



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

FLENRICHIR

**Enrichir le COENSEIGNEMENT du FLE par le Biais de la Création et Adaptation des
SUPPORTS Pédagogiques**

Laura Fernanda Castro Pulido, Mateo Guerra Vélez

Projet de thèse présenté en vue de l'obtention du diplôme de licence en langues étrangères

Directrice de Mémoire de Recherche, Directrice de Projet de Recherche,

Directrice de Stage

Luz Mery Orrego, Master 2 Recherche en Didactique des Langues et Cultures

Universidad de Antioquia

École de Langues

Licence en Enseignement des Langues Étrangères

Medellín

2024

Cita

Castro Pulido, L. & Guerra Velez, M. (2024).

Referencia

Castro Pulido, L. & Guerra Velez, M. (2024). Flenrichir : Enrichir le Coenseignement du FLE par le Biais de la Création des Supports Pédagogiques [mémoire de thèse]. Universidad de Antioquia, [Medellín]



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Le contenu de cette œuvre relève du droit d'expression des auteurs et n'engage pas la pensée institutionnelle de l'Université de Antioquia ni ne décharge sa responsabilité envers les tiers. Les auteurs assument la responsabilité des droits d'auteur et des droits voisins.

Remerciements

Laura : En regardant en arrière, cette recherche a été un long voyage qui représente non seulement le fruit de cette étude, mais également un témoignage de mes progrès personnels. Je suis reconnaissante pour chaque moment de constance qui m'a permis de le mener à bien. J'exprime mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont soutenu et guidé dans la réalisation de cette mémoire de licence. Tout d'abord, à ma mère, Diana, de m'avoir permis de suivre librement mes passions et de ne pas perdre la tête avec mes décisions. À ma directrice de mémoire, la Professeure Luz Mery Orrego, pour son encadrement et sa disponibilité constante. À la professeure Claudia Moreno, pour son accueil dans le centre de stage est, sa patience et sa disposition à partager ses connaissances. À vous tous, je vous remercie de m'avoir accompagné dans le parcours de ce chemin.

Mateo: Je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude aux personnes qui m'ont accompagné et soutenu inconditionnellement tout au long de ce processus. Tout d'abord, je remercie du fond du cœur ma mère, dont l'amour, les conseils et la motivation constante ont été une source inestimable de force. Tes paroles ont toujours été un refuge dans les moments de doute et un guide précieux sur le chemin de mes objectifs. À ma compagne, qui a été ma partenaire tout au long de cette étape. Merci pour ta patience, ta compréhension et ton soutien indéfectible, pour être à mes côtés même dans les moments les plus difficiles et pour croire en moi, même lorsque je doutais de moi-même. À mon père, pour son exemple de persévérance et de dévouement, et pour m'avoir appris l'importance de l'effort et du travail bien fait. Ton soutien constant a été une source d'inspiration pour ne jamais abandonner et continuer à faire des progrès.

À vous tous, ma plus profonde reconnaissance pour avoir fait partie de cette réussite et pour m'avoir donné la force d'achever ce projet.

Sommaire

Résumé	7
Resumen	8
Introduction	9
Description du contexte	10
Justification	12
Question de recherche	14
Objectifs	14
Objectif Général	14
Objectifs Spécifiques	14
Cadre Théorique	15
Méthode	21
Résultats de l'Étude de Cas	31
Discussion	38
Conclusion	41
Recommandations	43
Références	44

Liste de tableaux

Tableau 1 Typologies du coenseignement et ses caractéristiques clés	20
Tableau 2 Plan d'études Période 2.....	23
Tableau 3 Plan d'études Période 3	23
Tableau 4 Types de supports proposés par les stagiaires : Période 2	26

Sigles, Acronymes et Abréviations

IE SAC : Institution Éducative Santos Ángeles Custodios

FLE : Français Langue Étrangère

UdeA : Universidad de Antioquia

Résumé

En raison du manque de supports pédagogiques en français dans une institution éducative publique de Medellín, où cette langue est enseignée, ce projet a abordé, à travers une étude de cas, avec la participation principale d'une enseignante collaboratrice, la création et l'adaptation de supports pédagogiques en français. Cette nécessité est apparue en raison de la faible disponibilité de tels supports au sein de l'institution. Les données de la recherche ont été collectées à l'aide de journaux de bord et d'entretiens semi-structurés, puis analysées selon une méthode déductive-inductive. Les principaux résultats ont montré que les supports ont eu un impact significatif à plusieurs niveaux. Tout d'abord, il a été constaté qu'une grande partie des supports proposés a été utilisée et adaptée pour les cours dispensés par l'enseignante collaboratrice, qui incorporait généralement au moins une de ces ressources par cours. De plus, des retours positifs ont été reçus de la part de cette enseignante concernant la qualité des supports proposés pour les cours. On a également noté une augmentation notable de la communication et de la collaboration grâce à la stratégie de coenseignement mise en place. Cette expérience a apporté des avantages en réduisant la charge de travail de l'enseignante participante tout en offrant aux élèves des types différents de supports pour les cours de français. Du côté des élèves, la majorité a déclaré que les nouveaux supports étaient appréciés, faciles à comprendre et apportaient plus de dynamisme aux cours.

Mots clés: *Supports pédagogiques en FLE, coenseignement en langues étrangères, travail collaboratif*

Resumen

Debido a la poca cantidad de recursos en francés en una Institución Educativa pública de Medellín, donde se enseña dicha lengua, este proyecto abordó, por medio de un estudio de caso, la creación y adaptación de recursos pedagógicos. Esto se reveló como una necesidad debido a la poca disponibilidad de estos mismos dentro de la institución. Esta investigación se centró en una profesora cooperadora como participante principal. Los datos de la investigación fueron recolectados por medio de diarios de campo, y entrevistas semiestructuradas, y fueron analizados de manera deductivo-inductiva. Los principales resultados demostraron que los recursos lograron impactar de múltiples maneras. Primero, se encontró que gran parte de los recursos propuestos fueron utilizados y adaptados para las clases impartidas por la profesora cooperadora, quien solía incorporar al menos uno de estos por clase. A su vez, se recibieron apreciaciones positivas por parte de la profesora participante con respecto a la calidad de los recursos sugeridos para las clases, y se notó un incremento significativo en la comunicación y el trabajo colaborativo con la estrategia de co-enseñanza apoyada. Se encontró que esta experiencia aportó beneficios a la sobrecarga de trabajo de la docente participante, al mismo tiempo que benefició a los estudiantes con diferentes tipos de recursos para las clases de francés. Respecto a los estudiantes, estos declararon que, en gran medida, los materiales nuevos fueron de su agrado, fáciles de entender, y que estos le daban algo más de dinamismo a la clase.

Palabras clave: *Recursos pedagógicos en FLE, coenseñanza en lenguas extranjeras, trabajo colaborativo*

Introduction

Dans le contexte éducatif actuel, les supports pédagogiques jouent un rôle central dans la qualité de l'apprentissage, en particulier dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, les établissements publics rencontrent souvent des limitations budgétaires et logistiques qui restreignent l'accès à des matériaux adaptés. Ce problème est particulièrement visible dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans une institution éducative publique de Medellín, où l'absence de ressources pédagogiques adéquates affecte tant l'expérience d'apprentissage des élèves que l'efficacité des enseignants. Des études, comme celles de Tomlinson (2012) et Baker et Green (2019), soulignent l'importance de supports de qualité pour favoriser la réussite des élèves.

Face à cette problématique, cette recherche adopte une approche basée sur la création et l'adaptation de supports pédagogiques contextualisés. Elle explore également les effets d'une stratégie de coenseignement, impliquant une collaboration entre stagiaires et une enseignante coopératrice, plutôt que des pratiques isolées courantes dans les processus de formation. L'objectif est d'introduire des supports contextualisés pour améliorer l'enseignement du FLE et d'analyser les dynamiques de travail coopératif.

Cette étude qualitative, menée sur une année dans un contexte scolaire public, s'appuie sur une étude de cas. Elle intègre des observations, des entretiens et une analyse des supports créés pour examiner l'impact de l'intervention. Ce qui suit détaille le cadre théorique, la méthodologie, les résultats principaux et la discussion, où les conclusions sont confrontées à la littérature et aux limitations identifiées.

Description du contexte

Dans les plans d'études des institutions éducatives publiques de Medellín, la préférence de l'anglais sur le français est évidente. Apparemment, presque toutes les institutions éducatives accordent davantage d'importance à l'anglais et moins au 'français' dans leurs curriculums. Ce texte vise à fournir une première description du contexte de l'institution éducative Santos Ángeles Custodios (désormais IE SAC), l'une des institutions publiques de la ville qui a intégré la langue française dans son curriculum (IE SAC, 2021).

L'IE SAC est situé au sud-ouest de la ville dans le quartier Santa fé, l'un des sept quartiers dans la Comuna 15 Guayabal de Medellín, en Colombie. Cette institution est publique et elle reçoit des garçons et des filles de l'école primaire et secondaire qui sont distribués dans deux journées d'étude : la journée matinale et la journée de l'après-midi.

Sa mission est orientée vers la formation intégrale des apprenants dans les compétences nécessaires pour mener à bien leurs projets de vie. Sa vision pour 2025 est de se consolider parmi les vingt meilleures de la région, et d'être reconnue par sa qualité éducative. Ses principes et valeurs sont définis autour du leadership pour que les apprenants reconnaissent leur position et leur potentiel dans la société. L'initiative d'intégrer la langue française au programme d'études de l'institution est née de l'intérêt particulier d'une de ses enseignantes, elle a motivé l'administration pour demander à la "Secretaría de Educación" de faire l'appel à des professeurs de FLE.

L'IE SAC, en partenariat avec l'École de Langues de l'Université d'Antioquia, ont fait une convention pour accueillir des stagiaires en langue étrangère. Ils ont été orientés vers l'école secondaire, raison pour laquelle nous avons travaillé avec la dixième, et l'onzième années.

Dans le curriculum existant actuellement, le cours de français comporte 2 h de cours par semaine pour la 10^e et 11^e année. La raison de cette différence d'intensité horaire est due au caractère extrascolaire du cours d'approfondissement pour les deux dernières années, où les apprenants vont au cours après leur journée scolaire régulière. L'enseignante Claudia Moreno, l'une des enseignantes du Français Langue Etrangère (désormais FLE) et diplômée en traduction anglais et français, enseigne la langue cible ces années de l'école secondaire.

Selon le curriculum, les quatre périodes de l'année scolaire se distribuent pour exercer les quatre habiletés (écriture, lecture, écoute, expression orale), afin de développer les compétences linguistiques et sociolinguistiques. Quant à l'évaluation, les indicateurs de performance sont : supérieur, haut, élémentaire et bas.

La dixième et onzième années

Les groupes sont constitués par environ 30 adolescents âgés de 15 à 17 ans. La salle de classe pour le cours de FLE est équipée d'un tableau et d'un téléviseur fonctionnels pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue. En termes de distribution, la salle de classe compte avec des bureaux pour 3 ou 4 personnes, ce qui rend facile le travail en équipe.

Cependant, ce qui se révèle être un défi majeur, c'est le déficit en matière de matériaux spécifiques en français. Dans cette institution, les étagères de la bibliothèque révèlent une lacune notable : il y a peu de livres de français à disposition, ce qui limite grandement l'accès à des supports supplémentaires pour les élèves. Néanmoins, l'école a fait l'effort d'acquérir quelques dictionnaires espagnol-français pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la langue, ce qui montre une avancée vers l'amélioration du statut du français à l'institution.

Présentation des enseignants

Dans l'IE SAC, il y a deux professeurs de langues étrangères anglais-français à l'école secondaire. En raison des incompatibilités horaires, ce projet de création des supports

pédagogiques a compté avec la participation directe d'une seule enseignante. Elle a eu l'occasion de travailler dans des institutions privées, officielles et religieuses jusqu'en 2009, quand elle a commencé à enseigner à l'Universidad Autónoma Latinoamericana, à l'UPB et à l'Université d'Antioquia (UdeA).

Justification

Le caractère peu structuré du programme d'enseignement du français à l'IE SAC se traduisait par une pénurie de supports pédagogiques en langue française disponibles pour les enseignants. Les évidences de cette problématique étaient donc manifestes. Une simple visite à la bibliothèque a révélé qu'il y avait peu de supports en français disponibles ; seulement quelques manuels de travail accompagnent la section bilingue en français et la plupart d'eux n'étaient vraiment utilisés ni par les enseignants, ni par les apprenants. La préoccupation concernant les supports pédagogiques dans le domaine du FLE semblait être particulière pour les enseignants étant donné la difficulté de trouver des supports adéquats au contexte qui pouvaient être mises en œuvre pendant le cours. De la même manière, dû au manque d'un répertoire de supports pédagogiques communs aux enseignants, ils devaient investir beaucoup de temps dans leurs planifications.

Les supports pédagogiques sont un élément essentiel de l'enseignement, et ils jouent un rôle crucial dans l'apprentissage des langues dans une école. Ces supports englobent une vaste gamme de ressources, d'outils et de méthodes qui sont utilisés pour faciliter l'apprentissage. Les supports pédagogiques, tels que définis par Piskurich (2006), englobent un large éventail de supports et d'outils qui servent à faciliter l'apprentissage. Dans le contexte de l'enseignement des langues, ces supports sont essentiels pour créer un environnement éducatif propice à l'acquisition de compétences linguistiques. Les manuels scolaires, par exemple, sont une ressource pédagogique traditionnelle qui offre une structure

et un contenu clairement définis pour les cours de langues. Ils permettent aux enseignants de planifier leurs leçons et aux élèves de suivre un curriculum organisé.

En outre, les supports pédagogiques incluent des éléments numériques tels que les vidéos éducatives, les logiciels interactifs et les ressources en ligne. Ces supports sont particulièrement pertinents de nos jours dans l'enseignement des langues, car ils offrent des opportunités d'interaction multimédia et d'apprentissage autodirigé.

Les supports pédagogiques concrets sont des éléments tangibles qui complètent les ressources numériques et en ligne (Merrill, 2002). Dans le contexte de l'enseignement des langues, ces matériaux jouent un rôle essentiel pour renforcer l'expérience d'apprentissage.

En général, les supports pédagogiques, qu'ils soient numériques ou concrets, jouent un rôle essentiel dans l'enseignement des langues au sein d'une école. Ils offrent des moyens variés d'engager les élèves, de renforcer la compréhension linguistique et d'optimiser le processus d'apprentissage. Les supports pédagogiques apportent une dimension interactive et dynamique à l'enseignement des langues, favorisant ainsi un apprentissage plus efficace et mémorable.

Dans le contexte de l'IE SAC, le sujet de la création de supports pédagogiques avait déjà commencé à être exploré par Uribe (2023) à l'école primaire, qui a exprimé dans son mémoire que "... les enfants de l'école primaire n'ont pas eu d'expérience significative des cultures et de la langue française, et il n'y a pas non plus de livret ou de matériels pour que les enseignants ou les stagiaires puissent le promouvoir" (p.10). Pour cette raison, l'auteure a conçu un livret pédagogique sur le sujet de la famille pour les apprenants de la 4^e année à l'IE SAC, afin de contribuer à la création d'une nouvelle ressource disponible pour l'enseignement et l'apprentissage de FLE. Cependant, nous avons appris qu'au sein de l'institution, ce livret n'est pas vraiment connu ou utilisé dans les cours de FLE même s'il contient des activités qui pourraient être adaptées à d'autres années scolaires. Cela laisse voir

le besoin d'un répertoire partagé, qui soit connu par tous les enseignants du FLE dans l'institution.

Dans notre étude de cas spécifique, nous avons exploré la situation du matériel pédagogique dans l'enseignement de FLE au sein des cours de la 10^e et 11^e année et nous avons constitué collaborativement avec l'enseignante un répertoire partagé de supports pédagogiques dont elle a pu disposer et partager avec les autres professeurs de l'institution.

Dans le cadre de cette recherche, une attention particulière a dû être accordée à l'aspect interculturel dans la création de supports pédagogiques. En plus de fournir des matériaux d'apprentissage en français langue étrangère (FLE), nous avons essayé d'incorporer quelques éléments qui ont mis en valeur la diversité culturelle et linguistique des apprenants.

Question de recherche

Au cœur de cette problématique se trouve la question de recherche suivante : **Quel usage ont les nouveaux supports pédagogiques du FLE dans la démarche pédagogique des enseignants de FLE de l'Institution Éducative Santos Ángeles Custodios?**

Objectifs de recherche

Objectif général

Examiner l'emploi de nouveaux supports pédagogiques du Français Langue Étrangère (FLE) dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE à l'Institution Éducative SAC.

Objectifs spécifiques

1. Évaluer la fréquence d'emploi de nouveaux supports du FLE intégrés dans les pratiques pédagogiques des enseignants coopérateurs pour comprendre l'évolution de l'enseignement du FLE.

2. Analyser les appréciations de l'enseignante coopératrice vis-à-vis de son utilisation de ces nouveaux supports du FLE.

3. Analyser les appréciations des étudiants de FLE vis-à-vis de la mise en place de ces nouveaux supports du FLE.

Cadre théorique

Dans le but de faire des précisions conceptuelles pour comprendre le développement de cette étude de cas, il est nécessaire d'établir des bases théoriques sur quelques concepts fondamentaux: le coenseignement, les supports pédagogiques et l'interculturalité

Coenseignement

Le coenseignement n'est pas un nouveau concept, il a évolué au fil des décennies avec la montée des approches pédagogiques collaboratives. Historiquement, les modèles de coenseignement ont émergé dans les années 1960 comme réponse à l'augmentation des besoins d'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Janin & Couvert, 2020). Cependant, le coenseignement a pris une place centrale dans les formations initiales d'enseignants plus récemment. D'ailleurs, quelques recherches montrent que la formation des participants à la mise en place du coenseignement reste fondamentale pour garantir la réussite de cette stratégie pédagogique (Gremion & Carron, 2020).

Dans le cadre de cette étude de cas, il faut préciser que la situation d'enseignement dans les cours s'est déroulée entre un enseignant expérimenté et des stagiaires. Selon Bacharach, Dahlberg & Washut (2012) :

Historiquement, l'enseignement par des enseignants en formation se reflétait comme une approche « marche ou crève », dans laquelle un élève était placé dans une salle de classe, observé pendant plusieurs jours ou semaines, puis censé prendre le contrôle de la classe lorsque l'enseignant se retirait ou restait largement non impliqué. (p. 4)

Cette auteur décrit une situation de non- coenseignement entre les responsables de l'enseignement, où la déconnection entre enseignants coopérateurs et enseignants en formation est évidente. C'est pourquoi il est pertinent d'éviter l'approche 'marche ou crêve' traditionnellement mise en place où l'enseignant coopérateur reste peu impliqué, et mettre en place une autre plus collaborative comme le coenseignement entre stagiaires et enseignants coopérateurs. Selon Bacharach, Dahlberg & Washut (2012), le coenseignement des enseignants en formation consiste à "deux enseignants (un enseignant coopérant et un candidat à professeur) travaillant ensemble avec des groupes d'élèves ; partageant la planification, l'organisation, la mise en place et l'évaluation de l'enseignement, ainsi que l'espace physique" (pp. 4, 5). Dans ce sens, cette perspective remarque l'essentiel du travail ensemble dans n'importe quel type de situation de coenseignement.

Pour cette raison, nous avons proposé la stratégie pédagogique de coenseignement, qui consiste à distribuer les responsabilités concernant la planification des cours, l'enseignement différencié, l'évaluation entre pairs, entre les deux (ou plus) personnes impliquées dans la situation d'enseignement. Cette stratégie privilégie la participation et la communication constante entre les membres de l'équipe de coenseignement dans toutes les situations liées au cours enseigné, et tous les participants sont considérés comme responsables de l'apprentissage des apprenants. La pratique du coenseignement exige de la communication et de la confiance entre les membres engagés afin de partager mutuellement leur expertise pour créer une expérience adéquate pour les apprenants de la langue étrangère au lieu de travailler de manière déconnecté ou d'avoir des relations de pouvoir inégales dans l'équipe (Villa et al., 2013).

L'équipe de coenseignement se constitue quand les membres sont d'accord avec : 1. se coordonner entre eux pour atteindre des buts communs; 2. reconnaître l'importance des connaissances et l'expertise de chacun des membres; 3. démontrer de la parité entre membres

à travers l'alternance des rôles passifs et actifs; 4. avoir des processus coopératifs efficaces incluant des interactions en face, l'utilisation de bonnes habiletés sociales avec l'équipe, la responsabilité partagée et l'évaluation de l'atteinte des buts. (Villa et al., 2013).

Types de coenseignement

Villa et al. (2013) reportent quatre approches principales au co-enseignement : co-enseignement supporté, co-enseignement parallèle, coenseignement complémentaire et co-enseignement en équipe (p. 30, 31). D'abord, le coenseignement supportif permet aux coenseignants d'alterner le rôle d'instructeur principal et celui d'instructeur supporteur. Conformément à son nom, l'instructeur principal dirige les explications et les activités de la leçon qui a été révisé et approuvée en avance par l'équipe de coenseignement, pendant que l'instructeur supporteur fait attention aux apprenants et leur performance afin de les assister dans la réponse de questions, correction des erreurs, entre autres situations qui peuvent se passer en cours.

Ensuite, le coenseignement parallèle consiste à l'ensemble du travail des enseignants avec différents groupes d'apprenants qui sont séparés dans la même salle de classe. Ils travaillent comme nécessaire avec leurs groupes et ils font de la rotation entre groupes pour assister les apprenants. Ce type de coenseignement peut mieux fonctionner pour des contextes où les apprenants doivent étudier des contenus différents dans le même cours.

En plus le coenseignement complémentaire met l'accent sur les actions faites par les enseignants afin d'améliorer l'instruction donnée par l'autre enseignant. Ces actions peuvent être variées et peuvent inclure : la reformulation de consignes pour la clarification de doutes, des astuces et conseils pour prendre des notes sur le sujet enseigné par l'autre enseignant, entre autres.

Finalement, dans le coenseignement en équipe, les enseignants, en plus de partager toutes les responsabilités liées à donner un cours, ils enseignent la leçon de manière

simultanée, ce qui permet à la langue étrangère d'avoir un rôle principal dans la mise en place des leçons. Ce type de coenseignement fonctionne bien quand les enseignants ont différents domaines d'expertise qui peuvent apporter d'autres perspectives sur un même sujet (Villa et al., 2013).

Tremblay (2020) propose également un cadre similaire en soulignant l'importance de la répartition des tâches, mais met un accent particulier sur la clarté des rôles pour assurer une coopération efficace. Il identifie également des stratégies d'alignement entre les styles pédagogiques pour éviter les conflits de méthode au sein du coenseignement.

Type de coenseignement proposé

Après avoir révisé les types de coenseignement proposés par Villa et al. (2013) nous avons proposé le coenseignement supporté, reporté par l'auteur comme l'un des plus favorisés par les débutants dans la pratique du coenseignement. Cette stratégie renforce le développement de compétences professionnelles et favorise une relation de soutien mutuel entre enseignants en formation et leurs superviseurs (Tremblay, 2015).

En plus, la possibilité d'alterner les rôles d'instructeur principal et d'instructeur supporteur maximise les chances d'étudier l'emploi de nouveaux supports pédagogiques créés, car ils peuvent être appréciés des perspectives de l'émetteur (instructeur principal) et des récepteurs (apprenants et instructeur supporteur). D'ailleurs, ce type de coenseignement permet aux instructeurs supporteurs d'intervenir comme nécessaire afin de développer le cours efficacement.

En plus des approches définies par Villa et al. (2013), d'autres chercheurs ont proposé des typologies complémentaires du coenseignement. Tremblay (2020), par exemple, définit le coenseignement comme un cadre où les enseignants partagent de manière active la responsabilité de l'enseignement et de la gestion des apprenants. Il met l'accent sur la nécessité d'une collaboration transparente entre les enseignants et suggère que le

coenseignement repose sur des bases égales de participation et de réciprocité, indépendamment du niveau d'expérience des participants.

Une autre contribution pertinente vient de Chanmugam et Gerlach (2013), qui proposent un modèle de coenseignement adapté pour la formation initiale des enseignants. Ils mettent l'accent sur l'importance de la rétroaction continue entre les enseignants et sur l'adaptation des méthodes pédagogiques en fonction des besoins des apprenants. Leur modèle se concentre sur le développement de l'efficacité pédagogique grâce à l'interaction constante entre les enseignants débutants et leurs mentors.

Pour clarifier ces différentes approches, nous proposons un tableau récapitulatif des principales typologies du coenseignement selon les auteurs consultés.

Tableau 1

Typologies de coenseignement et ses caractéristiques clés

Auteur	Typologie de Coenseignement	Caractéristiques Clés
Villa et al. (2013)	Supportive, Parallèle, Complémentaire, en Équipe	Alternance des rôles, partage de responsabilités, interaction en classe.
Tremblay (2020)	Co-enseignement Formatif, Collaboratif, Spécialisé	Accent sur l'alignement des styles pédagogiques, clarification des rôles et collaboration.
Chanmugam & Gerlach (2013)	Modèle de Coenseignement pour la formation des futurs enseignants	Interaction continue entre mentor et enseignant en formation, ajustement pédagogique.

Nous avons mené à bien le coenseignement supporté, proposé par Villa et al. (2013) car il offrait une flexibilité pour les enseignants stagiaires tout en garantissant la supervision et la rétroaction nécessaires pour améliorer leurs compétences pédagogiques, comme le soulignent aussi les travaux de Bacharach, Heck et Dahlberg (2010) et Tremblay (2020).

Supports Pédagogiques

De même, les ressources constituent également un élément clé de notre recherche, il est donc pertinent de revenir sur leur histoire et leur concept. Les supports pédagogiques sont des composantes essentielles dans l'enseignement du FLE, car elles offrent un support

structuré qui guide à la fois les enseignants et les apprenants tout au long du processus d'apprentissage. Selon Ertek (2020) "Le support pédagogique est un moyen, un médium matériel qui est utilisé pour illustrer et renforcer le contenu qui est exposé par l'enseignant. Il désigne l'ensemble des documents texte, image ou sonore qui sont consacrés à des fins d'enseignement" (p. 47). D'après cet auteur, la sélection du support pédagogique peut se faire en fonction de six critères: le contenu à représenter et à enrichir constamment ; le moment d'application ; la durée d'utilisation; l'éventuelle réutilisation du support ; les limites du matériel utilisé et les goûts personnels.

Traditionnellement, l'usage des manuels a été prédominant, bien que des recherches récentes soulignent la nécessité de diversifier ces supports afin de mieux refléter la réalité et les besoins en classe. Selon Hidden, Leclère et Le Ferrec (2024, p), au-delà des manuels conventionnels, il existe une variété de supports encore peu explorés qui peuvent enrichir l'expérience pédagogique dans les cours de FLE. Ces supports incluent des ressources authentiques, des activités interactives et des outils numériques qui permettent une approche plus dynamique et adaptée au contexte spécifique de chaque groupe d'apprenants.

De plus, le choix de ces supports doit être soigneusement sélectionné pour qu'elle réponde à la fois aux objectifs pédagogiques et aux besoins des apprenants. Les supports pédagogiques jouent un rôle central dans la pratique enseignante, car ils influencent directement la manière dont les élèves interagissent avec le contenu (Le Ferrec et Leclère-Messebel, 2015).

Enfin, le choix et l'utilisation des supports pédagogiques en FLE doivent être basés sur une stratégie qui intègre à la fois le contenu et le contexte dans lequel il est enseigné (Ertek, 2020). Cela implique de sélectionner des supports non seulement pertinents d'un point de vue linguistique, mais aussi ceux qui encouragent la réflexion critique et l'interaction culturelle entre les apprenants. Ainsi, les supports pédagogiques ne sont pas uniquement des

outils de transmission des connaissances, mais des véhicules pour le développement des compétences interculturelles.

Interculturalité

Concernant l'interculturalité abordée dans notre projet, Brown (2018) soutient que cette approche éducative reconnaît, valorise et promeut la diversité culturelle présente en classe et dans la société en général. Elle cherche à favoriser le respect, la compréhension et la coexistence entre les personnes de cultures différentes, tant dans le processus d'enseignement que dans le programme scolaire, dans le but de développer la conscience interculturelle et les compétences de communication interculturelle. Pour cette raison, nous avons essayé de créer des supports pédagogiques basés sur l'interculturalité, qui permettraient d'aborder non seulement les problématiques liées à l'enseignement des langues, mais aussi à l'enseignement culturel des pays francophones.

L'ensemble de ces considérations théoriques sur le coenseignement, les ressources pédagogiques et l'interculturalité ont mis en lumière les dynamiques complexes qui entourent l'enseignement collaboratif et la création de supports pédagogiques dans un contexte de langue étrangère. À partir de ce cadre, il est devenu essentiel de se pencher sur la manière dont ces concepts se traduisent dans la pratique éducative, notamment en ce qui concerne l'impact réel du coenseignement sur la conception et l'utilisation des supports pédagogiques.

Méthode

Cette étude de cas est encadrée dans l'IE SAC. Dans cette institution, l'apprentissage des langues (espagnol, anglais et français) est considéré comme une opportunité précieuse pour le développement social, culturel et cognitif des apprenants. Cet apprentissage permet aux apprenants d'apprécier et de respecter leur propre culture et celles d'autres communautés ; de mettre en valeur la pluralité, l'interaction sociale et la négociation du sens et également de développer une majeure conscience linguistique tout au long du processus

formatif. Les fondements du plan d'étude en langues sont donc inscrits dans le développement de la compétence communicative et ses composantes définies dans le Cadre Européen pour les langues (García et al., 2023).

Cette recherche s'inscrit dans les deuxième et troisième périodes du cours de français de la dixième et onzième années appelées "années d'approfondissement pour le français dans lesquelles l'intensité horaire augmente à 2 heures par semaine. La structure de chaque période est composée de la manière suivante:

Tableau 2

Plan d'étude Période 2

Année	Question de départ	Sujets
10	Qu'est-ce que tu fais ?	Les jours de la semaine Les mois de l'année La vie quotidienne La famille Les Professions
11	Comment définir ma personnalité ?	Les traits de personnalité Les goûts et les préférences

Tableau 3

Plan d'étude Période 3

Année	Question de départ	Sujets
10	Que savez-vous des saisons ?	Le climat Les saisons Les vêtements Les lieux de la ville Les loisirs
11	Comment est cet endroit ?	La description d'objets et de lieux Les moyens de transports Les prépositions de lieux

Ces sujets cherchent à déclencher la pratique des habiletés de compréhension et production écrites, ainsi que de compréhension et production orales en français. Ils sont distribués parmi quatre périodes académiques, chacune avec une séquence à travailler. Cette étude de cas a été réalisée pendant la deuxième et troisième période académiques, dans lesquels on a eu des approches différentes concernant la méthodologie de travail et la création de supports pour les cours, les résultats ont été présentés à l'enseignante associée et validés par elle. Dans cette partie, nous allons décrire la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage menée à bien pendant ces deux périodes, les supports employés, le type de

coenseignement mis en place dans chaque étape, les participants, le type d'étude de cas choisi, la récolte des données et finalement l'analyse des données.

Méthodologie d'enseignement et apprentissage

Dans le deuxième période académique, la méthodologie de travail avec l'enseignante coopératrice s'est caractérisée par la liberté d'action des stagiaires, qui étaient chargés de l'enseignement en cours, ce qui leur a permis d'explorer différents types de supports dans le but de travailler ces sujets et ces compétences linguistiques en cours. Grâce à cette liberté, tout au long de la deuxième période on a eu la chance de créer un éventail de supports variés sur ces sujets qui rangent entre jeux, vidéos, chansons, images, activités de correction d'erreurs, dictées, présentations orales, entre autres, dans le but de mettre en place le plan d'études dans la salle de classe.

D'autre part, dans la troisième période académique, la méthodologie a été plutôt adaptative. Pendant cette période, la professeure coopérative a été chargée de l'enseignement du cours et les stagiaires ont eu un rôle de soutien essentiellement dans la création de supports pédagogiques pour les cours. La méthodologie de travail proposée par l'enseignante a consisté à avoir une séance de théorie et une autre de pratique par chaque sujet proposé dans le plan d'études, de cette manière, le rôle des stagiaires s'agissait de concevoir et d'élaborer des supports sous l'orientation et l'accompagnement de l'enseignante coopératrice. De cette manière, on a dû s'adapter aux préférences de l'enseignante coopératrice afin d'aborder didactiquement les sujets du plan d'études. Cela a généré un changement d'orientation dans la création des supports, surtout avec des ateliers de pratique, qui sont devenus plutôt écrits, consistant à des activités de remplir les blancs, lectures avec des questions, audios avec des questions de compréhension, entre autres activités adaptées aux préférences exprimées par l'enseignante coopératrice.

Supports pédagogiques

Les supports ont été planifiés différemment selon les périodes. Concernant la deuxième période, on était chargé de concevoir des fiches pédagogiques où l'on pouvait proposer des démarches et supports avec une grande liberté. Ensuite l'enseignante coopératrice les analysait et suggérait des modifications. Dans la majorité des fiches pédagogiques, l'enseignante coopératrice estimait qu'elles répondaient aux exigences du cours, et qu'aucun ajustement n'était nécessaire, ce qui nous a permis de mettre en place différentes approches méthodologiques.

En général, on a proposé un répertoire varié de supports qui ont été élaborés de toutes pièces ou prises de diverses sources en lien avec les propositions du plan d'études et ce qui a été abordé en cours. Nous avons proposé des supports ciblés à nourrir les compétences de compréhension et production orale et écrite, le vocabulaire, entre autres. On regroupe les types de ressources utilisées pour l'enseignement des cours.

Tableau 4

Types de supports proposés par les stagiaires : Période 2

Type de support	Activité
Documents audio	Pris de français facile () Élaborés à nos soins (le climat en Colombie, les activités du weekend)
Jeux Online	Kahoot (vocabulaire sur la famille) Wordwall : jeu d'association (la nourriture)
Jeux au tableau	Correction d'erreurs (la famille) Tic-tac-toe (la famille)
Vidéos	Youtube (la nourriture, les routines quotidiennes) Français Facile (Descriptions des objets)
Lecture + questions de compréhension	Élaborés à nos soins (Description des objets, la description physique)
Dictée	Élaborée à nos soins (préférences de la nourriture, la météo)
Diaporamas	Élaborée à nos soins (correction d'erreurs)
Activités écrites	Description d'images, Création de personnages
Activités orales	Élaborée à nos soins (la conjugaison des verbes 1 ^{er} groupe) Entretien guidées simples

Images	Élaborés à nos soins (description des objets, descriptions des lieux, les directions, le transport)
Examens	Compréhension écrite Compréhension orale Production écrite

De plus, dans le cadre du cours, il était fréquent de recevoir de nouveaux élèves, c'est pourquoi nous avons dû créer pour eux des ateliers de rattrapage et de mise à jour. La plupart du temps, il s'agissait de créer l'intégralité de l'atelier à partir de zéro. Ceux-ci contenaient des activités de lecture et d'écriture ainsi qu'une explication détaillée de chaque sujet abordé jusqu'à ce moment-là.

Cependant, la troisième période a été différente puisque notre rôle était celui d'enseignants de soutien. Cette fois, les supports créés devaient être axés sur la pratique de l'enseignante coopératrice. Proposer du matériel un peu plus traditionnel avec lequel le professeur se sentait plus à l'aise. De même, elle les a examinés avant de les approuver. Les supports élaborés concernent la lecture, les exercices de grammaire, l'écriture, les vidéos explicatives, les ateliers et les évaluations.

Type de coenseignement dans chaque étape

Lors de la deuxième étape, nous avons introduit une approche de coenseignement supporté, où les rôles de l'enseignant et du stagiaire sont partagés pour une planification collaborative et une instruction en classe plus dynamique.

Dans la première étape de cette étude de cas, nous avons commencé avec l'observation des cours à être étudiés. Depuis trois semaines d'observations, nous avons commencé à enseigner les cours observés respectivement. À ce moment-là, les stagiaires étaient chargés de la planification, l'enseignement et l'évaluation des cours respectifs selon les plans d'études sans beaucoup d'assistance de la part de l'enseignante coopératrice. À l'évidence, le premier étage a été vraiment proche d'une situation de non-coenseignement

plus que d'une situation de coenseignement. D'autre part, dans la deuxième étape du projet, nous avons mis en place la stratégie du coenseignement supporté qui a transformé les relations entre enseignants coopérateurs et stagiaires.

Participants

L'enseignante

La professeure Claudia Moreno est une traductrice colombienne de 51 ans avec le titre de « professionnelle en langues : anglais et français », qui correspond à ce qui est aujourd'hui le diplôme de premier cycle en traduction de l'Université d'Antioquia, où elle a fait ses études. La professeure Claudia possède une spécialisation en enseignement de l'anglais, une spécialisation en littérature et une maîtrise en éducation de l'Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). De plus, elle a complété une spécialisation en pédagogie virtuelle à l'Universidad Católica del Norte. La professeure Moreno a commencé à travailler à l'IE SAC en 2023, où elle est chargée d'enseigner la plupart des cours en français.

Les apprenants

La recherche a impliqué deux groupes de 30 élèves chacun, âgés de 15 à 17 ans, avec une majorité de filles et une origine colombienne commune. Les élèves proviennent majoritairement de milieux socio-économiques modestes à moyens et possèdent un niveau débutant en français, leurs seules bases ayant été acquises à l'école. Leur engagement envers la langue se limite principalement aux cours, avec un intérêt moindre en dehors de la classe. Par ailleurs, un manque occasionnel de discipline a été observé, nécessitant des stratégies pédagogiques adaptées pour maintenir un cadre d'apprentissage propice.

L'étude a également compté sur la participation volontaire d'une enseignante coopératrice et de deux chercheurs stagiaires. Le consentement éclairé de l'enseignante a été obtenu par une lettre précisant ses rôles et son droit de se retirer à tout moment.

Type d'étude de cas

Berg (2000, cité dans Barlatier, 2018), explique que l'étude de cas est une méthodologie de recherche qualitative qui se distingue par son approche approfondie de l'analyse d'un phénomène spécifique dans son contexte naturel. Elle vise à explorer en détail un cas particulier, qu'il s'agisse d'une personne, d'un groupe, d'une organisation, d'un événement ou d'un processus. L'objectif principal de l'étude de cas est de parvenir à une compréhension approfondie des aspects complexes et multidimensionnels du cas étudié, en fournissant des informations riches et contextuelles pour une analyse en profondeur.

Cette méthodologie de recherche qualitative possède plusieurs caractéristiques distinctives. Tout d'abord, l'étude de cas se déroule dans le contexte naturel du phénomène étudié, ce qui permet de capturer les nuances et les interactions spécifiques à cet environnement. Elle adopte une approche qualitative, mettant l'accent sur la compréhension approfondie plutôt que sur la quantification des données. Dans cette étude de cas, l'objectif principal est exploratoire, visant à explorer et à décrire le cas de manière détaillée. L'étude de cas utilise une méthodologie flexible, pouvant recourir à diverses méthodes de collecte de données, telles que des entretiens, des observations, des documents et des analyses de contenu, en fonction des besoins de la recherche. L'analyse des données recueillies est approfondie, visant à identifier des motifs, des thèmes et des interprétations significatifs. En fin de compte, l'étude de cas vise à contribuer à une meilleure compréhension du phénomène étudié, à informer la théorie et à offrir des enseignements pratiques.

Tenant compte que cette étude vise à décrire l'utilisation des nouvelles ressources didactiques du FLE dans la démarche pédagogique des enseignants de FLE de l'IE SAC, on considère que cette méthode de recherche est appropriée pour développer une image riche des

expériences des acteurs impliqués dans ce contexte particulier, comptant avec les participants comme sources d'évidence.

Cette étude a été réalisée comme une étude de cas exploratoire, dans le but d'examiner l'utilisation de nouveaux supports de FLE dans le processus d'enseignement et d'apprentissage dans notre centre de stage. Selon Yin (2014), les études de cas exploratoires permettent d'examiner des phénomènes dans leur contexte réel, une approche idéale pour ce type de recherche. La recherche s'est déroulée pendant une année, permettant une observation continue et détaillée de l'impact des ressources mis en œuvre.

L'approche exploratoire a été choisie pour permettre une exploration approfondie du phénomène de l'intérieur, étant donné que l'IE SAC bien qu'il enseigne le français, manque de supports dans cette langue. En introduisant et en analysant l'utilisation de ces nouveaux supports nous avons cherché à identifier les changements possibles dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, en tenant compte du contexte spécifique de l'institution.

Récolte des données

Afin de récolter des données pour cette étude de cas exploratoire, nous avons choisi de remplir deux journaux de bord tout au long du stage, deux entretiens auprès de l'enseignante coopératrice avant et après l'intervention, et une synthèse des conversations informelles menées avec la même enseignante. Nous allons continuer avec une description plus détaillée de chaque instrument.

Journal de bord

Nous avons choisi le journal de bord comme méthode de récolte de données grâce à la possibilité d'enregistrer de manière écrite tout ce qui a à voir avec l'enseignement des cours du FLE et notre présence dans l'institution éducative. Le format du journal de bord choisi a été conçu par l'école de langues de l'Université d'Antioquia, composé par une partie descriptive et une réflexive. Cette approche permet aux futurs enseignants de documenter

leurs expériences en classe, d'identifier des dynamiques pédagogiques et d'analyser leurs pratiques d'enseignement, tout en constituant une source riche de données pour la recherche.

Le remplissage du journal de bord se faisait chaque journée que les chercheurs assistaient au centre de stage. Ce journal de bord existe dès la première fois que nous avons mis le pied sur l'IE SAC comme stagiaires, pour cette raison, cet instrument contient des informations abondantes sur les étapes de cette étude de cas.

La première étape du journal de bord a commencé avec l'observation des cours à être étudiés. À ce moment-là, les informations dans cet instrument étaient surtout de nature descriptive et réflexive sur les cours observés. Depuis trois semaines d'observations, nous avons commencé à enseigner les cours observés respectivement, ce qui nous a amené à fusionner le format du journal de bord avec le format de fiche pédagogique, ajoutant une autre section pour la planification et pour la réflexion après la mise en place des cours.

Entretien

Première entretien

L'objectif de cet entretien était de connaître divers facteurs pertinents pour la création de ressources pédagogiques et didactiques pour les cours de FLE participants de cette étude, tels que : l'approche au cours, le format de supports, l'interculturalité et le coenseignement. Pour cette raison, elle a été conduite dans le mois de juin, avant la période de conception des supports. Originellement, l'entrevue était programmée de manière présentielle, néanmoins, dû à des incompatibilités horaires, elle a été conduite de manière individuelle et en ligne.

Deuxième entretien

L'objectif de ce deuxième entretien était de connaître les appréciations de l'enseignante après les deux types de coenseignement ayant lieu pendant les deux périodes académiques dans le cours d'approfondissement à 10^e et 11^e. Pour cette raison, il a été

conduit dans le mois d'octobre, après la période de coenseignement et de conception des supports. L'entrevue était programmée de manière individuelle et en ligne.

Conversations informelles

Les commentaires de l'enseignante associée ont été recueillis de deux manières principales : par le biais de conversations informelles pendant son temps libre à l'école et par le biais de courriels qu'elle a envoyés après avoir reçu et examiné le matériel. Entre 8 et 10 matériels ont été envoyés chaque semaine, comprenant des supports de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale, sans orientation particulière, cherchant à offrir une grande variété d'outils pédagogiques. Certains commentaires ont été documentés directement dans des courriels, tandis que des conversations informelles ont été enregistrées dans les journaux de bord des chercheurs. Ces commentaires se sont concentrés sur des détails qui ont attiré l'attention de l'enseignante sur le matériel, fournissant ainsi un aperçu précieux de son utilité et de son adaptabilité en classe.

Questionnaires auprès des apprenants

Une autre source de données a été un questionnaire auprès des apprenants, où ils ont exprimé leurs appréciations concernant la méthodologie de travail et les supports. Le questionnaire consiste à trois questions et il a été mis en place le mois de septembre, après l'implémentation des deux types de coenseignement. Pour répondre à ce questionnaire, on a choisi 5 apprenants au hasard, et on a créé un groupe WhatsApp avec les questions. Les apprenants ont eu 24h pour répondre aux questions sur le chat.

Analyse des données

Afin d'analyser les données recueillies, on a suivi la méthodologie d'analyse de données décrite par Miles & Huberman (2003). Ces auteurs proposent un modèle de flux

composé par les étapes suivantes : condensation des données, présentation des données et élaboration/vérification des données (p.28-32).

Lors de l'étape de condensation, on a repéré et regroupé des thèmes et on a donc fait une codification déductive-inductive des données. Dans le but de la présentation des données, on a conçu une matrice sur laquelle nous avons pu mettre en relation les codes, ce qui nous a permis de dégager des interprétations et des réflexions.

Les données collectées ont été analysées à travers un processus de codage appliqué à toutes les informations enregistrées dans les journaux de bord, dans lequel elles ont été regroupées en grandes catégories préalablement définies, telles que les types de supports utilisés, la collaboration entre enseignants et l'interculturalité. La codification nous a permis d'identifier des modèles et des tendances qui reflètent l'utilité et l'impact des nouveaux supports FLE dans le contexte éducatif de l'IE SAC

La méthodologie d'analyse des entretiens s'est appuyée sur une synthèse des informations recueillies, suivie d'un processus rigoureux de codage et d'identification des thèmes principaux. Le codage qualitatif permet d'organiser et d'interpréter les données en groupes de catégories et sous-catégories, révélant ainsi des schémas récurrents et des phrases clés qui aident à approfondir la compréhension des phénomènes étudiés (Saldaña, 2021). Cette approche a permis de structurer les données issues des entretiens de manière à éclairer les dynamiques pédagogiques observées.

Résultats de l'Étude de Cas

Dans cette section, les principaux thèmes émergents sont présentés et regroupés afin de répondre aux objectifs de l'étude.

1. Évaluer la fréquence d'emploi de nouvelles supports du FLE intégrées dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant coopérateur pour comprendre l'évolution de l'enseignement du FLE

Dans le but de présenter les résultats concernant cet objectif de recherche, nous avons analysé les données de la troisième période, tenant compte que dans cette période académique la création et adaptation de supports pédagogiques étaient en charge des stagiaires. Pendant la 3^e période, les données analysées ont montré que la plupart des ressources suggérées pour les cours ont été utilisées par la professeure coopératrice. Quelques entrées du journal de bord ont mis en évidence que les ressources suggérées par les stagiaires pour les cours étaient fréquemment utilisées, spécialement, les ateliers de pratique de la théorie d'un sujet révisé.

¹ « Bonjour Laura. Je vois très bien cet examen. Cela semble très approprié à ce qui a été travaillé ». (Journal, L#3, 8 août)

On a identifié que, de toutes les ressources suggérées pendant la troisième période académique, seulement deux ont été rejetées: une vidéo en espagnol et quelques activités de production orale. Ces rejets se sont présentés durant la première semaine de travail collaboratif, quand les préférences de la professeure concernant les supports n'étaient pas explicites. Grâce à ce désaccord, on a appris que dans cette manière de travail, il fallait privilégier des ressources numériques sur des supports imprimés, ainsi que des vidéos avec des narrations en français exclusivement.

Vers la fin du projet, l'enseignante coopératrice a fait exprès l'intention de réutiliser les ressources créées dans d'autres cours, ainsi que de les partager avec d'autres collègues ou stagiaires:

² « Pour l'année prochaine, ces ressources peuvent être recyclées car il y aura un changement dans le programme, il faudra les modifier un peu parce que le programme va être nouveau et conçu très différemment, les ressources, ce sont de très bons produits, là il y a déjà beaucoup de matériel fait » (Entrevue Enseignante #2)

¹ «Hola Laura. Yo veo muy bien este examen. Me parece muy apropiado para lo que se ha trabajado.»

² «Para el año que viene esos recursos se pueden reciclar porque habrá un cambio de currículo, habrá que modificarlos un poco porque el plan de estudios va a ser nuevo y está concebido muy diferente, los recursos son productos muy buenos, ya hay mucho material hecho».

En plus, on a trouvé que l'utilisation du dictionnaire a été très fréquente dans le déroulement des activités pratiques et des examens pendant toute la période académique. Même si nous ne l'avons pas suggéré, le dictionnaire a été un nouveau support mis en place cette année scolaire.

“Aussi, pendant l'activité écrite, l'enseignante coopératrice m'a aidé avec les dictionnaires. Elle est sortie de la salle de classe elle-même pour les emporter, dans le but d'offrir aux apprenants une aide pour la rédaction.” (ficheped #8 2024-1)

Un autre support fréquemment utilisé était les évaluations. Tout au long des 2^e et 3^e périodes, Il s'agissait de quatre examens consistant à un examen partiel et un examen final sur les sujets proposés pour la période académique, incluant les habiletés de compréhension écrite, production écrite, activités de vocabulaire et compréhension orale. Ces ressources évaluatives ont été planifiées de toutes pièces par les stagiaires et suggérées pour l'approbation de l'enseignante. Toutes les ressources proposées ont été finalement utilisées en cours.

D'autre part, on a également identifié ces ressources qui ont été utilisées moins habituellement pendant la 3^e période académique. C'est le cas des activités de production orale qui ont diminué considérablement en contraste avec la période précédente.

“Dans cette partie de production orale de l'examen consistant à raconter 5 activités faites pendant la semaine en utilisant des verbes du premier groupe, quelques apprenants ont décidé de ne pas faire la partie de production orale. Ils ont exprimé qu'ils ne se sentaient pas à l'aise avec leur production orale en français.” (FichePed #10 2024-1)

2. Analyser les appréciations de l'enseignant coopératrice vis-à-vis de leur utilisation de ces nouveaux supports du FLE

Les appréciations recueillies auprès de l'enseignante montrent des perceptions variées quant à l'utilisation de nouvelles ressources proposées. Selon les échanges documentés par courriels et les entretiens informels, plusieurs tendances se sont dégagées :

L'enseignante a mentionné des contraintes à l'intégration systématique de nouveaux supports pédagogiques. Dans certaines situations, elle a admis ne pas avoir pu utiliser tous les matériels proposés.

³«Malgré les avantages mentionnés, l'enseignante a exprimé que, en raison de sa vision claire des objectifs de chaque cours, cela limitait la liberté des praticiens de créer du matériel. Même si cette rigidité s'est produite à certaines occasions, l'enseignante a reconnu qu'une partie de la difficulté réside dans la coordination de l'enseignement en collaboration, puisque, en tant qu'enseignante régulière, elle avait un plan précis pour la classe, alors que les stagiaires pouvaient avoir des approches légèrement différentes.» - (Entrevue enseignante #2)

Néanmoins, l'enseignante a exprimé une appréciation positive au fur et à mesure que la période avançait et qu'elle jouait un rôle plus actif dans la recherche, soulignant la diversité des formats proposés (textes, audios, activités interactives). Elle a particulièrement apprécié les ressources liées aux compétences orales, qui facilitent l'expression des élèves.

⁴« L'enseignante a souligné que la modalité de travail collaboratif lui permettait de déléguer la construction d'activités pratiques, ce qui lui libérait du temps. Elle a fait remarquer que même si elle a été en mesure de recueillir des ressources telles que des vidéos et des explications de conception, les activités pratiques nécessitaient des efforts considérables et elle a apprécié le soutien reçu dans ce domaine. La qualité des ateliers a été jugée appropriée aux contenus travaillés en classe, permettant aux élèves de développer leurs compétences» (Entrevue Enseignante #2.)

En ce qui concerne la pertinence pédagogique, l'enseignante a estimé que les supports contribuaient à enrichir le contenu des cours, mais elle a exprimé le besoin d'une cohérence plus étroite avec le programme officiel futur et les attentes des élèves.

³ «A pesar de los beneficios mencionados, la docente expresó que, debido a su visión clara sobre los objetivos de cada clase, esto limitó la libertad de los practicantes para crear materiales. Aunque esta rigidez se presentó en algunas ocasiones, la docente reconoció que parte de la dificultad radica en coordinar la enseñanza de manera colaborativa, ya que, como docente titular, ella tenía un plan específico para la clase, mientras que los practicantes podían tener enfoques ligeramente diferentes.»

⁴ «La docente resaltó que la modalidad de trabajo colaborativo le permitió delegar la construcción de actividades prácticas, lo que le liberó tiempo. Comentó que, aunque ella podía recopilar recursos como videos y diseñar explicaciones, las actividades prácticas requerían un esfuerzo considerable y agradeció el apoyo recibido en esta área. La calidad de los talleres fue considerada apropiada y bien alineada con los contenidos trabajados en clase, permitiendo a los estudiantes desarrollar sus habilidades.»

⁵« D'une manière générale, l'enseignante a considéré l'expérience de collaboration avec les stagiaires comme positive, reconnaissant la valeur de ce type de collaboration. Bien qu'elle ait admis que cette dynamique nécessitait des ajustements, elle a considéré que le travail d'équipe était enrichissant tant pour les stagiaires que pour elle-même. » - (Entrevue Coopératrice)

3. Analyser les appréciations des étudiants de FLE vis-à-vis de la mise en place de ces nouveaux supports du FLE

Les retours des étudiants ont montré une réception généralement favorable aux nouvelles ressources introduites dans les cours. À travers les questionnaires et observations des cours, plusieurs éléments ont été identifiés :

La majorité des étudiants ont jugé les ressources motivantes et ont souligné l'intérêt des contenus numériques, notamment ceux permettant d'utiliser l'ordinateur et les téléphones portables.

⁶« L'étape 1 a été préférée par la majorité, mettant en évidence la dynamique et le divertissement des cours menés par le stagiaire. » - (Entretien avec des étudiants. M.)

Les activités interactives et les multimédias, comme les vidéos et les audios, ont été particulièrement bien accueillies, car elles ont permis aux apprenants d'améliorer leur compréhension orale de manière ludique.

⁷« Les ressources visuelles et didactiques telles que les vidéos, les illustrations et les documents imprimés ont été très appréciées par les étudiants. » - (Entretien avec les étudiants.)

Cependant, certains étudiants ont signalé des difficultés d'adaptation face à la quantité de matériels, soulignant que certaines activités étaient trop exigeantes par rapport à leur niveau linguistique.

⁵ “En términos generales, la docente consideró positiva la experiencia de trabajar en conjunto con los practicantes, reconociendo el valor de este tipo de colaboración. Aunque admitió que esta dinámica exigía ajustes, consideró que el trabajo en equipo fue enriquecedor tanto para los practicantes como para ella misma.” - (Entrevista Cooperadora. M.)

⁶ “La Etapa 1 fue la preferida por la mayoría, destacando la dinámica y lo entretenido de las clases del practicante.”

⁷ “Los recursos visuales y didácticos como videos, ilustraciones y materiales impresos fueron muy valorados por los estudiantes.”

⁸« Les activités avec des cartes et de longs textes en français ont été moins appréciées. » - (Entretien avec des étudiants.)

En outre, la majorité des apprenants ont exprimé une préférence pour les activités collaboratives, suggérant que le travail en groupe avec les nouveaux supports aurait pu être davantage encouragé.

⁹« Les ressources visuelles et didactiques telles que les vidéos, les illustrations et les documents imprimés ont été très appréciées par les étudiants » - (Entretien avec les étudiants. M.)

Ces résultats révèlent que, bien que les ressources aient été perçues de manière positive, leur mise en place optimale dans le futur nécessiterait une adaptation aux nouveaux objectifs pédagogiques du cours. De toute façon, les ressources pédagogiques et didactiques accumulées progressivement à travers les périodes académiques seront à disposition des enseignants de FLE sur un dossier numérique.

Résultat émergent

Coenseignement

Un autre résultat que nous avons identifié concerne l'évolution du rôle de l'enseignante coopératrice à travers les deux périodes de travail. Dans un premier temps, quand les stagiaires étaient chargés de la planification et la mise en place des cours, le rôle de l'enseignante était limité à celui d'observatrice et commentatrice des séances. À ce moment-là, les contributions de l'enseignante à la formation des stagiaires étaient plus timides, surtout liées à des aspects simplement linguistiques ou de contenu des fiches pédagogiques proposées. Néanmoins, avec la mise en place du co enseignement dans la 3e

⁸ “Las actividades con mapas y los textos largos en francés fueron menos apreciados.”

⁹ “Los recursos visuales y didácticos como videos, ilustraciones y materiales impresos fueron muy valorados por los estudiantes”

période, on a noté qu'elle a adopté le rôle de formatrice des futurs enseignants. Les contributions sont devenues plus significatives, incluant des réflexions et conseils pour les enseignants en formation qui vont au-delà de l'aspect académique, tels que le professionnalisme, l'éthique et les émotions.

“Sans donner plus de détails, j'ai eu une conversation avec l'enseignante coopératrice sur un sujet très sensible concernant un apprenant, qui m'a fait réfléchir sur dans quelle mesure les enseignants devront s'impliquer dans ce type de situations délicates. Elle m'a dit qu'il serait mieux pour les enseignants de suivre le protocole établi par la loi selon la situation et de ne pas s'y impliquer personnellement ” -(Journal de bord #3)

Dans la 3e période, la relation entre l'enseignante et les stagiaires est devenue plus forte grâce à la stratégie du coenseignement supporté, où l'enseignante principale et les stagiaires sont tous deux également responsables de l'enseignement des cours et de l'apprentissage des élèves inscrits. De cette manière, on a eu la chance d'échanger des opinions, avouer des préoccupations, demander de l'aide, entre autres, ce qui nous a permis de compter avec un guide expérimenté quand nous en avons eu besoin.

“J'ai exprimé à l'enseignante coopératrice que j'avais besoin d'un repos dans la création de ressources pratiques car je sentais que j'avais très peu d'idées, raison pour laquelle les ressources sont devenues un peu monotones récemment. La professeure s'est montrée compréhensive vers ma demande, et elle a pris en charge la conception des ressources en question afin de me donner de l'espace pour rafraîchir mes idées” - (Journal de bord #7, L)

Diffusion de résultats

Répertoire partagé des ressources

Tenant compte de la préoccupation des enseignants de l'institution vers la disponibilité de ressources pour enseigner les cours de français dans l'institution, nous avons proposé la création d'un répertoire partagé de ressources pédagogiques du FLE à disposition des enseignants de l'institution. Il s'agit d'un outil numérique sur Google Drive contenant des fiches pédagogiques sur des sujets divers, ainsi que les vidéos, les feuilles de travail, des dictées, les activités, entre autres, utilisées pour leur développement. L'objectif de ce

répertoire est essentiellement de donner des options aux enseignants du FLE pour enseigner leurs cours, ce qui a plusieurs avantages, tels que : moins de temps pour trouver des ressources, diversité de ressources sur un sujet et élargissement du répertoire au fil du temps. La décision de créer cet outil sur Google Drive répond aux questions d'accessibilité pour les enseignants, car il permet de partager les fichiers à n'importe quelle heure ou lieu.

Discussion

Dans cette étude de cas, une question a été abordée : Quel usage ont les nouveaux supports pédagogiques du FLE dans la démarche pédagogique d'une enseignante de FLE du centre de stage participant de cette étude de cas?. Le problème principal de cette recherche découle de la rareté de supports pédagogiques en français dans une institution publique où l'enseignement de cette langue présente des défis importants pour les enseignants. En raison de cette insuffisance, notre étude a exploré les changements potentiels que l'apport de nouveaux matériaux didactiques pourrait engendrer dans le contexte de l'enseignement du FLE . Cette exploration visait à examiner la manière dont l'intégration de nouveaux supports au cours de FLE pourrait répondre aux besoins éducatifs de manière durable et adaptée. Notre étude a révélé plusieurs résultats clés. Nous allons les aborder en visant des objectifs.

Premièrement, notre premier objectif concerne la fréquence d'utilisation de supports de FLE. D'abord, nous avons noté que la fréquence d'utilisation de ceux-ci a dépendu essentiellement du degré d'implication de l'enseignante coopératrice dans la création et adaptation des supports à utiliser en cours. Au début, dû à la nouveauté de la façon de travail collaboratif pour l'enseignante, ses types de supports préférés n'étaient pas clairement explicités, raison pour laquelle les visions sur les types de supports à utiliser ont différé et quelques-uns proposés ont été rejetés. Néanmoins, au fur et à mesure que l'enseignante coopératrice s'est progressivement impliquée dans la conception de ces supports, on a noté

une utilisation assez fréquente de ceux-ci. Cette dynamique dans la troisième période a favorisé une implication accrue de tous les participants grâce aux besoins de se mettre d'accord sur les supports à être utilisés et leur format pour leur mise en place. De cette manière, l'enseignante a pris un rôle de formatrice, guidant les praticiens dans la création de supports pédagogiques adaptés au contexte spécifique, donnant des astuces et conseils à ce propos qui fonctionnaient le mieux, des appréciations à partir de son expérience, entre autres. Cette collaboration et négociation constantes ont permis d'enrichir l'expérience des stagiaires car ils ont bénéficié des connaissances et vécus de leurs collègues. De plus, le partage de pratiques et expériences conduit à une amélioration continue de l'enseignement, tout en libérant l'enseignante coopératrice d'une part importante de travail, qu'elle a reconnue comme bénéfique en termes d'emploi de temps. Ces aspects positifs du coenseignement ont été aussi remarqués par Janin (2020), cet auteur a constaté une augmentation des compétences et développement professionnel des participants dans la pratique du coenseignement.

D'autre part, dans le deuxième objectif, nous avons exploré les appréciations de la professeure sur les supports proposés, lesquelles ont été généralement positives. La majorité de ceux-ci ont été évalués pour la professeure comme pertinents et adéquats, donc ils ont été mis en place pour l'enseignement des cours. Cela s'est passé grâce aux constants dialogues et discussions avant chaque séance sur les objectifs et résultats espérés. Ce qui a été rendu possible par la nouvelle dynamique de travail, où la professeure coopératrice et les stagiaires avaient besoin de travailler ensemble pour créer les produits finaux. L'enseignante a également affirmé son intention de réutiliser les matériaux développés et de les partager avec d'autres collègues, mettant ainsi en lumière l'effet multiplicateur que ces supports pourraient avoir dans l'institution à long terme. Cette démarche souligne l'importance et la durabilité des efforts collaboratifs pour pallier le manque de supports. Cet équilibre entre guidance et

créativité illustre les avantages du coenseignement en tant que processus formatif, même parfois restrictif. De la même manière, malgré la contrainte de temps pour se réunir, l'enseignante coopératrice a exprimé de l'intérêt de continuer à travailler de manière collaborative avec des futurs stagiaires.

En ce qui concerne les impressions des étudiants, le troisième objectif, les résultats ont montré que la majorité d'entre eux ont réagi positivement aux nouveaux supports et aux cours enseignés. Certains étudiants ont exprimé une préférence pour les sessions menées par les praticiens, tandis que d'autres ont privilégié les cours dirigés par l'enseignante, illustrant ainsi une diversité d'opinions qui témoigne de l'impact positif des deux styles d'enseignement.

Une explication alternative pour la réserve initiale de l'enseignante à intégrer pleinement les supports collaboratifs pourrait être attribuée au contexte institutionnel dans lequel elle a été formée. Dans un environnement où la collaboration entre enseignants est rare, cette approche a pu sembler intrusive ou peu compatible avec ses pratiques habituelles. La « méthodologie hermétique » observée au début peut refléter une réponse naturelle à un manque d'initiatives collaboratives dans l'établissement, influençant ainsi sa résistance initiale à un travail en équipe. Une telle résistance, si elle existait, pourrait également s'expliquer par une perception de la coenseignement comme un changement potentiellement temporaire, ce qui aurait pu limiter la motivation pour s'investir pleinement dans la création partagée de supports. Cette résistance initiale de l'enseignante a pu être également causée par le manque de temps pour se réunir afin de planifier les séances et choisir ensemble les supports pour chaque cours. Ceci a été constaté également par Janin (2020) qui souligne dans une recherche menée sur le coenseignement que deux grandes difficultés de celui-ci sont le

manque de temps commun pour la préparation des séances et une augmentation du temps de préparation.

Finale­ment, concernant nos expectatives, au début, on a considéré que le manque de travail coopératif était un résultat du manque d'intérêt de la part des enseignants du FLE, mais au fur et à mesure que la recherche a avancé, on a noté que le problème était le manque d'espaces pour le dialogue et planification entre profes­seures de l'IE SAC.

Conclusion

Cette recherche qualitative de type étude de cas exploratoire visait à examiner l'impact de la création et l'implémentation de supports pédagogiques en FLE. À travers la mise en place d'une méthodologie de coenseignement, notre étude a permis de documenter des changements significatifs au niveau de la dynamique pédagogique et dans l'implication des participants, notamment de l'enseignante coopératrice et des élèves.

Les résultats obtenus montrent une évolution notable dans l'engagement de l'enseignante coopératrice vis-à-vis des matériaux proposés. En adoptant progressivement un rôle de guide dans l'utilisation et l'adaptation des supports, elle a contribué à une dynamique de formation des futurs enseignants. Cette participation active a non seulement renforcé son propre développement professionnel, mais a également offert aux stagiaires des expériences significatives dans la création de supports adaptés aux besoins locaux. Ce processus collaboratif a permis une construction mutuelle de connaissances et a démontré les bénéfices d'un modèle de coenseignement en contexte scolaire, tout en suscitant des interactions plus enrichissantes pour les élèves.

L'analyse des réactions des élèves a révélé un impact positif général, avec des préférences variables pour les cours animés par les stagiaires et ceux dirigés par l'enseignante. Ce constat illustre la diversité des attentes des apprenants et souligne

l'importance d'une approche pédagogique flexible, capable de s'adapter aux besoins spécifiques du public cible.

Néanmoins, cette recherche a également révélé certaines limitations. La contrainte de temps imposée par les responsabilités additionnelles de l'enseignante coopératrice a limité la fréquence et la profondeur des échanges avec les stagiaires, ce qui a affecté le potentiel de la collaboration. Cette difficulté pose un défi aux initiatives de coenseignement dans des environnements scolaires où les ressources humaines et du temps sont limitées. En outre, la méthodologie adoptée a imposé aux stagiaires des contraintes qui, même enrichissantes en termes de guidance, ont restreint leur autonomie dans le processus d'enseignement.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons initialement pour objectif de développer des supports pédagogiques interculturels afin d'enrichir l'enseignement du français langue étrangère (FLE) avec une approche axée sur la diversité culturelle. Cependant, l'orientation institutionnelle et les priorités pédagogiques de l'établissement n'ont pas favorisé la mise en œuvre de ce type de matériel. Bien que certains éléments interculturels aient été intégrés aux supports, il n'a pas été possible de les approfondir autant que souhaité. Cette contrainte a ainsi influencé notre capacité à promouvoir pleinement une perspective interculturelle dans les activités développées.

En conclusion, cette étude confirme que l'intégration de supports pédagogiques et l'approche du coenseignement constituent des leviers significatifs pour l'amélioration de l'enseignement du FLE dans des contextes similaires. Les données recueillies montrent l'importance d'un modèle flexible qui valorise l'adaptation contextuelle des supports et la collaboration entre enseignants pour optimiser l'apprentissage. À l'avenir, il serait bénéfique d'étendre cette recherche pour évaluer l'impact à long terme de telles interventions et explorer des modèles de collaboration qui tiennent compte des contraintes institutionnelles et des besoins diversifiés des apprenants. Ces perspectives ouvrent la voie à un renforcement

des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des langues, offrant ainsi des solutions pertinentes pour des environnements scolaires aux supports limités.

Recommandations

Sur la base des résultats obtenus, une recommandation pratique émerge pour le développement d'initiatives similaires dans d'autres établissements scolaires publics.

Une des principales contraintes que nous avons pu observer pendant la durée de ce projet a été les contraintes dans la communication avec la professeure coopératrice. Cette difficulté se base essentiellement sur le fait que le centre de stage n'offre pas aux enseignants coopérateurs des créneaux horaires spécifiques pour permettre aux enseignants de collaborer et de planifier ensemble avec les stagiaires. Il est recommandé que les établissements scolaires aménagent des espaces de travail en dehors des heures de cours pour approfondir le coenseignement et optimiser la communication entre les membres de l'équipe sans compromettre leurs autres responsabilités professionnelles.

Compte tenu des contraintes temporelles observées dans cette étude, il serait précieux d'obtenir des informations plus approfondies sur les approches utilisées par les enseignants en matière de travail collaboratif lorsqu'ils sont confrontés à des contraintes institutionnelles.

Une telle étude plaiderait en faveur de l'adoption d'approches de coenseignement plus flexibles avec les temps des enseignants coopérateurs qui puissent répondre aux besoins des institutions avec des ressources limitées.

Ces suggestions constituent une base pour améliorer l'enseignement du FLE dans des contextes moins dotés en supports pédagogiques et, en même temps, ouvrent des voies pour des études futures visant à développer notre compréhension des dynamiques de coenseignement et des pratiques éducatives dans ce contexte.

Références

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. Routledge.
- Bacharach, N. L., Heck, T. W., & Dahlberg, K. R. (2008). What makes co-teaching work? Identifying the essential elements. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(3), 43-48.
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in teacher education*, 32(1), 3-14.
- Baker, B. D., & Green, P. C. (2019). L'accès aux ressources éducatives et la réussite des étudiants. *American Educational Research Journal*, 56(1), 91-123.
- Barlatier, P. J. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. In *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 126-139). EMS Editions.
- Brown, A. (2018). Interculturality in pedagogy: Challenges and opportunities in foreign language teaching. *International Journal of Intercultural Education*, 7(3), 89-104.
- Chanmugam, A., & Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness. *International journal of teaching and learning in higher education*, 25(1), 110-117.
- Consejo de Europa (2020), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- Ertek, B. (2020). Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du Français Langue Étrangère. *Synergies No. 13*, p.45-66. GERFLINT ISSN 1961-9472
ISSN en ligne 2257-8404.

- Institución Educativa Santos Ángeles Custodios. (2023). Proyecto de humanidades : inglés, español, francés. Medellín, Colombia : García et al. (2023).
- Gremion, F. & Carron, P. (2020). Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives. *Éducation et francophonie*, 48(2), 180–199.
<https://doi.org/10.7202/1075041ar>
- Janin, M., & Couvert, D. (2020). Le coenseignement: bénéfices, limites et importance de la formation. *Éducation et francophonie*, 48(2), 200-219.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Université.
- Piskurich, G. M. (2006). *Rapid instructional design: Learning ID fast and right*. Wiley.
- Porcher, L. (1995). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tomlinson, B. (2012). L'impact des supports pédagogiques sur l'apprentissage des langues. *TESOL Quarterly*, 46(2), 225-246.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire: rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 107-119.

Tremblay, P. (2020). Le coenseignement : fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14–36. <https://doi.org/10.7202/1075033ar>

Uribe, L. (2023). Conception d'un Livret Pédagogique de FLE pour la classe de 4e de l'Institution Éducative Santos Ángeles Custodios [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.

<https://hdl.handle.net/10495/38407>

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Villa et al., (2013). *A guide to co-teaching New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*. Corwin.

[Référence word](#)

[Référence PDF](#)

