

**DEVENANT UNE APPRENANTE AUTONOME : UNE PROPOSITION À PARTIR DU  
TRAVAIL COLLABORATIF**


**YULIED ALEJANDRA CAMACHO RODRIGUEZ**

**TUTOR:  
RICARDO LEURO PINZÓN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LIC EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS Y FRANCÉS  
BOGOTÁ D.C  
2018**

## SOMMAIRE

CONTEXTE ET ETABLISSEMENT DU PROBLÈME.....	9
CADRE RÉFERENTIEL .....	16
CADRE THEORIQUE.....	19
CADRE METHODOLOGIQUE .....	25
PROPOSITION D'INTERVENTION .....	32
RÉSULTATS .....	38
CONCLUSIONS .....	57
LIMITATIONS ET RECOMMANDATIONS.....	58
BIBLIOGRAPHIE.....	61

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Education</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 3 de 73</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>	DEVENANT UNE APPRENANTE AUTONOME : UNE PROPOSITION À PARTIR DU TRAVAIL COLLABORATIF  CONVIRTIENDOME UNA APRENDIZ AUTONOMA: UNA PROPOSICIÓN DESDE EL TRABAJO COLABORATIVO.
<b>Autor(es)</b>	Camacho Rodriguez, Yulied Alejandra.
<b>Director</b>	Pinzón, Ricardo Leuro
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2018, 68p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	AUTONOMÍA, ESTRATEGIAS, CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE, TRABAJO COLABORATIVO, MOTIVACIÓN

<b>2. Descripción</b>
<p>En esta investigación el lector encontrara una descripción y análisis sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de francés en las niñas de 505 del Liceo Femenino Mercedes Nariño a partir del trabajo colaborativo. Para poder lograr comprender este proceso de autonomía, hemos llevado a cabo un proceso que constó de dos fases. La fase 1, el compromiso y la creación, en la cual se desarrollaba un trabajo Semiautónomo con las niñas. La fase dos, la trascendencia en la creación, donde las niñas decidían a partir del dialogo que estrategias utilizar con el fin de realizar la actividad propuesta por la profesora practicante.</p>

Finalmente, encontrara el análisis realizado a través de la triangulación de los instrumentos utilizados para dar cuenta del mejoramiento de la autonomía en el desarrollo de FLE, así como, una triangulación temporal, para corroborar resultados durante la fase uno y encontrar analizar nuevos hallazgos durante la segunda fase.

### 3. Fuentes

- Benson, P. (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France* , 29-39.
- Gúzman, D. A. (2015/2016). *AUTO-FLE Le Développement de l'Autonomie dans la Compétence Écrite en FLE basé sur les typologies Textuelles/Un travail d'autorégulation chez l'apprenant*. Bogotá, Colombia: Université Libre.
- I.E.D. Liceo Femenino “Mercedes Nariño” (s.f) Horizonte Institucional: «Liceista, Reflexiva Y Autónoma, Transformadora De Contextos» Recuperado el 9 de septiembre de 2017
- Irene Sanchez Godoy, S. C. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de 12. *Porta Linguarum*, 179-190.
- Learning Disabilities Association of Ontario's (LDAO) . (2014). Metacognitive Strategies or “Thinking About My Thinking”. *LD@school*.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependance of learner autonomy on teacher autonomy. *Elsevier Science Ltd* , 175-181.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14-29.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy: what, why and how? 1-13.
- Mark Ylvisake, P. D., Mary Hibbard, P., & D, T. F. (n.d). Tutorial: Cognitive & Learning Strategies. *The Brain Injury Association of NYS*, 23-25.
- Nunan, D. (2003). The connection between autonomy and communicative teaching. Conference Proceedings. Hong Kong: The English Centre University of Hong Kong. Recuperado el 30 de noviembre de 2017 <http://jaltpublications.org/archive/proceedings/2003/nunan.pdf>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman. *Anales de Psicología*, 450-462.

PEI, Mission et Vision du Liceo Femenino Mercedes Nariño.

H., M. G. (s.f.). Liceo Femenino Antonio Nariño Lifemena. Recuperado el 7 et 8 de septiembre de 2017, de [HYPERLINK "https://lifemena.jimdo.com/" \h https://lifemena.jimdo.com/](https://lifemena.jimdo.com/)

Tora, U. M. (Noviembre de 2008). Localidad Rafael Uribe Uribe Ficha Básica . Recuperado el 8 de septiembre de 2017 p. 6/ 51-52

[HYPERLINK](#)

["http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/rafaelUribe.pdf" \h](http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/rafaelUribe.pdf)

<http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/rafaelUribe.pdf>

Ylvisake, M., Hibbard, M., & Feeney, T. (2006). Tutorial: Cognitive & Learning Strategies. *The Brain Injury Association of NYS*, 23-25.

#### 4. Contenidos

Este trabajo de grado se divide en cinco grandes momentos. El primero hace referencia a la contextualización y el establecimiento del problema que se pretende resolver, así como su respectiva pregunta, la cual da lugar al establecimiento de objetivos y finalmente la razón de este trabajo investigativo.

En segundo lugar, se localiza el cuadro referencial, en el cual se presentan 3 investigaciones: una local, una nacional y la última internacional, en relación a nuestra investigación. Seguidamente, se encontrará el cuadro teórico, en el cual se presentan como su nombre lo indica, las teorías bajo las cuales se pretende desarrollar la propuesta de intervención. Dentro de este, se encontrará una categorización de la teoría, con el fin de hacerla más sencilla para comprender. Por supuesto, esta categorización gira en torno a la autonomía, a su desarrollo y al trabajo colaborativo, como eje principal sobre el cual se soporta nuestra proposición.

Más adelante, se ubica el cuadro metodológico, en el cual se especifica el tipo de investigación realizado, el modelo escogido para realizar el análisis y la caracterización de la población estudiantil. Luego, se encontrará la proposición de intervención, en la cual se podrá conocer detalladamente cuál fue la propuesta y cómo se llevó a cabo durante el proceso de intervención.

Después, los resultados. Es allí donde se exponen los avances, fortalezas y debilidades que se presentaron en el camino. Estos se analizan a partir de la triangulación mencionada en la metodología y los instrumentos

utilizados para la recolección de datos . Para finalizar, se encontrarán las conclusiones y limitaciones que darán cuenta de los hallazgos obtenidos y las ideas principales que condensan los resultados.

## **5. Metodología**

Este proyecto se sitúa bajo la luz del marco de la investigación acción participativa, donde el investigador, no solo observa y analiza, también tiene la posibilidad de transformar el entorno de estudio, a través de la toma de decisiones y la participación con la población involucrada.

En primer lugar, éste proyecto tuvo una etapa inicial, conocida como la observación, durante la cual se dió lugar a la aplicación de un diagnóstico, que de la mano con la observación pudo dar cuenta de la necesidad de implementar una metodología de clase, que promueva la autonomía en el aprendizaje.

En segundo lugar, se determinó unos objetivos con el fin de dar horizonte a nuestra investigación y direccionar la propuesta de intervención, Esta propuesta, dividida en dos fases: la primera semiautónoma, la segunda autónoma, pretendía principalmente desarrollar autonomía en el aprendizaje de FLE a partir del trabajo colaborativo.

En tercer lugar, el proceso de análisis de resultados se llevó de manera secuencial con las actividades que se implementaban dentro de la clase, se pretendía con esto, realizar una retroalimentación frecuente de las estrategias de clase, manteniendo los aspectos positivos así como, fortaleciendo las debilidades que se presentaban durante el transcurso de la proposición.

## **6. Conclusiones**

En relación con las conclusiones podemos mencionar que la autonomía como una capacidad, debe ser desarrollada en los estudiantes desde edad temprana, no debe ser un concepto aislado, ya que el ser autónomo no es una idea ajena a la experiencia de los niños durante el transcurso de su vida. Asimismo, el desarrollo de la autonomía en niños es una capacidad que no solo requiere de un trabajo por parte de los niños, el maestro como agente externo directo y como guía debe estar presente en la mayor parte del tiempo en el proceso que se esta llevando a cabo en los niños, guiando su proceso y verificando que todo este en orden.

Por otro lado, al buscar nuestra investigación un desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de FLE, se desarrollo una promoción de la construcción de conocimientos a través de la interacción. Lo cual permitió no solo la construcción conjunta de conocimientos, además, el mejoramiento de las relaciones interpersonales en las niñas, pues ellas, al estar habituadas en otros espacios académicos a un trabajo individual y de transmisión de conocimientos, se les dificultaba llegar a consensos en relación con la realización de las actividades y la construcción de conocimientos.

Finalmente y no menos importante, es la motivación. Si bien es cierto que la motivación es propia de cada aprendiz, también es cierto que agentes externos pueden interferir en esta. Durante esta investigación pudimos dar cuenta de la gran influencia que tienen los agentes externos: compañeras, padres y profesores dentro de este proceso. Se trata de (“encourager”) fortalecer su confianza, de que se reconozcan a si mismas como constructoras de conocimiento, que den cuenta de que aprender va más allá de memorizar, y que ellas tienen las capacidades necesarias para aprender por si mismas.

<b>Elaborado por:</b>	Camacho Rodriguez, Yulied Alejandra
<b>Revisado por:</b>	Pinzón, Ricardo Leuro

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	23	11	2018
--	----	----	------

## **Résumé**

Ce Project vise à montrer de manière succincte, comment dérouler un processus initial de développement de l'autonomie, dans un groupe d'élèves d'une école publique en Colombie. Ce groupe de filles d'environ 10 à 12 ans est caractérisé, comme il est habituel dans notre système éducatif, par avoir subi de processus où sont renforcées notamment l'hétéronomie et la soumission. De surcroît, par des processus de classification des enfants par leur niveau de réussite, créés et soutenus par l'institution elle-même. Le but a été notamment d'essayer de briser cette dépendance des enfants de l'opinion des adultes pour le développement de leurs activités au quotidien en nous servant comme moyen d'une proposition de l'apprentissage de la langue étrangère. À partir de cette situation initiale, nous avons développé une proposition d'intervention conformé de deux phases, phase semi-autonome et phase autonome; qui cherchent à travers de l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives motiver les filles et les aide à priser le pouvoir de leur apprentissage et se reconnaître comme constructrices de connaissances. D'ailleurs, afin d'analyser leur progrès, nous avons déterminé 3 catégories à analyser : L'investissement, la cognition et le travail en groupe. Lesquelles ont été analysé à partir de la triangulation des instruments, ainsi que, et une division temporaire.



## CONTEXTE ET ETABLISSEMENT DU PROBLÈME

### *Contexte Local et Institutionnel*

Le Liceo Femenino Mercedes Nariño est situé à l'avenue Caracas No. 23-24, dans l'arrondissement Rafael Uribe Uribe, au sud-est de Bogotá. Cet arrondissement est reconnu par la haute présence de microentreprises, dont la majorité ont relation avec les suivants domaines : commerce (40%), industrie (24%), et hôtels et restaurants (9%). Malgré cela, à Rafael Uribe Uribe prédomine la classe sociale moyenne-basse, dans laquelle le 67% de la population (284.963) se trouvent dans le seuil de pauvreté.<sup>1</sup>

L'arrondissement Rafael Uribe Uribe limite au nord avec l'arrondissement Antonio Nariño, au sud avec la route à Usme, à l'est avec l'arrondissement San Cristobal, et finalement à l'ouest avec l'arrondissement Tunjuelito. De plus, Rafael Uribe Uribe compte avec des routes principales qui permettent d'avoir une connexion avec les autres arrondissements facilement. Parmi elles, on trouve l'Avenida Caracas (kr14) qui traverse l'arrondissement de nord au sud et qui compte avec le système de Transmilenio et l'Avenida 1° de Mayo. Dans ce point l'Avenida Caracas et l'Avenida 1° de Mayo se trouve le Liceo Femenino Mercedes Nariño. C'est-à-dire, que l'institution est localisée au nord de Rafael Uribe Uribe.

---

<sup>1</sup> Calidad de vida. Localidad de Rafael Uribe Uribe – Ficha Técnica © Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes Observatorios de Culturas Diciembre 2008 p. 58



De même, le Liceo Femenino Mercedes Nariño est une institution éducative officielle, c'est-à-dire qu'elle appartient au gouvernement colombien à partir de 2001. En plus, le Liceo Femenino est la seule institution officielle de Bogotá qui est exclusivement féminine et qui a la reconnaissance de la meilleure institution officielle de Bogotá, accordée en 2014 par le Ministère d'Éducation.

En ce qui concerne le PEI du Liceo Femenino, l'école est dirigée par des dynamiques propres qui contribuent à résoudre les besoins de l'arrondissement à partir de la vision de la femme comme constructrice de sens, transformatrice avec sa présence dans les divers contextes et protagoniste dans la construction d'une société juste et inclusive. Donc, le Liceo Femenino devient une réalité dans laquelle, ils convergent l'humain, la pédagogie et la coexistence dans le processus de formation des élèves et des styles de vie.

En ce qui concerne à la Mission et la Vision du Liceo Femenino on verra qu'elles gardent de manière théorique une forte relation avec la formation intégrale et émancipatrice de la femme.

D'un part, la Mission du Liceo Femenino s'inspire d'une pensée libératrice pour atteindre une formation intégrale où l'autonomie, la créativité, la responsabilité et la pensée critique concèdent la participation des élèves dans les diverses sphères de la vie. Notamment, sur l'angle théorique l'objectif du Liceo Femenino est une éducation qui englobe autant des aspects académiques, ainsi que des aspects personnels. D'autre part, le Liceo Femenino cherche comme Vision d'être une institution leader dans les processus d'enseignement-apprentissage ; ainsi que dans la formation intégrale de ses diplômées où il est inclus à son tour l'apprentissage des langues étrangères : anglais et français. De façon que le but transcendantal de l'institution est la formation des diplômées qui travaillent pour le bien-être et la transformation d'une société respectueuse.

De même, le PEI du Liceo Femenino conserve un rapport avec l'horizon présenté précédemment (Vision et Mission). En effet, le PEI du Liceo Femenino a comme but la formation des femmes :

"Lycéennes réflexives et autonomes,  
transformatrices de la société  
avec des perspectives scientifiques et technologiques. "

[Liceístas, reflexivas y autónomas,  
transformadoras de la sociedad  
con perspectivas científicas y tecnológicas.]<sup>2</sup>"

Néanmoins, la théorie présentée auparavant diverge dans certains aspects de la pratique. À partir de la collecte des données à travers le carnet de terrain, il a été possible d'affirmer qu'il y a un manque de réflexion et autonomie dans l'apprentissage, comprise cette dernière comme prendre charge du propre apprentissage. Il semble que la méthodologie développée ne promeut pas une quête d'autonomie. Par contre, les filles se trouvent dans une fréquente dépendance en ce qui concerne leurs actions pendant la classe. Le développement de la classe est appuyé sur des

---

<sup>2</sup> PEI. Nuestro Cole. Liceo Mercedes Nariño. Disponible sur le site officiel de l'école.

instructions spécifiques suivi par une correction immédiate de la professeure, qui détermine si la fille a vraiment compris, ou non.

### *Délimitation du problème*

En reconnaissant l'autonomie comme une capacité non négociable dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on la considère incontournable non seulement au moment de faire conscience sur l'importance de l'autonomie, mais aussi de développer cet aspect dans l'apprentissage de la langue étrangère à moyen terme, et dans la vie à long terme. Donc, le problème central à intervenir est l'absence d'un travail fondé sur les principes de l'autonomie.

Pour mieux comprendre cette problématique, on commence par des origines. Les instruments de recollection, particulièrement, le carnet de terrain et le diagnostic mettent en clarté trois causes principales de ce manque d'autonomie dans l'apprentissage de la langue étrangère :

1. La présence d'un agent extérieur tout le temps, il semble d'être le moyen le plus représentatif pour mener à bien des activités assignées. La motivation, elle ne semble pas être présent.
2. Possiblement il y existe un manque d'estime de soi qui affecte une reconnaissance de leurs propres habiletés et talents.
3. La méthodologie de la classe ne laisse pas de place à l'autonomie. En conséquence, se renforce l'idée d'un dépendance et soumission des savoirs et de manière d'être.

De sorte que le problème évident dans le cours est l'absence d'un travail fondé sur les principes de l'autonomie, ainsi que la manière comme l'autonomie est développée dans l'institution. Et par conséquent, d'une part, les filles ne développent pas leur habiletés, aspects positifs et faiblesses au moment d'apprendre FLE. Et d'autre, elles sont fréquemment dépendantes d'un agent extérieur pour faire leurs activités académiques, c'est-à-dire hétéronomie. En tenant compte de

ces aspects susmentionnés, nous avons construit la question, et des objectifs, de ce projet de recherche.

### *Question de recherche*

De quelle manière des pratiques pédagogiques appuyées sur le travail collaboratif, pourraient promouvoir l'apprentissage autonome en FLE chez les élèves de CM2, salle 505, du Liceo Femenino Mercedes Nariño ?

### Objectifs

#### *Objectif Général :*

Expliquer le développement de l'autonomie dans l'apprentissage de FLE à partir des pratiques pédagogiques appuyées sur le travail collaboratif et les stratégies cognitives et métacognitives.

#### *Objectifs spécifiques :*

1. Faire un suivi de l'utilisation et l'effectivité des stratégies cognitives et métacognitives dans la construction de l'autonomie pour l'apprentissage du FLE.
2. Décrire la manière dont l'apprentissage collaboratif facilite le développement de l'autonomie chez les filles.
3. Analyser le processus de conquête de l'autonomie chez les filles, développé dans deux phases.

### *Justification*

L'apprentissage significatif d'une langue étrangère, quoi que ce soit, requiert un engagement des personnes impliquées par rapport au processus de construction et reconstruction de la

connaissance qui est généré, ainsi que l'autonomisation de ces processus. Dans la loi générale de l'éducation de la Colombie, article 73, il est établi l'élaboration et mise en pratique d'un Projet Éducatif Institutionnel (PEI) dans lequel l'autonomie et la réalité sociale deviennent les moteurs pour impulser la qualité éducative du pays. Toutefois, c'est inévitable de nous demander combien de cette autonomie scolaire se met en évidence dans la réalité sociale du pays, ou au moins, au LFMN?

De sorte que, c'est vrai que ni les écoles sont autonomes du tout, puisque l'éducation dans la Colombie est régie par des standards basiques que ne correspond pas toujours aux contextes du pays; n'il y a une favorisation de l'autonomie dans le processus d'apprentissage des élèves, car la surpopulations des salles de classe rendent la tâche de la recherche de l'autonomie un objective difficile a obtenir. D'un côté, les écoles déterminent leur programme académique à partir des standards de l'éducation au niveau national, d'où il n'y a pas une remarque à la diversité des réalités sociales. D'un autre côté, ces diversités sociales, les lacunes économiques en éducation ainsi que le manque d'un sincère désir d'une Colombie renforcée en termes d'éducation, limitent la motivation d'un apprentissage autonome dans la majorité d'écoles du pays. Cela ajouté à une culture d'hétéronomie et dépendance. Donc, le manque d'autonomie, ainsi que, la recherche d'une hétéronomie et dépendance des élèves face à leur propre apprentissage limitent les capacités et la curiosité d'apprendre et de comprendre leur réalité, c'est-à-dire, les apprenants sont limités au moment de construire leur connaissance.

Dans cette situation, nous trouvons le Liceo Femenino Mercedes Nariño, institution éducative publique de la ville de caractère féminin, particulièrement dans le cours CM2 de la salle 505 de l'après-midi. Les observations accomplies, mettent en évidence un fort manque d'autonomie des

élèves dans leur processus d'apprentissage d'anglais comme langue étrangère, ainsi que, dans les cours d'espagnol et pense d'avantage [Piensa Plus]. Dans la mesure où les filles cherchent à suivre des instructions de la professeure pour développer une activité déterminée au point qu'elles par exemple attendent être informées sur quelle couleur de stylo elles doivent utiliser pour écrire.

C'est pourquoi, il est nécessaire, et même urgent, de chercher des divers chemins pour améliorer et changer cette situation actuelle de dépendance excessive d'un agent extérieur dans le processus d'apprentissage qui semble n'est pas du tout constructif. À cause de cela, nous croyons que le développement de l'autonomie, ou moins, d'en promouvoir la quête avec les filles, où le cours de français ouvre diverses possibilités pour les apprenantes dans leur processus d'apprentissage telles que découvrir leurs habiletés, leurs faiblesses et talents. Au point qu'elles soient capables d'adapter leurs forces à plusieurs situations à la fois, dans leur vie académique comme dans leur vie personnelle.

Bref, ce projet de recherche a comme objectif social d'atteindre une conscience des élèves sur leurs capacités, habiletés et manques. Aussi, en cherchant des élèves critiques d'elles-mêmes face à leurs processus d'apprentissage et comment ceux-ci sont liés à leurs vies quotidiennes. De cette manière, on cherche d'appuyer la tâche de l'institution dans la formation des filles autonomes et libres qui construisent un esprit critique face à leur réalité.

## CADRE RÉFÉRENTIEL

### *État de l'art*

Afin de former des apprenantes autonomes, en tant qu'enseignants nous devons essayer de comprendre les attentes des apprenants, leur connaissance et la diversité au moment d'apprendre. Malgré ce n'est pas facile de mener à bien pour le professeur, l'aspect positif peut se voir dans le processus d'autonomisation des apprenantes. Où, les apprenants commencent à prendre le contrôle sur la manière de développer des activités assignées, parce qu'ils se sentent motivés avec les propositions de la classe, l'environnement et la liberté de s'exprimer dans ce développement des activités. (Mora, 2010)

De cette manière, l'appropriation des différentes stratégies métacognitives en tenant compte la diversité de styles d'apprentissage, ainsi que par une fréquente sensibilisation sur le processus d'apprentissage, cela conduit à une appropriation de leur apprentissage, puisque l'apprenant est actif et participant dans son apprentissage, ce qui résulte en son autonomisation. Donc, le renforcement de la motivation devient important dans le processus de devenir autonome, dans la mesure où il y a une tendance naturelle à s'ennuyer rapidement (Mora, 2010), motif par lequel il devrait avoir plusieurs stratégies pour maintenir la motivation.

En ce qui concerne les stratégies métacognitives pour s'approcher à l'autonomie, il semble que l'autorégulation est une condition et le moyen le plus concret pour devenir autonome ; puisqu'elle permet de se rendre responsable face à une certaine autonomie donnée (Guzman, 2016). Donc, les apprenants s'auto-observent, contrôlent, régulent et évaluent leur processus à



travers le remplissage de petits tableaux, comme grille de autorégulation qui rendent compte de leur processus en FLE.

Dans la recherche de l'autonomie on trouve l'autorégulation comme une stratégie qui permet le suivi et accompagne ce complexe processus. Ainsi, l'autorégulation et l'autonomie ont trois éléments en commun (Guzman, 2016) :

1. *La transversalité* : l'autonomie compris comme une capacité qui doit être composée par un pas-à-pas dans la quête d'une finalité particulière, a besoin d'un suivi de ce pas-à-pas, puis que ce lui permet de mettre en lumière des points forts et faiblesses qui se trouvent dans le chemin de l'autonomie. Ce suivi est appelé autorégulation, dont tâtonne l'autonomie dans le processus en rendant visible avantages, et possibles modifications en tenir compte.

2. *Favoriser à la transformation* : En plus, l'autorégulation et l'autonomie, elles produisent un changement des perspectives en face de l'apprentissage à partir de la réflexion et l'auto-connaissance. La transformation de perspective, d'approche de développement dépend en grande mesure d'une analyse consciencieuse des résultats qui favorisent la transformation des aspects négatifs dans la recherche.

3. *Interaction avec des autres* : Bien qu'il s'agisse d'un travail individuel dominant, l'autonomie a besoin de mettre en place une interaction pour clarifier des concepts et pour avancer là dans le cadre d'une interdépendance harmonieuse. Avoir un deuxième avis pendant la production des artefacts permet de se rendre compte de l'importance d'avoir une interaction, un partage des idées pour vérifier la compréhension obtenue.

En plus, la recherche de l'autonomie ne doit pas être seulement référencée à la construction des connaissances éducatives, mais aussi il faut avoir un objectif social, un développement de l'autonomie des individus pour devenir des citoyens éclairés et responsables dans la société. Cela, à travers l'interaction comme stratégie pour apprendre les langues, dans la mesure où les langues fondent le développement des individus et des groupes à partir de la construction et la participation active aux progrès sociaux dans le contexte des individus (Poteaux : 2015).

Donc, l'autonomie dans le domaine de l'apprentissage est une finalité et un moyen en même temps. Où chaque individu a le pouvoir et la capacité d'apprendre et se développer dans son contexte grâce à la relation avec ses pairs. En ce qui concerne à l'évaluation, c'est vue comme un outil de diagnostic qui quête de réguler les apprentissages sur la valorisation de soi et les autres, en se dotant de compétences utiles individuels et au groupe. Ainsi, le rôle de l'institution éducative consiste à accompagner les apprenants dans leur poursuite d'autonomie et développement personnel et groupal. (Poteaux : 2015)

Finalement, on peut conclure que l'autonomie n'est pas une finalité qui s'obtient de manière solitaire. Cela implique des aspects extérieurs, l'usage des stratégies clés, des pairs et un guide dans le processus. Ainsi que, des aspects intérieurs, comme la motivation et des objectifs déterminés. L'unifications de ces aspects, et le développement d'une proposition délimitée pourraient aider à l'obtention de l'autonomie dans certains des différents étages.

## CADRE THEORIQUE

### *Qu'est-ce que l'autonomie dans l'apprentissage du FLE ?*

L'autonomie dans l'apprentissage du FLE devient en la capacité de transformer la réalité d'apprentissage à travers l'utilisation des stratégies propres de chaque apprenant et l'expérience, afin d'édifier la connaissance et se faire autoréflexive. Pendant très longtemps, l'autonomie a été considérée comme un apprentissage autodirigé à partir de la prise de conscience et la réflexion ; en mots de Holec (le père de l'autonomie) « c'est l'habileté de se prendre en charge le propre apprentissage »<sup>3</sup> (cited in Little as Holec, 1981) Toutefois, il y existe un élément significatif à en tenir compte et fréquemment isolé par le système éducatif : l'expérience de l'apprenant avec l'autonomie.

Little (2009) mentionne «...malgré les apprenants (peu importe leur âges) ont été conditionnées à un comportement particulier dans la salle de classe, ils ont expérimenté ce qu'est être autonome dans leur vies indépendamment de l'institution éducative ils fréquentent»<sup>4</sup> (p. 2).

### *Dans la quête de l'autonomie*

Arriver à ce que nous appelons autonomie ce n'est pas du tout une tâche facile à obtenir. Cela implique un travail discipliné et fréquent des acteurs impliqués dans ce processus.

Nunan (2003) présente une démarche de cinq pas pour devenir autonome, dans laquelle

---

<sup>3</sup> Citation original: "is the ability to take charge of one's own learning"

<sup>4</sup> Citation original: "...however they may have been conditioned to behave in classrooms, learners of all ages have experience of what it is to be autonomous in their lives outside the educational establishment they are attending."

on cherche à engager les apprenants à partir de la sensibilisation, jusqu'à une transcendance. En effet, sa proposition démontre que l'autonomie doit être vue comme un déploiement des attitudes, des compromis, et le plus important, un changement dans la perspective des acteurs. Toutefois, cette proposition déterminée par des pas consécutifs, limite le chemin vers l'autonomie. Comment ?

Nunan présente une proposition avec une structure verticale dans laquelle on a structuré le chemin à suivre pour l'obtention de l'autonomie. Rappelons que chaque apprenant a une expérience personnelle avec l'autonomie, c'est-à-dire que non tous les apprenants vont s'adapter à la proposition verticale de la même manière et possiblement, dans certains cas, ils n'arriveront pas à l'autonomie, ils ne peuvent pas être intégrés dans la proposition de Nunan. Ensuite, on trouvera un cadre lequel synthétise la proposition faite par Nunan.

Niveau	Action de l'apprenant	de Contenu	Processus
1	Conscience	Les apprenants se font conscientes des objectifs pédagogiques et le contenu du matériel qu'ils utilisent.	Les apprenants identifient l'implication des stratégies dans les devoirs et ils identifient leurs préférences selon leurs styles/stratégies.
2	Participation	Les apprenants sont impliqués en la sélection de leurs propres buts à partir des alternatives présentées.	Les apprenants choisissent entre une gamme des options.
3	Intervention	Les apprenants sont impliqués dans la modification y l'adoption des buts et contenu de leur programme d'apprentissage.	Les apprenants modifient et adaptent leurs devoirs.
4	Création	Ils créent leurs propres buts	Les apprenants créent leurs propres tâches.
5	Transcendance	Les apprenants vont au-delà de la salle de classe. Ils font des liaisons entre la connaissance et le monde	Ils deviennent professeurs et chercheurs

Tableau 1

Source : Nunan (2003)

### *Pourquoi l'autonomie est importante dans le processus d'apprentissage du FLE ?*

L'autonomie de l'apprenant a des conséquences qui vont au-delà d'un apprentissage organisé (linéaire), dans la mesure où l'autonomie aide à déterminer le type de connaissance qui est vraiment acquise. Comment ? L'apprenant arrête d'être un sujet passif, pour devenir un acteur actif dans son processus d'apprentissage, puisque ce sera *lui* qui va déterminer finalement les matériels, les ressources, les activités et la manière de s'autoréguler afin d'évaluer ses résultats obtenus. Bien sûr cela s'obtient pendant un processus d'application.

Au moment où l'apprenant établit ses objectifs comme le contenu qu'il cherche à apprendre, la connaissance se transforme en connaissance individuelle (subjectivité), pour cela l'apprenant ne fait pas une réalité étrangère, mais une réalité que sera construite et dominé par lui-même (Holec, 1981).

### *Comment est atteinte l'autonomie dans l'apprentissage du FLE ?*

Little (2007) rappelle l'argument du constructivisme pour dire que chaque sujet construit sa propre connaissance à travers l'interaction implicite entre la connaissance connue et les nouvelles idées, expériences et information que le sujet trouve ; mais c'est à partir de l'adoption d'un rôle exploratoire, participatif et interprétatif que l'apprenant commence à prendre le contrôle de son apprentissage, tandis qu'il fait de réflexion du contenu et processus qu'il effectue. En plus, devenir un apprenant autonome implique l'utilisation des stratégies qui permettent le développement de l'apprentissage, ainsi que le développement de l'autorégulation. De quelle manière ?

## *Stratégies d'apprentissage*

Dans l'apprentissage de langues, les stratégies ont occupé un rôle essentiel pour atteindre cet objectif. Selon Anita Wenden, « l'un des principaux objectifs éducatifs de la recherche sur les stratégies d'apprentissage est un apprenant de langue autonome ». Du coup, apprendre une langue est une tâche qui fondamentalement a besoin d'un apprenant curieux de connaissance, en tant que de là part le désir pour apprendre, comprendre et interpréter la connaissance.

Alors, la tâche du professeur n'est pas confinée à montrer quelques stratégies d'apprentissage. Cependant, il s'agit de raviver la curiosité des enfants en utilisant ces stratégies. Ensuite, qu'est-ce que vraiment les stratégies d'apprentissage de langue ?

Les stratégies d'apprentissage de langue sont définies comme des outils et des processus déterminés par le professeur et plus tard par l'enfant qui faciliteront apprendre une langue étrangère. En plus, ces stratégies pouvant être modifiées selon le contexte, les apprenants ou les conditions externes d'apprentissage, et impliquent une relation entre le « faire » et « l'être ».

## *En devenant autonome à partir l'apprentissage collaboratif*

Étant donné que nous apprenons la langue maternelle à travers l'interaction avec des autres, l'apprentissage de la langue cible exige aussi cette interaction. Garcia (2005) citée par Sanchez & Casal (2016) mentionne que l'autonomie et le travail en groupe ont été considérés

des stratégies d'apprentissage opposées, au point qu'elles sont perçues souvent comme modes différents d'organiser l'enseignement.

Donc, il est laissé de côté l'idée que l'interaction collective pourrait favoriser l'apprentissage autonome et le développement de compétences communicatives. Dans les observations que nous avons enregistrées Par contre, nous avons noté que les élèves pourraient améliorer leur attitude face de la classe, leurs habiletés communicatives avec les autres, et leur responsabilité comme partie d'un groupe quand elles travaillent ensemble.

En outre, la responsabilité individuelle doit être un élément non négociable pour arriver à l'autonomie. De même, à la responsabilité contribue l'interdépendance positive, l'interaction face à face, les techniques interpersonnelles et du groupe et l'évaluation groupale (Johnson et al., 1994). A savoir, dans l'apprentissage collectif chaque participant a une fonction spécifique liée à des fonctions des autres participants. Cette adhésion des fonctions individuelles spécifiques dans un groupe motivent chaque participant à remplir ses devoirs afin d'attirer des attentes du groupe. Johnson et al. ont mentionné « Dans l'apprentissage coopératif, les apprenants apprennent de la connaissance, dextérités, stratégies ou procédures à l'intérieur du groupe, plus tard ils les mettent en pratique par eux-mêmes afin de démontrer leur domaine personnelle de ce qui a été appris » (1994 :36).

Donc, à partir du travail collaboratif, les apprenants s'appuient à reconnaître leurs capacités et les mettent en pratique pour attirer le but du travail en groupe. Une fois expérimentée l'autonomie, l'apprenant pourrait corroborer ses capacités de manière individuelle afin de prendre avantage de ces pour améliorer son apprentissage autonome et développer un travail en collaboratif.

Le professeur, en échange, est tout le temps, dans la prise de décisions, c'est un travail qu'implique une analyse de l'activité, la méthodologie, le développement, accomplir les objectifs de la classe, et une analyse attentive des résultats. Selon Delgado (2015) le professeur a une complexe tâche qui implique l'adoption des divers rôles dans la salle d'apprentissage. Il commence dans le dessin de la proposition, des objectifs déterminés qui se mettent en marche à l'égard du développement et progrès des apprenants, résoudre des problèmes spécifiques de manière individuelle ou groupée selon ce qui est présenté et guider la construction de la connaissance.

Ce type de professeur se moule comme l'eau à l'égard de la situation initiale de ses apprenants. C'est à partir du contexte que le professeur dessinera les activités de la classe et ses objectifs. Après une pratique habituelle, le but est que la fonction de l'apprenant soit de briser des limitations et cherche d'avancer dans son processus de construction d'apprentissage autonome ; puis selon Delgado (2015), c'est quand les apprenants développent leurs capacités de décision et élection des contenus et l'organisation du travail en groupe.



## CADRE METHODOLOGIQUE

« *La recherche action vise améliorer la pratique plutôt que de produire des connaissances* »  
(Elliott, 1991)

### *Type de recherche*

Ce projet de recherche fonde sa méthodologie dans la recherche-action puisque ce type d'investigation va au-delà de corroborer une hypothèse auparavant déterminée. En mots de Kemmis (1984) la recherche-action est considérée comme une science critique, constituée par l'investigation autoréflexive et développée par les acteurs impliqués dans la recherche afin d'améliorer et de faire conscience des pratiques sociales.

Tandis que, Elliot (1993) mentionne que la recherche-action prétend étudier une situation sociale en tenant comme but l'amélioration de l'action dans le contexte. Ainsi, notre pratique sociale correspond à un contexte éducatif, où le but est d'identifier, comprendre et améliorer une situation initiale, dans laquelle ses acteurs réalisent une réflexion sur leur apprentissage et de la même façon, une analyse des stratégies qui permet se rendre compte des améliorations et faiblesses pendant cette proposition

En plus, en tenant compte que la recherche-action prétend une amélioration des acteurs, et que chacun est différent, on a déterminé de baser cette recherche à partir du modèle cyclique présenté par Whitehead (1989), basé sur la question : *comment puis-je améliorer le processus éducatif à mon niveau ?*, eu regard à notre but principal de créer un impact dans les filles et les motiver à qu'elles approprient notre proposition et qu'elles se reconnaissent comme les



processus de deux moments dont le projet est divisé.

Néanmoins, pour ce projet, le cycle de Whitehead ira de pair avec des instruments de collecte de données, ainsi que des techniques de triangulation, parce que celles nous permettront mener à bien un processus transparent au moment d'analyser les résultats et déterminer les portées du projet.

### *Des instruments de collecte de données*

Pour analyser et comprendre le développement de l'autonomie dans l'apprentissage du FLE, nous avons sélectionné des instruments qui permettront de rendre compte de la pertinence de la proposition, de nos habilités comme professeurs et de l'influence de notre projet dans les filles et leurs réalités.

- *Grille d'autorégulation* : À travers cette grille nous avons demandé aux filles sur le développement des trois catégories présentes dans ce projet. En plus, pendant tout le développement de la proposition on a développé deux grilles d'autorégulation (une par phase) où les filles ont trouvé des questions de réponse multiple, ainsi que, des questions ouvertes en relation avec leur expérience et l'apprentissage de FLE. Dans la première grille, il y a eu des questions qui se ressemblent afin de corroborer l'information fournie dans un premier moment. Tandis que dans la deuxième grille, les questions de réponse multiple ont été abrégées.
- *Les artefacts* : Ces artefacts correspondent aux activités que nous avons développées. Dans la première phase, ces artefacts ont été réalisés à travers un travail collaboratif, mais avec des résultats individuels. C'est-à-dire, chaque fille devait compléter son propre « guide », à travers la connaissance acquise et au consensus arrivé grâce au travail en groupe.

- **Activité évaluative** : correspond aux devoirs où nous avons vérifié si les thématiques déroulées en classe ont vraiment été comprises et dans quelle mesure. En premier lieu, en relation à la première phase, nous nous sommes forcées à proposer deux activités évaluatives, parce que la première activité, qui a été un questionnaire de connaissance, n'avait pas une liaison avec le processus d'apprentissage des filles en classe.

Par conséquent, les résultats ont été environ 80% négatifs. Donc, en raison de l'analyse de cette situation, nous avons décidé de proposer une activité évaluative plus dynamique : une pièce de théâtre inspirée d'un livre album. En deuxième lieu, l'activité évaluative dans cette deuxième phase a été une très petite description qu'elles devaient lire et représenter graphiquement. De cette manière, nous pouvons constater leur niveau de compréhension du texte, ainsi que leur motivation pour chercher des stratégies afin de comprendre la petite description.

- *Carné de terrain* : cela fait référence aux notés prises pendant tout le développement du processus de ce projet. Dans ces notes on trouve les observations du progrès des filles dans l'apprentissage de FLE, en relation avec le travail collaboratif et la recherche de l'autonomie, des aspects positifs et négatifs de la classe, commentaires de filles dans la salle de classe liés au cours de français ; ainsi que des autres commentaires qui pourraient aider à comprendre et vérifier des résultats obtenus.
- *Enregistrements avec des commentaires des filles et la professeure du cours* : Ces enregistrements de voix ont été développés à la fin des phases pour amplifier notre

perspective subjectivité comme auteurs et essayer de comprendre d'autres points de vue différents du nôtre.

Ensuite, nous introduisons ce tableau qui présente l'unité d'analyse et les catégories sur lesquelles ce projet a basé la récolte et analyse des informations.

<b>Unité d'analyse</b>	<i>Développement de l'autonomie dans l'apprentissage du FLE</i>	
<b>Triangulation</b>	<i>Triangulation des instruments et temporaire</i>	
<b>Catégories</b>	<b>Instruments</b>	<b>Comment se mettre en évidence ?</b>
Investissement	Guille d'autorégulation	Répondre des questions directes/ indirectes
	Les artefacts	Niveau d'élaboration des artefacts (Haute/moyen/bas)
	Carnet de terrain	Résultats de l'observation participant
Cognition	Guille d'autorégulation	Répondre des questions directes/ indirectes
	Questionnaire de connaissance.	Activités cognitives pour vérifier la connaissance construit
Travail en groupe	Guille d'autorégulation	Répondre des questions directes/ indirectes
	Commentaires des filles et la professeure	Des opinions de filles comme les bénéficiaires et la professeure comme observatrice
	Carnet de terrain	Résultats de l'observation participant

### *Caractérisation de la population*

Ce projet a lieu au Liceo Femenino Mercedes Nariño, avec un groupe conformé par 37 élèves entre 9 et 10 ans qui font partie du cours CM1, salle 405, de la demi-journée de l'après-midi Grâce au processus d'observation et à l'implémentation d'une enquête<sup>5</sup>, il a été possible de mettre en évidence des caractéristiques particulières du cours. Cette caractérisation est divisée en trois aspects : la qualité de vie, le contexte scolaire et l'autonomie-motivation. En

---

<sup>5</sup> Voir anexe 1

relation avec la qualité de vie, les premières cinq questions de l'enquête font référence aux aménagements que les élèves ont chez elles, ainsi que les rôles des personnes qui habitent avec elles. De sorte que, toutes les élèves habitent avec leur mère, tandis que 87% des élèves habitent avec leur(s) frères/sœurs et. D'ailleurs, toutes les élèves comptent avec des services publics (l'eau, le gaz, l'électricité) ; mais 0.8% n'ont pas de service d'internet. En ce qui concerne aux appareils ménagers, 100% des élèves ont de la Télé, 87% ont de portable, 80% des élèves ont la radio, 77% ont de l'ordinateur et 74% de tablette.

En plus, du total des élèves 93% mentionnent que leur mère travaille et 92% affirment que leur père travaille, mais 74% des élèves n'habitent pas avec leur père. Sur les devoirs d'école, la mère est la personne les aide le plus disant 91% en les accompagnant dans les devoirs scolaires, alors que le père occupe 64% et le frère/sœur occupe 45% d'accompagnement.

D'autre part, les questions 6 à 10 correspondent au contexte scolaire des élèves. Sur les classes préférées, 93% des élèves aiment la classe d'art suivie de la classe de français et la classe du sport avec 75%. De même, le travail en groupe et dessiner sont les activités préférées par des élèves dans le cours. En effet, dans les observations ces préférences pour les activités liées aux arts sont indiscutables, puisque les élèves sont attirées à faire partie des activités de mouvement corporel, de chanter, de dessiner et de performance. Alors que, regarder la télé et jouer sont des activités aimées dans le loisir.

En plus, en tenant compte la proposition d'intervention, nous avons demandé aux filles sur leurs relations interpersonnelles; à ce qui elles ont répondu : 48% des élèves considèrent leurs relations interpersonnelles excellentes ; car 45% des élèves croient que leurs relations sont bonnes. Par ailleurs, les questions 11 à 15 correspondent à l'autonomie et la

motivation des élèves. Dans cette dernière partie on a observé la disposition des élèves pour apprendre français et leur dépendance d'un agent extérieur en tâches quotidiennes. Alors, à la question Aimerais-tu apprendre français ? 61% du cours mentionne se sentir enchantées pour apprendre français, 21% a cru que c'est une bonne idée et le 0.06% n'aime pas l'idée d'apprendre français. De la même manière, il est évident dans les résultats de l'enquête, que les élèves ne sont pas totalement motivées avec le cours de français.

Par rapport, à l'autonomie, 83% affirment qu'elles font leurs devoirs en compagnie, dans la plupart de cas la compagnie est représentée par la mère ou le père. À la question Quelles activités vous faites sans aide ? Elles ont répondu faire le lit avec 67%, préparer l'uniforme avec 64% et d'hygiène personnelle avec 61%. C'est important de mentionner qu'on a concentré les questions de l'autonomie sur les devoirs qui sont développées à la maison, au lieu du contexte scolaire, puisque notre intention a été d'identifier un habitude d'autonomisation dans d'autres contextes.

Donc, les résultats du manque d'autonomie dans les tâches simples comme faire le lit, ou élémentaire comme l'hygiène personnelle, ils mettent en évidence que les élèves ne sont pas tout à fait autonomes chez elles, et en conséquence cela se reflète dans l'école. Parce que dans les cours, les devoirs sont généralement plus complexes et exigent plus de temps.

Cependant, les observations décrivent une conclusion un peu différent de cela. Pendant la classe, à plusieurs reprises les élèves ont présenté une basse intention de travail de manière autonome quand on leur demande de travailler individuellement. Toutefois, quand elles doivent travailler en groupe l'intention de travail est haute, et les élèves deviennent autonomes.

Possiblement pour les filles, le travail en groupe est une nouveauté dans les classes, puisque leur attitude au moment de faire une activité en classe à partir de le partage avec leur camarades, c'est très positive, elles-mêmes organisent le déroulent de l'activité et la logistique (si cela applique). Donc, nous pouvons rendre compte que le travail à partir le partage est une stratégie qui a besoin d'être accru.

## PROPOSITION D'INTERVENTION

### *Objectifs spécifiques :*

1. Présenter des diverses stratégies cognitives et métacognitives afin de développer chez les enfants sinon l'autonomie, une partie de ce processus.
2. Encourager les filles à se reconnaître elles-mêmes (dans leurs habiletés et faiblesses) et leur environnement en relation au développement de l'autonomie.

### *Proposition d'intervention pédagogique*

Dans la proposition pédagogique pour cette recherche, on a proposé un projet de classe appuyé sur le travail collaboratif, dans le but de développer l'apprentissage autonome individuel en FLE des apprenants de CM2 salle 505, au Liceo Femenino Mercedes Nariño. Cette proposition présente et développe un curriculum qui cherche s'adapter aux besoins des filles, ainsi que leur intérêts et contexte immédiat.



Au départ, ce projet était divisé en trois phases qui correspondent au processus d'autonomie proposé par Nunan (2003) qui mentionne que c'est essentiel de passer par différentes étapes progressives : La reconnaissance de l'importance de l'autonomie, l'engagement, la création et la transcendance.

Toutefois à partir de l'intervention de cette proposition, les résultats obtenus graduellement et leur analyse plus tard, nous ont motivé à faire des changements afin d'adapter le plus possible la proposition aux filles.

Nous avons décidé de supprimer la première phase « la reconnaissance de l'importance de l'autonomie » du fait que dans les interventions initiales nous avons réalisé que les filles ne semblent pas intéressées pour savoir ce qu'est l'autonomie ni pourquoi elles devraient être autonomes.

Résultat, possiblement, de ce qu'au niveau où elle se trouvent, les filles ont déjà assimilé une culture scolaire qui promeut l'obéissance et la soumission. Toutefois, elles sont intéressées à développer des activités qui promeuvent la possibilité de décider et de s'exprimer librement, très pareil à notre proposition.

Par conséquent, la proposition la plus proche au contexte des enfants et aux objectifs, c'est la suivante :

<i>Phase</i>	<i>But</i>	<i>Description</i>	<i>Durée</i>
<i>I</i>	L'engagement et la création	Semi-autonomie dans le processus d'apprentissage du FLE	13 semaines
<i>II</i>	La transcendance en la création	Autonomie dans le processus d'apprentissage du FLE	11 semaines

Tableau 3

Comme ce tableau témoigne, la proposition finale est divisée en deux phases. Dans la première phase, notre rôle en tant que professeurs du FLE était celui de motiver la curiosité et le désir pour apprendre à partir du dessin des activités liées aux besoins (contextes et intérêts) des filles. Pendant cette étape le travail en groupe était l'essence de la méthodologie de la classe ; et les activités développées étaient semi-guidées par la professeure à travers des interventions courtes dans chaque groupe.

Dans la deuxième phase, les modifications sont mises à la lumière grâce aux résultats obtenus dans la première phase. Les classes en grande mesure, elles seront auto-dirigées par les filles avec un accompagnement de la professeure. De façon à ce que pour cultiver la curiosité et la motivation dans les filles, on a embrassé des stratégies cognitives et métacognitives qui aident à conquérir les buts présentés.

### *Des stratégies développées*

Atteindre le développement de l'autonomie dans des petites filles de CM2 ce n'est pas une tâche simple. À savoir, nous avons employé une variété de stratégies pendant le processus de développement de la proposition pour le faciliter et promouvoir son développement. Cela, à travers la présentation, l'explication, la mise en œuvre et l'encouragement des élèves dans l'apprentissage du FLE en utilisant ces stratégies, puisque cela permettrait à chaque apprenant d'identifier ses talents et son style d'apprentissage progressivement. Donc, qu'est-ce que les stratégies cognitives et métacognitives ?

- *Strategies Cognitives* : les strategies cognitives correspondent aux séquences d'action que l'apprenant sélectionne parmi diverses alternatives afin de réussir un objectif fixé. De manière à ce que, parmi les activités cognitives on trouve des cartes mentales, des balayage, repetition, et decouvrir le sens du contexte, l'utilisation des images pour memoriser.
- *Strategies Métacognitives* : Les strategies metacognitives sont la connaissance que les apprenants construisent de leur propre fonctionnement cognitif. En d'autres termes, les strategies métacognitives quêtent à penser à la pensée<sup>6</sup>, et afin d'arriver a ce point-là nous utilisons l'autoregulation, ou l'on a comme but la prise de conscience de ce qui est acquis, des compétences et des lacunes à travers la reflexion personnelle des objectifs reussis, des avancées obtenues, des competences développées et bien sûr, de l'investissemnt avec les tachês réalisés. De sorte que, dans l'autoregulation il y aura une autoevaluation frequente afin de se faire une autoreflexion critique à travers des grilles<sup>7</sup> qui repondent à l'analyse personnel de 4 composants, à savoir : la cognition, l'investissent, le comportement et le contexte<sup>8</sup>.

En tenant compte de ce qui précède, la question à résoudre serait : Comment est appliqué cette proposition dans la classe avec les thématiques designées par le CEC<sup>9</sup>. Ci-dessous est présente le cadre de travail de classe qui correspond à chaque phase :

---

<sup>6</sup> L'expression original est « Thinking about my thinking. Pris The Learning Disabilities Asociation of Ontario's (LDAO)

<sup>7</sup> Voir annexe 2

<sup>8</sup> Pris de l'analyse d'autorégulation proposée par Dayan Guzmán (2016)

<sup>9</sup> Cadre européen commun de référence pour les langues

*Phase I : L'engagement et la creation*

<i>Jour</i>	1	2	3	4	5
<i>Stratégie</i>	Utilisation de mots similaires à l'espagnol	Deviner le sens du contexte		Dessiner préférences	
<i>Thématique</i>	Introduction :	La main à	Ma famille	Voici ma famille	Récupération
<i>Description des personnes</i>	Pour quoi apprendre français ?	la pate			
<i>Développement de la classe</i>	Travail en groupes de quatre filles				
<i>Ressources</i>	Dictionnaire, activité pour compléter, dessiner, images				

<i>Jour</i>	6	7	8	9	10
<i>Stratégie</i>	Des images liées à leur réalité	Des images et des sons			
<i>Thématique</i>	J'aime/Je déteste	Des animaux	Correction des animaux	Grille d'autorégulation	Remis de bulletin scolaire
<i>Description des personnes</i>					
<i>Développement de la classe</i>	Travail en groupes de quatre filles				
<i>Ressources</i>	Dictionnaire, Activité pour compléter, dessiner, dictionnaire				

<i>Jour</i>	11	12	13
<i>Stratégie</i>	Lecture en voix haute		Lecture en voix haute
<i>Thématique</i>	Petit compte : J'aime Lire (Lina Scarpellini)	Récupération	Lecture : Je peux être (Elise Gravel) Je peux être activité (Première partie)
<i>Description des personnes</i>			
<i>Développement de la classe</i>	Travail en groupes de quatre filles		

Ressources

Dictionnaire, livre album, activité pour compléter, dessiner

## Phase II : La transcendance en la creation

Jour	14	15	16	17	18
Stratégie		Dessiner librement		Sélectionné par chaque groupe	
Thématique	Je peux	Création des personnages	Création d'une petite histoire	Lecture des petits comptes par groupe	Préparation
Description des personnes	(2eme partie)	pour un petit compte			
Développement de la classe	Travail en groupes de filles sélectionné et organisé par elles-mêmes				
Ressources	Dictionnaire, dessins, Livre albums, langage corporel				

Jour	19	20	21	22	23	24
Stratégie	Sélectionné par chaque groupe					
Thématique	Présentation	Petit histoire et designer	Grille autorégulation	Activité évaluative	Domino des paroles	Commentaires des filles et de la professeure
Description des personnes						
Développement de la classe	Travail en groupes de filles sélectionné et organisé par elles-mêmes					
Ressources	Dictionnaire, langage corporel, dessins, images					

## RÉSULTATS

Afin d'analyser les résultats des pratiques pédagogiques mises en œuvre, destinés à promouvoir l'apprentissage autonome, dans les deux phases développées ; nous allons nous baser sur une matrice catégorielle segmentée en trois catégories d'analyse : investissement, cognition et travail en groupe. Ces catégories permettent de rendre compte des progrès atteints.

### *L'investissement*

#### *Phase 1*

L'investissement est équivalent à l'effort, l'application et le compromis démontré par les apprenants dans l'assignation des tâches, dans la salle de classe ainsi qu'à la maison. Le progrès obtenu se met en évidence à partir de la grille d'autorégulation, des artefacts, le carnet de terrain et les commentaires de la professeure du cours S.P

En premier lieu, la motivation est liée à l'environnement et la sensation de sentiment du confort, raison pour laquelle le premier résultat correspond à ce sentiment. D'un côté, dans la grille d'autorégulation nous avons identifié que la plupart de filles dans cette première phase affirment se sentir à l'aise dans la classe de français, puisque à la question « Comment vous sentez en classe de français » 92% des filles indiquent se sentir à l'aise en classe.

Toutefois, il faut dire que ces réponses pourraient avoir été influencées par notre présence dans la salle au moment de répondre aux questions. Pour cela au sujet de cette même motivation, dans un entretien la professeure S. P. a mentionné : « l'accompagnement aux groupes a été bon de votre part (...) on voit que les filles aiment la classe, elles travaillent,

elles s'appuient, demandent une chose, l'autre ; afin de compléter avec l'activité proposée » Enregistrement No. 5 (01:14-01:49)<sup>10</sup> En revanche, 8% des filles manifestent négativement leur conformité avec l'environnement de la classe.

D'un autre côté, à partir des observations obtenues, nous pourrions mentionner que dans la plupart de classes, pendant cette première phase, il y avait des confrontations fréquentes dans des groupes, à cause peut-être de l'intolérance et le manque de respect des filles. Ces situations auraient pu promouvoir une ambiance de tension parmi les participantes des groupes et par la suite, une diminution dans la motivation des filles au moment de réaliser les activités.

Par exemple, dans l'activité développée le 28 février 2018, appelée « Voici ma famille »<sup>11</sup> ; ainsi que le 4 avril 2018, avec l'activité « Des animaux »<sup>12</sup>, nous pouvons nous rendre compte que la recherche persistante des quelques filles pour s'intégrer et participer en la réalisation des activités du groupe, sans obtenir une réponse positive, a causé une démotivation presque immédiate par rapport au travail collaboratif et une tendance à privilégier le travail individuel.

En conséquence, cette démotivation a affecté l'investissement au moment de développer quelque activité proposée, ainsi que l'interaction des filles afin de construire la

---

<sup>10</sup> L'original en espagnol : « El acompañamiento a los grupos por su parte fue muy bueno, (...) uno ve que a las niñas les gusta la clase, trabajan, se apoyan unas a las otras para cumplir con su trabajo »

<sup>11</sup> Voir annexe 3

<sup>12</sup> Voir annexe 4

connaissance, puisque les confrontations ont forcé les filles soit à compléter l'activité de manière individuelle, soit à isoler certaines des participantes des groupes.

Donc, bien que Little, D. (2007) mentionne que l'interaction est indispensable dans la construction de sa propre connaissance, et c'est à travers la participation que le sujet commence à prendre contrôle de son apprentissage. Cette interaction fréquente des filles avec leurs groupes de travail habituels à cause des désaccords et discussions dans la classe de français.

Possible, des causes seraient l'habitude de travailler individuellement, la méthodologie de transmission de connaissance qui se maintient à l'école, voire peu d'interaction des filles pendant le développement des activités dans la classe, de même que, l'habitude créée par l'école à travers ses pratiques qui privilégient l'accumulation insensée d'une quantité d'informations qui mène à la démotivation des filles pour l'apprentissage.

En second lieu, en tenant compte que l'investissement varie en relation à la motivation et l'engagement avec des activités ; grâce à la grille d'autorégulation, il est possible d'affirmer que 97 % des filles considèrent que les activités et les thématiques de la classe sont attirantes au moment d'apprendre le français. Une des raisons peut être l'inclusion des thématiques d'après les goûts des filles, ainsi que, la méthodologie utilisée dans le développement des activités appuyée sur le travail collaboratif et la recherche de connaissances.

En effet, à partir des activités du 3 mars « Voici ma Famille : deuxième parti<sup>13</sup> » et le 2 mai « Lecture : J'aime lire de Lina Scapellini » nous pouvons remarquer des contrastes bien

---

<sup>13</sup> Voir annexe 5



soulignés par les filles en relation avec l'intérêt et l'investissement observés. En relation avec la première activité : Voici ma famille, juste 20% des filles ont développé l'activité, pendant que la plupart du cours a copié les réponses de l'activité, ou tout simplement quelques filles ont décidé de ne pas développer l'activité.

On pourrait affirmer que, le langage, la première impression de la complexité du format et leur manque de vocabulaire pour comprendre, ont démotivé les filles à compléter l'activité, et ont provoqué dans les filles un verrouillage automatique dans l'élaboration de ce type d'activités. Par conséquent, cette situation présentée, nous a alerté sur une des principales causes qui ne promeut pas au moins le début d'un travail autonome, puisque l'activité n'était pas liée avec leurs manières d'apprendre, qui se sont avérées être plus visuelles et auditives qu'écrites.

Cependant, dans la classe de 2 mai « Lecture : J'aime lire de Lina Scapellini » nous avons observé que presque toutes les filles se sont montrées intéressées pour y participer. Une des avantages c'est que les filles aiment la lecture (ce que nous avons mis en évidence dans le carnet de terrain de 2 mai) puisque dans la classe d'espagnol elles lisent d'habitude, et il semble que cette activité leur plaise. Autre des avantages est la ressemblance de l'histoire à leurs expériences, parce que cette proximité à leur réalité, leur permet de comprendre plus facilement l'histoire et de l'intérioriser.

En plus, quelques artefacts développés par les filles nous ont permis de nous rendre compte que la réalisation des artefacts est directement liée (en grande mesure) à un consensus parmi les filles du groupe. Un fois elles écoutent l'objectif de l'activité, elles dialoguent entre

elles sur la manière de le compléter ; bien sûr, non pas toutes les filles ont la disposition de réaliser l'activité ; il y avait encore des filles qui préféraient copier l'information des autres camarades, ou des filles qui simplement font ce que leurs camarades leur disent de faire.

En effet, cette situation s'est présentée en presque toutes les classes, il y avait environ 60% des filles qui se montrent engagées avec la classe, pendant environ 30% se limitaient à copier le contenu de l'activité et 10% des filles ont décidé notamment de réaliser des autres activités différentes dans la classe de français. C'est une moyenne obtenue à partir des observations en tenant compte d'un nombre de répétitions présentées dans cette première phase, ainsi que les artefacts et leur niveau d'investissement.

Donc, nous pourrions affirmer que l'expérience des filles et leur relation entre elles, leur permettent de prendre des décisions sur la séquence à développer dans leur propre apprentissage afin de réaliser une activité proposée, dans la mesure où peut-être elles commencent à se reconnaître comme participantes actives dans leur apprentissage. De cette manière, nous pourrions affirmer que les stratégies utilisées dans classe pendant la première phase ont été efficaces environ 60%.

Cependant, c'est important de mentionner qu'il semble que les filles reconnaissent qu'il y a eu un petit progrès dans leur apprentissage, mais elles ne sont pas vraiment conscientes de tout ce que cela implique, et de quelle manière chaque aspect s'intègre avec l'autre afin d'avoir un petit progrès dans le développement de leur autonomie.

En plus, nous considérons pertinent de remarquer la forte influence d'agents extérieurs, particulièrement, les camarades, puis les parents et les professeurs dans le renforcement ou l'affaiblissement de la motivation des filles dans leur apprentissage de français, et bien sûr, dans leur processus de développement de l'autonomie. Dans la mesure où, elles veulent tout le temps chercher l'approbation d'autrui en relation à la façon de réaliser une activité ou à une perception de l'une d'elles dans la classe. Ce qui, en grande mesure, empêcherait le développement d'une autonomie consciente de la part des filles.

Cela se remarque plus fort quand l'opinion vient de la professeure ou des parents, puisqu'elles gardent la conviction des personnes adultes comme possesseurs de « la vérité. » C'était le cas d'une des filles du cours, qui après une des classes, nous a dit "Ma mère m'a dit que je peux échouer à la classe de français, parce que cette classe n'était pas importante" [sic.] Fille M. R

Bien que ce ne soit pas si visible, la tâche de la motivation dans le développement de l'autonomie est un travail ensemble de tous les acteurs impliqués dans ce processus (filles, parents, professeurs et l'école) puisqu'à leur jeune âge, les filles ont besoin de la création d'un contexte et un suivi pour devenir autonomes. Et ce contexte devrait alors être présent à l'école comme à la maison.

Tout compte fait, en relation avec la première phase, le niveau d'investissement reflété dans les diverses activités est parallèle aux intérêts des filles, leurs expériences et leurs habiletés. En effet, l'investissement dans l'élaboration des activités proposées ne dépend pas seulement de l'apprenante, mais aussi, du professeur et l'accompagnement chez elles, puisque

à cet âge les filles ont montré avoir tendance à être motivées par des agents extérieurs ; dans ce cas, les professeurs, les parents et les camarades, étant le cercle social le plus proche.

Par ailleurs, tout dépend de la création d'un environnement agréable où les filles se sentent en liberté de s'exprimer, parce que cette possibilité de s'exprimer, leur donne la sécurité que leur opinion est valable ; et par conséquent, les filles, petit à petit, autonomisent leur processus d'apprentissage, puisqu'elles reconnaissent que leur connaissance construite pourra être également valable.

Ainsi, nous avons réussi ce début d'autonomisation à travers la proposition des activités qui ont cherché à attirer l'attention des filles, s'approcher à leur réalité, les engager avec le développement de celui-ci, l'accompagnement des agents extérieurs, et bien sûr, l'emploi des expressions pour encourager les filles dans ce processus. Donc, notre rôle comme professeurs est d'essayer de briser la conception qu'il faut dépendre de l'adulte pour apprendre; il s'agit plutôt de présenter des possibilités afin d'autonomiser leur processus d'apprentissage, non pas seulement académique, bien sûr, mais aussi personnelle (si possible...).

## *Phase 2*

La deuxième phase a eu son début à la rentrée des vacances de mi-année, pendant cette phase, pour l'amélioration, nous avons changé la démarche à cause des changements suggérés par les filles et les observations faites par nous.

En premier lieu, à partir de la grille d'autorégulation II, présentée par la professeure S. P, nous avons identifiées que 87% des filles ont répondu positivement à la question : « les

activités de la classe m'ont motivé dans l'apprentissage du français ? en tant que 13% des filles ont répondu plus ou moins. D'ailleurs, à la deuxième question « les activités de classe ont été intéressantes ? 84% des filles ont répondu que de manière satisfaisante et 26% ont dit plus ou moins.

En tenant compte de la grille d'autorégulation, nous pourrions dire que cette proposition a été très bien réussie, et, que selon les filles, le processus a été bien adapté à leurs intérêts et manière d'apprendre. Toutefois, dans cette phase, c'est la professeure S. P qui a donné la grille aux filles et non pas nous directement car leurs réponses auraient pu être influencées, cela dû notamment aux relations interpersonnelles entre nous et les filles dans leur processus. En raison de cela, nous allons présenter les résultats obtenus à partir des activités développées en classe afin de corroborer les résultats de la grille

Dans l'activité de rentrée de vacances « Dessins et création d'un petite conte » il semblerait que les filles avaient perdu l'intérêt pour développer l'apprentissage du français, puisque nous avons pris plus du temps que d'habitude pour compléter une activité similaire aux activités précédentes. D'un autre côté, les filles n'ont pas été engagées avec l'activité parce que quelques filles ne savaient pas encore ce qu'elles devaient faire des minutes avant de finir la classe, et cela semblait ne pas les inquiéter.

De sorte que c'est possible de mettre en évidence que des longues pauses dans le processus de développement de l'autonomie, pourraient générer un recul dans l'accomplissement de l'objectif. Donc, dans ce type de parcours, il serait important de maintenir une habitude et

continuation du processus, peu importe s'il est lent, parce que nous courrons le risque que les filles se désengagent avec leur progrès et, bien sûr, leur apprentissage.

De plus, à fin de vérifier leur avancement par rapport à leur apprentissage de langue, nous avons proposé une pièce de théâtre, inspirée par un livre album. Bien sûr, cette activité a été développée en groupes (pas de quatre filles comme d'habitude, mais de dix, qu'il semble plus difficile) Pendant la préparation de la pièce, nous avons observé qu'elles-mêmes ont décidé le pas à pas pour la présentation.

En plus, ce pas à pas a été similaire dans les groupes. Elles ont divisé la lecture, l'ont lue à voix haute et finalement chaque fille a décidé quelle partie représenter. Cette méthodologie prise, n'avait jamais été travaillée dans la classe de français néanmoins, elle a donné des résultats en relation à leur organisation. Cela pourrait corroborer l'affirmation de Little (2009) qui a mentionné ce qui se passe quand les apprenants ont expérimenté ce qui est d'être autonome dans leurs vies. Possiblement, elles ont fait cette division dans d'autres contextes, et elles l'ont accueillie par les possibles résultats positifs à obtenir dans leurs contextes.

En outre, dans l'activité de clôture du 19 septembre «Designer la description<sup>14</sup> » et «Domino des paroles »<sup>15</sup> fait le 3 Octobre, nous avons corroboré que le travail en groupe avec différentes filles a promu deux scénarios possibles : l'amélioration des relations interpersonnelles entre les filles et la construction de l'apprentissage de manière autonome, ou,

---

<sup>14</sup> Voir annexe 6

<sup>15</sup> Voir annexe 7

la limitation des relations interpersonnelles entre les filles et le désintérêt total sur la classe, l'autonomisation, et leur apprentissage.

Ainsi, les filles qui étaient motivées ont cherché les moyens et ont utilisé les stratégies travaillées dans la première phase pour comprendre, interpréter et réaliser ce que nous les avons proposé dans les activités. Par contre, les filles que ne sont pas engagées dans la classe préfèrent de développer des autres activités et copier de ses camarades à la fin de la classe, ou tout simplement elles ne réalisent pas l'activité.

Donc, d'un côté, il est possible d'affirmer que bien que l'autonomie ait été un but que les filles pouvaient essayer d'atteindre ; il semble que quelques-unes d'entre elles ne sont pas intéressées à devenir autonomes, dans la mesure où cela implique plus de travail de ce qu'elles préféreraient de faire. D'un autre côté, les filles qui se sont engagées avec leur apprentissage, ont montré une évolution non seulement dans l'utilisation des stratégies ; mais aussi dans les relations interpersonnelles, le travail en groupe et dans leur perspective face à ce qui est apprendre français.

### *Cognition*

En relation avec la cognition, nous faisons référence au processus mental pour acquérir, analyser et comprendre les concepts ou thématiques à travers des activités en groupe qui mènent au développement de l'autonomie. Ainsi que le processus d'autoréflexion qui permet d'identifier des aspects qui sont impliqués dans ce développement.

Pour commencer, à travers la grille d'autorégulation, les filles ont répondu aux questions Considérez-vous que vous ayez appris le français avec les activités faites en classe ? Et Comprenez-vous les thématiques développées en classe? D'où nous pourrions interpréter l'existence d'une perception positive en relation à l'apprentissage du français dans la classe, ainsi qu'aux thématiques développées ; dans la mesure où à la première question 84% des filles manifestent positivement l'apprentissage du français.

Toutefois, il est possible que ces réponses puissent être influencées par notre présence dans la salle au moment de répondre aux questions. Donc, par rapport à la cognition des filles, dans un entretien, la professeure S. P a affirmé : « Ben oui, parfois quand vous leur demandez quelque chose en français, elles vous répondent. Bien sûr, il y aura des filles qui n'ont pas beaucoup appris (...) J'ai vu qu'elles ont fait de progrès, elles savent saluer, et des autres choses (...) c'est un progrès, parce qu'elles n'avaient pas de connaissances préalables en français » Enregistrement 5 (01 :50 – 02 :30)<sup>16</sup>

En reprenant les données de la grille, à la deuxième question le pourcentage des filles qui ont exprimé de comprendre des activités en classe est 89%. Par contre, nous pouvons observer que les données correspondantes aux réponses *Plus ou moins et mauvais* ont atteint 15% environ.

---

<sup>16</sup> L'original en espagnol : “Y sí, a veces cuando usted les preguntaba en francés, ellas les respondían. Pues habrá algunas niñas que no habrán cogido mucho, (...) yo he visto que han avanzado, saben saludar, saben cositas, que se les preguntan y ellas ya responden; eso ya es algo de conocimiento. Y sobre todo, porque ellas no tenían conocimientos previos en francés”



D'ailleurs, pendant la première phase, nous avons développé deux questionnaires afin de tester la connaissance. Le premier questionnaire (écrit) a eu seulement 23% de réussite, ce qui nous a forcé à dessiner un deuxième questionnaire (oral) plus adéquat, appuyé sur la lecture d'un livre album titré « Je peux » écrit par Elise Gravel. Par conséquent, ce deuxième questionnaire a eu 86% de réussite entre les filles.

Selon ce qui précède, ces données signalent qu'il y avait peut-être un progrès dans la cognition des filles ; puisqu'il semble que les thématiques abordées à travers les diverses activités ont été comprises par la plupart des filles et qu'elles ont permis de commencer de manière satisfaisante une autonomisation de leur apprentissage, puisque dans les activités développées, nous avons mentionné le but de l'activité, non pas le moyen. Le moyen correspondait aux stratégies qui était présenté par nous, mais sélectionnées par les filles.

Donc, c'est les filles qui ont sélectionné les stratégies pour développer l'activité en tenant compte de leurs ressources, de leur motivation et de leur niveau d'engagement avec l'activité; au fait, bien que nous ayons identifié un processus qualifiable de positif dans la plupart de filles, nous avons trouvé aussi des cas où le progrès observé a été presque nul.

Dans le processus pour devenir autonome, Nunan (2003) a mentionné que la conscience sur l'implication des stratégies dans les devoirs et l'identification des préférences selon leurs styles/ stratégies, sont le pas initial pour commencer un processus réussi d'autonomisation. Toutefois, bien que nous ayons essayé de créer une conscience chez les filles dans les premières classes, nous avons identifié rapidement que conformément à leur âge, elles ne se trouvent pas encore intéressées à savoir ce que c'est qu'une stratégie, ni de

quelle manière découvrir leur propre style d'apprentissage, et qu'il fallait en fait un travail préalable pour y arriver parce que d'emblée elles n'ont pas été formées pour y réussir.

Plutôt, elles se sont intéressées à développer des activités qui leur permettent de se rendre compte que, ce qu'elles sont en train d'apprendre a un sens dans leurs vies. Par exemple, contrastons l'activité introductive « Pourquoi apprendre français » de classe développée le 2 février, avec l'activité « Je peux être » basée sur la lecture du livre album « Je peux » par Elise Gravel, développée le 30 mai.

Dans l'activité « Pourquoi apprendre français », la distance de cette nouvelle langue avec leur contexte, ainsi que les raisons, à leur avis, faibles que nous leur avons données pour apprendre français ont eu comme résultat le désintérêt pour le cours. Peut-être, puisque les raisons en étaient externes, voire ne sont pas nées d'elles-mêmes.

Cependant, dans l'activité « Je peux être » nous avons observé que la proximité en l'utilisation d'un langage similaire et la simplicité au moment de s'exprimer rendent compte que bien que ce soit un contexte extérieur, il y avait des aspects qui se ressemblaient à leur contexte.

En somme, le processus cognitif des filles dans cette phase n'a pas été centré sur l'acquisition et rétention de contenus, sinon dans un processus où les filles ont construit leur connaissance quoi que ce soit à partir de leur expérience avec le français. Dans la mesure où l'apprentissage du français a besoin d'être assimilé comme le moyen ou l'outil pour connaître, non pas comme un objectif ou un sujet.

## Phase 2

Dans la deuxième phase, nous avons compris que dans la cognition, il faut englober l'autoréflexion, dans la mesure où le développement de l'autonomie compromet des aspects cognitifs dans l'apprentissage de langue et une analyse sur les aspects personnels qui sont impliqués dans cet apprentissage.

Dans la grille d'autorégulation II, à la question Considérez-vous que vous ayez développé des habiletés dans la classe de français? les filles ont répondu 94% positivement. Plus tard, à la question Quelles habiletés vous avez développé ? les quelques filles ont répondu :

« J'ai appris à chercher (des mots dans le dictionnaire) mieux et à prononcer un peu mieux.

»[15] [sic.] Sujet 1

« Apprendre à chercher des mots dans le dictionnaire rapidement »[16] [sic.] Sujet 2

« Partager, apprendre, aider » [sic.] [17] Sujet 3

« Que je plus ou moins comprendre les mots en français »[18] [sic.] Sujet 4

« Mon apprentissage et mon vocabulaire »[19] [sic.] Sujet 5

« À non pas disputer et apprendre à travailler en groupe »[20] [sic.] Sujet 6

Ces commentaires faits par les filles en relation à leurs habiletés, développées dans toute la proposition, font comprendre qu'elles reconnaissent que l'apprentissage n'était pas limité à l'acquisition de la langue, mais concernait aussi, le déroulement de aspects personnelles qui influencent l'environnement d'apprentissage, en bénéficiant ou affectant le développement

individuel et le développement groupal. De plus, 23% des filles ont mentionné que l'habileté la plus développée a été la recherche des mots dans le dictionnaire, puisque cela a été une des stratégies la plus utilisée afin de comprendre l'idée d'un texte ou au moment d'exprimer quelque opinion.

A l'égard de ces observations, nous pourrions mentionner que l'apprentissage de français s'est centré sur l'acquisition de vocabulaire, plutôt que sur des structures grammaticales. Toutefois, dans la deuxième phase nous avons proposé des activités plus complexes, dont la compréhension de textes courts, et leur représentation à travers des dessins, l'expression orale de mots clés et représentations corporels. Cet apprentissage se reflète dans des activités dont « Domino de Lecture » dans laquelle les filles ont identifié deux paroles correspondantes aux animaux : les mots « poule » et « papillon ». En demandant à deux d'elle pourquoi elles les reconnaissaient, les filles ont affirmé :

« Parce que dans les activités précédentes nous avons fait activités des animaux, et nous avons travaillé la poule »[21] [sic.] Sujet 7

« Parce que d'une activité nous avons rempli une guide. Donc, nous devons deviner les figures pour découvrir le nom de l'animal. Alors, je me suis rappelé cela »[22] [sic.] Sujet 8

D'un autre côté, une des stratégies émergentes dans la classe qui était présente, mais que nous n'avons pas noté, c'est l'accompagnement aux groupes. En relation à celle-ci, la professeure S. P dans son entretien a affirmé : « Aussi, l'accompagnement aux groupes a été bon de votre part, j'ai cru que c'était efficace ».

Au moment d'essayer de développer l'autonomie dans les filles, il est nécessaire de faire un accompagnement aux groupes, puisque c'est à travers la guidance et la rétroaction, au moment

précis de la construction de la connaissance, que les filles sont à même de réfléchir sur les concepts qu'elles sont en train d'acquérir.

### *Travail en groupe*

Le travail en groupe a été considéré comme la méthodologie pour dérouler le travail collaboratif dans la construction de la connaissance aux filles. En tenant compte la communication comme axe central dans le développement d'une langue étrangère.

Tout d'abord, le travail en groupe a été bien reçu à partir du premier moment et bien qu'ils soient présentés diverses discussions pendant la première phase les résultats obtenus ont été remarquables. Pour illustrer cette affirmation, au moment de demander aux filles leur point de vue en relation au travail en groupe, nous avons mis en évidence non-conformités avec cette stratégie développée, puisque dans un dialogue de réflexion réalisé à la fin de la phase une, il a émergé la question Que changerais-tu de la classe de français ? À qui les filles ont commenté: « Ce que j'aimerais changer sont les groupes [elle fait référence à faire de rotation de groupes] pour nous mieux connaître. » [sic.] Fille A. R (00.09 – 00.18)<sup>17</sup>

« Ce qui j'aimerais de faire des activités dehors et d'éviter des discussions (des disputes) dans le groupe. En plus, de partager avec diverses filles pour leur connaître. » [sic.] Fille S. L (00.07 - 00.19)<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> "Pues lo que a mí me gustaría cambiar, son los grupos y salir (...) para conocernos más."

<sup>18</sup> "Lo que a mí me gustaría s realizar actividades al aire libre, y que en el grupo no discutiéramos tanto y poder estar con diferentes niñas, ara conocerlas"

« Ce que je changerais est de ne pas être tout le temps en groupe puis que dans certain moment les camarades et nous n'avons pas une bonne relation. Donc, à la fin nous ne travaillons pas, afin de réaliser les activités de la classe » [sic.] Fille S. L (00.52 - 01.15)<sup>19</sup>

« Nous pouvons continuer en travaillant en groupe, mais changer les participants de chaque groupe » [sic.] Fille S. A ( 02.11 -02.25)<sup>20</sup>

Comme c'est illustré, les filles aiment travailler en groupe ; toutefois, il y existe une non-conformité dans cette stratégie dont *la monotonie*. Le fait de réaliser les activités avec le même groupe pendant toute la première phase a causé un épuisement, qui a conduit à des confrontations parmi les filles et la création d'un espace de tension. Raison pour laquelle, nous avons décidé de faire des modifications à la deuxième phase, afin d'éviter une ambiance mal à l'aise que force à la démotivation du développement des activités et une perspective négative en face au travail collaboratif.

D'ailleurs, à partir des observations obtenues dans cette première phase, l'influence de relations personnelles dans le travail en groupe est presque inhérente, dans la mesure où dans cet âge 10-12 ans, les filles sont susceptibles aux commentaires de leurs camarades, bien qu'ils soient positifs ou négatifs. Par conséquent, 80% des classes les commentaires négatifs parmi les intégrants de groupe, ils affectaient et forçaient à faire une pause dans le processus de réalisation de l'activité et de motivation des filles, ce qui conduit à un revers dans la marche d'autonomisation.

---

<sup>19</sup> Lo que me gustaría cambiar es variar las participantes de los grupos, porque a veces no nos llevamos bien y no hacemos en clase, lo que debemos hacer”

<sup>20</sup> Nosotras podemos seguir trabajando en grupo, pero con diferentes niñas.

Par exemple, dans l'activité réalisée le 2 mars appelé « J'aime/ Je déteste » chaque fille portaient une activité qui devait être développée de manière individuelle, mais, avec la compagnie et l'appui des leurs camarades, comme d'habitude. L'interaction et les différences de perspectives ont conduit à la génération d'un espace inconfortable, individualiste et de fréquente compétence entre elles ou le travail collaboratif commence à se fragmenter.

En plus, dans les diverses activités proposées nous fréquemment avons mis en évidence au moment de la réalisation des activités, de quelques groupes leur démotivaient puis qu'elles n'avaient pas les fournitures ou les outils pour développer l'activité. Le manque d'un dictionnaire, ou du portefeuille de classe où les filles trouvent les mots dont elles avaient besoin pour le développement de l'activité a causé que les filles pensaient qu'elles ne pouvaient pas compléter leur but.

En somme, le travail en groupe pendant la première phase est devenu impliqué dans une dualité ou les filles expriment leur intérêt pour travailler en groupe et en même temps, il y existe une culture d'individualisme, promue par l'école, puisqu' on voit que les filles sont habituées à travailler de manière individuelle parce qu'ainsi elles seraient plus faciles à contrôler par le professeur. En revanche, ce processus communicatif développé par groupes à forcé aux filles subtilement à améliorer la tolérance dans la classe ainsi que le travail en groupe.

En définitive, nous pourrions conclure que le développement de l'autonomie à travers travail collaboratif dans cette première phase, a été un processus notamment lent, dû peut-être à l'habitude des filles de travailler de manière individuelle, qui s'est chevauchée sur la

construction de la connaissance à partir du travail collaboratif. Toutefois, justement le travail collaboratif a été celui qui a attiré le plus d'attention des filles dans la recherche de l'autonomie, puisque l'interaction et le but de compléter l'activité proposée leur motivent à sélectionner les stratégies pour attirer cet objectif.

## Phase 2

En somme, le travail collaboratif pendant la deuxième phase a eu des changements recommandés par les filles. Les résultats de ces changements se mettent en évidence à partir de la grille d'autorégulation II, où les réponses des filles à la question *Le travail en groupe vous a permis de réaliser les activités plus facilement ?* Montrent que 69% d'elles ont eu une perspective positive, tandis que 30% ont exprimé ne pas être d'accord avec le travail en groupe comme une stratégie efficace pour le développement des activités. En concordance avec le travail collaboratif, la professeure S. P a dit « je pense que travailler en groupe a été une très bonne idée pour toutes, parce que certaines filles apprennent des autres, ce que fait du travail collaboratif, une stratégie fabuleux »<sup>21</sup> [sic.] S. A (02.50 – 03.01)

De plus, en relation avec les observations, et aussi avec les commentaires des filles à la fin de cette phase, nous avons trouvé qu'il existe une polarisation entre les filles qui aiment le travail en groupe, et les filles qui préfèrent travailler individuellement, comme nous avons mentionné dans le cas de l'investissement. Cependant, leurs désaccords ne sont pas liés avec la réalisation des activités, plutôt, à l'environnement de conflits présent dans le groupe, causé par le manque de tolérance, désengagement et un certain manque du respect entre les filles.

---

<sup>21</sup> "Yo pienso que trabajar en grupo es bueno para todas, porque unas niñas aprenden de otras, y de eso se trata el trabajo colaborativo, es una estrategia fabulosa"



En relation au progrès d'autonomisation des filles la professeure S.P, dans son entretien, a affirmé « Les filles ont gagné beaucoup d'autonomisation, comme je vous dis, elles savent déjà (la méthodologie de la classe) et avant de commencer la classe elles me demandent : professeure les groupes ? à ce que j'ai assuré : vous déjà connaissez la méthodologie de la classe. Cela est autonomie »<sup>22</sup> (04.38 – 04.58). A partir de cela, nous pourrions dire que la proposition a apporté des éléments bien importants pour la construction initiale de l'autonomie et qui se sont montrés évidents dans quelques facettes du stage.

Donc, malgré que le travail en groupe ait généré parfois des différences entre les filles cela a motivé une certaine attitude de désengagement chez quelques filles, nous pourrions dire à partir des données obtenues, que le travail en groupe a permis la construction de la connaissance à travers l'interaction et la mise en commun des idées. Et, il a été à travers cette même méthodologie que les filles ont amélioré un peu leurs relations personnelles, puisqu'elles ont été exposées à une interaction fréquente, on dirait, comme partie de leur développement d'autonomisation.

## CONCLUSIONS

À partir de la mise en œuvre de la proposition en tenant compte des résultats obtenus, le progrès, et les obstacles qui se sont présentés dans ce processus, nous pouvons conclure en premier lieu que l'autonomie n'est pas un but que devrait être développé juste vers l'âge adulte,

---

<sup>22</sup> "Las niñas han ganado mucho de autonomía, como yo le digo, ellas ya saben y antes de iniciar la clase preguntan: profe, ¿en grupos? Y yo respondo: ustedes ya conocen la metodología de la clase. Eso ya es autonomía"

sinon, qu'il s'agit d'un processus qui doit commencer depuis l'enfance et à partir d'expériences concrètes, ainsi que de l'accomplissement des tâches brèves qu'impliquent des aspects qui attirent attention de l'apprenant.

En deuxième lieu, la plupart de la littérature sur l'autonomie parle d'un processus de prise de conscience comme condition pour commencer un processus d'autonomie. Toutefois, dans notre expérience, nous avons identifié que bien que les filles aient eu un progrès dans leur apprentissage autonome, la plupart d'elles ne savent pas ce que l'autonomie implique, ni son importance dans l'apprentissage du FLE.

En troisième lieu, la littérature autour de l'autonomie, fait référence à la recherche d'une motivation qui engage le sujet dans la propre construction de l'apprentissage. Toutefois, avec des apprenants débutants, comme c'est notre cas, il est indispensable que la motivation soit le résultat d'un travail en commun parmi les participants, les camarades, les professeurs et bien sûr, les parents. Tout au long de la proposition, nous avons travaillé avec les filles pour essayer d'enrichir leur autonomie et leur apprentissage du FLE à l'aide des réflexions, des recommandations et des opinions des filles elles-mêmes, de la professeure et de l'observation du développement temporel de la proposition.

## LIMITATIONS ET RECOMMANDATIONS

### *Limitations dans la proposition et la méthodologie*

Dans les limitations pour cette proposition se trouve la particularité du cas. D'un côté, les sujets qui ont intervenu, et de l'autre, le contexte et conditions soulevées par l'institution éducative qui font que cette proposition ait été désignée pour cette population spécifiquement.

Pour cela, la méthodologie qui a été mise en marche répond à des besoins délimités dans la proposition qui ont comme but d'aider à l'obtention de développement de l'autonomie.

#### *Limitation du temps*

En relation avec le temps de déroulement de la proposition, il faut mentionner qu'il semble qu'il est bien limité, dans sa mise en œuvre. Dans la mesure où le temps présentiel réel avec les sujets de cette recherche a été juste d'une heure par semaine, ce qui produit en conséquence, un processus qui marche lentement et qui nous a forcé à éviter le plus possible les variations dans la proposition. Une proposition comme le développement de l'autonomie a besoin d'un processus plus continu et personnalisé, ainsi, le temps déterminé n'était pas suffisant pour dérouler un apprentissage plus poussé et un suivi plus profond.

#### *Limitations dans les instruments de collecte de données*

Les instrumentés de collecte ont dû être sélectionnés non seulement en relation au type d'investigation ; en plus, le type de population qui a été déterminée pour la recherche. On recommande, de toute façon, d'adapter les instruments aux participants, les situations et les contextes, puisqu'une manipulation inadéquate des instruments pourrait affecter directement les résultats et modifier des interprétations du lecteur.

## TABLE DE MATIÈRES

CONTEXTE ET ETABLISSEMENT DU PROBLÈME.....	9
<i>Contexte Local et Institutionnel</i> .....	9
<i>Délimitation du problème</i> .....	12
<i>Question de recherche</i> .....	13
Objectifs .....	13
<i>Justification</i> .....	13
CADRE RÉFÉRENTIEL .....	16
<i>État de l'art</i> .....	16
CADRE THEORIQUE .....	19
<i>Qu'est-ce que l'autonomie dans l'apprentissage du FLE ?</i> .....	19
<i>Dans la quête de l'autonomie</i> .....	19
<i>Pourquoi l'autonomie est importante dans le processus d'apprentissage du FLE ?</i> .....	21
<i>Comment est atteinte l'autonomie dans l'apprentissage du FLE ?</i> .....	21
<i>Stratégies d'apprentissage</i> .....	22
<i>En devenant autonome à partir l'apprentissage collaboratif</i> .....	22
CADRE METHODOLOGIQUE .....	25
<i>Caractérisation de la population</i> .....	29
PROPOSITION D'INTERVENTION .....	32
<i>Proposition d'intervention pédagogique</i> .....	32
<i>Des strategies développées</i> .....	34
RÉSULTATS .....	38
<i>L'investissement</i> .....	38
<i>Cognition</i> .....	47
<i>Travail en groupe</i> .....	53
CONCLUSIONS .....	57
LIMITATIONS ET RECOMMANDATIONS.....	58
BIBLIOGRAPHIE.....	61

## BIBLIOGRAPHIE

- Benson, P. (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France* , 29-39.
- Delgado, K. (2015). *Aprendizaje colaborativo: teoría y práctica*. Magisterio.
- Gúzman, D. A. (2015/2016). *AUTO-FLE Le Développement de l'Autonomie dans la Compétence Écrite en FLE basé sur les typologies Textuelles/Un travail d'autorégulation chez l'apprenant*. Bogotá, Colombia: Université Libre.
- I.E.D. Liceo Femenino “Mercedes Nariño” (s.f) Horizonte Institucional: «Liceista, Reflexiva Y Autónoma, Transformadora De Contextos» Recuperado el 9 de septiembre de 2017
- Irene Sanchez Godoy, S. C. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de 12. *Porta Linguarum*, 179-190.
- Learning Disabilities Association of Ontario's (LDAO) . (2014). Metacognitive Strategies or “Thinking About My Thinking”. *LD@school*.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *Elsevier Science Ltd* , 175-181.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14-29.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy: what, why and how? 1-13.
- Mark Ylvisake, P. D., Mary Hibbard, P., & D, T. F. (n.d). Tutorial: Cognitive & Learning Strategies. *The Brain Injury Association of NYS*, 23-25.
- Nunan, D. (2003). The connection between autonomy and communicative teaching. Conference Proceedings. Hong Kong: The English Centre University of Hong Kong. Recuperado el 30 de noviembre de 2017 <http://jaltpublications.org/archive/proceedings/2003/nunan.pdf>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman. *Anales de Psicología*, 450-462.

PEI, Mission et Vision du Liceo Femenino Mercedes Nariño. H., M. G. (s.f.). Liceo Femenino Antonio Nariño Lifemena. Recuperado el 7 et 8 de septiembre de 2017, de <https://lifemena.jimdo.com/>

Tora, U. M. (Noviembre de 2008). Localidad Rafael Uribe Uribe Ficha Básica . Recuperado el 8 de septiembre de 2017 p. 6/ 51-52 <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/rafaelUribe.pdf>

Ylvisake, M., Hibbard, M., & Feeney, T. (2006). Tutorial: Cognitive & Learning Strategies. *The Brain Injury Association of NYS*, 23-25.

## **ANNEXES**

## Annexe 1: Enquête



PROYECTO DE AULA  
DEPARTAMENTO DE LENGÜAS 2017-11  
ENCUESTA DE DIAGNOSTICO  
CURSO 405 - JT



¿Cuánto años tienes?

\_\_\_\_\_

Marca con un (x) las respuestas que consideres necesarias.

1. ¿Con quién vives?

Mamá

Papá

Hermano/a

Tío/a

Abuelo/abuela

Otros: \_\_\_\_\_

2. ¿Cuáles de estos servicios tienes en casa?

Agua

Luz

Gas

Internet

3. ¿Cuáles de estos electrodomésticos tienes en tu casa?

Tablet

Celular

Televisor

Computador

Radio

4. ¿Quiénes trabajan en tu casa?

Mamá

Papá

Hermano/a

Tío/a

Abuelo/a

Otros: \_\_\_\_\_

5. ¿Con quién realizas tus tareas?

Mamá

Papá

Hermano/a

Tío/a

Abuelo/a

Otros: \_\_\_\_\_



6. ¿Cuál es tu materia favorita?



Matemáticas



C. Naturales



C. Sociales



Música



Francés



Inglés



Edu. Física



Artes



Español

7. ¿Qué actividades te gusta hacer en el colegio?

- ♥ Pintar
- ♥ Dibujar
- ♥ Escribir

- ♥ Exponer
- ♥ Trabajar en grupo

- ♥ Actuar
- ♥ Otro: \_\_\_\_\_

8. ¿Cuál de estas actividades haces para divertirte?

- ♥ Jugar
- ♥ Conectarte a internet
- ♥ Bailar

- ♥ Leer
- ♥ Ver Televisión
- ♥ Otro: \_\_\_\_\_

9. ¿Cómo es tu relación con tus compañeras de clase?



10. ¿Te gustaría aprender francés?



11. ¿Cómo realizas tus tareas?

- Sola
- En compañía

12. ¿En tu casa, quién te ayuda con las tareas escolares?

- |                                    |                                    |                                   |
|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Nadie     | <input type="checkbox"/> Hermano/a | <input type="checkbox"/> Abuelo/a |
| <input type="checkbox"/> Mamá/Papá | <input type="checkbox"/> Tío/a     | <input type="checkbox"/> Otro     |

13. ¿Cuál de estas actividades realizas sin ayuda?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Higiene personal | <input type="checkbox"/> Alistar el uniforme para el colegio |
| <input type="checkbox"/> Cocinar          | <input type="checkbox"/> Tareas del colegio                  |
| <input type="checkbox"/> Aseo en casa     |  |
| <input type="checkbox"/> Tender la cama   |  |

14. ¿Tienes responsabilidades o tareas asignadas en tu casa?

- Sí
- No

¿Cuáles?


---

---

**NOTA ACLARATORIA:**


La presente encuesta tiene como fin único realizar un diagnóstico a las estudiantes en relación con las siguientes dimensiones: social, Cultural, educativa y afectiva. De esta manera, los datos que se proporcionan aquí tienen la finalidad exclusiva de brindar información para la investigación que se está llevando a cabo en torno al aprendizaje de francés como lengua extranjera.

Annexe 2 – Grilles d'autorégulation



## Grille d'autorégulation

Atelier de classe I  
CM2 Salle 505  
Professeure Yulied Comacho  
2018-I



Pregunta	Muy bien	Bien	Regular	Mal
¿Consideras que has aprendido francés con las actividades hechas en clase?	😊	😊	😐	😞
¿Comprendes las temáticas trabajadas en clase?	😊	😊	😐	😞
¿Te gustaría seguir aprendiendo francés con este tipo de actividades?	😊	😊	😐	😞
¿Preferirías trabajar más individual que en grupo?	😊	😊	😐	😞
¿Las actividades de clase te resultan interesantes para aprender?	😊	😊	😐	😞
¿Cómo te sientes en la clase de francés?	😊	😊	😐	😞
Las actividades del portafolio son elaboradas	😊	😊	😐	😞
¿Los temas desarrollados en clase son interesantes?	😊	😊	😐	😞

- ¿Te gusta trabajar en grupo?  
 SI  NO  ¿Por qué? hablamos mucho hay veces que no ponemos atención por estar hablando y por eso no.
  
- ¿Qué es para ti ser autónoma?  
No hablar en clase poner atención a las tareas no pararnos.
  
- ¿Te consideras autónoma en las clases de francés?  
No porque hay veces que me paro y porque hablo a veces.
  
- Un consejo para la profesora  
Que nos regañe cuando abramos o cuando abtemos.



Annexe 3



Vocii ma familie!

Atelier de clase II  
CM2 Sala 505  
Profesoara Tulia Coman  
2018-1



Je te présent ma famille :



Vocii ma familie!

Atelier de clase II  
CM2 Sala 505  
Profesoara Tulia Coman  
2018-1



Je te présent ma famille :



Annexe 4

*Des animaux*  
Atelier de classe V  
CM2 Salle 505  
Professeure Yulied Camacho  
2018-1

*Bien faire  
5 pts  
5 pts*

*Très bien  
5 pts  
5 pts*

*De*  
CM2  
Professeure Yulied Camacho  
2018-1

M	☆	Y	⊗
L	⊕	X	⊗
K	☆	W	⊕
J	⊕	V	⊕
I	⊗	U	⊕
H	⊗	T	⊕
G	⊕	S	⊕
F	⊕	R	☆
E	⊕	Q	⊕
D	⊗	P	⊕
C	⊕	O	⊕
B	⊕	N	☆
A	⊕		

*LION*  
*ELEPHANTE*  
*SINGE*  
*ZÉBRE*  
*GIRAFFE*  
*SERPENT*  
*POISSON*  
*CRABE*  
*DAUPHIN*  
*POULPE*  
*BALEINE*  
*TORTUE*  
*VACHE*  
*CHIEN*  
*COCHON*  
*CHAT*  
*POULE*  
*MOUTON*

Annexe 5



# Ma famille

Atelier de classe 3  
CM2 Salle 505  
Professeure Yulied Camacho  
2018-I



1. Combien des personnes conformément ma famille ? 3

2. As-tu de frères ou sœurs ? Oui  Non  Combien ? 4

3. Quelles professions trouves-tu dans ta famille ?

- Mama - en la Fiscalía
- Papa - periodico ADN
- Abuelo - Banerero
- Abuela - Fiscalia
- Tia - Mera

4. As-tu des cousins ? De qui sont-ils les enfants ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Comment est le rapport avec tes frères/sœurs ou cousins/cousines ?

- Excellent
- Très bon
- Bon
- Plus ou moins
- Pas bon

6. Qu'est-ce que tu aimes le plus de ta famille ?

J'aime \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



# Ma famille

Atelier de classe 3  
CM2 Salle 505  
Professeure Yulied Camacho  
2018-I



1. Combien des personnes conformément ma famille ? 5

2. As-tu de frères ou sœurs ? Oui  Non  Combien ? 2

3. Quelles professions trouves-tu dans ta famille ?

- mère administradora de empresa
- père Tenedor
- tante soldado de reserva
- tante contadora

4. As-tu des cousins ? De qui sont-ils les enfants ?

Cousin Joel Cousin Yerson

Tante Helena Cousin Cesar

5. Comment est le rapport avec tes frères/sœurs ou cousins/cousines ?

- Excellent
- Très bon
- Bon
- Plus ou moins
- Pas bon

6. Qu'est-ce que tu aimes le plus de ta famille ?

J'aime me gusta cuando me apoyan y me

ayudan cuando estoy triste y cuando tengo

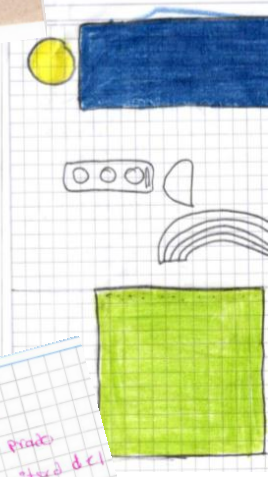
mi abba

Annexe 6

Un rond jaune pour le soleil  
 Un rectangle bleu pour le ciel  
 Un carré vert pour le pré  
 Sans oublier, à l'aquarelle,  
 Un demi-cercle pour l'arc-en-ciel.

Moi, je rêve d'une maison  
 Couleur jaune et rose bonbon.  
 Moi, je rêve d'une maison  
 Avec des fleurs plein le balcon.  
 Et pour décorer ma maison  
 des pompons en papier crépon.

Un círculo amarillo para el sol  
 Un rectángulo azul para el cielo  
 Un cuadrado verde para el prado  
 Sin olvidar aquarelar un medio  
 círculo para el arcoiris  
 Anjel Rodriguez Vazquez 805  
 Sofia Martinez Quintero 305  
 Maria Paula Hernandez 505



yo sueño con una casa color amari-  
 llo y rosado bonbon.  
 yo sueño con una casa con muchas  
 flores en el balcon.  
 y para decorar mi casa con pon-  
 pones en papel crepe



un círculo amarillo para el sol  
 un rectángulo azul para el cielo  
 un cuadrado verde para el prado  
 sin olvidar la aquarela la mitad del  
 círculo para el arcoiris



- Yo sueño con una mansión (casa)
- Color rosa y rosamelon
- Yo sueño con una mansión (casa)
- Con flores en el balcon
- Voy a decorar mi mansión (casa)
- Con pompones de papel crepe

**DIBUJO**



Yo sueño con una casa color amarillo y rosa con delo  
 Yo sueño con una casa con muchas flores en el  
 balcon y para decorar mi casa de pompones y papel  
 crepe



<p>Un círculo amarillo para el sol</p>	<p>Un rectángulo azul para el cielo</p>	<p>Un cuadrado verde para el prado</p>
<p>Sin olvidar la aquarela</p>	<p>Un semi-círculo para el arcoiris</p>	

para sofia marcel

<p><b>Frances</b></p>	<p><b>Español</b></p> <p>un círculo amarillo para el sol              un rectángulo azul para el cielo              un cuadrado verde para el prado              sin olvidar la aquarela la mitad del círculo para el arcoiris y un círculo en el cielo</p>
-----------------------	---

