



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

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

Licenciada en Lenguas Extranjeras

Autora

Alix Johana Arrubla Buitrago

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

Medellín, Colombia

2020



Titre courant : L'APPRENTISSAGE DU FLE À TRAVERS UN PROJET MULTIMODAL I

L'arbre de vie : l'apprentissage du FLE à travers l'élaboration d'un projet multimodal.

Alix Johana ARRUBLA BUITRAGO

Université d'Antioquia

Directrice de Mémoire de Recherche, Directrice de Project de Recherche, Directrice de Stage

Érica María GÓMEZ FLÓREZ

Titulaire d'un master en Science du Langage

Medellín

Juin 2020

Résumé

Ce rapport présente les résultats d'un projet de recherche-action mené à l'Institution Éducative Antonio Derka Santo Domingo avec un groupe d'élèves de la septième année. D'après la préférence des élèves par de différents types d'expression artistique, nous avons décidé de les intégrer dans le cours de FLE à travers la réalisation d'un projet multimodal. Afin de connaître les effets de ce type de projet dans le processus d'apprentissage de FLE, nous avons analysé les journaux de bord des cours présentiels, les ateliers et autoévaluations faites à distance par les élèves, le produit final de leurs projets et un entretien conduit à la fin du cours. Les résultats dégagent font preuve des effets positives de l'inclusion d'autres modes de communication dans le cours de FLE dans l'apprentissage du vocabulaire et dans la création de sens en utilisant la langue cible avec l'aide de différentes ressources sémiotiques, tels que l'image, la couleur et le dessin.

Mots clés : apprentissage du FLE, projet multimodal, ressources sémiotiques

L'arbre de vie : l'apprentissage du FLE à travers l'élaboration d'un projet multimodale.

Ce projet de recherche-action a été mené à l'Institution Antonio Derka Santo Domingo, entre les mois d'août 2019 et juin 2020, pendant la réalisation de notre stage académique comme requis pour obtenir notre diplôme du programme de la Licence en Langues Étrangères (Bac+5) de l'Université d'Antioquia.

Remerciements

Je voudrais remercier à tous ceux qui ont fait possible la réalisation de ce projet de recherche.

À ma famille pour son appui inconditionnel.

À ma directrice du mémoire de recherche, Érica Gómez, pour me guider tout au long de ce chemin.

À mon professeur coopérateur, Andrés Echeverri, pour m'enseigner à trouver dans l'adversité une opportunité majeure de transformation et changement à travers l'éducation.

À mes camarades de stage, Jose et Alejandra, pour apporter à ce projet avec ses conseils et opinions.

Aux amis faits pendant toutes ces années de formation professionnelle, Jose, Carlos, Arturo, Juliana, Angela, Valentina et Alejandra, pour partager avec moi la passion pour l'enseignement et pour être mes meilleurs critiques.

À tous les professeurs qui, par leur exemple, passion et dévouement, ont laissé une empreinte indélébile dans ma vie, en particulière à Claudia Díaz, Cristina Cadavid, Ana Elsy Díaz, Wilson Orozco et Cristian Londoño.

Sommaire

Avant-propos	6
Contexte	7
L'enseignement de langues étrangères	7
L'enseignant	8
Le programme du français comme langue étrangère	8
Les apprenants	8
Problématique	9
Question de recherche	11
Objectifs	11
Objectif général	11
Objectifs spécifiques	11
Cadre théorique	12
Compétences linguistiques	12
Approche multimodale	14
Portfolio langagière	16
Auto-évaluation	17
Plan d'Action	18
Méthodologie et analyse de données	19
Résultats et interprétations	21
Évaluation du niveau d'apprentissage du FLE chez les élèves	22
Apprentissage du vocabulaire.	22
Obtention des objectifs du cours.	23
« Influence interlinguistique » de la langue maternelle.	25
Perceptions des élèves face à l'élaboration du projet multimodale	27
Perception des élèves face à l'expérience d'apprentissage du FLE et face à la continuité du cours	29
Conclusions et recommandations	30
Réflexion	31
Références	33

Avant-propos

En tant qu'étudiants de la Licence en Langues Étrangères à l'Université d'Antioquia, nous devons mener un projet de recherche-action lors de notre année de stage dans une institution éducative de la ville. Après les observations d'un groupe d'élèves choisi pour être les pionniers d'un cours de FLE dans une institution publique de Medellín, nous avons identifié une problématique à adresser à travers notre intervention pédagogique.

Ce rapport contient la description du contexte intervenu, la problématique identifiée et les concepts théoriques qui ont guidé l'établissement des objectifs et le déroulement des actions. Ensuite, nous présentons la méthodologie de recherche, l'analyse et interprétations des résultats et finalement, les conclusions, recommandations et réflexions à propos du projet de recherche.

Contexte

L'Institution Éducative Antonio Derka Santo Domingo est une institution publique de Medellín qui se trouve dans la Commune 1, dans le quartier Santo Domingo Savio. Cette institution a été créée en 2008 dans le cadre du programme « *Medellín la más educada* » proposé par le maire Sergio Fajardo Valderrama et avec la contribution de EPM. L'objectif de ce programme était de promouvoir, d'après le principe d'équité, les mêmes opportunités éducatives pour les enfants et jeunes appartenant à de différentes communes de la ville, surtout à celles d'une couche sociale basse, à travers la création des écoles de qualité.

Actuellement, l'institution Éducative Antonio Derka Santo Domingo, avec ses sièges Antonio Derka, Santo Domingo, Carpinelo Amapolita, offre les niveaux d'éducation préscolaire, primaire, secondaire, *media académica* et *media técnica* en alliance avec le SENA et l'éducation scolaire pour adultes CLEI. Cette institution éducative a comme mission développer une éducation avec qualité académique et technique fondée sur de principes humanistes pour former citoyens compétents dans le milieu social et professionnel avec des principes éthiques et moraux solides que leur permettent la construction de leur projet de vie, la transformation de leur milieu et la prise de conscience environnementale. Ainsi, pour le 2020, l'institution vise à être leader dans le développement des programmes de qualité académique et technique, basés sur l'innovation, la recherche et l'inclusion, qui permettent l'accès des élèves à l'éducation supérieure et à la vie professionnelle.

L'enseignement de langues étrangères

Concernant l'enseignement de langues étrangères, les élèves reçoivent 3 heures du cours d'anglais par semaine. L'enseignement de l'anglais se fait sous le cadre du programme *Colombia Bilingüe* qui régleme l'enseignement de cette langue dans les institutions

publiques du pays. Par conséquent, le programme d'anglais suit les *Droits Basiques d'Apprentissage* et le *Curriculum Suggéré*.

L'enseignant

Le professeur de ce cours est un Licencié en Langues Étrangères de l'Université d'Antioquia avec sept ans d'expérience professionnelle. Il a travaillé dans des institutions privées et il a été assistant d'espagnol pendant une année au Pays de Galles, ~~d'où il vient de rentrer.~~ Il définit sa méthodologie comme communicative et orienté vers le visuel. Aussi, il utilise une approche inductive pour enseigner la grammaire et il essaye d'adapter les contenus et matériels au niveau de langue des élèves et à leur contexte. En plus, il considère que son travail comme enseignant d'anglais va au-delà d'enseigner un contenu linguistique parce que son travail consiste aussi à éduquer personnes, surtout au milieu du contexte difficile où les élèves se trouvent.

Le programme du français comme langue étrangère

Par rapport au français comme langue étrangère, désormais FLE, l'institution a un nouveau programme de français qui a été créé grâce à l'alliance entre l'Université d'Antioquia et l'entreprise française POMA. Ce projet a commencé dans le second semestre du 2019 avec un groupe de 6ème année de la siège Antonio Derka Santo Domingo et a pour objectif maintenir le processus de formation de ce groupe jusqu'à la fin de l'école secondaire. À travers cette initiative, l'université ainsi que l'entreprise privée cherchent à bénéficier le milieu éducatif de la commune 1 et à apporter à la transformation sociale du territoire.

Les apprenants

Le groupe choisi comme pionnier du programme de français a été 7°3 (6*3 en 2019). C'est un groupe de 36 élèves, âgés entre 11 et 15 ans, appartenant aux différents quartiers de

la commune. La plupart sont fils de mères célibataires et leur économie familiale, dans quelques cas, n'est pas suffisante pour subventionner le transport et l'alimentation basique des enfants. Également, parmi les élèves, on trouve cas de violence intrafamiliale, sexuelle et psychologique. De sorte qu'il y a des élèves avec malnutrition, déficit d'attention et épisodes constants d'agressivité. De ce fait, l'institution devient pour quelques élèves un lieu de refuge et divertissement plus qu'un lieu de formation.

Problématique

À l'Institution Éducative Antonio Derka, la langue française commence à obtenir son statut comme langue étrangère (à apprendre et enseigner dans l'institution), à travers de l'intervention des stagiaires de la Licence en Langues Étrangères de l'Université d'Antioquia.

Face à l'initiative de la création d'un cours de FLE dans l'institution, il y a eu une réponse positive des directives, ainsi que de la part des élèves du groupe choisi comme pionnier du projet. En fait, d'après une enquête appliquée aux élèves pour connaître leurs goûts, intérêts et motivations face à l'apprentissage de français, la plupart d'entre eux a exprimé leur désir d'apprendre cette langue. Ils appuient leurs réponses en affirmant qu'ils veulent parler français pour être capable de communiquer avec de francophones, pour voyager, pour connaître une autre culture et pour avoir la langue comme un outil qui puisse leur servir dans le futur (Enquête aux étudiants, le 12 août 2019).

En outre, en ce qui concerne les goûts et les intérêts des apprenants, les résultats de l'enquête ont démontré qu'ils s'intéressent aux activités artistiques variées comme la peinture, la danse, le dessin, l'écriture et la musique. Par exemple, dans la troisième observation, nous avons trouvé que, pendant la création d'une carte d'identité, les apprenants

“étaient bien engagés dans cette activité, surtout avec la décoration des cartes et le dessin.”

(Journal de bord, le 26 août 2019).

Compte tenu des évidences ci-dessus, le haut niveau de motivation et l'intérêt des apprenants dans des différents moyens d'expression artistiques pourraient servir comme éléments déclencheurs d'un apprentissage significative de la langue chez les élèves. En poursuivant cet objectif, il faudrait donc reconnaître autres modes d'expression, différents à l'expression orale et écrite, comme moyens de représentation et communication. C'est pourquoi l'utilisation d'une approche multimodale pour l'apprentissage et l'enseignement des langues pourrait servir à exploiter les talents artistiques des élèves en tant que modes de communication et de construction de sens dans la langue cible.

En travaillant sous le cadre d'une approche multimodale, la langue ne devient pas le seul outil pour communiquer et créer des significations (Alvarez, 2018). Au contraire, cette approche reconnaît autres modes de communications tels que le visuel, le gestuel, le spatiale, entre autres. C'est pour cela qu'Archer et Newfield (2014) affirment que l'utilisation de cette approche “encourage l'utilisations des tâches pédagogiques qui nécessitent des formes de représentation multiples.” (p.1).

Étant donné que le cours était un cours débutant, le contenu thématique a porté sur les aspects liés aux apprenants et son entourage. Ainsi, compte tenu la motivation des élèves d'apprendre le français pour communiquer, il y a eu un accent sur le développement des habiletés de production. De sorte que, pour unir les éléments précédents et l'approche multimodale déjà présenté, nous avons proposé la création d'un projet multimodale qui permet l'apprentissage du FLE, le développement des compétences de production, ainsi que l'utilisation de l'expression artistique comme moyen de communication et création de sens dans la langue cible.

Ledit projet a été la création d'un arbre dont les parties représenteront un domaine différent de la vie des élèves : le soi, la famille et le projet de vie. Ce projet nous a donné l'opportunité pas seulement de structurer et d'aborder les thématiques linguistiques d'un cours débutant, mais aussi de contribuer à la reconnaissance propre et d'autrui pour que les élèves commencent à établir les bases de leurs projets de vie. De cette manière et en cohérence avec les dimensions de travail établies par le projet d'*Articulación de prácticas académicas de la Universidad de Antioquia en la Comuna 1*, notre stage s'est insérée dans l'axe transversal de la coexistence et santé mentale.

Question de recherche

Comment la création d'un arbre de vie à travers un projet multimodal peut-elle favoriser l'apprentissage de français chez les élèves d'un cours débutant ?

Objectifs

Objectif général

Réaliser tout au long du cours un projet multimodal qui favorise l'apprentissage de français chez élèves d'un cours débutant.

Objectifs spécifiques

- Dessiner et implémenter des activités qui favorisent le développement des compétences de production orale et écrite pendant les différentes unités thématiques du projet.
- Créer un arbre de vie comme projet multimodale pendant les différentes unités du cours, en permettant l'utilisation des différents types d'expression artistique tels que le dessin, l'écriture, la peinture, la photographie, entre autres.

- Garder une trace de son travail à travers la création d'un portfolio langagière.
- Analyser l'effet de l'utilisation des expressions artistiques comme moyens de communication dans la langue cible.
- Évaluer le niveau d'apprentissage du FLE chez les élèves.

Cadre théorique

Dans le cadre de la création d'un projet multimodale pour l'apprentissage du français, nous présenterons ci-après la fondation théorique qui soutient l'élaboration de ce projet de recherche. Premièrement, nous allons aborder la notion des quatre compétences linguistiques dans l'apprentissage de langues, nous allons donner une définition de l'approche multimodale dans l'enseignement de langues, et nous allons présenter le portfolio et l'autoévaluation en tant instruments d'évaluation du projet.

Compétences linguistiques

Dans le champ de l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères, il existe une distinction entre les quatre compétences linguistiques divisées en deux groupes : les compétences réceptives (lire et écouter) et les compétences de production (parler et écrire). Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, normalement les compétences de réception sont les premières à être abordés à travers différentes activités qui permettent aux apprenants d'avoir leurs expériences initiales avec la langue cible (Golkova et Hubackova, 2014). Cependant, d'après Cuq et Gruca (2005), le fait que ces compétences soient de réception n'implique pas qu'elles soient des activités passives. Au contraire, la compréhension soit orale ou écrite

Suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, le valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la

connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques (p.157).

En ce qui concerne les compétences de production, c'est généralement après la réception ou la compréhension, où ces-ci sont mises en action. Golkova et Hubackova (2014), définissent ces compétences en tant que « la transmission de l'information qu'un utilisateur d'une langue produit sous forme orale ou écrite pour communiquer¹ » (p. 478). Néanmoins, la distinction entre les quatre compétences ne le fait pas complètement indépendantes l'une de l'autre. Par contre, les quatre compétences sont inséparables et font partie intégrale du processus d'apprentissage d'une langue étrangère (Golkova et Hubackova, 2014). Lors de l'apprentissage d'une langue, même si une activité se centre sur le développement d'une compétence spécifique, normalement l'apprenant devra recourir à quelque(s) aspect(s) d'autres compétences (Cuq et Gruca, 2005). De sorte que si dans le processus d'apprentissage on néglige un des types de compétences, le résultat sera incomplet (Golkova et Hubackova, 2014).

En accord avec l'objectif de favoriser l'apprentissage du français à travers un projet multimodal, notre intervention pédagogique a adressé le développement et l'intégration des quatre compétences en observant, en même temps, l'influence d'autres modes de communication ou "éléments extralinguistiques" (Cuq et Gruca, 2015) qui appuient le processus d'apprentissage.

¹ Traduit par nos soins

Approche multimodale

D'après José Aldemar Alvarez (2018) la communication est généralement conçue en tant qu'un acte « verbecentriste » et principalement linguistique. La nature de cette position, ignore d'autres modes de communication qui interviennent dans la construction de signification comme la conscience de la manipulation de l'espace, les gestes, la posture corporelle, le regard, les sons, l'image et le contact ou la touche physique. C'est pour cela que différents experts dans le champ de la linguistique appliquée considèrent nécessaire de reconnaître les limites de la langue en tant que moyen d'expression de l'expérience humaine. Surtout de nos jours quand l'ère technologique a transformé de manière significative la façon de communiquer et la présence des images, de son, de couleur, de mouvement dans les messages que nous produisons et recevons est plus fréquent (Alvarez 2018). Par conséquent, Marchetti et Cullen (2016) affirment que « les changements dans la communication entraînent inévitablement des changements dans la langue et obligent le professeur de langue à être conscient et à envisager les implications de ces phénomènes complexes² » (p. 41).

L'approche multimodale offre une réponse aux limites communicatives de la langue, tel qu'indiqué par Jewitt (2009), puisque cette approche,

comprend que la communication et la représentation ne se limitent pas à la langue et tient en compte de toute la gamme de formes de communication que les gens utilisent — image, geste, regard, posture, etc. — et des relations entre eux³ (p. 14).

Les différentes formes de communication condensent en ce que l'on appelle « *modes de communication* », c'est-à-dire, les différents canaux à travers lesquels la création de signification est possible. En même temps, les modes de communication sont constitués par

² Traduit par nos soins

³ Traduit par nos soins

ressources sémiotiques variés, conçus par Van Leeuwen (2005) comme « les actions, les matériaux et les artefacts que nous utilisons à des fins communicatives produits physiologiquement ou technologiquement⁴ » (p.285). À savoir, le mode visuel est composé par les ressources sémiotiques du couleur, la forme, la taille, la distribution d'espace, entre autres.

Dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères, l'utilisation d'une approche multimodale a comme objectif d'enseigner et apprendre à communiquer en utilisant la langue, mais sans la considérer le seul canal d'instruction et de communication (Alvarez, 2018). Selon Archer et Newfield (2014), cette approche, « reconnaît que l'enseignement et l'apprentissage se font par divers modes – image, écriture, parole, geste – et encourage les tâches pédagogiques qui nécessitent de multiples formes de représentation⁵ » (p. 1). Ainsi, d'après l'expérience des professeurs de langues ayant utilisé l'approche multimodale dans leurs cours, les apprenants reconnaissent les tâches comme significatives et expriment leur satisfaction d'avoir été capable de communiquer de façon créative et génue en utilisant différents modes et ressources sémiotiques (Alvarez, 2018).

Basé aussi sur son expérience, Alvarez (2018) offre cinq principes pour guider le design des tâches et projets multimodaux :

- Permettre aux élèves de devenir concepteurs de leur propre sens en utilisant différentes ressources sémiotiques.
- Faire comprendre que la communication est multimodale
- Mettre l'accent sur l'expression et la négociation des identités multiples des étudiants

⁴ Traduit par nos soins

⁵ Ibidem

- Impliquer (“Engager”) les étudiants dans des processus de socialisation dans des espaces virtuels et présentiels
- Démontrer comment la langue et la communication remplissent une fonction indexicale de la culture et vice versa⁶ (p. 68).

Finalement, dans le cas spécifique du projet de recherche, d’élaboration de l’arbre de vie, il y a une combinaison de modes de communication. Les modes oral et écrit sont le centre (en tant que compétences de production), mais ils seront accompagnés d’autres modes, surtout du mode visuel, qui vont permettre aux élèves de communiquer de manière significative et enrichir leurs messages avec différentes ressources sémiotiques tels que la couleur, l’utilisation de symboles, la distribution des images, entre autres.

Portfolio langagier

Un portfolio est un instrument d’évaluation de nature formative qui permet précisément évaluer pas seulement le résultat de l’apprentissage, mais aussi le processus pour l’atteindre. Selon Laplante et Christiansen (2001) « un portfolio langagier est un dossier dans lequel un apprenant documente et illustre son développement langagier tout au long d’une période de temps. Normalement, ce dossier contient des documents résultant d’expériences langagières vécues par l’apprenant. » (p.496).

D’après Karsenti et Collin (2010), le portfolio peut avoir différentes fonctions selon le but de son utilisation. Une fonction d’exposition qui permet l’observation d’un processus et le progrès de l’apprenant par rapport à un produit final. Une fonction évaluative qui sert à l’assignation d’une valeur sommative aux évidences d’apprentissage collectées. En plus, il se comporte en tant qu’un instrument d’auto-évaluation qui permet aux élèves d’identifier ses

⁶ Traduit par nos soins

forces et faiblesses afin de les adresser à travers un plan d'action. Finalement, une fonction réflexive puisqu'avec la création du portfolio les apprenants peuvent devenir plus conscients de leur processus d'apprentissage, ce qui les aide à devenir plus autonomes et réflexives dans leurs processus (Laplante et Christiansen, 2001).

Ainsi, la nature de continuité, processus et réflexion du portfolio nous a permis de collecter assez d'évidence pour évaluer en termes des objectifs du projet de recherche le développement des compétences de production chez les élèves et leurs perceptions face à leur processus d'apprentissage.

Auto-évaluation

L'auto-évaluation dans le champ de l'apprentissage de langues est regardé comme un outil à travers lequel les apprenants peuvent évaluer, avoir une rétroaction et réfléchir sur la qualité de leur travail et sur leur niveau de réussite face à des objectifs ou critères établis (Jamrus et Razali, 2019). Pour Cuq et Gruca (2005) l'auto-évaluation fonctionne comme un type d'évaluation "progressive et continue qui engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie" (p. 43). Généralement, l'auto-évaluation a lieu à travers différents instruments tels que les grilles et questionnaires d'auto-évaluation, les portfolios, listes de contrôle, entre autres.

Selon Jamrus et Mazali (2019), l'utilisation de l'autoévaluation dans l'apprentissage d'une langue apporte de bénéfices variés aux apprenants. Tels que l'augmentation des niveaux de motivation et de réflexion dans le processus d'apprentissage ; la promotion de la pensée critique, l'échafaudage, l'autonomie et le compromis avec l'apprentissage. Néanmoins, d'après Gardner (2000), l'auto-évaluation offre aussi des bénéfices aux enseignants en tant que les résultats leur donnent un panorama de l'état et le progrès des apprenants pour implémenter des actions d'évaluation, de surveillance et d'appui.

Étant donné qu'un des objectifs de notre projet de recherche visait à connaître les impressions des apprenants face au processus d'apprentissage et le développement du projet multimodal, l'auto-évaluation devient une source d'information de première main pour l'enseignante, mais aussi nous a permis d'impliquer les élèves dans leurs propres processus. De cette manière nous favorisons le développement des valeurs comme l'autonomie, la réflexion et la responsabilité des élèves.

Plan d'Action

Les actions développées pendant la durée de la recherche ont été classifiées en deux groupes selon nos objectifs :

La création d'un arbre de vie a été le projet central du cours. Cet arbre a été élaboré en trois phases (tronc, racines, branches) qui correspondent aux trois thématiques dans lesquelles le cours a été divisé (moi, ma famille, mes projets). Tout au long de la période des opérations, nous avons désigné et implémenté des activités qui favorisaient l'apprentissage du français, ainsi que l'inclusion des moyens d'expression artistique tels que le dessin, la photographie et la peinture. Les actions dans ce groupe comportent les différents moments d'instruction et la réalisation d'activités variées à propos des thématiques du cours. Les évidences de ces activités ont été gardées dans des portfolios tout au long du semestre.

La première thématique du cours a répondu aux questions : *Qui suis-je ? Qu'est-ce que j'aime et je n'aime pas ?* Ici, nous avons abordé sujets tels que la présentation personnelle et le vocabulaire pour parler des goûts. Nous avons proposé des activités d'écoute et de lecture de textes pour familiariser les élèves avec le vocabulaire et les expressions de l'unité. Quant à la production orale, nous avons fait des activités qui permettaient l'échange d'informations personnelles entre les élèves de manière orale tels que d'enquêtes et d'interviews courtes. Ainsi, pour favoriser la production écrite ils ont créé de textes courts

avec leurs informations personnelles et leurs goûts. À la fin de cette thématique, les apprenants ont créé leurs arbres et ont fait la décoration du tronc. Pour décorer, ils ont fait un acrostiche avec leurs noms, ont utilisé des photos personnelles et des dessins ou images référents à leurs goûts.

La deuxième a été guidée par la question : *Quelles sont mes racines ?* Dans cette thématique, nous avons travaillé avec le vocabulaire de la famille et la description. Les apprenants ont fait leurs arbres généalogiques. À partir de ce produit, ils ont écrit un texte et ont fait un podcast pour présenter et décrire leurs familles. Après, ils ont continué avec la décoration des racines de l'arbre. Pour ce faire, ils ont utilisé des photos des membres de leurs familles et des qualités pour décrire à chacun d'eux.

La troisième a répondu à la question : *Quels sont mes projets pour l'avenir ?* Ici, nous nous avons présenté du vocabulaire outil pour répondre à cette question et les phrases du présent *je veux/ j'aime*. L'activité principale de cette thématique a été l'élaboration d'une liste des rêves dans laquelle les apprenants ont inclus leurs rêves et projets pour l'avenir. À la fin, basée dans leurs listes, les apprenants ont fait la décoration des branches de l'arbre en collant leurs rêves et des dessins ou images qui les représentaient.

Méthodologie et analyse de données

Après avoir présenté le plan d'action, nous allons rendre compte de la méthodologie et le processus d'analyse de données menée dans ce projet de recherche. En premier lieu, nous allons définir le type de recherche. Ensuite, nous allons expliquer quelques modifications dans le déroulement des actions due à l'urgence sanitaire causé par le virus du COVID-19 et finalement, nous allons décrire le processus de la collecte et l'analyse de données.

Le type de recherche qui encadre notre étude est la recherche-action car le but principal du projet a été l'intervention d'une situation problème dans un contexte réel avec

l'objectif de générer un changement ou une amélioration à travers la pratique (Burns, 1999). Dans ce type de recherche, le chercheur devient un participant observateur dont les actions et réflexions permettent de comprendre les phénomènes étudiés dans le contexte intervenu. En plus, elle est considérée par Burns (1999) comme une recherche « évaluative et réflexive » (p.30) qui accompagne la réflexion sur des pratiques avec un processus fiable et systématique de collecte et analyse de données.

Notre intervention pédagogique a été interrompue dans la cinquième semaine du calendrier d'actions dû à la déclaration de l'urgence sanitaire dans le pays pour la pandémie du COVID-19. La période de vacances a été mise en avance, de sorte que le projet a été arrêté pendant un mois. Après les vacances, l'institution éducative a repris ses activités mais sous la modalité virtuelle et à distance, tel qu'ordonné par le Ministère d'Éducation National dans la circulaire 20 du 16 mars 2020 (MEN, 2020). Néanmoins, étant donné les conditions socio-économiques limitées de notre contexte d'intervention, nous n'avons pas eu l'opportunité d'avoir des rencontres virtuelles synchroniques avec les élèves pour continuer avec le cours.

Nous avons mené une enquête à fin d'identifier les conditions des élèves pour la continuité du cours et les résultats ont montré que la plupart d'entre eux n'avait pas de connexion internet ni comptait avec un ordinateur ni téléphone portable. Par conséquent, nous avons accordé de travailler de manière asynchrone à travers l'envoi hebdomadaire d'ateliers aux parents via WhatsApp. Cependant, seulement cinq élèves sur vingt ont continué avec le cours sous cette modalité. Ainsi, les résultats du projet de recherche ont été basés sur les données collectées des ateliers de ces élèves et les journaux de bord du cours présentiel.

Afin d'évaluer les résultats de notre intervention, nous avons fait la collecte des données à travers de différents instruments, tels que le journal de bord, des autoévaluations et un entretien aux élèves. Les observations nous ont apporté les journaux du bord des séances présentiels et les réflexions faites par l'enseignante. Les autoévaluations ont été incluses à la

fin de chaque atelier et une autre, à la fin du cours. Celles-ci nous ont apporté la réflexion des apprenants sur leurs performances et leurs perceptions face à la réalisation des ateliers et le cours en général. Finalement, nous avons fait un entretien téléphonique court aux élèves pour connaître leurs appréciations à propos du cours en général et leur processus d'apprentissage du FLE.

Pour l'analyse de données, nous avons suivi le processus suggéré par Burns (1999). Premièrement, nous avons fait l'assemblage des données ; après, nous avons fait le codage des données pour établir des catégories ; puis, à travers la création d'une matrice, nous avons comparé les catégories des différentes sources des données pour trouver de patrons et relations entre elles ; et finalement, nous avons fait les interprétations des données qui seront présentées dans la section suivante.

Pour finir, lors de l'analyse de données, il reste à dire que nous avons appliqué des différentes techniques suggérées par Burns (1999) pour garantir la validité interne de la recherche. D'un côté, nous avons utilisé la technique de triangulation pour « collecter de perspectives multiples à propos de la situation étudiée⁷ » (p. 163), afin de réduire la présence de subjectivité dans les résultats et les interprétations. D'un autre côté, nous avons soumis l'analyse de données, et d'autres parties préalables du projet, à la révision de pairs et de la conseillère, puisque « la validité augmente si les résultats et les interprétations sont reconnues comme plausibles par les autres⁸ » (p. 165).

Résultats et interprétations

Après l'analyse et le codage de données, nous avons pu identifier les effets de la réalisation d'un projet multimodale dans l'apprentissage du FLE chez un groupe d'élèves

⁷ Traduit par nos soins

⁸ Ibidem

débutants. Les résultats seront présentés sous trois catégories principales. La première, l'évaluation du niveau d'apprentissage du FLE chez les élèves ayant trois sous-catégories : l'apprentissage du vocabulaire, l'obtention des objectifs du cours et l'influence intralinguistique de la langue maternelle. La deuxième catégorie présente les perceptions des élèves face à l'élaboration du projet multimodale et la troisième catégorie regroupe les perceptions des élèves face à leur expérience d'apprentissage du FLE et à la continuité du cours.

Évaluation du niveau d'apprentissage du FLE chez les élèves

Les résultats ci-dessus ont été dégagés principalement des autoévaluations réalisées par les élèves à la fin de chaque atelier à distance et à la fin du cours.

Apprentissage du vocabulaire. Dans toutes les autoévaluations, la plupart des élèves ont mesuré leur apprentissage du FLE en termes de l'acquisition du vocabulaire. Cela peut être démontré par les réponses à la question « avez-vous appris quelque chose de nouveau en faisant cet atelier ? quoi ? » (Question 6, autoévaluation) présente dans toutes les autoévaluations.

« Nouveaux mots et phrases⁹ » (Question 6, autoévaluation)

« Mots du vocabulaire de la famille : mère, père, etc.¹⁰ » (Question 6, autoévaluation)

« Comment dire ce que je veux et j'aime.¹¹ » (Question 6, autoévaluation)

Les réponses des élèves limitées à l'apprentissage du vocabulaire pourraient être expliqués par l'accent mis sur la compréhension et la production écrite dans les ateliers à cause des limitations pour travailler l'oral et l'écoute. Les objectifs des ateliers portaient de

⁹ Traduit par nos soins

¹⁰ Ibidem

¹¹ Ibidem

l'identification d'un vocabulaire spécifique à travers l'association d'images ou d'exercices de lecture pour être utilisé après dans des activités de production écrite. De sorte que, l'identification et l'utilisation du vocabulaire était une partie fondamentale pour réussir dans l'élaboration des ateliers et du projet final. À cet égard, il est donc important de mentionner que tous les élèves ont réussi les ateliers et le projet final en utilisant le vocabulaire de manière appropriée et même en utilisant du nouveau vocabulaire qui n'avait pas été présenté dans les activités mais qu'ils ont cherché.

Obtention des objectifs du cours. Nous avons créé une autoévaluation générale du cours, basée sur les neuf fonctions linguistiques à développer selon les objectifs de chaque unité thématique. À la fin du cours, les élèves devaient la répondre en indiquant s'ils considéraient avoir développé ou pas les différentes fonctions travaillées dans le cours. Après avoir analysé les réponses des élèves, nous estimons que la modalité du cours au moment d'adresser certaines fonctions a pu influencer le niveau de développement de celles-ci chez les élèves.

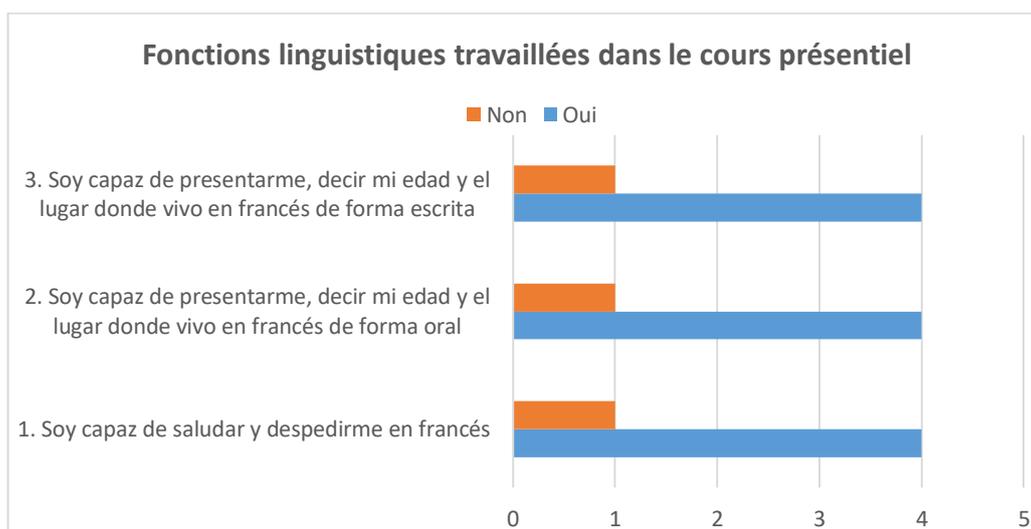


Figure 2, Fonctions linguistiques travaillées à distance.

D'un côté, les réponses liées aux trois premières fonctions, appartenant à la première unité, nous montrent que presque tous les élèves les ont développées, sauf pour un élève dans

chaque fonction. Cependant, il faut tenir en compte que ces trois compétences ont été travaillées dès l'année dernière (2019) et dans le premier mois des interventions de cette année de manière présentielle. Cela se traduit en une quantité majeure d'exposition à la langue cible à travers d'activités variées qui intégraient les quatre compétences (compréhension et production orale et compréhension et production écrite) et en la possibilité d'interaction avec d'autres élèves. Cela nous conduit à considérer que la modalité présentielle, et tout ce qu'elle implique, a permis, d'une certaine façon, l'obtention de ces résultats.

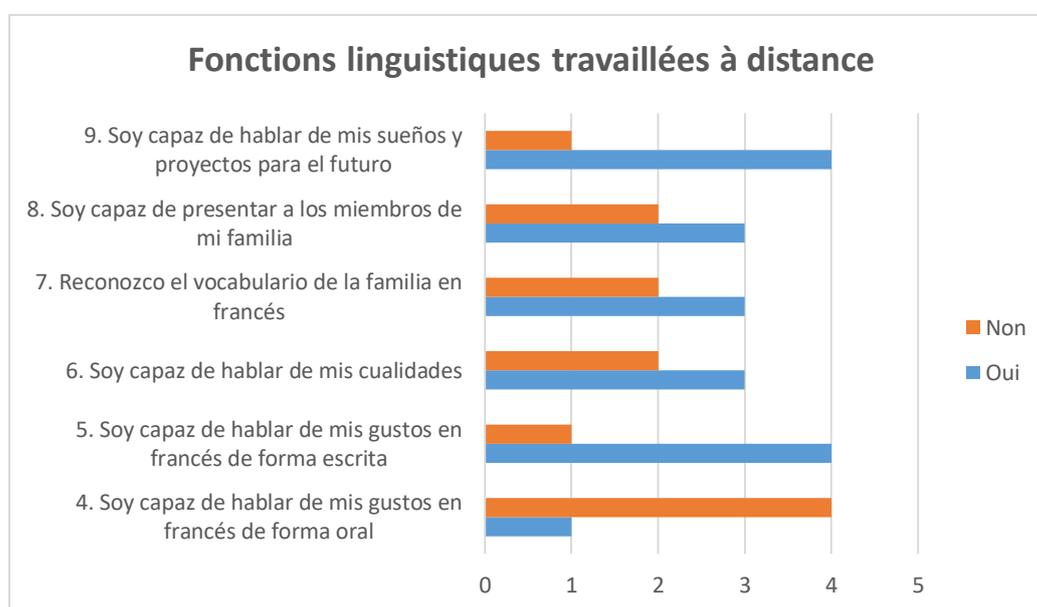


Figure 2, Fonctions linguistiques travaillées à distance.

D'un autre côté, les résultats liés aux autres six fonctions travaillées à distance ont été un peu plus nuancés. Les résultats nous montrent une moyenne de 3 élèves sur 5 qui, après l'élaboration des ateliers, se sentent capables d'utiliser le français pour parler, de leurs familles, leurs goûts et leurs rêves, au moins de manière écrite.

Nous considérons aussi que les implications du cours à distance ont influencé ces résultats. D'abord, le cours a été arrêté pendant un peu plus d'un mois dû à la contingence de la COVID-19 et l'anticipation de vacances. Par conséquent, le temps d'intervention pour finir le cours s'est réduit à trois semaines. Ainsi, nous avons décidé d'aborder une unité

thématique par semaine. Ce qui a limité l'exposition des élèves aux éléments linguistiques présents dans chaque unité et à la langue cible en général.

En outre, au moment de reprendre le cours et comme nous avons déjà mentionnée, dû aux conditions socio-économiques des familles des élèves, la seule option a été de travailler à travers l'envoi des ateliers via WhatsApp. Cette méthodologie, nous a mené à nous concentrer sur le développement des compétences de production et compréhension écrite en excluant les compétences de compréhension et production orale. Cela, puisque l'envoi de photos et documents, comparé avec l'envoi d'enregistrements et vidéos, représentait un coût plus bas de l'inversion que les familles devaient faire dans des données mobiles pour avoir accès à internet.

Néanmoins, en comparant les résultats des autoévaluations avec les travaux des élèves, nous avons trouvé que ceux qui ont affirmé ne pas être capables de se présenter, parler de soi, de leurs goûts, de leur famille et leurs rêves en français ont réussi à le faire, au moins de manière écrite, dans les différentes activités de production des ateliers. Cependant, et d'accord avec Golkova et Hubackova, (2014), même s'ils ont réussi à bien s'exprimer à l'écrit, le processus d'apprentissage reste incomplet par l'exclusion des certaines compétences linguistiques.

« **Influence interlinguistique** » de la langue maternelle. Dès le début du cours, les élèves ont remarqué la similarité existante entre l'espagnol et le français. La reconnaissance de la proximité entre ceux deux langues, de la part des élèves, a entraîné l'apparition des plusieurs cas d'influence de l'espagnol dans le processus d'apprentissage de la langue cible.

En certains cas, cette influence a été positive ou « facilitatrice » (Benson, 2002, p. 68) grâce à la ressemblance, surtout, des mots dans les deux langues, en faisant plus facile pour les élèves l'identification et l'utilisation du nouveau vocabulaire. Dans une occasion, en

introduisant le vocabulaire pour parler des goûts, les élèves devaient associer les noms des actions avec des images et évidemment, les premières associations faites ont été celles des mots les plus semblables à l'espagnol (Journal de bord, le 5 mars 2020).

Pourtant, en analysant les activités de production écrite des élèves, nous avons trouvé aussi certains cas d'influence négative de l'espagnol. Cette type d'influence, selon Benson (2002), se produit de manière inconsciente, « soit parce que la forme correcte n'est pas connue, ou soit parce que, bien qu'elle ait été apprise, elle n'a pas été complètement automatisée ¹²» (p. 69). Les cas les plus communs ont été les erreurs dans l'accord féminin des adjectifs. Nous avons abordé ce sujet dans les dernières séances présentiels, mais, tenant en compte la période de vacances et la manque de pratique, nous estimons que l'influence de l'espagnol, ainsi que le manque d'automatisation des règles pour faire l'accord, ont été la cause principale de ces erreurs.



Figure 3, Arbre de vie de Jean Paul

¹² Traduit par nos soins

À titre d'illustration, dans le texte de la description de l'arbre de vie de l'élève Jean Paul, nous avons trouvé les adjectifs suivants pour décrire des hommes : « tranquile » et « intelligente » (Arbre de vie Jean, 2020). Ici, nous pouvons remarquer comment les adjectifs sont accordés au féminin, même s'ils sont utilisés pour décrire un sujet masculin. Cette erreur pourrait être expliquée par l'influence de l'espagnol des adjectifs « *tranquilo* » et « *inteligente* » qui, indépendamment du genre, conservent toujours une voyelle après la dernière consonante. Contraire au français, où la voyelle finale correspond seulement à l'accord féminin.

Finalement, même si nous avons demandé aux élèves de faire les corrections correspondantes à ces types d'erreurs, l'idéal aurait été de renforcer le travail sur l'accord du féminin des adjectifs pour favoriser l'automatisation de règles. Cependant, la limitation du temps et des ressources des élèves nous a empêché de le faire.

Perceptions des élèves face à l'élaboration du projet multimodale

Dans chaque atelier, une des activités était dédiée à l'élaboration de l'arbre de vie. Selon les autoévaluations répondues après la réalisation de chaque atelier, tous les élèves ont signalé la création et décoration de l'arbre comme leur activité préférée. Quelques raisons ont été : « parce que c'est une activité nouvelle et avec beaucoup de créativité¹³ » (question 9, autoévaluation), « parce que j'aime décorer¹⁴ » (question 9, autoévaluation). En outre, dans l'entretien à la fin du cours, à la question « qu'est que vous avez aimé du cours de français ? » (Question 5, autoévaluation finale), quelques élèves ont aussi mentionné l'élaboration de l'arbre entre autres activités.

¹³ Traduit par nos soins

¹⁴ Ibidem

Par rapport à leur processus d'apprentissage, nous avons demandé aux élèves s'ils croyaient que l'élaboration de ce projet avait favorisé leur apprentissage de français et de quelle manière. Toutes les réponses ont été affirmatives et, encore une fois, les élèves ont mesuré leur apprentissage en termes de l'acquisition du vocabulaire : « ça m'a aidé à apprendre le vocabulaire de la famille et les qualités¹⁵ » (question 2, entretien), « avant ça, je ne savais pas comment dire les qualités ou comment parler du futur¹⁶ » (question 2, entretien).

Néanmoins, les effets de l'élaboration du projet multimodale ont dépassé l'aspect académique et ont atteint la réalité des élèves. Lorsque nous leur avons demandé par leurs perceptions à propos du projet de l'arbre de vie, ils ont tous affirmé qu'ils ont aimé le faire. En plus, dans leurs réponses, nous avons identifié que ce projet a servi aux élèves à se souvenir de leurs proches, à identifier leurs rêves et goûts, et à être reconnus.

« Je l'ai beaucoup aimé parce que j'ai pu me souvenir du bon vieux temps et j'ai trouvé ça très amusant de coller les photos de la famille¹⁷ » (question 1, entretien).

« Je l'ai beaucoup aimé parce que j'ai pu apprendre plus de mots et parce que nous avons pu vous montrer ce que nous aimions et ainsi vous pouvez connaître vos élèves¹⁸ » (question 1, entretien).

« Je l'ai bien aimé parce que ça m'a fait identifier les choses que je veux faire dans le futur, les choses que j'aime et n'aime pas¹⁹ » (question 1, entretien).

Nous avons aussi trouvé des réponses semblables quand nous avons demandé quelle avait été leur partie préférée pendant l'élaboration de l'arbre et quelle signification ils l'avaient donné. Trois élèves ont montré leur préférence pour la décoration des branches, un

¹⁵ Traduit par nos soins

¹⁶ Ibidem

¹⁷ Ibidem

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Ibidem

élève pour le tronc et un autre pour les racines ; et les significations qu'ils ont données aux différentes parties ont été les suivantes :

« J'ai aimé mettre les rêves en pensant en même temps que je vais les réaliser ²⁰ » (question 3, autoévaluation finale).

« J'ai aimé celle de goûts, parce que c'est là où on peut savoir ce que les gens aiment et je l'ai trouvé très cool²¹ » (question 3, autoévaluation finale).

« J'ai aimé les racines parce que la famille pour moi est jolie et très importante²² » (question 3, autoévaluation finale).

Compte tenu des évidences précédentes, nous pourrions affirmer que l'élaboration de l'arbre de vie a favorisé l'apprentissage du FLE des élèves, mais, aussi, il a permis la création de sens dans la langue cible.

Perception des élèves face à l'expérience d'apprentissage du FLE et face à la continuité du cours

Nous avons demandé aux élèves de décrire comment avait été leur expérience en tant qu'apprenants du FLE. Malgré toutes les difficultés et limitations que nous avons eues pour bien finir le cours, ils ont tous exprimé que cette expérience a été très positive pour eux parce qu'ils ont eu la possibilité d'apprendre une langue différente et de partager leurs apprentissages avec leurs familles. « Je ne pensais pas que j'allais apprendre ma langue préférée ²³ » (question 8, entretien). « Je l'ai bien aimé parce que j'ai pu enseigner des mots en français à ma famille²⁴ » (question 8, entretien).

²⁰ Ibidem

²¹ Traduit par nos soins

²² Ibidem

²³ Ibidem

²⁴ Ibidem

Finally, in relation to the continuity of the course, the students expressed their willingness to continue with the French course and suggested certain subjects to learn, such as animals, family, colors and food.

Conclusions et recommandations

The elaboration of the life tree as a multimodal project to favor French language learning allowed the achievement of course objectives, but it also had an effect on the personal level of the students. In academic terms, the students revealed how the realization of the multimodal project allowed them to acquire the vocabulary of different subjects, such as their personal information, their tastes, their families and their dreams. In addition, the good results of their workshops and their trees confirm it: they are capable of speaking, at least in writing, to themselves and their surroundings. However, it is necessary in the future to return to the themes already addressed, but integrating the competencies of comprehension and oral production that have been excluded for reasons already exposed. In this way, by addressing the four competencies, the learning process will be integral.

In addition, we found that the inclusion of different modes of communication in the realization of the life tree project extended the possibilities of expression of the students. According to Alvarez (2016), the use of pedagogical tasks that require the integration of diverse semiotic resources, such as image and color « allowed [the students] to transmit their emotions and attitudes to another level that is not necessarily linguistic²⁵ » (p. 108). The students' responses showed that the tree was for them more than an activity to practice vocabulary and

²⁵ Traduit par nos soins

expressions de chaque unité thématique. L'élaboration de l'arbre pour eux a été aussi une possibilité pour se connaître et se faire connaître en s'exprimant de manière genuine à travers autres ressources différents à la langue cible, tels que les photos, les dessins et la signification qu'ils ont donnés à chaque partie de l'arbre.

Finalement, il est important de remarquer qu'un des aspects fondamentaux dans la réussite du projet a été le fait de contextualiser et de connecter les thématiques à la réalité des élèves. Cela n'a pas seulement favorisé leur engagement dans les différentes activités du cours, mais aussi a créé un intérêt majeur pour s'exprimer à propos des différents sujets. C'est la raison pourquoi nous recommandons de poursuivre l'enseignement du FLE de manière contextualisé en montrant aux élèves l'utilité de la langue cible et d'autres modes de communication pour la création de sens et pour s'exprimer à propos de leurs réalités.

Réflexion

Lors de mon stage académique, j'ai eu la possibilité d'avoir ma première expérience d'enseignement dans le secteur public. Même si toute ma formation académique a été dans ce secteur, le fait d'avoir été dans la position d'enseignante a été une expérience complètement différente qui m'a permis de connaître de première main les dynamiques de l'éducation publique de notre pays.

À l'université, les discussions autour du système d'éducation publique ont été nombreuses mais une fois dans le contexte réel, les défis et les limitations, pas seulement du secteur éducatif, mais aussi de la réalité social, économique et personnelle des élèves ont devenu un peu effrayantes. Ainsi, la frustration face à l'inégalité et la précarité ne s'est pas fait atteindre non plus. Cependant, l'idéal de l'éducation en tant qu'un instrument de transformation, qui a été cultivé chez moi pendant tout mon parcours à l'université, a été clé

pour faire face aux défis de ce contexte en cherchant dans les limitations et dans l'adversité la possibilité de générer un vrai changement.

Une des leçons les plus significatives pour moi a été le fait de constater comment la réalité du contexte et des élèves doit toujours être le point de départ de toute action pédagogique. C'est l'enseignant qui doit se faire aux conditions du contexte s'il veut réussir dans la création des situations d'apprentissage significative chez les élèves. En plus, reconnaître la réalité de élèves et leur diversité, nous offre une opportunité pour adresser de thématiques sociaux comme l'altérité, le respect pour la diversité et la coexistence. De cette manière, à travers l'enseignement d'une matière académique, dans notre cas, du FLE, nous pouvons aussi adresser le développement des compétences personnelles et citoyennes chez les élèves qui vont leur permettre de générer un impact positive dans leur contexte social et familial.

Enfin, même s'il y a des enseignants qui font des efforts pour bien faire leur travail, il y a de circonstances où l'inégalité de notre société et les faiblesses de notre système éducatif empêchent aux élèves l'accès à une éducation de qualité. C'est le cas de la contingence pour la COVID-19, où le contact avec nos élèves s'est vu considérablement diminué par leur manque de ressources physiques et économiques. Ce qui nous a empêché de leur offrir l'accompagnement nécessaire pendant toute cette situation. C'est pour cela, qu'il reste ouverte l'invitation aux futurs stagiaires de renforcer le travail que nous avons fait et de s'efforcer de donner voix aux élèves pour qu'à travers la langue cible ils puissent exprimer leurs réalités, reconnaître et respecter la diversité.

Références

- Acher, A. et Newfield, D. (2014). Challenges and opportunities of multimodal approaches to education in South Africa. Dans Archer, A. et Newfield, D, *Multimodal approaches to research and pedagogy*. New York: Routledge, 1-16.
- Alvarez, J.A. (2014). Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: una perspectiva desde la multimodalidad. Dans UNEMAT, *Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letra*, 56-72.
- Alvarez, J.A. (2016). Meaning Making and Communication in the Multimodal Age: Ideas for Language Teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 98-115
- Benson, C. (2002). Key Concepts in ELT: Transfer/Cross-linguistic Influence. *ELT Journal* 56(1), 68-70.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for english language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters* 7, 49-60.
- Golkova, D et Hubackoba, S. (2014). Productive Skills in Second Language Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 144, 477-481.
- Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo (2017). Proyecto Educativo Institucional (versión 2017-2018). Medellín, Antioquia.

- Jamrus, M.H. et Razali, A.B. (2019). Using Self-Assessment as a Tool for English Language Learning. *English Language Teaching* 12(11), 64-73.
- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. Dans JEWITT, C. (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Abingdon: Routledge, 14-27.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2010). The Eportfolio : How can it be in French as a second language teaching and learning? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(1), 68-75.
- Laplante, B. et Christiansen, H. (2001). Portfolio langagière en français. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3), 545-501.
- Marchetti, L. et Peter C. A Multimodal Approach in the Classroom for Creative Learning and Teaching. *Psychological and Creative Approaches to Language Teaching* 2 (2016), 39-51.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Circular No. 20 del 16 de marzo de 2020. Recuperé de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394018_recurso_1.pdf
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.