

APPRENONS LES MATHS ET LE FLE ! : UNE PROPOSITION TRANSDISCIPLINAIRE EN  
FAVEUR DE L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

JORGE ARMANDO RAMIREZ CASTIBLANCO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTÉ DE HUMANITÉS

DÉPARTEMENT DE LANGUES

LICENCE EN ESPAGNOL ET LANGUES ÉTRANGÈRES

Bogotá D.C., 2018

APPRENONS LES MATHS ET LE FLE ! : UNE PROPOSITION TRANSDISCIPLINAIRE EN  
FAVEUR DE L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

JORGE ARMANDO RAMIREZ CASTIBLANCO

*Mémoire de stage présenté au Département de  
Langues de l'Universidad Pedagógica  
Nacional pour l'obtention du titre de Licence  
en Espagnol et Langues Étrangères.*

Directeur :

RICARDO LEURO

Professeur de Français Langue Étrangère

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTÉ DE HUMANITÉS

DEPARTEMENT DE LANGUES

LICENCE EN ESPAGNOL ET LANGUES ÉTRANGÈRES

Bogotá D.C., 2018

Note d'acceptation :

---

---

---

---

---

Jury

---

Jury

---

Jury

---

À ma mamie Conchita (*In Memoriam*)

Merci de m'avoir sauvé des « *serres de l'épervier* »

## Dédicace et remerciements

Ce mémoire est aussi dédié avec mes remerciements : À mes parents Inés et Jorge et mes sœurs

Viviana et Derly, de leur amour, compréhension, aide et appui :

*...Ouais, ouais... Enfin j'obtiendrai un diplôme !*

À mes amis Elizabeth Cerón, Ricardo Santos, Fabián Merchán, Nicolás Osorio, Yulieth Álvarez, Paula Rojas, Diego Ramos, Cristian Pacheco, Laura Suárez et Steven Musolf et tous ceux qui m'ont appuyé moralement et académiquement dans les moments les plus difficiles :

*Vous ne saurez jamais à quel point vous m'avez aidé depuis que je vous ai connus... Merci. Comptez sur moi éternellement !*


À mes professeurs Lyda Molina, Fernando Duque, Ronald Rojas, Ricardo Leuro et Geral

Mateus de leur immense patience et leur exemple :

*Grâce à vous, j'ai appris qu'être professeur n'est pas seulement transmettre des connaissances, mais que ceci est en même temps une profession HUMAINE où l'étudiant est perçu comme un être et pas comme une machine à produire de la connaissance !*

## Remerciements

Finalement, Je voudrais remercier à L'École La Candelaria, aux instituteurs Aracely Sánchez et Flaminio González, de m'avoir permis de faire mon stage et faciliter mon processus... et bien sûr...aux enfants de CM1 (CM2 EN 2018) ! ... sans votre intérêt et curiosité par la langue française, rien n'aurait été possible !

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Construyendo el conocimiento</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 4</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Apprenons les maths et le FLE ! : Une proposition transdisciplinaire en faveur de l'apprentissage du vocabulaire
<b>Autor(es)</b>	Ramirez Castiblanco, Jorge Armando
<b>Director</b>	Leuro Pinzón, Ricardo
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 89 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	ENSEIGNEMENT D'UNE MATIERE INTEGREE A UNE LANGUE ETRANGERE –EMILE- ; PREVIEW, VIEW, REVIEW –PVR- ; CHARGE COGNITIVE ; STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ; MÉMORISATION ; MÉTACOGNITION ; PRAGMATIQUE.

<b>2. Descripción</b>
<p>Investigación realizada como evidencia del trabajo realizado en el marco de la práctica docente entre los años 2017 y 2018, con el curso 401 (501 en 2018) del Colegio La Candelaria en Bogotá. Dentro de esta, se propuso desde la pedagogía, una práctica interdisciplinaria que involucró la enseñanza de las matemáticas con la de una lengua extranjera (francés) a través del método EMILE (<i>Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère</i>), o enseñanza de una materia integrada a través de una lengua extranjera y su variante IPR (<i>Introduction, Présentation et Révision, en inglés: Preview, View, Review –PVR-</i>). Este método de enseñanza fue analizado desde dos perspectivas, teniendo como base el aprendizaje de vocabulario, a saber: (1) Los procesos internos del aprendiz, los cuales involucran desde el esfuerzo (carga) cognitivo al realizar la tarea, pasando por los procesos de memorización, hasta los procesos metacognitivos (autoevaluación); y (2) los procesos externos que consisten básicamente en la práctica de lo aprendido (elección de vocabulario, seguimiento de instrucciones y en general el manejo de de las tipologías de los actos de habla ilocutivos). De la misma manera se analizó el papel de la lengua materna (L1) como fundamento para el aprendizaje de una lengua extranjera (L2) a través de la implementación de clases usando IPR.</p>

### 3. Fuentes

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en la investigación educativa. *Revista de Medios y Educación* No. 47, 73-88.
- Bausela, E. (2004). La Docencia a través de la Investigación-Acción. Recuperado de: *Revista Iberoamericana de educación: riegoi.org/deloslectores/682Bausela.PDF*
- Bulla, Y., & Ramírez, K. (2015). Trabajo de grado de pregrado. Students' perceptions in the development of lexical awareness through the use of word games. Bogotá: Facultad de ciencias y educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Centro Virtual Cervantes. (2016). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de Investigación en la acción: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/investigacionaccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/investigacionaccion.htm)
- Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). La Investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 96-114.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer. Paris: Les Éditions Didier.
- Cuida Guerra, J. P. (2015). Estrategias didácticas basadas en actitudes lingüísticas para mejorar el vocabulario. Trabajo de grado de Pregrado. Bogotá: Universidad Libre.
- École La Candelaria. (2013). Syllabus français.
- École La Candelaria. (2016). Manual de Convivencia. Bogotá: La Candelaria.
- Eurydice- Union Européenne. (2006). L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Bruselas: Eurydice.
- Fandiño Vega, J. (2015). Content and Language Integrated Learning (CLIL) implementation Aimed at the Development of Oral Skills on Third Graders. Trabajo de grado de pregrado. Bogotá: Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Guzmán, R. (1997). Métodos de lectura y acceso al léxico. Universidad de La laguna.
- Ingebretsen, A. (2009). Le rôle du vocabulaire. En A. Ingebretsen, L'apprentissage du vocabulaire et le rôle de stratégies. Université d'Oslo.
- Jacquín, M. (2017). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères. Recuperado de Education Canada: <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/lapproche-actionnelle-dans-lenseignement-des-langues-%C3%A9trang%C3%A8res>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). ¿Cómo planificar la Investigación-Acción? Barcelona: Laertes.
- Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis. En S. Krashen, The Input Hypothesis. Issues and Implications (págs. 1-32). Londres: Longman Group UK.
- Marot, J. (2010). L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe. 24.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (Vol. 1). Bogotá: MEN.

Pérez Gil, D. (2014). L'enseignement-apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. Proposition d'activités. Thèse de master. Valladolid, España: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid.

Pérez Sánchez, N. (2013). La création de livres-album pour stimuler l'acquisition du vocabulaire et le développement des compétences de communication dans l'apprentissage de FLE. Trabajo de grado de pregrado. Bogotá: Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. Le français dans le monde No. 347, 37-40.

Rodrigues, C., & Wigham, C. (2013). L'aide linguistique dans l'approche EMILE pour un équilibre entre compétences langagières et disciplinaires.

Romero, K. (2012). Un, deux, trois : français et mathématiques encore une fois ! Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2015). "Colegio Integrada La Candelaria". Recuperado de Secretaría de Educación de Bogotá:  
[www.educacionbogota.edu.co/es/.../k2/.../407\\_a01be79c24fdb40eecd7e62e84b382c](http://www.educacionbogota.edu.co/es/.../k2/.../407_a01be79c24fdb40eecd7e62e84b382c)

Vázquez Chávez, A. A. (2010). Teaching Vocabulary and Pronunciation through Music. Trabajo de grado de pregrado. Bogotá: Facultad de Humanidades de Universidad Pedagógica Nacional.

#### 4. Contenidos

Este documento consta de siete capítulos: En el capítulo primero, llamado "*Contextualisation et problème de recherche*" se presenta a modo de introducción el contexto de investigación: el lugar de la investigación, el contexto de la clase de la clase de francés como lengua extranjera; además de la justificación, la pregunta y los objetivos de investigación. Por otro lado, en el capítulo segundo y tercero ("*Cadre de référence*" y "*Cadre théorique*") se realiza un recorrido teórico por las diferentes temáticas e investigaciones previas que fundamentaron el posterior análisis de los resultados de la intervención pedagógica. En seguida, en el capítulo cuarto ("*Méthodologie*") se muestra la metodología utilizada durante la investigación: La unidad y categorías de análisis, las fases de la investigación y la metodología de análisis de datos, idea que se complementa con el capítulo quinto ("*Proposition pédagogique*") en donde se plantea el enfoque metodológico y las fases de la intervención pedagógica. Posteriormente, en el capítulo sexto se presentan los resultados obtenidos durante la intervención ("*Analyse de données*"), analizados desde los referentes teóricos usados en los capítulos segundo y tercero, y organizados basándose en las categorías y subcategorías de análisis especificados en el capítulo cuarto. Finalmente, las conclusiones, limitaciones y recomendaciones surgidas tras el análisis de la intervención pedagógica.

#### 5. Metodología

La metodología que fue propuesta para esta investigación responde a los principios de la Investigación-Acción educativa, en la cual los roles de investigador-docente y sujeto de investigación- estudiante tienen un papel activo en la realización de la investigación en campo. Más precisamente, esta investigación se llevó a cabo en la IED La Candelaria (*École La Candelaria*) con los estudiantes pertenecientes al curso 401 (501 en 2018), utilizando como instrumentos de recolección de datos, los diarios de campo, encuestas y entrevistas, cuyos datos fueron analizados bajo la técnica de la triangulación "Temporal" y "Metodológica", teniendo en cuenta la modalidad de la información (datos cualitativos y cuantitativos) y el

objetivo de demostrar el avance del aprendizaje de los sujetos de investigación a lo largo de la intervención pedagógica. Esta investigación se organizó para seguir tres fases durante los semestres I y II de 2017 y I de 2018: Observación (“*Observation et caracterisation des sujets de recherche*”), en la que analizó el contexto del colegio; Intervención (“*Mise en place des outils de recherche*”) en la que se realizaron las actividades planteadas para la consecución de los objetivos y; análisis de datos (“*analyse des résultats généraux de la mise en œuvre et soutenance théorique*”).

## 6. Conclusiones

Teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación, se llegó a la conclusión de que la enseñanza de una lengua extranjera, utilizando el método EMILE (*Enseignement d'une matière intégrée à une langue intégrée*) y su variante IPR (*Introduction, Présentation et Révision*), en la clase de matemáticas como “disciplina no lingüística” (DNL) se caracteriza por: (1) no representar una carga cognitiva considerable para el aprendiz, es decir, se facilita el proceso por el hecho de conocer previamente el tema y el vocabulario presentado en clase, además de la forma en que se presenta (por ejemplo a través del uso de imágenes) y la cantidad de palabras presentadas como vocabulario nuevo (Teoría de los siete elementos).

Igualmente, en cuanto a la pragmática, (2) se observó que es posible trabajarla a través de la realización de trabajos grupales (*tâches*) relacionados con la DNL, en donde la interacción permitirá que los aprendices practiquen los diferentes actos de habla (illocutivos, o de intención). (3) En tercer lugar, aunque es posible aplicar estrategias metacognitivas dentro de los contextos de interdisciplinariedad, se requiere que este proceso que implica, por ejemplo, la autorregulación, sea aplicado con mayor frecuencia en todas las materias, no sólo en la clase de lenguas extranjeras, con la finalidad de que los estudiantes sean conscientes de la utilidad de su aprendizaje y las posibles tareas para mejorar su aprendizaje. Finalmente, se evidenció que, aunque no sea una práctica común en la metodología de la enseñanza de una lengua extranjera, el uso de la lengua materna (L1) dentro de una clase EMILE-IPR puede convertirse en una herramienta útil para facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (L2), dado que, al enriquecer el conocimiento previo de la tarea a través de una clase en L1, previo a la presentación de la misma temática en L2, tendrá como consecuencia que la carga cognitiva (o esfuerzo mental) será baja, y por ende el proceso en general será más fácil.

<b>Elaborado por:</b>	Ramirez Castiblanco, Jorge Armando
<b>Revisado por:</b>	Leuro Pinzón, Ricardo

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	18	05	2018
--	----	----	------

## Table de Matières

Introduction .....	14
Contextualisation et problème de recherche .....	17
L'École La Candelaria.....	17
Français Langue Étrangère -FLE-.....	18
Contexte initial de recherche .....	20
Noyau de recherche .....	22
Question de recherche .....	23
Objectifs.....	23
Justification.....	24
Cadre de référence.....	26
État de l'art .....	26
Cadre théorique .....	30
Le vocabulaire et son enseignement.....	30
Les processus internes dans l'apprentissage du vocabulaire .....	32
Théorie de la Charge Cognitive.....	33
Les processus externes à l'apprentissage du vocabulaire .....	34
La tâche, les stratégies d'apprentissage et la métacognition .....	36
L'Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère –EMILE-.....	38
Méthodologie .....	41
Caractérisation de la population .....	41
Diagnostic .....	43

La Recherche-Action.....	45
Phases pour la recherche.....	46
Données et leur analyse.....	46
Limitations et considérations éthiques .....	47
Unités d'analyse.....	48
Proposition pédagogique.....	50
L'approche actionnelle.....	50
L'enseignement des mathématiques avec l'approche actionnelle.....	52
Objectifs pédagogiques.....	52
Phases de la mise en œuvre.....	53
Réflexions préalables à l'analyse de données.....	54
Analyse des données .....	56
Généralités sur le vocabulaire.....	56
Catégorie 1 : La cognition .....	58
Catégorie 2 : Les stratégies d'apprentissage.....	64
Catégorie 3 : La pragmatique .....	70
Catégorie 4 : Le rôle de L1 vs L2 dans un contexte transdisciplinaire .....	72
Conclusions.....	74
Limitations .....	76
Recommandations .....	77
Références .....	78
Annexes.....	82

### Liste des Tableaux

Tableau 1: Unités d'analyse, Catégories et Sous-Catégories pour cette recherche.....	49
Tableau 2: Pourcentage des mots d'après la manière dont ils ont été présentés .....	62
Tableau 3:Quantité de mots écrites dans les autoévaluations, contrastée avec la quantité totale de mots appris dans la classe. ....	62
Tableau 4: Classification des mots dans les activités faites nettement sous la Variante IPR.....	73

### Liste des Graphiques

Graphique 1: Classification grammaticale des mots inclus dans les activités .....	57
Graphique 2: Quantité de mots utilisés dans la mise en place, contrastée avec la théorie des « 7 mots ».....	59
Graphique 3: Classification de la Charge cognitive intrinsèque (TCC-I) dans les activités .....	60
Graphique 4: Perception des aspects les plus difficiles après la réalisation des activités.....	61
Graphique 5: Contraste d'écriture des mots écrites dans les autoévaluations: Correctes, Hypothétiques et le total de la classe. ....	63
Graphique 6: Perception de l'utilité de l'image dans le processus de compréhension d'un mot ...	65
Graphique 7: Perception des réussites après chaque activité (J'ai appris) .....	68
Graphique 8: Perception de l'utilité des thématiques abordées dans les activités, d'après l'autoévaluation .....	69
Graphique 9: Stratégies à mettre en œuvre, d'après les enfants de CM1 (CM2 en2018), pour l'amélioration de leur apprentissage.....	69
Graphique 10:Classification des mots enseignés d'après leur similitude avec l'espagnol .....	72

## Liste des Annexes

Annexe 1: Activités réalisées dans l'intervention.....	82
Annexe 2: Liste d'analyse de vocabulaire.....	86
Annexe 3: Extraits Journal de bord 1.....	89
Annexe 4: Extraits Journal de bord 5.....	89
Annexe 5: Annexe 4: Extraits Journal de bord 3.....	90
Annexe 6: Annexe 4: Extraits Journal de bord 9.....	90
Annexe 7: Extraits Journal de bord 4.....	91
Annexe 8 Extraits Journal de bord 7.....	91
Annexe 9: Extraits Journal de bord 0.....	91
Annexe 10: Extraits Journal de bord 10.....	92
Annexe 11: Liens des Journaux de bord, Artefacts et Analyse de données complets.....	92

## Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère toujours sera un défi pour celui qui l'enseigne, et en même temps, pour celui qui l'apprend. C'est pourquoi qu'on peut de nos jours encore observer comment les personnes, dès qu'elles sont à l'école (par exemple), n'aiment pas les classes de langue étrangère, et des professeurs dont les classes sont presque grammaticales, sans motivation ou sans tenir compte les nécessités communicatives d'une langue. Ce phénomène peut avoir des multiples raisons, mais au-delà de les analyser on peut initialement dire que cette situation-là toujours a eu, a, et aura des conséquences peu favorables aussi bien pour l'apprenant que pour le professeur. Tout cela dans une réalité qui requiert une seconde langue pour obtenir des meilleures opportunités dans l'éducation, le travail, et même, pour voyager.

Par conséquent, dans la pédagogie et la didactique des langues étrangères (plus spécifiquement la langue française), plusieurs méthodologies et méthodes innovatrices ont été examinées afin de trouver une manière efficace de faire passer la connaissance et qu'en même temps celle-là soit reçue, appropriée et pratiquée par l'apprenant. C'est pour cela que pour cette recherche, menée à bien en guise de mémoire de stage, l'auteur a choisi la méthode EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) et une de ses variantes : IPR (Introduction-Présentation et Révision) comme point de départ pour analyser un problème plus spécifique : l'apprentissage du vocabulaire.

La méthode EMILE-IPR essaie de transmettre la connaissance de la langue, pas à travers les moyens communs comme « le tableau et le marqueur » ou remplir des fiches de grammaire, par contre, celle-ci utilise les tâches en tant que moyen pour réussir l'apprentissage de la langue chez les élèves. Mais la dite tâche ne consiste pas en faire des activités différentes à celles de la classe « traditionnelle », au contraire EMILE-IPR lie la langue à une matière de la connaissance telles que les sciences naturelles et sociales en permettant que l'apprenant fasse des tâches qui lui serviront à mettre en œuvre une connaissance pratique de chaque matière, mais en tenant comme moyen la langue étrangère. C'est pourquoi ce mémoire-ci a eu un élément additionnel : il a été abordé pas dès la classe de langue étrangère elle-même, mais dès la classe de mathématiques comme discipline non linguistique –DNL-.

Mais, comment on peut démontrer l'efficacité d'une méthode d'enseignement de langues étrangères, comme EMILE-IPR dont l'emphase est une tâche sous la connaissance d'une autre discipline et non l'apprentissage de la langue elle-même ?

Nous considérons que la linguistique, la science qui étudie la langue comme un système, peut nous offrir plusieurs possibilités pour l'analyse de la langue, et de la méthode qui est utilisée pour l'enseigner/l'apprendre aussi. Par exemple, dès la cognition, on peut voir comment l'individu peut apprendre et mémoriser les stimulus qu'il perçoit ; ou dès la pragmatique, la manière dont il utilise ce qu'il a appris dans certains contextes et ; dès la métacognition qui nous permet voir les différentes stratégies que l'apprenant a quand il affronte une tâche en incluant les processus d'autoévaluation. Toutes celles comprennent les processus internes (cognition), externes (pragmatique) et d'apprentissage (métacognition) que nous avons voulu mettre en évidence afin de voir comment la méthode EMILE-IPR peut intervenir dans l'apprentissage du vocabulaire.

Bref, ce mémoire de stage est une recherche organisée comme une recherche- intervention pédagogique sous la méthode recherche-action (R-A). La population a été les enfants du cours CM1 (CM2 en 2018) à l'École La Candelaria à Bogota, auxquels le stagiaire a enseigné la classe de langue française, mais en la combinant avec la classe de mathématiques (en tant qu'une discipline non linguistique) dans laquelle nous avons évalué la méthode EMILE-IPR et son efficacité à travers des activités (tâches) menées à bien au long de l'année 2017 et le premier semestre 2018 en utilisant l'apprentissage de vocabulaire comme objet d'étude. Tout cela analysé dès la perspective de la cognition, la métacognition et la pragmatique dont les fondements théoriques, méthodologiques et les résultats seront approfondis ci-dessous.

## Contextualisation et problème de recherche

### L'École La Candelaria

Située en l'arrondissement [en espagnol : « *localidad* »] 17-La Candelaria au centre de Bogota, l'École La Candelaria (ou *Colegio Integrado La Candelaria IED*) est une institution éducative publique qui a deux sièges : *La Concordia* où fonctionnent l'école élémentaire et le collège (dès CE2 à cours terminal) ; et *La Inmaculada*, pour les cours de l'éducation maternelle et élémentaire (Dès CP à CE1). Cette école fonctionne sous le « Calendrier A, » voire début de l'année scolaire au mois de janvier ; en trois demi-journées (matin, après-midi et soir). En 2015, d'après le Secrétariat d'éducation du District, celle-ci avait 1425 élèves et 70 professeurs dans ses trois sièges, dans toutes les demi-journées ci-disponibles (pp. 1-3)

Pour ce travail, cette recherche a eu lieu au siège *La Concordia*, une nouvelle construction remise à la direction de l'école en août 2017, où la plupart des cours seraient réunis sauf l'école maternelle, CP et CE1. Quant à son infrastructure, les salles de classe, elles possèdent un grand espace doté d'armoires et d'une télévision moderne. Ce siège-là, de son côté, a une bibliothèque et une salle d'informatique.

L'objectif principal de l'école c'est celui de la diversité culturelle et des contenus liés à la réalité sociale ; c'est pourquoi les enfants, représentant de diverses conditions (des indigènes, des enfants avec besoins spéciaux, etc.) y sont acceptés pour entreprendre leur processus

d'apprentissage. Dans le plan académique, dû à sa localisation (au Centre Historique de Bogota), *L'École La Candelaria* met l'accent sur le *PATRIMOINE ET LE TOURISME*, qui fait partie essentielle de son syllabus général. En plus, dans le domaine des langues étrangères, l'emphase y enseigné c'est le français langue étrangère (dorénavant FLE), lequel n'est pas donné isolément, mais bien au contraire, l'école essaie de faire des projets transversaux en l'intégrant à l'enseignement des Sciences Humaines (cours) et à la « *Cátedra Candelaria* » (cours central de l'école).

D'après le Manuel de convivialité [l'original en espagnol] (École La Candelaria, 2016) en vigueur actuellement, l'idée d'écouter et celle d'évaluation sont liées d'une manière particulière. Tandis que l'évaluation est conçue comme « intégrale, dialogique et instructive » (p. 31), celle-là met l'accent sur l'élève et sa réalité comme sujet du processus d'enseignement/apprentissage (Motivations, attitudes, et processus cognitifs, etc.).

### **Français Langue Étrangère -FLE-**

D'après l'information compilée, l'École La Candelaria est une institution qui propose le programme de bilinguisme en français-espagnol, (et non pas anglais-espagnol comme toutes les autres) et qui a commencé à peu près il y a dix ans, en l'appliquant progressivement dès l'école maternelle et les premiers cours de l'école élémentaire, dont le créneau horaire a été progressivement augmenté chaque année, en cherchant que les élèves aient bientôt leur certificat de langues au futur. Pour 2017, son volume horaire considéré a été 10 heures hebdomadaires. Conséquemment, l'enseignement de la langue française dans la salle de classe implique l'enseignement de disciplines non-linguistiques à travers elle, comme nous avons déjà dit.

Les élèves du CM1 de la salle 401 (CM2 en 2018), sujets de ce projet, comptent sur un professeur titulaire de français, et aussi d'un autre stagiaire (pendant I-2017). Chacun avait son propre espace pour la classe et pour les thématiques qu'ils décidaient d'y enseigner.

Conformément à ce que la directrice (institutrice) de la classe a dit, le stagiaire était chargé de l'enseignement des Science Humaines, tandis que le professeur titulaire seulement enseigne la classe de FLE. En 2018, cette situation a changé en tenant seulement le stagiaire, auteur de cette recherche, comme professeur de français.

Selon le syllabus en vigueur (dont le fondement théorique n'est pas clair, nous présumons que celui suit le « Cadre européen commun de référence pour les langues » -CECRL-), l'enseignement du français langue étrangère est divisé en trois axes complémentaires : Langue Française, Sciences Humaines et l'Emphase en « *Cátedra Candelaria* ». Pour CM1 et CM2, celui-là correspond à l'approfondissement des contenus par rapport au territoire dans tous les trois axes. Thématiques comme la population préhispanique, et les régions géographiques (aux sciences humaines) ; les notions de territoire, et de l'histoire de *La Candelaria* et son tourisme (l'emphase) ; et effectivement sur la connaissance des structures basiques en langue française, comme les expressions de temps et des listes de mots (dans la classe FLE). Tous ceux afin de guider les enfants vers leur sensibilisation par rapport à leur entourage (le pays et l'arrondissement) et l'appropriation des connaissances langagières simultanément.

Les méthodes observées sont comportementales. Les cris aux enfants espiègles sont une pratique commune dans la classe, pour cette raison l'instituteur est toujours obéi. Par suite, plusieurs remarquent le caractère « ronchonneur » des instituteurs, qui est lié à leur comportement. La relation parmi les élèves est cordiale la plupart du temps, ils sont collaborateurs au moment de faire les devoirs ou de jouer, mais il y a des fois qu'ils (les garçons)

sont grossiers avec les filles. Cependant, dû à l'interaction des enfants, l'institutrice pense que la majorité des travaux proposés dans la classe doivent être individuels.

Malheureusement, il faut admettre qu'on n'a pas eu l'opportunité d'observer la méthodologie utilisée dans la classe FLE à cause de que les séances d'observation ne coïncidaient pas avec les classes de français chez CM1 (CM2 en 2018). En revanche, celles-là ont été réalisées dans la classe de mathématiques dont la méthodologie est proche du béhaviorisme. Cependant, en les interviewant, les enfants ont donné des idées sur la méthode dans cette classe : répondre des fiches, chanter des chansons, etc., mais pas suffisamment pour donner une description précise.

### **Contexte initial de recherche**

Étant donné les caractéristiques [Voir : [Caractérisation de la population](#)] les plus générales de la population y considérée, il est nécessaire d'observer leur processus d'apprentissage et leurs connaissances en langue française, pour déterminer la manière dont l'intervention sera focalisée. Celle-ci, en tenant compte des aspects formels comme la loi d'éducation, vue dès la politique nationale de bilinguisme, et bien sûr les évidences extraites de l'observation de classe.

D'une part, le gouvernement, à travers des Standards Basiques des Compétences en Langues Étrangères [l'original en espagnol] du Ministère de l'Éducation Nationale (2006), établit la base pour l'enseignement des langues étrangères. En adaptant les besoins d'apprentissage des élèves colombiens au monde globalisé, différenciées niveau à niveau (entre les cinq cycles de l'éducation basique), on est censés qu'à la fin de leur processus, ils réussissent le niveau « B1 » du CECLR (ou Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) (p. 6).

Précisément, pour les enfants de CM1-CM2 dont leur niveau attendu à développer dans l'échelle du conseil européen sera « A2 » (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 6), les

politiques éducatives chez le gouvernement ont établi des standards pour leur processus avant, pendant et après finir l'année scolaire. C'est pourquoi, pour déterminer la problématique à analyser dans cette recherche-ci, il faut réviser les connaissances préalables des enfants -ou bien, ce qu'on présume qu'ils ont avant d'initier le cours.

Premièrement, selon le Conseil de l'Europe (2001), précédant au niveau « A2 » à développer, on trouve le niveau « A1 », dont l'utilisateur (catégorisé comme « élémentaire ») au moment de le finir dans l'ensemble il peut :

« ...comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets., Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions-là concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions., Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25)

Bref, selon cet extrait, l'utilisateur élémentaire peut présenter ses renseignements personnels et demander ceux des autres, en utilisant un vocabulaire basique lié à son propre contexte. Il est capable aussi de comprendre et de répondre aux instructions si simples (dites lentement et courtes). Or, les Standards Basiques en prenant l'idée du CECRL ont défini des paramètres pour les élèves quand ils finissent le cycle 1 (CP, CE1 et CE2), lesquels en outre de compiler les habilités exposés ci-dessus, ils peuvent :

- Exprimer des idées par rapport à leur contexte quotidien (la salle de classe, la maison, etc.)
- Suivre des histoires courtes et de la même manière,

- Écrire des mots connus,

Tout cela coïncide avec le syllabus de l'école, qui ajoute à cette liste de vocabulaire les verbes « avoir » et « être » au présent de l'indicatif (École La Candelaria, 2013, pp. 12-15).

Compte tenu, pour mieux comprendre ce que les écoliers connaissaient sur FLE, en mars 2017, on a appliqué un diagnostic de « connaissances » qui consistait en six activités différentes (colorier selon l'instruction, ordonner des mots connus, relier, écrire et associer, dessiner et suivre des instructions à l'oral <sup>[Voir : [Annexe 1, Diagnostic](#)]</sup> réalisées pendant deux séances qui prétendaient évaluer précisément le vocabulaire acquis les derniers cours, mais avec l'emphase sur la compréhension orale, la production écrite et évidemment leur appropriation.

Les résultats généraux des enfants (ceux qui ont assisté aux deux séances du diagnostic n=23) ont varié de manière substantielle. Sur 50 points possibles, la note la plus haute a été 41, la plus basse, 19 ; étant la moyenne en 32 points (ou 63% de bonnes réponses), distribués uniformément (Écart-type=7,14) sous et sur elle. Tel qu'il était attendu, les notes des nouveaux élèves ont été entre les plus basses (moyenne=29/50).

Pour mieux comprendre les résultats du diagnostic, on a divisé les six activités en deux groupes : Celles de compréhension et production écrite (points 2,3,4 et 5), et celles de compréhension et production orale (points 1 et 6) [Voir : [Annexe 1, Diagnostic](#)]

### **Noyau de recherche**

À cause de la difficulté des enfants au moment de comprendre des ordres et des mots aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, ce qui n'est pas du tout leur faute, mais plutôt résultat des pratiques auxquelles ils ont été soumis, on peut inférer qu'ils n'ont pas accompli ce que les politiques

nationales (et internationales) attendent qu'ils sachent au cours CM1 (CM2 en 2018), dans lequel connaître le contexte et exprimer des idées basiques basées sur le vocabulaire appris devrait être une partie fondamentale de leur apprentissage. Par conséquent, il faudra proposer des changements dans les pratiques pédagogiques qui dirigent leur processus afin d'améliorer leurs compétences langagières, évidemment en les basant sur les principes méthodologiques qui seront pris en compte dans cette recherche [Voir : [méthodologie](#)].

Bref, compte tenu de la situation, cette recherche abordera l'apprentissage du vocabulaire contextualisé en FLE. Tout cela dans le contexte de la classe de mathématiques comme discipline non-linguistique (dorénavant DNL) pour laquelle nous essayerons de mettre en place la méthode EMILE (Enseignement d'une matière intégrée en langue étrangère) basée sur les principes de l'approche actionnelle qui sera présentée dans la méthodologie.

Par conséquent, nous proposons la question et objectifs suivants comme l'axe pour ce projet et pour l'intervention qui aura lieu dans toutes les étapes y établies [Voir : [Proposition](#)].

### **Question de recherche**

*De quelle manière l'apprentissage du vocabulaire contextualisé en FLE et ses processus cognitifs, métacognitifs et pragmatiques associés sont influencés à travers une proposition interdisciplinaire comme stratégie dans le cours de mathématiques-français (comme DNL) dans le cours CM1 de la salle 401 (CM2 en 2018) ?*

### **Objectifs**

#### ***Objectif général***

Analyser la façon dont l'utilisation de la méthode EMILE qui essaie d'enseigner une langue étrangère à travers une autre discipline (non-linguistique) peut intervenir dans l'amélioration des processus cognitifs, métacognitifs et dans la pragmatique de la langue dans l'apprentissage du vocabulaire situé chez les écoliers du CM1 de la salle 401 (CM2 en 2018)

### ***Objectifs spécifiques***

- Identifier les aspects positifs, négatifs ou neutres que la mise en place de la méthode EMILE peut produire dans l'apprentissage du vocabulaire chez les élèves de CM1 (CM2 en 2018).
- Décrire la façon dont les processus cognitifs, métacognitifs et pragmatiques des écoliers de CM1 (CM2 en 2018) sont influencés par la mise en place des classes de mathématiques-français en utilisant la méthode EMILE.
- Exposer et analyser le rôle de la L1 (l'espagnol) en tant qu'un instrument qui facilite l'acquisition des différentes habiletés langagières et mathématiques dans l'apprentissage du FLE (comme L2) dans la classe de mathématiques-français (comme DNL).

### **Justification**

Dans le processus d'apprentissage des compétences langagières dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est incontournable de tenir compte d'un aspect socio-culturel, c'est-à-dire, que les contenus enseignés dans la salle de classe soient liés au contexte de l'apprenant. Ceci est le propos de l'approche actionnelle qui est basée sur l'idée que l'apprentissage est stimulé par

l'immersion de l'apprenant dans un contexte qui lui permettra d'apprendre une autre langue sans se baser sur la grammaire.

à leurs besoins quotidiens.

Bref, cette recherche-ci, comme contribution aux sciences du langage, prétendra spécifiquement de lier la méthode EMILE, dans une proposition interdisciplinaire, dans développement de la compétence langagière dans deux aspects : la pragmatique (l'usage) et la métacognition et la mémoire (processus « internes » de l'apprentissage). Tout cela afin de contribuer au processus d'apprentissage des enfants à L'École La Candelaria, car à travers cette recherche ils ne s'attaqueront pas seulement à l'apprentissage de la langue française, mais aussi ils développeront des stratégies qui pourraient leur servir pour des autres cours et en même temps, ils auront la possibilité d'exercer leurs habiletés mathématiques. Tout cela en essayant de suivre l'emphase de l'école : le patrimoine et le tourisme.

## Cadre de référence

### État de l'art

L'enseignement de la langue française dans un contexte différent à celui de la classe de langue est une partie importante à réviser. La méthode EMILE ou son équivalent anglais « CLIL » et ses variantes n'ont pas été assez explorées dans l'recherche pédagogique, bien qu'elle ait été créée il y a plusieurs décennies C'est pourquoi il est difficile de trouver des recherches variées sur le thème.

Étant donné que l'emphase proposée pour la classe de FLE du cours CM1 de la salle 401 (CM2 en 2018) à l'École La Candelaria c'est l'enseignement du vocabulaire à travers une DNL (les mathématiques), il s'avère nécessaire de réviser d'autres recherches qui ont été récemment faites pour connaître des expériences préalables sur la thématique. C'est pourquoi nous avons décidé de les diviser en trois catégories générales : l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère, celui en langue française et finalement l'apprentissage d'une langue étrangère à travers une discipline non-linguistique qui seront développés ensuite.

Dans les expériences consultées, nous pouvons remarquer un auteur qui a proposé, dès la théorie de Stephen Krashen de l' « apprentissage naturel », Vázquez (2010), une série d'exercices guidés au but de l'apprentissage du vocabulaire en la langue étrangère, tout cela à travers la musique (des comptines et des chansons modernes) comme ressource, et la méthode

« *Total Physical Response* » comme appui dans le processus de mémorisation des mots nécessaires et demandés au niveau des élèves. Postérieurement, d'autre avec la même finalité (l'apprentissage du vocabulaire), mais en utilisant les livres-album comme « *input* » pour la classe, Pérez (2013), a démontré l'importance de ce type de texte pour le processus d'apprentissage dû à la possibilité de lier l'image avec son mot correspondant, fait qui a été si utile pour son succès. Ces possibilités-là nous montrent la nécessité d'avoir un « *input* » adéquat (soit visuel ou sonore) pour bien réussir les objectifs dans la classe.

Quant aux recherches qui ont mis l'accent sur le développement des activités pour la classe et les stratégies pour réussir, on peut trouver d'autres auteurs, Bulla et Ramirez (2015), qui ont essayé d'améliorer le processus d'apprentissage de vocabulaire à travers l'utilisation des « jeux de mots » comme stratégie, mais cela en s'appuyant sur les stratégies du travail coopératif plus que celui individuel, celui à travers le guide initiale du professeur et la postérieure autonomie des enfants. Il s'avère important de voir la manière où postérieurement à un guide (*input*) de l'enseignant, les diverses activités peuvent encourager l'apprentissage tant autonome que groupal dans la salle de classe.

Il y a même un auteur, Cuida (2015) qui a mis l'accent sur une catégorie différente : « l'attitude langagière » qui est liée à la pragmatique de la langue et réunit les composantes cognitives, affectives et conatives de l'apprenant lesquelles permettront de faciliter le processus. Celle-ci est basée sur l'idée d'enseigner la culture laquelle fait possible la réflexion et en même temps attire l'attention, et permet que la classe soit flexible en réussissant l'enrichissement du lexique. Dès une perspective similaire, un auteur, Gil (2014), qui propose des activités qui cherchent la stimulation de l'apprentissage du lexique de la part des élèves, dès l'approche communicative avec laquelle ils acquéraient ses habilités en « se plongeant » dans un contexte

lié à leur réalité. La réalité des enfants doit être le fondement des classes en langue étrangère, puisqu'ils, à travers des situations quotidiennes, pourront mieux comprendre et intérioriser ce qu'on prétend les enseigner.

De la même manière, d'autres auteurs, Romero (2012) et Fandiño (2015), ont exploré l'amélioration de la production orale des élèves à travers les mathématiques comme DNL en employant le « CLIL » (abréviation anglaise pour EMILE). D'après la chercheuse, l'enseignement d'une langue à travers autres disciplines appuie le processus d'apprentissage et en même temps, sert afin de créer une manière plus proche à la réalité des enfants de se rappeler du contenu révisé dans la classe ; tant que le chercheur assure que le bon choix du vocabulaire dans le temps d'intervention et la réalisation d'activités significatives ont permis l'amélioration de l'habileté orale chez les enfants. Concevoir la langue comme un moyen pour apprendre d'autres disciplines est un fait important dans le processus d'apprentissage des élèves : bien que cela signifie un défi pour l'enseignant, en même temps peut-il signifier une meilleure compréhension de la langue, dû à qu'elle sera apprise dans un contexte quotidien comme les cours dans l'école, ou bien des autres activités qui peuvent être choquant pour les apprenants.

De son côté, une autre auteure, Rodríguez (2015), en se basant sur la recherche préalable de Marulanda (1995), elle a exploré une variation de la méthode EMILE appelée « Introduction-Présentation-Révision » [l'original en Anglais. « *View-Preview-Review* »] laquelle sous son même esprit, non seulement prétend enseigner une DNL en langue étrangère (également dans la classe de mathématiques), mais encore elle, contrairement aux travaux de Fandiño et Romero, utilise la langue maternelle comme un moyen pour mener à bien et consolider le processus d'enseignement-apprentissage dans la salle de classe, en obtenant de résultats intéressants à observer. On a vu que le contexte est une partie importante de l'apprentissage d'une langue

étrangère, mais l'inclusion de cette variation où la langue maternelle joue un rôle important dans ce processus peut faciliter la réussite d'objectifs en incluant des concepts compréhensibles pour les apprenants, sans recourir totalement à des pratiques courantes comme la traduction.

Toutes les recherches ci-dessus mentionnées ont montré par exemple que la sélection d'un « input » adéquat (même en langue maternelle) et l'utilisation des stratégies autant cognitives que métacognitives et pragmatiques pourraient stimuler l'apprentissage d'une langue étrangère.

## **Cadre théorique**

Compte tenu des recherches mentionnées préalablement, dans lesquelles, au-delà du but d'enseigner le vocabulaire, les chercheurs ont mis l'accent sur les différentes méthodes, il s'avère important de faire une révision des théoriciens qui ont supporté les notions d'apprentissage du vocabulaire. Nous ferons une brève analyse des différentes théories qui seront la base pour ce travail-ci. Celui-ci sera développé en tenant compte de trois différents axes : l'enseignement du vocabulaire, les processus internes et externes au moment de l'apprentissage et finalement la méthode sélectionnée pour l'intervention pédagogique dans l'École La Candelaria. Tout cela afin d'avoir une référence pour la postérieure analyse des données qui seront collectées.

### **Le vocabulaire et son enseignement**

Avant d'entamer la révision théorique, il faut répondre une première question : qu'est-ce que le « vocabulaire » ? Dans les sciences de la langue, on peut considérer le vocabulaire comme un ensemble de représentations mentales qui sont enregistrés dans la mémoire de l'individu, mais celles-là ne consistent pas seulement en les différents sons qui forment le mot –les phonèmes-, mais en même temps le sens –les plusieurs significations- qu'elles ont (Ingebretsen, 2009).

Compte tenu que la langue est un système vivant, le processus de stockage du vocabulaire reste ininterrompu et les mots appris sont organisés et remis en place constamment par la mémoire en

suivant les nécessités de l'individu et son contexte. C'est pourquoi on peut trouver de vocabulaire « actif » et « passif » (Ingebretsen, 2009) où le locuteur apprend et s'exprime selon sa réalité et ses nécessités, et oublie par abandon. Bref, le vocabulaire « actif » est constitué par les mots les plus utilisés dans la quotidienneté ; en revanche, le vocabulaire « passif » qui sont les autres mots stockés.

Étant donné la définition de vocabulaire, nous considérons qu'il faut voir comment la langue (et évidemment le vocabulaire) est apprise (ou acquise).

Stephen Krashen (1985) propose que les êtres humains acquièrent la langue dans « une seule manière » : à travers la réception d'un « input » compréhensible dont la difficulté continue à augmenter progressivement (connue comme l'hypothèse de l'ordre naturel ou  $i+1$ ) où l'apprenant parvient à une conscience de langue qui lui permettra de devenir capable de percevoir les erreurs et de devenir conscient de la structure interne de la langue. Tout cela avec l'hypothèse du « Moniteur » [l'original en Anglais. « *Monitoring* »] ; dans ce cas la grammaire est automatiquement fournie. Mais cela n'est pas suffisant. Krashen ajoute une autre hypothèse par rapport à l'individualité de l'apprenant : Le « filtre affectif » où l'attitude de l'apprenant est si importante pour le succès de la compréhension de l'input et aussi du procès général, car la motivation, les émotions seront parties fondamentales pour le réussir.

Bref, par rapport à la section antérieure, il est impératif, au-delà d'adapter les contenus de la classe à la réalité des apprenants, de regarder attentivement leurs processus d'apprentissage et les émotions qu'ils ressentent, pour leur exiger ce qu'ils peuvent accomplir, plus spécifiquement dans la classe de mathématiques-français qui représentera toujours un défi pour eux. On peut supposer que les composantes internes et externes de l'apprentissage sont liées et l'attention sur elles peut signifier son succès ou son échec dans le processus (Voir Caractérisation).

## Les processus internes dans l'apprentissage du vocabulaire

La psycholinguistique offre des concepts divers qui peuvent nous aider à mieux comprendre l'apprentissage lexical : celui de la mémorisation (et mémoire) et l'accès au « *lexicon* » (ou lexique mental), l'ensemble qui regroupe les informations phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques des mots connus par l'individu (Marot, 2010, p. 7)

D'un côté, le processus de mémorisation est fortement lié à celui de l'apprentissage qui implique la conservation des traces, des échanges et des interactions vécus par l'individu, c'est-à-dire, la mémorisation (Marot, 2010). Celle-là est le but de l'apprentissage, il faut tenir compte que la mémorisation est un processus cognitif avec lequel l'information va rester dans la mémoire de long terme pour être disponible pour les situations futures, organisée, au cas du vocabulaire, dans le lexique mental dont l'accès peut être compris dès deux théories : Le « logogen » (ou interactif) de Morton et celle autonome de Forster, bien qu'on n'ait pas trouvé un consensus parmi elles.

Forster, dont la théorie nous avons choisi, conçoit l'accès au lexique avec deux étapes : la récupération de la forme et celle du signification. Ce processus, d'une façon analogue aux ordinateurs, est organisé en « fichiers » : le principal (le lexique) et ceux périphériques qui sont stimulés afin de trouver le mot sollicité (Orthographique –visuel-, phonologique –auditif- et syntaxique-sémantique –production) Toutes ces données-là sont organisées selon leur fréquence d'utilisation, étant les plus fréquentes les plus disponibles à l'usage. La recherche du lexique est sérielle et commence aux périphériques et finit dans fichier principal (processus de confirmation) où le stimulus est vérifié (Guzmán, 1997).

L'accès au vocabulaire est un facteur à développer dans la salle de classe par rapport aux sections antérieures. Aborder l'enseignement du vocabulaire d'une manière organisée permettra aux élèves de mieux organiser leur « *lexicon* », pour pouvoir l'utiliser et le comprendre adéquatement, une de leurs nécessités les plus importantes. Tout cela en essayant d'enseigner le vocabulaire qui peut rester « actif » dans la mémoire des élèves.

### **Théorie de la Charge Cognitive**

La théorie de la charge cognitive réunit tous les aspects qui pourraient affecter l'apprentissage, dans notre cas : ceux d'une langue étrangère dans un contexte de transdisciplinarité. La difficulté de la tâche et l'expérience préalable des enfants seront des aspects à analyser dans cette recherche et comment peut la proposition d'une tâche à travers la méthode EMILE affecter ou favoriser leurs processus autant en mathématiques qu'en français.

Dans la classe, la quantité d'information et sa qualité sont des aspects qui sont importants au moment de donner une information. C'est pourquoi, étant donné les processus mentaux ci-dessus exposés, nous considérons que pour démontrer la manière dont la méthode EMILE influence les processus cognitifs des apprenants, il faut choisir une théorie qui essaie d'expliquer comment l'influence d'une activité peut affecter le processus d'apprentissage chez les enfants, compte tenu que cette recherche travaille transversalement les mathématiques et le français comme langue étrangère. Cette théorie est « la charge cognitive » de John Sweller.

Quand on parle de charge cognitive, on pourrait penser que cela est une sorte d'euphémisme du mot « effort », bien sûr, une idée ne pas lointaine du concept de Sweller. La charge cognitive est définie comme la quantité d'activité mentale qui est réalisée dans un moment spécifique par la mémoire de travail (dorénavant : MT), dans sa fonction naturelle de convertir l'information

provenant de la mémoire sensitive en données stockées dans la mémoire à long terme (MLT), ceci grâce à des activités quotidiennes comme la révision (I-Jung, 2009, p. 734)

La charge cognitive d'après son auteur est classifiée en « intrinsèque », « extrinsèque » et « remarquable ». Dans ces types de charge, la première est liée à la complexité de la tâche et l'expérience de l'apprenant. La deuxième, comme la charge superflue qui sature la MT (p.ex. : la présentation du matériel). La troisième comme la bonne utilisation des ressources mentales pour créer des abstractions, des élaborations et des schémas (Andrade, 2012, p. 6).

Par exemple, la mémorisation dont nous avons parlé ci-dessus, c'est un processus qui peut devenir affecté par une « haute » charge cognitive, au moment où les apprenants sont « mitraillés » avec plusieurs mots dans la classe de langues. Celle-là comme conséquence de la capacité de traitement de la mémoire de travail est limitée, notre mémoire peut manipuler plus ou moins sept éléments en même temps, bien sûr, ceux qui soient des nouveautés pour la personne (Andrade, 2012, p. 5)

### **Les processus externes à l'apprentissage du vocabulaire**

L'apprentissage du vocabulaire ne se limite pas à des processus de mémorisation et de l'utilisation du lexique stocké, mais il inclut aussi un processus de mise en place qui va au-delà de l'émission de sons, en considérant simultanément le contexte et les interlocuteurs avec lesquels l'émetteur interagit : celui est la composante pragmatique.

Pour la pragmatique, dont l'unité d'analyse c'est l'énoncé, ce que l'émetteur dit est inscrit dans un contexte (culturel, situationnel, temporel, celui de l'identité des locuteurs), lequel devient un des facteurs déterminants pour la réussite de la communication.

Conséquemment aux théories de Krashen mentionnées ci-dessus, c'est important la relation du contexte avec l'apprenant et son processus de compréhension lexicale, laquelle on peut la mettre en évidence sous trois principes: premièrement, « le rôle positif des indications données sur le contenu d'un énoncé » c'est-à-dire toutes les pistes sur l'intention du message qu'on peut trouver au moment où nous communiquons qui nous serviront pour mieux le comprendre ; d'autre côté, « l'effet des degrés de familiarité du locuteur/lecteur avec le champ sémantique et conceptuel couvert par l'énoncé ». C'est ici où les apprenants d'une langue étrangère, et n'importe quel interlocuteur, utilisent leurs connaissances préalables ou des concepts (expressions, vocabulaire, etc.) déjà connus pour mieux comprendre le message émis ; finalement, « l'activation plus ou moins forte des scripts », ceci est la fin du processus dans l'apprentissage/utilisation d'une langue. Avec l'expérience, les utilisateurs/apprenants créent une série de expressions standardisées afin d'avoir un répertoire pertinent pour agir dans différentes situations communicatives. (Marot, 2010)

Bref, ces principes mentionnés ci-dessus font partie des différents types de contextes proposés par la pragmatique puisqu'elle-même considère s'il est lié à une situation particulière autour des interlocuteurs (« situationnel ») ou si les interlocuteurs connaissent préalablement le contexte à travers la culture ou la propre expérience (« partagé ») ; et finalement ce que les interlocuteurs connaissent à partir de l'énoncé dit (« co-texte ») (Urbina, 2018)

Tout cela nous mène au concept de « discours » qui consiste en une suite d'énoncés qui ne sont pas arbitraires dont l'interprétation fonctionne à travers l'accès à l'intention informative globale du locuteur laquelle, à son tour, dépend de l'accès à un ensemble d'intentions locales, qui sont basées sur l'interprétation des énoncés (Moeschler, 2018). C'est pour cela que dans la pragmatique et son unité d'analyse, il existe trois types d'actes qui sont accomplis dans l'usage

du langage : locutoire, illocutoire et perlocutoire. La communication, selon la pragmatique, ne consiste pas en la seule diction des énoncés (acte locutoire), mais que les interlocuteurs en même temps ont une intentionnalité qui peut-elle être une promesse, une question, une excuse etc. (acte illocutoire) et, bien sûr, le dit énoncé peut-il avoir des conséquences sur l'autre interlocuteur (actes perlocutoire) (Vanderveken, 1992)

Par conséquent, l'importance d'inclure la pragmatique dans les classe réside dans le fait de ne pas laisser de côté la conscience lexicale et la connaissance sémantique (qui appartient aux processus internes), mais de l'accompagner avec des processus internes qui permettront d'avoir une amélioration dans sa production (orale ou écrite).

### **La tâche, les stratégies d'apprentissage et la métacognition**

Pour cette recherche l'importance d'analyser une méthode appliquée dans un contexte spécifique c'est démontrer sa possible efficacité (en ce cas-ci dans l'apprentissage de la langue française dans le contexte d'une DNL). C'est pour cela que nous considérons pertinent d'analyser comment on peut guider les enfants à devenir conscients de leur processus d'apprentissage et qu'ils soient capables de trouver une utilité à ce qu'ils apprennent. Mais comment peut-il (l'apprenant) obtenir les résultats attendus par l'enseignant ? Voici l'importance des stratégies d'apprentissage que nous réviserons ci-après.

Nous considérons premièrement que dans tout processus d'apprentissage il s'avère nécessaire de tenir une base pour les activités dans la salle de classe. Dans notre cas, nous avons choisi la tâche comme fondement, car elle réunit les principes ci-conçus aussi bien du plan méthodologique de cette recherche que du plan théorique (EMILE). Celle-là on la conçoit comme un modèle pour mettre en pratique ce que l'apprenant a appris (des domaines) dans la

classe dont la finalité c'est d'accomplir un but particulier pour l'obtention d'un produit particulier (Conseil de l'Europe, 2001).

Par rapport aux stratégies d'apprentissage, il n'existe pas une définition unanime, mais en les considérant nous pouvons synthétiser ce concept-ci comme la manière (c.-à-d. : actions spécifiques, comportements ou moyens) dont l'apprenant fait son processus plus autonome, facile, effectif et amusant, afin de convertir l'« output » externe en « input » interne, à savoir, l'information qui provient de l'extérieur en connaissance. Il ajoute aussi que celles-là sont des mécanismes de solution de problèmes pour affronter les défis que l'apprentissage lui impose (Palacios, 1996).

Dans les stratégies d'apprentissage connues, on peut trouver « la métacognition » qui est souvent définie comme « penser sur la pensée » ou « la cognition sur le phénomène cognitive ». En quelques mots, le but de la métacognition c'est celui de faire conscient à l'apprenant de son propre processus, pour que lui-même crée des stratégies pour améliorer son apprentissage. D'ici la connaissance métacognitive. Celle-là réunit d'autres types de connaissance tels que celle procédurale (le « comment » ?) et celle déclarative (le « quoi » ?) avec lesquelles soutiennent l'acquisition des nouvelles données qui resteront dans la mémoire à long terme (MLT) (Crespo, 2000) (Voir processus internes).

Bien sûr, ce type de connaissance peut être accumulatif, c'est-à-dire celle-là est nourrie par l'expérience bien que pour la métacognition, la connaissance sur la tâche, la connaissance des personnes (ce que l'autre sait, ce que je sais par rapport à l'autre et ce que je sais que tous savent) et les stratégies que nous ayons utilisées (ce que je pourrais faire au futur) qui deviennent utiles comme un moyen pour réussir les objectifs de la tâche. (Crespo, 2000). La bonne connaissance de toutes celles permet à l'individu de réaliser des processus plus complexes (l'autorégulation et

le contrôle [l'original en Anglais : « *Monitoring* »] (Rai, 2011), lesquels en termes pratiques se déploient en actions telles que la planification, le contrôle lui-même, et l'autoévaluation (Palacios, 1996), et plus précisément en actions plus simples comme « souligner un paragraphe », « compter avec les mains » ou « répéter un exercice qu'on a échoué ». Tous celles pour mieux faire une activité présente ou future.

Dans la salle de classe la métacognition devient un propos, comme processus elle est autant individuelle que groupale avec laquelle, non seulement l'enseignant guide les apprenants parmi eux à « apprendre à apprendre », mais aussi lui-même le fait dans son enseignement (ceci comme un espace de réflexion). On peut donner des outils aux enfants pour améliorer leur apprentissage de la langue française en utilisant des stratégies des mathématiques, le « comment », le « quoi » et le « pour que » de toutes les activités, mais en même temps, en se demandant, sur la nature de la propre activité d'enseignement pour garantir des meilleurs résultats.

### **L'Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère –EMILE-.**

Les quatre clés de la méthode EMILE font référence à la réunion des processus donnés traités dans les *sections* antérieures : la langue comme instrument et comme partie de la culture, la pragmatique ; la langue comme un moyen, la méthode elle-même ; et la langue comme un processus cognitif, les processus internes-. Connaître la méthode appuie le processus que nous voulons développer dans la classe par rapport à cette recherche.

La méthode « EMILE » consiste en développer une connaissance d'un sujet non-linguistique à travers une langue étrangère. Les apprenants dans les classes « gagnent » des connaissances linguistiques en même temps des connaissances pratiques en une autre discipline (Eurydice-Union Européenne , 2006). Dans cette méthode, la langue n'est que le moyen pour acquérir une

nouvelle connaissance qui part de la réalité. L'EMILE part de quatre clés : contenu, communication, cognition et culture. Le premier c'est d'apprendre une langue étrangère à travers des activités non liées à l'enseignement de la langue elle-même ; la deuxième, c'est la langue comme un système pour communiquer ; la « cognition » qui est liée à l'habileté et ses processus de mémorisation ; et finalement la culture, qui essaye d'unir le component matériel avec la réalité (Rodrigues & Wigham, 2013).

### ***L'« Introduction - Présentation-Révision »***

Développée par Freeman et Freeman pendant les années 80, comme une sorte de variation de la méthode EMILE, l'« Introduction, Présentation-Révision » [l'original en Anglais : « *Preview-View-Review* »] (dorénavant : IPR). Celle-ci conçoit la langue maternelle comme facteur qui intervient activement dans la classe et dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et des habiletés en une DNL.

Nous considérons l'IPR comme une théorie intéressante à analyser puisqu'elle permet de nous adapter à une réalité si différente à celle de la classe idéale, compte tenu que les enfants sujets de cette recherche seulement connaissent des mots isolés (Voir Caractérisation), une situation qui ne facilite pas leur processus si nous voyons que celui-là implique la connaissance et maîtrise des habiletés pas nécessairement langagières (celles des mathématiques) en langue étrangère.

Comme l'indique son nom, cette méthode a trois axes ou moments différents : le premier l'« Introduction » [en Anglais : « *Preview* »] où l'apprenant a son premier contact avec l'information la plus basique de la thématique à apprendre, c'est-à-dire : les concepts, les mots clés, le vocabulaire, etc. à travers pratiques, artefacts, ressources visuelles. Pour ce moment-ci

c'est très important l'utilisation de la connaissance préalable disponible, c'est pourquoi cette étape-ci est enseignée en langue maternelle (ou L1) afin de mieux comprendre et de se concentrer sur la thématique abordée et ses généralités. (Salas, 2012).

Deuxièmement, la « Présentation » (ou « *View* ») laquelle consiste à développer la thématique mais dans ce cas-ci, il faut le faire en la langue cible (L2), mais en mettant l'accent sur la manière dont l'input est fait, puisqu'il doit être compréhensible pour l'apprenant (Voir processus internes) qui pourra utiliser les ressources déjà utilisées dans l'« Introduction » pour soutenir son processus et la nouvelle information y apprise (Salas, 2012).

Finalement, la « Révision » c'est le moment de l'évaluation où l'apprenant est interrogé et a le défi (en langue maternelle, le cas échéant) pour démontrer sa connaissance apprise dans les séances de DNL-L2, ceci à travers les ateliers, débats, ou des autres tâches avec lesquelles il aura l'opportunité de renforcer et améliorer la compréhension langagière (L2) et bien sûr celle conceptuelle (DNL) (Salas, 2012).

## Méthodologie

### Caractérisation de la population

#### *Élèves du cours CM1 de la salle 401 (CM2 en 2018) à l'École La Candelaria.*

« Éducation dans et pour la diversité » (École La Candelaria, 2016, p. 6) c'est la devise là-bas à *La Candelaria*, dont le mot « diversité » c'est celui qui mieux décrit les 26 écoliers inscrits à CM1. D'après l'information compilée avec une enquête réalisée en mars 2017, démographiquement les enfants de ce cours-là ont entre 8 et 12 ans (moyenne : 9) et habitent dans quartiers les plus proches de l'école (*Girardot, Las Cruces, Centro, La Perseverancia*) sauf, quelques-uns (la minorité) qui résident dans autres arrondissements éloignés (*San Cristobal, Bosa, etc.*).

Le « Manuel de convivialité » [l'original en espagnol] lui-même définit la population comme « difficile » et « diverse » (2016, p. 56), dû aux contextes d'origine des enfants: parents divorcés ou même en prison ; des chômeurs ou avec des occupations instables (vendeurs de rue) ou professionnels (peu fréquent) ; même des minorités ethniques, et des garçons et des filles avec des problèmes cognitifs. Il faut remarquer que *La Candelaria* est une école incluante où l'éducation est garantie à tous ceux qui y vont, malgré les limitations des budgets et du personnel.

Malgré cela, les enfants essaient de faire des activités diverses pour leur temps libre. Entre les garçons, leur loisir est lié à la pratique d'un sport (football, presque dans tous les cas), et des arts (peinture) ; tandis que les filles occupent leur temps libre à la pratique des arts (chanter et peinture) et quelques sports (volleyball) et partager du temps avec leurs amies.

Les élèves du CM1 de la salle 401 (CM2 en 2018) de l'École La Candelaria sont sous la direction d'un instituteur qui leur guide en tous les cours, sauf en FLE dont les changements de professeur ont vraisemblablement affecté le processus des enfants pendant l'intervention. Car au cours du stage il n'y a jamais eu un professeur titulaire qui accomplisse le volume horaire proposé par la direction de l'école dans son plan de bilinguisme (10h par semaine), seulement des stagiaires (deux en 2017-1, et un en 2017-2 et 2018-1) dont le séjour à l'école n'a jamais dépassé les deux heures hebdomadaires de classe proprement dite.

Sur la classe FLE il y a des perceptions différentes, tandis que les uns (65%) aiment la classe pour les activités qui y sont réalisées, il y a d'autres (25%) qui croient que le français est un cours difficile autant que les mathématiques qui est considérée la matière la plus ardue, le reste (10%) ne l'a pas estimé ni difficile, ni facile. Cette perception un peu négative est vue grâce à ce que dans le groupe (en 2017) de 26 enfants, 7 d'entre eux sont rentrés à *La Candelaria* (chiffre qui a changé notamment en 2018, de 35 en CM2, moins de la moitié est rentré à l'école, et parmi eux 8 ont continué avec le processus commencé en 2017 en CM1), et plusieurs se sont habitués à ne pas assister souvent à la classe. C'est pour cela qu'on a trouvé des problèmes dans le diagnostic qui sera analysé ensuite.

### ***Précisions sur la population***

Le changement d'année scolaire a affecté notamment le processus mené à bien en 2017, puisque cette année-là, le cours CM1 avait approximativement 15 élèves environ, compte tenu leurs absences constantes à la classe. Pour l'année 2018, seulement 7 élèves de CM1 ont continué dans le cours CM2 et, en même temps, le cours a augmenté considérablement : de 15 enfants à 35, dont la plupart des 28 élèves qui se sont inscrits dans ce cours-ci à la première fois, n'avaient pas eu du contact avec la langue française, par conséquent, le processus planifié dès la « phase I » a dû changer.

## **Diagnostic**

Mené à bien en mars 2017, les élèves CM1 de la salle 401 ont été évalués en deux grandes catégories : l'oral et l'écrit, chacune dès la compréhension et la production [Voir : Annexe 1, [diagnostic](#)].

### ***Compréhension et production écrite***

Selon les standards du CECRL et leurs équivalents colombiens à l'école, les enfants seraient censés connaître des éléments de l'écriture actuelle du français. Ce que nous considérons notamment bien peu pertinent en s'agissant des enfants débutants en l'écriture de leur langue maternelle.

Néanmoins, à travers une série d'exercices dont l'intention a été celle de prouver la connaissance générale des enfants du vocabulaire basique (instructions, nombres, couleurs, formes géométriques, etc. qui ont été choisies après une conversation avec les enfants dans les premières séances d'observation), nous avons trouvé que le pourcentage moyen de bonnes

réponses a été 69%, les enfants ont eu de bonnes notes, mais, ceci ne démontre pas ce qu'ils vraiment connaissent FLE.

Il faut tenir compte qu'il y a du vocabulaire écrit qu'ils savent identifier comme les nombres (bonnes réponses 79%), mais il y a d'autres qui sont difficiles à eux à écrire comme les mois de l'année et les formes géométriques avec lesquels ils ont eu des problèmes parce qu'ils ont admis qu'ils ne connaissent pas l'écriture des mots, malgré qu'ils affirment les connaître à l'oral. De la même manière, les enfants ne peuvent pas encore suivre les instructions écrites (il a fallu leur traduire les verbes pour qu'ils sussent ce qu'ils devaient faire) et la connexion et distinction-séparation entre les mots (par exemple : « *yemapel* » -sic- à l'écrit au lieu de « je m'appelle » qui montre que les enfants ont travaillé préalablement un système d'écriture hypothétique.

### ***Compréhension et production orale***

À nouveau, selon le CECRL et son équivalent à l'école, les enfants seraient censés avoir atteint un niveau A2 pour le cours auquel ils se trouvent. Bien sûr, dans les conditions décrites par rapport au contexte et aux actions interrompues du processus ce serait un peu illusoire.

Toutefois, le diagnostic oral a consisté en deux activités au début de la première séance et la deuxième, pendant lesquelles on a demandé aux enfants de faire « une action » immédiatement après avoir donné l'ordre (colorier, la première ; apporter des objets de la classe, la deuxième). Bien qu'ils ont eu de bons résultats (moyenne= 67% de bonnes réponses), il faut bien regarder les activités séparées. (1<sup>ère</sup> activité : moyenne 6/7 points et la 2<sup>ème</sup> : 4,7/10 points). La différence étant la nature de chacune, tandis que l'une était associer les couleurs avec les jours de la semaine ; l'autre défiait pour les écoliers un ordre après une contextualisation exprimée à l'oral en français (individuellement).

Cette situation-ci nous démontre une autre fois le fait que les enfants du CM1 de la salle 401 (CM2 en 2018) ne peuvent pas encore suivre des instructions, de la même manière, qu'ils ne connaissent que le vocabulaire comme des mots isolés, puisqu'au moment d'apporter l'objet, ils écoutent l'objet mais pas encore l'adjectif qui l'accompagne, même si celui-là appartient aux mots déjà connus (les couleurs et les nombres).

### **la recherche-action.**

Nous avons choisi la recherche-action (dorénavant : R-A) comme méthodologie à appliquer dans cette recherche. Dû à son adéquation par rapport à ce que nous avons observé dans la population. Cette recherche-là a une importance spéciale puisque les rôles (chercheur-sujets) semblent devenir moins lointains : là, le chercheur et le sujet de recherche travaillent ensemble pour réussir un « changement » à travers la réflexion et l'action sur une problématique spécifique, tout cela au cours de la recherche elle-même.

Dans l'éducation, la R-A offre la possibilité aux professeurs et les élèves de travailler ensemble pour le changement éducatif (Colmenares & Piñero, 2008). Par conséquent, afin de réussir les objectifs y proposés cette recherche a suivi la méthodologie R-A comme appui au processus d'apprentissage du chercheur (enseignant) dans son stage dans une salle de classe réelle. Un processus qui serait impossible sans l'interaction de ses apprenants, comme partie active et critique de leur propre apprentissage.

#### ***Rôles dans la R-A.***

Dû à la perspective participative et conditions de la R-A. dans notre cas nous avons besoin que le chercheur et celui qui la met en application dans la salle de classe, étant une même personne, il accomplisse deux rôles en même temps : chercheur et observateur (Centro Virtual Cervantes, 2016). C'est ainsi que pour cette recherche-ci, le stagiaire, comme chercheur, a eu un

rôle important, puisqu'il a dirigé les actions, et révisions planifiées. D'un autre côté, la communauté éducative (enfants, autres professeurs et les parents) de l'École La Candelaria a eu sa participation garantie dans la recherche comme des observateurs participants du processus de stage avec l'accès complet à l'information qui a été enregistrée et la possibilité de faire des suggestions pour l'enrichir pendant l'intervention.

### **Phases pour la recherche.**

Par rapport à l'antérieur, la R-A, d'après Kemmis et McTraggart (1992), est réalisée dans quatre étapes cycliques : Le plan (action organisée), l'action (pratique contrôlée et organisée), l'observation (documentation des effets de l'action) et la réflexion (pp. 17-19). Compte tenu du processus, cette recherche-ci sera organisée dans trois phases : Semestre I-2017 (observation et caractérisation des sujets d recherche) semestre II-2017 (mise en place des outils d recherche) et semestre I-2018 (analyse des résultats généraux de la mise en œuvre et soutenance théorique) dans lesquelles nous avons exécuté périodiquement les quatre phases théoriques, d'après les principes de la R-A.

### **Données et leur analyse.**

Pour accomplir les objectifs de recherche proposés [Voir : [Objectifs](#) et [question de recherche](#)], celle-ci s'est servi d'outils tels que les carnets de terrain ou journaux de bord, où nous avons enregistré l'information pertinente des séances de classe en essayant de l'analyser chacune sous les trois axes pris en compte dans cette recherche : la cognition, la métacognition et la pragmatique. De la même manière, les enquêtes et les artefacts dans la classe ont été importants pour le développement des objectifs, car ils ont apporté information qui a mis en évidence le progrès des écoliers dans leur apprentissage. Finalement, les entretiens (soient

formels ou informels) ont appuyé les outils antérieurs parce qu'ils ont donné (et réaffirmé) l'information fournie et les échelles d'évaluation qui ont été utilisées pour mettre en évidence la méthode proposée.

Pour conclure, étant donné la nature qualitative de cette recherche (mais avec la possibilité d'avoir des données quantitatives) et afin de garantir leur véracité, l'analyse des données a été réalisée sous deux méthodes de triangulation : celui de données « temporelles » (1) et celui « méthodologique » (2). Avec la première, nous avons voulu mettre en évidence le possible progrès des enfants pendant la mise en œuvre et la constatation des données dans le processus (Aguilar & Barroso, 2015). Tant que le deuxième a été utilisé seulement pour deux catégories : la charge cognitive et le « rôle de L1 dans l'apprentissage de L2 » [Voir : [Unités d'analyse](#)] qui ont été décrites en utilisant des données quantitatives. Celle-ci, d'après Aguilar et Barroso (2015), permet le contraste entre des données qualitatives et quantitatives en évitant leurs faiblesses qui pourraient dévier les résultats de la recherche. (pág. 74)

### **Limitations et considérations éthiques**

Compte tenu que la population considérée correspond à mineurs, cette recherche a été réalisée soumise à la normativité nationale et principes scolaires en vigueur : le Code d'enfance et adolescence -loi 1098 de 2006- [l'original en espagnol] et « *Manuel de Convivialité 2017* » où leur droits (de réserve de son identité, protection de son intégrité, etc.) ont été garantis. C'est ainsi que tous les résultats qui ont été publiés à la fin de cette recherche ont compté sur la connaissance préalable et l'approbation des autorités scolaires (instituteurs et coordinateurs) et des parents ou adultes à la charge des enfants qui ont signé un « *consentement informé* » où ils ont été notifiés des effets et des activités que nous avons réalisées. L'analyse des données et les

interprétations que nous avons réalisées ont été basées sur le jugement du chercheur, par conséquent pourraient être imprécises mais toujours dirigées à la vérité des faits avec la garantie de nous avoir suivi la procédure pour une recherche scientifique.

### **Unités d'analyse.**

Pour cette recherche, nous avons choisi comme unité d'analyse « l'apprentissage du vocabulaire dans un contexte transdisciplinaire » sous laquelle nous avons conçu toutes les activités qui seront analysées dans les chapitres suivants. [Voir : [Analyse des données](#) ].

De la même manière, compte tenu des concepts ci-avant développés [Voir : [cadre théorique](#)], nous avons considéré d'analyser plus exactement quatre catégories qui réunissent les processus internes et externes sur lesquels nous avons mis l'accent : cognition, stratégies d'apprentissage, pragmatique et le rôle de L1 en contextes transdisciplinaires.

Le premier se compose de deux sous-catégories : la « charge cognitive » et le « processus de mémorisation » en tant que des processus internes. D'un autre côté, les stratégies d'apprentissage et ses deux sous-catégories : « mémorisation » et « métacognition » avec lesquelles nous avons travaillé au cours du stage dont le but a été celui de connaître comment les élèves s'adaptent au nouveau vocabulaire en FLE dans le contexte de la DNL, mais cela de la manière dont ils affrontent la nouvelle connaissance et leur prise de conscience pour améliorer leur processus. La pragmatique, dont les sous-catégories sont les « actes de parole » et le « choix de vocabulaire », est ciblée vers la partie contextuelle de la langue. Finalement, le rôle de L1 en contextes transdisciplinaires avec lequel nous avons voulu remarquer la façon où l'utilisation de l'espagnol

peut faciliter l'apprentissage du français à travers l'utilisation des mots transparents dans le contexte d'un DNL.

UNITÉ D'ANALYSE	APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE DANS UN CONTEXTE TRANSDISCIPLINAIRE	CATÉG.	SOUS-CATÉGORIES	INSTRUMENTS
		COGNITION	CHARGE COGNITIVE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrument d'analyse propre,</li> <li>• Artefacts</li> <li>• Journaux de bord</li> </ul>
			MÉMORISATION	
		STRATÉGIES APPRENTISSAGE	MÉMORISATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artefacts dans la classe</li> <li>• Matériel inclus par le stagiaire dans la classe</li> <li>• Journaux de bord</li> <li>• Enquêtes d'autoévaluation</li> </ul>
			MÉTACOGNITION	
PRAGMATIQUE	ACTES DE PAROLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Journaux de bord</li> <li>• Ateliers et matériel de la classe.</li> </ul>		
	CHOIX DU VOCABULAIRE			
L1 vs. L2 EN CONTEXTES TRANSDISCIPLINAIRES			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Journaux de bord</li> </ul>	

Tableau 1: Unités d'analyse, Catégories et Sous-Catégories pour la recherche

### **Proposition pédagogique.**

Cette recherche a réuni différentes activités dans un ensemble qui a lié l'aspect cognitif et métacognitif de l'apprentissage de la langue avec son aspect pragmatique. Tout cela dans l'apprentissage du vocabulaire contextualisé dans la classe de mathématiques-FLE.

### **L'approche actionnelle.**

Pour cette recherche on a proposé l'approche actionnelle (dorénavant : « A-A ») comme la base sur laquelle les activités pour la classe FLE ont été conçues. Bien qu'il y ait des auteurs qui la considèrent une partie de l'approche communicative (A-C), celle-là a des différences substantielles qui les séparent.

Définie dans le CECRL comme « ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Bref, L'A-A cherche stimuler l'apprentissage de la langue dans ses composantes linguistique (connaissance des règles), sociolinguistique (utilisation) et pragmatique (expression et intentionnalité) à travers actions ou tâches.

À partir de cette idée générale surgissent des concepts plus spécifiques. La tâche, qui est l'objet de travail laquelle d'après le CECR (2001) est « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre,

d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (p. 16), c'est-à-dire, la tâche, vue dès l'A-A, consiste en un ensemble d'activités que devraient être solutionnées (accomplir une série d'objectifs actionnels et langagiers), mais dans ce cas, à partir de l'usage de la langue, comme moyen. Tandis que l'A-C privilégie les tâches « langagières » qui consistent en agir dans un contexte à travers la langue (Puren, 2006), la tâche chez l'A-A est augmentée, n'étant pas nécessairement une affaire purement langagière.

Tel que le document CECR dit sur les activités, « Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 19). Le CECR classe les activités en : celles de réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (p. 18), étant les deux premières le fondement (linguistique) autant que l'interaction est liée à l'action, et la médiation aux tâches d'interprétation.

Il est important de remarquer de cette citation le fait que les activités dans une classe A-A n'impliquent nécessairement pas « parler avec l'autre », mais « agir avec l'autre », c'est-à-dire, celles-là sont collaboratives et ne sont pas liées uniquement à la conversation dans le développement des compétences individuelles du « savoir-faire » (actions), « savoir-être » (comportements) et « savoir-apprendre » (disposition à connaître) (pp. 16-17)

Le professeur n'est qu'un guide dans l'A-A, parce qu'il doit préparer les tâches à faire et aussi les orienter pour réussir l'objectif (autant actionnel que langagier). Par rapport à l'apprenant, L'A-A le considère comme un acteur social (Conseil de l'Europe, 2001), « dont le rôle est d'un concepteur de voyage qui doit produire un programme de voyage (résultat) »

(Jacquin, 2017) avec la curiosité pour obtenir d'information de son propre environnement pour développer des stratégies afin de réussir le but de l'activité. Ces rôles-ci ont rapport à ceux de l'R-A, préalablement mentionnés.

Finalement, l'évaluation d'une tâche réside en l'accomplissement de leurs objectifs, qui doivent être fondés sur la base de l'action qui à son tour est créé pour être travaillés dès la pratique de la langue. Il n'y a pas un seul type d'évaluation associé à l'A-A. C'est pour cela que celle-là peut être formative, sommative, etc. son élection dépendra du chercheur et le but de la formation qu'il donne.

### **L'enseignement des mathématiques avec l'approche actionnelle.**

D'après le MEN (Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, 2006) l'enseignement des mathématiques n'est pas comme on croit toujours, il ajoute une compétence mathématique qui en même temps réunit les habiletés linguistiques pour pouvoir connaître, comprendre et expliquer le monde (p. 49). C'est pour cela que les mathématiques peuvent être enseignées dès la langue française à travers l'approche actionnelle et la méthode EMILE. Les tâches qui sont des activités focalisées à un but à travers la réalisation des « actions » peuvent se servir de thématiques mathématiques comme la solution de problèmes, le maniement d'un abaque ou les géométries, guidées vers la réalisation d'une tâche en utilisant la langue comme véhicule pour les faire.

### **Objectifs pédagogiques**

Compte tenu de l'information ci-dessus, pour cette intervention nous proposons les objectifs suivants à réussir :

- Créer des activités transdisciplinaires qui réunissent la connaissance préalable des enfants afin d'enseigner du vocabulaire en langue étrangère.
- Montrer aux élèves l'importance de créer des stratégies d'apprentissage et celles métacognitives pour l'amélioration de leur processus d'apprentissage, non seulement en langue française, mais dans autres matières.
- Utiliser le vocabulaire des contextes proches des enfants afin qu'ils puissent faire face à des situations de leur quotidien.

### **Phases de la mise en œuvre.**

D'après l'organisation de cette recherche [Voir : [phases de la recherche](#)], nous proposons aussi deux sous-phases qui chercheront accomplir les objectifs et la table d'indicateurs proposés, seront menées à bien pendant les semestres II-2017 et I-2018. Compte tenu que le volume horaire minimal pour enseigner en CM1, c'est une ou deux classes de 45 minutes par semaine, dites phases seront organisées ainsi :

Premièrement, on a proposé un ensemble de classes afin de présenter les différentes thématiques à apprendre et réviser celles qui ont été déjà vues. Dans cette phase, le vocabulaire du contexte des enfants sera travaillé : la maison, l'école, les animaux, les couleurs, et aussi les instructions basiques pour bien comprendre la classe FLE-mathématiques. Tout cela en travaillant des habiletés mathématiques basiques (que les enfants ont dû avoir appris en cycle 1) comme les opérations mathématiques basiques (addition, soustraction, multiplication et division) et concepts géométriques élémentaires (superficies, formes bidimensionnelles et tridimensionnelles). Cette phase a été planifiée et mise en place pendant II-2017.

D'autre part, la deuxième phase consistera à développer des concepts un peu plus complexes sur la base des contenus préalables (phase 1), correspondant aux thématiques du cours CM1 proprement, autant le vocabulaire que le contenu de la classe de mathématiques. C'est pour cela que dans cette phase les écoliers commenceront à affronter des matériaux plus compliqués, comme des textes courts, des conjugaisons verbales et des instructions. Quant aux mathématiques, on essaiera de lier le dit contenu avec des thématiques comme les fractionnaires, proposition et solution de problèmes basiques, quelques propriétés des formes géométriques (angles) et les concepts élémentaires des ensembles. Tout cela au premier trimestre de 2018.

### **Réflexions préalables à l'analyse de données**

Premièrement, il faut remarquer que la réalité observée à l'école a été lointaine de ce qu'on souhaiterait pour les enfants qui y étudient. La classe de FLE n'a pas eu de direction perceptible, et la situation semble continuer de même en 2018. Etant donné qu'un stage, ni le stagiaire ne pourraient facilement la changer, cette recherche a essayé d'améliorer la situation d'apprentissage pour les enfants de CM1 (CM2 en 2018), c'est pourquoi à la fin de cette intervention on espère avant l'analyse, les résultats suivants :

Méthodologiquement, on espère bien manier la méthode EMILE et la montrer (et démontrer) comme une alternative pour les classes de langue étrangère qui peut être exploitée afin d'améliorer le processus d'apprentissage des élèves, en tenant compte de ses « pour » et « contres ».

Par rapport à l'antérieur, on espère que nous aurons apporté aux sciences de la cognition et la linguistique quelques données de l'expérience qui aura lieu à l'École La Candelaria en proposant

des solutions pour l'amélioration de l'apprentissage de la langue dès la métacognition, la cognition et la pragmatique.

Finalement, on espère que les enfants du CM1 de la salle 401 (CM2 en 2018) dans l'École La Candelaria auront amélioré pour le moins un peu leur niveau en français langue étrangère quant au contenu qu'ils ont dû apprendre les années dernières, en ne se limitant pas à apprendre des mots isolés et sans connexion, mais en les utilisant dans des contextes communicatifs simples de manière autonome. D'ailleurs, on prétend qu'ils aient développé des meilleures habitudes d'étude en devenant conscients de leur propre processus d'apprentissage leur facilitant d'en obtenir des meilleures notes.

## Analyse des données

Compte tenu des phases et des thématiques [Voir : [proposition](#)] considérées pour cette recherche, nous avons fait dix activités dans la classe CM1 (CM2 en 2018) pour évaluer la méthode EMILE par rapport à l'enseignement de la langue française dans le contexte d'une DNL. Tout cela dans quatre axes : la cognition, les stratégies d'apprentissage, la pragmatique et le rôle de L1 (espagnol) dans l'apprentissage de L2 (français) [Voir : [Unités d'analyse](#)] dont les résultats seront montrés ci-dessous.

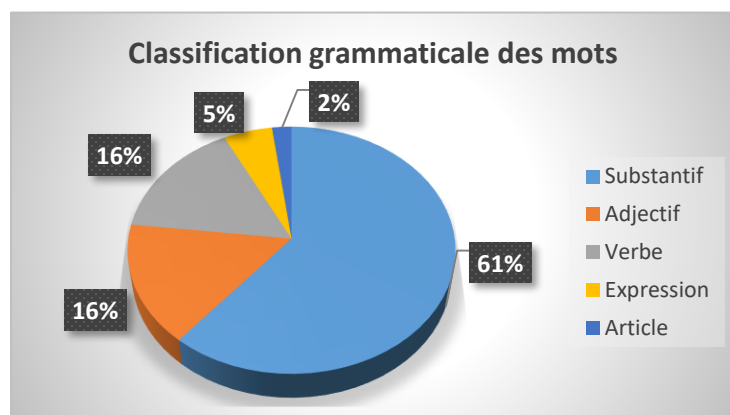
Avant de commencer l'analyse des données, il s'avère nécessaire de faire des précisions sur la méthodologie utilisée. Dû au type d'activités faites dans la salle de classe (ateliers) et les données collectées en utilisant d'autres ressources (Journaux de bord et interviews) et à la nature des données (qualitatives et quelques-unes quantitatives), nous avons considéré que la triangulation tant « temporelle » que « méthodologique » comme les idéales pour ce chapitre, le premier, mettre en évidence le progrès des enfants pendant le stage, et le deuxième pour comparer les activités mises en place (ceci dans les catégories « cognition » et « Le rôle de L1 vs L2 dans un contexte transdisciplinaire »). [Voir : [données et leur analyse](#)]

### Généralités sur le vocabulaire

Étant donné l'importance d'un « input » compréhensible pour l'apprentissage d'une langue étrangère et aussi du principe des « sept mots » qu'on peut stocker dans la mémoire de travail et

à court terme et de tous ceux processus mentaux qu'une personne fait au moment de traiter l'information [Voir : le [vocabulaire et son enseignement](#) et [les processus internes dans l'apprentissage du vocabulaire](#)], nous avons choisi des mots qui ont accompli trois conditions préalables telles que (1) la proximité avec le contexte des enfants, (2) la simplicité dans l'identification et dans leur prononciation (mots courts et quelques-uns liés à leur signification en espagnol par leur homophonie ou homographie relatives) et (3) la possibilité de leur introduire dans un contexte transdisciplinaire (la classe de mathématiques).

D'une manière générale, nous avons contemplé 95 mots/expressions au long des activités [Voir : [Annexe 2](#)] dont la quantité exacte c'est de 89 mots, tenant compte qu'il a fallu répéter quelques-uns dans certaines activités, mais que, pour l'analyse que nous allons faire ensuite, ceux-là ont été considérés séparément ; et aussi des expressions telles que « *C'est une* » qui ont été comptées en tant qu'une unité.



Graphique 1: Classification grammaticale des mots inclus dans les activités

Ces mots-là grammaticalement appartient à 5 catégories différentes, étant les substantifs et les adjectifs la plupart d'entre eux (77%) [ Voir : [liste d'analyse de vocabulaire](#)]. **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, compte tenu que les activités ont été liées à montrer des

idées descriptives (c.-à-d. : Substantif+Adjectif, ou par exemple : « le billet es rectangulaire » [Voir : [Annexe 1 : Activité 1](#)]. En ayant fait cette petite précision, cette liste de vocabulaire-ci

sera analysée en profondeur ci-après, en la regardant des différents indicateurs que nous avons planifiés pour ce stage.

### **Catégorie 1 : La cognition**

Dans les classes mathématiques-français, pendant les phases II et III de cette recherche, nous avons mis en place de différentes activités en essayant de prouver ce qu'un contexte d'une DNL peut appuyer l'apprentissage du vocabulaire en nous basant sur le concept des « sept-éléments » considéré dans la psycholinguistique. C'est pourquoi nous avons établi deux indicateurs pour évaluer les dites activités, dans lesquelles les élèves de CM1 (CM2 en 2018) ont... :

- 1.1. *...réagi favorable ou défavorablement aux différentes activités de la classe compte tenu leur difficulté cognitive (quantité de mots).*
- 1.2. *...reconnu le vocabulaire appris en classe (quant aux objets familiers) quand ils regardent un texte écrit ou des images.*

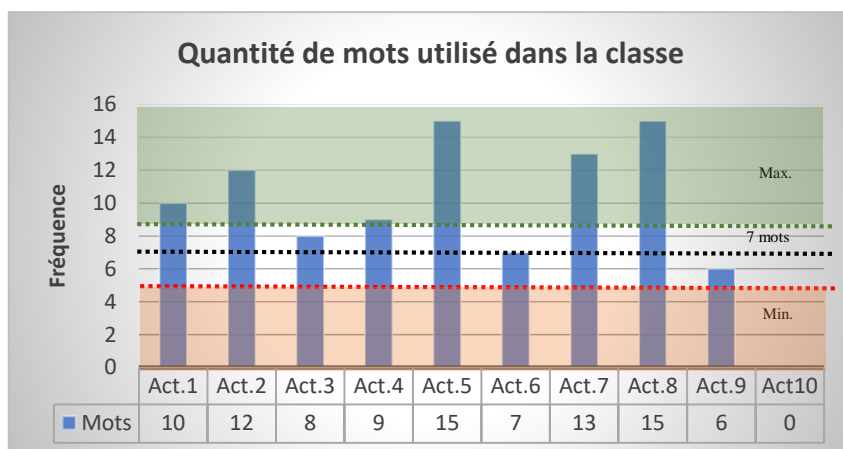
#### ***Sous-catégorie 1 : Charge Cognitive***

Comme nous avons mentionné ci-dessus, pour cette recherche nous avons évalué la « théorie de la charge cognitive » (dorénavant : TCC) dans la classe de mathématiques-français [Voir : [Théorie de la Charge cognitive](#)]. Afin de faire cette analyse plus claire, il s'avère important de montrer les particularités de l'utilisation du vocabulaire choisi pour cette intervention dans les séances.

De manière générale, la thématique du vocabulaire enseigné variait d'après l'activité (nourriture, des outils de l'école, les formes géométriques, L'école, etc.) étant liée toujours à des

objets ou concepts familiers pour les enfants, mais étant toujours organisés afin de faciliter l'association et la création des concepts mentaux chez les enfants.

D'un autre côté, à part la thématique et en tenant compte du concept des sept mots, (plus ou moins deux), nous avons planifié la liste de vocabulaire des 10 activités analysées. Avec une



Graphique 2: *Quantité de mots utilisés dans la mise en place, contrastée avec la théorie des « 7 mots »*

moyenne de 9 nouveaux mots environ enseignés (Max. 15 ; Min. 6) ces activités-là ont été classifiées initialement dans les groupes qui dépassent la limite ( $x > 9$  mots, fréquence : 5) ; celles qui sont dans la limite proposée par Sweller ( $5 < x < 9$ , fréquence : 4) ; et les activités dont vocabulaire a été moins que la limite inférieure de la théorie ( $x < 5$ , fréquence : 1) [Voir : Graphique 2].

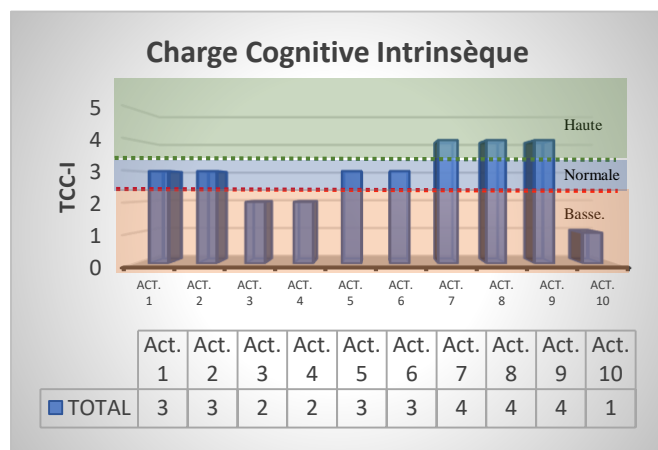
En effet, les activités qui avaient une majeure quantité de mots « les outils de l'école » (Activité 8) et celle des « nombres et opérations arithmétiques basiques » (Activité 5) n'ont pas affecté notamment l'apprentissage, car leur vocabulaire était connu préalablement (dans les autres classes de français ou dans la classe de mathématiques), et desquelles nous attendions que les élèves n'avaient aucun problème, étant donné que plus ou moins la moitié des mots vus étaient complètement nouveaux pour eux [Voir : [Activité 5](#) et [Activité 8](#)].

Précisément, dans quelques activités on peut voir que les enfants ont bien assimilé le vocabulaire. Par exemple dans l'activité 1, à partir d'une liste de mots (la plupart des adjectifs, tous ceux liés aux formes géométriques, par exemple « ronde »), ils ont identifié plus de 20

objets différents [Voir : [Annexe 3](#)], ou par exemple dans l'activité 5 dont la quantité de mots a été 15 (tous ceux liés aux chiffres) et bien que cela a doublé la relation des sept mots. Il faut tenir compte qu'au moment de l'activité, quelques enfants connaissaient quelques nombres (uns de 0 à 10, des autres jusqu'au 20), une situation qui a favorisé un meilleur apprentissage des mots proposés. [Voir : [Annexe 4](#)].

La TCC est classifié en trois catégories correspondantes à la nature, et à l'agent dès lequel le phénomène est observé. Celles-là sont : TCC-Intrinsèque ; TCC-Extrinsèque et la TCC Remarquable (Dorénavant : TCC-I, TCC-E et TCC-R, respectivement) [Voir : [Théorie de la Charge Cognitive](#)]. Dans cette recherche, la TCC-E n'a pas considérée puisqu'en s'appuyant sur la théorie, elle requiert d'analyser la façon dont l'information est donnée aux enfants, c'est-à-dire, la classe elle-même et la présentation des thématiques par le stagiaire/chercheur, ce qui n'est pas possible de faire parce que cela était un risque pour l'objectivité des résultats. Autrement dit, le TCC-R sera analysé dans l'indicateur 2.1.

La TCC-I est fortement liée à la complexité de la tâche. C'est pourquoi nous avons analysé



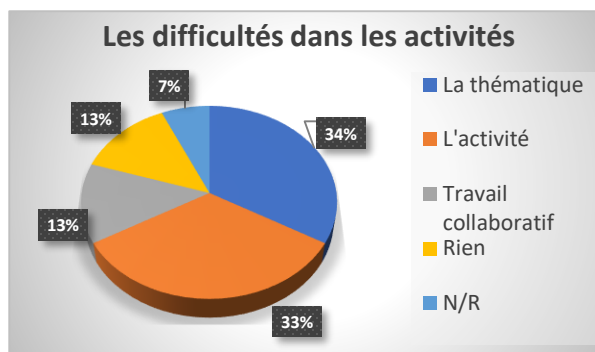
Graphique 3: Classification de la Charge cognitive intrinsèque (TCC-I) dans les activités

les activités mises en œuvre à l'école sur la méthode EMILE, en contrastant (1) la quantité de mots utilisée dans chaque classe, (2) la nature de l'activité, si (3) celle-là avait été faite préalablement dans la classe de mathématiques avec l'instituteur(trice) et si (4) celle-là a été faite en groupes ou individuelle autant dans le

stage que dans la classe avec le professeur. [Voir [Table d'analyse de la TCC-I](#) et Annexe 9]

Nous avons mis en évidence que seulement trois sur dix activités ont eu une TCC-I « haute » : activités 7, 8 et 9 [Voir : Annexe 1 : activités [7](#), [8](#) et [9](#)], c'est-à-dire qu'elles ont requis d'un majeur effort des enfants, une situation qui est liée notamment au changement de l'année scolaire (2017-2018) puisqu'en celle-ci la plupart c'était nouveaux élèves qui ont commencé à fréquenter La Candelaria, étant cela leur premier contact avec la langue française [Voir : [Annexe 8](#) et [précisions sur la population](#)].

Bref, ayant la plupart des activités (celles comme évidence de la mise en place de la classe) une TCC-I entre « normale » et « basse », par la suite, probablement les activités sur la méthode EMILE, d'une certaine manière, n'ont pas représenté un défi cognitif pour les enfants dans la classe de



Graphique 4: Perception des aspects les plus difficiles après la réalisation des activités

\*N/R : Question non répondue

mathématiques-français. Cependant, cette analyse contraste avec les perceptions des enfants sur les activités, dans lesquelles ils ont considéré les activités et les thématiques elles-mêmes, comme la partie la plus difficiles (67%), mais peut-être des stratégies qu'ils possèdent au moment de faire les tâches [Voir : Graphique 4; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**]

### *Sous-catégorie 2 : Connaissance, reconnaissance et utilisation du vocabulaire dans la classe*

Comme un complément de la partie des processus de mémorisation, ou bien de la réception de l'information chez les enfants, il faut faire l'analyse de ce qu'ils font avec cette information-là

et comment ils démontrent qu'ils maîtrisent ce qu'à travers un effort cognitif stockent dans leur mémoire (du travail et celle d'à court terme pour devenir information « à long terme »).

Pour analyser cet indicateur, il faut faire une autre précision sur le vocabulaire, puisque la présentation qui a été faite a été très importante pour le développement des classes. Une des faiblesses que les enfants ont montrée dans le diagnostic de connaissances a été celle de reconnaître les mots qu'ils sachent [Voir : [Diagnostic](#)]. C'est pour cela que comme une stratégie pour appuyer le processus d'apprentissage du vocabulaire des enfants, nous avons décidé de combiner des images avec les mots que nous espérons qu'ils apprennent, après avoir des problèmes pendant les premières activités de la phase II surtout avec la suite des instructions [Voir : [Annexe 5](#)], lesquelles seront analysées ci-dessous dans l'indicateur 3.1.

	Fréq.	Total classe	%
Autoév. 2	4,2	7	60%
Autoév. 3	5,2	31	17%
MOYENNE	4,7	19	25%

Tableau 3: Quantité de mots écrits dans les autoévaluations, contrastée avec la quantité totale de mots appris dans la classe.

	Fréq.	%
Image	68	72%
Non-image	27	28%
TOTAL	95	100%

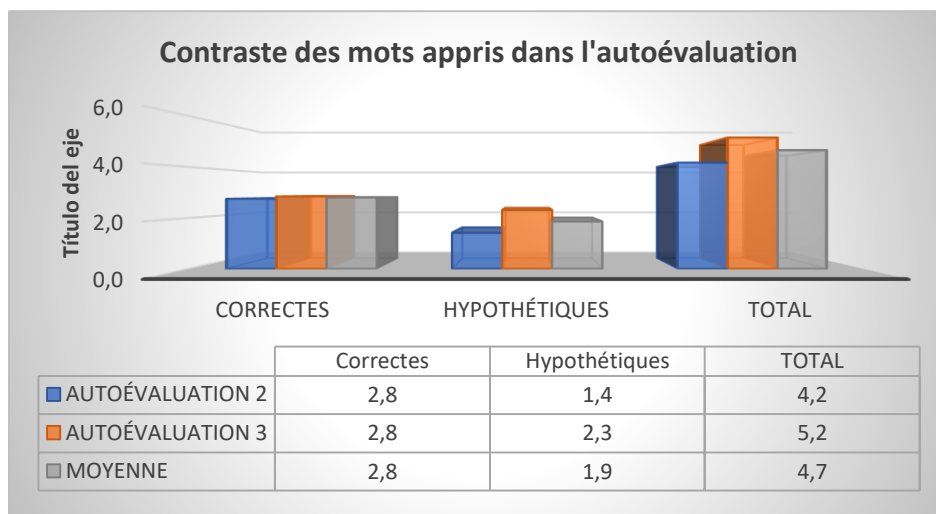
Tableau 2: Pourcentage des mots d'après la manière dont ils ont été présentés

Des mots utilisés pendant la mise en place, 72% ont été liés aux images, [Voir : Tableau 3]. D'ici nous pouvons regarder les résultats de cette stratégie de classe. Comme une sorte d'échantillon, Nous pouvons le mettre en évidence dans le tableau 3; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.** lequel nous montre ce que les élèves de CM1 (CM2 en 2018) ont écrit qu'ils ont appris dans les activités 5 et 7, 8,9 (dont l'autoévaluation a été faite à la fin de la leçon en guise d'expérience de classe). Toutes celles ont inclus des images pour guider les enfants à bien finir

chacune. De 19 mots total moyen, ils ont pu identifier 4,7, c'est-à-dire : 25%, chiffre qui varie dans l'autoévaluation 2, dont le pourcentage augmente à 60%, tandis qu'à l'autoévaluation 3

diminue à 17%, probablement à cause de ce que celui-là a réuni le processus de deux semaines [Voir : [Annexe 6](#)], lequel est lié aux stratégies d'apprentissage des enfants que nous considérons ci-dessous [Voir : [sous-catégorie 3](#)].

Cependant, il s'avère nécessaire de voir en détail ce que les écoliers de CM1 (CM2 en 2018) ont écrit dans ces autoévaluations-là, puisque comme on peut voir dans le diagnostic initial les enfants au moment d'écrire en langue étrangère, ils utilisent la « écriture hypothétique » [Voir : [diagnostic, compréhension et production écrite](#)] comme stratégie que, bien que ce n'est pas la meilleure ni est la plus recommandable pour l'apprentissage, celle-là démontre une connaissance phonétique du mot. Dans l'échantillon antérieurement mentionné, on peut voir la présence de ce phénomène-ci dans le processus des enfants : 40% du chiffre moyen des élèves vs. 60% des mots correctement écrits [Voir : Graphique 5]



Graphique 5: Contraste d'écriture des mots écrits dans les autoévaluations: Corrects, Hypothétiques et le total de la classe.

Par conséquent, bien que les enfants aient dit qu'ils connaissent peu de mots, l'image peut éventuellement aider à leur apprentissage, spécifiquement dans une méthode comme EMILE, puisqu'elle, par exemple, dans cas des mathématiques, devient utile pour mieux comprendre ses

concepts comme celui du périmètre, même dans l'activité 4 dont les images ont aidé les enfants à mener à bien les problèmes proposés [Voir [Activité 4](#) et [Annexe 7](#)]

## **Catégorie 2 : Les stratégies d'apprentissage**

Effectivement, nous avons déjà analysé les résultats de l'apprentissage, mais il s'avère important de connaître la relation entre le « quoi ? », le « comment ? », et le « pourquoi ? » dans les processus d'apprentissage des enfants et de quelle manière une proposition transdisciplinaire comme la méthode EMILE, peut les aider à améliorer et donner un sens à ce qu'ils apprennent. En conséquence, après avoir fini la récolte de données nous avons espéré que les élèves de CM1 (CM2 en 2018), à la fin du stage, aient...

- 2.1. *... développé des stratégies qui leur servent pour mieux apprendre le vocabulaire enseigné dans la classe de français langue étrangère.*
- 2.2. *... (soient) devenus conscients de l'autoévaluation comme une stratégie utile pour leur apprentissage, non seulement pour la langue française, mais en plus pour d'autres matières.*

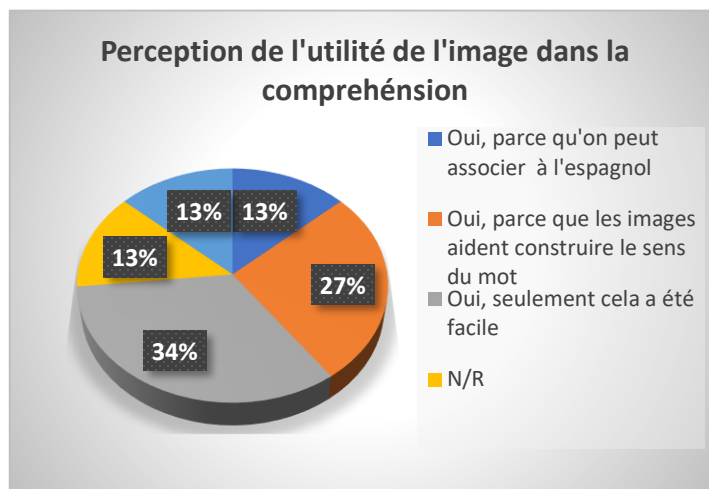
### ***Sous-catégorie 3 : Les stratégies d'apprentissage développées dans le cours mathématiques-français***

Dans le processus d'autoévaluation fait dans l'activité 5, nous avons demandé aux enfants de nous raconter ce qu'ils faisaient au moment de trouver une difficulté dans la classe de mathématiques-français, précisément quand ils trouvaient un terme inconnu. Parmi eux, la plupart ont admis qu'ils « demandent » au professeur (60%) et quand ce n'est pas possible, 20% entre eux essaient d'associer le mot avec leur langue maternelle (L1). Ces stratégies-là contrastent avec celles qu'on a observées dans les classes.

Les élèves, par contre, ont de différentes manières d'affronter les activités, lesquelles ont été enregistrées au long des journaux de bord. À eux l'espagnol toujours sera leur point de départ, tel que s'est passé dans l'activité 1 avec laquelle on leur a demandé de dessiner des objets liés aux formes géométriques, mais qu'ils, avec le souci de la mener à bien, ont inventé des mots basés sur L1, en croyant que ceux-là seraient aussi les mots en français [le « *llanta* » -sic- au lieu de la « roue »] [Voir : [Annexe 3](#)].

La connaissance préalable est aussi une stratégie pour les activités. Comme partie de la mise en place de la méthode EMILE dans la salle de classe, nous avons pensé à deux classes (strictement) de mathématiques, lesquelles seraient à propos des thématiques des dernières séances avec l'instituteur. La connaissance préalable des enfants leur a permis d'utiliser ce qui est familier à eux pour finir leur tâche, celles du périmètre et des problèmes arithmétiques basiques [Voir : [Annexe 7](#)]. Nous avons noté que c'est une stratégie, parce qu'ils ont fait de certaine manière les activités mécaniquement forcés par l'habitude des classes traditionnelles à l'école. C'est pour cela que dans le TCC, les activités 6 et 4, par exemple, ont une charge cognitive entre basse et normale [Voir : [Charge cognitive](#)].

En plus, l'association et utilisation de l'image comme base pour interpréter un texte en langue étrangère est un des facteurs importants dans les stratégies des enfants. Eux-mêmes considèrent



Graphique 6: Perception de l'utilité de l'image dans le processus de compréhension d'un mot

\*N/R : Question non répondue

que celle-ci est très importante au moment de faire une activité, bien qu'ils puissent l'associer avec leur concept mental en espagnol (13%), ou que les images facilitent le processus de compréhension (27%) ou qu'elles font tout leur processus plus facile

[Voir :Graphique 6: Perception de

l'utilité de l'image dans le processus de compréhension d'un mot]

Plus spécifiquement, nous avons trouvé la mnémotechnie (dans ce cas-ci se souvenir des contenus en leur associant à une image) [Voir : [Annexe 6](#)] ; aussi la compensation d'un texte avec une image, où les enfants ont essayé de comprendre les activités de la classe en regardant des images qui sont familières à eux. Suivant la même mécanique, c'est l'association des thématiques avec d'autres thèmes antérieurement appris (par exemple : les nombres, où nous avons pu trouver une des multiples manières pour qu'ils apprennent : la répétition, dont la pratique sert toujours à accrocher la connaissance, dans ce cas : le français [Voir : [Annexe 4](#)].

Toutefois, malgré la création des différentes stratégies, leur succès dépendra aussi de comment le professeur a développé la classe. D'ici l'importance d'un input compréhensible pour l'élève (ce qu'au moment d'analyser une classe serait la TCC-E) [Voir : [Le vocabulaire et son enseignement](#)]. Comme nous avons considéré dans le journal de bord 3 où les élèves ont écrit par erreur des phrases en suivant un modèle défini à suivre, sans considérer des règles

grammaticales : « *la main le plus petit* » -sic- [Voir : [Annexe 5](#)] ; ou qu'on a donné une règle sans montrer les exceptions, comme « *la porte est rectangulairee* » -sic- [Voir [Annexe 6](#)]

Finalement, l'autonomie et le travail en équipe comme stratégies à développer dans la salle de classe. Dans la dernière activité de cette recherche (No. 10), on leur a donné une fiche avec le vocabulaire à réviser chez chaque élève, parce que celle-là serait une sorte d'évaluation. Les enfants ne l'ont pas faite, et l'activité a été difficile pour eux [Voir : [Annexe 10](#)]. De la même manière dans les travaux en équipe où règne le désordre (c'est la raison pour laquelle les instituteurs ne les suivent pas souvent, et préfèrent des méthodes comportementales et individuelles [Voir : [Français langue étrangère](#)])

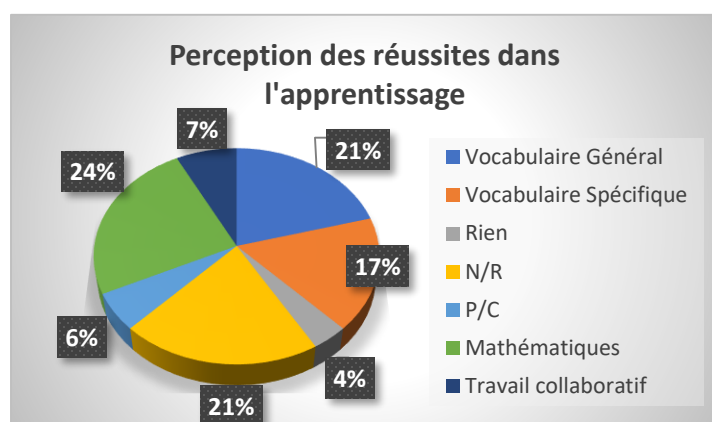
Subjectivement, basés sur le processus d'observation et enseignement, nous pouvons affirmer que les enfants ont progressé quant à ce qu'ils essayent de mieux faire les tâches qu'on leur propose dans la classe de mathématiques-français. Toutefois, leurs stratégies sont encore lointaines de celles qu'on espérerait dans une classe avec le type d'élèves qu'ils sont (en finissant l'école primaire), phénomène qui sera analysé ci-dessous dans les indicateurs de la pragmatique (dans la suite d'instructions).

#### ***Sous-catégorie 4 : Métacognition***

On a observé au long du stage comment l'autoévaluation n'est pas considérée dans les activités courantes de la classe chez les instituteurs. Comme nous avons remarqué dans la caractérisation de la population, les méthodes d'enseignement (pour le type de population [Voir : [Élèves du cours CM1](#) et [Français Langue Étrangère](#)]) sont proches du comportementalisme, n'ayant aucune opportunité de faire des processus de réflexion (ou d'autocontrôle [*L'original en*

Anglais : « *Self-Monitoring* »)] [Voir : [la tâche, les stratégies d'apprentissage et la métacognition](#)] sur la connaissance des enfants.

Toutefois, dans la mise en place de cette recherche, on a essayé de présenter l'autoévaluation comme un moyen, afin que les enfants trouvent un sens à ce qu'ils apprennent à l'école. On a focalisé cette réflexion en répondant trois questions que nous considérons élémentaires surtout dans un contexte de transdisciplinarité : « Qu'est-ce que j'ai appris ? », « À quoi sert ce que j'ai appris ? » et « Qu'est-ce que je peux faire afin d'améliorer mon processus d'apprentissage ? » [Voir : [Autoévaluation](#)]. La première liée à faire les élèves conscients du contenu qu'ils ont appris, mais au-delà du vocabulaire, des thématiques générales tant des mathématiques que celles de FLE. La deuxième, dont la finalité a été de faire les enfants réfléchir sur l'utilité que la connaissance acquise peut avoir dans leurs quotidiennetés. Finalement, la troisième afin de leur demander sur les stratégies qu'ils pourraient considérer à faire pour améliorer leurs processus d'apprentissage dans le cours de mathématiques-français.



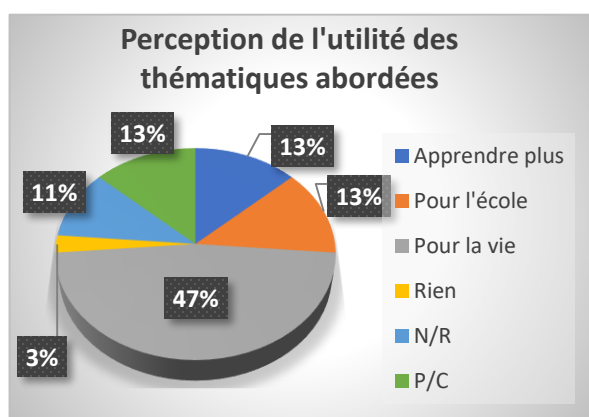
Graphique 7: Perception des réussites après chaque activité (J'ai appris)

\*N/R : Question non répondue ; P/C : Pas claire

En termes généraux, ils ont répondu (la plupart) « vocabulaire » bien que ce soit général (ou ne pas spécifié) ou que soit spécifique, en se référant à la langue étrangère (total 38%), tandis

D'une part, l'importance de connaître ce qu'on apprend réside dans le fait de devenir capable de pouvoir catégoriser l'information acquise. Dans les activités d'autoévaluation faites dans les classes 5, 6 et 9 les élèves de CM1 (CM2 en 2018) ont réfléchi sur ce qu'ils avaient appris dans chaque

que l'apprentissage (ou bien renforcement) des mathématiques a été choisi par 24% [Voir : Graphique 7: Perception des réussites après chaque activité (J'ai appris)]. C'est pourquoi on peut inférer que les enfants ont bien compris les idées thématiques des classes (liées à mathématiques –français) et que conceptuellement ils savent et différencient les contenus. Autrement dit, il faut bien remarquer en tant qu'une catégorie spéciale, celle du travail collaboratif, bien que son pourcentage soit bas (4%), le fait qu'ils aient pris la classe pour apprendre des compétences sociales, devient significatif pour cette recherche.

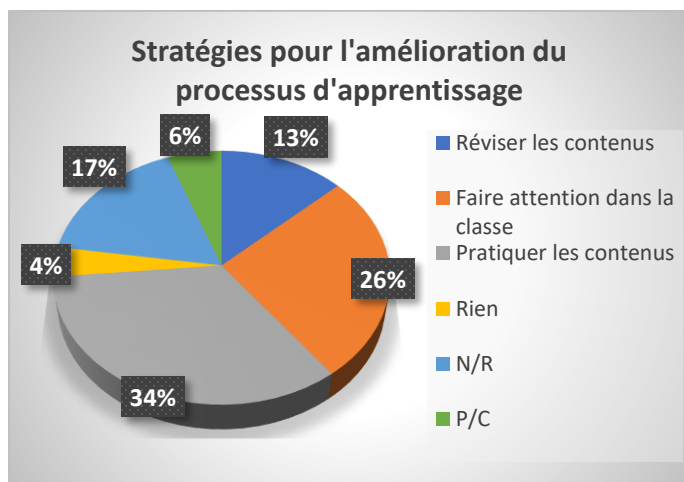


Graphique 8: Perception de l'utilité des thématiques abordées dans les activités, d'après l'autoévaluation

\*N/R : Question non répondue P/C : Pas Claire

Par ailleurs, le processus d'autoévaluation non seulement a consisté en leur demander le « quoi ? », mais encore le « pourquoi ? ». La réponse la plus utilisée a été « pour la vie » (47%), plus spécifiquement les élèves croient qu'ils pourront l'utiliser dans des contextes comme pour l'école (« *para las demás actividades del otro año* »)

ou « voyager » (« *Para que nos vayamos a un país que a los franceses abre mas lo que aprendimos* » -sic-) [Voir : Graphique 8: Perception de l'utilité des thématiques abordées dans les activités, d'après l'autoévaluation]. Cette dernière réponse est spécialement importante étant donné le contexte de la population, parce que la curiosité des enfants pour connaître des « autres mondes » fait qu'ils soient intéressés à la classe et qu'ils pensent à l'idée de connaître des autres pays au futur.



Graphique 9: Stratégies à mettre en œuvre, d'après les enfants de CM1 (CM2 en 2018), pour l'amélioration de leur apprentissage

\*N/R : Question non répondue P/C : Pas claire

Enfin, dans le processus d'autoévaluation, nous leur avons demandé leurs propres stratégies pour améliorer leur apprentissage dans la classe mathématiques-français. Dans les options les plus choisies par les écoliers, on peut trouver « la pratique » (34%) et celle de « faire attention dans la classe » (26%) [Voir : Graphique 9: Stratégies à

mettre en œuvre, d'après les enfants de CM1 (CM2 en 2018), pour l'amélioration de leur apprentissage], lesquelles ont été remarquées, voire dans conversations informelles avec les enfants. Ils semblent conscients de leurs obligations en tant qu'élèves, mais leur caractère espiègle dans la classe s'oppose à ce qu'ils disent, en faisant qu'ils utilisent souvent les stratégies susmentionnées, seulement au moment où ils seront évalués ou quand ils ont une tâche à faire dans la classe.

### Catégorie 3 : La pragmatique

L'apprentissage d'une langue ne s'arrête pas quand les processus internes (ceux qui mènent à la mémorisation) finissent, mais continue avec la pratique de la connaissance apprise. Dans cette pratique, on peut trouver les processus que nous avons appelé « externes », plus spécifiquement : La pragmatique. Celle-ci implique les actes de parole dont les classes sont : locutoire, illocutoire et perlocutoire et quelques principes qui sont liés au contexte, dont la finalité est celle de communiquer [Voir : [Processus externes](#)]. Compte tenu de l'antérieur, pour évaluer la

pragmatique et l'utilisation du vocabulaire, nous avons établi deux indicateurs pour les élèves de CM1 (CM2 en 2018) de l'École La Candelaria :

- 3.1. *Comprend et suit les ordres (des principales instructions) dans le contexte de la classe.*
- 3.2. *Distingue les différents contextes (à la maison, à l'école : ceux qui sont proches à lui) au moment d'écouter et de dire les mots appris.*

#### ***Sous-catégorie 5 et 6 : Suite des instructions et connaissance de contextes***

Dès le diagnostic nous nous sommes rendus compte de la manière dont les enfants de la phase I –observation- ne sont pas encore capables de suivre des instructions, même en langue maternelle (L1), et moins en langue française [Voir : [Annexe 9](#)]. Plusieurs fois à cause de la monotonie des tâches que les instituteurs leur demandaient (tels que copier du tableau, faire des opérations mathématiques, compter de 1 à 10 en français, etc.) dont la conséquence c'est celle de faire les tâches mécaniquement, c'est-à-dire sans lire où le registre a été fait.

Au long de la mise en place, nous avons essayé plusieurs stratégies afin qu'ils puissent comprendre, non seulement les instructions en français, mais, encore, même en espagnol (pendant les séances d'appui aux instituteurs). De le « *total physical response* », ou apprentissage à travers du mouvement, comme par exemple de manière informelle nous leur traduisions des instructions avec des gestes (par exemple : « lire » en tenant la main gauche immobile, en imitant un livre ; et avec la main gauche faire l'imitation du passage de pages), etc.

Compte tenu de la situation, dès l'activité 5 [Voir : [Annexe 5](#)], nous avons décidé de commencer à leur donner les instructions écrites, mais accompagnées d'une image claire qui donnait une idée presque précise de ce qui consiste l'instruction [Voir : [Annexe 1, Activité 5](#)]. Ce processus-là a été graduel, et en février 2018, nous avons décidé de modifier la même stratégie en imprimant de petites vignettes avec les images des instructions et des expressions pour la salle de classe, lesquelles étaient incluses dans les fiches de classe, afin que les élèves puissent mener à bien l'activité sans nécessité de demander au stagiaire autant que dans les premières séances de la phase II et en utilisant des expressions comme « Merci » ; « Salut », etc. Jusqu'à ce moment-ci, nous avons pu voir seulement des petits résultats avec quelques mots. Malheureusement les résultats seulement pourraient être perçus après un peu de temps [Voir : [Annexe 1, Vignettes](#)].

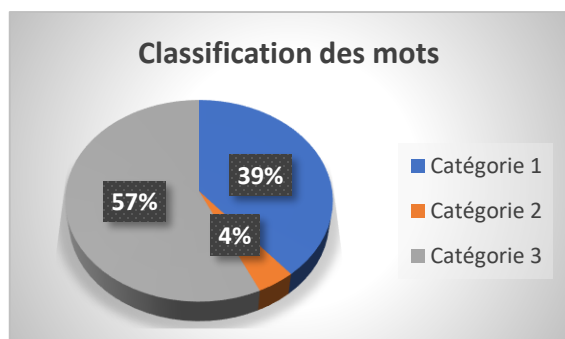
#### **Catégorie 4 : Le rôle de L1 vs L2 dans un contexte transdisciplinaire**

La variante d'EMILE, « Introduction, Présentation et Révision » (dorénavant IPR) permet que l'élève travaille un contenu qu'il ait appris en L1, en L2 en même temps, en le pratiquant [Voir : [L'Introduction – Présentation-Révision](#)]. Donc, pour l'analyser nous avons proposé l'indicateur suivant :

- 4.1. Connaît et maîtrise les concepts mathématiques et son vocabulaire associé en langue maternelle et en français langue étrangère.*

D'abord, il faut ajouter une autre caractéristique du vocabulaire inclus dans cette recherche. D'après la perception de deux personnes (P1 et P2) (hispanophones avec peu de contact avec le français, conditions similaires à celles des enfants) qui ont traduit tous les 95 mots (M) d'après leur connaissance (sans dictionnaire ni d'autres aides) ; dont les

réponses ont été qualifiées dans une échelle, compte tenu leur proximité écrite ou sémantique à la traduction « officielle » en espagnol (T.O) de chaque mot.



Graphique 10: Classification des mots enseignés d'après leur similitude avec l'espagnol

Compte tenu des résultats, nous les avons classifiés en 3 catégories. Dans la « catégorie 1 » sont des traductions qui ont coïncidé totalement avec T.O ( $M_{\#25} = \text{« Grand »}$  ;  $T.O_{\#25} = \text{« Gran/Grande »}$  ;  $P2_{\#25} = \text{« Grande »}$ ) dont le pourcentage dans la liste est de 39%. La

«catégorie 2 » (4%) comprend des mots qui coïncident sémantiquement ( $M_{\#7} = \text{« Rectangulaire »}$  ;  $T.O_{\#1} = \text{« Rectangular »}$  ;  $P1_{\#1} = \text{« Rectángulo »}$ ) et finalement, la «catégorie 3 » qui est composée par des mots qui ne coïncident pas (le 57%) ( $M_{\#32} = \text{« Rayon »}$  ;  $T.O_{\#32} = \text{« Radio »}$  ;  $P1_{\#32} = \text{« Rayón »}$ ) ; 0,5=; [Voir : [Annexe 2](#), et Graphique 10]

Dans la classe mathématiques-français, il y a eu deux activités qui ont suivi la méthode « IPR » : activités 4, 5 et 6, lesquelles ont consisté à enseigner un contenu récemment appris dans la classe de mathématiques et en faisant une tâche de la même nature, mais en langue étrangère [Voir : Annexe 1, activités [4,5](#) et [6](#)] [a4 : mesurer périmètres, a5 et 6 : résoudre des problèmes arithmétiques avec les opérations basiques]. Les enfants de CM1 (CM2 en 2018) n'ont pas de majeurs problèmes avec elles, ils ont bien accompli avec l'objectif proposé, sauf quelques élèves qui, même en langue maternelle, ne maîtrisaient pas les thématiques, et quelques-uns qui ont eu des disputes au moment de travailler en équipe [Voir : [Annexe 4](#)].

<b>Catégorie (Act 4,5 et 6)</b>	<b>Fréq.</b>	<b>%</b>
Catégorie 1	11	35%
Catégorie 2	2	6%
Catégorie 3	18	58%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

*Tableau 4: Classification des mots dans les activités faites nettement sous la Variante IPR*

En les analysant, ces activités-là, d'après la théorie de charge cognitive (TCC), elles n'ont pas représenté une difficulté cognitive des enfants, en ayant une charge cognitive intrinsèque (TCC-I) basse (activité 4) et normal (activités 5 et 6) [Voir : [Charge cognitive intrinsèque](#) et [graphique 3, p.58](#)].

De même que dans l'activité, 5 la quantité de mots a surpassé la théorie des sept éléments (15 mots), et en plus que des 31 nouveaux mots inclus dans les classes, 35% des mots étaient « cognats » des mots en L1, ou transparents la plupart de vocabulaire mathématique [Voir : Tableau 4: Classification des mots dans les activités faites nettement sous la Variante IPR]. Par conséquent, ces activités, bien qu'elles représentaient un défi à eux, à cause de leur nouveauté, les enfants ont bien utilisé leur connaissance préalable afin de réussir les objectifs proposés.

## Conclusions

Compte tenu de la question de recherche, des objectifs, des réflexions préalables proposés [Voir : [Réflexions préalables à l'analyse de données](#)] et des résultats analysés, nous avons trouvé que la méthode EMILE, et sa variante IPR, pourrait devenir une stratégie importante dans la salle de classe dans l'enseignement d'une langue étrangère. Celle-là utilise des différents éléments qui ne sont pas nécessairement grammaticaux, qui signifie pour élèves une manière différente d'apprendre, encore plus, quand on leur intègre les connaissances préalables, lesquelles, bien sûr, facilitent le processus de l'apprenant.

Le stage à l'École La Candelaria nous a démontré, bien que la mise en place du projet aurait pu être meilleure, la méthode que nous avons choisie est possible d'appliquer dans écoles. Cependant l'expérience nous a fait réfléchir sur la manière où nous enseignons, dû à qu'il y a eu des résultats qui ont été contraires à ceux que nous attendions : premièrement, l'importance d'un bon « input » dans la classe, afin d'éviter des erreurs, comme s'est passé dans la mise en place, où les enfants ont commis des erreurs après donner un « mauvais input ». Même, la nécessité de bien manier et de s'assurer que la thématique base de la classe EMILE-IPR a été bien assimilée, parce qu'au cas contraire, la méthode peut augmenter la difficulté (charge cognitive) devenant la classe contre-productive pour le processus de l'enfant.

Par rapport aux éléments linguistiques considérés (cognition, métacognition et pragmatique), le stage nous a permis d'apprendre que la méthode EMILE-IPR peut faciliter le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Cognitivement, les classes sous elle ne sont pas une charge pour les enfants, contrairement, la connaissance préalable facilite l'acquisition de nouvelle information (dans ce cas : la même information, mais en langue étrangère) en requérant

d'un mineur effort au moment de réaliser la tâche, à condition que l'« input » soit précis. De la même manière, la pragmatique, étant donné que dans l'apprentissage d'une langue, celle-là est la mise en œuvre de ce qui a été appris dans un contexte, la méthode EMILE-IPR permet que les enfants (dans ce cas ceux de CM1 [CM2 en 2018]) puissent interagir parmi eux et avec le professeur en utilisant des expressions courantes, au moins dans le contexte de la classe, bien que cela puisse être étendu aux autres contextes selon les activités.

D'un autre côté, la métacognition est un processus nécessaire dans l'apprentissage (n'importe pas la matière ou thématique), mais dans EMILE-IPR doit devenir important, parce qu'il ne consisterait seulement en se demander sur la langue étrangère, mais en même temps sur l'importance et utilité de la tâche à faire. Toutefois, ce processus requiert de constance, non seulement dans la classe FLE, mais encore dans les autres matières afin de la faire devenir une habitude.

Pour finir, contrairement à quelques approches dans l'enseignement des langues étrangères où la langue maternelle (L1) est presque interdite, la méthode EMILE-IPR sous l'approche actionnelle profite de la L1 pour mieux enseigner un contenu en L2, en facilitant l'assimilation de la nouvelle connaissance parce que cela ajoute les concepts connus en L1 dans L2.

L'expérience à La Candelaria nous a démontré que percevoir l'espagnol, ne pas comme une excuse, mais comme un outil, qui peut devenir essentiel dans les projets de bilinguisme dans les écoles, comme dans le cas de l'école y tenue compte. Bien sûr, tout ce processus doit être bien planifié et demande du temps afin de mieux être mis en œuvre.

## **Limitations**

L'expérience du stage dans l'École La Candelaria a présenté quelques limitations, dès l'attitude des élèves vers la classe Mathématiques-FLE, (quelques-uns avec la curiosité vers la langue, mais d'autres avec peu d'intentions de participer dans les activités proposées), jusqu'aux limitations de temps et logistiques (temps de la classe, dû aux activités de la classe des instituteurs qui ne permettaient pas de faire les activités du stage ; et aussi des fériés, compte tenu que les séances étaient les lundis) ce qui nous ont empêché d'obtenir de meilleurs résultats :

### **Sur la prestation du temps**

Bien que cela ait été un risque d'analyser une méthode depuis différentes perspectives, la limitation a été celle de ne pas avoir du temps suffisant dans le stage pour collecter plus d'information et même de la mieux analyser (compte tenu que les classes n'étaient pas constantes), situation qui a affecté le processus en général, compte tenu que cela n'a pas été possible d'évaluer, d'essayer des différentes stratégies dans la classe, et de corriger des activités ou même la méthode de la classe dans les séances dont les objectifs n'ont pas été réussis.

### **Sur les instruments**

Les instruments utilisés, bien qu'ils ont accompli leurs fonctions dans la recherche, ils auraient pu être mieux préparés pour devenir plus effectifs au moment de l'analyse. De la même manière, au sujet de la métacognition, les instruments ont dû être plus constants afin de devenir une habitude chez les enfants, laquelle aurait pu démontrer un peu plus l'importance du « Monitoring » pour enfants et même pour instituteurs, afin de l'adopter pour leurs classes.

## Recommandations

Nous considérons que l'expérience que nous avons eu, peut devenir significative pour des futures recherches. Bien que l'intention de celle-ci ait été d'explorer une méthode, nous avons juste abordé des « généralités », c'est pourquoi il faut continuer à la recherchant, parce qu'à notre avis l'EMILE-IPR donne plusieurs opportunités pour l'exploration et la mise en œuvre dans les contextes de l'école ou même dans le stage d'un futur professeur.

D'un autre côté, à tous les chercheurs qui viendront, il faut leur recommander de continuer à tenir compte EMILE comme une méthode alternative qui peut enrichir leur connaissance tant pédagogique qu'académique en leur montrant une perspective différente à celle qui est « traditionnelle » dans l'enseignement d'une langue étrangère ; mais en essayant d'innover dans autres DNL (Disciplines non Linguistiques) afin de défier leur créativité et pouvoir mettre en question la connaissance acquise dans la licence.

Finalement, nous voudrions faire des recommandations à l'école, puisque comme on a considéré dans la contextualisation, le volume horaire de la classe de FLE devrait être 10h hebdomadaires (d'après le plan de bilinguisme de l'École La Candelaria), mais qu'en fait seulement cela se limitait à ce que le stagiaire pourrait faire (1h max 2h à la semaine), situation qui n'aide pas à réussir cet objectif de devenir bilingue.

## Références

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en la investigación educativa. *Revista de Medios y Educación No. 47*, 73-88.
- Bausela, E. (2004). *La Docencia a través de la Investigación-Acción*. Récupéré sur Revista Iberoamericana de educación: [rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF](http://rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF)
- Bulla, Y., & Ramírez, K. (2015). Trabajo de grado de pregrado. *Students' perceptions in the development of lexical awareness through the use of word games*. Bogotá: Facultad de ciencias y educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Centro Virtual Cervantes. (2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de Investigación en la acción: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/investigacionaccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/investigacionaccion.htm)
- Colmenares , A., & Piñero, M. (2008). La Investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus, Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 96-114.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris: Les Éditions Didier.




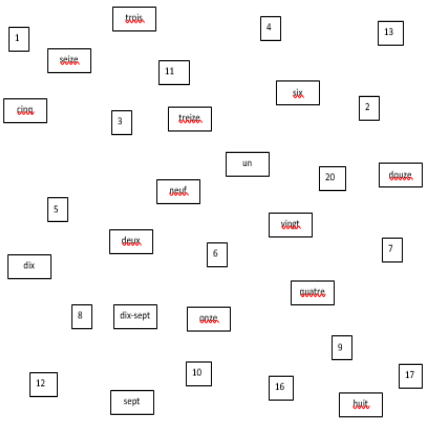








- Cuida Guerra, J. P. (2015). Estrategias didácticas basadas en actitudes lingüísticas para mejorar el vocabulario. *Trabajo de grado de Pregrado*. Bogotá: Universidad Libre.
- École La Candelaria. (2013). Syllabus français.
- École La Candelaria. (2016). *Manual de Convivencia*. Bogotá: La Candelaria.
- Eurydice- Union Européenne . (2006). L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Bruxelles: Eurydice.
- Fandiño Vega, J. (2015). Content and Language Integrated Learning (CLIL) implementation Aimed at the Development of Oral Skills on Third Graders. *Trabajo de grado de pregrado*. Bogotá: Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Universidad de La laguna.
- Ingebretsen, A. (2009). Le rôle du vocabulaire. En A. Ingebretsen, *L'apprentissage du vocabulaire et le rôle de stratégies*. Université d'Oslo.
- Jacquin, M. (2017). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères*. Obtenido de Education Canada: <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/laproche-actionnelle-dans-lenseignement-des-langues-%C3%A9trang%C3%A8res>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *¿Cómo planificar la Investigación-Acción?* Barcelona: Laertes.
- Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis. En S. Krashen, *The Input Hypothesis. Issues and Implications* (págs. 1-32). Londres: Longman Group UK.

- Marot, J. (2010). L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe. 24.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras* (Vol. 1). Bogotá: MEN.
- Pérez Gil, D. (2014). L'enseignement-apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. Proposition d'activités. *Thèse de master*. Valladolid, España: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid.
- Pérez Sánchez, N. (2013). La création de livres-album pour stimuler l'acquisition du vocabulaire et le développement des compétences de communication dans l'apprentissage de FLE. *Trabajo de grado de pregrado*. Bogotá: Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde* No. 347, 37-40.
- Rodrigues, C., & Wigham, C. (2013). L'aide linguistique dans l'approche EMILE pour un équilibre entre compétences langagières et disciplinaires.
- Romero, K. (2012). Un, deux, trois : français et mathématiques encore une fois ! Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2015). "*Colegio Integrada La Candelaria*". Récupéré sur Secretaría de Educación de Bogotá:  
[www.educacionbogota.edu.co/es/.../k2/.../407\\_a01be79c24fdfb40eecd7e62e84b382c](http://www.educacionbogota.edu.co/es/.../k2/.../407_a01be79c24fdfb40eecd7e62e84b382c)

- Vázquez Chávez, A. A. (2010). Teaching Vocabulary and Pronunciation through Music. *Trabajo de grado de pregrado*. Bogotá: Facultad de Humanidades de Universidad Pedagógica Nacional.

Annexes



ANNEXE 1 : Activités réalisées dans l'intervention

Diagnostic (2017) (p.1)	Diagnostic (2017) (p.2)																																														
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DIAGNOSTIC DE CONHESSANÇAS PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA 2017-1</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><b>RESPONSABLE:</b> JORGE ARMANDO RAMIREZ CASTIBLANCO</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><b>COURS:</b> ÉCOLE LA CANDELARIA – CURSO 401</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><b>OBJECTIFS:</b> * Explorer les connaissances préalables en FLE des étudiants du cours 401 à l'École La Candelaria. * Constatier leurs difficultés quant à l'oral et d'écoute du vocabulaire appris.</td> </tr> </table> </div> <p>COMMENT TU T'APPELLES ? _____</p> <p>1. ÉCOUTEZ ATTENTIVEMENT votre professeur, COLORIEZ les jours de la semaine d'accord à l'instruction qu'il vous donnera.</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <p>2. ORGANISEZ les lettres pour former les mois de l'année.</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">R</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">A</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">J</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">N</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">I</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">V</td> <td style="width: 50px; border-bottom: 1px solid black;"></td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">C</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">D</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">M</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">R</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">B</td> <td style="width: 50px; border-bottom: 1px solid black;"></td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">T</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">O</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">A</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">O</td> <td style="width: 50px; border-bottom: 1px solid black;"></td> </tr> </table>		UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DIAGNOSTIC DE CONHESSANÇAS PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA 2017-1	<b>RESPONSABLE:</b> JORGE ARMANDO RAMIREZ CASTIBLANCO		<b>COURS:</b> ÉCOLE LA CANDELARIA – CURSO 401		<b>OBJECTIFS:</b> * Explorer les connaissances préalables en FLE des étudiants du cours 401 à l'École La Candelaria. * Constatier leurs difficultés quant à l'oral et d'écoute du vocabulaire appris.		R	A	J	N	I	E	V		C	E	E	E	D	M	R	B		T	O	A	O		<div style="margin-bottom: 10px;"> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">T</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">J</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">U</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">L</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">I</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">L</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E</td> <td style="width: 50px; border-bottom: 1px solid black;"></td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">V</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">F</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">R</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">I</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">R</td> <td style="width: 50px; border-bottom: 1px solid black;"></td> </tr> </table> </div> <p>3. RELEZ les nombres avec leurs noms.</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div>	T	J	U	L	I	L	E		E	E	V	F	R	I	R	
	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DIAGNOSTIC DE CONHESSANÇAS PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA 2017-1																																														
<b>RESPONSABLE:</b> JORGE ARMANDO RAMIREZ CASTIBLANCO																																															
<b>COURS:</b> ÉCOLE LA CANDELARIA – CURSO 401																																															
<b>OBJECTIFS:</b> * Explorer les connaissances préalables en FLE des étudiants du cours 401 à l'École La Candelaria. * Constatier leurs difficultés quant à l'oral et d'écoute du vocabulaire appris.																																															
R	A	J	N	I	E	V																																									
C	E	E	E	D	M	R	B																																								
T	O	A	O																																												
T	J	U	L	I	L	E																																									
E	E	V	F	R	I	R																																									
Activité 1 (2017)	Activité 2 (2017)																																														
<p>ÉCOLE LA CANDELARIA GÉOMÉTRIE COURS 401</p> <p>Comment tu t'appelles ? _____</p> <p>1. DESSINE DES OBJETS QUI SOIENT RONDS, CARRÉS, RECTANGULAIRES ET TRIANGULAIRES QUI TU CONNAIS.</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="width: 100px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; font-size: small;">Le BILLET est RECTANGULAIRE</td> <td style="text-align: center; font-size: small;">La MONNAIE est RONDE</td> <td></td> </tr> <tr><td style="height: 40px;"></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="height: 40px;"></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="height: 40px;"></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="height: 40px;"></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="height: 40px;"></td><td></td><td></td></tr> </table>				Le BILLET est RECTANGULAIRE	La MONNAIE est RONDE																	<p style="text-align: center;"><b>LE CORPS HUMAIN ET LA GÉOMÉTRIE</b></p> <p>1. Dessinez un corps humaine en utilisant les formes géométriques que vous connaissez.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin: 10px 0;">  <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 150px;"></div> </div> <p>2. Coupez les parties du corps et collez-les à la place qui correspond.</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">la tête</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">le pied</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">la main</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">l'oreille</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">les cheveux</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">le cou</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">l'oeil</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">le bras</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">le nez</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">les doigts</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">la bouche</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">la jambe</td> </tr> </table>	la tête	le pied	la main	l'oreille	les cheveux	le cou	l'oeil	le bras	le nez	les doigts	la bouche	la jambe													
																																															
Le BILLET est RECTANGULAIRE	La MONNAIE est RONDE																																														
la tête	le pied	la main	l'oreille																																												
les cheveux	le cou	l'oeil	le bras																																												
le nez	les doigts	la bouche	la jambe																																												

## Activité 3 (2017)

## MESURER AVEC MON CORPS

Dessine et mesure des 5 objets de la salle de classe, et de ta maison

LA SALLE DE CLASSE		TA MAISON	
OBJET	MESURES	OBJET	MESURES
 MON CAHIER	10 puces de hauteur et 15 puces de longueur.	 MA CHAMBRE	40 pieds de périmètre
		MA TABLE	
		MA TÉLÉ	
		MA CHAUSSURE	
		MON ARMOIRE	
		MA CHAISE	
		MON TÉLÉPHONE	

## Activité 4 (2017)

## Pratiquons!

Longueur:  
20 cmsLargeur:  
40 cms

C'est une table... sa longueur est 20 cm et sa largeur est 40cm... Quel est son périmètre?

La table=  $20\text{cm}+20\text{cm}+40\text{cm}+40\text{cm}$   
La table= 120 cm



Le périmètre de la table est 120 cm

LA TÉLÉ  
Hauteur : 45 cm  
Largeur : 75 cmLA PIZZA  
Côté : 25 cm  
Base : 15 cmLA TASSE  
Rayon : 5 cm

Quel est leur perimetre?

## Activité 5 (2017)



## exercice

DANS CE  SAC IL Y A  100 CENT  BONBONS POUR LES REMPORTEUR

TOUS DOIVENT PARTICIPER ET SUIVRE LES INSTRUCTIONS:




NE LES MANGEZ PAS!

1. OUVREZ LE PAQUET ET DIVISEZ-LES EN 2 GROUPES.
2. DIVISEZ  UN DES GROUPES EN 5 GROUPES
3. ADDITIONNEZ  8 BONBONS A CHAQUE GROUPE
4. COMBIEN DE BONBONS IL Y A DANS 1 GROUPE?



DITES VOTRE RÉPONSE AU PROFESSEUR \_\_\_\_\_

5. AVEC 15 BONBONS FAITES UNE LIGNE
6. MESUREZ LA LIGNE 

7. COMBIEN DE POUCE(S) A LA LIGNE?



CRIEZ VOTRE RÉPONSE \_\_\_\_\_

## Activité 6 (2017)

## EXERCICE

Comment tu t'appelles? \_\_\_\_\_

1. Suis la séquence

PAR EXEMPLE: Dix... Onze... Douze... **treize**

Trente-et-un... trente-deux... trente-trois... \_\_\_\_\_  
 Cinq... dix... quinze... \_\_\_\_\_  
 Quarante... Cinquante... Soixante... \_\_\_\_\_  
 Cinquante-six... Soixante-trois... Soixante-dix... \_\_\_\_\_  
 Soixante-treize... Soixante-quatorze... Soixante-quinze... \_\_\_\_\_

2. Trouvez la réponse 

 Pommes et  je mange sept.  Combien de pommes ai-je?

Réponse \_\_\_\_\_

 billes et  j'achète vingt.  Combien de billes ai-je?

Réponse \_\_\_\_\_

 billes et  je jette vingt.  Combien de billes ai-je?

Réponse \_\_\_\_\_

### Activité 7 (2018)

€ APPARTIENT À      ⊄ N'APPARTIENT PAS À

€ NOURRITURES

€ FORMES GÉOMÉTRIQUES

---

ÉCRIVEZ!

1. RÉPONDEZ « OUI » ou « NON »

- a. € NOURRITURES \_\_\_\_\_
- b. € NOURRITURES \_\_\_\_\_
- c. ⊄ FORMES GÉOMÉTRIQUES \_\_\_\_\_
- d. € FORMES GÉOMÉTRIQUES \_\_\_\_\_
- e. € NOURRITURES \_\_\_\_\_

DESSINEZ!

2. AVEC LES OBJETS FORMEZ LES ENSEMBLES « FÉMININ » et « MASCULIN »

€ FÉMININ

€ MASCULIN

### Activité 8 (2018)

LISEZ!
DESSINEZ!

Lisez les objets suivants et dessinez-les dans les ensembles **€ féminin** et **⊄ féminin**

Une/la gomme  
 Un/le livre  
 Des ciseaux  
 Un/le scotch  
 Une/la règle  
 Une/la calculatrice  
 Un/le Taille crayon  
 Un/le sac  
 Un/le stylo  
 Des Cahiers  
 Une/la trousse  
 Un/le crayon

€ FÉMININ

⊄ FÉMININ

Comment tu t'appelles? \_\_\_\_\_

### Activité 9 (2018)

Bonjour! \_\_\_\_\_  
Comment tu t'appelles? \_\_\_\_\_

**ATTENTION!!!** Ajoutez une "e" quand l'objet est féminin  
 C'est **UN** cercle grand   
 C'est **UNE** table grande

1. ÉCRIVEZ l'adjectif correct

Un cercle (petit) → C'est **UN** cercle petit  
 Une Piza (petit) → \_\_\_\_\_  
 Un Sandwich (grand) → \_\_\_\_\_  
 Un rectangle (gros) → \_\_\_\_\_  
 Une porte (rectangulaire) → \_\_\_\_\_  
 Une fenêtre (carré) → \_\_\_\_\_










### Activité 10 (2018)

Bonjour! \_\_\_\_\_  
Comment tu t'appelles? \_\_\_\_\_

PROUVEZ!
ÉCRIVEZ!

Trouvez les mots cachés. Écrivez le nom de l'objet sous l'image

**Bonjour**  
 C. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ z \_\_\_\_  
 s. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ e  
 É. \_\_\_\_\_ R. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_ x  
 \_\_\_\_\_ s s  
 \_\_\_\_\_ z  
 \_\_\_\_\_ m  
 \_\_\_\_\_ w  
 10. \_\_\_\_\_ x \_\_\_\_\_ c. \_\_\_\_\_

<i>Autoévaluation</i>	<i>Activité vignettes données aux enfants</i>															
<p><b>QU'EST-CE QUE J'APPRIIS?</b> ¿Qué aprendí?</p> <p>J'APPRIIS _____</p> <p>Quels mots ai-je appris? ¿Qué palabras aprendí hoy?</p> <table border="1" data-bbox="246 541 730 617"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>À quoi sert ce que j'ai appris? ¿Para qué me sirve lo que aprendí hoy en la actividad?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>Qu'est-ce que je peux faire pour améliorer mon apprentissage en français et en maths?</b> ¿Qué estrategias puedo usar para mejorar mi aprendizaje en matemáticas y francés?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Comment tu t'appelles? _____</p>																<div data-bbox="799 256 852 403" style="background-color: green; color: white; padding: 5px; text-align: center;"><b>TROUVEZ!</b></div>  <div data-bbox="1172 256 1334 403" style="background-color: orange; color: white; padding: 5px; text-align: center;"><b>SOULIGNEZ!</b></div>  <div data-bbox="799 445 982 613" style="background-color: green; color: white; padding: 5px; text-align: center;"><b>DESSINEZ!</b></div>  <div data-bbox="993 445 1161 613" style="background-color: lightgreen; color: black; padding: 5px; text-align: center;"><b>BONJOUR</b></div>  <div data-bbox="1172 445 1334 613" style="background-color: blue; color: white; padding: 5px; text-align: center;"><b>LISEZ!</b></div>  <div data-bbox="799 655 966 802" style="background-color: red; color: white; padding: 5px; text-align: center;"><b>ÉCRIVEZ!</b></div>  <div data-bbox="977 655 1128 802" style="background-color: orange; color: white; padding: 5px; text-align: center;"><b>ÉCOUTEZ!</b></div>  <div data-bbox="1140 655 1307 802" style="background-color: red; color: white; padding: 5px; text-align: center;"><b>COMPTEZ!</b></div>  <div data-bbox="993 823 1144 949" style="background-color: white; color: red; padding: 5px; text-align: center;"><b>QU'EST-CE QUE C'EST?</b></div> 

## ANNEXE 2 : Liste d'analyse de vocabulaire

	MOT	TRADUCTION OFFICIELLE	ACTIVITÉ	CLASSIFICATION GRAMMATICALE	IMAGES	PERSONNE 1	SCORE 1	PERSONNE 2	SCORE 1	TOTAL	CATÉGORIE
1	Rectangulaire	Rectangular	JB1	Adjectif		rectangulo	0,5	rectangular	1	0,75	2
2	Ronde	Redondo	JB1	Adjectif		ronda	0	redondo	1	0,5	3
3	Triangulaire	Triangular	JB1	Adjectif		triangular	1	triangular	1	1	1
4	Carré	Cuadrado	JB1	Adjectif	X	N/R	0	llevar	0	0	3
5	Monnaie	Moneda	JB1	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
6	Billet	Billete	JB1	Substantif	X	billete	1	N/R	0	0,5	3
7	Cercle	Circulo	JB1	Substantif	X	circo	0	círculo	1	0,5	3
8	Rectangle	Rectángulo	JB1	Substantif	X	rectangulo	1	rectángulo	1	1	1
9	Triangle	Triángulo	JB1	Substantif	X	triangulo	1	triángulo	1	1	1
10	Losange	Rombo	JB1	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
11	Tête	Cabeza	JB2	Substantif	X	N/R	0	cabeza	1	0,5	3
12	Pied	Pie	JB2	Substantif	X	piedad	0	pie	1	0,5	3
13	Main	Mano	JB2	Substantif	X	N/R	0	mano	1	0,5	3
14	Oreille	Oreja	JB2	Substantif	X	orilla	0	oreja	1	0,5	3
15	Cheveux	Cabello	JB2	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
16	Cou	Cuello	JB2	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
17	Œil	Ojo	JB2	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
18	Bras	Brazo	JB2	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
19	Nez	Nariz	JB2	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
20	Doigt	Dedo	JB2	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
21	Bouche	Boca	JB2	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
22	Jambe	Pierna	JB2	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
23	Pouce	Pulgar	JB3	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
24	Pied	Pie	JB3	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
25	Grand	Gran/Grande	JB3	Adjectif		gran	1	grande	1	1	1
26	Petit	Pequeño	JB3	Adjectif		pequeño	1	pequeño	1	1	1
27	Mesure	Medida	JB3	Substantif		mesura	1	medida	1	1	1
28	Hauteur	Altura	JB3	Substantif		N/R	0	alto	1	0,5	3
29	Largeur	Ancho	JB3	Substantif		largo	0	largo	0	0	3
30	Longueur	Largo	JB3	Substantif		longitud	0,5	longitud	0,5	0,5	3
31	Périmètre	Perimetro	JB4	Substantif	X	perimetro	1	perímetro	1	1	1
32	Rayon	Radio	JB4	Substantif	X	rayon	0	N/R	0	0	3

33	Côté	Lado	JB4	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
34	Base	Base	JB4	Substantif		N/R	1	base	1	1	1
35	Télé	Televisión	JB4	Substantif	X	ver	0	N/R	0	0	3
36	Pizza	Pizza	JB4	Substantif	X	pizza	1	pizza	1	1	1
37	Tasse	Taza	JB4	Substantif	X	taza	1	N/R	0	0,5	3
38	Polygone	Polígono	JB4	Substantif		poligono	1	polígono	1	1	1
39	Pi ( $\pi$ )	Pi	JB4	Substantif		pi	1	Pi	1	1	1
40	Vingt	Veinte	JB5	Adjectif		veinte	1	veinte	1	1	1
41	Trente	Treinta	JB5	Adjectif		treinta	1	treinta	1	1	1
42	Quarante	Cuarenta	JB5	Adjectif		cuarenta	1	cuarenta	1	1	1
43	Cinquante	Cincuenta	JB5	Adjectif		cincuenta	1	cincuenta	1	1	1
44	Soixante	Sesenta	JB5	Adjectif		sesenta	1	N/R	0	0,5	3
45	Quatre-vingts	Ochenta	JB5	Adjectif		ochenta	1	veinticuatro	0,5	0,75	2
46	Bonbon	Dulce	JB5	Substantif	X	bombon	1	bombón	1	1	1
47	Sac	Maleta	JB5	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
48	Manger	Comer	JB5	Verbe	X	hablar	0	comer	1	0,5	3
49	Dites	Diga	JB5	Verbe	X	dictar	0	N/R	0	0	3
50	Criez	Grite	JB5	Verbe	X	N/R	0	llorar	0	0	3
51	Écrivez	Escriba	JB5	Verbe	X	escribir	1	escribir	1	1	1
52	Poubelle	Caneca	JB5	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
53	Comptez!	Cuente	JB5	Verbe	X	competir	0	completa	0	0	3
54	Donnez	Dé	JB5	Verbe	X	donar	1	N/R	0	0,5	3
55	Réponse	Respuesta	JB6	Substantif	X	responder	0,5	responder	1	0,75	2
56	J'ai	Tengo	JB6	Verbe	X	yo	0,5	yo soy	0,5	0,5	3
57	Pomme	Manzana	JB6	Substantif	X	N/R	0	manzana	1	0,5	3
58	Mange	Coma	JB6	Verbe	X	hable	0	comer	1	0,5	3
59	Achète	Compre	JB6	Verbe	X	N/R	0	N/R	0	0	3
60	Jette	Arroja	JB6	Verbe	X	N/R	0	N/R	0	0	3
61	Billes	Canicas	JB6	Substantif	X	N/R	0	N/R	0	0	3
62	Un	Un	JB7	Article		un	1	un	1	1	1
63	Une	Una	JB7	Article		una	1	una	1	1	1
64	Sandwich	Sandwich	JB7	Substantif	X	sandwich	1	sandwich	1	1	1
65	Pizza	Pizza	JB7	Substantif	X	pizza	1	pizza	1	1	1
66	Biscuit	Galleta	JB7	Substantif	X	biscocho	1	bizcocho	1	1	1
67	Yaourt	Yogur	JB7	Substantif	X	yogurth	1	yogurt	1	1	1
68	Pomme	Manzana	JB7	Substantif	X	pastel	0	manzana	1	0,5	3
69	Appartient {Î}	Pertenece	JB7	Verbe		N/R	0	N/R	0	0	3
70	N'appartient pas {Î}	No pertenece	JB7	Verbe		N/R	0	N/R	0	0	3
71	Écrivez !	Escriba	JB7	Verbe	X	escribir	1	escribe	1	1	1
72	Dessinez !	Dibuje	JB7	Verbe	X	diseñar	0,5	diseña	1	0,75	2
73	Bonjour	Buenos días/tardes	JB8	Expression	X	buen día	1	buenos días	1	1	1

74	Salut	Hola	JB8	Expression	X
75	Gomme	Borrador	JB8	Substantif	X
76	Cahier	Cuaderno	JB8	Substantif	X
77	Livre	Libro	JB8	Substantif	X
78	Lisez !	Lea	JB8	Verbe	X
79	Ciseaux	Tijeras	JB8	Substantif	X
80	Feutre	Marcador	JB8	Substantif	X
81	Règle	Regla	JB8	Substantif	X
82	Taille-crayon	Tajalapiz	JB8	Substantif	X
83	Sac	Maleta	JB8	Substantif	X
84	Trousse	Cartuchera	JB8	Substantif	X
85	Stylo	Esfero	JB8	Substantif	X
86	Calculette	Calculadora	JB8	Substantif	X
87	Crayon	Lápiz	JB8	Substantif	X
88	Petit	Pequeño	JB9	Adjectif	
89	Grand	Gran/Grande	JB9	Adjectif	
90	Grosse	Grueso/Gordo	JB9	Adjectif	
91	Garçon	Niño	JB9	Substantif	X
92	Merci	Gracias	JB9	Expression	X
93	Qu'est-ce que c'est?	¿Qué es eso?	JB7	Expression	
94	C'est un(e)	Es un(a)	JB7	Expression	
95	Fille	Niña	JB9	Substantif	X

hola	1	hola	1
N/R	0	borrador	1
cuaderno	1	cuaderno	1
liubro	1	libro	1
N/R	0	N/R	0
N/R	0	N/R	0
N/R	0	marcador	1
regla	1	regla	1
lapiz	0	N/R	0
N/R	0	N/R	0
N/R	0	N/R	0
esfero	1	bolígrafo	1
calculadoras	1	calculadora	1
esfero	0	lápiz	1
pequeño	1	pequeño	1
grande	1	grande	1
grueso	1	grueso	1
niño	1	niño	1
Gracias	1	Gracias	1
N/R	0	N/R	0
N/R	0	N/R	0
niña	1	niña	1

	1	1
	0,5	3
	1	1
	1	1
	0	3
	0	3
	0,5	3
	1	1
	0	3
	0	3
	1	1
	1	1
	0,5	3
	1	1
	1	1
	1	1
	1	1
	0	3
	0	3
	1	1

## ANNEXE 3 Extraits Journal de bord 1 \*

DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ	PROCESSUS	Le stagiaire, après la permission de l'institutrice a commencé l'activité, premièrement a choisi révisé les formes géométriques les plus connues, après avec quelques exemples il a expliqué ce qui serait l'activité de la classe. Premièrement les enfants ont demandé plusieurs fois ce qu'ils devaient faire, mais quand le stagiaire leur a donné les instructions (quelques fois en espagnol) ils ont fait l'activité. Cependant quelques élèves n'ont pas regardé les exemples donnés dans l'exercice et c'est pour cela qu'il y a eu quelques qui n'ont pas fait l'activité complète.
	DIFFICULTÉS	Le stagiaire n'était pas préparé pour la quantité de mots que les enfants ont identifiés. Il y a eu des mots qu'il ne connaissait pas comme « baldosa » (carreau), etc. De la même manière les enfants ont copié des exemples de ses camarades, situation qui était espérée, mais qui ne sert pas pour leur apprentissage, dû à que cela démontre une situation vue pendant la phase d'observation où les élèves font les activités juste pour les finir ne pas pour apprendre quelque chose nouvelle. De la même manière une difficulté vue c'est celle de que c'est compliqué de faire que les enfants parlent en français.
	AVANTAGES	Dû à la similitude des adjectifs des formes géométriques avec leurs équivalents espagnols l'activité a été simple à faire. Malgré cette première activité a été liée aux mathématiques, les élèves l'ont faite de bon gré. Bien sûr, ils ne sont pas habitués à ce type d'exercices à la classe guidée par l'institutrice, puisqu'elle préfère des travaux individuels.
	POINTS À AMÉLIORER	Limiter la quantité de vocabulaire pour la classe, et prévoir le vocabulaire que pourrait être nécessité dans la classe.



*\*Document complet en Annexe 11*

## ANNEXE 4 Extraits Journal de bord 5\*

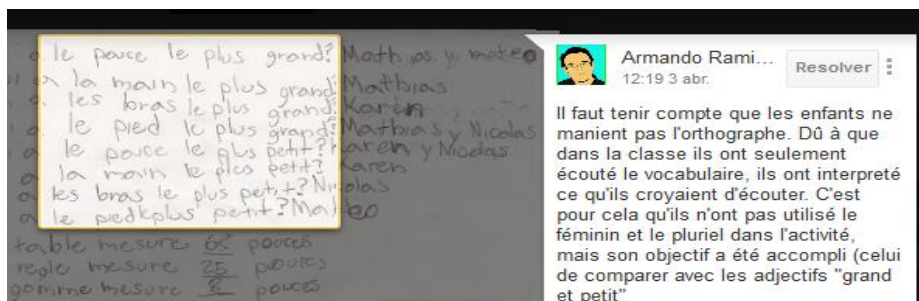
DIFFICULTÉS	Cette activité a été pensée pour la célébration d'Halloween avec les enfants. Cependant, l'institutrice n'a pas donné du temps dans sa classe pour la faire, juste à la deuxième semaine de novembre. En plus il y a eu des problèmes pour faire le travail en équipe (des disputes), car les élèves ne sont pas habitués à travailler en cette manière-ci, et bien plus encore si l'institutrice ne leur permet pas de faire de bruit.
-------------	---

	CATÉGORIES	DESCRIPTION	SITUATIONS À REMARQUER
PRINCIPAUX PERTINENTS POUR LA RECHERCHE	PROCESSUS COGNITIFS	Association des nombres aux opérations arithmétiques basiques (60-99)	Les mathématiques basiques (l'addition et la multiplication, spécialement) ont servi pour expliquer les nombres entre 60 et 99. Compte tenu que les enfants toujours les utilisent pour leurs classes de mathématiques, l'assimilation de ces chiffres-là n'a pas été autant compliqué qu'on pensait ; autrement, les enfants ont trouvé intéressant la façon où les nombres sont comptés.
	PROCESSUS MÉTACOGNITIFS	Association des nombres aux opérations arithmétiques basiques (60-99)  La répétition comme stratégie	Bien sûr, dû à la similarité entre quelques nombres en espagnol et en français les enfants ont pu les associer et apprendre plus facilement que des autres thématiques vues dans la classe. Même, pour les nombres les plus différents comme ceux-là entre 60 et 90, a été une bonne option leur les enseigner en utilisant les mathématiques.  Dans cette activité a été important la répétition comme une stratégie d'apprentissage, comme on peut voir dans les captures d'écran, les nombres écrits sont liés plus à la prononciation que à l'écriture. Néanmoins, on peut voir dans la capture d'écran 2 comment le groupe d'enfants ont bien écrit le nombre 5, compte tenu que l'institutrice demande souvent aux enfants de compter jusqu'à 10 en différents contextes, comme conséquence, ils ont finalement appris comment l'écrire.

*\*Document complet en Annexe 11*

## ANNEXE 5 : Extraits Journal de bord 3 \*

	PRAGMATIQUE	Le suivi d'instructions et expressions quotidiennes de la classe.	Toutes les classes ont a dû expliquer les instructions, même si elles avaient été déjà vues dans les séances antérieures. De la même manière, les élèves ne sont pas habitués à utiliser des différentes expressions pour par exemple, remercier quelqu'un. Seulement les salutations et les expressions pour prendre congé.
--	-------------	---	--



*\*Document complet en Annexe 11*

## ANNEXE 6 : Extraits Journal de bord 9 \*

	PROCESSUS MÉTACOGNITIFS	Autoévaluation	On a laissé pour la troisième classe la réalisation de l'autoévaluation, dont les résultats n'ont pas été les meilleures, les nouveaux élèves n'ont pas su qu'est-ce que l'autoévaluation, et ceux qui ont été en CM1 ne se souvenaient pas du tout du processus.
--	-------------------------	----------------	---

CONCEPTS PRINCIPAUX PERTINENTS POUR LA	CATÉGORIES	DESCRIPTION	SITUATIONS À REMARQUER
	PROCESSUS COGNITIFS	Mnémotechnie	Comme une coïncidence pour cette activité on a utilisé l'image de « Mario » provenant du jeu-vidéo homonyme, lequel a été rappelé par des enfants parce que celui-ci a été utilisé aussi dans une autre activité l'année dernière. C'est important l'image dans le processus de mémorisation parce que les enfants peuvent mieux apprendre les différentes thématiques en se souvenant du contenu graphique plus que des textes longs.



*\*Document complet en Annexe 11*

## ANNEXE 7 : Extraits Journal de bord 4 \*

	PROCESSUS	Le stagiaire a commencé la classe en montrant des concepts basiques pour la réalisation de l'activité y proposée (Dans ce moment-là il faut les expliquer les équivalences avec les mêmes termes en espagnol, lesquels avaient récemment appris dans la classe). Après ça, il a fait quelques exercices sur le tableau pour montrer aux enfants en ce que l'activité consisterait. Ensuite ils ont dû faire trois exercices en appliquant ce qu'ils ont appris autant dans la classe de mathématiques que dans celle de français.
--	-----------	---

CIP AUX PERTINENTS POUR LA RECHERCHE	CATÉGORIES	DESCRIPTION	SITUATIONS À REMARQUER
	PROCESSUS COGNITIFS	L'utilisation des mots « transparents » dans la classe Mathématiques-FLE	Le choix de cette thématique pour cette classe a été particulièrement faite dû à que les concepts mathématiques y utilisées sont si similaires entre l'espagnol et le français. Ceci pour essayer de voir comment les enfants peuvent associer les termes avec leur connaissance préalable. Mais contrairement à ce que le stagiaire espérait, pour quelques enfants la thématique a été difficile, mais d'après l'information donnée par l'institutrice ceux-là n'avaient pas compris la thématique quand elle l'avait expliqué. Cependant, grâce au travail en équipe les enfants ont pu finir l'activité sans majeur problème.
	PROCESSUS MÉTACOGNITIFS	L'importance de la connaissance préalable dans la construction d'une nouvelle connaissance (L1 vs L2)	Dans cette activité plus que le vocabulaire on a pratiqué directement le concept mathématique du « périmètre » Compte tenu que celui-ci avait été récemment vu dans la classe de mathématiques, les enfants n'ont pas tenu problèmes avec le vocabulaire, mais avec le procédé comme on peut le voir dans les captures d'écran.

*\*Document complet en Annexe 11*

## ANNEXE 8 : Extraits Journal de bord 7\*

DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ	DIFFICULTÉS	proposés.
		La première difficulté y observée a été la nouvelle population, parce que de 15 élèves plus de la moitié ont laissé l'école, tant que pour l'année 2018 près de 30 enfants se sont inscrits, en changeant complètement la population avec laquelle on travaillait en 2017.
		Une autre difficulté a été celle de quelques enfants ont des problèmes cognitifs et de comportement, parce que pour cette année des enfants qui étaient dans les programmes d'accélération ont été rassemblés avec ceux provenant du cycle « normal », en amenant de problèmes chez les enfants.
		La troisième difficulté a été celle de ne pas avoir du temps pour la classe. Il y a été difficile commencer la première classe parce que l'instituteur ne donnait pas l'espace pour en faire.

*\*Document complet en Annexe 11*

## ANNEXE 9 : Extraits Journal de bord 0 (Phase I, Observation de classe)\*

Sujet, concept, catégorie	Analyse Causes / Conséquences	Contribution au projet Questions / Décisions			
Compréhension écrite et orale, Et le suivi des instructions	Les étudiants ne peuvent pas comprendre des instructions écrites et orales. Cela peut-être est causé dû à que l'enseignement des enfants a été centré sur le vocabulaire et quelques expressions courantes. C'est pour cela qu'il faut leur donner les instructions en espagnol pour qu'ils comprennent ce qu'ils doivent faire.	C'est important que les étudiants commencent à comprendre les instructions, c'est pour cela que l'apprentissage qui sera proposé pour cette investigation doit inclure le vocabulaire des instructions.	<b>Le suivi des instructions dans la classe</b>	C'est un des problèmes les plus graves dans la classe. Pendant la réalisation de l'enquête de caractérisation, malgré cela a été faite en espagnol, les étudiants ne lisaient pas bien les instructions y données et c'est pour cela qu'on a dû leur demander relire les questions. On peut considérer que le suivi d'instructions (écrites) et en langue maternelle devrait être déjà appris à l'âge des étudiants (9-12 ans).	C'est une condition qu'il faut tenir compte pour l'intervention à l'École. Mais, c'est nécessaire la vérifier dans la langue française.

*\*Document complet en Annexe 11*

## **ANNEXE 10 : Extraits Journal de Bord 10**

DIFFICULTÉS	Malgré qu'on a dit aux enfants d'étudier le vocabulaire, car les « mots-cachés » serait une sorte d'examen, Plusieurs n'ont pas révisé le vocabulaire, par conséquent, ils ont développé l'activité en utilisant la liste de vocabulaire qu'on leur a donné à la première séance.
-------------	---

*\*Document complet en Annexe 11*

## **ANNEXE 11 : Liens des Journaux de bord, Artefacts et Analyse de données complets**

Cliquez sur le lien à regarder les documents complets (Fichiers enregistrés sur Google Drive)

### **JOURNAUX DE BORD**

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| ✓ <a href="#">Journal de bord 0 : Observation</a> | ✓ <a href="#">Journal de bord 6</a>  |
| ✓ <a href="#">Journal de bord 1</a>               | ✓ <a href="#">Journal de bord 7</a>  |
| ✓ <a href="#">Journal de bord 2</a>               | ✓ <a href="#">Journal de bord 8</a>  |
| ✓ <a href="#">Journal de bord 3</a>               | ✓ <a href="#">Journal de bord 9</a>  |
| ✓ <a href="#">Journal de bord 4</a>               | ✓ <a href="#">Journal de bord 10</a> |
| ✓ <a href="#">Journal de bord 5</a>               |                                      |

### **ACTIVITÉS**

- |   |   |
|---|---|
| ✓ <a href="#">Diagnostic de connaissances</a>                                   | ✓ <a href="#">Activité 6: Problèmes arithmétiques basiques et nombres</a> |
| ✓ <a href="#">Activité 0 : Autoévaluation</a>                                   | ✓ <a href="#">Activité 7 : Ensemble féminin et nourritures</a>            |
| ✓ <a href="#">Activité 0 : Fiches à coller</a>                                  | ✓ <a href="#">Activité 8 : Outils de l'école et ensembles</a>             |
| ✓ <a href="#">Activité 1 : Objets connus et formes géométriques</a>             | ✓ <a href="#">Activité 9: Féminin des adjectives et objets connus</a>     |
| ✓ <a href="#">Activité 2 : Le corps humaine et la géométrie</a>                 | ✓ <a href="#">Activité 10 : Révision du vocabulaire</a>                   |
| ✓ <a href="#">Activité 3 : Mesurer avec mon corps</a>                           |   |
| ✓ <a href="#">Activité 4 : Géométrie, le périmètre</a>                          |   |
| ✓ <a href="#">Activité 5 : Révision des nombres et opérations arithmétiques</a> |   |

### **ANALYSE DE DONNÉES**

- |                                    |                                    |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ✓ <a href="#">Diagnostic</a>       | ✓ <a href="#">Autoévaluation 2</a> |
| ✓ <a href="#">Autoévaluation 1</a> | ✓ <a href="#">Autoévaluation 3</a> |

- ✓ [Contraste Autoévaluations](#)
- ✓ [Analyse de Mots](#)
- ✓ [Charge Cognitive intrinsèque](#)