de Recherche; Composante de Sensibilisation Communautaire de l'Anglais; Composante des activités intra-institutionnelles).

### ***Objectifs Spécifiques***

- Identifier des traits caractéristiques propres de l'ITASFA, Sede Cristo Rey.
- Accroître les compétences en lecture de la langue anglaise chez les élèves de septième année par la mise en œuvre des histoires courtes.
- Soutenir les classes d'anglais de préscolaire, en travaillant sur des cartes-éclair et des vidéos interactives.
- S'impliquer aux activités extracurriculaires de l'ITASFA, Sede Cristo Rey.

## **Conclusions**

Tout d'abord, l'étape d'observation institutionnelle a été un processus très enrichissant, puisqu'elle a pu rendre compte des différents éléments qui la composent, tels que le niveau administratif, le niveau pédagogique, le niveau technologique et le niveau de la population. Celui-ci, en effet, pourrait être réalisé dans une connaissance approfondie, afin que l'enseignant en formation puisse commencer sa pratique intégrale de la meilleure façon.

À la lumière des résultats obtenus et de l'apport de l'étude en général, en ce qui concerne la composante pédagogique et de recherche, afin que les élèves des différentes écoles en Colombie aient une meilleure compréhension en lecture, il est impératif de porter une attention particulière à cette compétence à travers des activités attirantes incorporant différents textes littéraires, car à travers eux, les élèves pourraient augmenter leurs compétences en lecture, face à tout type de difficulté lors de la lecture d'un texte en anglais. Il a donc été constaté que l'accroissement de la compréhension en lecture chez les élèves varie en fonction de la histoire courte travaillée. Bien qu'ils aient fait preuve d'engagement, de motivation et d'intérêt pour la compréhension en lecture, cela n'a pas été très bien illustré dans les résultats des ateliers. Néanmoins, il faut mentionner que les étapes de lecture ainsi que les activités travaillées à travers les histoires courtes étaient une bonne stratégie et peuvent fournir des résultats satisfaisants si les étudiants ont un vocabulaire de base de compréhension des questions et si des activités plus attirantes sont mises en place pendant les séances.

D'autre part, le travail avec les élèves du primaire, envisagé dans la Composante Sensibilisation Communautaire, a été assez enrichissant, puisqu'une méthodologie attirante pour les enfants a été mise en place, qui a pris en compte les activités travaillées au sein de la classe. En fait, travailler avec les enfants est extrêmement pertinent, car ils permettent à l'enseignant non seulement de concevoir des activités qui attirent leur attention, mais aussi de

trouver un moyen d'atteindre les petits qui commencent tout juste à entrer en contact avec la langue.

Enfin, les activités intra-institutionnelles sont d'une importance vitale, car elles immergent l'enseignant en formation dans ce qui touche à la pratique pédagogique, ainsi que dans le travail qui lui incombe en dehors de la classe. De plus, connaître le fonctionnement de l'établissement en tant que tel à travers toutes ces activités montre qu'une institution éducative fonctionne grâce à la collaboration et à l'engagement de toute la communauté.

## Chapitre II: Observation Institutionnelle et Diagnostique

### Analyse Documentaire

#### *Localisation Topographique*

#### Figure 1

#### *Localisation Topographique*

NOMBRE DE LA SEDE	DIRECCIÓN
CRISTO REY	Calle 5n 12-3660 Barrio Cristo Rey parte alta
JOSE ANTONIO GALAN	Carrera 6° n° 1b-61
CUATRO DE JULIO	Calle 1 n° 6-19
SANTA MARTHA	Barrio Santa Martha
CORREO ELECTRÓNICO: <a href="mailto:instituto@sanfrancisco@hotmail.com">instituto@sanfrancisco@hotmail.com</a> . WEB: <a href="http://www.itsfa.edu.co">www.itsfa.edu.co</a> CELULAR: 311 5498950 Teléfono fijo: 5688128	
	

## ***Niveau Administratif***

**Projet pédagogique institutionnel (PPI).** Le programme scolaire transversal *Chemins de Paix et de Bien* comme stratégie de prévention des risques psychosociaux aux étudiants et à la communauté éducative, est une expérience significative qui se conclut par l'engagement de générer une *Programme Institutionnel de Transversalité* qui intègre tous les secteurs de la communauté éducative. Cela implique, dans l'action immédiate, la candidature comme expérience significative devant le MEN et donne des arguments pour la soumettre au concours des autres manifestations pédagogiques nationales.

Par le biais des décrets 1470 de 2003 et 1421 de 2017 et de l'instruction ministérielle 04 de 2018, le MEN et la résolution 113 de 2020 guident les processus d'inclusion des étudiants en situation de handicap, de conditions exceptionnelles et de problèmes de socialisation. Ce qui nécessite la resignification de l'offre institutionnelle pour ces étudiants et les processus correspondants dans le manuel de coexistence. De même, la mise en place de l'équipe interdisciplinaire pour la prise en charge de ces élèves et l'adéquation, l'équipement et le fonctionnement de la classe multisensorielle pour la prise en charge des enfants des classes 0, 1 et 2 et des élèves handicapés sont requis.

La communauté éducative franciscaine, poursuivant le processus de resignification du PPI, présente une proposition pour une *Communauté Éducative Inclusive*. En tant qu'établissement d'enseignement, il s'engage à construire en permanence des propositions de coexistence, curriculaires et historiques qui garantissent des opportunités pour concurrencer avec la qualité.

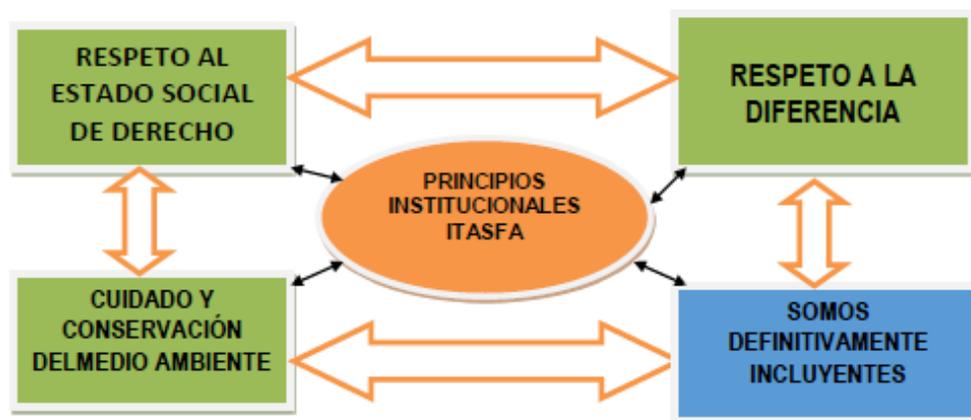
Il est conçu que la construction du Projet Pédagogique Institutionnel PPI est un processus permanent, dynamique et participatif pour la communauté éducative, ajusté aux changements et innovations de nature juridique, pédagogique et technologique, comme une stratégie qui permet la concurrence en termes de qualité, couverture, équité, efficacité, efficience

et que dans l'usage de l'autonomie scolaire, les désirs, les rêves, les utopies et autres aspirations de ceux qui vivent dans cette grande Famille Franciscaine puissent avoir libre cours. La preuve du processus constant de resignification du PEI est que de 2003 à 2015, il s'agit de la septième version de celui-ci.

**Principes institutionnels.** *Respect de l'état social de droit* : L'engagement de la communauté éducative est de former les élèves au respect de la Loi dans toutes ses juridictions, y compris celle institutionnelle. Superposer l'intérêt général à l'individuel. *Respect de la différence* : On assume la différence comme l'élément essentiel de la croissance du groupe et d'une coexistence saine. *Soin et conservation de l'environnement naturel* : Aujourd'hui plus que jamais, l'établissement d'enseignement doit développer des actions de prévention et de protection de l'environnement dans tous les domaines, tout en générant des projets de garantie de biosécurité pour tous les membres de la communauté éducative. *Être une institution définitivement inclusive* : Où l'engagement est de reconnaître tout le monde sans aucun type de discrimination et de développer des actions qui garantissent le service éducatif à tous en tenant compte de leurs différences individuelles.

## Figure 2

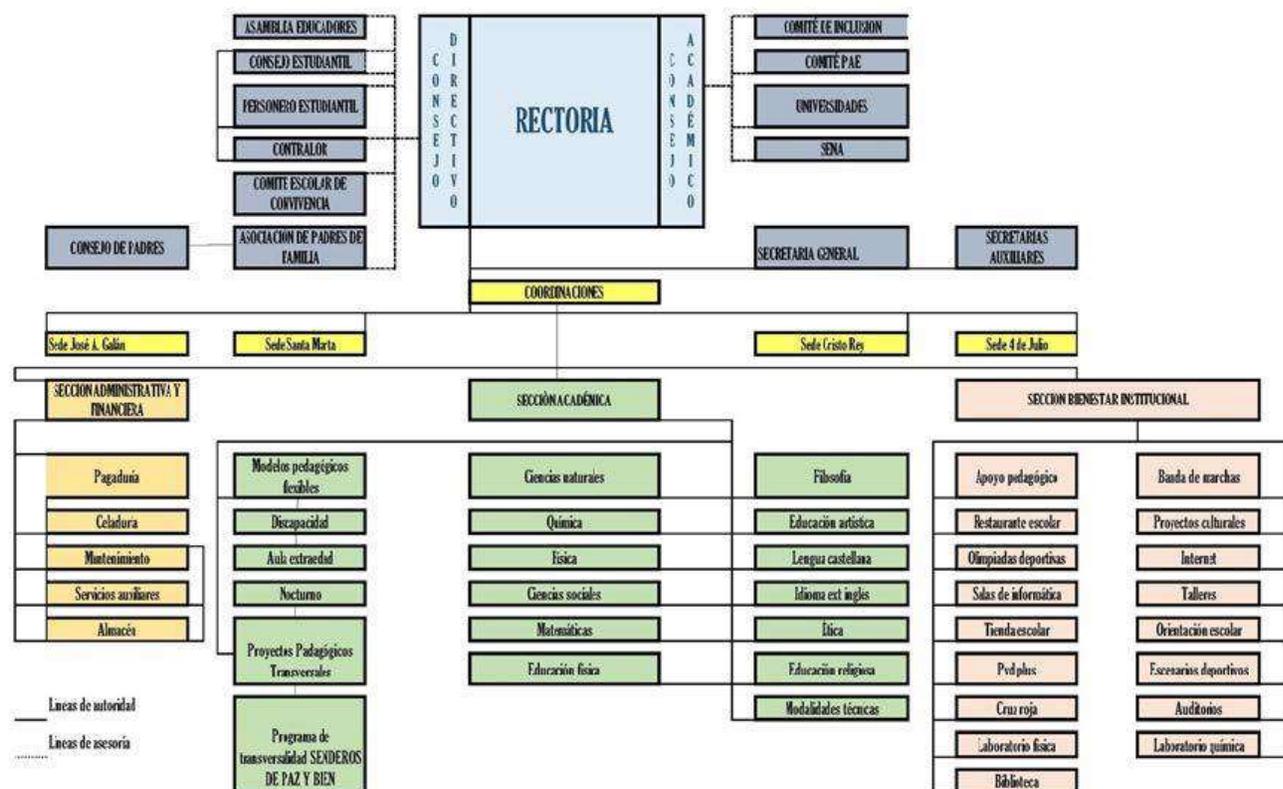
### *Principes Institutionnels*



**Organigramme.** La figure suivante montre la structure organisationnelle de l'établissement d'enseignement.

**Figure 3**

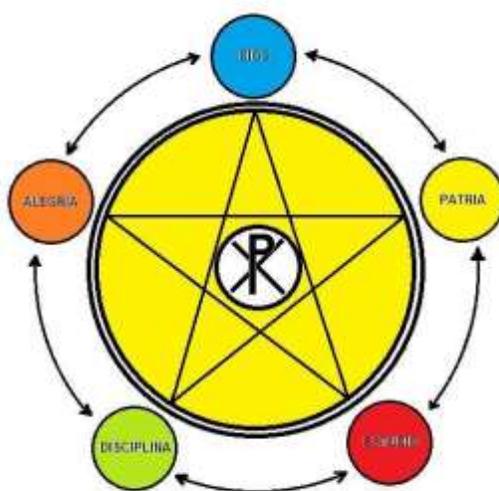
*Organigramme*



**Valeurs institutionnelles.** Les valeurs institutionnelles qui ont été cimentées dans l'établissement d'enseignement depuis sa fondation se reflètent dans le bouclier institutionnel, conçu comme suit : *Dieu*, conçu dans la perspective chrétienne-catholique, comme étant bon, sage, juste, puissant, le commencement et la fin de toutes choses. Différentes croyances sont acceptées et respectées. Même si la majorité des membres de la communauté éducative sont catholiques, d'autres sectes chrétiennes et non chrétiennes sont également présentes, développant leurs droits à l'éducation dans des conditions d'égalité ; *Patrie*, valeur conçue comme amour pour la Colombie, respect pour ses symboles et son identité. *Étude*, défini comme l'action essentielle pour les processus d'enseignement et d'apprentissage des administrateurs et des enseignants et des étudiants, interférant avec la coresponsabilité des parents ; *Discipline*, valeur axée sur les bonnes manières, le respect de la différence, en général pour une bonne coexistence dans le cadre de la différence ; *Joie*, valeur institutionnelle, qui à son tour fait partie du profil des étudiants, des enseignants, des gestionnaires et des administrateurs, conçue comme une attitude positive envers ce qui est fait.

**Figure 4**

*Valeurs Institutionnelles*



**Manuel de coexistence.** Définir le Manuel de Coexistence Sociale de l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís de la ville de Pamplona comme la convention collective exprimée dans les droits, engagements et responsabilités assumés par chacun des membres de la communauté éducative, dont le but est de créer et de favoriser des au plein épanouissement de la personnalité de ses élèves et de sa communauté, une coexistence harmonieuse, basée sur les principes de respect mutuel, de liberté, de démocratie, d'égalité et d'équité. En outre, l'établissement d'enseignement admet et garantit l'ensemble de la population du secteur sans discrimination de race, de culture, de sexe, d'idéologie, de croyance, de préférence sexuelle, de statut socio-économique ou de situations de vulnérabilité ou de besoins éducatifs spéciaux et exprime l'engagement institutionnel à poursuivre les poursuites processus éducatifs dans le cadre de l'inclusion.

Conformément à l'article 87 de la loi 115 de 1994, le manuel de coexistence définit les droits et obligations des étudiants et de chacun des membres de la communauté éducative, à travers lesquels les caractéristiques et les conditions d'interaction et de coexistence entre eux et indique la procédure régulière que l'établissement d'enseignement doit suivre en cas de non-respect. C'est un outil construit, évalué et ajusté par la communauté éducative, avec la participation active des élèves et des parents, obligatoire dans les établissements d'enseignement publics et privés et constitue une composante essentielle du projet éducatif institutionnel.

En conformité avec les dispositions de l'article 21 de la loi 01620 de 2013, en termes de manuel de coexistence, il est orienté : Dans le cadre du système national de coexistence scolaire et de formation aux droits de l'homme, d'éducation à la sexualité et de prévention et d'atténuation de la violence scolaire , et en plus de ce qui est établi dans l'article 87 de la loi 115 de 1994, les manuels de coexistence doivent identifier de nouvelles formes et alternatives pour encourager et renforcer la coexistence scolaire et l'exercice des droits humains, sexuels et

reproductifs des élèves, qui leur permettent d'apprendre éviter les erreurs, respecter la diversité, résoudre pacifiquement les conflits, ainsi que les éventuelles situations et comportements qui menacent l'exercice de leurs droits.

Les chapitres du Manuel de Coexistence sont classés comme suit : *Chapitre I*, Générer des principes de coexistence scolaire dans la communauté éducative ; *Chapitre II*, Situations les plus courantes qui affectent la coexistence scolaire et l'exercice des droits humains sexuels et reproductifs ; *Chapitre III*, Conventions établies par la communauté éducative ; *Chapitre IV*, Classification des situations qui affectent la conviction scolaire ; *Chapitre V*, Protocoles de soins complets pour la coexistence scolaire ; *Chapitre VI*, Mesures et actions pédagogiques qui contribuent à la promotion de la coexistence, à la prévention des situations qui affectent et à la réconciliation, à la réparation des dommages causés et à la restauration d'un climat de relations constructives dans l'établissement d'enseignement ; *Chapitre VII*, Les stratégies pédagogiques qui permettent et garantissent la diffusion et la socialisation du manuel de coexistence à la communauté éducative ; *Chapitre VIII*, Actions pour garantir l'application des principes de participation, coresponsabilité, autonomie, diversité et intégralité ; *Chapitre IX*, Périodicité avec laquelle les actions pédagogiques, mécanismes et procédures établies sont revus et validés ; *Chapitre X*, Soins scolaires route de la coexistence scolaire. *Chapitre XI*, Élèves en état de redoublement, excédentaires et usagers du service d'enseignement de nuit.

**Mission.** Fournir aux étudiants des espaces de formation qui leur garantissent, pour eux-mêmes, pour leurs familles, pour la ville, la région et pour la Colombie, des expériences d'apprentissage et de vie applicables comme alternatives de travail à la solution de leurs problèmes économiques avec l'offre dans les spécialités techniques, afin qu'ils puissent consolider leur projet de vie de manière responsable. Pour cela, l'institution favorisera des projets visant à renforcer le talent humain, l'utilisation appropriée de la technologie, la

participation communautaire, la préparation au travail, l'inclusion de chacun sans aucune forme de discrimination dans un cadre de tolérance et de respect de l'homme et de la femme et du environnement naturel.

**Vision.** À la fin de l'année 2025, l'établissement d'enseignement consolidera les processus d'amélioration académique, de reconnaissance sociale pour ses processus inclusifs d'attention aux étudiants en situation de handicap et démontrant des expériences significatives du programme global de transversalité « Chemins de Paix et de Bien ».

**Symboles institutionnels.** L'ITASFA a trois symboles représentatifs, comme suit :

**Hymne de l'établissement éducatif.** *Paroles* : Mgr, Rafael Tarazona Mora ; *Musique* : Daniel Solano Ortiz.

### Tableau 1

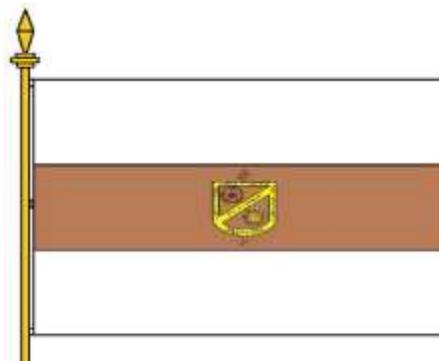
#### *Hymne de l'Établissement Éducatif*

<b>CORO</b>	<b>I ESTROFA</b>	<b>II ESTROFA</b>
Paz y bien, es el lema de mi Institución, que convierte mi ser en semilla, de esperanza, justicia y amor; que convierte mi ser en semilla, de esperanza, justicia y amor.	En mi mente siempre presente, el amor siempre a Dios debe estar, para así al que sufre ayudar, con alegre actitud fraternal. Para así al que sufre ayudar, con alegre actitud fraternal.	Siento orgullo de ser Franciscano y a la patria poder aportar: "la verdad, la virtud y el honor que construye el sol de la paz", "la verdad, la virtud y el honor que construye el sol de la paz".

**Drapeau de l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís.** De forme rectangulaire, divisé en trois corps : supérieur et inférieur en blanc, symbole de Paix, qui est construit par l'institution. Le corps central, de plus petite taille, en marron : cette couleur est caractéristique de la Communauté franciscaine : elle symbolise la pauvreté et l'humilité, ainsi que l'esprit de service et de dévouement aux autres, à l'instar du saint patron Francisco de Asís.

**Figure 5**

*Drapeau de l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís*



***Bouclier de l'institution éducative.*** Sa bordure a le dessin des armoiries de l'archidiocèse de Nueva Pamplona, depuis que Mgr Rafael Tarazona Mora a été le fondateur de l'Instituto Técnico San Francisco de Asís en tant que curé fondateur et premier recteur.

Il est encadré du nom de l'Institution, en lettres d'or. Une diagonale divise le bouclier en deux secteurs : Cette diagonale contient le message franciscain : PAIX et BIEN. C'est la devise institutionnelle qui permet à sa communauté de devenir des bâtisseurs de paix à partir de l'amitié, de la fraternité et de la solidarité.

Le Secteur supérieur, en forme de triangle, a un cercle blanc, qui encadre l'étoile à cinq branches : cette étoile indique les 5 principes institutionnels : Dieu, la Patrie, l'Étude, la Discipline et la Joie. Dans l'étoile, et dans un cercle, figure l'anagramme de Jésus-Christ, signe de l'orientation chrétienne de l'Institution.

Les secteurs supérieur et inférieur ont le blanc et le marron comme couleurs de fond, couleurs du drapeau. Le secteur inférieur a, un pignon encadré dans un cercle, qui représente l'orientation technique de l'Institut et sa mission de former les citoyens au travail et à la productivité. À l'intérieur du pignon se trouve le schéma d'un atome avec la lettre grecque PI en

son centre, symboles de la science, de la recherche et du milieu universitaire. Le blason a pour arrière-plan la croix archidiocésaine à deux branches, symbole de l'origine catholique de l'institution.

### Figure 6

*Bouclier de l'Institution Éducative*



**Directives et réglementation du MEN face à l'urgence sanitaire.** Le Ministère de la Santé et de la Protection Sociale (MSPS) déclare l'état d'urgence sanitaire sur l'ensemble du territoire national jusqu'au 30 mai 2020. Cette déclaration peut prendre fin avant la date indiquée ici ou lorsque les causes qui y ont donné lieu disparaissent ou, si elles persistent ou s'aggravent, peut être prolongé. (Résolution n° 385, 12 mars 2020, art. 1).

De même, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) a mis en place des mesures pour prévenir et contrôler la propagation du virus. En raison de la surveillance constante du comportement épidémiologique du Covid-19, cette circulaire est adressée aux Gouverneurs, Maires et Secrétaires à l'Éducation des Entités Territoriales Agréées en Éducation. (Circulaire n°20, 16 mars 2020).

Sur la base de ce qui précède, en raison de la présence de la pandémie de Covid-19, il a obligé le système éducatif à générer des modèles pédagogiques et des ressources qui garantissent le droit à l'éducation des enfants et des jeunes qui leur permettraient, les éducateurs et leurs familles garantissent le droit à la vie, comme le principal droit fondamental.

Au sein de l'établissement d'enseignement, le service éducatif était offert à domicile, où l'établissement lui-même était un pionnier dans la livraison de documents imprimés, le prêt d'infrastructure technologique et l'utilisation de la plateforme scolaire et des réseaux sociaux.

Le 2020, leur a permis de démontrer de la part des enseignants leur conceptualisation et pratique pédagogique ; et de la part de la plupart des parents de famille, leur sens des responsabilités et parmi tout le développement dont ils ont entrevu du PPI, le bon usage de la technologie et des réseaux sociaux. En revanche, avec le retour à l'enseignement présentiel en 2022, l'établissement continue d'utiliser des masques faciaux, afin de préserver la santé de la communauté éducative.

**Journée.** Le tableau suivant représente la journée de travail considérée au sein de l'établissement d'enseignement, conformément aux directives du MEN.

**Tableau 2**

*Journée*

<b>Période de classe</b>	<b>Horaire</b>
1 <sup>ère</sup> Période de classe	07h00 à 08h00
2 <sup>ème</sup> Période de classe	08h00 à 09h00
3 <sup>ème</sup> Période de classe	09h00 à 10h00
Pause	10h00 à 10h30
4 <sup>ème</sup> Période de classe	10h30 à 11h30
5 <sup>ème</sup> Période de classe	11h30 à 12h30
	Sortie du primaire
6 <sup>ème</sup> Période de classe	12h30 à 13h30
	Sortie du lycée
<b>Cours Techniques</b>	
Période de classe	14h30 à 15h15
Période de classe	15h15 à 16h00
Période de classe	16h00 à 16h45

Période de classe

16h45 à 17h30

**Chronogramme et programmation institutionnelle.** Le tableau suivant représente Le Chronogramme et Programmation Institutionnelle de septembre à décembre.

**Tableau 3***Chronogramme et Programmation Institutionnelle*

<b>SEPTEMBRE, 2022</b>	
<b>DATE</b>	<b>ACTIVITÉS</b>
1 et 2	Développement académique
3 et 4	Présentation des épreuves « SABER » 11°
5 au 9	Développement académique
12 au 16	Développement académique Tests de qualité des 0° à 11° selon la programmation des coordinations
19 au 23	Développement académique Tests de qualité des 0° à 11° selon la programmation des coordinations
23	Achèvement de la deuxième période académique – Fermeture de la plateforme web permettant aux écoles de charger les notes.
26 au 30	Développement académique
26	Début de la troisième période académique
27	Assemblée académique deuxième période – Comité de coexistence
29	Livraison virtuelle des rapports académiques de la deuxième période. Rencontre avec les parents d'élèves ayant 2 cours échoués ou plus
28 au 30	Chemins de paix et de bien – Socialisation des preuves
<b>OCTOBRE, 2022</b>	
<b>DATE</b>	<b>ACTIVITÉS</b>
3 au 17	Développement académique
10 au 14	Pause étudiante – Développement institutionnel
14	Levé du drapeau : inclusion, valeurs franciscaines. Découverte de l'Amérique
17 au 21	Développement académique
14	Livraison des tests de qualité à la coordination
24 au 28	Développement académique
31	Développement académique – Journée étudiante franciscaine
<b>NOVEMBRE, 2022</b>	
<b>DATE</b>	<b>ACTIVITÉS</b>

1 au 4	Développement académique Tests de qualité des 0° à 11°
8 au 11	Développement académique – Tests de qualité des 0° à 11°
11	Fermeture de la plate-forme
15	Assemblée académique – Comité de coexistence – Signature des procès-verbaux de reprise pour les parents et les élèves École des parents
16 au 18	Activités de récupération en face à face
21 au 25	Activités de récupération en face à face
25	Fin de la troisième période académique Levée du drapeau remise des symboles 10° au 11° - 9h00
28	Commission d'évaluation et de promotion
28 au 30	Développement institutionnel
<b>DÉCEMBRE, 2022</b>	
<b>DATE</b>	<b>ACTIVITÉS</b>
1 et 2	Développement institutionnel
2	Degrés Partir en vacances

## ***Niveau Pédagogique***

**L'aménagement de l'espace linguistique.** Dans l'ITASFA, trois moments principaux sont traités au sein de la classe comme suit : *Exploration*, à ce stade, le sujet est expliqué dans son intégralité. Autrement dit, l'étudiant acquiert les apprentissages souhaités, ainsi que les objectifs proposés ; *Structuration et Pratique*, à ce moment sont travaillés des exercices qui permettent à l'étudiant de mécaniser ce qu'il a appris à l'étape précédente ; et *Transfert et Évaluation*, dans cette étape, plus d'exercices sont travaillés, mais plus en profondeur, favorisant l'apprentissage et son application. De plus, il est évalué. Pour toutes ces étapes, il y a un suivi constant au sein de la classe, puisque les tutorats hors classe ne sont pas gérés.

**Connaissance des ressources pédagogiques disponibles.** Bien que l'étudiant ne dispose pas d'un guide spécifique pour développer ses activités en classe, les aspects suivants sont pris en considération :

- La technologie est intégrée à la pratique pédagogique, une stratégie qui, dans la plupart des cas, a donné de bons résultats dans le développement de la quarantaine causée par la pandémie de Covid-19.

- On s'intéresse à la mise à jour du matériel d'enseignement et d'évaluation.

L'établissement contribue financièrement aux instruments d'évaluation périodique.

- Responsabilité démontrée dans l'utilisation des infrastructures physiques et pédagogiques. Cette dernière est renforcée avec la mise en place de jeux éducatifs, l'utilisation de dictionnaires, de chansons, de vidéos interactives, d'ateliers de pratique, entre autres.

- L'institution améliore les ressources technologiques à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Il y a la production avec l'utilisation de la technologie.

**Plan du cours.** Le programme pris en compte pour les sixième, septième et huitième années de la deuxième période académique est envisagé ci-dessous :

**Figure 7**

*Syllabus Sixième Année*

GUIA INFORMATIVA	
<b>Área Inglés Año: 2022 Grado: Sexto</b> <b>Docentes: Alba Milena Flórez González Gloria E. Duarte</b> <b>Caicedo</b>	
SEGUNDO PERIODO	
EJE TEMÁTICO:	PRESENTE CONTINUO
Desempeños:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intercambia información relacionada con situaciones cotidianas en el aula de clase.</li> <li>Distingue la secuencia en un texto oral o escrito.</li> <li>Identifica la estructura de <i>wh</i> questions.</li> <li>Identifica la estructura de <i>yes/no</i> questions.</li> </ul>
Evidencia de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Describir acciones en una secuencia sencilla y lógica.</li> <li>Dar y pedir información sobre un tema.</li> </ul>
Estándar básico de competencia:	<p><b>ESCUCHA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendo la idea general en una descripción y en una narración.</li> <li>Comprendo una descripción oral sobre una situación, persona, lugar u objeto.</li> </ul> <p><b>LECTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Puedo extraer información general y específica de un texto corto y escrito en un lenguaje sencillo.</li> <li>Identifico el significado adecuado de las palabras en el diccionario según el contexto.</li> </ul> <p><b>ESCRITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Describo con frases cortas personas, lugares, objetos o hechos relacionados con temas y situaciones que me son familiares.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escribo mensajes cortos y con diferentes propósitos relacionados con situaciones, objetos o personas de mi entorno inmediato.</li> </ul> <p><b>MONOLOGOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Describo con oraciones simples a una persona, lugar u objeto que me son familiares aunque, si lo requiero me apoyo en apuntes o en mi profesor.</li> <li>Hago exposiciones muy breves, de contenido predecible y aprendido.</li> </ul> <p><b>CONVERSACION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Respondo con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que me son familiares.</li> <li>Utilizo códigos no verbales como gestos y entonación entre otros.</li> <li>Inicio, mantengo y cierro una conversación sencilla sobre un tema conocido.</li> </ul>
Derechos básicos de aprendizaje relacionados:	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>DBA 6:</b> Responde a preguntas relacionadas con el "qué, quién y cuándo" después de leer o escuchar un texto corto y sencillo, siempre y cuando el tema esté relacionado con eventos que le son familiares.</li> <li><b>DBA 8:</b> Comprende el tema e información general de un texto corto y sencillo, valiéndose de ayudas tales como imágenes, títulos y palabras clave.</li> </ul>
Referentes conceptuales para fortalecer los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Semana 1:</b> Socialización de prueba de calidad</li> <li><b>Semana 2:</b> Adjetivos demostrativos</li> <li><b>Semana 3 y 4:</b> Adjetivos posesivos</li> <li><b>Semana 5 y 6:</b> Preposiciones <i>in, on, at</i></li> <li><b>Semana 7:</b> Gerundios</li> <li><b>Semana 8 y 9:</b> Presente progresivo forma afirmativa</li> <li><b>Semana 10:</b> Presente progresivo forma negativa</li> <li><b>Semana 11:</b> Presente progresivo (simple questions)</li> <li><b>Semana 12:</b> Prueba de calidad.</li> </ul>

**Figure 8**

*Syllabus Septième Année*

GUIA INFORMATIVA	
<b>Área Inglés Año: 2022 Grado: Séptimo</b> <b>Docentes: Alba Milena Flórez González Gloria E. Duarte Caicedo, Carmen Rosa Daza</b>	
SEGUNDO PERIODO	
EJE TEMÁTICO:	PRESENTE SIMPLE
Desempeños:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica estructuras básicas del tiempo pasado simple.</li> <li>Produce textos orales o escritos, en los que da a conocer información sobre un tema de interés.</li> <li>Formula preguntas <i>yes/ no</i> questions previamente preparadas con una pronunciación y entonación adecuada.</li> </ul>
Evidencia de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Describir experiencias pasadas.</li> <li>Describir situaciones y eventos pasados.</li> </ul>
Estándar básico de competencia:	<p><b>ESCUCHA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendo preguntas y expresiones orales que se refieren a mí, a mi familia, mis amigos y mi entorno.</li> <li>Identifico el tema general y los detalles relevantes en conversaciones, informaciones radiales o exposiciones orales.</li> </ul> <p><b>LECTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Puedo extraer información general y específica de un texto corto y escrito en un lenguaje sencillo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplico estrategias de lectura relacionadas con el propósito de la misma.</li> </ul> <p><b>ESCRITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escribo textos cortos en los que expreso contraste, adición, causa y efecto entre ideas.</li> <li>Utilizo vocabulario adecuado para darle coherencia a mis escritos.</li> </ul> <p><b>MONOLOGOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Namo o describo de forma sencilla hechos y actividades que me son familiares.</li> <li>Hago exposiciones muy breves, de contenido predecible y aprendido.</li> </ul> <p><b>CONVERSACION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Respondo con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que me son familiares.</li> <li>Solicito explicaciones sobre situaciones puntuales en mi escuela, mi familia y mi entorno cercano.</li> </ul>
Derechos básicos de aprendizaje relacionados:	<p><b>DBA 2:</b> Describe, de manera oral, personas, actividades, eventos y experiencias personales. Estructura estas descripciones con frases y oraciones sencillas previamente ensayadas con sus compañeros y su docente.</p> <p><b>DBA 4:</b> Entiende la idea principal y algunos detalles relacionados con actividades, lugares y personas en un texto descriptivo corto. Para la comprensión del texto, se apoya en palabras y frases familiares.</p>
Referentes conceptuales para fortalecer los aprendizajes	<p><b>Semana 1:</b> Socialización de la prueba de calidad</p> <p><b>Semana 2 a la 8:</b> Presente simple</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Semana 2:</b> Conjugación de verbos en presente simple</li> <li><b>Semana 3:</b> Presente simple forma afirmativa</li> </ul>

Figure 9

## Syllabus Huitième Année

## GUIA INFORMATIVA

Área Inglés Año: 2022 Grado: Octavo

Docentes: Alba Milena Flórez González

Carmen Rosa Daza Montes

## SEGUNDO PERIODO

EJE TEMÁTICO:	PASADO PROGRESIVO Y FUTURO
Desempeños:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las etapas del proceso de escritura.</li> <li>Solicita información a sus compañeros sobre acciones futuras a través de preguntas de información previamente ensayadas.</li> <li>Elabora un reporte escrito con un lenguaje claro y sencillo a partir de notas tomadas y un modelo establecido.</li> </ul>
Evidencia de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresa sueños, planes futuros.</li> <li>Formula y responde preguntas sobre temas relacionados con el futuro.</li> </ul>
Estándar básico de competencia:	<p><b>ESCUCHA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sigue las instrucciones dadas en clase para realizar actividades académicas.</li> </ul> <p><b>LECTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifico relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares.</li> </ul> <p><b>ESCRITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso planes representados en mapas o diagramas para desarrollar mis escritos.</li> </ul> <p><b>MONOLOGOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explico y justifico brevemente mis planes y acciones.</li> </ul> <p><b>CONVERSACION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Converso con mis compañeros y mi profesor sobre planes futuros.</li> </ul>

Derechos básicos de aprendizaje relacionados:	<p><b>DBA 1:</b> Solicita y brinda información sobre experiencias y planes de manera clara y breve.</p> <p><b>DBA 5:</b> Realiza recomendaciones a personas de su comunidad sobre qué hacer, dónde, cuándo o cómo, con base en situaciones cotidianas de su vida familiar, escolar o de su entorno.</p>
Referentes conceptuales para fortalecer los aprendizajes:	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Semana 1:</b> Socialización de prueba de calidad</li> <li><b>Semanas 2, 3 y 4:</b> Presente progresivo.</li> <li><b>Semanas 5 y 6:</b> Pasado progresivo.</li> <li><b>Semana 7:</b> When Vs. While</li> <li><b>Semana 8:</b> Futuro (going to) forma afirmativa</li> <li><b>Semana 9:</b> Futuro (going to) forma negativa</li> <li><b>Semana 10 y 11:</b> Futuro (going to) forma interrogativa</li> <li><b>Semana 12:</b> Prueba de calidad.</li> </ul>

Página 49 | documento

**Méthodologie d'enseignement en classe de langue.** La méthodologie du cours de langue joue un rôle fondamental au sein de l'établissement, même s'il n'y a pas assez de ressources technologiques ; l'enseignant met en œuvre des techniques qui collectent des connaissances, ce qui permet à l'élève d'assimiler le nouveau contenu. En revanche, il n'est pas possible d'établir dans quelle mesure il est favorable d'utiliser la langue maternelle dans la plupart des explications ; sauf consignes précises, c'est cependant une bonne méthode pour mieux comprendre un sujet et approfondir, en tenant compte de l'approche du travail d'équipe pour un apprentissage équitable. De plus, l'établissement éducatif dispose d'une salle audiovisuelle et informatique où l'enseignant met en œuvre des stratégies d'apprentissage en ligne pour renforcer les apprentissages.

**Modalités d'accompagnement à l'apprentissage (tutoriels, outils et stratégies de communication, etc.).** Dans l'établissement d'enseignement, il n'y a pas d'accompagnement aux travaux dirigés, l'enseignant renforce donc l'apprentissage pendant les heures de cours, en travaillant sur les différentes compétences et donc, les connaissances. D'autre part, ils accordent une attention particulière aux plateformes mises en place par l'institution et à l'utilisation des réseaux sociaux pour les informations importantes liées à la tâche pédagogique.

**Conception de guides et de supports.** Les enseignants de la région préparent le matériel au début de l'année, renforçant toutes les compétences. Les élèves n'ont pas de livre d'anglais à utiliser en classe, mais ils disposent d'un dictionnaire d'anglais, d'outils didactiques fournis par l'enseignant, qui sont très utiles pour le développement d'activités académiques en classe.

En ce qui concerne l'extérieur de la classe, la plupart des étudiants ont l'aide de la technologie pour renforcer les connaissances ou ont également des guides de travail fournis par l'enseignant.

**Les droits fondamentaux d'apprendre dans l'institution. Normes.** Les DFA sont travaillés avec une rigueur stricte, en tenant compte du fait que l'étudiant doit les connaître tous pour atteindre les normes établies par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et être en mesure d'obtenir les niveaux requis, qui favorisent une formation compétente et de qualité. Par ailleurs, au début de chaque année, les enseignants de la matière, en l'occurrence la langue anglaise, respectent ces normes émises par le MEN, de cette manière le programme est établi et avec lui, toutes les compétences linguistiques et de communication sont travaillées.

**Cours.** Parmi les cours qui ont été affectés au processus de pratique intégrale se trouvent, d'une part, pour l'enseignement secondaire quatre comme suit : sixième, septième, huitième A et huitième B ; de l'autre, pour l'enseignement primaire, le préscolaire et la première année ont été attribués.

**Emploi du temps.** Le tableau ci-dessous montrera l'horaire du cours d'anglais à l'ITASFA, Sede Cristo Rey.

**Tableau 4**

*Horaire des Cours de Langue Superviseur-Enseignant*

Temps	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
<b>07h00 – 07h55</b>	5 <sup>ème</sup> II	5 <sup>ème</sup> I	8 <sup>ème</sup> B	6 <sup>ème</sup>	6 <sup>ème</sup>
<b>07h55 – 08h50</b>	9 <sup>ème</sup>		8 <sup>ème</sup> B	6 <sup>ème</sup>	6 <sup>ème</sup>
<b>08h50 – 09h45</b>	9 <sup>ème</sup>		8 <sup>ème</sup> A	7 <sup>ème</sup> *art	5 <sup>ème</sup> I
<b>09h45 – 10h15</b>			Pause		
<b>10h15 – 11h10</b>	7 <sup>ème</sup>	7 <sup>ème</sup>		9 <sup>ème</sup> *art	
<b>11h10 – 12h00</b>	7 <sup>ème</sup>	8 <sup>ème</sup> A		5 <sup>ème</sup> II	8 <sup>ème</sup> B
<b>12h00 – 12h50</b>		8 <sup>ème</sup> A	9 <sup>ème</sup>		

**Tableau 5**

*Horaire des Cours de Langue de l'Enseignant en Formation*

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
<b>Préscolaire</b>	07h55 à 08h50				

<b>Première</b>	07h00 à 07h55			08h50 à 09 h45
<b>Sixième</b>			07h00 à 08h50	07h00 à 08h50
<b>Septième</b>	10h15 à 12h00	10h15 à 11h10		
<b>Huitième A</b>		11h10 à 12h50	08h50 à 09h45	
<b>Huitième B</b>			07h00 à 08h50	11h10 à 12h00

### ***Niveau Technologique de l'Institution***

**Degré de connectivité.** Au cours des années 2016 à ce jour, la connectivité était de mauvaise qualité. Le service PVD Plus a été le service le plus touché. Il convient de noter qu'au cours de l'année 2020, l'intégration des TIC dans les processus académiques institutionnels a démontré des réalisations élevées dans le service éducatif à domicile auquel a été confrontée en raison de la pandémie de Covid-19.

**Accès et utilisation des plateformes.** Une plate-forme interactive a été acquise comme ressource de communication et de systématisation des processus d'évaluation. De même, le PPI a dirigé la création de groupes YouTube, Facebook, WhatsApp et de comptes de messagerie pour tous les membres de la communauté éducative. Plateforme interactive obligatoire pour les directeurs, les enseignants, les parents, les élèves et le personnel administratif. Tous les agents pédagogiques doivent avoir un email qui permet la correspondance avec l'établissement éducatif.

**Description des ressources numériques utilisées.** Il y a suffisamment d'ordinateurs portables, de tablettes et du Punto Vive digital Plus qui est devenu une ressource importante pour la formation et la production multimédia. Il est important de mentionner qu'il y a une salle audiovisuelle qui donne aux étudiants la possibilité d'avoir des ressources à portée de main pour renforcer leurs apprentissages.

### ***Niveau Population et Information des Sujets***

**Population cible.** Au cours de la période d'observation, il a été possible d'établir la population cible et donc de connaître des aspects précis tels que le nombre d'étudiants par cours, le genre, la tranche d'âge et le niveau de langue.

#### **Tableau 6**

*Informations sur la Population Cible*

Course	Nombre d'étudiants	Genre		Age	Niveau de langue
		M	F		
<b>Maternelle</b>	26	16	10	5-6 ans	A1
<b>Première</b>	32	13	18	7-8 ans	A1
<b>Sixième</b>	33	16	17	11-16 ans	A1
<b>Septième</b>	16	9	6	12-16 ans	A1+
<b>Huitième A</b>	21	9	12	13-17 ans	A2
<b>Huitième B</b>	23	13	10	13-17 ans	A2

**Conseil d'administration institutionnel.** Le tableau montre les officiers du domaine de gestion qui composent l'ITASFA avec leurs positions hiérarchiques correspondantes. Ceux-ci sont composés de représentants du corps enseignant, du corps administratif et de la communauté des parents.

**Tableau 7**

*Fonctions Institutionnelles*

<b>Fonctions Institutionnelles</b>	<b>Noms</b>
Recteur	Bernardo Wilches Gelves
Représentants des enseignants	Irmis Adriana Santander Suarez Álvaro Ramón Cárdenas Ortíz
Coordonnateurs	Olga Lucila Barajas Ruíz Mario Armando Castellanos Dávila José Joaquín Rincón Camargo
Représentant des diplômés	Andrés Eduardo Santos Jaimes
Représentant du personnel administratif	José De Jesús Delgado Oliveros
Représentant des parents	Nelly Cecilia Parada Sánchez
Représentant d'étudiant	Karen Villamizar

### **Chapitre III : Composante Pédagogique et de Recherche**

#### ***Des histoires courtes pour accroître les compétences en lecture de la langue anglaise chez les élèves de septième année à l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey, à Pamplona : une recherche-action***

#### **Introduction**

D'après Li et Wilhelm (2008), la lecture est une activité réalisée pour développer une compréhension d'un sujet. C'est une compétence essentielle que les individus doivent maîtriser pour réussir dans la vie. La lecture permet aux individus de rester informés, à jour et de réfléchir, celle-ci est un processus à la fois réceptif et actif. C'est un processus dynamique dans lequel le lecteur recherche des connexions d'idées dans le texte. La lecture nécessite l'utilisation de nombreux processus mentaux au fur et à mesure que l'information est collectée, traitée et analysée. De plus, la lecture est une source de plaisir pour les individus. Conformément à ce qui précède, la lecture enrichit la pensée intellectuelle et aide les gens à approfondir leurs connaissances sur divers sujets, en développant des compétences qui peuvent être utiles à la fois personnellement et pédagogiquement. C'est pourquoi il postule que bien que la lecture soit une partie très importante de la croissance personnelle et éducative d'un individu, c'est le concept de compréhension qui peut être encore plus important. La lecture en elle-même ne suffit pas : de plus, un individu doit être capable de décomposer, d'analyser et de réorganiser des idées et des informations. Une personne a besoin de la capacité de comprendre ce que l'écrivain essaie de communiquer. Par conséquent, il ne suffit pas de simplement lire un texte spécifique, mais de l'étudier en profondeur et d'enrichir non seulement le vocabulaire ou la connaissance de certains modèles intégrés dans le texte, mais aussi d'élargir cette capacité intellectuelle qui accompagne la compréhension d'un texte, la recherche d'informations connexes et établir de manière critique et variée ce qu'un écrit veut communiquer.

Une histoire courte, généralement écrite sous forme de prose narrative, fait partie de la littérature courte, qui peut être lue en peu de temps et qui est autonome, (Datta, 2016). Dans cette optique, il est opportun et nécessaire de mettre en œuvre différentes méthodes, techniques ou stratégies qui permettent une compréhension élevée de la lecture à travers une histoire courte, adaptée à un certain niveau et ainsi approfondir et gagner du terrain dans la compréhension des écrits.

Des histoires peuvent donner une grande valeur à la compréhension car elles permettent d'enrichir la capacité critique et intellectuelle de comprendre un texte. Dans ces histoires, on peut trouver différents types d'histoires telles que des anecdotes, des fables, des mini-sagas, des séquences d'histoires, des grandes lignes d'histoires, entre autres ; (Op.cit., 2016). C'est pourquoi elles sont une ressource pédagogique fondamentale qui peut élargir de manière significative la compréhension de la lecture en classe, plus particulièrement chez les élèves du secondaire.

## **L'Énoncé du Problème**

Pendant environ les deux semaines d'observation à l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey ; il a été possible de montrer que les élèves de septième année ont besoin d'augmenter leurs compétences en lecture en raison de leur difficulté à comprendre les textes, peut-être en raison du manque d'acquisition du vocabulaire, qui se développe surtout avec le travail autonome. Cela peut les avoir empêchés de comprendre des textes qui sont essentiels à leur niveau d'éducation. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), en termes généraux pour la compréhension écrite au niveau A2, établit la compréhension de textes courts et simples sur des sujets courants s'ils contiennent un vocabulaire très fréquent et courant, ou lié au travail ; et comprendre des textes courts et simples qui contiennent un vocabulaire très fréquent, y compris une bonne partie de termes de vocabulaire partagés au niveau international. En ce sens, il est nécessaire de renforcer cette compétence par l'utilisation d'histoires courtes intéressantes, qui contiennent le vocabulaire du niveau et sont adaptées au besoin d'acquérir la compréhension en lecture et d'avoir la capacité de développer le sens critique d'un texte en anglais.

Utiliser des histoires courtes comme un outil utile pour accroître les compétences en lecture des élèves de septième année à l'ITASFA, Sede Cristo Rey, fournira non seulement une nouvelle méthode stimulante, mais permettra également aux élèves de renforcer leur vocabulaire, de connaître et d'utiliser les différentes stratégies qui existent pour comprendre un texte en anglais.

Avec ce qui précède, le stage de l'enseignant en formation permettra aux élèves de travailler les compétences en lecture, cela couvrira dans une certaine mesure le besoin présenté. Par conséquent, l'utilisation d'histoires courtes sera mise en œuvre comme une technique spécifique pour le renforcement de la compétence de compréhension écrite pour la population

cible et dont la recherche-action sera appliquée, ce qui conduira les questions de recherche comme suit :

## **Questions de Recherche**

### ***Question Principale***

- Comment les histoires courtes peuvent-elles accroître la compréhension écrite des élèves de septième année?

### ***Sous-Questions***

- Quelles stratégies de lecture pourraient être mises en œuvre avec l'utilisation d'histoires courtes ?
- De quelle manière les histoires courtes contribuent-elles à la compréhension en lecture des élèves de septième année ?
- Comment les histoires courtes peuvent-elles susciter l'intérêt pour la lecture chez les élèves ?

## **Justification**

Le processus d'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère dans les écoles publiques en Colombie a été mesuré principalement par l'application des différentes stratégies, techniques et méthodes mises en œuvre par l'enseignant en classe. D'une part, les paramètres d'évaluation sont guidés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, qui met en évidence les quatre compétences telles que la compréhension et la production écrites, la compréhension et la production orales. Ceux-ci sont mesurés par les niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2. De l'autre part, le ministère de l'Éducation Nationale (MEN) établit les normes que la communauté éducative doit prendre en compte pour mettre en application ces niveaux dans chacune des années du secondaire.

Sur la base de ce qui précède et en tenant compte du fait que dans l'ITASFA, Sede Cristo Rey, en septième année plus précisément, la compréhension écrite est la moins approfondie et, par conséquent, pour laquelle il y a moins d'intérêt de la part des étudiants. Étant celle-ci assez importante pour l'apprentissage d'une langue étrangère et à laquelle une attention particulière doit être accordée, cette étude se concentrera, à partir des connaissances antérieures, sur la mise en œuvre d'ateliers qui bénéficient à l'acquisition de la pensée critique devant un court texte et favorisant l'acquisition du vocabulaire.

D'autre part, cette étude apportera de nouvelles idées au futur enseignant quant à l'intégration de toutes les compétences linguistiques, soulignant l'importance que chacune a d'atteindre le niveau requis dans les années de l'enseignement fondamental et secondaire. De même, en termes de recherche, l'étude fournira une expérience exceptionnelle en termes de travail avec différents sujets éducatifs présentés dans n'importe quel établissement d'enseignement public colombien et qui proposera différentes alternatives de solutions en fonction des besoins qui peuvent entraver les processus d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère.

Étant un projet réalisable qui se concentre sur une population éducative spécifique, il permettra non seulement aux étudiants d'acquérir un certain niveau dans l'une des compétences linguistiques importantes telles que la compréhension écrite, mais il fournira également de nouvelles idées pour y travailler par le biais de différentes activités bénéficiant le cours d'anglais et offrant un nouvel aperçu pour le concevoir.

## **Objectifs**

### ***Objectif Général***

- Accroître les compétences en lecture de la langue anglaise chez les élèves de septième année par la mise en œuvre des histoires courtes.

### ***Objectifs Spécifiques***

- Mettre en œuvre des stratégies qui favorisent la compréhension écrite.
- Appliquer des ateliers et/ou des activités attirantes basées sur des histoires courtes.
- Encourager les élèves à s'intéresser à la compréhension écrite à travers des histoires courtes.

## **Cadre Théorique**

En ce qui concerne cette étape et compte tenu du processus d'investigation pédagogique, il est nécessaire de mettre en évidence certains mots et/ou théories liés à la compétence de compréhension écrite, ce qui conduira à la présente étude. C'est pourquoi les mots suivants seront pris en considération comme suit : compétences en lecture, compréhension en lecture, théorie des schémas et histoire courte. Par ailleurs, les trois étapes de l'enseignement de la lecture seront prises en considération.

### ***Compétences en Lecture***

D'après Mendoza (2003), la lecture est un processus de construction de sens à partir de stimuli textuels, dans lequel non seulement le texte ou l'œuvre sont les éléments qui fournissent des informations et du contenu, mais aussi, pour le véritable effet de la lecture, nécessairement, doit également inclure les contributions du récepteur et l'activation de ces connaissances personnelles pertinentes à la compréhension de ce qui est exposé et présenté par le texte (p.175). De même, PISA (2009) cette compétence signifie comprendre, utiliser et réfléchir sur des textes écrits pour atteindre ses propres objectifs, développer ses connaissances et son potentiel personnels et participer à la société. Les définitions ci-dessus sont citées par Romo (2019). Tandis que Quiroga (2010) postule que la compréhension en lecture est le processus de construction de sens à partir d'un texte. Il s'agit de décoder les mots de l'écrivain en tenant compte des connaissances antérieures. Cela signifie la connaissance qui a le lecteur du sujet, des structures de la langue, de la structure du texte et des genres, qui l'aident à comprendre le message.

### ***Compréhension en Lecture***

Concernant la compréhension en lecture, Woolley (2011) a déclaré que la compréhension est un processus très complexe qui implique des activités cognitives telles que résumer, prédire,

évaluer, synthétiser, etc. Hermosa (2006) a souligné que « comprendre implique de penser » et « puisqu'il y a plusieurs niveaux dans la hiérarchie de la pensée, il y a aussi plusieurs niveaux de compréhension » (p. 41). Il est également important de noter que plus le niveau de compréhension est élevé, le plus le niveau de réflexion est élevé. Il existe donc cinq niveaux/dimensions de compréhension de la lecture : lecture littérale, interprétative, évaluative ou critique, intégration ou application à soi/à la vie, et lecture créative. Spécifiquement, chaque dimension « est cumulative dans le sens où chacune est construite sur les autres » (Hermosa, 2006, p. 56). Les auteurs cités ci-dessus sont cités par Navarrete (2019). Pour sa part, Romo (2019) déclare qu'elle s'agit d'un processus individuel et dépend des activités cognitives et métacognitives que la personne est capable de développer pour parvenir à une compréhension complète d'un texte.

### ***Théorie des Schémas***

Concernant la théorie des schémas, Widdowson (1983) cité par Shen (2008) indique qu'il s'agit d'une théorie de la manière dont les connaissances sont acquises, traitées et récupérées. Schéma est le terme technique utilisé par les scientifiques cognitifs pour décrire comment les gens traitent, organisent et stockent les informations dans leur tête. Les schémas, ou schémas, sont considérés comme des constructions cognitives par lesquelles l'information est organisée dans la mémoire à long terme. De son côté, Shen (2008) affirme qu'avec la théorie des schémas, un texte ne fournit aux auditeurs ou lecteurs que des instructions sur la manière dont ils doivent récupérer ou construire leur propre sens, cela veut dire, les connaissances acquises. Ces connaissances acquises antérieurement sont appelées connaissances antérieures du lecteur. Les structures de connaissances précédemment acquises sont appelées théorie des schémas. Avec tout ce qui précède, il est d'une importance vitale qu'au cours du processus, le lecteur traite l'information et l'organise également, créant ainsi une connaissance et une compréhension du texte dans son intégralité.

### ***Histoire Courte***

Une histoire courte est un court récit fictif en prose qui est plus court qu'un roman et qui traite généralement de quelques personnages. Il s'agit généralement d'un seul effet diffusé dans un seul ou quelques épisodes ou scènes significatifs. La forme encourage l'économie de cadre, la narration concise et l'omission d'intrigues complexes; le personnage se révèle dans l'action et dans la rencontre dramatique, mais il est rarement pleinement développé. Cependant, malgré sa portée relativement limitée, une nouvelle est souvent jugée sur sa capacité à fournir un traitement « complet » ou satisfaisant de ses personnages et de son thème (Hansen, 2022). Cette recherche considère donc l'utilisation de celle-ci comme un outil pédagogique pour améliorer la compréhension en lecture des élèves de septième année.

## **Revue Littéraire**

Cette étape s'appuie sur plusieurs études préliminaires qui visent à donner un aperçu de la recherche-action en cours. Ces études sont donc divisées en trois catégories essentielles qui offrent des perspectives différentes sur la mise en œuvre des histoires courtes en tant que facilitateurs de la compréhension en lecture telles que *Des histoires courtes comme ressource pédagogique pour renforcer la compréhension en lecture* ; *Développement de l'esprit critique par la lecture d'histoires courtes* ; et *Stratégies pédagogiques pour améliorer la compréhension en lecture*.

### ***Des Histoires Courtes comme Ressource Pédagogique pour Renforcer la Compréhension en Lecture***

L'utilisation d'histoires courtes comme moyen de réaliser des activités qui renforcent la compréhension écrite a été mise en place, car elle a donné des résultats positifs selon les stratégies et les types de ressources fournies. Dans cette perspective, l'amélioration de cette compétence s'appuie sur deux études préalables telles que celle-ci d'Ikhlās Mubarak Ahmed Elhaj (2017), « *The Role of Short Stories in Developing Reading Skill for EFL Learners* » ; et « *Using Short Story to Improve Student's Reading Comprehension (A Study at the Second Year Student of SMPN 2 Kota Bengkulu)* », écrite par Amelia Eka Frimasary (2015). C'est ainsi qu'une comparaison des deux études est établie pour rendre compte de la mesure dans laquelle les histoires courtes peuvent bénéficier au processus de lecture des élèves.

À l'égard de la compréhension écrite médiatisée par différentes activités réalisées à l'aide de nouvelles peut jouer un rôle fondamental dans le développement de la compétence, puisqu'elle aide à avoir une pensée large de ce qui est perçu dans un texte. Dans l'étude menée par Ahmed (2017), il s'est rendu compte que les histoires courtes aident beaucoup à développer les compétences en lecture à travers le vocabulaire et la grammaire, ainsi qu'une relation entre le

type de texte et sa compréhension générale. En d'autres termes, les textes sur les sciences et les termes spécifiques sont souvent plus difficiles à comprendre pour les élèves. Sur la base de ce qui précède, l'utilisation d'histoires courtes peut bénéficier à un élève de bas niveau, car elles sont plus compréhensibles si les étudiants ont une connaissance du vocabulaire de base. De son côté, Frimasary (2015), trouve dans son étude que les histoires courtes peuvent améliorer la compréhension en lecture des élèves. Celles-ci ont suscité l'intérêt des étudiants et les a encouragés à lire le texte en anglais. Dès lors, il est vérifié que les histoires courtes peuvent être un outil pédagogique très stratégique si un matériel varié est mis en place et adapté au niveau des élèves.

En résumé, ces études révèlent l'importance de travailler sur la compréhension écrite à travers des histoires courtes, car cela donne plus de confiance aux élèves et leur permet d'établir des relations non seulement de grammaire mais aussi de vocabulaire intégré dans le texte, ce qui peut bénéficier à l'apprentissage, puisque pré-connaissances sont déjà disponibles.

### ***Stratégies Pédagogiques pour l'Amélioration de la Compréhension en Lecture***

Pour mener à bien un processus satisfaisant de compréhension écrite, certaines stratégies doivent être établies qui peuvent le favoriser, c'est pourquoi les études préalables suivantes sont mises en œuvre en tenant compte d'une perception pédagogique et en appliquant ces processus d'amélioration de la compétence comme suit « *The Effect of Pre-reading Activities on the Reading Comprehension Performance of Ilami High School Students* », écrite par Akbar Azizifar, Habib Gowhary, Ali Jamalinesari et Soghra Roshani (2014) ; et celle-ci par Hasbaini Hasbaini, Abdul Manan et Rohim Putra (2021), « *Teaching Reading Comprehension by Using Short Stories* ». Celles-ci soulignent l'importance de mettre en œuvre des stratégies pour améliorer la compréhension en lecture et la manière dont ces processus peuvent être

réalisés, non seulement en approfondissant les connaissances, mais en donnant également de bons résultats.

Il existe des stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour approfondir et améliorer les compétences de compréhension en lecture. Azizifar et al. (2014) ont réalisé dans leur étude que la mise en œuvre de différentes activités de lecture peut apporter des améliorations dans la compétence en lecture. Les auteurs ont mis en place deux activités différentes pour deux groupes. La première consistait à (1) deviner le contenu de la lecture à partir des questions de pré-lecture et (2) la définition du vocabulaire, respectivement. Ainsi, il a été constaté que le groupe qui a reçu la signification devinée des questions de pré-lecture a obtenu de meilleurs résultats que celui qui a expérimenté les définitions de vocabulaire. Par rapport à ce qui précède, il faut établir que la stratégie mise en place a été assez enrichissante, puisque des progrès ont été constatés dans les différentes sessions et qu'un bon mécanisme de travail sur la compétence a également été trouvé. D'autre part, Manan (2021) a appliqué dans leur étude des stratégies qui lui a permis d'établir des comparaisons. Cet auteur a mis en place des activités de pré-test et de post-test, mais dans l'un des groupes il a travaillé sur des histoires courtes et sur l'autre des histoires longues. Les résultats ont montré que les élèves qui ont appris à utiliser des histoires courtes dans l'enseignement de la compréhension en lecture ont obtenu de meilleurs résultats par rapport aux élèves qui ont appris à utiliser des histoires longues. Ainsi, il faut vérifier que travailler avec différentes stratégies avec des histoires courtes peut développer des compétences de compréhension en lecture. Néanmoins, les activités doivent être variées pour éveiller cette motivation qui leur permet de susciter l'intérêt.

En somme, l'application de stratégies avant, pendant et à la fin du processus de compréhension en lecture est efficace selon les activités envisagées. Les études mettent en œuvre des stratégies de variété dans les groupes et dans les tâches, qui montrent des résultats

satisfaisants pouvant rendre compte de l'amélioration de la compétence écrite, mais aussi de ce qui pourrait peut-être améliorer la performance.

### ***Développement de l'Esprit Critique par la Lecture***

Les stratégies de compréhension en lecture peuvent non seulement être mises en œuvre par les enseignants, mais ils doivent également savoir dans quelle mesure elles sont efficaces pour développer la capacité des élèves. Les études préalables suivantes telles que celle-ci par Joderic Navarrete (2019), « *Reading Comprehension: Theories and Strategies Toward an Effective Reading Instruction* » ; et « *Promoting Tenth Graders' Reading Comprehension of Academic Texts in the English Class* », écrite par Claudia Quiroga Carrillo (2010) ; montrent comment, à travers des stratégies et des ressources, la pensée critique peut être travaillée conjointement avec la compréhension écrite.

La pensée critique de n'importe quel texte ne se développe pas en évaluant la compréhension écrite mais en approfondissant la façon de comprendre n'importe quel texte. Navarrete (2019), dans son étude, montre que les théories et les stratégies de compréhension écrite peuvent obtenir des résultats satisfaisants si elles sont correctement mises en œuvre. Pour sa part, Quiroga (2010) dans son étude indique l'amélioration progressive des compétences en lecture grâce à des stratégies telles que l'identification d'images, de titres ou d'autres informations requises qui ont permis aux élèves d'établir des points positifs. L'utilisation du dictionnaire ne peut limiter la compréhension générale d'un texte, ce n'est pas seulement son utilisation qui a généré un bon processus de lecture mais d'autres stratégies comme l'idée générale d'un texte ou encore la localisation des mots clés. Avec tout ce qui précède, il est possible de vérifier que la compréhension en lecture a plusieurs stratégies qui peuvent être utilisées pour améliorer la compétence. En d'autres termes, si les élèves parviennent à les

utiliser, ils ont la possibilité d'améliorer leur esprit critique progressivement et sur tout type de texte.

En guise de conclusion, la compréhension en lecture des différents textes ne se mesure pas seulement par le simple fait de la mettre en œuvre, mais elle doit également fournir la manière dont les élèves peuvent intégrer des stratégies qui vont au-delà de la simple recherche de sens dans un dictionnaire. Lorsque les enseignants enseignent comment comprendre un texte, les élèves auront une variété de stratégies pour un processus réussi.

## **Méthodologie**

Cette étape repose sur la manière dont la démarche, à la fois pédagogique et de recherche, est mise en œuvre, à partir de différentes définitions ou théories qui accompagnent la compréhension globale et profonde du caractère naturel de l'étude.

### ***Méthodologie Pédagogique***

Compte tenu de l'enseignement de la langue étrangère dans les écoles publiques de Colombie, ils approfondissent avant tout la grammaire, les élèves ont besoin d'approfondir les compétences communicatives et linguistiques qui leur permettent d'avoir une approche et une meilleure expérience avec la langue cible. C'est pourquoi cette étude a adopté une méthodologie dynamique dont l'expérience des histoires courtes comme ressource pédagogique permet aux élèves de septième année d'améliorer leurs compétences en lecture et, en même temps, d'utiliser des stratégies de compréhension qui les aident à approfondir leurs connaissances.

Sur la base de ce qui précède, la classe sera adaptée pour mettre en œuvre des séances de lecture guidées par des histoires courtes afin que les élèves approfondissent leurs compétences et aient des tâches spécifiques pour cela, améliorant ainsi leur processus d'apprentissage.

### **Les trois étapes de l'enseignement de la lecture d'après Igbaria (2002).**

***L'étape de pré-lecture.*** Pour permettre aux élèves de comprendre un texte de lecture, sans avoir à chercher chaque mot, les enseignants devraient utiliser l'étape de pré-lecture, car il est important de renforcer la confiance et la sécurité des élèves avant qu'ils n'abordent un texte de lecture. Pour renforcer la confiance des apprenants, il faut activer leurs connaissances et leurs schémas antérieurs concernant le texte cible. Cela peut être fait en décrivant des images, en générant des mots liés au sujet, en inscrivant des mots au tableau et en demandant aux élèves de les utiliser pour inventer une histoire, ou en montrant aux élèves des images liées au texte et en leur faisant raconter l'histoire. Ces types d'activités préparent les élèves aux devoirs (lecture) et les familiarisent avec le sujet du devoir de lecture. De plus, ils aident les élèves à créer des attentes et à éveiller leur intérêt pour le sujet du texte écrit.

***L'étape pendant la lecture.*** La phase de lecture ou pendant la lecture peut être abordée de différentes manières. (Richards, 1990, cité dans Op.cit., 2002) considère la lecture comme une intégration de processus descendants qui utilisent des connaissances et des schémas antérieurs, ainsi que des processus ascendants qui sont principalement axés sur le texte ou les données. Ainsi, (Op.cit., 2002) indique que les activités de lecture qui pourraient être utilisées vont de la lecture pour le simple fait de lire, la lecture silencieuse, à la lecture plus ciblée où les élèves apprennent à survoler l'idée principale, chercher les catégories secondaires ou lire intensément les idées secondaires.

**L'étape de post-lecture.** Pour vérifier la compréhension et la rétention par les élèves des informations d'un texte qu'ils ont déjà abordé, il convient d'utiliser la dernière étape - l'étape de post-lecture. À ce stade, les élèves pourraient se concentrer davantage sur une analyse détaillée du texte. C'est-à-dire qu'ils peuvent répondre à des questions de compréhension, telles que Qui ? Quoi? Où? Lorsque? Et comment ?, expliquer l'attitude de l'auteur, travailler avec le vocabulaire à travers le contexte ou faire un dessin en rapport avec le texte. De plus, il est très important que les élèves partagent et discutent de différentes idées liées au texte lu.

**Description des activités proposées.** Au cours des dix semaines du processus de pratique pédagogique, cinq semaines ont été prises en considération au cours desquelles un pré-test, un posttest et trois ateliers sont organisés dans une séance spécifique d'une heure. Les sujets grammaticaux du cours d'anglais sont travaillés pendant l'autre session. Par conséquent, les activités proposées ont été mises en œuvre chaque semaine.

**Présentation du projet.** Le projet pédagogique et de recherche a été présenté le 27 septembre 2022 aux élèves de septième année, qui était le cours cible pour le mener à bien. D'une part, le pré-test a été mis en place, qui visait à mesurer le niveau de lecture des élèves et à partir de là, procéder à la conception des ateliers qui tenaient compte de leur niveau et d'autres aspects tels que les histoires courtes cela n'a pas dépassé le temps estimé pour cela, qui était d'une heure. Cela n'a pas pris plus de 25 minutes. De l'autre, les élèves et l'enseignant se sont rendus dans la salle audiovisuelle où le projet serait présenté. L'enseignant a commencé par aborder les aspects généraux de la proposition comme suit : le titre, les objectifs, la méthodologie pédagogique et de recherche qui comprenait le chronogramme d'activités des deux éléments et une activité pour susciter leur intérêt pour l'étude ([voir annexe 1](#)).

## **Figure 10**

### *Activité Initiale*



D'autre part, le modèle de conception de chacune des séquences didactiques qui a été pris en compte décrit les aspects comme suit : il y a d'abord le nom du projet, le nom de l'établissement, le nom de l'enseignant en formation, la date, cours, les noms du tuteur et du superviseur, le temps estimé et le sujet. Ensuite, il y a le nom et le numéro de l'histoire courte, l'objectif communicatif, linguistique et socioculturel. De même, la méthodologie à utiliser dans le processus de lecture est présentée selon Igarria (2002), qui comprend la pré-lecture, pendant la lecture et la post-lecture (voir tableau 8). Ces étapes ont été travaillées sur la mise en place de différentes activités qui incluent l'approfondissement autour de la compétence de compréhension des écrits, pour finalement obtenir un produit.

### **Tableau 8**

#### *Modèle du Plan*

---

**WEEKLY PLANNER - RESEARCH PEDAGOGICAL PROJECT**

---

**Name of the project:**

---

**Educational School:    Trainee teacher's name:    Date:                      Course:**

---

**Supervisor:                      Tutor:                                      Time:                                      Topic:**

---

**Name of the Short Story N°:**

---

**Communicative  
objective:**

---

**Linguistic  
objectives:**

---

**Socio-cultural  
objective:**

---

**CLASS METHODOLOGY ACCORDING TO IGBARIA (2002)**

---

READING AND WRITING PROCESS	STAGES DESCRIPTION	MATERIALS	SKILL	TIME
--------------------------------	--------------------	-----------	-------	------

---

*Pre- reading*

---

*While- reading*

---

*Post- reading*

---

*Final product*

---

**EVIDENCES**

---



---



---

**Description de la première séquence didactique.** Dans cette séquence, la première histoire courte a été travaillée avec les élèves, intitulée « Jack in the forest ». Tout d'abord, le processus de pré-lecture a été réalisé, qui comprenait des activités de questionnement sur ce qui pouvait être perçu sans lire le texte. Parmi lesquelles on s'est renseigné sur l'image, le titre ou les mots-clés dans le titre. Cette activité était accompagnée d'une fiche de vocabulaire représentant le mot « forest ». Ensuite, les élèves devaient faire une lecture et lors de la deuxième lecture, ils devaient identifier le vocabulaire inconnu. De même, l'enseignante a continué à travailler sur le vocabulaire inconnu à travers des cartes-éclair. Une fois l'activité terminée, on a continué à donner ce même vocabulaire en attachant d'autres mots sur une fiche, afin que plus tard, lors de la troisième lecture du texte, les élèves puissent comprendre l'histoire et ainsi répondre correctement à l'atelier proposé. Travailler le vocabulaire à travers des cartes-éclair était assez enrichissant, car les élèves pouvaient le visualiser et faire la relation immédiatement pendant la lecture. Cela pourrait grandement faciliter la compréhension du texte ([voir annexe 2](#)).

### **Figure 11**

*Première Séquence Didactique*



**Description de la deuxième séquence didactique.** Dans cette séquence, la deuxième histoire courte a été travaillée, intitulée « The fox and the crow ». La même méthodologie proposée par Igarria (2002) a été suivie, qui comprend des activités dans les trois étapes de lecture telles que la pré-lecture, pendant la lecture et la post-lecture. Dans la pré-lecture, il a été demandé ce que l'histoire pouvait apporter par rapport à ce que les élèves pouvaient observer comme le titre et l'image. Aussi, l'accent a été mis sur la découverte du temps verbal dans lequel le texte a été écrit. Lors de la lecture, les élèves ont pu pointer le vocabulaire inconnu pour ensuite le travailler avec l'enseignante. Le vocabulaire avait une dynamique différente, le professeur écrivait le mot au tableau et donnait la définition en espagnol ; les élèves devaient deviner le mot décrit par la professeure et l'exercice se faisait avec dix mots inconnus. Une fois l'activité terminée, l'enseignante a distribué une liste avec le même vocabulaire, en ajustant d'autres mots qui pourraient être inconnus des élèves. Il faut souligner que cette histoire avait beaucoup de vocabulaire inconnu, puisqu'elle était plus longue que la précédente. De même, l'enseignante a livré l'atelier à développer. L'enseignement laissé par l'histoire a été travaillé avec les commentaires lors de la session suivante ([voir annexe 3](#)).

## **Figure 12**

*Deuxième Séquence Didactique*



**Figure 13**

*Deuxième Séquence Didactique*



**Description de la troisième séquence didactique.** Dans cette séquence didactique, la troisième histoire courte, intitulée « Ann's Holidays », a été travaillée. À cette occasion, une dynamique différente a été prise en considération pour le vocabulaire. Tout d'abord, le processus de pré-lecture s'est déroulé de la manière habituelle. Sur la base du titre et de l'image, les élèves ont été interrogés sur ce que l'histoire pouvait apporter. De même, comme il s'agissait d'un sujet grammatical, il y avait une activité supplémentaire qui consistait à compléter l'histoire avec le passé du verbe « to-be ». Une fois l'activité terminée, ils ont commencé à jouer à la loterie avec le vocabulaire inconnu du texte. Il est à noter que cette activité a suscité l'intérêt des élèves et qu'ils ont été très actifs. Ensuite, les élèves se sont organisés pour poursuivre l'atelier. La professeure leur a donné une feuille avec le vocabulaire travaillé dans le jeu de loterie. Lorsque les élèves ont terminé les activités concernant la deuxième étape de la lecture, l'enseignante a procédé à leur donner une rétroaction sur l'atelier ([voir annexe 4](#)).

#### **Figure 14**

*Troisième Séquence Didactique*



**Figure 15***Troisième Séquence Didactique*

Enfin, le posttest a été mis en place dans lequel il visait à mesurer les progrès que les élèves avaient réalisés par rapport à la compréhension des écrits travaillés tout au long des trois séquences didactiques et également à faire une comparaison par rapport aux résultats du pré-test.

**Figure 16***Implémentation du Posttest***Tableau 9***Chronogramme d'Activités Méthodologie Pédagogique*

<b>Semaine</b>	<b>Date</b>	<b>Activité</b>
Première	Le 27 septembre 2022	Présentation de la proposition aux élèves – Mise en œuvre du pré-test
Deuxième	Le 4 octobre 2022	Première histoire courte – Jack from the forest
Pause institutionnelle	Le 10 au 14 octobre	Pause institutionnelle
Troisième	Le 18 octobre 2022	Deuxième histoire courte – The fox and the crow
Quatrième	Le 25 octobre 2022	Troisième histoire courte – Ann's Holidays
Cinquième	Le 1 novembre 2022	Mise en œuvre du posttest

***Méthodologie de Recherche***

Cette étape est basée sur la façon dont la procédure de la recherche est développée, basée sur certaines définitions et théories pour une compréhension complète et profonde de la

naturalité de l'étude. Celle-ci comprend donc l'approche, la conception, le contexte de l'étude, la population, l'échantillon et les instruments pour la réaliser.

**L'approche.** Cette étude nécessite de suivre une méthode qui répond à l'objectif de la recherche. C'est pourquoi une approche qualitative est adoptée qui, selon les mots de Creswell (2002), la recherche qualitative est la plus appropriée pour aborder un problème de recherche dans lequel les variables à explorer sont inconnues. De même, du point de vue herméneutique, (González, 2013, cité dans Portilla, Rojas et Hernández, 2014), indique que la recherche qualitative aborde le réel comme un processus culturel, d'un point de vue subjectif, avec lequel on essaie de comprendre et d'interpréter toutes les actions humaines, les expériences, les sentiments, afin de créer des manières d'être dans le monde de la vie. De ce qui précède, on peut voir que l'approche qualitative permet une observation plus détaillée de la réalité des participants et donc plus d'informations sont obtenues à travers leurs expériences et les considérations qu'ils ont sur la compréhension écrite en travaillant avec les histoires courtes. De plus, on lui attribue une valeur qualitative qui permet à tout ce qui est exprimé, de démontrer la manière dont il se comporte dans une communauté.

**Le design.** Concernant le design de l'étude, une recherche-action est adoptée qui, selon les termes de Lewin cité dans (Colmenares et Piñero, 2008, cité dans Restrepo, 2005), ce type de recherche comme celle entreprise par des personnes, des groupes ou des communautés qui portent une activité collective pour le bien de tous, consistant en une pratique réflexive sociale dans laquelle la théorie et la pratique interagissent en vue d'établir des changements appropriés dans la situation étudiée et dans laquelle il n'y a pas de distinction entre ce qui est exploré, qui investigue et le processus à rechercher. En d'autres termes, la recherche-action est complètement immergée dans une communauté, en l'occurrence éducative, ce qui a permis d'étudier la situation qui se présente à travers la pratique et ainsi de collecter des informations pour comprendre et interpréter le processus de compréhension écrite mené par les participants.

**Le contexte de l'étude.** Cette recherche-action qualitative est développée au cours du deuxième semestre de l'année 2022, à l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey ; situé dans le quartier Cristo Rey de la ville de Pamplona, Norte de Santander, Colombia.

**La population.** La population qui fait partie de cette étude est la même qui est prise en compte dans la composante pédagogique, cette étude a pris en considération les élèves de septième année, la seule année de l'établissement éducatif.

**L'échantillon.** Creswell (2012) précise qu'il s'agit d'un sous-groupe de la population cible que le chercheur envisage d'étudier. Dans une situation idéale, il est possible de sélectionner un échantillon d'individus représentatifs de l'ensemble de la population. Compte tenu de ce qui précède, à partir de la septième année sur laquelle la recherche s'est concentrée, un échantillon de six étudiants a été sélectionné pour recueillir des informations sur la méthodologie pédagogique et de recherche. Cet échantillon a été fait volontairement à tous les étudiants qui voulaient faire partie de l'étude.

**Considérations Éthiques.** Cette étude révèle certaines considérations éthiques qui résident dans le traitement des informations recueillies. Pour ce faire, une lettre de présentation du projet a été établie qui comprenait des informations importantes telles que le titre de l'étude, l'objectif général et les aspects pertinents concernant la participation au projet. De même, une lettre de consentement adressée aux parents ou tuteurs de l'élève pour participer puisqu'il est mineur a également été établie. Dès lors, les conditions auxquelles il s'est volontairement soumis ont été détaillées. Il s'agissait donc d'un engagement assumé par le chercheur dans lequel une confidentialité absolue était vérifiée pour le traitement de ces données, ainsi que la liberté des participants de choisir un pseudonyme pour maintenir leur anonymat, leur sécurité et leur dignité. De même, il convient de tenir compte du fait que l'étude ne se trouve dans aucune pièce qui recourt au plagiat, car elle a été soigneusement revue par un processus de correction qui lui donne de la transparence et ne permet pas l'appropriation des informations.

### ***Méthodes de Collecte de Données***

Selon Delgado (2022), un aspect central de toute enquête qui déterminera en grande partie la qualité des résultats est le choix de la méthode et des instruments sélectionnés pour la collecte de données. À partir des objectifs, le chercheur déterminera le type de recherche, l'orientation et la portée de la recherche. Sur la base de ce qui précède, les méthodes, techniques et instruments qui ont établi le cours de l'étude, la manière dont les données sont collectées et la profondeur de ceux-ci ont été pris en considération. C'est pourquoi cette étude a tenu compte quatre approches de collecte d'information comme suit : *l'observation participante, le journal de bord, l'atelier, le pré-test, le posttest et l'entretien semi-directif.*

**L'observation participante.** Selon Bastien (2007) l'OP implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain. Cette technique permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décriptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. C'est pourquoi cette technique a été prise en considération pour réaliser l'instrument journal de bord comme indiqué dans le tableau suivant.

**Le journal de bord.** Pour mener à bien le processus de recherche, il est nécessaire d'établir différents processus qui permettent d'enquêter et de réfléchir sur les expériences vécues. Selon Vanlint (2015), le journal de bord permet de garder une trace des décisions et des réflexions qui jalonnent le processus de recherche. Cela peut être un outil précieux pour faire avancer la recherche, construire le chapitre méthodologique et développer une pratique de recherche réflexive. Par conséquent, la présente étude a adopté l'instrument pour guider, refléter et évaluer périodiquement son progrès. C'est pourquoi trois journaux de bord ont été mis en place, un pour chacune des séquences travaillées en classe.

### Tableau 10

#### *Technique de l'Observation Participante*

GENERAL DESCRIPTION		
PARTICIPANTS	SETTING	SITUATIONS
Journal /field note N°:	Date:	Hour:
Objective of observation:		
Name of High School:	<b>Place:</b>	<b>Grade:</b>

---

Time of observation:      **Topic:**      **Participants:**

---

Topics/categories or codes to observe:

---

**Reflection**

---

---

---

**L'Atelier.** Au sujet de l'atelier comme approche de recherche en éducation, Ørngreen et (Levinsen, 2017, cités dans Ahmed et Mohd, 2018), soulignent qu'il peut être examiné sous trois angles différents : a) « les ateliers comme moyen » d'atteindre un objectif précis ; b) « les ateliers comme pratique », qui établissent une relation entre la forme de l'atelier et ses résultats ; et c) « ateliers en tant que méthodologie de recherche », qui s'occupe de la réalisation d'un objectif particulier d'une étude (p.72). C'est pourquoi cette étude a adopté cet instrument afin de collecter des informations adaptées à une recherche-action mise en œuvre en classe. Jusqu'à présent, tous les ateliers ont été mis en œuvre, comprenant trois; qui se trouvent dans les séquences didactiques décrites dans la méthodologie pédagogique.

**L'entretien.** Quant à Taylor et Bogan (1986), ils comprennent l'entretien comme un ensemble de rencontres face à face répétées entre l'enquêteur et ses informateurs, visant à comprendre les perspectives que les informateurs ont sur leur vie, leurs expériences ou leurs situations. Tandis que'Alonso (1994) affirme que l'entretien est construit comme un discours prononcé principalement par l'enquêté mais qui inclut les interventions de l'enquêteur, chacune avec un sens spécifique, lié à ce que l'on appelle le contrat de trouvé. Les auteurs susmentionnés sont cités par García et al. (s.d.).

**L'entretien Semi-directif.** Concernant Pollock (s.d.) un entretien semi-directif est un type d'entretien dans lequel l'intervieweur ne pose que quelques questions prédéterminées tandis que le reste des questions n'est pas planifié à l'avance. Étant donné que les entretiens semi-structurés combinent à la fois les styles d'entretien structuré et non structuré, ils peuvent offrir les avantages des deux. Ils permettent la comparaison objective des candidats, tout en offrant également l'opportunité d'explorer spontanément des sujets pertinents pour ce candidat en particulier. Par sa part, Euréval (2010) affirme que l'entretien semi-directif est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien. De même, l'entretien semi-directif permet de recueillir des informations de différents types : des faits et des vérifications de faits, des opinions et des points de vue, des analyses, des propositions, des réactions aux premières hypothèses et conclusions des évaluateurs. Par conséquent, il propose quatre étapes pour conduire l'entretien semi-directif comme suit :

### Tableau 11

*Étapes à Suivre en Entretien Semi-directif. D'après Euréval (2010)*

Nom de l'étape	Procédure
1. Sélection	<ul style="list-style-type: none"> <li>● En théorie, on devrait arrêter les entretiens lorsque l'on n'apprend plus rien (principe de saturation)</li> <li>● L'expérience montre que cela arrive avec 10 à 30 entretiens</li> <li>● On recherche la plus grande diversité possible des personnes interviewées</li> </ul>
2. Conception du plan d'entretien	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elaboration d'un guide d'entretien précisant les thèmes à aborder</li> <li>● Recueil d'informations de base sur la personne</li> <li>● Préciser le but de l'entretien, sa durée, le niveau de confidentialité, l'usage qui en sera fait</li> </ul>

---

### 3. Déroutement

- Exposer clairement le sujet et le contexte
- Veiller à ne pas influencer la personne interrogée
- L'enregistrement de l'entretien est possible pour un rendu fidèle mais le risque d'intimidation et le coût d'exploitation sont à prendre en compte
- Rédiger le compte-rendu et (éventuellement) le faire vérifier par la personne interrogée

---

### 4. Analyse des résultats

- En fonction des besoins de l'analyse, faire un résumé par entretien ou une analyse thématique transversale
  - Elaboration d'une grille d'analyse
  - Analyser, interpréter, comparer les informations recueillies
- 

Sur la base de ce qui précède, il est nécessaire de vérifier que cette étude a mis en œuvre cet instrument une fois pour obtenir des informations substantielles susceptibles de nourrir davantage l'étude.

### ***Procédure de Collecte de Données***

Cette étape rend compte de l'enchaînement des étapes qui permettent de poursuivre l'analyse proposée par le sujet d'étude ; tels que la description et la présentation des protocoles utilisés, le choix des participants et les étapes suivies pour la mise en œuvre des instruments.

**Description et présentation des protocoles employés.** Tout d'abord, deux documents importants mentionnés ci-dessus ont été pris en compte comme protocoles de collecte de données. D'une part, *la lettre de présentation du projet*, qui a été adressée aux élèves de septième année et qui décrit les aspects pertinents de la participation au projet tels que le titre du projet, l'objectif général et les considérations importantes à prendre en compte au cours de la mise en œuvre de celui-ci ([voir annexe 5](#)). De l'autre, *la lettre de consentement éclairé*, adressée aux parents des élèves qui feraient partie du projet, puisqu'ils sont mineurs. Cela inclut une description détaillée des conditions auxquelles le participant s'est volontairement soumis, ainsi que la liberté pour lui de choisir un pseudonyme pour préserver son identité, sa sécurité et sa dignité ([voir annexe 6](#)).

**Accès au terrain.** Lorsqu'il s'agit de la pratique globale du programme de langues étrangères, l'enseignant superviseur a été informé oralement de l'année sur laquelle le projet serait travaillé, pour ensuite informer les élèves de septième année par le biais de la lettre et de l'activité de présentation de celui-ci.

**Choix de participants.** Quant à l'échantillonnage, Creswell (2012 : 142) précise qu'il s'agit d'un sous-groupe de la population cible que le chercheur envisage d'étudier. Dans une situation idéale, il est possible de sélectionner un échantillon d'individus représentatifs de l'ensemble de la population. Donc, comme mentionné précédemment, la population était la septième année. Par conséquent, il faut souligner que l'échantillon a été réalisé sur une base volontaire, ouvert à tous les étudiants qui souhaitaient participer et dont la participation était de six étudiants. Par la suite, la lettre de consentement a été remise à chaque élève-participant afin que les parents puissent la lire et la signer ([voir annexe 7](#)).

**Les étapes suivies pour la mise en œuvre des instruments.** À cet égard, il a été décidé de mettre en place un pré-test, un posttest, trois ateliers, trois journaux de bord (un pour chaque atelier) et un entretien semi-directif. Pour ce faire, la conception, la validation et l'administration de ces méthodes de collecte de données ont été envisagées.

**Pré-test et posttest.** Ceux-ci avaient un processus de conception, dans lequel il cherchait à adapter les textes au niveau des élèves pour mesurer la compréhension des écrits, dans le prétest le présent simple était travaillé et dans le posttest le passé du verbe « être ». De même, l'adaptation des questions à une compréhension élevée. De surcroît, ils ont été soigneusement examinés avant l'administration ([voir annexe 8](#)).

**Ateliers.** Concernant les ateliers, les mêmes étapes ont été complétées ; d'abord, la conception, qui cherchait à adapter les textes au niveau des élèves et ainsi établir les activités à développer au cours du processus de lecture ; ensuite, la validation, où certains éléments qui n'étaient pas très clairs ont été modifiés ; et l'administration, qui a été mis en œuvre avec la lecture ([voir annexe 9](#)).

**Journaux de bord.** S'agissant d'un processus réflexif, un modèle d'observation participante a été suivi, pour ensuite les remplir de toutes les considérations du chercheur, au cours du processus suivi dans les trois implémentations du projet ([voir annexe 10](#)).

**Entretien semi-directif.** En ce qui concerne cet aspect, tout d'abord, la conception de l'instrument dont les catégories ont été établies qui incluaient les objectifs de recherche a été considérée, pour continuer avec la formulation des questions de l'entretien. Ensuite, le processus de validation s'est poursuivi, qui a été soigneusement revu afin que les questions soient aussi compréhensibles que possible ; certaines autres informations ont été supprimées car elles ne respectaient pas certains paramètres concernant la nature de l'étude, pour finalement poursuivre l'administration de cet instrument de collecte de données ([voir annexe 11](#)).

**Tableau 12***Modèle pour la Validation de l'Entretien*

<b>Encabezado - título: Objetivo de la entrevista: A quién va dirigida: Explicación de la entrevista: forma de desarrollarla, tiempo estimado etc.</b>				
<b>PREGUNTA:</b>	<b>Categoría:</b>	<b>Clase</b>	<b>Tipo</b>	<b>OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS POR PARTE DE LA PERSONA QUIEN REvisa.</b>

***Méthodologie de l'Analyse des Données***

Selon Hatch (2002), l'analyse des données est décrite comme désordonnée, lourde, inductive, créative, stimulante, subjective, non linéaire, laborieuse, stimulante et chronophage. Pour cette raison, les informations doivent être traitées avec soin, permettant un processus clair pour voir des modèles, identifier des thèmes, découvrir des relations, développer des explications, faire des interprétations, formuler des critiques ou générer des théories.

**Type d'analyse choisi pour l'interprétation de données.** Il est impératif de choisir un type d'analyse permettant d'avoir une vue d'ensemble des données recueillies et ainsi commencer par sélectionner et interpréter les informations qui amènent à répondre à chacune des questions formulées dans cette étude pédagogique et de recherche. Au sein des modèles d'analyse de données qualitatives proposés par Hatch (2002) se trouvent des analyses typologiques, inductives, interprétatives, politiques et polyvocales. Pour cela, l'analyse inductive a été choisie.

La pensée inductive procède du particulier au général. Les compréhensions sont générées en commençant par des éléments spécifiques et en trouvant des liens entre eux. Argumenter de manière inductive, c'est commencer par des éléments de preuve particuliers, puis les rassembler en un tout significatif. L'analyse inductive des données est une recherche de modèles de sens dans les données afin que des déclarations générales puissent être faites sur les phénomènes étudiés (Op.cit., 2002). D'autre part, (Potter, 1996, cité dans Hatch, 2002) l'analyse inductive commence par un examen des détails dans les données, poursuit en recherchant des modèles dans les observations individuelles, puis soutient que ces modèles ont le statut d'énoncés explicatifs généraux. (p. 151).

Hatch (2002) déclare que dans ce type d'analyse une première étape consiste à lire l'ensemble de données et à le diviser en éléments en fonction de catégories prédéterminées, ainsi qu'il propose neuf stratégies pour développer cette analyse comme suit : Lire les données et identifier les cadres d'analyse ; Créer des domaines basés sur les relations sémantiques découvertes dans les cadres d'analyse ; Identifiez les domaines saillants, attribuez-leur un code et mettez les autres de côté ; Relire les données, affiner les domaines saillants et conserver un enregistrement des relations trouvées dans les données ; Décidez si vos domaines sont pris en charge par les données et recherchez dans les données des exemples qui ne correspondent pas ou vont à l'encontre des relations dans vos domaines ; Compléter une analyse dans les domaines ;

Rechercher des thèmes dans tous les domaines ; Créer un schéma directeur exprimant les relations au sein et entre les domaines ; Sélectionnez des extraits de données pour appuyer les éléments de votre plan.

Compte tenu des différents instruments qui sont mis en œuvre dans l'étude, il faut mentionner que ce type d'analyse est parfaitement intégré. En effet, cela permet de faire le lien avec les questions ou objectifs de son caractère naturel. De cette façon, l'analyse inductive permet d'avoir une perspective plus claire pour donner des réponses satisfaisantes aux questions qui ont guidé la recherche.

Figure 17

## Catégories de Base du Projet

CATEGORIES DE BASE DU PROJET			
<p><b>Titre :</b> Des histoires courtes pour accroître les compétences en lecture de la langue anglaise chez les élèves de septième année à l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey, à Pamplona : une recherche-action.</p>			
<p><b>Objectif général</b> Accroître les compétences en lecture de la langue anglaise chez les élèves de septième année par la mise en œuvre des histoires courtes.</p>			
<p><b>Objectifs spécifiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Mettre en œuvre des stratégies qui favorisent la compréhension écrite.</li> <li>o Appliquer des ateliers et/ou des activités attirantes basées sur des histoires courtes.</li> <li>o Encourager les élèves à s'intéresser à la compréhension écrite à travers des histoires courtes.</li> </ul>			
Catégorie	Sous-catégorie	Description théorique	Autres commentaires
Renforcement de la compréhension des écrits par le biais de l'usage d'histoires courtes.		<p><b>Pour le niveau A2:</b></p> <p>Il est capable de lire et de comprendre des textes très courts et simples tels que des lettres personnelles.</p> <p>Il peut trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.</p> <p>(CECRL, années 90).</p>	
	Stratégies de compréhension écrite	<p>Gómez et Monroy (2009) citent Dubois (1991), qui mentionne qu'il y a trois conceptions théoriques qui ont été manipulées autour du processus de lecture au cours des cinquante dernières années :</p> <p>1. Qui prévaut jusqu'aux années soixante, conçoit la lecture comme un ensemble de compétences ou un simple transfert d'informations. Cette théorie suppose trois niveaux de lecture : 1) Connaissance des mots, 2) Compréhension et 3) Extraction du sens que propose le texte. A son tour, il considère que la compréhension en</p>	
Développement de la compréhension en lecture parmi les histoires	Développement de l'esprit critique		

D'autre part, une matrice d'analyse des données a été prise en considération, qui détermine, d'une part, les unités d'analyse et, de l'autre, les variables catégorielles de ces unités (voir annexe 12). Selon Belzunegui et al. (2012) Les catégories sont le résultat de la conceptualisation des expressions, des idées et des perceptions des personnes interrogées sur le

sujet de recherche. Mais elles peuvent aussi résulter des caractéristiques sociodémographiques des enquêtés ou de leurs caractéristiques objectives. Il convient de noter que ces variables catégorielles ont émergé en tenant compte de l'analyse inductive de Hatch (2002), pour procéder à la conception de cette matrice d'analyse de l'information (voir annexe 13). De même, la technique de triangulation a été adoptée pour valider les informations recueillies, ainsi que l'édition des informations pour omettre les erreurs provenant des instruments et commencer à établir des réponses.

**Figure 18**

*Matrice d'Analyse des Journaux de Bord*

Análisis de datos de diarios de campo (diarios de bord)					
Categoría general		Descripción teórica	Fases literales del diario de campo (journal) N°1	Fases literales del diario de campo (journal) N°2	Fases literales del diario de campo (journal) N°3
Comprensión en lecturas		Pour le niveau A2: Il est capable de lire et de comprendre des textes très courts et simples tels que des lettres personnelles. Il peut trouver les informations particulières pertinentes dans des documents courts comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peut reconnaître des lettres personnelles courtes et simples. (CECRL, année 91).	The researcher delivered the short story, when observing the image and the title a small conversation about the story was made, the students inquired about it. Subsequently, two readings were made to identify the vocabulary.	The title, the image and the function of grammatical elements in the title were inquired about. The students were motivated by answering the questions and guessing what the short story might present. Therefore, they were in constant interaction with the teacher.	It was inquired about what the title and image of the reading could provide; they were asked about the main idea of the story with the information retrieved from these two elements. The students were quite participatory and focused on the teacher's requests.
Comprensión en lecturas	Estrategias de comprensión escrita	Gilbert et Murray (2006) citent Dolan (1991), qui mentionne qu'il y a trois conceptions théoriques qui ont été manipulées autour du processus de lecture au cours des cinquante dernières années :	They were very attentive in the first instructions that contemplated the first stage of reading (pre-reading).	There were confused students, because as the students were able to identify their strengths and weaknesses through their results of the previous workshop.	For the pre-reading stage, it was inquired about what the title and image of the reading could provide; they were asked about the main idea of the story with the information retrieved from these two elements.
	Mise en scène des trois étapes de la lecture	Quo présent jusqu'aux années cinquante, comport la lecture comme un ensemble de compétences ou un simple transfert d'informations. Cette théorie suppose trois niveaux de lecture: 1) Connaissance des mots, 2) Comprehension et 3) Extraction du sens que propose le	By continuing with the second stage of reading (while-reading), the students were very motivated, they did two readings to understand the text and identify the unknown vocabulary. There were students who did the reading in less time than others, so it was not difficult to	The three stages of reading proposed by Ishida (2005) were taken into consideration. In the pre-reading stage, the title, the image and the function of grammatical elements in the title were inquired about. The students were quite participatory and	It was pointed in the next read stage while-reading; the workshop was implemented, which was quite understandable, thus the story was quite short.

Figure 19

## Matrice d'Analyse des Entretiens

Categoría general	Subcategorías	Pregunta	Frasas literales de entrevista PARTICIPANTE 1 (Elicia)	Frasas literales de entrevista PARTICIPANTE 2 (Julia)	Frasas literales de entrevista PARTICIPANTE 3 (Ángela)	Frasas literales de entrevista PARTICIPANTE 4 (Fabiola)	Frasas literales de entrevista PARTICIPANTE 5 (Karla)	Frasas literales de entrevista PARTICIPANTE 6 (Gaby)
Comprensión en lectura		1. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes que usted considera importantes de las historias cortas a la competencia lectora?	1. Las actividades porque para cuando las historias son más sencillas más se va conociendo y así vamos avanzando más y más, y fue cuando conocíamos cosas ya a comprender cosas más amplias.	1. En la lectura aprende muchas palabras que van se conocen y aprende a hablar más inglés.	1. Pues está cuando yo pararon a leerlo dos veces y yo me concentré en las palabras que me resalten en cuenta.	1. Aprendiendo, procesando. Una aprende a pronunciar y a entender más las palabras en inglés para saber el significado de lo que se está leyendo. Ayudarlo a la persona a que vaya leyendo más palabras en la historia, que vaya analizando, buscando el significado.	1. No sé ayúdalo a comprender más y a entender más las palabras en inglés para saber el significado de lo que se está leyendo. Ayudarlo a la persona a que vaya leyendo más palabras en la historia, que vaya analizando, buscando el significado.	1. Saber más o menos cada tipo que se usa como who, was, whose diferentes. Tener vocabulario nuevo, aprender vocablo, así repasar en español para poder entender más el texto. Los tiempos verbales es lo que más me marca de las historias cortas, la manera como está escrita la historia corta.
Comprensión en escritura	<p>Strategias de comprensión escrita</p> <p>Mirar en detalle los tres etapas de la lectura</p>	1. ¿Se desarrollan actividades en torno a tres etapas de lectura que fueran prácticas, sencillas la lectura y por lo tanto, sencillas? ¿Cuáles son los aspectos de estas tres etapas a la comprensión de un texto en inglés?	1. En la prelectura, muy bien hacer el texto para comprender más bien el vocabulario, para desarrollar aquellas actividades de las lecturas y después en la actividad, dar cuenta en qué nos toca reflexionar más nuestro conocimiento, en qué tenemos que poner más.	1. Leer tres veces para entender. Podría comprender mejor el texto... con todo eso que se le daba a leer la lectura. En el vocabulario ya le daba a leer las palabras. 2. Poniendo más atención para saber que es lo que nos hace en la actividad.	1. Pues la historia es un poco de que... pues después la comprensión más crítica (verbal) y por lo tanto responde mejor. 2. Pues... de que comprendi más la lectura y de que más... así puede analizar.	1. Se comprende mejor un texto. Porque le voy dando diferentes actividades para que usted vaya o lo comprenda mejor. 2. En la comprensión, uno se hace, el significado de cada palabra y poner el	1. Si, porque yo puedo entender más el texto, puede analizar bien las preguntas, con el vocabulario que nos da el texto y poner esto... Cuando vamos leyendo, cuando está leyendo, que cosas se puede entender más.	1. Saber diferentes tipos de inglés y explicar bien. Y ahí lo que hacemos fue tomar como de usar como lo que habíamos estudiado y después de dar sobre que era el texto de dar sobre que era el texto de dar sobre que era el texto y como ayudarnos más a poder

Une fois l'étape d'analyse des informations quantitatives et qualitatives des instruments terminée, les catégories suivantes ont émergé, regroupant les aspects les plus remarquables pour répondre aux grandes questions de recherche comme suit :

- Développement de la compréhension en lecture parmi les histoires courtes.
- Renforcement de la compréhension des écrits par le biais de l'usage d'histoires courtes.
- Histoires courtes comme stratégie d'apprentissage.

**Tableau 13***Chronogramme d'Activités Méthodologie de Recherche*

<b>Semaine</b>	<b>Date</b>	<b>Activité</b>
Première	Le 26 au 30 septembre 2022	Conception de lettre de consentement pour les parents
Deuxième	Le 3 au 7 octobre 2022	Envoi de la lettre de consentement aux parents  Réponse à la lettre de consentement des parents  Observation participante (premier journal de bord)
Troisième	Le 18 au 21 octobre 2022	Observation participante (deuxième journal de bord)
Quatrième, Cinquième et Sixième	Le 24 octobre au 11 novembre 2022	Conception de l'instrument (entretien) Observation participante (troisième journal de bord)
Septième	Le 15 au 18 novembre 2022	Administration de l'instrument (entretien)
Huitième et Neuvième	Le 21 novembre au 1 décembre 2022	Analyse de données et présentation de résultats

**Résultats**

Une fois l'organisation et l'analyse des informations terminées, on continue à donner les résultats de l'étude. Il est donc pertinent de préciser que les données d'analyse proviennent d'un pré-test, de trois ateliers, d'un posttest, de trois journaux de bord et d'un entretien semi-directif ; en utilisant le type d'analyse inductive de Hatch (2002) qui consiste à argumenter de manière inductive en commençant par des éléments de preuve particuliers, puis en les rassemblant en un tout significatif. Dès lors, la recherche-action présente les résultats suivants à partir de catégories et sous-catégories comme suit : **Développement de la compréhension en lecture parmi les histoires courtes** ; *Stratégies de compréhension en lecture, Approfondissement des connaissances par la lecture et Le vocabulaire comme méthode essentielle pour la compréhension des écrits* ; **Renforcement de la compréhension des écrits par le biais**

**de l'usage d'histoires courtes ; Histoires courtes comme stratégie d'apprentissage ;**

*Histoires courtes en tant que ressource didactique pour approfondir la compréhension écrite et Intérêt, motivation et participation intégrés dans le renforcement de la compréhension en lecture à travers des histoires courtes.*

***Développement de la Compréhension en Lecture parmi les Histoires Courtes***

Dans le cadre de la compréhension en lecture, il y a des éléments qui sont pris en considération lors de l'analyse des textes, c'est pourquoi (Dubois, 1991, cité dans Gómez et Monroy, 2009) postule qu'il existe 3 conceptions théoriques qui ont été manipulées autour du processus de lecture, 1) Il conçoit la lecture comme un ensemble de compétences ou un simple transfert d'informations, par conséquent, cette théorie suppose trois niveaux, a) Connaissance des mots , b) Compréhension et c) Extraction du sens proposé par le texte ; 2) Il considère la lecture comme un processus interactif, mettant en lumière le modèle sociolinguistique et la théorie des schèmes, ceux-ci se conjuguent en faisant interagir la langue et les connaissances antérieures du lecteur dans leur processus de compréhension ; et 3) Il comprend la lecture comme le processus de transaction entre le lecteur et le texte. Sur la base de ce qui précède, cette catégorie permet donc d'ouvrir la discussion autour de trois sous-catégories telles que *Stratégies de compréhension en lecture, Approfondissement des connaissances par la lecture et Le vocabulaire comme méthode essentielle pour la compréhension des écrits*. Celles-ci mettent l'accent sur cette compétence à travers différentes méthodes ou techniques, offrant ainsi un large aperçu d'un texte.

**Stratégies de compréhension en lecture.** Bien qu'il existe différentes stratégies pour la compréhension des écrits, il est essentiel de prendre en considération les trois étapes de lecture proposées par Igbaria (2002), elles ont été essentielles pour ce processus tout au long de cette étude. Tout d'abord, l'étape de pré-lecture, dans laquelle on travaille des activités sans avoir lu le texte proposé, qui mettent l'accent sur l'observation d'une image, la lecture d'un titre, etc., et dont la compréhension des écrits est établie ; deuxièmement, l'étape pendant la lecture, dans laquelle le texte est lu silencieusement pour travailler plus tard sur des activités pour extraire des idées, répondre à des questions, etc. ; et troisièmement, l'étape post-lecture, dans laquelle des activités sont établies en répondant à des questions, en travaillant le vocabulaire, etc., c'est pourquoi, qu'au sein des informations recueillies ces étapes travaillées sont attestées à travers les différents journaux de bord et l'entretien, ce qui rend compte de l'importance de ces stratégies de lecture et de la manière dont elles sont immergées dans le processus de compréhension des écrits à partir du travail avec les différentes activités mises en œuvre.

Selon les différentes activités travaillées, il existe différentes perceptions qui illustrent que le travail des histoires courtes autour des trois étapes de lecture a non seulement permis aux élèves de mieux comprendre le texte, mais a également fourni de nouvelles idées pour travailler sur la compréhension en lecture. Edwin a déclaré « *Dans la pré-lecture, il est très bien de faire l'écoute pour mieux comprendre le vocabulaire, pour développer ces activités des lectures et plus tard dans les activités, pour se rendre compte de ce que nous devrions renforcer davantage nos connaissances, de ce que nous avons mettre en être plus prudent, ou nous devons revoir* » (Entretien). De son côté, Angela a témoigné « *J'ai compris lire plus avec ces étapes de lecture, je peux analyser plus de textes et plus tard quand je serai dans une classe supérieure, cela sera plus facile pour moi et j'améliorerai ma compréhension en lecture* » (Entretien). De même, Pedro est d'accord avec Angela et Edwin qu'avec le travail des étapes de lecture, la lecture est mieux comprise, il a donc déclaré « *Un texte est mieux compris. Parce que*

*différentes activités se déroulent pour que vous l'ayez ou le compreniez mieux* ». (Entretien). On peut constater que les trois participants ont apprécié le travail avec ces stratégies de lecture, car ils ont indiqué que dans la variété des activités avec les trois étapes de la lecture, ils pouvaient mieux comprendre l'histoire courte. D'autre part, l'enseignante en formation a témoigné du travail avec ces trois étapes de lecture en indiquant « *Pour l'étape de pré-lecture, on s'est demandé ce que pouvaient apporter le titre et l'image de la lecture, on leur a demandé l'idée principale de l'histoire avec les informations extraites de ces deux éléments ; il est passé à l'étape suivante, pendant la lecture, l'atelier a été mis en place, ce qui était tout à fait compréhensible, puisque l'histoire était assez courte. Quant à l'étape post-lecture, l'activité de rétroaction a été mise en place avec tous les élèves* » (Journal de bord, 3).

Sur la base des informations illustrées ci-dessus, il est important de souligner l'importance que les trois étapes de lecture ont accordée à la compréhension des écrits, ce qui a non seulement permis une meilleure compréhension de la ressource pédagogique travaillée, mais aussi les élèves se sont sentis bénéficiaires grâce aux activités mises en œuvre.

En guise de conclusion, la compréhension en lecture a été approfondie grâce aux activités travaillées tout au long de la mise en œuvre des trois étapes de lecture. Celles-ci ont donc réalisé que le processus de compréhension des écrits peut être élargi si différentes activités sont envisagées qui peuvent même être utilisées dans n'importe quel texte littéraire.

**Approfondissement des connaissances par la lecture.** Le développement de la pensée est un aspect fondamental qui fait partie de la compréhension des écrits. Dès lors, il faut revenir à ce que postulait Quiroga (2010), soulignant que la compréhension en lecture est le processus de construction de sens à partir d'un texte, à partir du décodage des mots de l'écrivain en tenant compte des connaissances préalables. Autrement dit, tenir compte de la connaissance que le lecteur a du sujet, des structures de la langue, de la structure du texte et des genres, qui l'aident à comprendre le message. À la lumière des données recueillies lors de l'entretien, les participants montrent comment ils ont développé leurs connaissances en lecture en se basant sur des pré-connaissances et en pratiquant cette compétence à travers des histoires courtes pour donner un aperçu de ce que peut signifier pour eux la lecture d'un texte spécifique.

Ainsi, quatre participants ont été pris comme référence, ils affirment avoir approfondi leurs connaissances en lecture et attestent de l'importance d'utiliser les pré-savoirs pour la construction de nouveaux savoirs. Karla a déclaré « *En utilisant les histoires courtes, j'ai pu approfondir ma compréhension écrite parce que lorsque nous répétons davantage les mots, nous pouvons savoir comment écrire chaque mot en anglais, comment écrire une histoire courte en anglais, comment utiliser les temps, les conjugaisons, gérondifs et bien, les mots comme ils se prononcent* » (Entretien). Ce qui précède rend compte de l'identification du vocabulaire et des temps dans la lecture et de la recherche de nouvelles connaissances pour compléter ce qui est déjà possédé. De son côté, Gaby a indiqué « *J'ai aimé parce que là on pouvait, la façon dont on fait comprendre une partie, mais cela nous aide déjà à développer plus et à mieux comprendre le texte* » (Entretien). Cela montre que les activités de pré-lecture peuvent attirer l'attention et favoriser l'engagement du lecteur envers le texte. De même, Edwin a souligné « *Concernant l'image, parce que bon nous avons tous dit notre opinion... c'est-à-dire que nous avons dit... non, c'est tel, c'est cela et donc nous avons tous eu notre opinion* » (Entretien). De son côté, Pedro a été d'accord, indiquant « *Dans la première étape, penser au*

*titre, pensez à l'image ou quelque chose comme ça. Deuxièmement... par exemple, dans les activités de vocabulaire, dans les ateliers, cela pourrait être » (Entretien).*

Les avis préalablement émis par chacun des participants rendent compte de la pertinence d'utiliser les pré-connaissances pour approfondir de nouvelles connaissances et les ajuster à celles déjà acquises. Dans cet ordre, Shen (2008) est mise en évidence, qui affirme qu'avec la théorie des schémas, un texte ne fournit aux auditeurs ou lecteurs que des instructions sur la manière de récupérer ou de construire leur propre sens, c'est-à-dire, les connaissances acquises. Ces connaissances acquises antérieurement sont appelées connaissances antérieures du lecteur. Les structures de connaissances acquises antérieurement sont appelées théorie des schémas. Par conséquent, les participants ont montré qu'avec leurs connaissances préalables, ils peuvent créer de nouvelles connaissances et fournir de nouvelles idées pour les approfondir.

En somme, cette catégorie a mis en évidence les connaissances préalables parmi les participants, ceux-ci comprennent les temps, le vocabulaire compréhensible et des textes tels que des histoires courtes. Celui-ci en tenant compte de leur niveau de langue et en adaptant non seulement ces connaissances préalables pour capter les nouvelles informations, mais en offrant également une nouvelle façon de mettre en évidence les capacités dont ils disposent pour la compréhension des écrits.

**Le vocabulaire comme méthode essentielle pour la compréhension des écrits.** L'une des activités les plus remarquables mises en évidence tout au long de la mise en œuvre du projet a été le vocabulaire ; ce qui lui a non seulement permis d'être un outil indispensable à la compréhension écrite, mais a également fourni des connaissances adaptables à tout niveau ou à toute activité nécessitant le renforcement des compétences langagières. D'après le CECRL (années 90), pour le niveau A2, un étudiant peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé. C'est pourquoi, au sein des informations recueillies, tant l'enseignante que les élèves ont identifié l'importance d'approfondir cette compétence lexicale pour comprendre ultérieurement des textes essentiels à l'acquisition d'une nouvelle langue.

Parmi les activités travaillées sur la compréhension des histoires courtes se trouvent celles avec le vocabulaire, l'enseignant en formation a témoigné « *Une feuille a été distribuée avec le vocabulaire travaillé sur les cartes-éclair, en ajoutant d'autres mots pour que lors de la résolution de l'atelier les élèves ne devrait recourir au dictionnaire pour chercher et ainsi ne pas perdre de temps* » (Journal de bord, 1). Cela montre que les élèves avaient le vocabulaire nécessaire à portée de main et qu'ils n'avaient donc pas besoin de temps supplémentaire pouvant être consacré à la compréhension de l'histoire courte. De plus, la voix de cinq participants est prise, qui sont d'accord pour indiquer que l'activité de loterie travaillée avec le vocabulaire pourrait donner de nouvelles perspectives à l'apprentissage, car étant un jeu, ils pourraient être plus intéressés à comprendre les écrits. Par ailleurs, ils remarquent qu'à travers l'activité ils ont approfondi leur compréhension orale, leur production orale et leur travail d'équipe, ce qui leur a permis d'avoir une plus grande connaissance et de l'intégrer aux pré-connaissances (Edwin, John, Angela, Pedro et Gaby ; Entretien). D'autre part, l'entrée du journal a indiqué « *Ils ont fait deux lectures pour comprendre le texte et identifier le vocabulaire inconnu. Concernant le travail avec le vocabulaire, c'était une excellente idée de travailler sur les cartes-éclair* »

(Journal de bord, 1). Sur la base de ce qui précède, on peut vérifier que les différentes activités travaillées avec les termes ont permis de couvrir les étapes de la lecture, ainsi que de fournir les outils dont l'étudiant avait besoin pour comprendre l'histoire courte dans son intégralité.

Il est impératif de souligner que les activités travaillées avec le vocabulaire ont non seulement permis aux élèves d'avoir plus de termes pouvant être utilisés dans n'importe quel contexte d'apprentissage de la langue, mais ont également permis d'élargir la compréhension du texte et de cette façon, ils pourraient démontrer leurs connaissances sur n'importe quel sujet intégré dans l'histoire courte.

En résumé, les interventions avec les termes ont fourni aux élèves de nouvelles façons de concevoir un texte littéraire ; puisqu'ils étaient intéressés et ont participé activement à approfondir leur compréhension à travers eux. De cette façon, ils ont eu l'opportunité de connaître la stratégie intégrée dans les étapes de lecture et ainsi, contribuer à leurs connaissances pour faire face à d'autres contextes d'apprentissage où ils peuvent mettre ces connaissances en pratique.

### ***Renforcement de la Compréhension des Écrits par le biais de l'Usage d'Histoires Courtes***

Compte tenu du fait que l'objectif général de cette étude est la compétence en lecture les données du prétest et du posttest ont été analysées selon l'échelle des valeurs entre haut, moyenne et bas pour évaluer le score de chaque élève (voir tableau 14).

#### **Tableau 14**

##### *Échelle de Valeurs pour l'Évaluation des Tests*

<b>Façons d'évaluer le pourcentage du prétest et du posttest</b>			
<b>Tests</b>	<b>Haut</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Bas</b>

Pré-test	6,0-8,0/8 points	3,0-5,0/8 points	1,0-2,0/8 points
Posttest	6,0-8,0/8 points	3,0-5,0/8 points	1,0-2,0/8 points

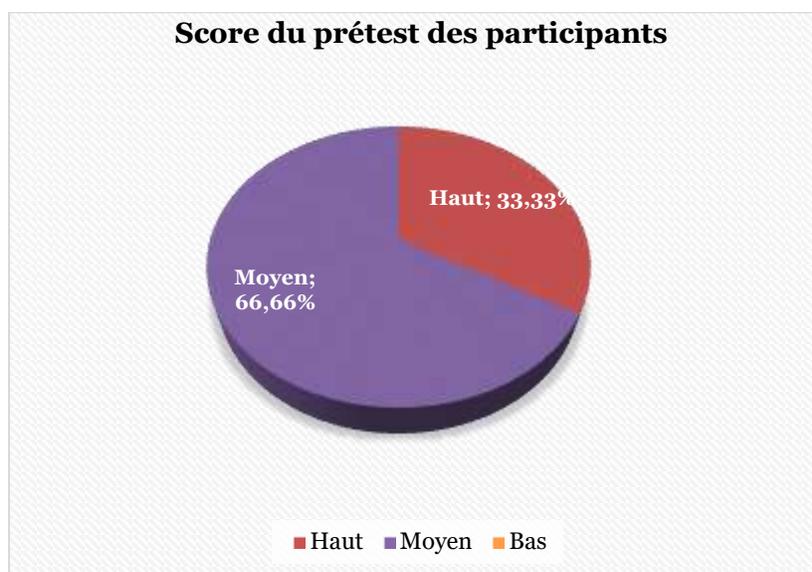
**Tableau 15**

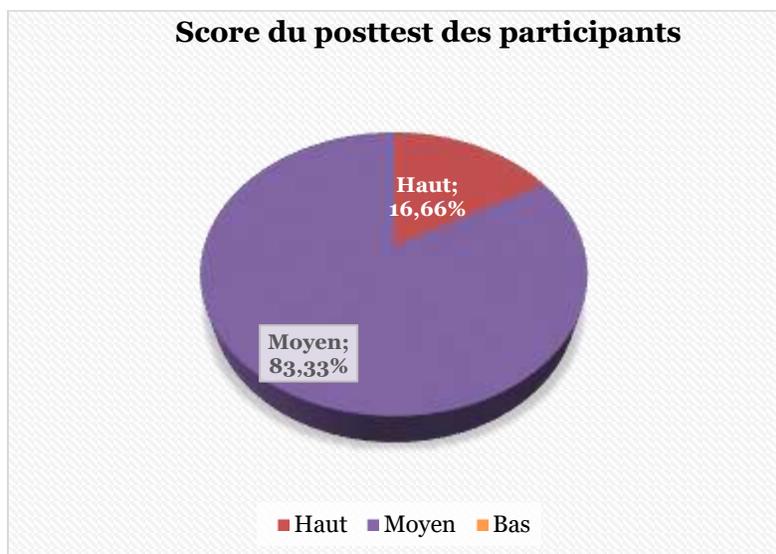
*Résultats du Prétest et du Posttest par Participant*

<b>Participants</b>	<b>Résultat du Pré-test</b>	<b>Résultat du Posttest</b>
<b>Edwin</b>	5,5/8	5,5/8
<b>John</b>	4/8	3/8
<b>Angela</b>	8/8	4/8
<b>Pedro</b>	7/8	3/8
<b>Karla</b>	7/8	8/8
<b>Gaby</b>	6/8	3/8

**Figure 20**

*Score du Pré-test*

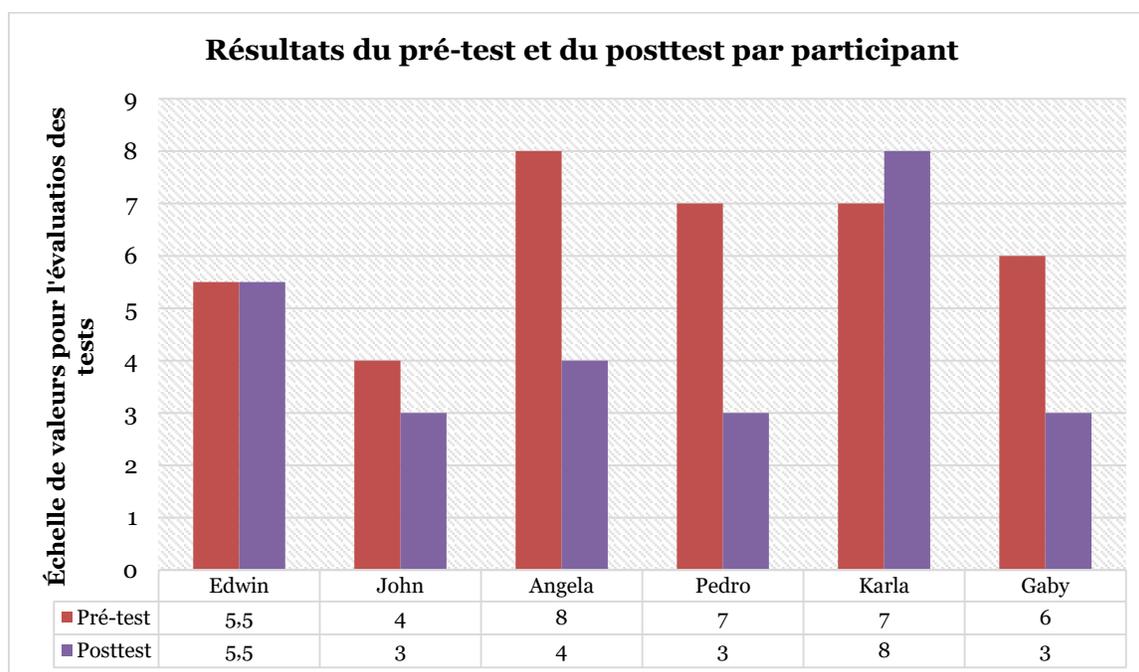


**Figure 21***Score du Posttest*

On peut souligner que la plupart des participants sont restés dans l'échelle de valeur « moyenne » tant au prétest qu'au posttest. En fait, l'échelle de valeurs « haut » dans le posttest a diminué par rapport au pré-test, ainsi qu'il n'y a pas de « bas » pourcentage de compréhension des écrits parmi les participants. Par conséquent, il faut déterminer que la compréhension en lecture est à une échelle moyenne par rapport à tous les participants.

**Figure 22**

*Résultats du Pré-test et du Posttest par Participant*



D'après les données représentées à la *figure 22*, il est possible de corroborer qu'Edwin a maintenu sa compréhension écrite en fonction des résultats aux tests ; Karla a augmenté sa compréhension en lecture d'un point par rapport aux résultats présentés ; au contraire, John, Angela, Pedro et Gaby présentent un recul au posttest par rapport au prétest, ce qui permet de déterminer que la compréhension écrite ne s'est pas beaucoup améliorée par rapport au travail aux tests chez ces derniers participants.

D'autre part, les données présentées dans les trois ateliers ont été analysées selon l'échelle des valeurs entre haut, moyenne et bas ; représentant l'équivalence dans les notes (voir tableau 16). De cette façon, le score de chaque étudiant est évalué de 1 à 5 par rapport aux implémentations.

**Tableau 16**

*Échelle de Valeurs pour l'Évaluation des Implémentations*

---

**Façons d'évaluer le pourcentage des implémentations**

---

	<b>Haut</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Bas</b>
<b>Première implémentation</b>	4,0-5,0/5	2,0-4,0/5	1,0-2,0/5
<b>Deuxième implémentation</b>	4,0-5,0/5	2,0-4,0/5	1,0-2,0/5
<b>Troisième implémentation</b>	4,0-5,0/5	2,0-4,0/5	1,0-2,0/5

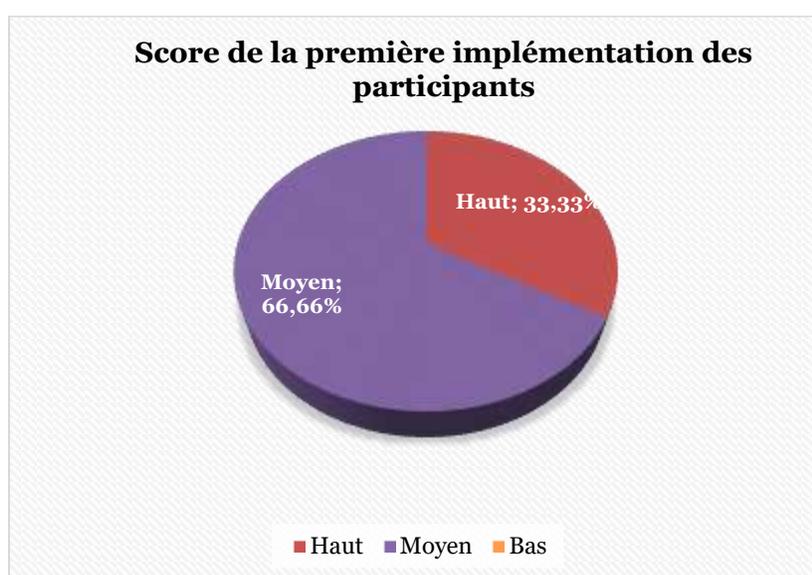
**Tableau 17**

*Résultats des trois Implémentations par Participant*

<b>Participants</b>	<b>Histoire Courte : Jack in the forest</b>	<b>Histoire Courte : The fox and the crow</b>	<b>Histoire Courte : Ann's Holidays</b>
<b>Edwin</b>	3,3/5	4,4/5	5,0/5
<b>John</b>	4,3/5	3,1/5	2,2/5
<b>Angela</b>	5,0/5	1,2/5	2,9/5
<b>Pedro</b>	3,3/5	1,2/5	5,0/5
<b>Karla</b>	3,6/5	4,4/5	5,0/5
<b>Gaby</b>	3,0/5	3,7/5	3,6/5

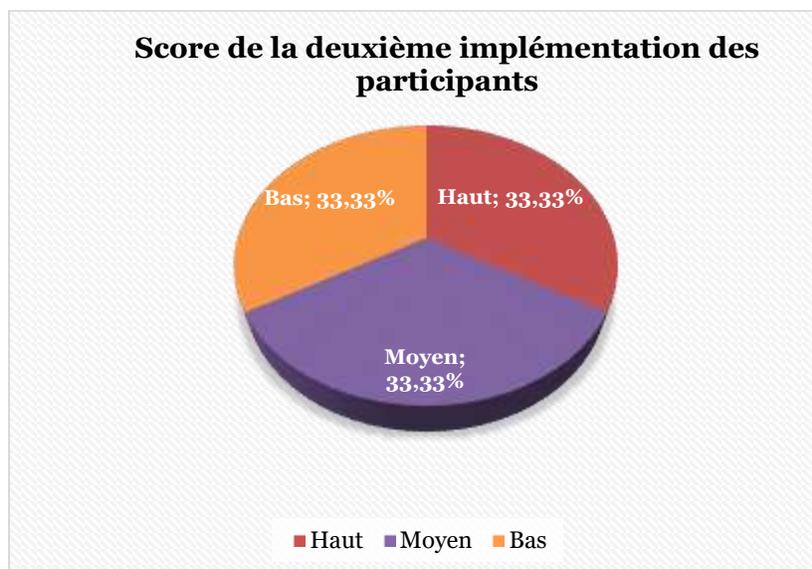
**Figure 23**

*Score de la Première Implémentation des Participants*

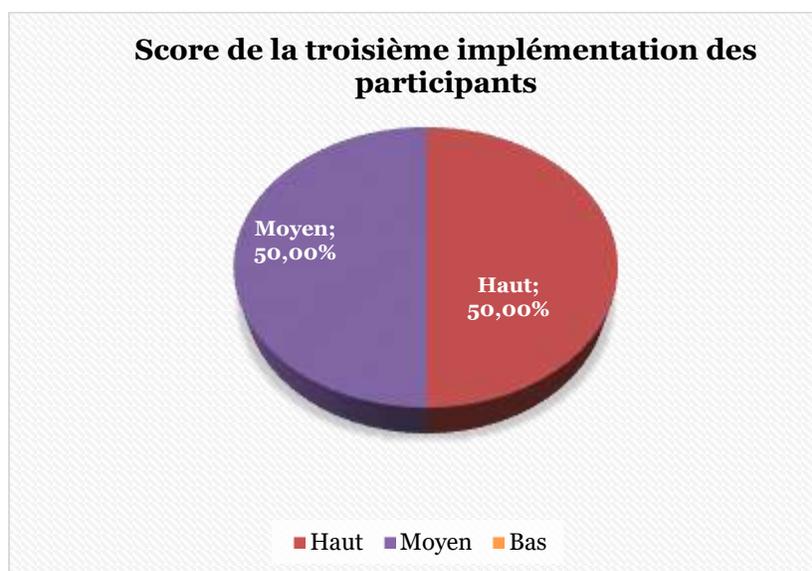


**Figure 24**

*Score de la Deuxième Implémentation des Participants*

**Figure 25**

*Score de la Troisième Implémentation des Participants*



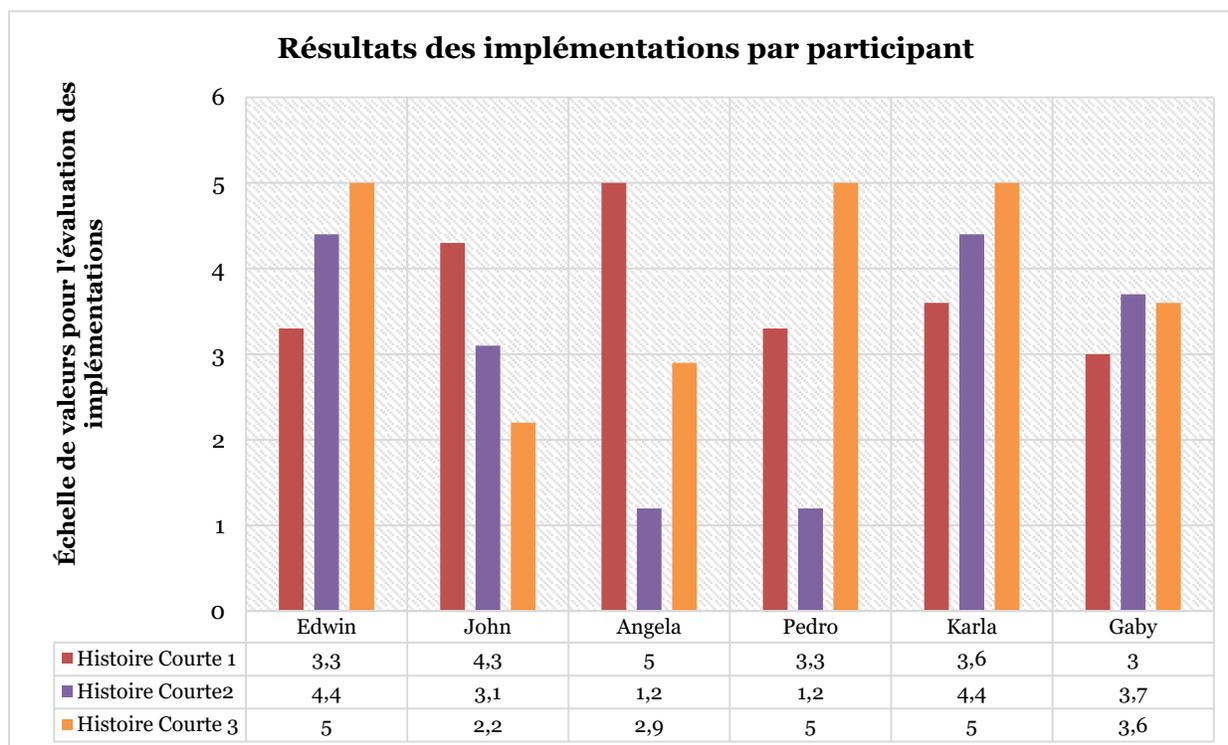
Selon la *figure 23*, la plupart des participants sont dans une échelle moyenne d'après la première implémentation. Cela montre que la plupart des élèves n'ont pas atteint un niveau élevé. Cependant, ils ne sont pas à un niveau bas.

En ce qui concerne la deuxième implémentation (voir figure 24), les participants sont situés par des pourcentages égaux dans chacune des échelles ; un tiers des participants se situe dans l'échelle de valeur « bas », ce qui permet de déduire que par rapport à la première implémentation, le processus de compréhension en lecture a diminué.

Concernant les résultats de la troisième implémentation (voir figure 25), la moitié des participants se situent sur l'échelle supérieure, montrant une amélioration significative de la compréhension écrite dans la troisième histoire courte. De même, l'autre moitié des participants se situe dans l'échelle de valeur « moyenne », ce qui permet de corroborer que les participants ont démontré une amélioration par rapport à la deuxième implémentation.

**Figure 26**

*Résultats des Implémentations par Participant*



En ce qui concerne la *figure 26*, on peut constater qu'il existe certaines particularités parmi les participants. Edwin et Karla présentent une avancée significative en matière de

compréhension écrite, réalisant que dans chaque histoire courte leurs résultats augmentaient. Au contraire, John montre un recul au fur et à mesure que la prochaine histoire courte est travaillée, se rendant compte que dans la troisième, il a présenté un résultat inférieur. Angela montre des performances élevées lors de la première mise en œuvre, cependant, elle démontre sous-performant dans la deuxième histoire courte ; dans la troisième, elle montre un meilleur résultat, mais inférieur par rapport à la première. Pedro a un comportement similaire à Angela, toutefois, il montre une amélioration significative dans la troisième histoire courte. De son côté, Gaby reste sur une échelle moyenne, réalisant son amélioration dans la seconde mise en œuvre ; néanmoins, elle ralentit un peu dans la troisième histoire courte.

Tenant compte du fait que la compréhension en lecture a été basée sur cette étude à partir du renforcement avec des histoires courtes ; il faut souligner cette compétence en fonction des informations qualitatives des différents instruments complémentaires mis en œuvre.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), la compétence en lecture pour le niveau A2 est envisagée dans la capacité à lire et à comprendre des textes courts et simples tels que des lettres personnelles, ainsi qu'à trouver des informations particulières prévisibles dans des documents tels que la publicité, les prospectus, les menus et les horaires. C'est pourquoi cette catégorie est liée à l'objectif principal de la recherche car elle vise à renforcer en travaillant sur des histoires courtes adaptées au niveau de chaque élève. Au sein des informations recueillies, les éléments qui ressortent sont assez cohérents au sein du journal et de l'entretien, c'est pourquoi ils sont étroitement liés à la compréhension des histoires courtes à travers les images et le titre ; et leurs contributions pertinentes. À cet égard, les remarques dans les journaux de bord sont considérées, ce qui montre que les élèves étaient en interaction constante avec l'enseignant, répondant initialement aux questions concernant les informations fournies par le titre ou l'image de l'histoire courte, « *On s'est renseigné sur le titre, l'image et la fonction des éléments grammaticaux du titre. Les élèves ont été motivés en répondant aux*

*questions et en devinant ce que la histoire courte pouvait présenter » (Journal de bord, 1 et 2).*

Cela montre que l'opinion et la participation des étudiants ont été prises en considération ; les encourageant à jouer un rôle de premier plan dans le processus de compréhension des écrits. De même, Angela déclare « *Quand le professeur nous l'a fait lire deux fois et puis nous avons souligné les termes que nous n'avons pas pris en compte » (Entretien).* Cela montre que l'une des contributions les plus remarquables des histoires courtes à la compétence réside dans la lecture du texte en tant que tel, en travaillant sur ce texte en identifiant des mots inconnus pour les rechercher plus tard ou en faisant d'autres types d'activités avec.

Dans le cadre des deux points de vue pris ci-dessus, il faut remarquer que la compétence en lecture peut bien démarrer en fonction des activités planifiées et exécutées ; les étudiants interagiront non seulement avec l'enseignant, mais prendront également une position qui définira le travail avec cette compétence au sein de la classe.

En résumé, la compétence en lecture peut avoir de bons résultats lorsqu'il s'agit de travailler sur un texte selon le niveau des élèves. Cela participe à l'exécution des activités prévues, ce qui permettra non seulement à l'étudiant d'interagir, mais aussi de s'engager à avoir un rôle actif dans la mise en œuvre de chacune d'entre elles.

### ***Histoires Courtes Comme Stratégie d'Apprentissage***

Compte tenu du fait que les histoires courtes fonctionnent comme une ressource didactique pour approfondir les compétences en lecture, il est essentiel de souligner qu'elles ont été une stratégie indispensable pour travailler avec les trois étapes de la lecture proposées par Igbaria (2002). De plus, ils ont réalisé l'importance de les intégrer dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue, plus spécifiquement dans la compréhension écrite. C'est pourquoi le postulat de Hansen (2022) est repris, qui assure que les histoires courtes sont des récits de fiction en prose plus courts qu'un roman et qui traitent généralement de quelques personnages, épisodes ou scènes importants ; encourageant l'économie de cadre, la narration concise et

l'omission d'intrigues complexes. Cette ressource pédagogique a donc été prise en compte pour approfondir la compréhension écrite chez les élèves. Néanmoins, il convient de noter que toutes les histoires courtes ne vont pas être adaptées à leur niveau, il est donc nécessaire de modifier les éléments qui peuvent nuire à leur intelligibilité. Cette catégorie représentée dans les histoires courtes donne naissance aux sous-catégories suivantes telles que *Histoires courtes en tant que ressource didactique pour approfondir la compréhension écrite* ; et *Intérêt, motivation et participation intégrés dans le renforcement de la compréhension en lecture à travers des histoires courtes*.

**Histoires courtes en tant que ressource didactique pour approfondir la compréhension écrite.** En concevant les histoires courtes comme une ressource didactique indispensable pour accroître la compréhension en lecture, il faut garder à l'esprit ce qu'est une ressource didactique. D'après (Puimatto, 2004, cité dans InformaTICE, 2010), La notion de ressource pédagogique (ou éducative) est fortement liée à celle de document, et aux approches documentaires. Dans le domaine du multimédia, les « ressources multimédias pour l'éducation » constituent l'ensemble des informations, documents, logiciels, programmes, banques de données, etc., qui permettent de véhiculer, de transmettre ou d'appréhender des concepts et contenus d'enseignements. C'est pourquoi au sein des informations recueillies dans l'entretien, ressort l'importance d'intégrer les histoires courtes comme ressource fondamentale dans l'acquisition des connaissances par des activités de lecture qui apportent un rapprochement important dans la conception des compétences langagières.

Pour ce faire, quelques énoncés rendant compte de la pertinence de concevoir des histoires courtes pour l'approfondissement des apprentissages. Pedro a affirmé « *Dans chaque histoire, la prononciation et l'écriture ont été travaillées. Nous avons appris à prononcer et à écrire* » (Entretien). De ce qui précède, il peut être confirmé que ces histoires courtes ont contribué, en termes de nouveaux sujets, de nouveau vocabulaire, de connaissance de certains

mots, à la fois à l'oral et à l'écrit, en se concentrant non seulement sur l'approfondissement de la compréhension en lecture, mais également sur d'autres compétences. De même, Gaby a témoigné « *Le vocabulaire qui a été utilisé pour qu'à d'autres occasions où plus d'activités ont été faites, nous puissions comprendre davantage, puisque nous avons pratiqué les verbes et ce qui se trouvait dans le texte* » (Entretien). Cela montre que les activités avec les histoires courtes ont aidé à renforcer l'apprentissage dans d'autres contextes, permettant à l'élève d'intégrer des connaissances préalables pour obtenir de bons résultats. De plus, John a indiqué « *Celui décrit apprend plus à écrire les mots. Ce sont des sujets différents, disons... une histoire courte ne sera pas similaire à une autre histoire courte, mais vous aurez plutôt des sujets variés pour travailler la compréhension écrite* » (Entretien).

Sur la base de ce qui a été décrit précédemment par les participants, les histoires courtes en tant que stratégie didactique offrent différents aspects qui peuvent aider non seulement à approfondir la compréhension écrite, mais aussi les compétences lexicales, le renforcement de la grammaire, la production orale et la production écrite.

En bref, on peut vérifier que les histoires courtes mises en œuvre à travers différentes activités et concevant les trois étapes de la lecture, ont permis de couvrir des éléments liés à l'acquisition de connaissances en ce qui concerne l'approfondissement du lexique, de la grammaire et d'autres compétences linguistiques qui expliquent le rôle important qu'elles remplissent dans le cadre de la tâche pédagogique.

**Intérêt, motivation et participation intégrés dans le renforcement de la compréhension en lecture à travers des histoires courtes.** Considérant que l'intérêt et/ou la motivation sont des aspects importants dans l'accomplissement d'une tâche spécifique ; Il est impératif de mentionner que dans la conception des histoires courtes pour favoriser la compréhension des écrits, il y a eu différentes perspectives qui révèlent l'importance de promouvoir une variété d'activités pour éveiller ces éléments chez les élèves, ainsi que la participation. Pour ce faire, (Herrera, Ramírez, Roa et Herrera, 2004, cités dans Naranjo, 2009) indiquent que la motivation est l'une des clés explicatives les plus importantes de la conduite humaine en ce qui concerne la raison du comportement. Autrement dit, que la motivation représente ce qui détermine à l'origine que la personne initie une action (activation), se dirige vers un objectif (direction) et persiste à l'atteindre (maintien). Par conséquent, dans les informations recueillies, l'accent a été mis sur le rôle de l'intérêt et/ou de la motivation par rapport à la performance que les élèves ont eue en classe et qui a influencé leur participation.

Différentes appréciations des journaux ont été envisagées « *Les élèves étaient attentifs et inquiets sur les activités qui allaient être réalisées comme ils le montraient en demandant sur quoi ils allaient travailler* » (Journaux de bord 1, 2 et 3). Ce qui précède montre que c'était nouveau pour les élèves, ils ont montré de l'intérêt et au fur et à mesure que les activités avec les histoires courtes se développaient, ils sont devenus plus motivés à participer. Celui-ci est complété par ce qui a été émis par John « *Je me sentais bien, car ils ne m'avaient jamais donné un texte comme ceux-ci pour le résoudre ou un vocabulaire pour comprendre davantage la lecture* » (Entretien). Ce qui a été décrit précédemment par le participant nous permet de corroborer que même si c'était quelque chose de nouveau, ils étaient motivés à participer et il l'a démontré en se sentant à l'aise. De même, les déclarations concordent avec ce qui a été indiqué par (Ajello, 2003, cité dans Naranjo, 2009), la motivation doit être comprise comme l'intrigue qui soutient le développement des activités importantes pour la personne et dans lesquelles cela prend parti. Au niveau éducatif, la motivation doit être considérée comme la disposition positive

à apprendre et à continuer à le faire de manière autonome. C'est pourquoi au début d'une tâche, il est pertinent de capter l'attention de l'élève en mettant en place des activités attirantes pour assurer la signification de l'activité chez le participant et ainsi avoir des résultats positifs qui pourront être maintenus.

D'autre part, il y avait des activités mises en œuvre qui faisaient partie de bons résultats chez les participants. Celles-ci sont vérifiées avec différentes déclarations qui rendent compte de la pertinence autour de la motivation, de l'intérêt et de la participation. Pedro a témoigné « *La plupart des activités ont retenu mon attention, car comme je ne le savais pas avant, j'ai essayé d'en savoir plus sur chacune. Les ateliers, comme on n'avait pas la possibilité de chercher dans le dictionnaire ou dans le cahier, alors, c'était comme un pré-savoir. Oui, c'est-à-dire qu'il fallait se souvenir de tout ce que l'on voyait* » (Entretien). Pour sa part, Karla a indiqué « *Les ateliers ont attiré mon attention, car j'aime toujours comprendre plus de choses en anglais, je me concentre toujours sur bien étudier, sur les questions, sur chaque sens, de quoi parle-t-il, comment répondre à chaque question, connaître son sens. J'ai ressenti du bonheur quand j'ai compris plus de mots, bien concentré, rempli ma mémoire avec plus de mots, avec des connaissances* ». Celui-ci rejoint ce qui a été suggéré par Gaby « *Cela m'a donné envie d'étudier plus et j'ai beaucoup aimé parce qu'on y a appris de nouvelles choses qu'on n'avait pas... Oui, on les avait vues, mais on comprenait mieux* ». Ce qui était précédemment décrit par les élèves, il se rend compte de sa participation active et qu'il est motivé et intéressé par toutes les activités proposées. Cela corrobore ce qui a été émis par l'enseignante en formation « *La mise en œuvre de la première séquence a été assez enrichissante pour les élèves, puisqu'ils ont participé de la meilleure façon en cherchant les meilleurs résultats, les élèves ont été motivés en répondant aux questions et en devinant ce que l'histoire pouvaient présenter, ils étaient en constante interaction avec le professeur* » (Journaux 1, 2 et 3). En ce qui concerne ce qui précède, on peut déduire que les histoires courtes ont eu une bonne performance en raison de la variété des

activités, attirant l'attention des élèves pour susciter leur intérêt, leur motivation et leur participation.

En guise de conclusion, cette catégorie met en évidence la pertinence de mener une bonne démarche de compréhension écrite par des histoires courtes, de mettre en place des activités attirantes, de susciter l'intérêt et la motivation des élèves et ainsi d'assumer un rôle participatif qui rend compte de la progression de l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment en renforçant cette compétence qui est une composante essentielle dans l'acquisition des connaissances concernées.

## Conclusions

À la lumière des résultats et de l'apport de l'étude en général, il a été possible de corroborer que la compréhension en lecture est une compétence assez importante dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue. En effet, la recherche permet d'ouvrir de nouvelles études liées à la manière de concevoir cette compétence et de l'améliorer davantage.

Tout d'abord, il a été découvert que les élèves du secondaire avaient un faible niveau de compétence en lecture, illustré dans les activités présentées et avec peu de probabilité de surmonter cette lacune ; il est donc devenu nécessaire de rechercher des stratégies pédagogiques qui pourraient mieux guider le processus, étant l'une des principales composantes de la recherche-action. C'est pourquoi il a été décidé de mettre en œuvre des histoires courtes comme ressource pédagogique pour augmenter les compétences en lecture, car elles pourraient faire face aux défis auxquels est confronté le domaine de la compréhension en lecture.

D'une part, l'étude a conclu que les élèves se situent à un niveau moyen de compréhension en lecture. Les étudiants ont eu des hauts et des bas dans les activités mises en place. Bien que les histoires courtes soient une ressource très importante pour augmenter ces compétences, on peut en déduire que les élèves n'ont pas acquis cette habitude par rapport à leur acquisition. De surcroît, les histoires courtes ont été travaillées à travers les étapes de lecture, cela a révélé que les étudiants étaient assez intéressés par le développement des tâches intégrées, néanmoins, les produits finaux étaient parfois en hausse et d'autres fois en baisse ; ce qui nous permet de constater que certaines histoires courtes ont été bien comprises par rapport à d'autres.

De l'autre, bien que les données montrent que l'accroissement de la compréhension en lecture ne s'est produit que chez certains participants, elles ont indiqué qu'il y avait de l'intérêt et de la motivation. Les activités travaillées au sein de la séance étaient conformes à leurs besoins et ils étaient toujours disposés à se conformer à ce qui était stipulé. De plus, la stratégie mise en

place pour la compréhension en lecture était tout à fait pertinente car les élèves ont démontré qu'ils n'avaient pas travaillé la lecture de cette manière et cela leur a permis d'avoir de nouvelles perspectives pour aborder un texte littéraire.

En complément, l'un des objectifs de la recherche a été vaguement atteint car c'est tout un défi d'inciter les élèves à acquérir l'habitude de lire. Bien que leur participation à l'étude ait été active grâce à la mise en place de stratégies attirantes et enrichissantes, ils n'ont pas l'habitude de lire chez eux et de ce fait, ils auront peu d'options concernant la compréhension des écrits en anglais. Conformément à ce qui précède, il est important de garder à l'esprit que les étudiants doivent acquérir cette habitude de lecture pour démontrer de meilleurs résultats dans l'apprentissage d'une langue étrangère ; toutefois, il s'agit d'un processus continu qui exige du dévouement et de l'engagement. Par conséquent, il est essentiel de rechercher beaucoup plus de stratégies de compréhension en lecture et de nombreuses activités plus engageantes pour que le processus soit efficace.

## **Recommandations**

Cette recherche-action portait principalement sur l'accroissement de la compréhension en lecture. Cependant, les données ont montré un rendement moyen. Bien que la plupart des élèves aient eu ce rôle participatif, en fait, ils ont montré de l'intérêt et de la motivation pour comprendre les histoires courtes et ils ont exécuté chacune des activités proposées en utilisant les stratégies de lecture ; il est recommandé qu'ils acquièrent un vocabulaire de base et qu'ils le pratiquent pour réaliser tous les apprentissages. En identifiant le vocabulaire de base intégré dans les questions, ils pourront relever leurs résultats, puisque la plupart présentent peu de compréhension concernant les activités d'évaluation.

D'autre part, il est recommandé que pour les études futures, les étudiants aient la possibilité d'expérimenter d'autres activités plus dynamiques, en prenant comme référence les étapes de lecture et les histoires courtes, mais en incluant par exemple les Technologies de l'Information et de la Communication (TICs), pour continuer à identifier les facteurs qui empêchent le processus de lecture d'être complet et puissent fournir des solutions qui fassent face aux défis présentés.

## **Chapitre IV : Composante de Sensibilisation Communautaire**

### ***Assistance aux besoins de formation en anglais des élèves du préscolaire de l'école primaire de l'Instituto Técnico San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey par le biais des cartes-éclair et des vidéos interactives***

#### **Introduction**

À l'ère de la mondialisation, la Colombie doit développer la capacité de ses citoyens à maîtriser au moins une langue étrangère. Dans ce contexte, le Ministère de l'Éducation élabore le Programme national de bilinguisme 2004-2019, qui comprend les nouvelles normes de compétence communicative en anglais. Le Cadre européen Commun a été la référence pour fixer les niveaux de maîtrise à atteindre. Un programme qui renforce la compétitivité et intègre l'utilisation des nouvelles technologies pour l'apprentissage d'une deuxième langue (Ministère de l'Éducation nationale, 2005). En ce qui concerne l'enseignement primaire, le MEN propose les normes qui sont envisagées dans les Droits Fondamentaux à l'Apprentissage (DFA), afin que l'apprentissage minimum de la langue soit atteint et il entend couvrir ces espaces par des formateurs en langues (Ministère de l'Éducation nationale, 2006).

D'autre part, l'Université de Pamplona, étant un établissement public d'enseignement supérieur en Colombie, offre des espaces de pratique à ses étudiants au dixième semestre de la Licence en Langues étrangères Anglais – Français au profit de la population primaire dans les écoles publiques de la ville.

Avec tout ce qui précède, ce projet de sensibilisation communautaire est l'occasion d'immerger l'enseignant en formation dans la réalité à laquelle les écoles primaires sont confrontées, en étant un soutien opportun en fournissant des stratégies et des méthodes qui peuvent bénéficier à la population cible. Par conséquent, au niveau préscolaire, il est prévu de renforcer ces connaissances initiales de la langue à travers des cartes-éclair et des vidéos

interactives qui permettent à l'élève de faire la transition de la langue maternelle à une autre langue, en l'occurrence l'anglais. De plus, étant les cartes mémoire une bonne ressource pour l'assimilation du vocabulaire et les vidéos interactives une ressource dans l'apprentissage à travers les jeux ou les intérêts de l'enfant.

## **Justification**

Afin d'améliorer la qualité du système éducatif et en vue de l'adapter aux exigences actuelles et futures du pays, le ministère de l'Éducation nationale définit et socialise des normes pour tous les niveaux d'enseignement, afin que les finalités du système éducatif soient unifiées de manière cohérente. À ce groupe de normes s'ajoutent les Normes de Base de Compétence en Langues Étrangères : anglais, qui aident en outre les étudiants colombiens à se préparer à faire face aux exigences du monde globalisé (Ministère de l'Éducation nationale, 2006). En effet, amorcer le processus avec les enfants dès leur plus jeune âge leur permettra d'acquérir les bases nécessaires pour affronter l'éducation plus tard. C'est pourquoi ils sont considérés comme des lignes directrices qui leur permettent de mener à bien ces processus et de répondre ainsi aux besoins réels présentés.

Le but de ce projet est de sensibiliser la population primaire de l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey ; en apportant une aide essentielle dans ces niveaux d'enseignement. Par conséquent, il est mis en œuvre dans le cadre de la composante de sensibilisation à la communauté éducative de la pratique intégrale développée par les étudiants du dernier semestre du Programme de Langues Étrangères de l'Université de Pamplona, comme un moyen de contribuer au renforcement de l'enseignement de l'anglais dans cette communauté spécifique.

Par conséquent, cela part du fait de bénéficier à la fois aux élèves du primaire et aux enseignants en formation, d'une part, répondre aux besoins de l'élève et, de l'autre, connaître les réalités du système éducatif, impactant positivement le contexte auquel il est confronté. Ainsi, l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís sera le scénario où ce projet sera développé, et dont l'enseignant en formation sera le soutien des enseignants du primaire au niveau préscolaire en utilisant des cartes-éclair et des vidéos interactives comme ressource didactique pour renforcer l'apprentissage de la langue anglaise chez les élèves.

## **Objectifs**

### ***Objectif Général***

- S'impliquer dans les processus d'enseignement de l'anglais à l'école primaire.

### ***Objectifs Spécifiques***

- Soutenir les classes d'anglais de préscolaire, en travaillant sur des cartes-éclair et des vidéos interactives.
- Cibler le processus d'apprentissage de l'anglais au préscolaire à travers des activités attirantes.
- Travailler le vocabulaire à travers des cartes-éclair et des vidéos interactives.

## **Méthodologie Proposée**

Cette étape repose sur la manière dont sont conçues les activités de sensibilisation à la langue anglaise dans l'enseignement primaire. Pour ce faire, certaines théories ont été conçues qui accompagnent la compréhension globale de la naturalité du composant.

### ***Flashcards***

Les flashcards sont des cartes ou des images composées de deux parties ; d'un côté de la carte est inscrit le mot à faire connaître et au verso sa traduction en anglais. Bien que traditionnellement les cartes-éclair étaient en carton, il existe aujourd'hui des flashcards en ligne, qui permettent de transférer l'apprentissage n'importe où, sans avoir besoin de les transporter physiquement (Velásquez, 2014) cité par Garay et al. (2019). C'est pourquoi, dans cette composante, une attention particulière a été accordée à l'utilisation de cartes mémoire physiques et numériques, ce qui a permis aux élèves d'avoir une meilleure compréhension du vocabulaire et d'établir ainsi les relations nécessaires avec des éléments ou des actions dans l'environnement.

### ***Vidéos Interactives***

Temas para la Educación (2011) postule que l'utilisation de la vidéo en classe facilite donc la construction de connaissances significatives puisque le potentiel communicatif des images, des sons et des mots est utilisé pour transmettre une série d'expériences qui stimulent les sens et les différents styles d'apprentissage chez les élèves. Cela permet de concevoir une image plus réelle d'un concept. Par conséquent, cette méthodologie a été mise en œuvre dans cette composante afin de renforcer les sujets couverts par les cartes-éclair. Cela a non seulement aidé les enfants à comparer les sons qui viennent directement de l'enseignant avec ce qu'ils entendent dans une vidéo, mais aussi à établir des relations entre les images, les sons et les mots qui leur ont permis de mieux mécaniser les sujets travaillés.

### Description des activités mises en œuvre.

**Précolaire.** L'enseignante en formation a commencé par la classe préscolaire le 12 septembre 2022 avec le vocabulaire des commandes. Il a commencé par montrer les différentes commandes en anglais à travers des cartes-éclair physiques. À cette occasion, aucune vidéo interactive n'a été diffusée, mais une fiche contenant les différentes commandes a été apportée pour être distribuée aux enfants. Après avoir expliqué les commandes en anglais de différentes manières, l'activité pratique a été mise en œuvre ([voir annexe 14](#)).

### Figure 27

*Première Classe de Préscolaire*



Le 21 septembre, la deuxième classe avec préscolaire a été abordée. Cela a été donné le mercredi puisque les élèves de cette classe n'avaient pas cours le lundi. À cette occasion, les salutations ont été adressées en anglais. Les enfants ont été très actifs puisqu'ils ont reçu deux vidéos interactives pour pratiquer les salutations et ils ont également reçu des cartes-éclair

physiques pour renforcer le sujet. Après avoir travaillé sur les salutations, l'activité pratique a été réalisée.

**Figure 28**

*Deuxième Classe de Préscolaire*



Le 3 octobre, le travail a été refait avec la classe préscolaire, à cette occasion, la présentation personnelle a été travaillée. Une vidéo interactive a été prise pour aborder le sujet et les cartes-éclair numériques. De plus, une fiche pédagogique a été remise aux étudiants contenant un exemple de présentation personnelle pour mettre en œuvre ultérieurement l'activité pratique. Les enfants étaient assez actifs et participatifs. La présentation personnelle de chaque enfant a été abordée oralement.

**Figure 29**

*Troisième Classe de Préscolaire*



Dans la semaine du 24 au 28 octobre, deux sessions ont eu lieu avec le préscolaire. Lors de la première séance, le 24, une révision des formes, des couleurs et des parties du corps en anglais a été abordée. À cette occasion, ils ont travaillé avec des cartes-éclair numériques puis une vidéo interactive a été projetée pour approfondir le vocabulaire des parties du corps. Lors de la deuxième séance, le 26, un bilan des lieux et des métiers en anglais a été abordé. De même, deux vidéos interactives ont été présentées pour aborder les sujets, ainsi que des fiches de vocabulaire numériques. Compte tenu du fait qu'il s'agissait d'activités de révision, les élèves étaient très participatifs, puisqu'ils connaissaient déjà quelques mots des sujets abordés.

**Figure 30**

*Quatrième et Cinquième Classe de Préscolaire*



**Première année.** En ce qui concerne la première année, ils ont deux séances par semaine. Le lundi et le vendredi. Divers sujets ont été travaillés tels que « There is » et « There are », « Parts of the House », « Objects of the House », et « Numbers from 30 to 50 ». Pendant toutes les séances mises en place, différentes activités incluses dans chacun des thèmes sont travaillées. Les élèves de cette année sont très participatifs et disciplinés. Ils apprennent rapidement et comprennent correctement les sujets. Dans cette classe, les évaluations sont mises en œuvre dans chaque sujet et la plupart des élèves réussissent très bien ([voir annexe 15](#)).

### **Figure 31**

*Séance Première Année*



Le chronogramme des activités travaillées tout au long de la mise en œuvre de la composante de sensibilisation du milieu scolaire primaire est présenté ci-dessous. Chaque semaine est envisagée par le sujet à travailler.

**Tableau 18**

*Chronogramme d'Activités de la Composante de Sensibilisation Communautaire*

<b>Activité</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Semaine</b>						
Vocabulaire – Les commandes	X					
Vocabulaire – Les salutations		X				
Vocabulaire – La présentation personnelle			X			
Vocabulaire – Révision des formes, des couleurs et des parties du corps				X		
Vocabulaire – Bilan des lieux et des métiers					X	

## Conclusions

À titre de conclusion, travailler avec la communauté scolaire primaire a été une expérience enrichissante et gratifiante, puisque les enfants ont permis à l'enseignante en formation de mettre en œuvre des stratégies dynamiques et créatives. Il faut déterminer que les enfants apprennent beaucoup de vocabulaire à travers des vidéos interactives et des cartes-éclair, ce qui leur a permis d'avoir une bonne performance dans les activités travaillées avec ces stratégies. Par ailleurs, les étudiants ont été motivés et ont été assez intéressés à apprendre les sujets abordés. Ils sont participatifs et aiment les cours d'anglais. Néanmoins, il y a des enfants qui sont facilement distraits et cela empêche le cours de se dérouler dans son intégralité.

Il est pertinent de mentionner que s'impliquer dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire a non seulement renforcé cette communauté éducative, mais aussi l'enseignant en formation ; puisqu'il y a eu des moments pleins d'apprentissage qui ont permis de reconsidérer les perspectives autour de l'enseignement-apprentissage des langues. D'autre part, les ressources pédagogiques envisagées telles que les cartes-éclair et les vidéos interactives étaient essentielles pour l'acquisition du vocabulaire, puisque c'est dans cette population que les élèves ont l'opportunité d'étudier le lexique et ainsi se préparer à l'intégrer à l'avenir. Par conséquent, ce sont des stratégies assez importantes et attirantes qui ont encouragé et stimulé les élèves à se sentir motivés et intéressés à jouer un rôle actif au sein de la classe. D'ailleurs, la compréhension orale et écrite, et la production orale et écrite ont été renforcées par la compétence lexicale, permettant aux enfants non seulement d'acquérir ces connaissances, mais aussi de s'intégrer aux autres enfants et de s'intéresser à la langue étrangère dans un apprentissage collaboratif.

De surcroît, soutenir les classes d'anglais dans cette communauté a permis l'insertion complète dans tout ce qui implique la pratique pédagogique avec les enfants. Ils sont à une étape dont ils absorbent tout ce qui leur est enseigné, donc cette orientation a été assez épanouissant, avec laquelle on peut vérifier que le processus a été satisfaisant et que les objectifs ont été pleinement atteints.

## **Chapitre V : Composante des Activités Intra-Institutionnelles**

### ***Participation aux activités extracurriculaires de l'Instituto Técnico***

#### ***Arquidiocesano San Francisco de Asis, Sede Cristo Rey***

### **Introduction**

Dans le cadre de l'éducation publique colombienne, il est d'une importance vitale de savoir que les enseignants participent non seulement à l'éducation intégrale des élèves, mais sont également des agents actifs dans tout ce qui concerne l'institution. En d'autres termes, les enseignants font partie des activités parascolaires pour le bon fonctionnement de l'établissement dans lequel ils travaillent.

C'est pourquoi l'Université de Pamplona, à savoir le Programme de la Licence en Langues Étrangères Anglais-Français, au cours du dernier semestre de formation professionnelle, offre à ses étudiants la possibilité de s'impliquer pleinement dans le contexte éducatif dans lequel ils exercent leurs pratiques professionnelles. Dans le pays, les enseignants qui travaillent pour l'État participent à des activités en dehors de la salle de classe telles que des réunions avec les parents, des réunions d'enseignants, l'intégration avec la communauté éducative, la levée du drapeau, des conférences, entre autres, qui permettent à l'enseignant d'être formé de manière complète et constante.

Ainsi, dans les espaces de pratique du Programme des Langues Étrangères, une composante a été incluse qui fait partie de la participation aux activités parascolaires. C'est l'occasion d'appréhender le contexte pédagogique dans lequel il s'appliquera une fois l'étape professionnelle terminée. Dans cet ordre, le futur enseignant participera aux activités extracurriculaires mentionnées ci-dessus et à d'autres pouvant avoir lieu à l'ITASFA, Sede Cristo Rey.

## **Justification**

Les activités extracurriculaires sont un ordre qui doit régir les institutions publiques du pays, étant donné que leur bon fonctionnement doit prévaloir. Par conséquent, une grande variété de celles-ci sont établis qui font partie à la fois de la croissance personnelle et éducative des étudiants, ainsi que de l'intégration et de la croissance institutionnelle. Ainsi, les étudiants de la Licence des Langues Étrangères, au cours du processus de stage d'enseignement, seront des participants actifs aux activités interinstitutionnelles des établissements d'enseignement du pays auxquels ils sont impliqués.

Dans cette optique, le futur enseignant aura connaissance des événements de l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey ; puisqu'il participera activement aux activités tant pédagogiques qu'institutionnelles proposées par l'établissement. Parmi celles-ci figurent : Levée du drapeau : inclusion, valeurs franciscaines – Découverte de l'Amérique ; Assemblée académique de la deuxième période – Comité de coexistence ; Chemins de paix et de bien - Socialisation des preuves ; Journée des étudiants franciscains, entre autres qui peuvent survenir.

## **Objectifs**

### ***Objectif Général***

- S'impliquer aux activités extracurriculaires de l'ITASFA, Sede Cristo Rey.

### ***Objectifs Spécifiques***

- Assister aux réunions des professeurs d'anglais ou à celles qui leur correspondent.
- Fournir un soutien dans des activités intra institutionnelles.
- Participer aux activités culturelles proposées.

### **Description des Activités Parascolaires de Participation**

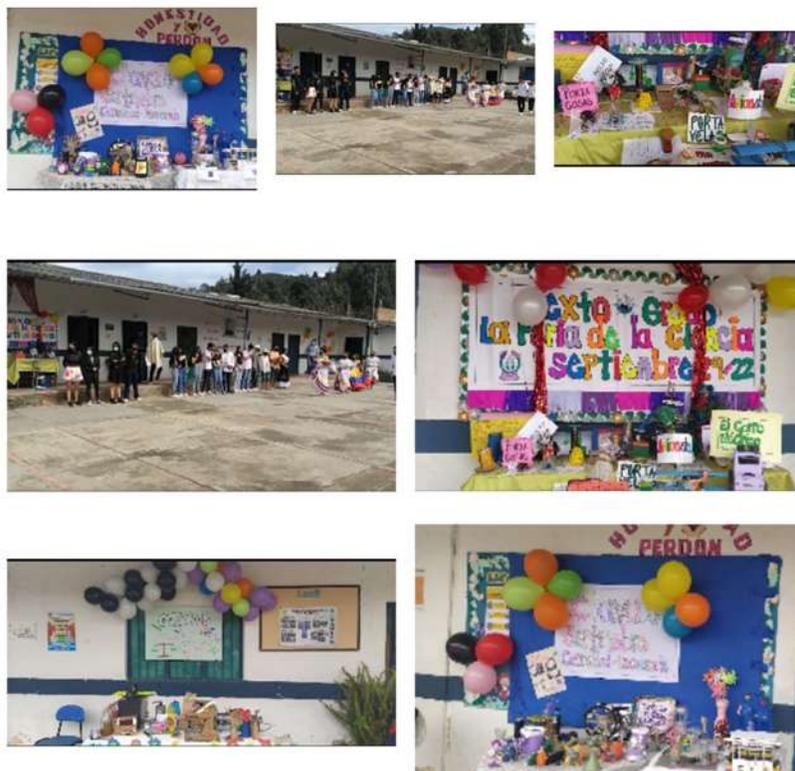
Dans le cadre des activités intra-institutionnelles, il a été possible de participer à différentes activités proposées par l'établissement éducatif.

#### ***Chemins de la Paix et du Bien***

L'activité « Chemins de la paix et du bien » - dans les preuves de socialisation. Cette activité a eu lieu le 29 septembre 2022, dans laquelle les valeurs de curiosité et d'innovation ont été travaillées. Les élèves ont présenté leurs créations, différents projets qui renforcent le sens des deux mots décrits ci-dessus. On a également participé activement, en collaborant aux différentes exigences de la communauté éducative en général. On a beaucoup appris sur les valeurs franciscaines, où dans chacune des socialisations du Projet Pédagogique Institutionnel, on montre leur essence et leur originalité pour concourir en tant qu'institution inclusive ouverte à la société.

## Figure 32

### *Activité des Chemins de la Paix et du Bien*



### ***Réunion avec les Parents***

On a participé à une réunion avec les parents. Cela a eu lieu le 30 septembre, où ils ont été convoqués pour traiter des aspects pertinents concernant les processus académiques des étudiants. Cette réunion était divisée en deux parties : premièrement, le coordinateur a rendu compte du parcours éducatif des élèves de manière générale à tous les parents ; et deuxièmement, une fois cette intervention terminée, les parents ont procédé à une rencontre avec chaque directeur de groupe. À cette occasion, il a été convenu avec la superviseuse d'être présent dans la salle de classe avec les parents des élèves qu'elle représente, pour toute demande. L'enseignante a donné à chaque parent le parcours scolaire de leur enfant afin qu'ils puissent faire une évaluation de ce que seraient les dernières semaines dans l'établissement. Il est à noter

qu'il s'agit d'une expérience très enrichissante, car on a beaucoup appris sur la relation parents-enseignants et sur la manière dont les parents s'intègrent dans l'ensemble du parcours scolaire de leurs enfants.

### **Figure 33**

*Réunion des Parents*



### ***Accueil des Parents dans la Salle des Professeurs***

La superviseure m'a délégué des fonctions telles que recevoir les parents dans la salle des professeurs et leur parler ou leur donner des activités liées à la période scolaire de leurs enfants.

### ***Forum Institutionnel***

On a participé au forum institutionnel, celui-ci s'est tenu à l'UNAD, où tous les sièges appartenant à l'institution devaient participer. D'une part, les créations des étudiants ayant réussi les preuves de socialisation ont été reprises, ces créations ont été exposées avec celles de tous les sièges. De l'autre, une intervention du siège a été faite qui comprenait une mise en scène

de différentes activités culturelles. À cette occasion, j'ai eu l'opportunité de diriger ces activités à l'UNAD, en calculant les temps dans lesquels chacune des interventions aurait lieu.

**Figure 34***Forum Institutionnel***Figure 35***Forum Institutionnel**Journée des Étudiantes Franciscaines*

Participation aux activités incluses le 28 octobre, qui était la journée des étudiants franciscains. Pour cela, différentes activités dirigées par des enseignants en formation d'éducation physique ont été mises en place. Un rôle d'attention à toute exigence par la communauté éducative en général a toujours été pris.

### **Figure 36**

*Journée des Étudiants Franciscaines*



### ***Levée du Drapeau : Inclusion, Valeurs Franciscaines***

Quant à cette activité, elle a eu lieu le 2 novembre. Cela a été une activité très enrichissante, il y a eu de nombreuses interventions des différentes classes qui ont rendu compte du sentiment d'appartenance à l'institution.

**Figure 37***Levée du Drapeau****Fin de la Troisième Période Académique – Levée du Drapeau***

Concernant cette activité, elle s'est tenue au siège principal de l'institution. C'était vraiment sympa, les élèves de 11e ont livré les symboles à la 10e et une expérience très enrichissante a été vécue où des activités ont été présentées qui rendaient compte du sentiment d'appartenance à l'institution.

**Figure 38***Fin de la Troisième Période Académique*

Ainsi, le chronogramme des activités qui comptabilise l'ensemble des interventions envisagées dans cette composante est présenté.

**Tableau 19***Chronogramme d'Activités Extracurriculaires*

<b>Date</b>	<b>Activité</b>
Le 29 septembre 2022	Chemins de paix et de bien – Preuves de socialisation
Le 30 septembre 2022	Réunion des parents
Le 27 octobre	Forum institutionnel
Le 28 octobre	Journée des étudiants franciscains
Le 2 novembre 2022	Levée du drapeau : inclusion, valeurs franciscaines – Découverte de l'Amérique
Le 24 novembre 2022	Fin de la troisième période académique – Levée du drapeau remise des symboles

## **Conclusions**

En ce qui concerne cette composante, il faut tenir compte du fait que toutes les activités de participation ont été assez enrichissantes pour le processus de stage, car à travers elles, on peut avoir un aperçu de tout ce qui implique de s'immerger dans la pratique de l'enseignement. Les objectifs liés au soutien et à la participation à ces activités ont été atteints grâce à des interventions qui ont contribué positivement à chacune d'entre elles. Par ailleurs, dans chacune des événements, beaucoup a été appris sur l'institution; c'est une communauté éducative aux valeurs exceptionnelles qui brille dans tous les aspects. En fait, ces activités contribuent à la croissance personnelle de l'enseignant en formation, car elles lui permettent d'avoir une approche de tout ce que représente le contexte éducatif colombien.

D'autre part, à partir de ce processus, il faut vérifier que l'enseignant n'a pas seulement le rôle de donner un cours préalablement prévu au sein de la classe, son devoir au-delà est de former un élève dans toutes ses dimensions, il a le devoir d'instruire, de motiver, de guider avec amour, responsabilité et engagement et tout cela est étroitement lié à tout ce que représente l'appartenance à un établissement d'enseignement qui forme non seulement en anglais, en mathématiques, en biologie, etc., mais dans toutes ces activités qui font ressortir les valeurs acquises et dont le sentiment d'appartenance se manifeste par ce qui se fait à travers le partage, le travail d'équipe, le respect et l'amour.

## **Chapitre VI : Approche Réflexive de la Pratique Intégrale**

Tout au long des dix semaines de pratique intégrale à l'institution, il a été possible d'avoir un suivi très enrichissant de tout ce qui concernait la pratique en tant que telle. Dans cet exercice, la rédaction de dix récits a été conçue où il était essentiel d'analyser les éléments qui pouvaient être maintenus et d'autres qui pouvaient être améliorés. Au début, le processus d'adaptation était difficile, car la pratique nécessitait un temps plein, autrement dit, qu'il n'y avait plus de temps pour autre chose, l'étudiant pratiquant est complètement immergé dans tout ce que le processus comprend. Néanmoins, cela a contribué de manière significative à la croissance personnelle et professionnelle, permettant à l'étudiant d'être plus responsable, organisé et engagé dans tout ce qui concerne la tâche d'enseignement.

D'autre part, les récits couvraient des aspects tels que la méthodologie utilisée tant dans la communauté primaire que secondaire, les sentiments qui ont surgi autour du processus, la présence du superviseur dans la classe et d'autres liés aux problèmes disciplinaires au sein de la classe, dans des groupes spécifiques. Par conséquent, cet exercice a non seulement permis une rétroaction continue, mais a également contribué en termes d'amélioration de la tâche pédagogique.

Enfin, cette démarche était assez remarquable car elle permettait à l'étudiant de s'exprimer à travers ce qui se passait dans sa pratique d'enseignement à partir des trois composantes, décrivant en détail les éléments qui étaient réalisés et les activités qui étaient réalisées. Il y a eu des moments où tout est devenu chaotique à cause du travail excessif, de la présence du superviseur, des problèmes de discipline avec les étudiants, toutefois, ils ont été résolus petit à petit et le processus a été complètement gratifiant.

## Conclusions

Dans l'ensemble, toutes les composantes et le processus réflexif contenus dans les récits étaient essentiels pour corroborer que le processus de pratique intégrale a été assez enrichissant. En effet, il a été possible de vérifier que la tâche d'enseignement est assumée à partir de différentes sphères qui réalisent que le rôle de l'enseignant doit être valorisé.

Concernant l'observation institutionnelle, il était indispensable de disposer de toute cette connaissance de la communauté éducative à ses quatre niveaux que sont administratif, pédagogique, technologique et démographique. Cela a non seulement permis à l'enseignant stagiaire d'analyser le pour et le contre, mais aussi d'évaluer les démarches à suivre. De même, dans la composante pédagogique et de recherche, il était essentiel d'avoir les semaines envisagées dans la composante précédente, puisque cela permettait à l'enseignant en formation d'identifier sur quoi elle voulait travailler et dans quelle année le mettre en œuvre, de continuer avec la conception de la proposition qu'il voulait appliquer. En outre, concernant la composante de sensibilisation communautaire, la démarche d'observation a également été prise en considération pour identifier les besoins et ainsi apporter un soutien significatif à cette communauté éducative. De surcroît, concernant la composante des activités institutionnelles, les documents institutionnels ont été pris en considération pour identifier les activités envisagées et ainsi, participer, soutenir et proposer le cas échéant.

En revanche, en termes de processus de réflexion dans l'écriture des récits, cela a été d'une grande aide car des aspects d'amélioration ont été considérés pour le rendre bien meilleur chaque jour. En fait, le stagiaire a développé son esprit critique en dégagant les éléments qui permettraient d'enrichir les méthodologies utilisées lors du processus d'enseignement-apprentissage de l'anglais langue étrangère.

D'autre part, la tâche d'enseignement dans le contexte éducatif colombien est ardue, l'enseignant doit être immergé dans de nombreux scénarios qui ne sont pas seulement académiques. Il doit être en constante interaction et/ou communication avec toutes les personnes qui composent la communauté éducative, puisque sa présence est nécessaire pour le parascolaire, les exigences demandées par la coordination, parmi beaucoup d'autres qui impliquent les étudiants et leur cheminement académique et disciplinaire.

Enfin, l'engagement, la responsabilité et l'organisation découlent de tout ce qui précède ; des éléments qui jouent un rôle important puisqu'ils permettent à l'enseignant de mener à bien sa tâche sans problème. En fait, ce sont des aspects clés qui permettent un processus pédagogique satisfaisant ; ce faisant, l'enseignant aura découvert l'amour de ce qu'il fait et la manière dont il contribue à façonner la société dans toutes ses dimensions.

## Références

Ahmed & Mohd (2018). The Workshop as a Qualitative Research Approach: Lessons Learnt from a "critical Thinking Through Writing" Workshop. *ResearchGate*. Retrieved from <file:///C:/Users/User/Downloads/Workshopasaresearchapproachpaper.pdf>

Ahmed, I. (2017). The Role of Short Stories in Developing Reading Skill for EFL Learners. *Sudan University of science and Technology College of Graduate Studies*. Retrieved from <http://repository.sustech.edu/bitstream/handle/123456789/18381/The%20Role%20of%20Short%20Stories%20....pdf?sequence=1>

Azizifar, A. Gowhary, H. Jamalinesari A. et Roshani, S. (2014). The Effect of Pre-reading Activities on the Reading Comprehension Performance of Ilami High School Students. *ScienceDirect*. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/82401851.pdf>

Bastien, S. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Université de Caen Basse-Normandie*. Retrouvé dans [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero27\(1\)/soule.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/soule.pdf)

Bastis Consultores (2020). *Pretest y Posttest*. Recuperado de <https://online-tesis.com/pre-test-y-post-test/>

Belzunegui, A. Brunet, I, & Pastor, I (2012). El diseño del Análisis Cualitativo Multinivel: una aplicación práctica para el análisis de entrevistas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124737002.pdf>

Colmenares, M. & Piñero, L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Conseil de l'Europe (des 90). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Retrouvé dans <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Creswell, J-W. (2002: 26). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th Ed.). Boston, United States. Pearson Education, Inc.

Creswell, J-W. (2012: 142). *Educational research: Planning, conducting and evaluating*. Ed. Pearson.

Datta, B. (2016). What is short stories and its types? *MYSTORY*. Retrieved from <https://yourstory.com/mystory/123fa19827-what-is-short-stories-and-its-types-/amp>

Delgado, A. (2022). Methods, instruments and data collection. Retrieved from <https://www.revistacomunicar.com/wp/school-of-authors/methods-instruments-and-data-collection/>

Euréal (2010). *Réaliser un entretien semi-directif*. Retrouvé dans [https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft\\_entretien.pdf](https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf)

Fandiño, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista iberoamericana de educación superior*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2991/299151245007/html/>

Frimasary, A. (2015). USING SHORT STORY TO IMPROVE STUDENTS READING COMPREHENSION (A Study at the Second Year Student of SMPN 2 Kota Bengkulu). *Center of Language Innovation Journal of Linguistics and Language Teaching*. Retrieved from <file:///C:/Users/User/Downloads/113-126-1-PB.pdf>

Garay, J., García, M., Mendez, L. & Severiche, L. (2019). Fortaleciendo el vocabulario de la lengua extranjera inglés en infantes de tercer grado de primaria usando flashcards digitales *Revista Virtu@lmente*, 7 (1), 63-79. Recuperado de <https://doi.org/10.21158/2357514x.v7.n1.2019.2324>

García, M. Martínez, C. Martín, N. & Sánchez, L. (s.f.). La entrevista. Recuperado de [http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86\\_entrevistapdfcopy.pdf](http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf)

Gómez, B. & Monroy, J. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Retrouvé dans [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272009000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008)

Hansen, A. (2022). Short story. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from <https://www.britannica.com/art/short-story>

Hasbaini, H. Manan, A. et Putra, R. (2021). Teaching Reading Comprehension by Using Short Stories. *ENGLISH EDUCATION JOURNAL*. <file:///C:/Users/User/Downloads/8926-20915-1-SM.pdf>

Hatch, J. (2002). DOING QUALITATIVE RESEARCH IN EDUCATION SETTINGS. *State University of New York Press, Albany*.

Hernández, I. Portilla, & M. Rojas, A. (2014). Investigación Cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Docencia, Investigación, Innovación*. Retrieved from <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>

Hernández, M. Martín, N. Martínez, C. & Sánchez, L. (s.f.). La Entrevista. Recuperado de [http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86\\_entrevistapdfcopy.pdf](http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf)

Igbaria, K. (2002). The Importance of Using the Three Stages in Teaching Reading. *Jami'a, College of Shari'a and Islamic Studies*, (6), 61 – 67. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/pdf/8702e50201a3f024866a82f7d345d2c307a5b8be>

InformaTICE (2010). À propos des Ressources Pédagogiques. Retrouvé dans <http://etongo.over-blog.com/article-a-propos-des-ressources-pedagogiques-53264779.html>

Manual de Convivencia Escolar Institucional para una Comunidad Educativa Incluyente (2021). *Libro en Físico Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís*

Mckee, S. (2012). Reading Comprehension, What We Know: A Review of Research 1995 to 2011. *Shinawatra International University, Bangkok, Thailand*. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/2229-0443-2-1-45.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2005). *Altablero*. Bases para una nación bilingüe y competitiva. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2020). Circular n° 20. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394018\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394018_recurso_1.pdf)

Ministerio de Salud y Protección Social (2020). Resolución número 385. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-394508\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-394508_recurso_1.pdf)

Mora Venegas, P. F., & Villanueva Roa, J. de D. (2019). La motivación hacia la lectura de textos literarios. *Revista Cedotic*, 4(1), 95-114. Recuperado a partir de <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2275>

Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

Navarrete, J. (2019). Reading Comprehension: Theories and Strategies Toward an Effective Reading Instruction. *Journal of Education and Practice*. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/234642626.pdf>

Plan Operativo Institucional, Cronograma de Actividades (2022). *Libro en Físico Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís*

Pollock, T. (n.d.). The Difference between Structured, Unstructured & Semi-Structured Interviews. *Oliver Parks*. Retrieved from <https://www.oliverparks.com/blog-news/the-difference-between-structured-unstructured-amp-semi-structured-interviews>

Portilla, M. Rojas, A. & Hernández, I. Investigación Cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. Docencia, Investigación, Innovación. Retrieved from <file:///C:/Users/User/Downloads/2192-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7372-2-10-20150826.pdf>

Proyecto Educativo Institucional, P.E.I. Para una Comunidad Incluyente (2021). *Libro en Físico Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís*

Quiroga, C. (2010). Promoting Tenth Graders' Reading Comprehension of Academic Texts in the English Class. *Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas Extranjeras*. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v12n2/v12n2a02.pdf>

Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/10288.pdf>

Shen, Y. (2008). An Exploration of Schema Theory in Intensive Reading. *English Language Teaching*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082790.pdf>

Temas para la Educación (2011). El uso didáctico del video. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8279.pdf>

Vanlint, A. (2015). Le journal de bord comme outil de terrain. *Esbcc*. Retrouvé dans <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/le-journal-de-bord-ou-de-terrain/>

### Weekly Planning – Pedagogical and Research Project

#### Name of the project:

Short Stories to Increase Seventh Grade Students' Reading Competence in English from Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey; in Pamplona: Research-Action

<b>Educational School:</b> Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey	<b>Trainee teacher's name:</b> Petrona Lemus Cárdenas	<b>Date:</b> October 4 <sup>th</sup> , 2022	<b>Course:</b> Seventh Grade
<b>Supervisor:</b> Alba Milena Flórez González	<b>Mentor:</b> Mayeini Katherine García Parada	<b>Time:</b> 1 hour	<b>Topic:</b> Reading Comprehension (Short Story – Jack from the forest)

**Name of the Short Story N°:** Jack from the forest (1).

<b>Communicative objective:</b>	To understand the main topic of the story by noticing Jack's daily life.
<b>Linguistic objectives:</b>	To identify the verb tense in which the text is written and the unknown vocabulary.
<b>Socio-cultural objective:</b>	To know the daily trades or routine of a person who lives in the countryside.

#### CLASS METHODOLOGY ACCORDING TO IGBARIA (2002)

READING PROCESS	STAGES DESCRIPTION	MATERIALS	SKILL	TIME
<b>Pre-reading</b>	At this stage, the teacher will deliver the short story to the students, and will begin the reading process ( <i>pre-reading</i> ) by asking them questions such as, What does the title of the story suggest to you? Look at the image: What is the story about according to the image? What does the word "forest" refer to in the title? (In this case, the teacher will show a	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Flashcard for "forest" (See appendix 1).</li> <li>o Piece of paper containing the short</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Reading comprehension</li> <li>o Lexical</li> <li>o Oral production</li> </ul>	10 minutes

	flashcard of that word, to contextualize them), What do you think describes the story according to that image or that title?	story (See appendix 2).		
<b><i>While-reading</i></b>	<p>The students will read the short story once, then on the second reading they will identify and go on to underline the unknown vocabulary. Once the second reading and the identification of the vocabulary are finished, the teacher will proceed to work on that vocabulary using flashcards.</p> <p>When the vocabulary activity is finished, the teacher will hand out a sheet with that vocabulary worked on.</p> <p>The students will go on to answer the questions related to the text contained in a workshop.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Flashcards with possible unknown vocabulary (See appendix 3).</li> <li>o Vocabulary sheet (See appendix 4).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Reading comprehension</li> <li>o Lexical</li> <li>o Oral production</li> <li>o Oral comprehension</li> </ul>	20 minutes
<b><i>Post-reading</i></b>	The teacher will collect the activity, giving feedback in the next session.	o Workshop (See appendix 5).	o Reading comprehension	25 minutes
<b><i>Final product</i></b>	Once the workshop is over, the teacher will collect it as a final product.	o Final product (See appendix 6).	o Reading comprehension	

#### EVIDENCES

#### Appendix 1:



## Forest

It is a wonderful  
forest

### Appendix 2:

#### Jack from the forest



Jack lives alone in a small house in the forest. He lives more than 20 miles from the road. He rarely leaves home, but when he does, he drives a big car. In the winter, he drives a special car that can move over snow.

Jack grows his own food in a large garden. He plants carrots, potatoes, tomatoes, and corn. His apple tree provides him with plenty of apples.

Jack also hunts deer, rabbits, and turkeys for food. He lives near a small river, which provides him with plenty of clean water. It also provides him with plenty of fish! Jack loves to fish, and he is pretty good at it.

Jack uses an axe and chops down trees for wood. He then cuts the wood into small pieces, which he burns in his stove. He keeps warm in the winter!

Jack also has fun. He reads a lot. He has a lot of books, and reads most of them more than once. He also writes his own stories with an old typewriter.

Every night, Jack plays his guitar. He knows many different songs and plays several every night before he goes to bed.

Jack does not spend all of his time inside, though. He loves to spend time outside. During the day, he looks at plants and animals. Sometimes he even talks to the animals. During the night, he looks up at the night sky. He knows many stars by name.

He also plays a lot of solitaire. He is pretty good at it! He does not always win, but no one ever beats him!

### Appendix 3:



Alone



Small



Road



Clean



Axe



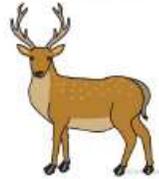
Chop  
down



Snow



Hunt



Deer



Stove



Typewriter



Outside / Inside



Look up



Stars

**Appendix 4:**

**Vocabulary**

Alone	Solo
Small	Pequeño
Road	Carretera
Snow	Nieve
Plenty of	Mucho
Hunt	Cazar
Deer	Venado
Turkeys	Pavos
Clean	Limpio
Pretty	Bastante
Axe	Hacha
Chop down	Talar / Cortar
Stove	Estufa
A lot of	Un montón de
Once	Una vez
Typewriter	Máquina de escribir
Before	Antes
Inside	Dentro
Though	Aunque / Aún así
Outside	Fuera
Look up	Buscar / Mirar hacia arriba
Stars	Estrellas
Solitaire	Cartas
No one	Nadie
Beat	Vencer

**Appendix 5:**

	<b>INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASÍS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER</b>
	English Subject Third Term 7 <sup>th</sup> grade Jack from the forest (Short story) – Reading Comprehension Name _____

Answer the following questions based on the short story.

1. What does Jack plant in his garden?

---

---

2. What does Jack live near?

- a. a river
- b. a bridge
- c. a forest

3. Write three activities that Jack likes to do.

---

---

---

4. What does Jack sometimes do?

- a. He talks to the animals
- b. He plays on his laptop
- c. He goes to the supermarket

5. The text shows:

- a. Jack is a doctor
- b. Jack is a teacher
- c. Jack is a farmer

## Appendix 6:

 <u>4.3</u>	<p>INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASIS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER</p> <p>English Subject Third Term 7<sup>th</sup> grade Jack from the forest (Short story) – Reading Comprehension</p> <p>Name _____</p>	 <u>3.3</u>	<p>INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASIS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER</p> <p>English Subject Third Term 7<sup>th</sup> grade Jack from the forest (Short story) – Reading Comprehension</p> <p>Name _____</p>
<p>Answer the following questions based on the short story.</p>		<p>Answer the following questions based on the short story.</p>	
<p>1. What does Jack plant in his garden?  <u>He plants carrots, potatoes, tomatoes, and corn</u></p>		<p>1. What does Jack plant in his garden?  <u>He plants potatoes, tomatoes, and corn, carrots</u></p>	
<p>2. What does Jack live near?  <input type="radio"/> a river  <input checked="" type="radio"/> a bridge  <input type="radio"/> a forest</p>		<p>2. What does Jack live near?  <input type="radio"/> a river  <input checked="" type="radio"/> a bridge  <input type="radio"/> a forest</p>	
<p>3. Write three activities that Jack likes to do.  <u>He hunts, solitaire, chop down</u>  <u>He plants carrots etc, solitaire</u>  <u>small pieces.</u></p>		<p>3. Write three activities that Jack likes to do.  <u>He likes hunt plenty of?</u>  <u>He likes to write plenty of?</u>  <u>He likes uses an axe chop down</u></p>	
<p>4. What does Jack sometimes do?  <input checked="" type="radio"/> He talks to the animals  <input type="radio"/> He plays on his laptop  <input type="radio"/> He goes to the supermarket</p>		<p>4. What does Jack sometimes do?  <input checked="" type="radio"/> He talks to the animals  <input type="radio"/> He plays on his laptop  <input type="radio"/> He goes to the supermarket</p>	
<p>5. The text shows:  <input checked="" type="radio"/> Jack is a doctor  <input type="radio"/> Jack is a teacher  <input type="radio"/> Jack is a farmer</p>		<p>5. The text shows:  <input checked="" type="radio"/> Jack is a doctor  <input type="radio"/> Jack is a teacher  <input type="radio"/> Jack is a farmer</p>	

### Annexe 3. Deuxième Séquence Didactique

### Weekly Planning – Pedagogical and Research Project

#### Name of the project:

Short Stories to Increase Seventh Grade Students' Reading Competence in English from Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey; in Pamplona: Research-Action

<b>Educational School:</b> Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey	<b>Trainee teacher's name:</b> Petrona Lemus Cárdenas	<b>Date:</b> October 18 <sup>th</sup> , 2022	<b>Course:</b> Seventh Grade
<b>Supervisor:</b> Alba Milena Flórez González	<b>Mentor:</b> Mayeini Katherine García Parada	<b>Time:</b> 1 hour	<b>Topic:</b> Reading Comprehension (Short Story – The Fox and The Crow).

**Name of the Short Story N°:** The Fox and The Crow (2).

<b>Communicative objective:</b>	To understand the main idea of the short story related to overconfidence and falsehood.
<b>Linguistic objectives:</b>	To identify the present simple verb tense and the unknown vocabulary related to the jungle and personality.
<b>Socio-cultural objective:</b>	Discover the lesson-life of the short story and apply it to daily life.

#### CLASS METHODOLOGY ACCORDING TO IGBARIA (2002)

READING PROCESS	STAGES DESCRIPTION	MATERIALS	SKILL	TIME
<b>Pre-reading</b>	At this stage, the teacher will deliver the short story to the students, and will begin the reading process ( <i>pre-reading</i> ) by asking them questions such as, What does the title of the story suggest to you? Look at the image: What is the story about according to the image? Where do you think the story takes place? Do the title and the image have some	o Piece of paper containing the short story (See appendix 1).	o Reading comprehension o Lexical o Oral production	10 minutes

	kind of relationship? What does the definite article "the" and the connector "and" refer to in the title?			
<b><i>While-reading</i></b>	<p>The students will read the short story once, then on the second reading they will identify and go on to underline the unknown vocabulary. Once the second reading and the identification of the vocabulary are finished, the professor will continue working on that vocabulary in this way: She will choose ten words and proceed to display each of them. Then she will give the definition of that word in Spanish and the students will have to guess it. This exercise will be done with the ten words possibly unknown by the students.</p> <p>Once the activity is finished, the teacher will proceed to deliver a sheet of all the vocabulary that may be unknown.</p> <p>The professor will proceed with the implementation of the workshop concerning the text that will contain eight multiple-choice questions.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Unknown vocabulary with its definition in Spanish (See appendix 2).</li> <li>o Vocabulary sheet (See appendix 3).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Reading comprehension</li> <li>o Lexical</li> <li>o Oral production</li> <li>o Oral comprehension</li> </ul>	25 minutes
<b><i>Post-reading</i></b>	It will make a short conversation about the teaching left by history. This will be done when feedback is being given in the next session.	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Workshop (See appendix 4).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Reading comprehension</li> </ul>	20 minutes
<b><i>Final product</i></b>	Once the workshop is over, the teacher will collect it as a final product.	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Final product (See appendix 5).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Reading comprehension</li> </ul>	5 minutes

### EVIDENCES

#### Appendix 1:

**THE FOX AND THE CROW**



The day, as night, had come. The fox, to meet an opportunity, came of course, from some shepherd who was in the field, presenting food, as soon as the sun had set. The delicious, delicious, the quality food in the salad, was and garden, as a branch, from which the other seems are the well. How great the is of the food to the fox in the field.

Suddenly, a fox walks by and sees the bird overhead and starts to long for it. Determined to keep the piece of meat, he hatches a cunning plan to steal it from the bird. With stealth, he approaches the bird of the tree and begins to talk her the most beautiful things that come to mind.

The crow listens attentively and enjoys the nice compliments that the fox tells her.

— Oh! I like birds — What a nice bird!

The fox continues with the flattery.

— You are beautiful and nobody beats you in elegance when you fly through the sky. When the eagle is awake of you!

The crow likes the very much and enjoys being the center of attention. The flattering words, when hearing, to everything, with their powerful intention cover the wing of the little bird that walk there. For the fox, it is a golden opportunity.

— What a delight to listen to your "beak" the crowd! Its voice is beautiful and powerful. I expect to sing like them!

The fox follows his speech.

It makes me angry that despite having such a slender body and so much grace to fly, you do not delight us with a beautiful melody.

The crow is excited with vanity and hubris, she opens her beak and croaking, like a first night, begins to appear as loudly as possible. Without realizing it, she drops the piece of meat, which goes directly into the fox's mouth. By the time she realizes it, it is already too late. The fox gobbles up his food and all the crowd start to laughing.

However, the fox sometimes come mocking, but he never wants to hear.

— Oh, crowd! You are strong but very unattractive! From time, please those like me also tell you the things you want to hear to get something, giggling, he walks away, leaving the crow flustered with embarrassment.

## Appendix 2:

### Unknown Vocabulary – Spanish Definitions

**Ugly:** Qui carece de belleza o atractivo y no resulta agradable de contemplar o de escuchar.

**Manage:** Hacer las gestiones necesarias para conseguir o resolver una cosa.

**Steal:** Quitar a una persona algo que le pertenece con ánimo de lucro, por medio de la violencia o la intimidación o utilizando la fuerza.

**Shepherds:** Persona que tiene por oficio guardar, guiar y apacentar el ganado. Que está adiestrado para ayudar al pastor en el cuidado y la conducción del rebaño.

**Overhead:** Que está levantado a gran altitud.

**Hatch:** Preparar un plan o una acción secretamente.

**Flattery:** Alabanza generalmente exagerada e interesada que se hace a una persona para satisfacer su orgullo o su vanidad.

**Envious:** Sentimiento de tristeza o enojo que experimenta la persona que no tiene o desearía tener para sí sola algo que otra posee.

**Squawk:** Hablar o gritar una persona con voz similar a la de estas aves. Emitir graznidos.

**Gobbles up:** Hacer pasar algo, generalmente un alimento sólido masticado, un líquido o un medicamento, desde la boca al estómago a través de la garganta. Comer mucho o sin moderación.

## Appendix 3:

## Vocabulary

1. Ugly	Feo / Horrible
2. Manage	Gestionar
3. Steal	Robar
4. Appetizing	Apetitoso
5. Meat	Carne
6. Shepherds	Pastores
7. Fields	Campos
8. Delicacy	Manjar
9. Safest	Más seguro
10. Perch	Posar
11. Branch	Rama
12. Ravens	Cuervos
13. Overhead	Elevado
14. Hatch	Tramar / Idear
15. Cunning	Astuto
16. Stealth	Sigiloso
17. Mind	Mente
18. Cute	Encantador
19. Compliments	Cumplidos
20. Flattery	Halago
21. Nobody	Nadie
22. Beat	Vencer
23. Through	A través
24. Sky	Cielo
25. Eagle	Águila
26. Envious	Envidia
27. Surrounding	Alrededor
28. Screech	Chillar / Chimir
29. Golden	De oro
30. Delight	Deleitar
31. Powerful	Poderoso
32. Speech	Discurso
33. Despite	Pese a / A pesar
34. Slender	Esbelto / Delgado
35. Grace	Elegancia
36. Swollen	Hinchado / Crecido
37. Beak	Pico
38. Stretching	Estiramiento
39. Nightingale	Ruiseñor
40. Gobble up	Devorar / Tragar
41. Smug	Engreído
42. Unintelligent	Poco inteligente
43. Giggling	Riendo
44. Walk away	Alejar
45. Flushed	Enrojecido
46. Embarrassment	Vergüenza

## Appendix 4:

	INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO ARGUDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASIS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER
	English Subject Third Term      7 <sup>th</sup> grade The Fox and The Crow (Short story) – Reading Comprehension

Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Select the correct option based on the short story.

1. What do the shepherds do when the crow steals the piece of meat?
  - A. They prepare the food
  - B. They herd the sheep
  - C. They sleep
  - D. They take a walk through the fields
2. Where does the crow perch with the piece of meat?
  - A. She perches on the forest
  - B. She perches on the ground
  - C. She perches on a branch
  - D. She perches on the river
3. Who hatches a cunning plan to keep the piece of meat?
  - A. A tiger
  - B. A cat
  - C. An eagle
  - D. A fox
4. The crow listens attentively to:
  - A. The offenses of the fox
  - B. The cute compliments of the fox
  - C. The screeching of crows
  - D. The noise produced by the river
5. What does the fox say about the eagle?
  - A. She likes to fly
  - B. She is envious of crow
  - C. She drinks water every day
  - D. She is the most beautiful bird
6. Why do the surrounding crows start with their powerful screeches?
  - A. Because they want to do that
  - B. They are flying through the skies
  - C. They are drinking water.
  - D. Because they are listening to the conversation between the fox and the crow.
7. What does the fox ask the crow?
  - A. He asks her to sing
  - B. He asks her to fly
  - C. He asks her to leave
  - D. He asks her to give him the meat
8. What do the crow's companions do when the fox manages to get the piece of meat?
  - A. They leave the place
  - B. They burst out laughing
  - C. They drink water
  - D. They fly to the river

## Appendix 5:

	<b>INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO</b> <b>SAN FRANCISCO DE ASÍS</b> <b>PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER</b>
	English Subject Third Term <span style="float: right;">7<sup>th</sup> grade</span> The Fox and The Crow (Short story) – Reading Comprehension

Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Select the correct option based on the short story. 4.4

- What do the shepherds do when the crow steals the piece of meat?
  - A. They prepare the food
  - B. They herd the sheep
  - C. They sleep
  - D. They take a walk through the fields
- Where does the crow perch with the piece of meat?
  - A. She perches on the forest
  - B. She perches on the ground
  - C. She perches on a branch
  - D. She perches on the river
- Who hatches a cunning plan to keep the piece of meat?
  - A. A tiger
  - B. A cat
  - C. An eagle
  - D. A fox
- The crow listens attentively to:
  - A. The offenses of the fox
  - B. The cute compliments of the fox
  - C. The screeching of crows
  - D. The noise produced by the river
- What does the fox say about the eagle?
  - A. She likes to fly
  - B. She is envious of crow
  - C. She drinks water every day
  - D. She is the most beautiful bird
- Why do the surrounding crows start with their powerful screeches?
  - A. Because they want to do that
  - B. They are flying through the skies
  - C. They are drinking water.
  - D. Because they are listening to the conversation between the fox and the crow.
- What does the fox ask the crow?
  - A. He asks her to sing
  - B. He asks her to fly
  - C. He asks her to leave
  - D. He asks her to give him the meat
- What do the crow's companions do when the fox manages to get the piece of meat?
  - A. They leave the place
  - B. They burst out laughing
  - C. They drink water
  - D. They fly to the river

## Annexe 4. Troisième Séquence Didactique

### Weekly Planning – Pedagogical and Research Project

#### Name of the project:

Short Stories to Increase Seventh Grade Students' Reading Competence in English from Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey; in Pamplona: Research-Action

<b>Educational School:</b> Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey	<b>Trainee teacher's name:</b> Petrona Lemus Cárdenas	<b>Date:</b> October 25 <sup>th</sup> , 2022	<b>Course:</b> Seventh Grade
<b>Supervisor:</b> Alba Milena Flórez González	<b>Mentor:</b> Mayeini Katherine García Parada	<b>Time:</b> 1 hour	<b>Topic:</b> Reading Comprehension (Short Story – Ann's Holidays).

**Name of the Short Story N°:** Ann's Holidays (3).

<b>Communicative objective:</b>	To express ideas about Ann's activities on her vacation.
<b>Linguistic objectives:</b>	To identify the simple past tense of the verb "to be" in which the text is written and the unknown vocabulary about activities done on vacation.
<b>Socio-cultural objective:</b>	To know the daily activities that can be done during a vacation period.

#### CLASS METHODOLOGY ACCORDING TO IGBARIA (2002)

READING PROCESS	STAGES DESCRIPTION	MATERIALS	SKILL	TIME
<b>Pre-reading</b>	At this stage, the teacher will deliver the short story to the students, and will begin the reading process ( <i>pre-reading</i> ) by asking them questions such as, What does the title of the story suggest to you? Look at the image: What is the story about according to the	o Piece of paper containing the short story (See appendix 1).	o Reading comprehension o Lexical o Oral production	15 minutes

	<p>image? Where do you think the story takes place? Do the title and the image have some kind of relationship? According to what you have said, what is the short story mainly about?</p> <p>Once the <i>pre-reading</i> is finished, the professor will ask the students to complete the short story with the past tense of the verb to-be was or were, as appropriate.</p>			
<b>While-reading</b>	<p>The professor will continue working on the unknown vocabulary through lottery game in this way: She chooses fifteen unknown words, putting them on three different sheets. These words are accompanied by a drawing that represents them. Then, the teacher will ask the students to group into three groups of five students. The professor will deliver one sheet per group, once she has organized the groups, she will proceed to take out vocabulary cards from a bag that will be reflected in the delivered sheets. The teacher mentions the word in English and the group that has it will raise their hands and the teacher will give them the corresponding card and so on with all the cards positioning the groups from 1 to 3.</p> <p>The students will read the short story.</p> <p>Once the first reading is finished, the teacher will proceed to deliver a file of</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Unknown vocabulary through lottery game (See appendix 2).</li> <li>o Vocabulary sheet (See appendix 3).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Reading comprehension</li> <li>o Lexical</li> <li>o Oral production</li> <li>o Oral comprehension</li> </ul>	25 minutes

	<p>the same vocabulary worked on in the game.</p> <p>The teacher will proceed with the implementation of the workshop concerning the short story, which will contain seven questions to relate to their respective answers.</p>			
<b>Post-reading</b>	Once the workshop is delivered, the teacher will proceed to give feedback on the activity.	o Workshop (See appendix 4).	o Reading comprehension	15 minutes
<b>Final product</b>	Once the workshop is over, the teacher will collect it as a final product.	o Final product (See appendix 5).	o Reading comprehension	5 minutes

**EVIDENCES**

**Appendix 1:**

**ANN'S HOLIDAYS**

My names is Ann. Last summer, I \_\_\_\_\_ in Gran Canaria. The weather \_\_\_\_\_ sunny, the palm trees \_\_\_\_\_ very beautiful. I \_\_\_\_\_ with my two brothers: Mark and Harry. We \_\_\_\_\_ camping at the beach. I \_\_\_\_\_ twelve years, my brother Mark \_\_\_\_\_ ten and Harry \_\_\_\_\_ ten too because they are twins. It \_\_\_\_\_ fantastic to swim in the beach and make sandcastles in the sand. My friends \_\_\_\_\_ very sad because the holidays \_\_\_\_\_ ending.

One day we \_\_\_\_\_ in the city. There \_\_\_\_\_ many places to visit. The supermarket \_\_\_\_\_ very big and there \_\_\_\_\_ a school opposite the park. The children \_\_\_\_\_ there. They \_\_\_\_\_ in the park playing. The teacher \_\_\_\_\_ looking at them and we \_\_\_\_\_ happy because we were not at school.

We \_\_\_\_\_ in the museum, there \_\_\_\_\_ some pictures and sculptures from Gran Canaria. They \_\_\_\_\_ very nice. At eight o'clock we \_\_\_\_\_ in the camp again and the next day we \_\_\_\_\_ at home, I \_\_\_\_\_ very sad and my brothers \_\_\_\_\_ too. My mother \_\_\_\_\_ in the airport and my father \_\_\_\_\_ in the car waiting for us. They \_\_\_\_\_ very happy because we \_\_\_\_\_ at home again.



**Appendix 2:**

<b>Summer</b> 	<b>Sunny</b> 	<b>Camping</b> 	<b>Weather</b> 	<b>Place</b> 	<b>Museum</b> 	<b>Twin</b> 	<b>Ending</b> 	<b>Opposite</b> 
<b>Sand</b> 	<b>Sandcastle</b> 	<b>Camp</b> 	<b>Again</b> 	<b>Nice</b> 	<b>Wait</b> 			

### Appendix 3:

Vocabulary	
1. Summer	Verano
2. Sunny	Soleado
3. Camping	Acampada
4. Sand	Arena
5. Sandcastle	Castillo de arena
6. Weather	Clima / Tiempo
7. Place	Lugar
8. Museum	Museo
9. Camp	Campamento
10. Again	Otra vez / De nuevo
11. Twin	Gemelo / Doble
12. Ending	Final / Fin
13. Opposite	Opuesto
14. Nice	Agradable / Amable
15. Wait	Esperar

### Appendix 4:

	<b>INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASÍS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER</b>
	English Subject Third Term 7 <sup>th</sup> grade  Ann's Holidays (Short story) – Reading Comprehension

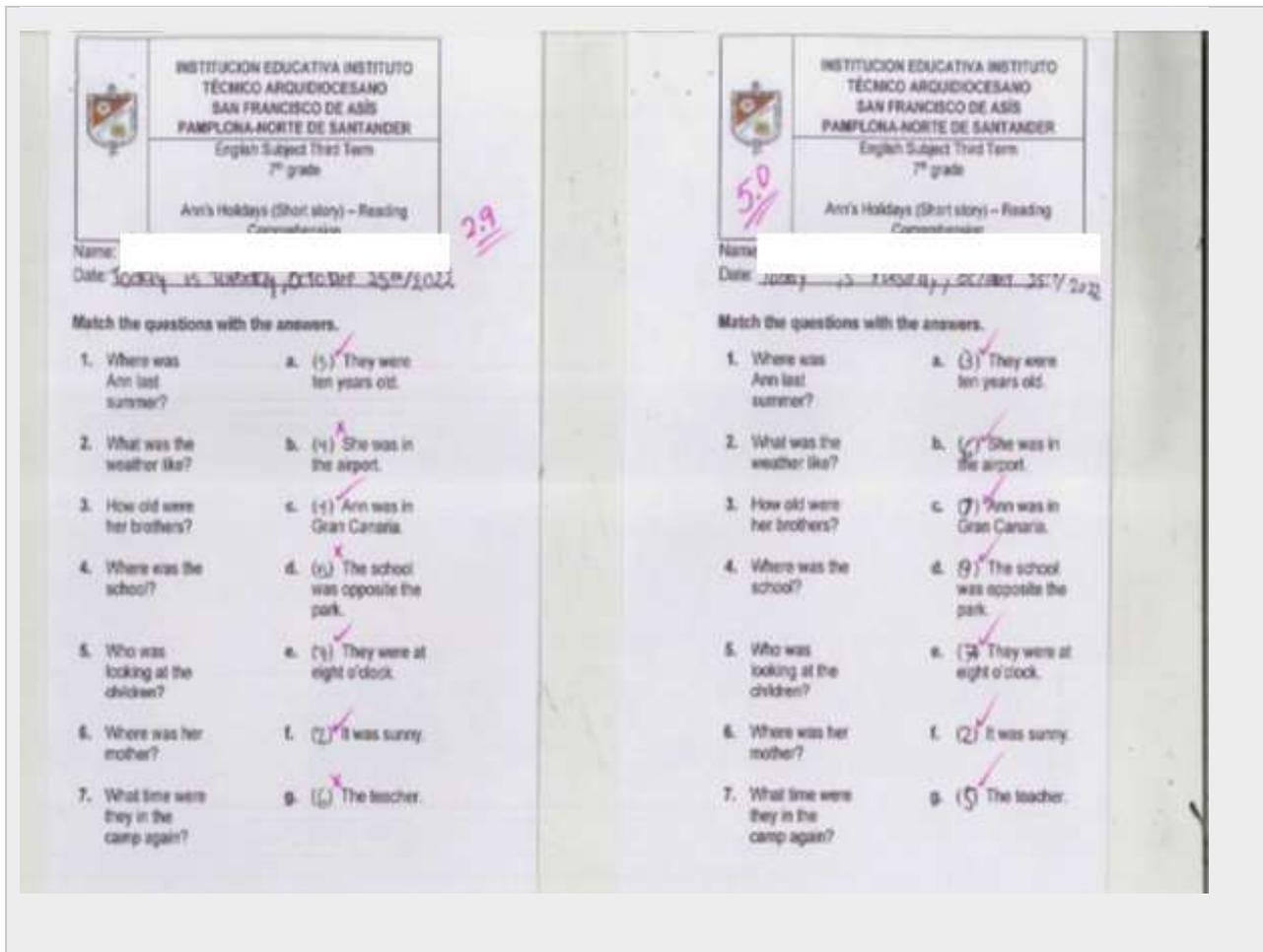
Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Match the questions with the answers.

1. Where was Ann last summer?	a. ( ) They were ten years old.
2. What was the weather like?	b. ( ) She was in the airport.
3. How old were her brothers?	c. ( ) Ann was in Gran Canaria.
4. Where was the school?	d. ( ) The school was opposite the park.
5. Who was looking at the children?	e. ( ) They were at eight o'clock.
6. Where was her mother?	f. ( ) It was sunny.
7. What time were they in the camp again?	g. ( ) The teacher.

### Appendix 5:



## Annexe 5. Lettre de Présentation du Projet

Pamplona, 27 de septiembre de 2022

Estimados,

Estudiantes

Séptimo grado

Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís (ITASFA), Sede Cristo Rey

Cordial saludo,

	<b>INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASÍS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER</b>
	English Subject Third Term 7 <sup>th</sup> grade Pre-test – Reading Comprehension Name_____

Read the following short story and answer the questions.



#### Lora and Tom

Lora lives in Texas. She comes from Mexico. She speaks Spanish but she learns English at school. She walks to school with Tom every morning. He speaks English but he learns Spanish in school. Tom and Lora like to walk

together. Lora helps Tom with Spanish and Tom helps Lora with English. On Mondays and Wednesdays Lora and Tom speak only English. On Tuesdays and Thursdays they speak only Spanish. On Tuesdays and Thursdays they speak only Spanish. On Fridays Lora speaks English and Tom speaks Spanish. Lora learns English at school but she also learns English from Tom. Many people in Texas speak Spanish. Lora likes Texas very much. She says that the people are very nice and the food is delicious. She has many friends. They always go out together on Friday nights.

1. Where is Lora from?

	<b>INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASÍS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER</b>
	English Subject Third Term 7 <sup>th</sup> grade Pre-test – Reading Comprehension Name_____

Read the following short story and answer the questions.



#### Lora and Tom

Lora lives in Texas. She comes from Mexico. She speaks Spanish but she learns English at school. She walks to school with Tom every morning. He speaks English but he learns Spanish in school. Tom and Lora like to walk

together. Lora helps Tom with Spanish and Tom helps Lora with English. On Mondays and Wednesdays Lora and Tom speak only English. On Tuesdays and Thursdays they speak only Spanish. On Tuesdays and Thursdays they speak only Spanish. On Fridays Lora speaks English and Tom speaks Spanish. Lora learns English at school but she also learns English from Tom. Many people in Texas speak Spanish. Lora likes Texas very much. She says that the people are very nice and the food is delicious. She has many friends. They always go out together on Friday nights.

1. Where is Lora from?

Wednesdays Lora and Tom speak only English. On Tuesdays and Thursdays they speak only Spanish. On Tuesdays and Thursdays they speak only Spanish. On Fridays Lora speaks English and Tom speaks Spanish. Lora learns English at school but she also learns English from Tom. Many people in Texas speak Spanish. Lora likes Texas very much. She says that the people are very nice and the food is delicious. She has many friends. They always go out together on Friday nights.

1. Where is Lora from?  
\_\_\_\_\_.
2. What languages does Lora speak?  
\_\_\_\_\_.
3. When do Tom and Lora speak English?  
\_\_\_\_\_.
4. What is Lora's opinion of Texas?
  - a. She likes very much.
  - b. She doesn't like.
  - c. She likes the food.
5. What language do many people in Texas?  
\_\_\_\_\_.
6. How are the people in Texas?  
\_\_\_\_\_.
7. How is the food in Texas?  
\_\_\_\_\_.
8. When do they go out together?  
\_\_\_\_\_.

Wednesdays Lora and Tom speak only English. On Tuesdays and Thursdays they speak only Spanish. On Tuesdays and Thursdays they speak only Spanish. On Fridays Lora speaks English and Tom speaks Spanish. Lora learns English at school but she also learns English from Tom. Many people in Texas speak Spanish. Lora likes Texas very much. She says that the people are very nice and the food is delicious. She has many friends. They always go out together on Friday nights.

1. Where is Lora from?  
\_\_\_\_\_.
2. What languages does Lora speak?  
\_\_\_\_\_.
3. When do Tom and Lora speak English?  
\_\_\_\_\_.
4. What is Lora's opinion of Texas?
  - d. She likes very much.
  - e. She doesn't like.
  - f. She likes the food.
5. What language do many people in Texas?  
\_\_\_\_\_.
6. How are the people in Texas?  
\_\_\_\_\_.
7. How is the food in Texas?  
\_\_\_\_\_.
8. When do they go out together?  
\_\_\_\_\_.


**INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO  
TÉCNICO ARQUIDIOCESANO  
SAN FRANCISCO DE ASÍS  
PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER**  
 English Subject Third Term  
 7<sup>th</sup> grade  
 Pre-Test – Reading Comprehension  
 Name \_\_\_\_\_

4/8

Read the following short story and answer the questions.

**Lora and Tom**



Lora lives in Texas. She comes from Mexico. She speaks Spanish but she learns English at school. She walks to school with Tom every morning. He speaks English but he learns Spanish in school. Tom and Lora like to walk

together. Lora helps Tom with Spanish and Tom helps Lora with English. On Mondays and Wednesdays Lora and Tom speak only English. On Tuesdays and Thursdays they speak only Spanish. On Tuesdays and Thursdays they speak only Spanish. On Fridays Lora speaks English and Tom speaks Spanish. Lora learns English at school but she also learns English from Tom. Many people in Texas speak Spanish. Lora likes Texas very much. She says that the people are very nice and the food is delicious. She has many friends. They always go out together on Friday nights.

1. Where is Lora from?  
she came from Mexico
2. What languages does Lora speak?  
English and Tom speaks Spanish


**INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO  
TÉCNICO ARQUIDIOCESANO  
SAN FRANCISCO DE ASÍS  
PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER**  
 English Subject Third Term  
 7<sup>th</sup> grade  
 Pre-Test – Reading Comprehension  
 Name \_\_\_\_\_

5/8

Read the following short story and answer the questions.

**Lora and Tom**



Lora lives in Texas. She comes from Mexico. She speaks Spanish but she learns English at school. She walks to school with Tom every morning. He speaks English but he learns Spanish in school. Tom and Lora like to walk

together. Lora helps Tom with Spanish and Tom helps Lora with English. On Mondays and Wednesdays Lora and Tom speak only English. On Tuesdays and Thursdays they speak only Spanish. On Tuesdays and Thursdays they speak only Spanish. On Fridays Lora speaks English and Tom speaks Spanish. Lora learns English at school but she also learns English from Tom. Many people in Texas speak Spanish. Lora likes Texas very much. She says that the people are very nice and the food is delicious. She has many friends. They always go out together on Friday nights.

1. Where is Lora from?  
She from Texas
2. What languages does Lora speak?  
She speaks Spanish and English

she also learns English from Tom. Many people in Texas speak Spanish. Lora likes Texas very much. She says that the people are very nice and the food is delicious. She has many friends. They always go out together on Friday nights.

- Where is Lora from?  
she comes from Mexico
- What languages does Lora speak?  
English and Tom speaks Spanish
- When do Tom and Lora speak English?  
yes on Tuesday and Thursday
- What is Lora's opinion of Texas?
  - She likes very much.
  - She doesn't like.
  - She likes the food.
- What language do many people in Texas?  
Spanish
- How are the people in Texas?  
she speak Spanish
- How is the food in Texas?  
delicious
- When do they go out together?  
on Friday nights

she also learns English from Tom. Many people in Texas speak Spanish. Lora likes Texas very much. She says that the people are very nice and the food is delicious. She has many friends. They always go out together on Friday nights.

- Where is Lora from?  
She from Texas
- What languages does Lora speak?  
She speaks Spanish and English
- When do Tom and Lora speak English?  
they speak English on Mondays and Wednesdays
- What is Lora's opinion of Texas?
  - She likes very much.
  - She doesn't like.
  - She likes the food.
- What language do many people in Texas?  
they many Spanish
- How are the people in Texas?  
they nice and the food is delicious
- How is the food in Texas?  
It nice food is delicious
- When do they go out together?  
they go out together on Friday nights

	INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASÍS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER
	English Subject Third Term 7 <sup>th</sup> grade Post-test – Reading Comprehension

Name: \_\_\_\_\_

Read the following short story and answer the questions.

**A bad day**



Last week, there was one really, really bad day. It was Monday. Usually, there are 25 students in my class, but that day, there were only 5 people! It was really cold. It was raining a lot. It was dark and gray outside. There was not any sunshine. I think the students were not at school because they were sick. They were at home. Maybe they were in bed.

Mr. Jibbit is our teacher. He is always at school. He is never at home on a Monday. Last Monday was no different. He was not in bed. He was in the classroom, and he was cold! Why was he so cold? That is a very good question. He was cold because the heater in the school was broken. It was freezing. The school was like a refrigerator. Our room was like a freezer! And poor Mr. Jibbit was like ice! The small class was cold, cold, cold!

The next days were much warmer. The heater was fixed on Tuesday, so everything was ok. There were 25

	INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASÍS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER
	English Subject Third Term 7 <sup>th</sup> grade Post-test – Reading Comprehension

Name: \_\_\_\_\_

Read the following short story and answer the questions.

**A bad day**



Last week, there was one really, really bad day. It was Monday. Usually, there are 25 students in my class, but that day, there were only 5 people! It was really cold. It was raining a lot. It was dark and gray outside. There was not any sunshine. I think the students were not at school because they were sick. They were at home. Maybe they were in bed.

Mr. Jibbit is our teacher. He is always at school. He is never at home on a Monday. Last Monday was no different. He was not in bed. He was in the classroom, and he was cold! Why was he so cold? That is a very good question. He was cold because the heater in the school was broken. It was freezing. The school was like a refrigerator. Our room was like a freezer! And poor Mr. Jibbit was like ice! The small class was cold, cold, cold!

The next days were much warmer. The heater was fixed on Tuesday, so everything was ok. There were 25

Jibbit was like ice! The small class was cold, cold, cold!

The next days were much warmer. The heater was fixed on Tuesday, so everything was ok. There were 25 students, not only 5. But where was Mr. Jibbit? He was not there. He was at home, sick in bed.

1. Who is the author's teacher?
  - a. Mr. Jibbit
  - b. Mr. Douglas
  - c. Mr. Scott
2. What was the really bad day last week?  
\_\_\_\_\_
3. How was the weather that day?  
\_\_\_\_\_
4. Why does the author think that the students were not in school?  
\_\_\_\_\_
5. Was the teacher at school on Monday?  
\_\_\_\_\_
6. Why was the teacher cold?  
\_\_\_\_\_
7. When was the heater fixed?  
\_\_\_\_\_
8. Was the teacher at school on Tuesday?  
\_\_\_\_\_

Jibbit was like ice! The small class was cold, cold, cold!

The next days were much warmer. The heater was fixed on Tuesday, so everything was ok. There were 25 students, not only 5. But where was Mr. Jibbit? He was not there. He was at home, sick in bed.

1. Who is the author's teacher?
  - d. Mr. Jibbit
  - e. Mr. Douglas
  - f. Mr. Scott
2. What was the really bad day last week?  
\_\_\_\_\_
3. How was the weather that day?  
\_\_\_\_\_
4. Why does the author think that the students were not in school?  
\_\_\_\_\_
5. Was the teacher at school on Monday?  
\_\_\_\_\_
6. Why was the teacher cold?  
\_\_\_\_\_
7. When was the heater fixed?  
\_\_\_\_\_
8. Was the teacher at school on Tuesday?  
\_\_\_\_\_

Today is Tuesday ~~on~~ November 7<sup>th</sup> 2022

3/8

	INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASÍS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER
	English Subject Third Term 7 <sup>th</sup> grade Post-test – Reading Comprehension

Name: \_\_\_\_\_

Read the following short story and answer the questions.

**A bad day**



Last week, there was one really, really bad day. It was Monday. Usually, there are 25 students in my class, but that day, there were only 5 people! It was

really cold. It was raining a lot. It was dark and gray outside. There was not any sunshine. I think the students were not at school because they were sick. They were at home. Maybe they were in bed.

Mr. Jibbit is our teacher. He is always at school. He is never at home on a Monday. Last Monday was no different. He was not in bed. He was in the classroom, and he was cold! Why was he so cold? That is a very good question. He was cold because the heater in the school was broken. It was freezing. The school was like a refrigerator. Our room was like a freezer! And poor Mr. Jibbit was like ice! The small class was cold, cold, cold!

The next days were much warmer. The heater was fixed on Tuesday, so everything was ok. There were 25 students, not only 5. But where was Mr. Jibbit? He was not there. He was at home, sick in bed.

	INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASÍS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER
	English Subject Third Term 7 <sup>th</sup> grade Post-test – Reading Comprehension

Name: \_\_\_\_\_ Today is Tuesday, November 7<sup>th</sup> 2022.

Read the following short story and answer the questions.

**A bad day**



Last week, there was one really, really bad day. It was Monday. Usually, there are 25 students in my class, but that day, there were only 5 people! It was

really cold. It was raining a lot. It was dark and gray outside. There was not any sunshine. I think the students were not at school because they were sick. They were at home. Maybe they were in bed.

Mr. Jibbit is our teacher. He is always at school. He is never at home on a Monday. Last Monday was no different. He was not in bed. He was in the classroom, and he was cold! Why was he so cold? That is a very good question. He was cold because the heater in the school was broken. It was freezing. The school was like a refrigerator. Our room was like a freezer! And poor Mr. Jibbit was like ice! The small class was cold, cold, cold!

The next days were much warmer. The heater was fixed on Tuesday, so everything was ok. There were 25 students, not only 5. But where was Mr. Jibbit? He was not there. He was at home, sick in bed.

on Tuesday, so everything was ok. There were 25 students, not only 5. But where was Mr. Jibbit? He was not there. He was at home, sick in bed.

1. Who is the author's teacher?

a. Mr. Jibbit ✓

b. Mr. Douglas

c. Mr. Scott

2. What was the really bad day last week?

it was Monday ✓

3. How was the weather that day?

The heater was Fixed X ✓

4. Why does the author think that the students were not in school?

They were at home X ✓

5. Was the teacher at school on Monday?

Last Monday was no different X ✓

6. Why was the teacher cold?

Mr Jibbit X ✓

7. When was the heater fixed?

on Tuesday ✓

8. Was the teacher at school on Tuesday?

so everything was ok. X ✓

on Tuesday, so everything was ok. There were 25 students, not only 5. But where was Mr. Jibbit? He was not there. He was at home, sick in bed.

1. Who is the author's teacher?

a. Mr. Jibbit ✓

e. Mr. Douglas

f. Mr. Scott

2. What was the really bad day last week?

It was Monday. ✓

3. How was the weather that day?

It was dark and grey outside ✓

4. Why does the author think that the students were not in school?

because they were sick. ✓

5. Was the teacher at school on Monday?

he is always at school. he is never at home on a Monday ✓

6. Why was the teacher cold?

He was cold because the heater in the school was broken. ✓

7. When was the heater fixed?

on Tuesday so everything was ok ✓

8. Was the teacher at school on Tuesday?

He was not there. He was at home, sick in bed. ✓

## Annexe 9. Ateliers

	<b>INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TECNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASIS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER</b>
	English Subject Third Term 7 <sup>th</sup> grade Jack from the forest (Short story) – Reading Comprehension Name _____

**Answer the following questions based on the short story.**

1. What does Jack plant in his garden?

---



---

2. What does Jack live near?

- a. a river
- b. a bridge
- c. a forest

3. Write three activities that Jack likes to do.

---



---



---

4. What does Jack sometimes do?

- a. He talks to the animals
- b. He plays on his laptop
- c. He goes to the supermarket

5. The text shows:

- a. Jack is a doctor
- b. Jack is a teacher
- c. Jack is a farmer

	<b>INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TECNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASIS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER</b>
	English Subject Third Term 7 <sup>th</sup> grade Jack from the forest (Short story) – Reading Comprehension Name _____

**Answer the following questions based on the short story.**

1. What does Jack plant in his garden?

---



---

2. What does Jack live near?

- a. a river
- b. a bridge
- c. a forest

3. Write three activities that Jack likes to do.

---



---



---

4. What does Jack sometimes do?

- a. He talks to the animals
- b. He plays on his laptop
- c. He goes to the supermarket

5. The text shows:

- a. Jack is a doctor
- b. Jack is a teacher
- c. Jack is a farmer



**INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TECNICO ARQUIDIOCESANO  
SAN FRANCISCO DE ASIS  
PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER**

English Subject Third Term 7<sup>th</sup> grade  
The Fox and The Crow (Short story) – Reading Comprehension

Name \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

Select the correct option based on the short story.

1. **What do the shepherds do when the crow steals the piece of meat?**
  - A. They prepare the food
  - B. They herd the sheep
  - C. They sleep
  - D. They take a walk through the fields
2. **Where does the crow perch with the piece of meat?**
  - A. She perches on the forest
  - B. She perches on the ground
  - C. She perches on a branch
  - D. She perches on the river
3. **Who hatches a cunning plan to keep the piece of meat?**
  - A. A tiger
  - B. A cat
  - C. An eagle
  - D. A fox
4. **The crow listens attentively to:**
  - A. The offenses of the fox
  - B. The cute compliments of the fox
  - C. The screeching of crows
  - D. The noise produced by the river
5. **What does the fox say about the eagle?**
  - A. She likes to fly
  - B. She is envious of crow
  - C. She drinks water every day
  - D. She is the most beautiful bird
6. **Why do the surrounding crows start with their powerful screeches?**
  - A. Because they want to do that
  - B. They are flying through the skies
  - C. They are drinking water.
  - D. Because they are listening to the conversation between the fox and the crow.
7. **What does the fox ask the crow?**
  - A. He asks her to sing
  - B. He asks her to fly
  - C. He asks her to leave
  - D. He asks her to give him the meat
8. **What do the crow's companions do when the fox manages to get the piece of meat?**
  - A. They leave the place
  - B. They burst out laughing
  - C. They drink water
  - D. They fly to the river

	INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TECNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASIS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER English Subject Third Term 7 <sup>th</sup> grade
	Ann's Holidays (Short story) – Reading Comprehension

Name: \_\_\_\_\_  
 Date: \_\_\_\_\_

Match the questions with the answers.

- |   |  |
|---|--|
| 1. Where was Ann last summer?             | a. ( ) They were ten years old.          |
| 2. What was the weather like?             | b. ( ) She was in the airport.           |
| 3. How old were her brothers?             | c. ( ) Ann was in Gran Canaria.          |
| 4. Where was the school?                  | d. ( ) The school was opposite the park. |
| 5. Who was looking at the children?       | e. ( ) They were at eight o'clock.       |
| 6. Where was her mother?                  | f. ( ) It was sunny.                     |
| 7. What time were they in the camp again? | g. ( ) The teacher.                      |

	INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO TECNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASIS PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER English Subject Third Term 7 <sup>th</sup> grade
	Ann's Holidays (Short story) – Reading Comprehension

Name: \_\_\_\_\_  
 Date: \_\_\_\_\_

Match the questions with the answers.

- |   |  |
|---|--|
| 1. Where was Ann last summer?             | a. ( ) They were ten years old.          |
| 2. What was the weather like?             | b. ( ) She was in the airport.           |
| 3. How old were her brothers?             | c. ( ) Ann was in Gran Canaria.          |
| 4. Where was the school?                  | d. ( ) The school was opposite the park. |
| 5. Who was looking at the children?       | e. ( ) They were at eight o'clock.       |
| 6. Where was her mother?                  | f. ( ) It was sunny.                     |
| 7. What time were they in the camp again? | g. ( ) The teacher.                      |

**Annexe 10. Journaux de Bord**

GENERAL DESCRIPTION		
PARTICIPANTS	SETTING	SITUATIONS
<p><b>Seventh Grade Students.</b></p>	<p>In the seventh grade classroom, the students lined up in three rows. The professor gives the instructions according to the reading methodology that includes three stages (<i>pre-reading, while-reading and</i></p>	<p><b>Pre-reading:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Expectations and interest of the students.</li> <li>o Concentration.</li> <li>o Observation of the image and title of the short story.</li> <li>o Student participation.</li> <li>o Teacher-student interaction.</li> </ul>

	<p><i>post-reading</i>) proposed by Igbaria (2002).</p>	<p><b>While-reading:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Reading comprehension.</li> <li>o Identification of unknown vocabulary.</li> <li>o Student participation.</li> <li>o Concentration y/o deconcentration.</li> <li>o Reading interrupt.</li> <li>o Confusion.</li> <li>o Teacher-student interaction.</li> </ul> <p><b>Post-reading:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Teacher-student interaction.</li> <li>o Resolution of doubts.</li> <li>o Feedback.</li> </ul>
--	---	---

<b>Journal /field note N°: 1.</b>	<b>Date:</b> October 4 <sup>th</sup> , 2022.	<b>Hour:</b> From 10:15 a.m. to 11:10 a.m.
<p><b>Objective of observation:</b></p> <p>To observe and analyze the process of reading comprehension of the story "Jack in the forest" of seventh grade students, through different activities included in three stages of reading (<i>pre-reading, while-reading and post-reading</i>).</p>		
<p><b>Name of High School:</b></p> <p>Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey.</p>	<p><b>Place:</b></p> <p>Pamplona, N. de S. Barrio, Cristo Rey.</p>	<p><b>Grade: Seventh.</b></p>
<p><b>Time of observation:</b></p> <p>1 hour.</p>	<p><b>Topic:</b></p> <p>Reading comprehension (Short story "Jack in the forest",</p>	<p><b>Participants:</b></p> <p>Seventh Grade Students.</p>

	written in simple present tense).	
<p>Topics/categories or codes to observe:</p> <p>Reading comprehension.</p> <p>Short stories.</p> <p>Comprehension of unknown vocabulary.</p> <p>Motivation and interest of the students.</p> <p>Short stories as a pedagogical resource to strengthen reading comprehension.</p> <p>Strategies for improving reading comprehension.</p> <p>Development of critical thinking through reading.</p>		
<b>Reflection</b>		
<p>The first implementation began by briefly explaining what this session consisted of. The students seemed very eager to know what the first short story was about. They were very attentive to the first instruction that contemplated the first stage of reading (<i>pre-reading</i>).</p> <p>By continuing with the second stage of reading (<i>while-reading</i>), the students were very motivated, they did two readings to understand the text and identify the unknown vocabulary. It was noticed that some students were more focused than others in the process, some had a lack of motivation and interest; what could have brought low results in the final product.</p> <p>Regarding the work with the vocabulary, it was an excellent idea to work the flashcards; however, the moment of implementation, which was after two readings, was not the best, since time was lost so that the students could perhaps have a best result in the workshop.</p> <p>On the other hand, a sheet with the vocabulary worked on the flashcards was given, adding other words so that when solving the workshop, the students did not have to resort to the dictionary to search and thus they did not waste time.</p> <p>There were students who did the reading in less time than others, so it was not difficult for them to use reading strategies given by the teacher, such as the vocabulary activity.</p> <p>Regarding the implementation of the workshop, the students did not have enough time to allow them to understand the text in greater depth. They were a bit unhappy about the lack of time to develop it. However, each activity was timed to ensure that the sequence occurred within the times set for each activity. Students were also informed to provide feedback in the next session. Therefore, the third stage of the reading (<i>post-reading</i>) would be worked on the following session.</p> <p>Overall, the implementation of the first sequence was quite enriching for the students, since they participated in the best way looking for the best results. They had many strategies to</p>		

carry out a good reading comprehension process such as working with vocabulary, a short story written in a verb tense known to them, comprehensible activities that were appropriate to their level.

GENERAL DESCRIPTION		
PARTICIPANTS	SETTING	SITUATIONS
<p><b>Seventh Grade Students.</b></p>	<p>In the seventh grade classroom, the students lined up in three rows. The professor gives the instructions according to the reading methodology that includes three stages (<i>pre-reading, while-reading and post-reading</i>) proposed by Igbaria (2002).</p>	<p><b><i>Pre-reading:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Expectations and interest of the students.</li> <li>o Concentration.</li> <li>o Observation of the image and title of the short story.</li> <li>o Student participation.</li> <li>o Teacher-student interaction.</li> </ul> <p><b><i>While-reading:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Reading comprehension.</li> <li>o Identification of unknown vocabulary.</li> <li>o Student participation.</li> <li>o Concentration y/o deconcentration.</li> <li>o Reading interrupt.</li> <li>o Confusion.</li> <li>o Teacher-student interaction.</li> </ul> <p><b><i>Post-reading:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Teacher-student interaction.</li> <li>o Resolution of doubts.</li> <li>o Feedback.</li> </ul>

<b>Journal /field note N°: 2.</b>	<b>Date:</b> October 18 <sup>th</sup> , 2022.	<b>Hour:</b> From 10:15 a.m. to 11:10 a.m.
<b>Objective of observation:</b>		

To observe, analyze and identify positive and negative aspects of the reading comprehension process of the story "The fox and the crow" of seventh grade students, through different activities included in three stages of reading ( <i>pre-reading, while-reading and post-reading</i> ).		
<b>Name of High School:</b>  Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey.	<b>Place:</b>  Pamplona, N. de S. Barrio, Cristo Rey.	<b>Grade:</b> Seventh.
<b>Time of observation:</b>  1 hour.	<b>Topic:</b>  Reading comprehension (Short story "The fox and the crow", written in simple present tense).	<b>Participants:</b>  Seventh Grade Students.
Topics/categories or codes to observe:  Reading comprehension.  Short stories.  Comprehension of unknown vocabulary.  Motivation and interest of the students.  Short stories as a pedagogical resource to strengthen reading comprehension.  Strategies for improving reading comprehension.  Development of critical thinking through reading.		
<b>Reflection</b>		
The second implementation started by giving the feedback from the previous short story. The students were able to identify their strengths and weaknesses through their results in the workshop. A socialization of the result was made with each of the students. Likewise, the reading process of the second short story entitled "The fox and the crow" began. For this reading, the students were eager to know what the next short story was about, as they demonstrated it by asking what was going to be worked on.  The implementation of the sequence had a methodology similar to the previous one, the three stages of reading proposed by Igbaria (2002) were taken into consideration. In the <i>pre-reading</i> stage, the title, the image and the function of grammatical elements in the title were inquired about. The students were motivated by answering the questions and guessing		

what the short story might present. Therefore, they were in constant interaction with the teacher.

As for the *while-reading* stage, the students were quite concentrated reading the story and doing the requested activities such as the identification of unknown vocabulary. After reading the text twice, most of the students were confused as there was quite a lot of unknown vocabulary. In this way, the contemplated vocabulary activity was implemented.

When this activity ended, the workshop to be completed was handed out, and therefore the unknown vocabulary on a card, so that the students could save time.

It was found that the students needed much more time to complete the activity, since the story was longer than the story from the previous session. For the *post-reading* stage, there was no time to give feedback, so the teacher would give them this activity at the beginning of the next session.

In general, the implementation of the second didactic sequence had both positive and negative aspects. Although the students actively participated in the development of the proposed activities, there was always some interruption on the part of some of them. In addition, time played against them, since the students had to do the workshop faster than normal. In fact, there were confused students, because as mentioned above, the story was long and disturbed in a certain way, the reading comprehension process.

GENERAL DESCRIPTION		
PARTICIPANTS	SETTING	SITUATIONS
<p><b>Seventh Grade Students.</b></p>	<p>In the seventh grade classroom, the students lined up in three rows, then worked in groups to later work on the workshop individually. The professor gives the instructions according to the reading methodology that includes three stages (<i>pre-reading, while-reading and post-reading</i>) proposed by Igbaria (2002).</p>	<p><b>Pre-reading:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Expectations and interest of the students.</li> <li>o Concentration.</li> <li>o Observation of the image and title of the short story.</li> <li>o Student participation.</li> <li>o Teacher-student interaction.</li> </ul> <p><b>While-reading:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Reading comprehension.</li> <li>o Identification of unknown vocabulary.</li> <li>o Student participation.</li> <li>o Concentration y/o deconcentration.</li> <li>o Reading interrupt.</li> <li>o Confusion.</li> <li>o Teacher-student interaction.</li> </ul> <p><b>Post-reading:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Teacher-student interaction.</li> <li>o Resolution of doubts.</li> <li>o Feedback.</li> </ul>

<b>Journal /field note N°:</b> 3.	<b>Date:</b> October 25 <sup>th</sup> , 2022.	<b>Hour:</b> From 10:15 a.m. to 11:10 a.m.
<p><b>Objective of observation:</b></p> <p>To observe, analyze and identify the strengths and weaknesses of reading comprehension in the short story "Ann's Holidays" of seventh grade students, through different activities included in three stages of reading (<i>pre-reading, while-reading and post-reading</i>).</p>		
<p><b>Name of High School:</b></p> <p>Instituto Técnico Arquidiocesano San</p>	<p><b>Place:</b></p> <p>Pamplona, N. de S. Barrio, Cristo Rey.</p>	<p><b>Grade:</b> Seventh.</p>

Francisco de Asís, Sede Cristo Rey.		
<b>Time of observation:</b>  1 hour.	<b>Topic:</b>  Reading comprehension (Short story "Ann's Holidays", written in the past tense of the verb to-be.	<b>Participants:</b>  Seventh Grade Students.
<p>Topics/categories or codes to observe:</p> <p>Reading comprehension.</p> <p>Short stories.</p> <p>Comprehension of unknown vocabulary.</p> <p>Motivation and interest of the students.</p> <p>Short stories as a pedagogical resource to strengthen reading comprehension.</p> <p>Strategies for improving reading comprehension.</p> <p>Development of critical thinking through reading.</p>		
<b>Reflection</b>		
<p>The third implementation started by giving the feedback from the previous short story. This process was done with each of the students where they could report on the aspects to improve in the reading comprehension process in general. The students were attentive and restless about the activities that would be done within the third short story entitled "Ann's Holidays".</p> <p>This sequence was worked with a different dynamic. For the <i>pre-reading</i> stage, it was inquired about what the title and image of the reading could provide; they were asked about the main idea of the story with the information retrieved from these two elements. The students were quite participatory and focused on the teacher's requests. It was possible to corroborate that the students were motivated and interested through constant interaction with the teacher. On this occasion, the opportunity was taken to complete the text with the past simple of the verb to-be, since it was the verb tense that was being worked on with the students. Once the activity was finished, the students were divided into three groups to work on the vocabulary through the lottery game. The students were highly motivated and interested in the activity, as it demonstrated competence.</p> <p>When the lottery game ended, it was passed to the next read stage <i>while-reading</i>; the workshop was implemented, which was quite understandable, since the story was quite short and therefore, there was not much unknown vocabulary, except for the one worked in the game.</p>		

Regarding the post-reading stage, feedback was worked on with all the students. Some of them were downcast, since they had not done very well and others were satisfied with the work done properly.

To sum up, the activities of this implementation were interesting, since it was corroborated by the interest and motivation aroused in the students. They were active and participatory. They were not confused or lost. They were pleased with the work done on the reading comprehension of this short story and the way they were given participation and variety in the activities of the different stages of reading.

### **Annexe 11. Entretien**

Universidad de Pamplona

Licenciatura en lenguas extranjeras inglés francés

Práctica integral

Investigadora: Petrona Lemus Cárdenas

### **GUION DE ENTREVISTA**

Buen día estimado (a) estudiante,

En el día de hoy, espero que se encuentre muy bien. Mi nombre es *Petrona Lemus Cárdenas*, estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad de Pamplona. Actualmente, me encuentro haciendo mi Práctica Integral en el Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís (ITASFA), Sede Cristo Rey. Esta entrevista semiestructurada se aplica en el marco del desarrollo del proyecto pedagógico-investigativo titulado "Historias Cortas para Incrementar la Competencia Lectora en Inglés en Estudiantes de Séptimo Grado del Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo rey; en Pamplona: Investigación-Acción".

Esta entrevista se va llevar a cabo presencialmente teniendo como referencia un grabador de voz para que la información quede segura para su análisis posterior. Es importante remarcar que toda la información aquí recolectada será guardada bajo la más estricta confidencialidad y anonimato, lo que caracteriza este tipo de actividad en el proceso de investigación.

**Objetivos:** Analizar la comprensión escrita de los estudiantes de séptimo grado mediante el uso de historias cortas.

**Instrucciones:** A lo largo de la entrevista, me gustaría que nos enfocáramos en los siguientes temas: las estrategias utilizadas para fortalecer la comprensión lectora a través de historias cortas, la contribución de las historias cortas a la comprensión lectora y los elementos de las historias cortas que pueden despertar el interés por la lectura.

**Tiempo:** La duración de esta entrevista no excederá los 30 minutos y su nombre será utilizado bajo el seudónimo \_\_\_\_\_.

**Preguntas:**

1. ¿Cuáles son los aportes más remarcables que usted considera importantes de las historias cortas a la competencia lectora?
2. Se desarrollaron actividades en torno a tres etapas de lectura que fueron *prelectura*, *mientras la lectura* y *pos lectura*; entonces ¿Cuáles son los aportes de estas tres etapas a la comprensión de un texto en inglés?
3. ¿De qué manera se benefició implementando estas estrategias?
4. ¿Qué piensa del desarrollo de estas estrategias de lectura? ¿Le gustaron? ¿Le fueron útiles?
5. ¿De qué manera el uso de historias cortas benefició su proceso lector o contribuyó al proceso de comprensión del texto?
6. ¿Cuál es su percepción o apreciación de las actividades trabajadas en las historias cortas?
7. ¿De qué manera las etapas de *prelectura*, *mientras la lectura* y *pos lectura* le permitieron comprender mejor la historia corta en cada sesión?
8. ¿Considera que por medio de la lectura de historias cortas podía dar su punto de vista? ¿Sí? ¿No? Explique.
9. ¿Cuál actividad (Flashcards, definiciones en español o la lotería) trabajadas con el vocabulario le llamó más la atención? ¿Por qué?
10. ¿Cuáles de los elementos trabajados le llamaron más la atención? Mencíonelos y explíquelos. (Interés).
11. ¿Se sintió motivado al realizar las actividades del proyecto (Lecturas, actividades de vocabulario, talleres, etc.?) Justifique.
12. ¿Considera usted que las actividades de vocabulario le ayudaban a la comprensión del texto? ¿Sí? ¿No? Justifique.
13. ¿Piensa usted que el uso de historias cortas benefician la comprensión escrita? ¿Sí? ¿No? Explique.
14. Luego de la implementación de los talleres, ¿Cuál es su percepción de la comprensión escrita mediante el uso las historias cortas?

15. ¿Tiene alguna sugerencia respecto a la implementación del proyecto? ¿Sí? ¿No? Si la respuesta es afirmativa explique.
16. ¿Le gustaría seguir aprendiendo inglés por medio de estas actividades? ¿Sí? ¿No? Si la respuesta es afirmativa explique.

Gracias por su tiempo y sinceridad.

### GUIÓN DE ENTREVISTA

Buen día estimada estudiante,

En el día de hoy, espero que se encuentre muy bien. Mi nombre es Petrona Lemus Cárdenas, estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad de Pamplona. Actualmente, me encuentro haciendo mi Práctica Integral en el Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís (ITASFA), Sede Cristo Rey. Esta entrevista semiestructurada se aplica en el marco del desarrollo del proyecto pedagógico-investigativo titulado "Historias Cortas para Incrementar la Competencia Lectora en Inglés en Estudiantes de Séptimo Grado del Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo rey; en Pamplona: Investigación-Acción".

Esta entrevista se va llevar a cabo presencialmente teniendo como referencia un grabador de voz para que la información quede segura para su análisis posterior. Es importante remarcar que toda la información aquí recolectada será guardada bajo la más estricta confidencialidad y anonimato, lo que caracteriza este tipo de actividad en el proceso de investigación.

**Objetivos:** Analizar la comprensión escrita de los estudiantes de séptimo grado mediante el uso de historias cortas.

**Instrucciones:** A lo largo de la entrevista, me gustaría que nos enfocáramos en los siguientes temas: las estrategias utilizadas para fortalecer la comprensión lectora a través de historias cortas, la contribución de las historias cortas a la comprensión lectora y los elementos de las historias cortas que pueden despertar el interés por la lectura.

**Tiempo:** La duración de esta entrevista no excederá los 30 minutos y su nombre será utilizado bajo el seudónimo Ángela.

Entonces, comencemos con la primera pregunta...

**Investigadora:**

1. *¿Cuáles son los aportes más remarcables que usted considera importantes de las historias cortas a la comprensión lectora?*

**Ángela:** Los aportes más importantes...

**Investigadora:** Más remarcables, sí...

**Ángela:** Pues sería cuando nos pusieron a leerla dos veces y pues subrayábamos los términos que no teníamos en cuenta.

**Investigadora:**

Muy bien.

**2. *Se desarrollaron actividades en torno a tres etapas de lectura que fueron prelectura, mientras la lectura y pos lectura (recordamos esas tres etapas y habían diferentes actividades en cada una de ellas); entonces ¿Cuáles son los aportes de estas tres etapas a la comprensión de un texto en inglés?***

**Ángela:** Los aportes...

**Investigadora:** De esas tres etapas de lectura a la comprensión del texto como tal en inglés...

**Ángela:** O sea, ¿Los aportes que yo di?

**Investigadora:** Los aportes de esas tres etapas, ¿Sí? ¿Cómo benefician esas tres etapas a la comprensión del texto?

**Ángela:** Pues la beneficia en un grado de que... pues tengamos la comprensión más válida (acertada)...

**Investigadora:** ¿Más amplia?

**Ángela:** ... y pues podamos responder mejor.

**Investigadora:**

Ok. Pasemos a la tercera...

**3. *¿De qué manera se benefició implementando estas (tres etapas) estrategias?***

Que fue... las estrategias de las tres etapas de lectura, ¿De qué manera se benefició?

**Ángela:** Pues... de que comprendí más la lectura y de que pues... así puedo analizar más textos y pues más adelante pues no sé... cuando esté en un grado más, se me hará fácil y mejorar mi comprensión lectora.

**Investigadora:**

Muy bien. Pasemos a la cuarta...

**4. *¿Qué piensa del desarrollo de estas estrategias de lectura? ¿Le gustaron? ¿Le fueron útiles?***

**Ángela:** Sí, me fueron útiles. Como le digo, más adelante me servirán para comprender textos y pues es mejor los textos cortos porque pues así comprendo más.

**Investigadora:**

Muy bien. Ok. Bueno, pasemos a la quinta...

**5. ¿De qué manera el uso de historias cortas benefició su proceso lector o contribuyeron al proceso de comprensión del texto en inglés?**

Digamos el uso de las historias cortas, porque sabemos que en este momento tenemos como recurso pedagógico las historias cortas, ¿Cierto? Es un recurso que se dispone para trabajarlo en clase, ¿Cierto? Entonces, ¿De qué manera benefician su proceso lector, las historias como tal, las historias cortas y cortas?

**Ángela:** En comprender mejor y tener porque la leemos y a tener una mejor pronunciación y a conocer los términos que cuando nos pues nos ponía a subrayar los términos que no conocíamos y después a saber de qué son los términos, el significado.

**Investigadora:** ¿Y las historias cortas como tal? Digamos, en comparación con una historia larga... ¿De qué manera puede beneficiar su proceso lector?

**Ángela:** Pues un proceso más corto y pues más relevante porque como que más entiendo más en ese que en una historia más larga, porque pues por el momento, me gustan más esas porque entiendo mejor y ya las largas pues...

**Investigadora:** Va consumir más tiempo...

**Ángela:** Sí y...

**Investigadora:** O de pronto, digamos la historia corta se va leer más rápido. O sea, una historia más corta va ser más...

**Ángela:** Más comprensible.

**Investigadora:** Ok. Bien, listo... porque se hicieron dos historias... bueno, una estuvo un poquito larga y las otras dos pues sí estuvieron bien; o sea, más cortas... digamos, la diferencia entre esas dos...

**Ángela:** Pues la diferencia sería de que... pues no sé, se entiende mejor una más corta que una más larga, pues es lo mismo pero no sé... es...

**Investigadora:** O cuenta con más tiempo... o...

**Ángela:** O sea...

**Investigadora:** Puedes economizar mejor el tiempo, o...

**Ángela:** Sí, con una historia más corta pues el tiempo es menos, pero ya con una historia más larga, hay que comprender mejor.

**Investigadora:** Y hay que como ir corriendo... ¿Algo así?

**Ángela:** Sí y porque se va pasar el tiempo.

**Investigadora:** ¿Y no analizas bien?

**Ángela:** Sí.

**Investigadora:**

Ok. Muy bien, listo. Pasemos entonces a la sexta...

**6. *¿Cuál es su percepción o apreciación de las actividades trabajadas en las historias cortas?***

Todo lo que se trabajó; vocabulario, todo el tipo, digamos, las actividades que se tuvieron en vocabulario, los talleres. Entonces, ¿Cuál es su percepción, apreciación frente a esas actividades que se trabajaron?

**Ángela:** Pues cuando... pues en una de ellas, que fue la de subrayar pues el vocabulario y haberlo explicado porque así pues aprendo más de la lectura y también pues es lo que hicimos del folletico y que fuimos también repasando así y pues me facilitó mejor.

**Investigadora:**

Listo, pasemos entonces a la séptima...

**7. *¿De qué manera las etapas de prelectura, mientras la lectura y pos lectura le permitieron comprender mejor la historia corta en cada sesión?***

Estas etapas, ¿De qué manera le permitieron comprender mejor?

**Ángela:** ¿Una de esas etapas, una de esas etapas que me comprendieron mejor o...?

**Investigadora:** No, puede mencionar... o sea, la manera en que esas etapas ayudaron mejor a comprender el texto.

**Ángela:** Pues en las etapas, como le digo las del vocabulario y cuando las leíamos dos veces.

**Investigadora:** Ok. ¿Y de qué manera le ayudó como a comprender la historia corta en cada sesión?

**Ángela:** Pues en el momento de leerla las dos veces, cuando íbamos a responder las preguntas, pues ya sabemos, de qué está relacionado y pues con base en eso, respondíamos las preguntas.

**Investigadora:**

Vale. Bien...

**8. *¿Considera que por medio de la lectura de historias cortas podía dar su punto de vista? ¿Sí? ¿No? Explique.***

Digamos, usted tenía la historia corta, ¿Cierto? A usted se le entregaba la historia corta, ¿En alguna ocasión a usted se le dio esa oportunidad de expresar su punto de vista?

**Ángela:** Pues a veces porque no entendía muy bien y pues a veces sí, pero a veces no, porque... a veces pues entendía mejor y ya porque era una historia más corta, pero a veces no, porque no tenía en cuenta el significado.

**Investigadora:** Digamos, en cuestiones de la primera etapa, que era en la etapa de prelectura; en esa etapa, a ustedes se les preguntaba, qué piensan del texto, de qué creen que trata, la imagen que pueden observar... qué les da, sí; entonces, ¿Ahí ustedes podían expresar su punto de vista?

**Ángela:** Sí...

**Entrevistadora:** En ese momento...

**Ángela:** Sí, en ese momento sí; pero, ya cuando no sabemos el significado porque aparece un título; pero entonces ya respecto a la imagen sí, porque pues más o menos se va saber de qué como que se trata la historia.

**Entrevistadora:**

Ok. Bien. Entonces...

**9. ¿Cuál actividad, Flashcards definiciones en español, la lotería; trabajadas con el vocabulario le llamó más la atención? ¿Por qué?**

**Ángela:** La lotería.

**Entrevistadora:** ¿Por qué?

**Ángela:** Porque pues así hallábamos el significado del vocabulario y como que era más fácil de comprender con esas actividades.

**Entrevistadora:** Ok.

**Ángela:** Y me pareció... o sea, más lindo.

**Entrevistadora:** Y es como un jueguito... entonces, no sé motivación, algo...

**Ángela:** Sí, una motivación.

**Entrevistadora:**

Ok. Listo, entonces...

**10. ¿Cuáles de los elementos trabajados le llamaron más la atención? Menciónelos y explíquelos. (Interés).**

De todos los elementos trabajados en general, durante las tres sesiones.

**Ángela:** Los elementos... Una vez hicimos el "Hot potato..."

**Entrevistadora:** Eso fue en las clases normales... pero, digamos durante las sesiones del proyecto como tal, de la implementación del proyecto.

**Ángela:** ¿Qué elementos?

**Entrevistadora:** Sí, trabajados le llamaron como más la atención.

**Ángela:** La lectura...

**Investigadora:** La lectura de la historia corta...

**Ángela:** Sí.

**Entrevistadora:** ¿Y por qué? O sea, ¿Se sentía interesada como a leer o a saber de qué trataba?

**Ángela:** Sí, y pues a saber... como... de qué trata y con la imagen pues, uno sabe más o menos; porque como a veces no nos sabemos el significado de cada vocabulario, entonces... pues en esos elementos también cuando usted nos decía la imagen y nos decía más o menos de qué se relacionaba; o sea, de qué era y teníamos que adivinar.

**Entrevistadora:**

Ok. Muy bien, listo entonces...

**11. ¿Se sintió motivada al realizar las actividades del proyecto (Lecturas, actividades de vocabulario, talleres, etc.)? Justifique.**

**Ángela:** Sí, porque no sé... como lleva más a entender y más adelante, por lo menos yo quiero ser profesora de inglés y pues me gustaría aprender más y eso me ayudó.

**Entrevistadora:**

Ok. Entonces...

**12. ¿Considera usted que las actividades de vocabulario le ayudaban a la comprensión del texto? ¿Sí? ¿No? Justifique.**

**Ángela:** Sí, porque como le digo, algunas veces no se entendía casi el vocabulario y entonces pues en eso me ayudó...

**Entrevistadora:** Saber el vocabulario...

**Ángela:** Sí, me ayudó más.

**Entrevistadora:** A comprender el texto...

**Ángela:** Sí.

**Entrevistadora:**

Ok.

**13. ¿Piensa usted que el uso de historias cortas beneficia la comprensión escrita? ¿Sí? ¿No? Explique.**

Como tal de las historias cortas...

**Ángela:** Sí, pues como que uno se concentra más y le da como el tema, le da a ser más interesante...

**Entrevistadora:** O sea, digamos que con una historia corta, usted mira el título y se interesa por saber qué hay.

**Ángela:** Sí.

**Entrevistadora:** ¿Algo así quiere decir?

**Ángela:** Sí.

**Entrevistadora:** Ok. Y pues en este aspecto amplía como la comprensión del texto, porque si digamos, está interesada en leer una historia corta, entonces, está profundizando su competencia lectora. ¿Algo así?

**Ángela:** Sí, me ayuda más porque ya es más corta y como que con el significado del vocabulario, uno... ya se refiere más o menos de qué es y con la imagen.

**Entrevistadora:** Entonces, tiene varios puntos a favor, para fortalecer esa comprensión escrita, usted tiene... vocabulario, tiene la imagen, tiene ese interés, algo así; ¿Cierto?

**Ángela:** Sí.

**Entrevistadora:**

Ok.

**14. Luego de la implementación de los talleres, ¿Cuál es su percepción de la comprensión escrita mediante el uso de las historias cortas?**

Después de la implementación ya de... ¿Cuál es esa opinión que usted tiene de digamos de la comprensión escrita con respecto a la utilización de las historias cortas?

**Ángela:** Mi punto de vista...

**Entrevistadora:** Sí, ¿Cuál es su apreciación respecto, o sea, tenemos... cómo mejoramos digamos la comprensión escrita por medio de ese recurso didáctico?

**Ángela:** Pues yo digo que es más de comprender y pues repasar más, porque a mí me pasaba que así no comprendía y pues tenemos que leer más si no entendemos, dos... más de dos veces; así entiendo mejor.

**Entrevistadora:** Ok. O sea, leer la historia corta dos veces para profundizarla... para profundizar digamos la competencia lectora...

**Ángela:** Sí.

**Entrevistadora:** ¿Y cualquier texto? Me imagino que de manera general, porque como dice, o sea, la comprensión escrita, normalmente pues es simplemente leer un texto, responder preguntas, etc., pero, con esto puede profundizar en leer varias veces el mismo texto dependiendo si es un historia corta, si es otro tipo de texto; lo importante es como leerlo varias veces, tener

como ese conocimiento del vocabulario, para ver qué es lo que nos están preguntando y tener como una mayor comprensión en cuanto al texto.

**Ángela:** Y después ya más... cuando uno ya más se acostumbra a una historia corta, ya puede saber mejorar, comprender y leer una historia larga.

**Entrevistadora:** Ok. Se empieza con poquito, para abarcar textos más extensos, ¿Quiere decir?

**Ángela:** Sí.

**Entrevistadora:**

Listo. Muy bien.

**15. ¿Tiene alguna sugerencia respecto a la implementación del proyecto? ¿Sí? ¿No? Si la respuesta es afirmativa explique.**

**Ángela:** Una sugerencia... De que se hicieran más como esos juegos y actividades, bueno eso era una actividad, pero o sea, así como juegos para como lo que hizo con el vocabulario para no sé... Tener una motivación.

**Entrevistadora:**

Ok. Bien, listo, entonces...

**16. ¿Le gustaría seguir aprendiendo inglés por medio de estas actividades? ¿Sí? ¿No? Si la respuesta es afirmativa explique.**

**Ángela:** Sí, mejoro mi comprensión de lectura, adivinar y no sé... y tener más curiosidad sobre el tema.

**Entrevistadora:** Ok. Muchas gracias por su colaboración y por su tiempo y sinceridad; entonces, hasta la próxima...

**Ángela:** Hasta la próxima.

**Annexe 12. Matrice d'Analyse des Journaux et des Entretiens**







### Annexe 13. Catégories de Base du Projet

<b>CATÉGORIES DE BASE DU PROJET</b>			
<p><b>Titre :</b> Des histoires courtes pour accroître les compétences en lecture de la langue anglaise chez les élèves de septième année à l'Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey, à Pamplona : une recherche-action.</p>			
<p><b>Objectif général</b> Accroître les compétences en lecture de la langue anglaise chez les élèves de septième année par la mise en œuvre des histoires courtes.</p>			
<p><b>Objectifs spécifiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Mettre en œuvre des stratégies qui favorisent la compréhension écrite.</li> <li>o Appliquer des ateliers et/ou des activités attirantes basées sur des histoires courtes.</li> <li>o Encourager les élèves à s'intéresser à la compréhension écrite à travers des histoires courtes.</li> </ul>			
<b>Catégorie</b>	<b>Sous-catégorie</b>	<b>Description théorique</b>	<b>Autres comment aires</b>
<b>Renforcement de la compréhension des écrits par le biais de l'usage d'histoires courtes.</b>		<p><b>Pour le niveau A2:</b></p> <p>Il est capable de lire et de comprendre des textes très courts et simples tels que des lettres personnelles.</p> <p>Il peut trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.</p> <p>(CECRL, années 90).</p>	
<b>Développement de la compréhension en lecture parmi les histoires courtes</b>	<b>Stratégies de compréhension écrite</b>	<p>Gómez et Monroy (2009) citent Dubois (1991), qui mentionne qu'il y a trois conceptions théoriques qui ont été manipulées autour du processus de lecture au cours des cinquante dernières années :</p> <p>1. Qui prévaut jusqu'aux années soixante, conçoit la lecture comme un ensemble de compétences ou un simple transfert d'informations. Cette théorie suppose trois niveaux de lecture : 1) Connaissance des mots, 2) Compréhension et 3) Extraction du sens que propose le texte. À son tour, il considère que la compréhension en lecture est composée de différents sous-niveaux tels que : la capacité de</p>	

	<b>Développement de l'esprit critique</b>	<p>comprendre ce qui est explicitement dit dans le texte, l'inférence ou la capacité de comprendre ce qui est implicite, et la lecture critique ou la capacité d'évaluer la qualité de le texte, leurs idées et le but de l'auteur. Dans cette approche, le sens du texte est dans les mots et les phrases qui le composent et le rôle du lecteur est de le découvrir.</p>	
	<b>Mise en œuvre des trois étapes de la lecture</b>	<p>2. Il considère la lecture comme un processus interactif. Les avancées à la fin des années soixante-dix de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive donnent une nouvelle conception de la lecture, celle-ci est désormais vue comme un processus interactif, mettant en lumière le modèle psycholinguistique et la théorie des schémas. Ce dernier postule que le lecteur fait usage de ses connaissances antérieures ou « schémas ». De cette façon, les schémas existants sont restructurés et ajustés, ils sont en développement et en transformation constants, puisque chaque nouvelle information les élargit et les perfectionne pour qu'à partir d'eux, le lecteur interagisse avec le texte et construise un sens. De son côté, le modèle psycholinguistique, dont le chef de file est Kenneth Goodman, définit la lecture comme un processus langagier, que les lecteurs en sont les utilisateurs, que les concepts et méthodes linguistiques peuvent expliquer la lecture, et établit que rien de ce que font les lecteurs n'est accidentel ; au contraire, tout est le résultat de leur interaction avec le texte. En d'autres termes, le sens du texte n'est pas seulement dans les mots ou les phrases qui composent le message écrit, mais il se forme plutôt dans l'esprit de l'auteur et du lecteur lorsque ce dernier reconstitue le texte de manière signifiante pour lui. Ainsi, le modèle psycholinguistique et la théorie des schémas sont combinés, faisant interagir la langue et les connaissances antérieures du lecteur dans leur processus de compréhension.</p> <p>3. Il comprend la lecture comme le processus de transaction entre le lecteur et le texte. Cette théorie vient du domaine de la littérature et a été développée par Louise Rosenblatt en 1978 dans son livre <i>Le lecteur, le texte, le poème</i>. Rosenblatt a contribué au terme de transaction pour désigner la relation réciproque entre le connaissant et le connu, soulignant ce processus réciproque entre le lecteur et le texte. De même, il utilise le terme de</p>	

	<p>transaction pour souligner le circuit dynamique, fluide dans le temps, l'interfusion du lecteur et du texte, dans une synthèse unique qui constitue le sens qu'il appelle « poème ». Ce « poème » ou nouveau texte est supérieur à la somme des parties dans le cerveau du lecteur ou sur la page (Quintana, 2003).</p> <p><i>Les trois étapes de l'enseignement de la lecture</i></p> <p><i>L'étape de pré-lecture :</i>  Pour permettre aux élèves de comprendre un texte de lecture, sans avoir à chercher chaque mot, les enseignants devraient utiliser l'étape de pré-lecture, car il est important de renforcer la confiance et la sécurité des élèves avant qu'ils n'abordent un texte de lecture. Pour renforcer la confiance des apprenants, il faut activer leurs connaissances et leurs schémas antérieurs concernant le texte cible. Cela peut être fait en décrivant des images, en générant des mots liés au sujet, en inscrivant des mots au tableau et en demandant aux élèves de les utiliser pour inventer une histoire, ou en montrant aux élèves des images liées au texte et en leur faisant raconter l'histoire. Ces types d'activités préparent les élèves aux devoirs (lecture) et les familiarisent avec le sujet du devoir de lecture. De plus, ils aident les élèves à créer des attentes et à éveiller leur intérêt pour le sujet du texte écrit. Igarria (2002).</p> <p><i>L'étape pendant la lecture :</i>  La phase de lecture ou pendant la lecture peut être abordée de différentes manières. Richards (199 : 87) cité par (Op.cit., 2002) considère la lecture comme une intégration de processus descendants qui utilisent des connaissances et des schémas antérieurs, ainsi que des processus ascendants qui sont principalement axés sur le texte ou les données. Ainsi, (Op.cit., 2002) indique que les activités de lecture qui pourraient être utilisées vont de la lecture pour le simple fait de lire, la lecture silencieuse, à la lecture plus ciblée où les élèves apprennent à survoler l'idée principale, chercher les catégories secondaires ou lire intensément les idées secondaires.</p> <p><i>L'étape de post-lecture :</i>  Pour vérifier la compréhension et la rétention par les élèves des informations d'un texte qu'ils ont</p>	
--	--	--

		<p>déjà abordé, il convient d'utiliser la dernière étape - l'étape de post-lecture. À ce stade, les élèves pourraient se concentrer davantage sur une analyse détaillée du texte. C'est-à-dire, qu'ils peuvent répondre à des questions de compréhension, telles que Qui ? Quoi? Où? Lorsque? Et comment ?, expliquer l'attitude de l'auteur, travailler avec le vocabulaire à travers le contexte ou faire un dessin en rapport avec le texte. De plus, il est très important que les élèves partagent et discutent de différentes idées liées au texte lu.</p>	
--	--	--	--

<p style="text-align: center;"><b>Histoires courtes comme stratégie d'apprentissage</b></p>	<p><b>Ressource pédagogique</b></p>	<p>« La notion de ressource pédagogique (ou éducative) est fortement liée à celle de document, et aux approches documentaires. Dans le domaine du multimédia, les « ressources multimédias pour l'éducation » constituent l'ensemble des informations, documents, logiciels, programmes, banques de données, etc. qui permettent de véhiculer, de transmettre ou d'appréhender des concepts et contenus d'enseignements ». (Puimatto, 2004).</p> <p>Dans le même sens Bourda (2004) cite une définition plus détaillée donnée par le LOM (Learning Object Metadata) d'IEEE, et précise que :</p> <p>« Une ressource pédagogique correspond à toute entité (numérique ou non) utilisée dans un processus d'enseignement, de formation ou d'apprentissage et qui est :</p> <p>Disponible librement (web) ou vendue (consortium, campus virtuel...) ;</p> <p>Réutilisable ;</p> <p>Abordable, adaptable, composable, découvrable, durable, fiable, gérable ;</p> <p>Interchangeable, évaluable, livrable, réutilisable ;</p> <p>Décrite par des métadonnées ».</p> <p>Les auteurs décrits ci-dessus sont cités par InformaTICE (2010).</p>	
	<p><b>Intérêt, motivation et participation</b></p>	<p>(Herrera, Ramírez, Roa et Herrera, 2004, cités dans Naranjo, 2009) indiquent que la motivation est l'une des clés explicatives les plus importantes du comportement humain en ce qui concerne la raison du comportement. C'est-à-dire que la motivation représente ce qui détermine à l'origine que la personne initie une action (activation), se dirige vers un objectif (direction) et persiste à l'atteindre (maintien).</p>	

<b>Vocabulaire</b>	<b>Mur de mots de compréhension</b>	<b>Pour le niveau A2 :</b> Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.  (CECRL, années 90).	
--------------------	-------------------------------------	---	--

#### Annexe 14. Séquence Didactique de Préscolaire

Título <b>Los Comandos</b>			
Grado	Nivel	Estudiantes	Tiempo Estimado
Preescolar	Básico	33 students around 11 and 16 years old	60 minutos
Institución	Programa	Docente	Salón de Clase
Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	Petrona Lemus Cárdenas	Grado Preescolar
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender los comandos en inglés.</li> <li>• Utilizar los comandos en inglés.</li> <li>• Expresar comandos de uso diario en inglés.</li> </ul>		
Actividad de calentamiento			
<p><b>Paso 1:</b> La docente saluda los niños, los organiza y prepara la actividad de calentamiento para iniciar la clase.</p>			
<p><b>Paso 2:</b> En un primer momento, la docente empezará cantando una canción y simulando los movimientos que esta exige, los niños van a seguir la pronunciación y los movimientos de la profesora. Esto se hará tres veces. <b>(10 minutos)</b>.</p>			
<p><a href="#">Vídeo de referencia</a></p>			
<p><b>Peel banana</b>          Peel banana; peel, peel banana.          Chop banana; chop, chop banana.          Shake banana; shake, shake banana.          Drink banana; drink, drink banana.          Banana, banana; no more.</p>			

<b>Exploración</b>
<p><b>Paso 3:</b> Luego de finalizar la actividad de calentamiento, la docente comienza a mostrar <b>imágenes</b> conteniendo los diferentes comandos en inglés, ella los va mostrar junto con la escritura y hará el movimiento para que los niños comprendan. Por ejemplo: si ella dice "stand up", ella debe estar sentada, pararse y que los niños hagan la simulación. Luego de haber explicado los principales comandos, la docente entregará <b>una ficha</b> con estas imágenes para que los niños la peguen en sus cuadernos. <b>(20 minutos)</b>.</p>
<b>Estructuración y Práctica</b>
<p><b>Paso 4:</b> Los niños recibirán un pequeño <b>taller</b> donde deben escribir el comando que se encuentra en una imagen sin colorear, ya ellos lo tendrán en la hoja que se les entregó anteriormente. Luego, se les pedirá que pronuncien después de la profesora y se pongan a colorear las imágenes. <b>(20 minutos)</b>.</p>
<b>Transferencia y Evaluación</b>
<p><b>Paso 5:</b> La profesora pondrá comandos en el tablero, los niños tendrán que identificar qué letra le falta al comando dado. Por ejemplo, ella pone "stand" y los niños tendrán que identificar qué le falta a esa palabra que es "up". La profesora dará participación a los estudiantes y una vez ellos completen en el tablero, la profesora hará la simulación y los niños deben recordar lo que significa haciendo la simulación del comando también y por ende, teniendo en cuenta la pronunciación. <b>(10 minutos)</b>.</p>

### Annexe 15. Séquence Didactique de Première Année

<b>Título</b>			
<b>There is / There are</b>			
<b>Grado</b>	<b>Nivel</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Tiempo Estimado</b>
Primero	Básico	32 estudiantes	60 minutos
<b>Institución</b>	<b>Programa</b>	<b>Docente</b>	<b>Salón de Clase</b>
Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Cristo Rey	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	Petrona Lemus Cárdenas	Grado Primero
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el vocabulario de los objetos de la casa.</li> <li>• Reconocer los objetos domésticos.</li> </ul>		
<b>Actividad de calentamiento</b>			

**Paso 1:** La docente saluda los niños, los organiza y prepara la actividad de calentamiento para iniciar la clase.

**Paso 2:** En un primer momento, la docente empezará cantando una canción y simulando los movimientos que esta exige, los niños van a seguir la pronunciación y los movimientos de la profesora. Esto se hará tres veces. **(10 minutos)**.

[Vídeo de referencia](#)

### **Peel banana**

Peel banana; peel, peel banana.

Chop banana; chop, chop banana.

Shake banana; shake, shake banana.

Drink banana; drink, drink banana.

Banana, banana; no more.

## **Exploración, Estructuración y Práctica, Transferencia y Evaluación**

**Paso 3:** Luego de finalizar la actividad de calentamiento, la docente comenzará por la [evaluación](#) de las partes de la casa. **(10 minutos)**.

**Paso 4:** La profesora continuará trabajando [flashcards digitales](#), las cuales contienen diferentes objetos de cada una de las partes de la casa. La docente practicará el vocabulario con los estudiantes. Una vez terminada la práctica proseguirá a practicar el "there is / there are" con los diferentes objetos de la casa, ejemplos contenidos al final de la presentación. **(20 minutos)**.

**Paso 5:** La docente entregará una [ficha didáctica](#) donde los estudiantes tendrán el vocabulario de los diferentes objetos de la casa.

**Paso 7:** La docente proseguirá a trabajar el [ejercicio de práctica](#) y luego dejará una [tarea para la casa](#). **(20 minutos)**.