



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial
para optar al título de:

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Autor

Andrés Felipe Londoño Castro

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

Medellín, Colombia

2021



La mise en place du portfolio numérique comme un outil pour favoriser l'autonomie chez des
apprenants débutants de FLE à Multilingua

Andrés Felipe LONDOÑO CASTRO

Directeur de Projet de Recherche et Directeur de Stage

Javier David MONTOYA ESTRADA

Titulaire d'un master en Didactique des Langues Étrangères

Directrice de Mémoire de Recherche

Diana Milena CALDERÓN VARGAS

Titulaire d'un Master en Enseignement et Apprentissage de Langues Étrangères

Medellín

Décembre, 2021

Résumé

Ce projet de recherche-action a été exécuté de manière virtuelle dans le cours du français II à Multilingua à l'Université d'Antioquia. Il visait à favoriser l'autonomie chez des apprenants débutants de FLE à travers la mise en œuvre du portfolio numérique. À cette fin, nous avons planifié deux tâches, une séance dédiée à connaître et assimiler des stratégies pour l'étude en autonomie et les respectifs moyens d'évaluation : le journal de bord et deux questionnaires.

Ensuite, nous avons déroulé ces actions et collecté les données nécessaires pour faire une analyse complète qui nous a permis de repérer l'influence positive de nos interventions chez les apprenants, ainsi que de réfléchir sur ce processus de recherche et de donner quelques recommandations.

Mots-clés : enseignement-apprentissage du FLE, portfolio numérique, stratégies pour l'autonomie.

La mise en place du portfolio numérique comme un outil pour favoriser l'autonomie

Ce travail de recherche-action a été mené au programme Multilingua de l'Université d'Antioquia de manière virtuelle, entre les mois de février et novembre 2021, dans le cadre de notre stage pédagogique requis pour obtenir notre diplôme de la Licence en Langues Étrangères (Bac+5) à l'Université d'Antioquia, à Medellín, Colombie.

Remerciements

J'adresse mes plus sincères remerciements à toutes les personnes ayant contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire pour les aides reçues.

En premier lieu, je remercie mon Dieu de m'avoir donné les forces et l'inspiration nécessaires pour continuer et parvenir à bien achever mes études.

Je remercie ma famille qui m'a encouragé à poursuivre tous mes projets de vie à travers son soutien manifesté de diverses manières.

Également, je fais une mention spéciale à mon directeur du projet de recherche et de stage, le professeur Javier David Montoya Estrada pour son appui permanent et son engagement dans mon processus de stage et pour sa contribution intégrale à ma vie professionnelle et personnelle. Je remercie la directrice de mémoire de recherche, Diana Milena Calderón Vargas, pour toute l'aide et le temps qu'elle a consacré à ce travail. Au même degré, je remercie mes camarades de l'université et spécialement mes co-stagiaires pour les conseils, l'aide et pour être toujours là.

Je remercie la professeure coopératrice, Carolina Villada, qui m'a accompagnée lors de mon stage, pour la patience, l'appui moral et le guidage pendant cette année.

Sommaire

Avant-propos	6
Description du contexte	7
Objectifs	11
Cadre théorique	11
Plan d'action	14
Déroulement des actions	15
Analyse des données	15
Résultats et interprétations	16
Les activités et les stratégies pour l'étude en autonomie	16
L'influence de la virtualité	18
La mise en œuvre du portfolio numérique	19
Conclusions	20
Références	24
Annexes	26

Avant-propos

Dans le domaine de la formation des licenciés en langues étrangères (Bac+5), l'École de Langues de l'université d'Antioquia établit la réalisation d'un stage pédagogique lors duquel les étudiants des deux derniers semestres se dédient à l'enseignement d'une des langues apprises pendant leur formation, que ce soit l'anglais ou le français, et à la conception d'une étude de recherche-action. Celle-ci est le résultat des observations et de la réflexion des étudiants afin d'identifier une problématique autour de l'enseignement ou de l'apprentissage dans le contexte éducatif en question. Ensuite, le stagiaire-chercheur doit concevoir un plan d'actions qui lui permettra d'intervenir sur la problématique trouvée. Finalement, après avoir mis en place ces actions, il les évalue pour connaître les résultats de son intervention et les présente à la communauté académique.

C'est ainsi que dans ce rapport nous présenterons le parcours et les résultats de notre projet mené dans un cours débutant en français à l'Université d'Antioquia.

Description du contexte

L'Université de Antioquia est une université à caractère officiel très importante et reconnue en Colombie. Fondée en 1803, elle dénombre actuellement 14 facultés, 4 écoles, 4 instituts et 3 corporations partout dans le département. Suivant les objectifs du plan « *Extensión solidaria* », qui vise la création et mise en place de divers programmes pour avoir un impact social, l'université a créé le programme « Multilingua » en 1997, dans le but de développer la compétence communicative et interculturelle de son public à travers l'apprentissage des langues étrangères et ancestrales.

Le programme, qui appartient au Rectorat et à l'École de Langues, offre l'espace pour apprendre les langues suivantes : français, allemand, italien, portugais, chinois, japonais, Kriol, Minika et Embera Chami. Le programme de français comporte six niveaux dont la durée est de 64 heures par semestre et leur intensité hebdomadaire est de 4 heures de classe synchronique et 2 heures de travail indépendant.

Le public cible de Multilingua est composé principalement des étudiants actifs du premier cycle ayant une moyenne égale ou supérieure à 3,8 sur 5. Cependant, les étudiants de deuxième et troisième cycle, les professeurs, le personnel administratif et des personnes externes ont la possibilité d'y apprendre les langues mentionnées ci-dessus.

L'objectif principal du programme est d'enseigner les langues étrangères et de promouvoir les cultures qui y sont associées dans un espace qui développe les compétences communicatives et favorise l'apprentissage autonome soutenue par les TICE (Consejo de la Escuela de Idiomas, 2015). Afin d'impulser les aspects culturels des langues cibles, des activités comme le Festival Multilingua, la rencontre de la chanson, le cycle de cinéma et les émissions de

radio sur quelques traits caractéristiques de ces cultures sont offertes (Consejo de la Escuela de Idiomas, 2015).

En ce qui concerne l'enseignement et apprentissage du français comme langue étrangère, la méthode établie pour développer la compétence communicative chez les élèves est basée sur le manuel « Alter Ego ». C'est un manuel pédagogique créé suivant l'approche actionnelle proposée par le Cadre commun de références pour les langues (CECRL) qui “[...] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier” (Conseil de l'Europe, 2001, p.15)

Concernant la modalité adoptée pour ces cours, il faut remarquer qu'à cause de la pandémie de COVID-19, l'enseignement et apprentissage de langues se fait à distance à travers divers outils technologiques, c'est-à-dire, la formation des étudiants est médiée par la virtualité. En conséquence, les étudiants se réunissaient sur ZOOM quatre heures par semaine et ils disposaient de la plateforme Google Classroom pour partager des matériels et travailler de manière asynchrone.

Le cours observé est le deuxième niveau de français, correspondant au niveau A1 du CECRL. La classe était composée de 12 apprenants, dont quatre hommes et huit femmes. À travers les informations obtenues dans le questionnaire, nous avons appris que les apprenants ont eu leur premier contact avec le français grâce à Multilingua et ce qui les motivait à apprendre cette langue était de voyager aux pays francophones et d'avoir des échanges académiques et sociaux en communiquant couramment. De plus, ils cherchaient à comprendre des séries, films et d'autres productions et à accéder aux informations dans la langue cible. En raison de ceci, ils

étaient curieux, participatifs et honnêtes, ce qui a créé une atmosphère tranquille, agréable et dynamique pour l'apprentissage au cours de notre stage.

Quant à l'enseignante responsable du cours, elle a obtenu son diplôme en philosophie à l'Université d'Antioquia. Après, elle a fait son master en « *Études en Traduction* » dans l'Universidade Federal de Santa Catarina au Brésil et maintenant elle fait le doctorat en lettres à l'Université de Córdoba en Colombie. Elle a travaillé pour des universités différentes partout dans le département, accumulant neuf ans d'expérience comme professeure de langues étrangères. Actuellement, elle travaille à l'Université d'Antioquia dans le programme de traduction offert par l'École de Langues et dans le programme Multilingua.

Problématique

Comme nous l'avons décrit avant, l'apprentissage et l'enseignement du français à Multilingua s'est adapté à la modalité virtuelle d'une façon rapide et avec le peu de ressources disponibles. Les professeurs ont fait un effort pour bien transposer les contenus des cours, cependant les questionnaires auxquels les apprenants ont répondu ont révélé qu'ils avaient l'impression que les cours étaient monotones et que leur travail indépendant avait augmenté, ce qui a eu un impact sur la motivation en général.

Par ailleurs, l'analyse des observations a mis en relief le manque d'engagement de la part des étudiants pour réaliser les tâches proposées démontrant le peu de désir pour apprendre la langue cible (Raby, 2008). Dans toutes les séances il y avait toujours des apprenants qui ne participaient pas lors de la mise en commun de devoirs ou qui disaient simplement qu'ils ne l'avaient pas fait, par exemple, la sixième entrée du journal de bord remarque que « parmi le peu nombre d'étudiants qui viennent à la séance, il y en a toujours plusieurs qui n'ont pas fait le devoir. Il s'agit d'une situation qui est devenue de plus en plus fréquente et à laquelle il faut faire

attention. » (24 mars). Ce manque de motivation n'était pas un phénomène visible seulement chez certains étudiants, c'était une habitude de tous les étudiants.

D'autre part, nous nous sommes questionnés sur le contact des étudiants avec le français hors du cours, le temps dédié et les types d'activités. Nous avons donc conçu un questionnaire dont l'analyse a montré que 70 % des étudiants n'avaient jamais de contact avec la langue cible, ils ne consacraient au français que le temps travaillé pendant les séances. Donc, ce comportement nous a démontré le manque des stratégies pour étudier en autonomie et le manque d'engagement pour les mettre en œuvre. Le reste des étudiants faisaient des activités comme regarder des vidéos et des films et écouter de la musique, mais dans le but de s'amuser sans réellement mettre en œuvre des stratégies pour apprendre et ils dédiaient un temps maximum de deux heures par semaine.

Bien que le manuel « Alter Ego » propose l'utilisation du cahier d'activités comme une ressource pour le travail individuel et que la professeure coopératrice pendant l'entretien a indiqué que « les activités proposées par le Manuel Alter Ego à la fin de chaque leçon sont des activités faciles et simples » (le 22 juin) et elles encouragent le travail autonome, nous pensons que ces activités sont hors du contexte colombien et global actuel et c'est pourquoi elles ne sont pas motivantes à réaliser.

Ces observations pendant et hors du cours plus les activités du manuel Alter Ego nous ont permis de remarquer la nécessité d'ouvrir des espaces où les étudiants pourraient apprendre et mettre en œuvre des stratégies qui développent l'étude en autonomie hors cours à travers des sujets adaptés au contexte local.

Par la suite, nous nous sommes proposés de faire une intervention pédagogique-didactique pour favoriser le développement de l'autonomie chez les apprenants dans le cadre

d'une recherche-action. Cette intervention pédagogique consistait à intégrer le portfolio numérique dans le cours II de français à Multilingua. Avec tous ces éléments, nous cherchions à répondre à cette question : Dans quelle mesure l'implémentation du portfolio numérique peut-elle favoriser l'autonomie chez les apprenants débutants de FLE à Multilingua ?

Objectifs

Général

Favoriser le développement de l'autonomie des apprenants débutants de FLE à travers l'utilisation du portfolio numérique.

Spécifiques

1. Identifier les motivations, les besoins langagiers et les stratégies d'apprentissage des étudiants pour la création et planification des activités du portfolio numérique.
2. Mettre en place de petites tâches qui encouragent la familiarisation avec et l'utilisation de quelques stratégies d'apprentissage.
3. Évaluer et réfléchir au processus entrepris par les étudiants lors des activités enregistrées dans le portfolio numérique.

Cadre théorique

Ce projet de recherche-action est structuré par une série de concepts qui permettent de lui donner un appui théorique et guider la démarche à suivre. D'après la problématique identifiée dans le contexte et les objectifs de notre recherche, nous estimons nécessaire d'aborder, d'une part, le concept d'autonomie et d'autonomie langagière et d'autre part, la définition du portfolio numérique et sa relation avec l'autonomie.

D'abord, la notion d'autonomie est définie d'une manière générale comme « la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires. » (Holec, 1979, p.31), en d'autres mots, l'apprenant doit être capable d'auto-diriger son apprentissage, c'est-à-dire, déterminer les objectifs, les contenus et les modalités de réalisation, surveiller les progrès ou évaluer la performance. Ceci va de pair avec le concept d'apprenant autonome que Little, Ridley et Ushioda (2002) présentent :

L'apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets. (p.133)

D'ailleurs, nous comprenons l'autonomie langagière comme l'aptitude de l'apprenant à prendre des initiatives langagières et à utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 (Germain et Netten, 2004 ; Sélézilo, 2014). Ainsi, nous pouvons condenser l'autonomie langagière en ces quatre caractéristiques : la compréhension des objectifs d'apprentissage, la liberté de choix, la responsabilité et la réflexion. Celles-ci sont intrinsèquement impliquées lors de l'utilisation du portfolio.

Le portfolio dans le domaine de langues est relié à l'origine du CECRL. Au début, il est décrit comme un « instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme et du pluriculturilinguisme » (Chunhong et Thouvenin, 2014, p.156). À partir de ce moment-là, différents types de portfolio ont été créés et mis en œuvre non seulement en Europe, mais aussi partout dans le monde où l'on cherche à mener un exercice de promotion de l'autonomie de l'étudiant.

Par la suite, le portfolio numérique est défini par DiBiase (2002), comme une « collection Web personnalisée qui comprend des éléments de preuve sélectifs tirés de cours, des artefacts tirés d'activités parascolaires et des annotations et commentaires réflexifs liés à ces expériences » (p.2). C'est pourquoi, parmi la diversité de types de portfolio, nous avons choisi le portfolio d'apprentissage qui « permet à l'élève de sélectionner des travaux, terminés ou non, qui témoignent de ses efforts et de la progression dans ses apprentissages » (Paquet, 2019, p.43)

D'après Abrami et Barrett (2005), Durand et Chouinard (2012), MÉQ (2002) et Scallon (2007) cités par Paquet (2019), le processus de réflexion critique permet aux élèves d'identifier leurs points faibles et de renforcer leurs points forts, soutenus par les enseignants, ainsi que de se fixer des objectifs afin que les réalisations et l'apprentissage antérieurs soient mis en œuvre de la manière la plus efficace possible.

En effet, nous concevons le portfolio numérique comme un outil qui peut favoriser l'autonomie chez les apprenants débutants de FLE à Multilingua car, comme l'indiquent Chau et Cheng (2010), Gebric, Lewis, et Amin (2011), Stefani, Mason et Pegler (2007) cités par Alawdat (2013) « par sa nature, [il] motive les étudiants à apprendre et devenir des apprenants activement indépendants et il fournit aux apprenants des occasions de renforcer leurs compétences d'apprentissage, leur autoévaluation et leur communication avec le monde » (p.339, notre traduction).

En somme, le contexte éducatif médié par la virtualité à Multilingua, et imprégné par les diverses circonstances qui l'entourent, a mis en évidence la nécessité d'ouvrir des espaces où les étudiants puissent apprendre et mettre en œuvre des stratégies qui développent le travail individuel hors classe basées sur leur propre réflexion, liberté de choix et responsabilité. C'est pour cela que nous proposons la mise en œuvre du portfolio numérique comme un outil qui

intègre les caractéristiques de l'autonomie décrites ici et qui permet aux étudiants non seulement d'améliorer dans leurs compétences langagières mais aussi de réfléchir sur ce processus pour cultiver le savoir-apprendre indispensable dans tous les domaines académiques.

Plan d'action

Ayant souligné les circonstances exposées dans la problématique et les concepts de base de la justification théorique, nous avons établi une démarche avec plusieurs actions qui ont été mises en place tout au long du deuxième semestre académique de l'année 2021. Celles-ci sont classées en trois catégories : interventions, outils de collecte de données et actions continues.

Premièrement, concernant les interventions, ce plan prévoit quatre activités d'intervention pour la mise en œuvre et l'évaluation des tâches enregistrées sur le portfolio numérique : la tâche à la fin du dossier 4, la tâche à la fin du dossier 5, la tâche à la fin du dossier 6 et l'évaluation sur les trois tâches réalisées et enregistrées sur le portfolio. De plus, il faut relever que ces activités étaient alignées avec les contenus demandés par le programme Multilingua pour le niveau II du français et celles-ci font partie du processus d'évaluation formative des étudiants

Deuxièmement, pour la collecte de données ce plan prévoit la création des journaux de bord et de deux questionnaires : le premier au début du cours pour identifier les motivations, les besoins linguistiques et les stratégies pour l'étude en autonomie des étudiants et le deuxième pour qu'ils puissent s'exprimer à propos des interventions et évaluer leur progrès.

En dernier lieu, les actions continues lors du stage ont été la lecture et l'analyse des données collectées et la rédaction du rapport final.

Déroulement des actions

À cause du mauvais rythme de participation des étudiants pour faire les tâches et les questionnaires demandés dans les dates préétablies, le nombre d'interventions a été réduit dans le but d'assurer le plus de participation possible. C'est pour cela que nous avons dû faire plusieurs modifications aux activités planifiées afin de mieux cerner les besoins des élèves et d'adapter les tâches à leur rythme. Celles-ci sont décrites dans le Tableau 1 (cf. annexe A)

Analyse des données

Dans le but de connaître les résultats du projet de recherche-action, nous avons suivi la démarche proposée par Burns (1999) : « collecte des données, codage, analyse, interprétation et présentation des résultats » (p. 156). Par rapport aux outils construits pour la récolte des données, nous avons écrit neuf journaux de bord et conçu deux tâches : l'activité bilan à la fin du dossier 4 et la création d'une biographie ; et nous avons créé deux questionnaires. Le premier au début du cours pour identifier les motivations, les besoins linguistiques et les stratégies pour l'étude en autonomie des étudiants et le deuxième pour qu'ils puissent évaluer l'impact des interventions et leur progrès au niveau de l'autonomie.

Étant donné le nombre d'étudiants, nous avons décidé de ne pas faire d'échantillonnage. Nous avons collecté des données de tout le groupe dont le nombre a diminué tout au long du semestre jusqu'à neuf élèves en total. D'abord, nous avons fait l'assemblage des données collectées avec les différents outils d'évaluation employés. Puis, nous avons suivi la démarche inductive proposée par Creswell (2012) dans laquelle nous avons classifié les réponses données par les participants en différentes catégories et sous-catégories qui ont émergé au fur et à mesure de l'analyse. Ainsi, les comparaisons et les modèles semblables ont été identifiés et nous avons

intégré les codes avec certaines similarités dans une seule catégorie afin d'arriver aux résultats que nous présentons ci-dessous.

Résultats et interprétations

Après avoir fini la triangulation des données (Denzin, 1978) qui renvoie au fait de faire usage de plus d'un outil de cueillette pour assurer la superposition et la combinaison de plusieurs perspectives, la matrice des résultats a généré trois grandes catégories, qui seront présentées ci-dessous. Tous les commentaires ont été traduits de l'espagnol, les textes originaux se trouvent en pied de page.

Les activités et les stratégies pour l'étude en autonomie

À travers le premier questionnaire (cf. annexe B) nous avons identifié que 70% des étudiants n'avaient aucun contact avec le français hors cours ; seulement 30% d'entre eux, c'est-à-dire 4 étudiants, réalisaient certaines activités comme écouter de la musique et regarder des films et des séries. À la fin de la collecte des données, le deuxième questionnaire (cf. annexe C) nous a permis de constater que la totalité des étudiants faisaient des activités hors cours pour pratiquer et apprendre le français grâce à nos interventions pendant le cours, ayant un impact positif sur leur motivation comme le montre ce témoignage :

En raison des stratégies fournies, j'ai pu intégrer certaines d'entre elles à mes méthodes d'étude pour essayer d'une certaine manière d'améliorer mes résultats d'apprentissage. Je pense que [ce projet] m'a donné des idées et des outils pour étudier de manière autonome.

¹(Question 1).

¹ Debido a las estrategias brindadas, he podido incorporar algunas de ellas a mis métodos de estudio para tratar de cierta manera mejorar mis resultados de aprendizaje. Considero que [este proyecto] me ha brindado ideas y herramientas para estudiar de manera autónoma

Sur le 30% initial (quatre étudiants) qui avaient du contact avec le français, le 75% d'entre eux, c'est-à-dire 3 apprenants, n'ont pas été touchés par le projet car ils ont continué à faire les activités utilisées avant les interventions : regarder des films et vidéos, faire des exercices grammaticaux en ligne et réviser les sujets traités pendant les séances (cf. annexe B). Par contre, le 70% restant de la totalité des apprenants (6 étudiants) ont mis en œuvre les nouvelles stratégies partagées pendant le cours telles que : « lecture à haute voix mettant en évidence dans les textes les diphtongues, triptongues, liaison et les sons nasaux. Synthétiser l'information sur des cartes mentales, faire des exercices sur Internet et écouter des podcasts. »² (Deuxième questionnaire, question 7).

Donc, il est possible d'affirmer que grâce aux activités et stratégies proposées pendant les séances, les étudiants sont plus motivés à intégrer des stratégies lors de leur l'étude en autonomie. Ceci indique un impact positif de nos interventions sur leur processus d'apprentissage, comme le montre le deuxième questionnaire et le journal de bord cinq : « J'ai perçu que les étudiants travaillaient plus sur leur travail autonome. Maintenant, ils font tous les devoirs et sont plus perceptifs pendant les moments de correction du devoir ; ils participent plus et ils se sont habitués aux corrections et réflexions sur les sujets traités. » (7 et 9 septembre).

Par ailleurs, la réalisation de ces activités a permis un exercice de réflexion sur le processus d'apprentissage et de liberté de choix, deux caractéristiques primordiales d'un étudiant autonome (Little et al., 2002) : « elles m'aident à essayer différentes méthodes d'apprentissage et à trouver celui qui convient le mieux à mes besoins et à mon processus »³ et « grâce à la pratique constante et aux différentes activités, je découvre où j'ai particulièrement quelques difficultés et

² Lectura en voz alta resaltando en los textos los diptongos, triptongos, liaison y los sonidos nasales. Sintetizar la información en mapas mentales, hacer ejercicios en internet y escuchar podcasts.

³ Me ayudan a probar distintos métodos de aprendizaje y encontrar el que mejor se adapte a mis necesidades y a mi proceso.

je me demande quelles activités supplémentaires je pourrais entreprendre en vue d'améliorer ces aspects »⁴ (deuxième questionnaire, question 9).

L'influence de la virtualité

Au milieu de nos interventions, les étudiants nous ont manifesté l'influence négative de la virtualité sur leur progrès et leur motivation. Quand nous avons demandé aux étudiants à propos des situations qui empêchaient l'étude en autonomie, ils ont exprimé que la virtualité affectait négativement leur concentration à cause de plusieurs distractions dans leurs entourages. Cette difficulté pour se concentrer demande plus de temps pour faire les devoirs ; c'est-à-dire, le temps ne suffit pas pour arriver à faire les devoirs ni pour une pratique en autonomie.

Nous pouvons voir ce comportement pendant les séances dans le journal de bord six qui dit : « J'ai noté un comportement récurrent de la part des étudiants. Plus d'étudiants participent et partagent leur devoir les mardis que les jeudis. Pendant la semaine, je perçois qu'ils n'ont pas assez de temps pour faire leur devoir. En revanche, les week-ends ils ont plus de temps pour les faire » (14 septembre)

Malgré ces difficultés, notre étude a mis en évidence que cette modalité virtuelle peut encourager les étudiants à devenir plus autonomes en prenant en charge leur processus d'apprentissage. Après avoir finir nos interventions, nous avons demandé aux étudiants si la virtualité affectait négativement leur autonomie et ils en ont souligné tout le contraire :

L'éducation en ligne exige de l'étudiant qu'il joue un rôle beaucoup plus actif et qu'il rompe le paradigme selon lequel seul l'enseignant possède toutes les informations relatives à son apprentissage. Bien que le processus change en ce qui concerne

⁴ A través de la práctica constante, a través de las distintas actividades descubro en que (sic) parte especialmente tengo algunas dificultades y me planteo que (sic) actividades extras realizar con miras a mejorar esos aspectos.

l'accompagnement et les outils d'apprentissage, l'éducation en ligne me permet également de découvrir de nouvelles façons d'apprendre à travers le matériel disponible en ligne.⁵ (Deuxième questionnaire, question 3)

Alors, c'est aux enseignants de favoriser un changement positif de la conception de l'apprentissage virtuel du français à travers des espaces qui stimulent les étudiants à partager les activités et stratégies pour l'étude en autonomie et à réfléchir sur leur progrès lors de leur utilisation.

La mise en œuvre du portfolio numérique

Même si le portfolio était l'outil privilégié par ce projet de recherche-action, il n'a pas joué un rôle fondamental pour favoriser l'autonomie chez les apprenants. En effet, seulement cinq étudiants sur 15 qui étaient inscrits au cours au début ont fait la première tâche du portfolio et quoique la deuxième tâche soit reliée à un examen partiel, la participation n'a pas beaucoup augmenté, ce qui démontre que les étudiants n'étaient pas motivés à en faire usage pour y enregistrer leurs activités hors cours.

Ce manque d'intégration a eu son origine dans le manque de stimulation et d'appui de notre part en tant que stagiaire. Il aurait fallu nous assurer que les étudiants comprennent le but du portfolio, comment ils pouvaient l'utiliser et les bénéfices de son incorporation en motivant une utilisation plus active de cet outil. C'est ainsi qu'il ne s'agit pas seulement d'assigner des tâches et les enregistrer sur le portfolio, mais aussi de stimuler une réflexion autour de l'outil et l'objectif fixé. Nous avons pu confirmer ceci grâce à une réponse d'une étudiante lors du

⁵ La educación virtual exige del estudiante el asumir un papel mucho más activo y romper el paradigma de que solo el docente tiene toda la información relacionada con su aprendizaje. Si bien que el proceso cambia respecto al acompañamiento y las herramientas de aprendizaje, la educación virtual también me acerco a nuevas formas de aprender a través del material disponible en línea.

deuxième questionnaire : « [le portfolio] ne m'a pas aidée à développer mon autonomie parce que c'était comme faire des tâches normales du cours et j'étais obligée de les faire. »⁶ (Question 1)

Conclusions

À travers l'analyse et l'interprétation des données de notre projet de recherche-action concernant la mise en œuvre du portfolio numérique pour favoriser l'autonomie chez les apprenants, nous pouvons dire que les objectifs ont été partiellement accomplis.

Comme nous l'avons décrit auparavant, l'objectif général établissait le portfolio comme l'outil primordial pour stimuler l'étude en autonomie chez les étudiants. Cependant, au fur et à mesure de l'avancement du cours et du projet, nous avons laissé de côté cet outil à cause du manque d'engagement des étudiants pour accomplir les tâches et le manque d'expérience dû au fait de n'avoir jamais utilisé ce dispositif dans notre parcours professionnel.

Ainsi, nous nous sommes rendu compte du besoin d'établir diverses actions qui seront le pont entre la théorie et la pratique pour bien planifier l'intégration du portfolio dans le cours. Il ne s'agit pas seulement de planifier les tâches qui le comprendront, mais aussi d'établir des actions concrètes pour motiver son usage pendant le cours et pour que les étudiants puissent connaître le but de l'outil, les parties qui le composent, les bénéfices de son usage, et qu'ils puissent le voir d'une manière plus intégrale qu'un simple dossier à remplir.

Quant à l'objectif de favoriser l'autonomie chez les étudiants, nous pensons l'avoir accompli à travers la réalisation des objectifs spécifiques prévus dans ce projet. Nous avons pu identifier les motivations, les besoins langagiers et les stratégies d'apprentissage des apprenants pour bien planifier, adapter et mettre en place les tâches et les interventions.

⁶ [El portafolio] no me ayudó a crecer en autonomía (sic) porque era como hacer tareas normales del curso y estaba obligada a hacerlas.

De cette manière, ces interventions nous ont permis de partager de nouvelles stratégies pour l'étude en autonomie, de donner l'opportunité aux étudiants de réfléchir à propos de leur processus d'apprentissage du français et de se familiariser et intégrer ces nouvelles stratégies avec un impact positif sur leur autonomie.

En conclusion, avec ce projet de recherche-action nous avons encouragé l'étude en autonomie du français chez les étudiants grâce aux activités et stratégies lors de nos interventions même si le portfolio numérique n'a pas été intégré comme il avait été conçu. Par conséquent, il faut que plus de recherche soit faite à Multilingua dans cette modalité virtuelle afin de connaître la portée réelle du portfolio numérique et sa relation avec l'autonomie.

Réflexion

Le stage d'enseignement en langues étrangères est le sommet de la licence. Je n'ai pas dû seulement intégrer les concepts didactiques et pédagogiques préalablement étudiés lors du cursus mais aussi d'en faire usage pour bien parvenir aux objectifs de ce projet de recherche-action. Aussi, la langue que j'ai choisie pour enseigner a été un défi pour moi à cause de la favorisation de l'anglais dans le cursus à l'École de Langues et l'impact de la modalité virtuelle lors des derniers semestres de mon parcours académique.

Comme je n'avais jamais enseigné le français avant le stage, je ne disposais ni de matériels didactiques ou de ressources en ligne pour enseigner, ce qui empêchait la planification des séances au début ; ni de stratégies pour bien gérer le rythme des séances et motiver la participation des étudiants. Cependant, grâce à l'appui de la professeure coopératrice pendant toute l'année de stage, j'ai incorporé des matériels variés et j'ai acquis des stratégies pour bien guider le groupe, leur rythme et interactions selon les atteintes du Multilingua et les besoins linguistiques des étudiants.

De plus, cette expérience pratique m'a fait développer mes compétences en tant que professeur. D'abord, grâce à la modalité virtuelle, j'ai assez appris sur l'usage des TICE et des nouvelles stratégies pour l'éducation médiée par la virtualité. En outre, au fur et mesure que j'avais plus de participation, j'ai consolidé mon rôle dans la classe ayant plus d'autorité au moment de corriger et de demander de la participation aux apprenants. J'ai appris à reconnaître le rôle de chaque étudiant dehors la classe, leurs points forts et à améliorer pour qu'ils puissent progresser dans l'apprentissage de la langue cible et qu'ils soient plus motivés à participer dans le cours.

Quant à mon projet de recherche-action, je me suis rendu compte de la difficulté à établir une connexion entre la théorie et la pratique. Même si lors de ma licence j'avais lu et analysé des articles et j'avais appris comment faire de la recherche, le manque d'expérience dans le domaine et de compétences pour relier les concepts avec la vie réelle (je n'ai jamais utilisé le portfolio avant le stage) ont eu un impact sur la portée de notre projet.

Néanmoins, cette opportunité m'a bien servi pour mieux connaître les étapes de la recherche-action, ce qu'elles comprennent et son importance dans l'éducation colombienne. Je la conçois comme un moyen indispensable pour transformer et améliorer non seulement le processus d'apprentissage des étudiants mais aussi les manières d'interagir avec la connaissance et le professeur, ayant une incidence directe sur l'éducation et la société.

En résumé, je suis absolument heureux d'avoir accompli les objectifs fixés du stage et d'avoir aidé les apprenants. Je conviens, donc, que la réalisation de ce projet n'a pas seulement influencé positivement le processus d'apprentissage du français des participants. Il m'a beaucoup permis d'apprendre en termes linguistiques, pédagogiques et culturels. Je garde un savoir et un

savoir-faire comme enseignant pour lequel je remercie tant les apprenants, comme le programme Multilingua et la professeure coopératrice.

Références

- Alawdat, M. (2013). Using e-portfolios and ESL learners. *Online Submission*, 3(5), 339-351.
- Burns, A. (1999). Collaborative Action Research for English Language Teachers. Cambridge, United Kingdom: *Cambridge University Press*.
- Chunhong, Y., et Thouvenin, C. (2014). Portfolios européens des langues : un complément utile aux tests du FLE en Chine. *Synergies Chine*, 9, 155–164.
https://gerflint.fr/Base/Chine9/YU_Thouvenin.pdf
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research : Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4^e éd.). Pearson.
- Denzin, N. (1978). The research act : A theoretical introduction to sociological methods, New York : *McGraw-Hill*, 370 p.
- DiBiase, D. (2002). E-portfolio. *The Pennsylvania State University: E-education Institute, College of Earth and Mineral Sciences*. Retrieved December 20, 2011, from <http://tulane.edu/liberal-arts/upload/e-PortfolioRationale.pdf>
- Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic*, 7(1), 55-69
- Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe.
- Little, D., Ridley, J., & Ushioda, E. (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik.
- Paquet, M. (2019). Apports de la vidéo et du portfolio numérique pour l'apprentissage de la production orale d'élèves du secondaire en classe de français langue d'enseignement. [Thèse des études supérieures et postdoctorales, Université de Montréal].
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23894/Paquet_Maxime_2019_These.pdf?sequence=2

Raby, F. (2008). Introduction-Comprendre la motivation en LV2: quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Langues modernes*, (3), 9-16. <https://francoiseraby.monsite-orange.fr/file/8ddd17b685fad90c750ce467198b96bc.pdf>

Sélézilo, A. (2014). Autonomie d'apprentissage du FLE et langue d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine. *Synergies Chine*, (9).

Annexes

Annexe A. Description des interventions

<https://docs.google.com/document/d/1KhVrFfUbQ9FU2ByWU-2Q2MuIuZ1nJCV2QWdqFppQj2I/edit?usp=sharing>

Annexe B. Premier questionnaire

https://docs.google.com/forms/d/1gn7WfRTywkF7ZZ49Ju5JciH60E6_GcHpp170LrXciXo/edit?usp=sharing

Annexe C. Deuxième questionnaire

<https://docs.google.com/forms/d/1xl-nO9OUo7TwLLAdF02YvujXWBastAIaRqBK7jBlybs/edit?usp=sharing>