



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

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

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Autor:

Cristian Eliécer Palacios Chaverra

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

Medellín, Colombia

2022



La mise en place des tâches communicatives pour améliorer la production orale chez les apprenants d'un cours de FLE de niveau débutant au programme Multilingua

Cristian Eliécer PALACIOS CHAVERRA

Directeur de Mémoire de Recherche et Directeur de Projet de Recherche :

Juan Carlos PADILLA VILLADA

Titulaire d'un master en Linguistique

Directeur de Stage :

Renán Darío MOSQUERA RIVERA

Titulaire d'un master en Didactique du Français Langue Étrangère

Medellín

Novembre, 2022

Résumé

La production orale est une habileté fondamentale pour le développement de la compétence communicative d'une langue étrangère, car celle-ci permet l'interaction tant qu'il y a un message à dire, un interlocuteur à qui le dire et une motivation à le dire. Ce travail décrit le processus d'une recherche-action réalisée auprès un groupe d'apprenants débutants de FLE du programme Multilingua de l'*Universidad de Antioquia*, afin d'améliorer la production orale à travers la mise en place de tâches communicatives. On a suivi un modèle cyclique de recherche-action et l'on s'est servi, pour la collecte des données, du journal de bord, d'une grille d'observation systématique, d'un questionnaire et des conversations enregistrées. Bien que le cours se soit déroulé de manière virtuelle à cause de la pandémie de la Covid-19, les résultats ont montré qu'il s'est produit un progrès significatif dans la production orale chez les apprenants, ce qui confirme l'efficacité des tâches communicatives.

Mots clés : production orale, tâches communicatives, débutants, FLE, jeu de rôles, simulation, monologue, entretien, recherche-action.

La mise en place des tâches communicatives pour améliorer la production orale chez les apprenants d'un cours de FLE de niveau débutant au programme Multilingua

Ce rapport de recherche est le fruit d'une recherche-action développée pendant notre stage professionnel-académique d'enseignement de français comme langue étrangère au sein du programme Multilingua de l'*Universidad de Antioquia*, pendant la période de juillet 2021 à juin 2022. Il correspond à la dernière exigence pour obtenir le diplôme du programme de la Licence en Langues Étrangères (Bac +5) à l'École de langues de l'*Universidad de Antioquia*.

Remerciements

Il est gratifiant d'arriver à ce moment et se tourner vers le passé, plus précisément, vers l'expérience du lycée où j'ai trouvé ma source d'inspiration pour l'enseignement.

Par conséquent, je tiens à remercier, tout d'abord, mes parents María Eva et Pedro pour leur amour inconditionnel pendant toutes ces années.

En deuxième lieu, je remercie mes frères Jimmy et Pedro, et mes sœurs Lida, Kelly et Carol ; leur accompagnement et soutien ont été déterminants. Également, je remercie le père Bernabé ECHEVERRY pour son amitié et sa guidance.

En troisième lieu, je remercie à mes professeurs de l'université, qui m'ont enseigné, aidé et accompagné dans ces années de formation. Spécialement, le professeur Juan Carlos PADILLA, sans son aide et sagesse, cette recherche n'aurait pas été possible. Également, je remercie le professeur Renán MOSQUERA, conseiller de stage, pour son engagement, sa connaissance et ses conseils.

En quatrième lieu, je remercie la professeure Diana CEBALLOS et mes apprenants à Multilingua qui ont été un élément essentiel dans mon processus de stage. Grâce à eux, ce projet a réussi.

Finalement, je dois remercier ma chérie Université d'Antioquia pour tout ce que j'y ai appris et vécu.

Sommaire

	Page
Avant-propos	6
Description du contexte	7
Présentation de la problématique	9
Question de recherche	10
Objectifs	11
Objectif général	11
Objectifs spécifiques	11
Cadre théorique	11
Plan d'action	16
Déroulement des actions	17
Méthodologie de recherche et analyse des données	19
Résultats et interprétations	21
Compréhension orale	21
Production orale	23
Conclusions	29
Réflexion	30
Références	32
Annexes	34

Avant-propos

La dernière année de la licence en Enseignement des langues étrangères de l'*Universidad de Antioquia*, nous devons faire un stage professionnel dans une institution éducative afin de développer un projet de recherche. Pour ce faire, nous avons observé un groupe d'apprenants débutants de FLE au sein du programme Multilingua de cette université, où nous avons trouvé une problématique que nous avons traitée à la lumière de la recherche-action, de février à juillet 2022.

Ce rapport présente la description du contexte, la problématique, les objectifs, le cadre théorique, la méthodologie, l'analyse des résultats ainsi que les conclusions et les réflexions qui ont émergé à la fin de notre projet.

D'ailleurs, nous avons trouvé quelques difficultés. D'un part, donner le cours de manière virtuelle a été un défi, étant donné que nous avons dû apprendre à travailler avec les TICE pour l'élaboration des fiches pédagogiques, l'évaluation des habiletés communicatives ainsi que la collecte des données à travers des ressources numériques (Ex. des entretiens et des conversations par visioconférence, un questionnaire sur *Google Forms*, ou enregistrer les cours pour le regarder plus tard). D'autre part, les relations enseignant et étudiants, et professeur coopératrice et stagiaire ont été un peu difficiles parce que nous n'étions pas habitués à ce type de relations médiatisées par l'ordinateur. Cependant, nous avons pu amener cette recherche à bonne fin.

Description du contexte

Multilingua est un programme d'extension de solidarité du rectorat et de l'École de langues de l'*Universidad de Antioquia* (désormais Université d'Antioquia), créé en 1997 dans le cadre de la politique d'internationalisation de l'institution afin de promouvoir les langues et les cultures étrangères. Ce programme offre gratuitement l'enseignement de plusieurs langues étrangères à des étudiants, des professeurs et des employés administratifs de l'université.

La direction de l'administration, des services et les salles de classe se trouvent au bâtiment de l'ancienne École de droit, situé au centre-ville de Medellín. Néanmoins, entre 2020 et 2021, tous les cours se sont développés de manière virtuelle à cause de la pandémie de la Covid-19. Actuellement, il y a 1578 étudiants inscrits dans ce programme.

En ce qui concerne les apprenants, le groupe est composé de 24 étudiants, dont 17 femmes et 7 hommes d'âges divers entre les 18 et les 54 ans, et qui appartiennent à des filières différentes comme les sciences sociales et humaines, les ingénieries, les licences en enseignement et les sciences de la nature.

La plupart des étudiants sont de niveau débutant (A1) étant donné qu'ils n'avaient jamais étudié le français auparavant. Par rapport à leurs motivations, quelques-uns voudraient partir en France pour mettre en pratique leurs études universitaires (principalement ceux qui étudient l'ingénierie) et d'autres veulent connaître la langue française pour voyager dans un pays francophone.

Concernant l'enseignante coopératrice, elle est diplômée en enseignement des langues étrangères de l'Université d'Antioquia depuis 2009. Elle enseigne le français au programme Multilingua et l'anglais à l'*Universidad Nacional de Colombia*. Elle est titulaire d'un master en enseignement des langues étrangères de l'Université d'Antioquia.

À l'égard de la langue française dans ce programme, les cours se divisent en 6 niveaux de 64 heures chacun, avec une intensité de 4 heures par semaine au cours du semestre académique de l'université (16 semaines). Actuellement, il y a 486 étudiants et 9 professeurs de français. Ces cours se déroulent sur la base de l'approche Communicative, l'approche Actionnelle et la méthode Alter Ego, mais les enseignants ont la liberté de créer du matériel additionnel afin d'enrichir les apprentissages du FLE.

Pendant la période d'août 2021 à juillet 2022, nous avons développé ce projet de recherche. Dans le premier semestre, un processus d'observation de classe et de collecte des données a été mené à travers le journal de bord, un questionnaire adressé aux étudiants et des conversations avec la professeure coopératrice, afin d'analyser le contexte et d'identifier une problématique. Pendant le premier mois, nous avons observé la professeure coopératrice et, à partir du deuxième mois, nous avons commencé à enseigner deux heures par semaine. Dans le deuxième semestre de stage, nous avons pris le cours en charge afin de mettre en place les actions d'intervention.

Il est important de mentionner que notre recherche a subi un grand changement de population étudiante à cause des reconfigurations des horaires des cours d'un semestre à l'autre. D'août à novembre 2021, nous avons identifié une problématique dans un groupe de 24 étudiants ; cependant de février à juillet 2022, nous avons mis en place nos interventions avec un groupe composé de 11 étudiants. Pourtant, nous avons constaté la même problématique dans ce nouveau groupe, de sorte que nous avons pu mettre en place les interventions qui avaient déjà été préparées.

Présentation de la problématique

Dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, le développement des habiletés de l'oral doit être assuré de sorte que les apprenants puissent se débrouiller à l'usage de la langue cible en situations de communication. Parmi ces habiletés, on tient compte de la production orale, ce qui peut se dérouler à travers des activités proposées par l'enseignant dans la salle de classe et dans d'autres contextes auxquels les apprenants sont exposés. Selon Yate et Montoya (2016), la production orale est « l'habileté de savoir quoi dire, comment parler ou à qui, quand, de quelle façon le faire et à propos de quoi. » (p. 4). Par conséquent, les difficultés liées à cette habileté requièrent de l'attention dans la salle de classe.

Lors de nos observations, nous avons identifié que les étudiants présentaient des difficultés pour répondre à l'oral aux questions posées en français par l'enseignant, ainsi que pour s'exprimer ou communiquer leurs idées en langue cible lorsque l'enseignant leur demandait ; ce qui se reflétait dans une faible prise de parole de manière volontaire et des silences prolongés qui entravaient le développement normal du cours. De plus, les apprenants exprimaient des sentiments négatifs lorsque l'enseignant leur demandait de parler français, d'agir ou de prendre des risques.

Lorsqu'ils étaient sollicités de parler de manière volontaire, la plupart des étudiants restaient en silence avec leur microphone et leur caméra éteints. Par conséquent, l'enseignant appelait les apprenants par leurs prénoms afin de les obliger à participer. Cependant, quelques étudiants utilisaient la langue maternelle pour répondre aux questions, d'autres refusaient de parler ou ils disaient qu'ils ne savaient pas. En outre, lorsque la mise en commun des devoirs était faite, seuls quelques apprenants osaient participer à l'oral, comme le montre nos réflexions dans le journal de bord : « Il m'inquiète que seulement 5 présentent le devoir, et les autres ? Peut-être,

ils ont peur de se tromper ou simplement ils ne veulent pas parler. » (entrée 16, le 21 octobre 2021).

D'après les résultats d'un questionnaire appliqué aux étudiants dans le but de connaître leurs perceptions et motivations sur le cours et l'apprentissage du français, on a confirmé qu'ils préféraient s'exprimer à l'écrit car ils n'avaient pas les outils nécessaires pour parler en langue cible, tels que le manque de vocabulaire et de connaissances des structures grammaticales : « *Por la falta de vocabulario para poder formular ideas y frases completas* ».

Également, les apprenants manifestaient dans le questionnaire qu'ils expérimentaient des sentiments négatifs tels que la peur, l'insécurité et la nervosité lorsque l'enseignant leur demandait de parler en français dans quelques situations spécifiques : « *La falta de seguridad y el miedo a equivocarme a veces me detiene un poco para participar en ciertas ocasiones* ».

De cette manière, nous pouvons constater un besoin urgent de créer des stratégies qui promeuvent la participation et la pratique de la parole des étudiants en donnant du soutien et des ressources qui leur permettent de se sentir à l'aise. Dans ce but, nous croyons la mise en place des tâches communicatives pour développer la production orale pourrait être le chemin pour combler l'écart qui existe entre la compréhension de la langue et la production de celle-ci.

Question de recherche

Compte tenu de la problématique présentée précédemment, on pose la question suivante : de quelle façon la mise en place de tâches communicatives pourrait améliorer la production orale chez les apprenants d'un cours de français de niveau débutant au programme Multilingua à l'Université d'Antioquia ?

Objectifs

Objectif général

Analyser l'impact de la mise en place de tâches communicatives dans l'amélioration de la production orale chez les apprenants de FLE du niveau débutant.

Objectifs spécifiques

- ❖ Mettre en place de différentes tâches communicatives telles que des monologues, des simulations, des jeux de rôle et des entretiens, pour encourager les étudiants à prendre la parole en langue cible.
- ❖ Évaluer la progression de la production orale des apprenants à travers la mise en place d'une activité de départ, d'une activité finale et la grille d'observation systématique.
- ❖ Connaître les perceptions des étudiants sur l'efficacité des tâches communicatives et leur sentiment d'amélioration dans le développement de la production orale par des conversations avec les apprenants.

Cadre théorique

Dans ce qui suit, nous allons aborder des concepts fondamentaux pour notre recherche, tels que la compétence communicative, la production orale, la tâche communicative, le monologue, le jeu de rôles, la simulation et l'entretien.

Compétence communicative

Hymes (1984) définit la compétence communicative comme la faculté de former des énoncés correctement selon la situation communicative, avec des éléments du contexte comme le lieu, les participants et la relation entre eux, ainsi que les règles de la société qui les entoure. Gohard-Radenkovic (2004), pour sa part, la considère comme l'unité de compétences de survie et d'orientation des apprenants dans la culture étrangère, ce qui incorpore l'apprentissage d'une

langue comme un processus systémique avec un ensemble de connaissances et de stratégies qui opèrent et se transmettent dans tous les contextes culturels.

Production orale

D'après le Dictionnaire de didactique des langues (1976), la production orale est définie comme une opération dans laquelle on produit un message soit oral ou écrit à l'aide du son ou de la graphie. Également, il définit l'acte de parler comme le fait de s'adresser à une autre personne, encouragé par un sentiment, une situation et le désir de parler. Alors, on parle s'il y a un '*quoi*' à dire, un '*à qui*' le dire et '*une motivation*' à le dire. Finalement, il ajoute que cette compétence est un « *skill* » actif qui s'oppose à la compréhension. Fayol (1997), de son côté, conçoit la production orale comme une situation qui se déroule en interaction 'émetteur' et 'récepteur'. Elle « constitue toujours une co-production contribuant à l'élaboration des échanges » (p. 5).

Tâche

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) définit « une tâche » comme n'importe quel but d'action que l'auteur réalise pour résoudre un problème ou pour remplir une obligation. Par exemple, acheter un billet de bus, faire le ménage, écrire une lettre, faire une liste d'achats ou préparer une fête. De même, Bourguignon (2010) affirme que le mot 'tâche' « signifie tout type d'activité visant à faciliter l'apprentissage de la langue, de l'exercice simple et rapide à des activités plus longues et plus complexes comme des projets de groupe » (p. 18).

Tâche communicative

Nunan (1989) la définit la « tâche communicative » de cette manière :

« [...] *a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right* »¹ (p. 10).

Les tâches communicatives sont considérées comme une voie naturelle pour incorporer la réalité et consolider l'orientation communicative dans l'enseignement des langues. Les tâches communicatives ont l'intention d'impliquer activement aux élèves dans une communication significative liée à la vie réelle pour avoir du sens.

De la même manière, Bourguignon (2010) clarifie que les tâches communicatives ne sont pas d'activités qui visent à compiler des connaissances sur un sujet, mais des activités qui aident à atteindre un but. Pour ce faire, chaque tâche joue un rôle qui doit amener les apprenants à atteindre ce but. Alors, la même auteure distingue parmi les tâches communicatives « de réception » et « d'interaction » et les tâches communicatives « de production ». Les premières fournissent les connaissances nécessaires pour atteindre le but, pendant que les secondes indiquent la réalisation de ce but.

Monologue

D'après Hanife et Bachri (2019), le concept de monologue « vient du grec *mono* qui désigne 'un seul', et *logos* : 'discours' » (p. 38). Le portail lexical du CNRTL définit le monologue comme un « discours d'une personne qui parle sans attendre de réponse ou sans laisser répondre ses interlocuteurs ; dialogue, conversation où seul l'un des interlocuteurs est

¹ « [...] une partie du travail en classe qui implique que les apprenants comprennent, manipulent, produisent ou interagissent dans la langue cible tandis que leur attention est principalement concentrée sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche doit également avoir un sens d'exhaustivité, être capable d'être autonome en tant qu'acte de communication à part entière » [Notre traduction]

actif »². Il s'agit donc d'énoncés qu'une personne fait pour se diriger à elle-même. Dans un contexte d'énonciation, le discours est un dialogue qui compromet deux personnes qui se parlent l'une à l'autre. Cependant, dans le monologue, l'émetteur et le récepteur sont la même personne. Par conséquent, le monologue peut être aussi défini comme un « discours d'un personnage non adressé directement à un interlocuteur en vue d'obtenir une réponse » (Pavis, 1987, p. 22).

Par ailleurs, le monologue est utile dans les activités d'enseignement et d'apprentissage du FLE parce que les apprenants peuvent mettre en pratique leur prononciation, se lancer à parler en français devant des auditeurs, vaincre la crainte de parler en public et de faire des erreurs dans la langue étrangère (Hanife *et al.*, 2019).

Jeu de rôles

Une définition plus appropriée pour notre étude est celle de Chamberland, Lavois et Marquis (1995) qui considèrent le jeu de rôles comme l'« interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements » (p. 89). Bien qu'il y ait une interprétation avec des aspects similaires à ceux du théâtre, le jeu de rôles comporte un objectif différent de celui-ci : son objectif est de comprendre le comportement humain. À l'égard de l'utilité du jeu de rôles dans la salle de classe du FLE, il y a quelques objectifs à atteindre comme « l'acquisition d'habiletés techniques et de méthodes, le développement d'attitudes, la compréhension de faits et de principes ; l'expression et la créativité » (Van Ments, 1983, cité par Chamberland *et al.*, 1995, p. 79).

² Récupéré le 27 novembre 2022 du site officiel : <https://www.cnrtl.fr/definition/monologue>

Simulation

D'après Chamberland *et al.* (1995), la simulation est la « reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié, mais juste d'une réalité » (p. 73). De cette manière, 'simuler' consiste, comme l'affirme Greenblat (1988), à faire un modèle de la réalité puisque celle-ci est plus compréhensible quand on dévoile des aspects qui la rendent difficile. Par conséquent, la simulation est une activité qui permet de décrire, simplifier, analyser et comprendre les règles, les situations et les comportements de notre monde. Alors, l'enseignant se sert de ce jeu pour apporter la réalité à la salle de classe de sorte que l'apprentissage soit une expérience significative.

En ce qui concerne les avantages de la simulation pour l'enseignement, les auteurs soulignent que cette activité a quelques avantages comme les suivants : elle permet que les apprenants s'approprient de leur apprentissage puisqu'ils ne sont pas spectateurs mais acteurs de la situation. De même, les apprenants peuvent comprendre d'une manière plus pratique quelques sujets de nature complexe ainsi qu'avoir une explication plus dynamique de la relation cause-effet. De la même manière, ils conservent la connaissance plus longtemps. Finalement, « la séquence 'intégration-renforcement-évaluation' ainsi obtenue est particulièrement fructueuse » (Greenblat, 1988, p. 79).

L'entretien

Le questionnement paraît être la faculté plus abondante mais, en même temps, la plus complexe à délimiter. Toutes les conversations sont déclenchées et conduites à partir d'un questionnement. Par conséquent, le questionnement s'avère le plus important dans les interactions (Bellenger et Couchaere, 2018). C'est donc le questionnement celui qui donne une

forme à l'entretien, lequel, Benney et Hughes, cités par Bellenger *et al.* (2018), définissent de la manière suivante :

« L'interview est plus encore qu'un outil et un objet d'étude. C'est l'art de la sociabilité [...], le jeu que nous jouons pour le plaisir de savoir ses subtilités. C'est notre flirt avec la vie, notre éternelle aventure ; jouer serré et gagner, mais jouer avec détachement et humour, ce qui nous donne gagnant ou perdant le désir de continuer à interviewer encore et encore ». (p. 17).

Le plan d'action

Le tableau suivant présente le développement chronologique des activités implémentées dans la salle de classe afin d'assurer notre projet de recherche :

Date	Événement / Étape	Intervention
Séance 1 (le 7 avril 2022)	Diagnostic de notre étude de recherche (entretien 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Application du diagnostic à travers un entretien entre l'enseignant et chaque apprenant avec 5 questions au passé composé pour découvrir le niveau de langue des apprenants en utilisant une grille d'évaluation. • Demande du consentement informé.
Séance 2 (le 19 avril 2022).	Tâche communicative 1 (Monologue 1) : exposée de la famille	<ul style="list-style-type: none"> • Description de chaque membre de la famille à l'aide d'une photo. • Grille d'observation systématique de la classe. • Grille d'évaluation de la tâche communicative.
Séance 3 (le 26 avril 2022)	Tâche communicative 2 (Jeu de rôles 1) : appel par téléphone	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'un jeu de rôles pour simuler un dialogue par téléphone en utilisant le passé récent et le futur proche. • Grille d'observation systématique de la classe. • Grille d'évaluation de la tâche communicative.
Séance 4 (le 28 avril 2022)	Tâche communicative 3 (Monologue 2) : exposé de différents types de famille	<ul style="list-style-type: none"> • Construction d'un monologue pour décrire un type de famille : homoparentale, traditionnel ou adoptive. • Grille d'observation systématique de la classe. • Grille d'évaluation de la tâche communicative.
Séance 5 (le 5 mai 2022)	Tâche communicative 4 (Entretien 2) : enseignant-apprenant.	<ul style="list-style-type: none"> • Application d'un entretien avec chaque apprenant pour parler d'une célébrité française déjà choisie par eux-mêmes auparavant. • Grille d'observation systématique de la classe. • Grille d'évaluation de la tâche communicative.
Séance 6 (le 10 mai 2022)	Tâche communicative 5 (Simulation)	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'une simulation : conversation entre un commissaire de police et une personne qui a été volée. • Grille d'observation systématique de la classe. • Grille d'évaluation de la tâche communicative.
Séance 7 (le 12 mai 2022)	Tâche communicative 6 (Entretien 3) : constatation de notre étude de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Application du dernier entretien entre l'enseignant et chaque apprenant pour constater l'amélioration de la production orale chez eux.

	<ul style="list-style-type: none">• Grille d'observation systématique de la classe.• Grille d'évaluation de la tâche communicative.
--	--

Tableau 1. Des actions du projet de recherche

Déroulement des actions

Pendant le deuxième semestre de stage (janvier-juillet 2022), nous avons mis en place les tâches communicatives décrites ci-dessus dans 7 séances (une séance par semaine). Il faut remarquer que les autres sessions étaient consacrées au déroulement du programme du cours et au travail des autres compétences. Pour évaluer la performance des étudiants dans toutes les tâches communicatives, une même grille d'évaluation (Annexe 4) a été utilisée.

Dans la première séance, on a fait une activité diagnostique (Annexe 2) pour établir le point de départ au niveau des habiletés de l'oral. Un entretien avec chaque étudiant a été développé où l'on leur a posé cinq questions au passé composé pour connaître leur niveau de spontanéité et d'aisance dans l'utilisation de la langue cible. Cependant, quelques difficultés se sont présentées à cause de la connexion Internet ce qui empêchait la performance de quelques apprenants.

Au cours de la deuxième séance, on leur a demandé de préparer un monologue en décrivant les membres de la famille à l'aide d'une photo. La principale difficulté était qu'il n'y avait que trois apprenants dans la séance, alors pour cette tâche on n'a pas pu connaître la performance de l'ensemble de la classe. On leur a montré un exemple qui consistait à observer la manière dont un jeune homme présentait sa famille. Ensuite, chacun a eu un temps de 20 minutes pour préparer l'exposé de sa famille.

Dans la troisième séance, la tâche consistait à faire un appel téléphonique en mettant en pratique le passé récent et le futur proche ainsi que les expressions courantes d'un appel par téléphone. Ils avaient déjà reçu l'*input* de la méthode Alter Ego d'où l'on a pris quelques

dialogues avec les enregistrements. On les a analysés et, de cette manière, ils ont pu faire le jeu de rôles par couple comme on leur avait proposé. La production orale a été positive en général parce que, même s'ils ont lu leurs notes du cahier, ils ont essayé de le faire d'une manière naturelle et ils ont pu se débrouiller tranquillement en langue cible.

Dans la quatrième séance, ils ont construit un deuxième monologue pour décrire un type de famille (homoparentale, traditionnel ou adoptive). Pour atteindre ce but, ils ont reçu l'*input* de vidéos et des lectures avec des exemples des types de familles dont ils devaient parler. Alors ils ont bien compris les instructions pour mettre en pratique le sujet enseigné.

Dans la cinquième séance, ils ont eu une séance centrée sur la culture des célébrités françaises. Ils ont connu plusieurs personnalités et l'on leur a demandé de chercher la biographie d'une célébrité et de la lire attentivement. Ensuite, on a posé quelques questions aux apprenants comme « Où est-ce qu'il/elle est né(e) ? et Quand est-ce qu'il/elle est mort(e) ? ». On n'a pas eu de difficultés par rapport à cette tâche où ils ont pu répondre aux questions de manière spontanée.

Dans la sixième séance, ils ont reçu tout l'*input* nécessaire pour faire la description physique d'une personne. Par conséquent, on leur a demandé de faire la simulation d'un commissaire de police et une personne victime d'un vol et qui cherche de l'aide. Il y avait donc un portrait parlé qu'ils devaient décrire. La faible connexion Internet a créé beaucoup d'interférence, ce qui a affecté la démarche normale de l'activité.

Dans la septième séance, on a fermé le processus d'intervention avec la même activité que l'on avait faite au début, afin de comparer la performance des apprenants (Annexe 2). Alors, on a fait un entretien avec chaque apprenant pour leur poser les mêmes questions liées à leur vie au passée. De même, il faut remarquer que l'on ne les a pas prévenus auparavant et cela a permis de faire cette activité d'une manière tout à fait spontanée.

Méthodologie de recherche et analyse des données

Notre recherche s'inscrit dans une approche de recherche qualitative, mais soutenue par quelques instruments quantitatifs dans le but de donner une description plus détaillée et objective de l'objet d'étude. Le type de recherche est une recherche-action définie par Lavoie, Marquis & Laurin (2003) comme « une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies » (p. 41). En outre, la recherche-action doit être mise en place dans des situations réelles où tous les participants mettent de leur partie pour résoudre la problématique à laquelle ils font face.

Concernant la démarche méthodologique, nous avons suivi le modèle proposé par Goyette et Lessard-Hébert (1984), lequel correspond à une structure méthodologique cyclique à six étapes : 1) l'exploration ; 2) l'énoncé du problème ; 3) la planification du projet ; 4) la réalisation du projet ; 5) la présentation et l'analyse des résultats ; 6) l'interprétation, la conclusion et la prise de décision. De la même manière, nous avons suivi les étapes d'analyse des données proposées par Burns (1999) :

- 1. Assemblage des données :** à travers le journal de bord, un questionnaire aux apprenants et des conversations enregistrées dans des vidéos qui ont permis l'observation, la documentation et la description des données.
- 2. Codage des données :** nous avons créé préalablement les catégories d'analyse des données (Annexe 5), auxquelles nous avons donné un codage. Par exemple, [ULCS] : Utilisation de la langue cible pour s'exprimer. Ces catégories correspondaient à l'analyse de la compréhension et de la production orale dans toutes les séances.

3. **Comparaison des données** : nous avons établi des relations entre les différentes sources d'information à travers un tableau comparatif de chaque catégorie pour valider les données (triangulation des données).
4. **Construction des interprétations** : à partir de la comparaison, la tabulation et la représentation graphique des données, nous avons commencé à interpréter les résultats.
5. **Reportage des résultats** : c'est la rédaction du rapport de recherche et la présentation des conclusions.

Également, nous avons utilisé quelques instruments de collecte des données qui seront présentés ci-dessous :

1. **Le journal de bord** (Annexe 5) où nous avons fait une description de chaque séance avec une réflexion à la lumière de quelques catégories d'analyse qui ont été organisées plus tard selon leur fréquence.
2. **Un questionnaire** (Annexe 6) adressé aux apprenants afin de connaître leurs perceptions liées au cours et à la production orale.
3. **Une grille d'observation systématique** (Annexe 3) pour avoir un contrôle, séance par séance, à propos de la performance des étudiants dans la compréhension et la production orale. Chaque item ou sous-catégorie était cochée en 4 niveaux : *Toujours, Souvent, Parfois* et *Jamais*.
4. **Grille d'évaluation** (Annexe 4) pour mesurer la performance de la production orale de chaque apprenant dans le cadre de chaque tâche communicative que nous avons mise en place.
5. **Des conversations** en langue maternelle avec les apprenants pour connaître l'impact des tâches communicatives de chaque séance sur le développement de l'oral.

Résultats et interprétations

Dans ce qui suit, nous allons présenter les résultats et nos interprétations en deux grandes catégories : la compréhension orale et la production orale.

Compréhension orale

Par rapport à la compréhension orale, nous avons établi 6 sous-catégories d'analyse : [CQP] : Compréhension aux questions du professeur ; [CMM] : Compréhension d'un mot dans un message ; [CPI] : Compréhension de phrases isolées ; [CEP] : Compréhension de l'explication du professeur ; [CGM] : Compréhension globale d'un message ; [CCDP] : Compréhension de consignes ou demandes du professeur.

Ainsi, la sous-catégorie [CCDP] a été la plus fréquente avec 58 apparitions dans le journal de bord. Cette catégorie a été évidemment fréquente car, après avoir donné une consigne, nous demandions aux apprenants s'ils avaient compris ou s'ils avaient des questions. Alors, ils disaient qu'en effet ils avaient compris, donc ce n'était pas nécessaire de répéter la consigne. Une preuve de la compréhension était le moment de l'*output* où ils ont réussi à la réalisation de la tâche en respectant la consigne.

Dans l'analyse de cette sous-catégorie dans la grille d'observation systématique, nous avons observé que la ligne de tendance de la compréhension est passée de « souvent » dans la première séance à se maintenir en « toujours » dans toutes les autres. Cette catégorie s'est comportée exactement de la même manière que celle-ci de [CEP] avec 42 apparitions où le comportement de la ligne de tendance a été le même. Cela veut dire que la plupart d'apprenants n'ont pas eu de problème pour comprendre la consigne, les demandes et les explications du professeur comme le montre les figures 1 et 2.

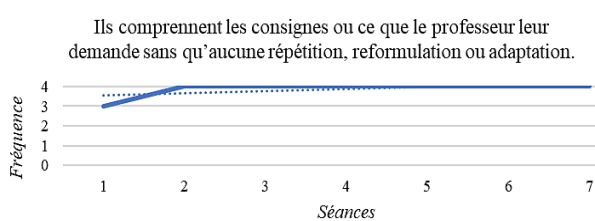


Figure 1. Sous-catégorie CCDP

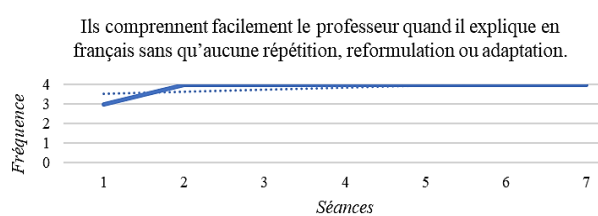


Figure 2. Sous-catégorie CEP

Fréquence	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	N/A
	4	3	2	1	0

Par rapport à la sous-catégorie [CQP], celle-ci est apparue 15 fois. Par conséquent, le premier aspect qu’il faut souligner c’est que l’on leur posait n’importe quel type de question, par l’intonation, par l’inversion ou par l’expression « est-ce que », et il y avait toujours une réaction qui montrait leur compréhension. De la même manière, la réponse d’un apprenant permettait à son camarade de comprendre. Lors d’une question, quelques étudiants ajoutaient quelques phrases courtes à leur réponse et leurs camarades, qui n’avaient pas compris auparavant, ils commençaient à répondre aussi avec des phrases courtes. Néanmoins, il y a eu des moments où il fallait faire une reformulation de la question car quelques-uns donnaient une réponse incohérente avec la question posée. Ceci a été confirmé dans la grille d’observation qui a montré une performance remarquable dans la plupart des séances, comme le montre la figure 3.

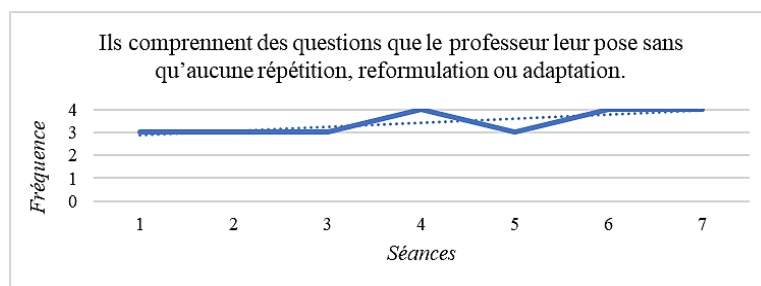


Figure 3. Sous-catégorie CQP

Fréquence	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	N/A
	4	3	2	1	0

En ce qui concerne, la sous-catégorie [CGM], celle-ci est apparue 10 fois dans notre journal de bord. Au moment d’écouter un dialogue et de donner les réponses correctes aux

possibles questions qui émergeaient, les apprenants montraient qu'ils avaient compris le message de manière globale. Heureusement, la ligne de tendance a indiqué que les apprenants ont « toujours » compris le message global d'un document dans toutes les séances. C'est-à-dire, qu'ils n'avaient pas de problème quand il s'agissait de comprendre le sens d'un message, même en français authentique.

À l'égard des autres sous-catégories (CMM et CPI), il faut mentionner que celles-ci n'ont pas montré une fréquence assez remarquable, donc on ne les a pas considérées.

Production orale

Par rapport à la production orale, nous avons établi 29 sous-catégories d'analyse (Annexe 5) ; cependant, il y en a sept sur lesquelles nous nous sommes concentrés étant donnée leur fréquence dans notre journal de bord (ULCS, ULMS, EMLM, RPC, SMP, CPEF, PC).

Ainsi, la sous-catégorie [ULCS] (utilisation de la langue cible pour s'exprimer) a été la plus récurrente avec 102 apparitions. On a pu confirmer la progression dans la production orale chez les apprenants en faisant une comparaison entre l'activité diagnostique de notre recherche (l'entretien) et l'activité de fermeture (le même entretien). Par exemple, dans la première séance (diagnostic) où l'on a posé plusieurs questions à chaque apprenant sur leur vie, ils ont pu répondre malgré les bégaiements et les erreurs de grammaire. Puis, on a observé des difficultés puisque dans la deuxième séance, on a parlé des membres de la famille en faisant une comparaison entre la famille colombienne et la française, mais les apprenants n'avaient pas tout le vocabulaire pour bien s'exprimer, alors ils préféraient expliquer cela en langue maternelle. Cependant, les trois séances suivantes, leur performance dans l'utilisation de la langue cible était positive, ils ont pu se débrouiller en français sans problème. Également, il faut souligner leur performance dans l'activité de fermeture, puisqu'ils ont réussi à répondre les questions que l'on leur a posées de manière fluide.

Cette sous-catégorie précédente (ULCS) garde une relation inversement proportionnelle avec celles d’[ULMS] (utilisation de la langue maternelle pour s’exprimer) et [EMLM] (emploi de mots de la langue maternelle pour s’exprimer), parce que, pendant que la fréquence de la sous-catégorie [ULCS] augmentait, la fréquence des sous-catégories [ULMS] et [EMLM] diminuaient. Cela veut dire qu’au fur et à mesure que les séances avançaient, l’utilisation de l’espagnol a commencé à disparaître pour donner sa place au français comme le montrent les figures 4, 5 et 6.

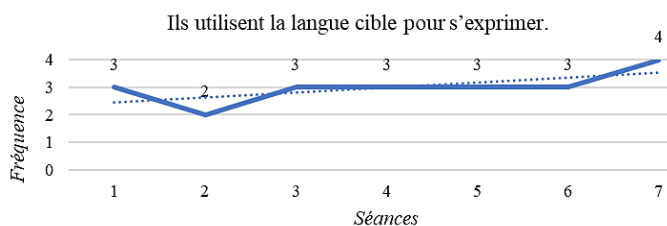


Figure 4. Sous-catégorie ULCS

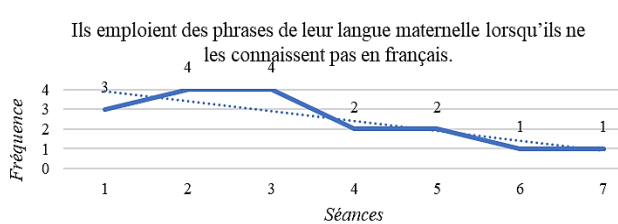


Figure 5. Sous-catégorie ULMS

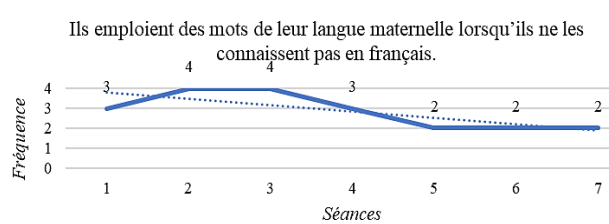


Figure 6. Sous-catégorie EMLM

Fréquence	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	N/A
	4	3	2	1	0

En ce qui concerne la sous-catégorie [RPC] (réponse avec des phrases complètes), celle-ci a eu une fréquence de 34 apparitions. À vrai dire, le fait de construire des phrases complètes en langue cible de la part des apprenants a commencé à devenir une réalité à partir d’un processus lent mais progressif.

Au début, ils parlaient mot par mot en faisant des silences entre chaque mot, mais à partir de la deuxième séance, ils ont commencé à dire plus d’un mot. De même, dans la quatrième et sixième séance d’intervention, la ligne de tendance est descendue parce que, dans la quatrième séance, ils ont fait le monologue ce qui leur générait un peu de peur. Dans la sixième séance, ils

ont dû faire une simulation, une activité dans laquelle ils n'avaient pas un outil pour s'aider. C'était la production orale de manière spontanée dans une situation donnée par l'enseignant. Pourtant, à la fin du semestre, ils pouvaient donner des réponses d'une manière spontanée et fluide lors d'une question comme : « Qu'est-ce que tu as fait la Semaine Sante ? ».

Par ailleurs, la catégorie précédente est liée à celle de [SMP] (s'exprimer avec des mots-phrases) étant donné que, pendant qu'ils commençaient à utiliser des phrases complètes pour s'exprimer, ils arrêtaient de dire simplement un ou deux mots pour remplacer une phrase. Cela veut dire qu'à la fin, ils produisaient « toujours » des phrases complètes et produisaient « parfois » un mot pour dire une phrase, comme le montrent les figures 7 et 8.

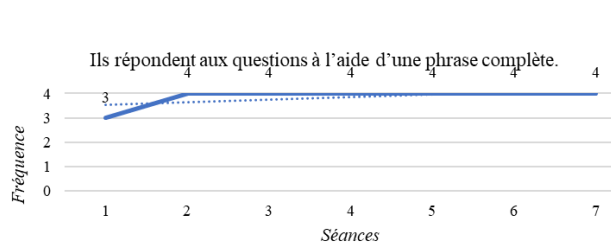


Figure 7. Sous-catégorie RPC

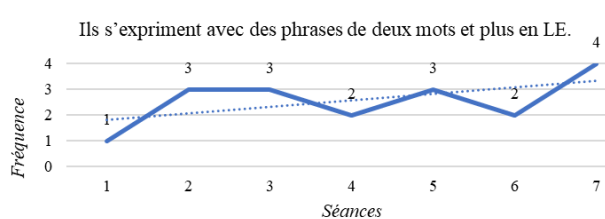


Figure 8. Sous-catégorie SMP

Fréquence	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	N/A
	4	3	2	1	0

De plus, dans nos conversations avec les apprenants, ils donnaient leurs perceptions par rapport aux activités de production orale en disant : « penser en français sert beaucoup pour s'exprimer » et « je me sens très à l'aise en parlant maintenant parce que je connais déjà les lettres que je ne dois pas prononcer ».

Quant à la sous-catégorie [CPEF] (capacité de produire un énoncé fluide), nous avons observé que celle-ci a eu une fréquence de 24 apparitions. Nous avons observé une fluidité chez les apprenants car nous commençons toujours les séances avec quelques questions comme : « Comment allez-vous ? Qu'est-ce que vous avez fait le week-end dernier ? », et ils se montraient à l'aise et commençaient à raconter ce qu'ils avaient fait. De même, il faut dire que tous ont

manifesté une amélioration assez vaste à l'égard de la fluidité dans la production de leurs énoncés, spécialement quand il s'agissait d'un sujet lié à leur vie. De même, cette fluidité a commencé à se révéler après la moitié du semestre où ils avaient déjà reçu beaucoup d'informations relatives au passé composé, au passé récent, au futur simple et au futur proche.

La grille d'observation systématique a constaté le bon développement de cette capacité de la manière suivante. De la première à la troisième séance, un ou deux apprenants montraient parfois une fluidité acceptable. Après, dans la quatrième séance la production d'énoncés fluides était en « souvent » et finalement, dans les trois autres séances suivantes, cette production est devenue un événement récurrent (toujours) comme le montre la figure 9.

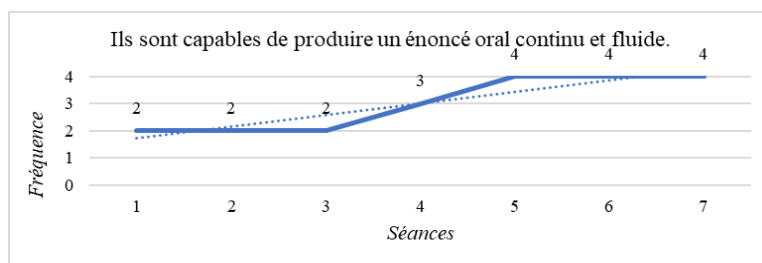


Figure 9. Sous-catégorie CPEF

Fréquence	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	N/A
	4	3	2	1	0

La dernière sous-catégorie la plus fréquente a été [PC] (prononciation de manière compréhensible) avec 47 apparitions, laquelle est aussi transversale, puisque pour un développement optimal de la production orale, c'est fondamental d'avoir une prononciation appropriée afin de transmettre un message clair et précis. De même, au début, quand les apprenants disaient quelque chose en langue cible, nous avions tendance à deviner presque tout ce qu'ils essaient de communiquer. Cependant, la majorité des interventions devenaient claires au niveau de la phonétique en passant d'une séance à l'autre, car nous étions toujours très attentifs à les corriger ou ils avaient tendance à demander comment prononcer un mot. Par conséquent, nous avons pu confirmer que leur prononciation était compréhensible avec quelques nuances qui n'ont

pas affecté la communication en langue cible. De la même manière, nous avons identifié dans la grille d'observation qu'ils avaient une prononciation « souvent » claire. C'est-à-dire qu'avec très peu d'exceptions, les apprenants ont montré une bonne performance dans la prononciation. C'est la raison pour laquelle la ligne de tendance est toujours restée en « souvent », comme le montre la figure 10.

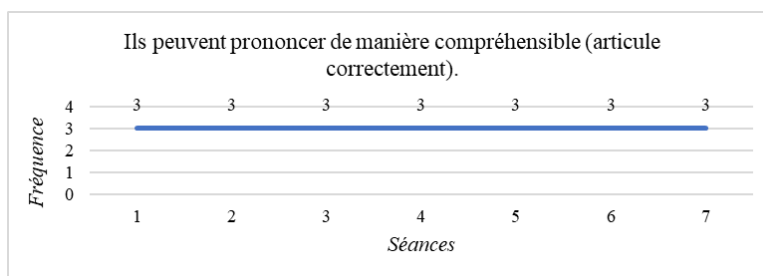


Figure 10. Sous-catégorie PC

Fréquence	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	N/A
	4	3	2	1	0

Ces résultats nous ont montré une amélioration assez remarquable dans la production orale et nous avons pu la vérifier dans les différentes conversations que nous avons eues avec les apprenants où ils nous racontaient leurs perceptions à l'égard des tâches communicatives que nous avons mises en place : « Cette activité est très intéressante pour pratiquer tout ce que nous avons appris jusqu'à présent. » ; « Maintenant, je n'ai plus peur de parler, je pense simplement aux verbes que je dois utiliser, ce qui est une avance. » ; « Cette activité dans laquelle l'enseignant a pris les apprenants au dépourvu, est importante car cela permet de savoir s'ils savent réellement quelque chose. ».

Par ailleurs, nous avons identifié aussi dans la grille d'observation systématique que pour eux, c'était plus facile de raconter que d'expliquer parce que dans l'explication ils devaient utiliser un vocabulaire assez précis pour se faire comprendre. Cependant, quand ils racontaient quelque chose, ils faisaient simplement un processus de rétrospection pour transmettre le message.

En ce qui concerne les autres sous-catégories pour la production orale, nous ne les avons pas pris en compte dans notre analyse car elles ont eu peu de fréquence d'apparition.

Conclusions

Au moyen d'un processus d'observation, d'analyse et d'interprétation des résultats extraits de notre étude de recherche-action, nous sommes arrivés aux conclusions suivantes.

En premier lieu, on a constaté que les tâches communicatives sont hautement pertinentes pour améliorer la production orale afin que les étudiants apprennent à utiliser la langue étrangère dans la vie réelle ainsi qu'ils le font avec la langue maternelle. De même, à travers les tâches communicatives, ils utilisent la langue étrangère dans des contextes de la vie réelle de telle sorte que la langue cesse d'être un moyen pour atteindre une fin et devienne une fin en soi.

En deuxième lieu, on a éprouvé que, comme le disent Hanife *et al.* (2019), à travers le monologue les apprenants peuvent mettre en pratique leur prononciation, se lancer à parler en français devant des auditeurs, vaincre la crainte de parler en public et de faire des erreurs dans la langue étrangère. De la même manière, c'est important que l'enseignant crée une ambiance de confiance et spontanéité afin que les étudiants puissent réaliser l'activité avec du succès.

En troisième lieu, nous avons confirmé que le jeu de rôles et la simulation permettent l'acquisition d'habiletés communicatives, l'expression et l'appropriation de l'apprentissage vu que les apprenants ne sont pas spectateurs mais acteurs de la situation. Par conséquent, ces deux tâches communicatives ont en commun de permettre aux apprenants de comprendre le monde réel dans une autre langue que la leur.

En quatrième lieu, nous avons confirmé que l'entretien est un outil que l'enseignant peut utiliser pour questionner les apprenants afin qu'ils osent à parler en langue cible en prenant le risque de se tromper. Par ailleurs, l'enseignant doit poser des questions que les étudiants puissent

répondre et il ou elle a aussi la responsabilité de se faire comprendre et de chercher des stratégies pour construire un dialogue dynamique et cohérent avec les connaissances déjà acquises par les apprenants.

Finalement, la mise en œuvre des tâches communicatives doit être la base sur laquelle les étudiants apprennent une langue étrangère dans les institutions. De même, il est important d'élaborer des plans d'études dont les contenus répondent au monde d'aujourd'hui de sorte qu'ils puissent expérimenter que l'apprentissage de la langue cible fait partie de la vie réelle.

Réflexion

Mettre en place des tâches communicatives pour améliorer la production orale chez les apprenants de Multilingua, nous a permis de nous plonger dans un contexte universitaire qui implique des situations très différentes à celles du lycée. Nous avons partagé avec des apprenants qui planifient déjà leur vie professionnelle et qui voient le français non pas comme un cours de plus dans leur plan d'études, mais comme la possibilité de connaître une autre culture que la leur et d'augmenter leurs chances dans le monde du travail.

En ce qui concerne le processus de recherche, nous avons eu quelques avantages comme la possibilité d'enregistrer les séances puisque le cours était en virtuel. Nous avons pu donc revoir les vidéos pour avancer dans nous notre journal de bord et remplir notre grille d'observation systématique, ainsi que réfléchir d'une manière plus approfondie sur nos actions dans la salle de classe. Néanmoins, nous avons eu quelques problèmes avec quelques enregistrements perdus qui ont retardé la remise de nos avancées. Heureusement, nous les avons récupérées et nous avons pu continuer notre étude de recherche comme nous l'avions planifiée.

Par rapport à notre expérience de stage dans l'enseignement, nous avons éprouvé beaucoup de doutes et de craintes parce que c'était la première fois que nous donnions un cours

de français et, encore plus, dans un environnement virtuel. Il a été très difficile de concevoir les fiches pédagogiques, non seulement pour les sujets linguistiques, mais aussi parce qu'à Multilingua il faut soumettre les fiches pédagogiques un mois à l'avance pour leur approbation. Par conséquent, ceci nous a impliqué de chercher de l'aide d'autres enseignants expérimentés et évaluer la pertinence des matériels pour travailler les tâches communicatives.

Par ailleurs, nous avons eu l'avantage d'apprendre à donner un cours en français. De même, nous avons eu la possibilité d'apprendre à recevoir avec humilité les suggestions de nos maîtres et d'apprendre à partir de nos erreurs. En outre, nous avons pu constater la satisfaction des apprenants de savoir qu'ils ont pu améliorer leur production orale en français et qu'à la fin du semestre, nous avons déjà créé une relation très amicale avec eux.

Finalement, après une année d'expérience en tant qu'enseignants du français, nous croyons qu'à travers l'enseignement de cette langue nous pouvons transformer non seulement la vie de beaucoup d'apprenants, mais aussi la nôtre. Par rapport à notre avenir professionnel, nous pensons que c'est important de continuer dans l'apprentissage de la langue française, visiter des pays francophones pour enrichir nos connaissances et ne pas laisser de faire de la recherche, puisque celle-ci nous permet non seulement de peaufiner notre connaissance de la didactique des langues étrangères, mais aussi d'avoir une compréhension critique de la réalité sociale et politique de notre pays. De cette manière, nous pouvons assurer une bonne performance dans la salle de classe.

Références

- Bellenger, L., & Couchaere, M. J. (2018). *Les techniques de questionnement : tout sur l'art de questionner*. ESF sciences humaines.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils*. Delagrave.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). Monologue. Dans *Portail lexical*. Consulté le 27 novembre 2022 sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/monologue>
- Chamberland, G., & Provost, G. (2011). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. PUQ.
- De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*. FeniXX.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues : la conception de l'ensemble de l'ouvrage*. Hachette.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1986). *La recherche-action : ses fonctions, son fondement et son instrumentation*. PUQ.
- Greenblat, C. S. (1988). *Designing games and simulations: An illustrated handbook*. SAGE Publications, Incorporated.

- Hanife, G. E. N. Ç., & Bachri, C. (2019). Le Monologue Théâtral au Service de L'enseignement / apprentissage du FLE. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1033-1047.
- Hymes, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier-Crédif.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (2003). *La recherche-action : théorie et pratique : manuel d'autoformation*. Presses de l'Université du Québec.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge university press.
- Pavis, P. (1987). Dictionnaire du Théâtre. Messidor. Ed. *Sciences Sociales*.
- Universidad de Antioquia (2022). Programme Multilingua. Medellín, Antioquia. Consulté le 14 décembre 2022 sur <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/estudiar-udea/formacion-lengua-extranjera/programa-multilingua/informacion-general>
- Yate, J. & Montoya, M. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. Universidad de Guadalajara: Apertura, Revista de Innovación Educativa, Vol. 8, Núm. 1. Guadalajara, México.

Annexes

Dans ce qui suit, nous faisons connaître les liens avec les annexes de notre étude de recherche :

Annexe 1 : Consentement informé

Lien :

https://drive.google.com/file/d/1Y283g9IyeGRcI4iXdCiqSce3SKMXoyw8/view?usp=share_link

Annexe 2 : Activité diagnostique de notre étude de recherche

Lien :

https://drive.google.com/file/d/1N7qUd_xyo5QAmC_ue1eWnj5qXPwbYC1Q/view?usp=share_link

Annexe 3 : Grille d'observation systématique

Lien :

https://drive.google.com/file/d/11R8DbWTgvXWY3veAbwSWoqr72Pjx8EeQ/view?usp=share_link

Annexe 4 : Grille d'évaluation de chaque apprenant

Lien : https://drive.google.com/file/d/1uQkh5tfzrFa-4IS6m2hVTqkgQE7WwVdY/view?usp=share_link

Annexe 5 : Catégories d'analyse du journal de bord

Lien :

https://drive.google.com/file/d/197q0_v1OfknNUiQDENYnFpmNPAAEahG3j/view?usp=share_link

Annexe 6 : Questionnaire adressé aux apprenants

Lien : https://drive.google.com/file/d/1Q5cfrqDJzyTw1ePXsZq9-GDIdLAEX87Z/view?usp=share_link