



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

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

Licenciada en Lenguas Extranjeras

Autora
Mary Luz Zuluaga Mazo

Universidad de Antioquia
Escuela de Idiomas
Medellín, Colombia
2021



La stimulation des investissements à travers la mise en œuvre des activités interculturelles
médiées par les TICE chez des apprenants débutants de FLE

Mary Luz ZULUAGA MAZO

Directeurs de Projet de Recherche

Javier David MONTOYA ESTRADA

Titulaire d'un master en Didactique des Langues Étrangères

Directrice de Mémoire de Recherche

Diana Milena CALDERON VARGAS

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

Medellín

Décembre, 2021

Résumé

Ce projet de recherche-action est le résultat de la mise en œuvre de trois activités interculturelles médiées par les TICE visant à stimuler les investissements faits par des apprenants débutants de FLE à Multilingua, à l'Université d'Antioquia. Les données recueillies nous démontrent que les étudiants s'investissent plus quand nous enseignons la langue dès une perspective interculturelle à l'aide des TICE. Nous présentons les résultats et interprétations en deux grandes catégories : le traitement des cultures cibles et sources comme un stimulant des investissements et le rôle des TICE dans la favorisation des investissements. Finalement, nous réfléchissons sur le processus du stage pédagogique et la contribution de ce projet dans notre formation intégrale en tant qu'enseignante des langues étrangères.

Mots clés : Modèle d'investissement, activité interculturelle, TICE, enseignement du FLE.

**La stimulation des investissements à travers la mise en œuvre des activités
interculturelles médiées par les TICE**

Cette étude a été effectuée virtuellement au niveau débutant de français au programme Multilingua de l'Université d'Antioquia, entre les mois de février et novembre 2021. Il a été réalisé dans le cadre de notre stage pédagogique requis pour obtenir notre diplôme de la Licence en Langues Étrangères (Bac+5) à l'Université d'Antioquia, à Medellín, Colombie.

Remerciements

Cette recherche-action représente une année entière de travail ardu qui n'aurait pas été possible sans l'appui constant et l'encouragement des personnes proches à moi. En conséquence, j'aimerais leur dire quelques mots :

Premièrement, je remercie énormément ma famille qui n'a jamais perdu l'espoir en moi et qui m'a toujours donné l'opportunité de progresser sans me juger.

Deuxièmement, je remercie mon copain qui a toujours été fier de mon travail et qui ne m'a jamais laissée seule dans tout mon processus, même quand je voulais m'avouer vaincue.

Troisièmement, je voudrais remercier mes amis, mes camarades et mes collègues qui reconnaissent mes habiletés et qui me rappellent tous les jours que je suis capable de faire tout ce que je me projette.

En outre, je remarque l'excellent travail que mon directeur du projet de recherche et de stage, le professeur Javier David Montoya Estrada, a fait pendant le déroulement et la mise en œuvre de ce projet. Grâce à sa vocation, sa consolation permanente et sa patience pour me former pendant tout mon processus de stage, j'ai pu continuer et avancer malgré les obstacles physiques et moraux.

Enfin, je remercie le professeur coopérateur, Fabio Villa, et la directrice de mémoire de recherche, Diana Milena Calderón Vargas, pour leur accompagnement et leur guidage pendant la période de développement de ce projet.

Sommaire

<u>Avant-propos</u>	6
<u>Description du contexte</u>	6
<u>Problématique</u>	9
<u>Objectifs</u>	11
<u>Cadre théorique</u>	11
<u>Investissement</u>	11
<u>L'idéologie.</u>	12
<u>Le capital.</u>	13
<u>L'identité.</u>	14
<u>L'interculturel</u>	14
<u>Les TICE</u>	16
<u>Plan d'action</u>	18
<u>Déroulement des actions</u>	19
<u>Analyse des données</u>	19
<u>Méthodologie</u>	19
<u>Résultats et interprétations</u>	21
<u>Le traitement des cultures cibles et sources comme un stimulant des investissements</u>	21
<u>Types d'investissements.</u>	22
<u>Investissements liés aux éléments linguistiques.</u>	22
<u>Investissements liés aux appareils culturels</u>	22
<u>Identification des retours attendus et contribution des activités pour les atteindre</u>	24
<u>Les retours matériels</u>	25
<u>Le rôle des TICE dans la favorisation des investissements</u>	26
<u>Conclusions</u>	27
<u>Réflexions</u>	29
<u>Références</u>	30
<u>Annexes</u>	33

Avant-propos

Afin d'obtenir le diplôme d'enseignant en Langues Etrangères (anglais-français) (Bac+5) de l'École des Langues de l'Université d'Antioquia, les étudiants de neuvième et dixième semestre réalisent un stage académique dans une institution éducative, soit en anglais ou en français, et mènent une étude de recherche-action. Pour la mettre en place, ils doivent d'abord identifier une problématique dans le milieu observé et réfléchir sur les possibilités d'intervention, après quoi, ils proposent un plan d'action. Finalement, il faut mettre en place les interventions conçues, analyser et interpréter les résultats obtenus, et réfléchir à l'expérience lors de la période du stage.

Par conséquent, nous présentons dans ce rapport le déroulement, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus dans ce projet, qui a eu lieu dans un cours de français II débutant à Multilingua, programme qui appartient à l'Université d'Antioquia à Medellín.

Description du contexte

L'Université d'Antioquia est l'une des institutions les plus grandes et les plus importantes de la Colombie, elle a été fondée en 1803 et dénombre plusieurs sièges partout dans le département. Comme partie intégrante de sa politique d'internationalisation, l'université a créé Multilingua en 1997, un programme académique appartenant au Rectorat et à l'École des Langues qui a pour mission de développer la compétence communicative et interculturelle de son public cible. Actuellement, le programme offre des cours des langues suivantes : français, allemand, italien, portugais, chinois, japonais, Kriol, Minika et Embera Chami, tout en tenant compte des cultures qui y sont rapportées. La majorité des langues, y compris le français, comporte six niveaux dont la durée est de 64 heures par semestre avec une intensité hebdomadaire de 4 heures de classe synchronique. De même, il faut disposer de deux heures de travail en autonomie pour la classe. Les principaux bénéficiaires de Multilingua sont les étudiants actifs du premier cycle ayant une moyenne égale ou supérieure à 3,8 sur 5, cependant les étudiants de master et de doctorat, les professeurs, le personnel administratif et des personnes externes ont la possibilité de s'y inscrire aussi.

L'objectif principal de Multilingua est d'éduquer des êtres sociaux qui soient au niveau des exigences de la société actuelle en communiquant et en interagissant en langue étrangère dans divers domaines plurilingues tels que social, académique et personnel. Dans ce but, le programme suit actuellement un processus d'évaluation et de restructuration curriculaire qui se fonde sur l'approche actionnelle. Par ailleurs, il comprend une composante culturelle où les apprenants participent à des activités comme le Festival Multilingua, le cycle de cinéma, la rencontre de la chanson et les émissions de radio sur les traits caractéristiques des cultures cibles (Tordecilla, 2015).

Concernant l'enseignement du français comme langue étrangère, la méthode proposée pour développer la compétence communicative chez les élèves est Alter Ego. C'est un manuel pédagogique créé en fonction de l'approche actionnelle proposée par le CECRL. Dans cette perspective, l'apprentissage se déroule par le biais de la réalisation de tâches où les apprenants recourent stratégiquement à leurs habiletés et compétences dans un contexte spécifique. De plus, les tâches ne se concentrent pas seulement sur les contenus linguistiques à apprendre, mais aussi sur les facteurs sociaux et culturels qui sont présents dans les situations communicationnelles réelles (Conseil de l'Europe, 2001). Par rapport à la modalité actuelle de l'enseignement et apprentissage de la langue, les étudiants reçoivent une éducation médiée par la virtualité étant donné le confinement résultant de la pandémie de COVID-19. Par conséquent, l'horaire hebdomadaire du cours a été composé de quatre heures de classes synchroniques : deux heures les mercredis et deux heures les vendredis de 16h à 18h par la plateforme Zoom et ils ont utilisé la plateforme Google Classroom pour publier et réviser le matériel à travailler.

Le cours au sein duquel cette étude a été conduite était français II, qui correspond au niveau A1.2 du CECRL. La classe était composée de 24 apprenants, 15 femmes et 9 hommes, de différents programmes de l'université, tels que la biologie, la médecine et la psychologie, et d'usagers externes qui étudiaient dans d'autres institutions. Leurs âges oscillaient entre 17 et 29 ans. La plupart d'entre eux étaient très intéressés et curieux par rapport à la langue française et aux cultures francophones et, en raison de leur motivation, ils étaient assez engagés et participatifs, ce qui a contribué à créer une ambiance dynamique et favorable pour l'enseignement.

À propos de l'enseignant du cours, il est diplômé en enseignement des langues étrangères à l'École de Langues de l'Université d'Antioquia. Ensuite il est parti en France pour être assistant

d'Espagnol au Lycée Condorcet et pour faire un master en sciences du langage. Après cette formation, il a travaillé dans différentes institutions éducatives autour de Medellín. Additionnellement, son parcours professionnel à Multilingua a commencé en 2009, ayant ainsi plus de 10 ans d'expérience dans ce programme. Actuellement, il est professeur vacataire dans le nouveau programme d'enseignement des langues étrangères (spécialité français et anglais) de l'École des Langues où il donne des cours de phonétique française.

Problématique

Entre février et mai 2021, nous avons observé un cours débutant en français à Multilingua. Ces observations, ainsi que des instruments tels que des journaux de bord, un questionnaire mis en place auprès des apprenants (Annexe B) et un entretien au professeur coopérateur nous ont permis d'identifier le besoin de promouvoir les investissements faits par les étudiants dans leur processus d'apprentissage et d'intégrer la composante interculturelle qui n'était pas suffisamment traitée dans le cours.

En premier lieu, ces deux inquiétudes ont été soulignées dans la deuxième entrée du journal de bord (17 février) où nous avons remarqué que “ les apprenants sont très motivés dans le cours et ils font des investissements pour étendre leur apprentissage.”. D'ailleurs, nous avons aperçu une faiblesse au moment de se rapprocher à la compétence interculturelle dans la sixième entrée du journal de bord (20 mars) où nous avons réfléchi à l'une des activités proposées par le professeur coopérateur sur les stéréotypes de certaines nationalités ainsi “bien que le professeur ait essayé d'inclure des aspects culturels dans la séance, il n'y a pas de vraie confrontation entre les cultures ou un dialogue pour y réfléchir”.

En deuxième lieu, l'entretien réalisé au professeur coopérateur a mis en évidence le manque d'un rapprochement de la culture cible et / ou les cultures sources dans le cours : “La

culture a un rôle hyper important, soit consciemment ou inconsciemment. Il y a une partie culturelle dans Alter Ego, mais je ne la travaille pas (...)”, même s’il reconnaît sa signification en tant que professeur de FLE : “Je [ne] suis pas capable d’enseigner sans cette partie très *paisa*, très colombienne [...]”. En outre, il est conscient des motivations des apprenants pour faire le cours en disant “ils sont là parce qu’ils ont de la curiosité”, ce qui permet d’inférer un possible degré des investissements effectués par eux.

En troisième lieu, le questionnaire auquel les apprenants ont répondu a mis l’accent sur l’importance du traitement de la composante culturelle dans le cours. Concernant leurs motivations et objectifs pour apprendre la langue française, la plupart des réponses étaient liées aux artefacts culturels des communautés francophones. D’abord, 89,5% d’entre eux veulent connaître la culture francophone en apprenant le français. Ensuite, cette motivation est suivie par les options d’étendre leurs propres visions du monde, de voyager et de communiquer avec des personnes d’autres pays qui parlent la langue cible avec un 84,2% chacune. Finalement, 68,4% des étudiants ont choisi celles liées à l’accès aux informations et le désir de regarder des films en langue française. De la même manière, ils ont mentionné l’usage des stratégies et la réalisation des activités dehors la classe synchronique telles qu’écouter de la musique, des podcasts et des nouvelles dans la langue cible, regarder des vidéos, des séries et des films et pratiquer la langue avec d’autres personnes qui l’apprennent aussi. Ces actions menées montrent le haut niveau d’intérêt et les investissements qu’ils font dans leur processus d’apprentissage de la langue française, remarquant aussi que l’échange culturel joue un rôle important dans leurs objectifs et intentions.

Pour les raisons mentionnées précédemment, nous avons décidé de profiter des investissements faits par les apprenants en mettant en œuvre des activités interculturelles afin

d'approcher et d'approfondir les connaissances et les réflexions sur la culture cible et celle d'origine. En outre, de telles activités devaient être élaborées et mises en place avec des outils virtuels étant donné la modalité virtuelle utilisée due à la COVID-19. Par conséquent, nous visons à répondre à la question suivante : Comment stimuler les investissements dans l'apprentissage de FLE des apprenants débutants à Multilingua à travers la mise en œuvre des activités interculturelles médiées par les TICE ?

Objectifs

Général

Favoriser les investissements des apprenants débutants dans un environnement virtuel.

Spécifiques

- Identifier les investissements faits par les apprenants débutants dans leur processus d'apprentissage.
- Mettre en œuvre des activités interculturelles médiées par les TICE pour faciliter la négociation du sens communicatif.
- Décrire les retours matériels et symboliques attendus par les apprenants.

En outre, cette étude a été influencée et guidée par le projet de recherche "Usos e Inversiones de los Estudiantes de Pregrado en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Antioquia" dirigé par la chercheuse Paula Andrea Echeverri Sucerquia de l'Université d'Antioquia.

Cadre théorique

Ce projet de recherche-action est guidé par une série de concepts théoriques qui servent à encadrer la démarche de recherche. Par conséquent, nous expliquerons d'abord le concept d'investissement et le modèle proposé par Darwin et Norton (2015) ; ensuite, nous aborderons la notion de l'interculturalité en classe ; finalement, nous présenterons le rôle et l'importance des TICE dans la mise en œuvre des activités.

Investissement

Le concept d'investissement a été forgé par Norton (2000), inspiré par les travaux de Bourdieu (1977,1984 et 1991) cité par Darwin et Norton (2015), dans le but de compléter la notion de 'motivation' en la liant à l'identité langagière de l'apprenant, à son niveau d'engagement dans le processus d'apprentissage et, en plus, d'admettre que les relations de pouvoir inscrites dans un contexte donné peuvent positionner les apprenants de certaines manières pour apprendre une langue. D'après Kramsch (2013), le terme d'investissement comprend le rôle de l'agentivité et de l'identité au moment de s'engager avec une tâche en accumulant du capital économique et symbolique (cité par Darwin et Norton, 2015, p. 37). Ainsi, « pouvoir apprendre signifie donc s'investir dans l'acquisition d'un capital pour changer sa propre condition sociale pour acquérir une légitimité dans l'interaction avec l'autre, et pour améliorer son image de soi. » (Bemporad, 2016, p. 13). Ainsi, Norton explique qu'un apprenant pourrait être bien motivé mais il ou elle ne s'investit pas dans son processus d'apprentissage et vice-versa, il se peut qu'un étudiant ne soit pas très motivé mais il ou elle recourt à ses capitaux et fait des efforts pour renforcer son apprentissage de la langue. De cette manière, le modèle d'investissement comprend les trois concepts suivants qui seront expliqués ci-dessous : l'idéologie, le capital et l'identité.

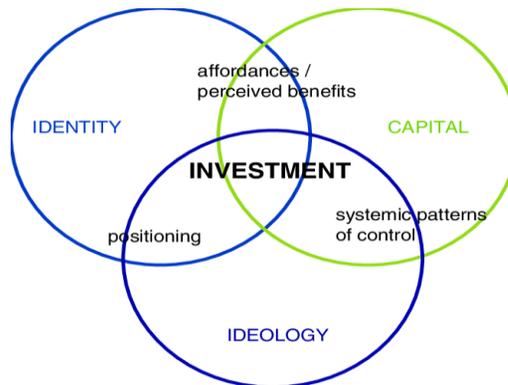


Image 1. Modèle d'investissement proposé par Darwin et Norton (2015)

L'idéologie. Selon Darwin et Norton (2015), la langue est « une pratique sociale définit idéologiquement » (p.8) qui est inhérente aux relations du pouvoir existant dans la société, principalement les relations dominantes. De la même manière, Yan (2021) affirme que la langue est idéologique puisque les personnes ont toujours des opinions ou des stéréotypes et préjugés sur quelques langues et leurs locuteurs, ce qui établit la valeur et le positionnement de celles-ci. D'ailleurs, la notion d'idéologie peut influencer les manières dont les apprenants s'investissent dans le processus d'apprentissage par le biais de certaines pratiques langagières et communicatives mises en œuvre, comme l'étude de la grammaire ou de la littérature. L'usage de telles stratégies dépend de l'acceptation ou du rejet de ces idées par les modes de pensée les plus dominants de la société et qui sont influencés par le pouvoir.

Le capital. Fondé sur la métaphore du capital de Bourdieu (1986), cité par Darwin et Norton (2015), ce concept est divisé en trois types : le capital social et le capital culturel que nous aborderons depuis le travail de Darwin et Norton (2015) et le capital économique qui est présenté ici à partir de Détérez (2005). Premièrement, le capital social est l'ensemble de relations avec d'autres personnes et les connections de pouvoir ; deuxièmement, le capital culturel concerne les connaissances, les titres scolaires et les appréciations de quelques artefacts culturels. Finalement,

le capital économique fait référence à la richesse matérielle et à toutes les ressources économiques disponibles de l'apprenant.

En tenant compte de cette définition, Darwin et Norton (2015) soutiennent que les apprenants arrivent à la salle de classe avec des capitaux tels que leurs compétences linguistiques, liens sociaux, matériels et connaissances préalables. Également, Bourdieu (1986), cité par Darwin et Norton (2015), définit le concept du 'capital symbolique' qui comporte deux types de ressources reconnues comme légitimes dans certains champs : d'un côté, les ressources symboliques tels que la langue, l'éducation et les relations ; d'autre côté, les ressources matériels comme l'argent, biens de capital et immobiliers (Yan, 2021). Conséquemment, les apprenants commencent le processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère avec des capitaux et visent à obtenir des retours symboliques et matériels dans l'avenir avec cet apprentissage.

L'identité. Norton (2000), cité par Yan (2021) a développé une théorie qui définit ce concept comme « les manières dont l'individu comprend sa relation avec le monde, comment cette relation est structurée à travers le temps et l'espace, et comment la personne comprend les possibilités pour l'avenir » (p.14). D'après Darwin et Norton, l'identité se compose de trois caractéristiques : elle est multiple, dynamique et « un lieu de lutte » (2015, p.10). De plus, elle est influencée par les idéologies dominantes et elle change selon les nouvelles connaissances obtenues dans l'apprentissage, les conditions sociales et culturelles et la perception que chaque personne se fait d'elle-même comme membre de la communauté cible dans l'avenir, c'est-à-dire, l'identité imaginée de l'apprenant (ibidem).

Les trois concepts du modèle configurent et guident les investissements faits par les apprenants dans un cours de langue seconde ou étrangère. Pour cette raison, il est essentiel de les

identifier afin de renforcer et de stimuler les efforts symboliques et matériels dans le processus d'apprentissage.

L'interculturel

Avant d'expliquer la notion de l'interculturel, il est nécessaire de définir le terme « culture ». Il ne s'agit pas seulement de fournir des données par hasard sur la culture cible sans aucun sens ; il s'agit plutôt de comprendre la réalité d'Autrui et de s'engager dans une conversation avec lui où les différences culturelles ne sont pas un obstacle (Ingrassia, 2015). C'est à partir de cette idée que l'interculturalité est née : elle est une opportunité pour que l'apprenant enrichisse sa connaissance de la langue cible. Selon le Conseil d'Europe, cité par Ingrassia (2015, p. 134), l'interculturalité peut être définie comme :

L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique la reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.

En d'autres mots, pour bien développer la conscience interculturelle chez les enseignants et apprenants des langues, il ne faut pas seulement connaître leur culture et celle de l'autre, mais aussi trouver des différences et similitudes pour ainsi modifier son identité en apprenant la langue cible (Blanchet, 2017, cité par Kandeel, 2013). Ainsi, les stéréotypes et jugements envers la culture d'autrui ne seront pas un obstacle puisqu'ils diminueront de manière significative ou disparaîtront complètement.

Malgré les diverses composantes de la dimension interculturelle, Byram (2012), cité par Moussa, (2017) suggère deux dimensions à considérer particulièrement : la dimension sociale et la dimension psychologique. Dans la première, les apprenants sont plongés dans « une sensibilisation sous-jacente aux interactions interculturelles » (p.118). En réfléchissant constamment aux divers types d'interaction dans les communautés, les phénomènes sociaux et leurs causes, ils sont exposés aux variations que la langue présente dans différentes régions et générations (p. 119). Avec cette dimension, les étudiants peuvent mieux comprendre les réalités et perspectives de L'Autre. Kandeel (2013) propose quelques caractéristiques de la culture et de la conscience interculturelle qui peuvent être intégrées dans la dimension sociale : la vie quotidienne, les représentations culturelles tels que l'art, les interactions entre les classes sociales et les communautés, l'interprétation des gestes et signes et les valeurs et attitudes des personnes appartenant à la culture cible. Dans la dimension psychologique, « les apprenants sont invités à s'interroger sur la connexion entre la langue et l'identité de soi et de l'autre » (Moussa, 2017, p.120). Cette composante comprend les notions de multiculturalité, nation, ethnie, conditions de vie au niveau social, économique et politique, comportements religieux et idéologies (Kandeel, 2013).

En raison de la complexité de la conscience interculturelle, Moussa (2017) indique une série d'étapes qui peuvent aider les enseignants à la construire chez eux et chez leurs apprenants : dans la première étape, les apprenants doivent réfléchir sur leurs connaissances préalables par rapport à la culture cible, spécialement leurs stéréotypes et préjugés. D'après Byram et Houghton, (cité par Moussa, 2017), ces idées que les étudiants ont doivent être prises en compte au moment de concevoir des activités, avec l'objectif d'éviter des quiproquos lors des interactions et de défaire les préjugés. Dans la deuxième étape, l'enseignant crée des activités qui

aident les apprenants à consulter et à analyser des informations pour argumenter leurs opinions sur la culture de l'Autre. Dans la troisième et dernière étape, ils utilisent des matériels et des situations authentiques pour développer la compétence communicative et interculturelle dans la vie réelle d'Autrui.

Les TICE

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ont gagné beaucoup de popularité dans l'enseignement des langues étrangères, en conséquence, il faut spécifier en détail leurs fonctions et avantages qu'elles ont pour ce projet. Baron (2007), cité par Deloy (2020, pp. 9-10) les définit comme un groupe de dispositifs technologiques qui servent à incorporer et à maîtriser des informations ayant un but éducatif, donc ce sont des outils électroniques qui servent à dynamiser l'apprentissage en ligne en raison de leur accessibilité et de la variété des contenus y compris. Compte tenu de leur nature complexe, Mangenot (2000, p.2) affirme qu'il est nécessaire d'établir certaines variables pour bien les intégrer et garantir un usage pertinent : d'abord, l'institution, notamment la méthodologie y proposée ; ensuite, les connaissances et perspectives des enseignants concernant les TICE ; puis, les orientations et ambitions des apprenants ; finalement, les appareils disponibles et l'intention pédagogique de leur utilisation.

Par rapport à leurs avantages, Mangenot déclare que l'intégration des TICE dans le domaine de l'enseignement et apprentissage des langues présente des bénéfices "en termes de temps d'apprentissage supplémentaire [...] et en termes de motivation" (2000, pp. 2-3) car les étudiants les perçoivent d'une façon plus amusante et moins exigeante. Parallèlement, Klein (2013), cité par El Abboud (2015, p. 3) renforce ces avantages en affirmant que "les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage,

modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour les faire apprendre. Par ailleurs, l'un des bénéfices les plus convenables pour cette étude est l'opportunité d'immerger les apprenants dans des situations interculturelles étant donné que "elles [les TICE] sont fondés sur une logique internationale, créent des situations particulièrement motivantes pour l'apprentissage des langues" (Pouts-Lajus et Riché Magnier, 1998, p.75, cité par El Abboud, 2015, p.3).

Tenant compte des avantages susmentionnés, il est possible de lier l'emploi des TICE au modèle d'investissement, celui-ci ayant été conçu du fait des nouveaux espaces online qui permettent aux apprenants de créer des sens virtuellement (Darvin et Norton (2015), cité par Yan, 2021)). Par ailleurs, les possibilités de communiquer avec d'autres personnes en ligne sont « interprétées par les informateurs eux-mêmes comme un capital à réinvestir » (Bemporad 2016, p.13), et donc ces interactions permettent aux apprenants d'augmenter leur capital selon le droit de la parole qui soit disponible pour eux et la manière dont ils se positionnent eux-mêmes dans la communauté virtuelle (Bemporad, 2016). Pour ces raisons, nous considérons que l'utilisation des TICE sert à favoriser les investissements des apprenants dans le cours de français et qu'elles sont le moyen approprié pour développer les activités interculturelles étant donné les informations et échanges culturels disponibles sur Internet.

Plan d'action

Après avoir décrit la problématique trouvée et d'avoir donné une brève explication des concepts qui guident cette proposition de recherche, nous présentons les actions conçues pour le semestre 2021-2 de stage et qui ont été alignées aux objectifs énoncés précédemment. Telles actions se composent de trois étapes : interventions, outils de collecte de données et actions continues.

Premièrement, élaboration et mise en œuvre de trois activités interculturelles pour stimuler les investissements faits par les apprenants débutants à Multilingua. Étant donné qu'il est nécessaire d'aborder les dossiers 4,5 et 6 du manuel Alter Ego, une activité par chaque dossier en suivant les thématiques y proposées est prévue.

Deuxièmement, certains outils de collecte de données sont conçus pour recueillir des informations concernant les perceptions et opinions des apprenants à propos des investissements. Au début du semestre, un questionnaire auprès des étudiants pour identifier leurs motivations et leurs capitaux existants pour le cours. À la moitié du cours, une entrevue auprès du professeur coopérateur pour connaître ses impressions sur les investissements faits par les apprenants. À la fin, un entretien semi-structuré aux apprenants dans le but de connaître leurs perceptions concernant leurs investissements effectués pendant le cours et les capitaux obtenus.

Finalement, les actions continues planifiées tout au long du semestre sont : l'écriture des entrées du journal de bord, l'analyse des données collectés et la rédaction du mémoire de stage.

Déroulement des actions

Afin de mettre en place la proposition indiquée précédemment, nous avons planifié trois interventions qui étaient alignées avec les trois dossiers travaillés pendant le cours. La première activité consistait à la présentation orale des manières dont l'un des pays francophones fêtent Halloween, La Saint-Valentin et Noël ; les perceptions des apprenants ont été collectées par le biais d'un questionnaire. La deuxième action portait sur la biographie d'un membre de la famille pour répondre à la thématique du dossier 5 ; les réflexions interculturelles ont été enregistrées dans un forum virtuel. Finalement, la troisième activité comprenait la création d'une entrée du blog où les participants ont présenté un lieu de la Colombie et ont interagi avec leurs camarades.

Pour mieux comprendre le déroulement de ces actions, leurs objectifs ainsi qu'une description précise de chaque intervention sont détaillés dans le tableau 1 (Annexe A).

Analyse des données

Méthodologie

Afin de mener ce projet de recherche, nous avons décidé d'employer l'approche recherche-action. Selon Kemmis et McTaggart (1988), la recherche-action est un type d'enquête collective réalisée par les participants dans une situation sociale dans le but d'améliorer la nature et la justice des pratiques sociales et éducatives, ainsi que de les comprendre dans le contexte où elles ont lieu (pp. 5 et 6). Étant donné sa nature, la recherche-action est conduite par des praticiens qui visent à faire une intervention dans l'avenir pour changer une problématique préalablement identifiée (Macaire, 2012).

Cette approche se développe au travers des boucles, selon la version la plus connue qui est celle de Kemmis et McTaggart (1998). Mertler (2019), explique qu'elle comprend quatre grandes étapes : planifier des actions, les mettre en œuvre, observer son exécution et réfléchir aux résultats. Dans cet ordre d'idées, nous avons analysé les données en suivant le paradigme qualitatif, spécifiquement en utilisant le modèle interactif proposé par Miles et Huberman (1994) où le processus d'analyse se déroule d'une manière continue, itérative et cyclique poursuivant trois étapes : la réduction des données, l'affichage des informations et le tirage et vérification des conclusions. Ainsi, nous avons employé l'analyse inductive, définie par Blais et Martineau (2006) comme "un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives [...]. Elle s'appuie sur différentes stratégies [...] pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes." (p.3).

La majorité des données recueillies ont été collectées en espagnol, donc les témoignages inclus dans ce rapport ont été traduits par nos soins. Concernant son analyse, nous avons codifié les informations au fur et à mesure que nous les collections en identifiant des mots ou phrases similaires trouvés dans les réponses données par les participants. Ce codage nous a permis d'établir des catégories préliminaires pour chaque instrument utilisé. Après avoir fini l'identification des similitudes, nous avons fait une triangulation des données en regroupant les catégories préliminaires en deux grandes catégories selon les objectifs du projet et du cadre théorique.

Résultats et interprétations

Les résultats et les interprétations des données recueillies ont permis de dégager deux catégories principales : la première est *'le traitement des cultures cibles et sources comme un stimulant des investissements'* avec les sous-catégories suivantes : *'les types d'investissements'* et *'l'identification des retours obtenus'* ; La seconde catégorie est *'le rôle des TIC dans la promotion des investissements'*. Chacune d'elles est décrite ci-dessous :

Le traitement des cultures cibles et sources comme un stimulant des investissements

Comme indiqué dans le cadre théorique, la notion d'investissement a émergé pour enrichir le terme de "motivation" dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (Norton, 2000). Même si la motivation n'est pas indispensable pour qu'il y ait des investissements, quand elle est présente chez les apprenants, ils sont plus enclins à s'investir. Dans cette étude, les données indiquent que la mise en œuvre des activités interculturelles a joué un rôle fondamental dans la favorisation des investissements, comme le montrent les graphiques 1 et 2. D'un côté, 7 étudiants sur 10 ont indiqué dans le premier questionnaire que la première intervention les a motivés à s'investir en dehors du cours (voir graphique 1). De l'autre côté, 8

étudiants sur 9 ont signalé dans le deuxième questionnaire que la troisième activité leur a permis de faire des investissements (voir graphique 2). Le reste ont répondu qu'ils s'étaient investis plus ou moins. Personne n'a signalé que ces actions ne les motivaient pas à le faire. En comparant les réponses des deux questionnaires, nous pouvons mettre en évidence une augmentation dans les investissements des étudiants. Même si la différence n'est pas très grande, cela nous indique que ce type d'activités interculturelles les encourage plus à s'investir dans leur processus d'apprentissage.

¿Siente usted que esta actividad le permitió expandir su conocimiento por fuera de la clase e invertir más tiempo y esfuerzos en su proceso de aprendizaje?
10 respuestas

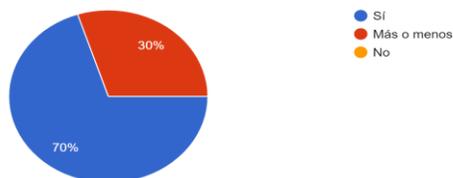


Image 2. Question #11 du premier questionnaire auprès des apprenants

¿Siente usted que esta actividad le permitió expandir su conocimiento por fuera de la clase e invertir más tiempo y esfuerzos en su proceso de aprendizaje?
9 respuestas

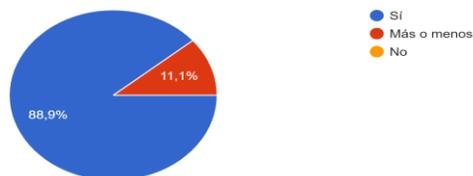


Image 3. Question #6 du deuxième questionnaire auprès des apprenants

Types d'investissements. En analysant les réponses que les étudiants ont données aux questions ouvertes du premier et deuxième questionnaire, nous pouvons identifier deux types d'investissement : ceux liés aux éléments linguistiques et ceux liés aux appareils culturels.

Investissements liés aux éléments linguistiques. Certains étudiants ont expliqué comment la première activité proposée leur a donné l'opportunité de pratiquer la langue française. Les

témoignages suivants correspondent au premier questionnaire, question 12 : “En cherchant de l’information en français pour pratiquer la compréhension écrite”¹, “Personnellement, je me suis sentie plus motivée pour lire plus de choses en français, comme des articles [...], et j’ai appris un ou deux mots nouveaux”² et “Il était nécessaire pour le faire, étudier, rédiger, pratiquer la prononciation [...]”³.

Investissements liés aux appareils culturels. Dans ce cas, les apprenants ont décrit comment la première et la troisième intervention les a motivés pour aller plus loin et explorer plus sur les cultures des pays travaillés : “Elle m’a motivé à chercher plus de podcasts, de films et d’articles ayant comme langue originale le français pour apprendre les cultures d’autres pays et les manières dont chacun l’emploie.”⁴ (Premier questionnaire, question 12), “Parce qu’au moment de parler des cultures différentes, elles comptent aussi sur des langages différents, ce qui motive à parler ou à pratiquer plus”⁵ (premier questionnaire, question 10) et “J’étais très motivé pour écrire sur un lieu que j’aime dès mon enfance, en ajoutant l’histoire, les peuples indigènes et la colonisation et comment cela a influencé la perception du lieu.”⁶ (Deuxième questionnaire, question 5).

En suivant le modèle d’investissement de Darvin et Norton (2015), les investissements sont inhérents à l’identité et aux capitaux économiques, sociaux et culturels des étudiants. Par conséquent, les activités avec une composante interculturelle leur ont permis, d’après le

¹ “Buscando la información de consulta en francés, para practicar la comprensión escrita.”

² “Personalmente, me sentí más motivada a leer más cosas en francés, como artículos y así, y aprendí una que otra palabra nueva.”

³ “Fue preciso para hacerlo [sic], investigar, redactar, practicar la pronunciación [...]”

⁴ “Me motivo [sic] a buscar muchos más podcast, películas y artículos que tengan como idioma original el francés para así aprender no únicamente de las culturas de ciertos países sino también de la manera en como [sic] cada uno utiliza el francés.”

⁵ “Porque al hablar de culturas diferentes también cuenta con lenguajes distintos, motivando a hablar o practicar más.”

⁶ “Me motivo [sic] mucho escribir acerca de un lugar que he amado desde chico, agregado a la historia, los pueblos nativos y la colonización y como [sic] esto influyó en la percepción del lugar.”

professeur titulaire, “d’approfondir dans le sujet et puis leur donner l’occasion de s’exprimer là-dessus (soit à l’oral, soit avec leurs commentaires dans le chat) [et] ont favorisé l’évocation de leur identité.” (Question #3). Par exemple, lors du déroulement de la deuxième intervention sur la rédaction de la biographie d’un membre de leurs familles, l’un des étudiants a exprimé que cette activité lui a semblé très intéressante puisqu’elle lui a donné l’opportunité de connaître ses différentes origines et raisons pour lesquelles le membre qu’il a choisi est reconnu dans sa famille (“X” pseudonyme de l’apprenant, deuxième intervention). Ce commentaire nous renvoie à la dimension psychologique expliquée par Byram (2012, cité par Moussa, 2017) dans la notion de l’interculturel, où les étudiants forment leur identité en s’interrogeant sur leurs origines. Étant donné la nature de l’identité qui “est multiple, dynamique et un lieu de lutte” (Darvin et Norton, 2015, p.10), nous constatons que la mise en œuvre des activités interculturelles dans le cours a été une variable fondamentale pour promouvoir les investissements pour apprendre le français puisque “ce sont des thèmes qui motivent les apprenants” (professeur coopérateur questionnaire, question #1) et “ils ont découvert d’autres cultures et points de vue en même temps” (même questionnaire, question #4).

Identification des retours attendus et contribution des activités pour les atteindre.

Le niveau des investissements dépend aussi des objectifs personnels pour apprendre la langue, ce que Darvin et Norton appellent comme les retours (2015). Afin d’aligner les interventions interculturelles avec les retours attendus des apprenants, nous avons fait un questionnaire de caractérisation auprès des apprenants au début du cours (Annexe B). Dans la question #12, ils ont choisi les objectifs qui les motivaient pour apprendre la langue, ce qui nous renvoie aux retours matériels comme ‘participer dans des événements académiques’ et ‘voyager’ et aux retours symboliques comme ‘connaître plus les cultures cibles’ et ‘communiquer avec

d'autres personnes' (graphique 3). En analysant les options sélectionnées, nous identifions que l'un des retours expliqués par les auteurs a été achevé avec les interventions réalisées : les retours symboliques.

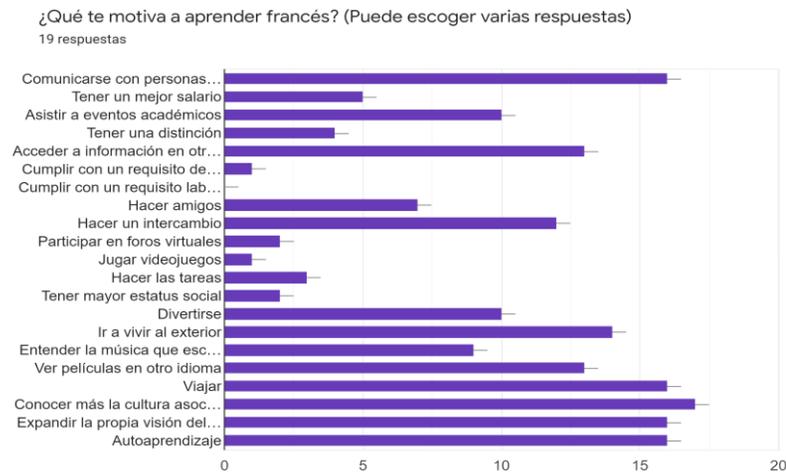


Image 4. Question #12 du questionnaire de caractérisation des apprenants.

Les retours matériels. Dans cette perspective, les témoignages suivants montrent comment les activités #1 et #3 ont facilité l'essor des investissements en répondant aux objectifs spécifiques des étudiants. Ces réponses correspondent aux questions 11 du premier questionnaire et 6 du deuxième questionnaire dans laquelle nous leur avons demandé de décrire comment les interventions ont contribué aux retours attendus :

“Elle contribue aux étudiants à en finir avec la pensée que le français est propre de France et cela m’encourage à apprendre, d’abord sur d’autres cultures, et puis comment le français est parlé dans d’autres pays et départements comme le Sénégal et la Guyane Française. Elle a été une activité très enrichissante”⁷
(premier questionnaire).

⁷ “Contribuye a los estudiantes a acabar con la idea de que unicamente [sic] el idioma francés es propio de Francia y me impulsa a aprender, primero sobre otras culturas y segundo, sobre como [sic] el francés se habla en otros países como Senegal y Guyana Francesa. Fue una actividad muy enriquecedora”

et “Le fait de lier la langue à un contexte précédent favorise le processus d’apprentissage. D’ailleurs, le fait de pouvoir choisir un lieu en fonction des considérations individuelles permet de motiver le processus d’internalisation de ce qui a été travaillé dans le cours” ⁸(deuxième questionnaire). Dans ces conditions, nous pouvons affirmer que le traitement des cultures cibles et sources dans le cours a facilité l’apprentissage du français en considérant et en touchant aux objectifs spécifiques des apprenants, surtout les retours symboliques. En conséquence, les étudiants se sont plus investis dans le développement des activités et cela a contribué à leur propre processus d’acquisition de la langue.

Pour ces raisons, nous considérons primordial que les professeurs de langues trouvent la manière d’aborder les éléments linguistiques dans une perspective interculturelle afin d’encourager les apprenants à faire des efforts dans et en dehors du cours pour atteindre leurs objectifs d’apprentissage.

Le rôle des TICE dans la favorisation des investissements

Étant donné la modalité du cours, il a fallu trouver des stratégies pour lier les TICE à la favorisation des investissements. Darwin et Norton expliquent que les apprenants habitent dans un monde plus mobile à cause de la technologie ; en conséquence, il faut les préparer pour communiquer et échanger dans les différents espaces virtuels (2015, p.47). Dans le cas de ce projet, nous avons choisi des outils technologiques qui ont permis aux étudiants d’exprimer leurs pensées et d’interagir avec les autres, et en même temps, ils ont eu l’opportunité de choisir d’autres instruments pour appuyer le développement des activités. Par exemple, dans la huitième question ouverte du deuxième questionnaire auprès des apprenants, ils ont indiqué qu’ils avaient

⁸ “El familiarizar el idioma con un contexto previo favorece el proceso de aprendizaje, además, el poder escoger un lugar bajo las consideraciones individuales permite que el gusto motive el proceso de interiorización [sic] de lo visto en el curso”

employé deux types d'outils pour bien rédiger l'entrée du blog : d'un côté, quelques-uns ont fait usage des instruments virtuels pour chercher et vérifier des aspects linguistiques, tels que : “[...] reversocontext.com comme un dictionnaire en ligne et bescherelle.com pour la conjugaison des verbes”⁹, “duolingo” et “wordreference”. D'un autre côté, d'autres étudiants ont utilisé des sites internet pour s'informer et transmettre leurs idées aux camarades de classe, tels que : “Sites de tourisme”¹⁰, “Google (pour la recherche des informations et d'images) et un site pour créer de blogs [...]”¹¹ et “une recherche sur des portails de la France qui encouragent à visiter la Colombie [...]”¹².

Tenant compte de la variété de ressources disponibles à laquelle les étudiants sont exposés, nous trouvons nécessaire de les inclure dans le cours de FLE afin de renforcer leur intérêt dans la langue et d'éliminer des barrières linguistiques et culturelles qui peuvent y exister. Ainsi, comme “nos étudiants sont déjà ouverts à de nouveaux courants (littéraires, culturelles, sexuelles)” (entretien au professeur titulaire, question 6), les activités interculturelles sont un espace idéal pour donner d'espace à l'ouverture d'esprit et pour explorer une partie de la culture de l'autre, ce qui a été facilité par l'usage de ces outils.

Par ailleurs, les TICE ont offert aux étudiants la possibilité d'établir des relations de pouvoir égales où ils ont pu s'exprimer sans être opprimés pour les autres. Selon Darwin et Norton, le modèle d'investissement “reconnaît que les conditions de pouvoir dans différents contextes d'apprentissage peuvent positionner les étudiants en manières multiples, souvent inégales, ce qui provoque des résultats d'apprentissage variés” (2015, p.37). Par conséquent, nous pensons que ces outils ont rendu possible l'établissement des relations horizontales à l'intérieur

⁹ “[...] reversocontext.com como diccionario online, y bescherelle.com para la conjugación de los verbos”.

¹⁰ “Sitios de turismo [...]”.

¹¹ “Google (para la búsqueda de información e imágenes), una página para crear blogs [...]”.

¹² “Búsqueda en portales de francia [sic] que motivan a visitar a colombia [sic] [...]”.

du cours et les apprenants ont pu se positionner comme des personnes capables de s'extérioriser en français.

Conclusions

En analysant les données recueillies, nous pouvons affirmer que la mise en œuvre des activités interculturelles médiées par les TICE favorisent l'augmentation des investissements dans le processus d'apprentissage de la langue française. Le traitement des cultures existantes dans le cours et les cultures francophones a permis aux étudiants de s'investir plus dans le déroulement des interventions proposées et a augmenté leur motivation. Dans ce cas, nous identifions deux types d'investissements : ceux liés aux aspects linguistiques de la langue tels que la grammaire et la syntaxe ; et ceux liés aux appareils culturels comme la lecture des informations sur les cultures francophones.

D'ailleurs, les évidences démontrent que cette manière d'aborder l'enseignement de FLE s'aligne avec les capitaux préalables des étudiants, ce qui leur donne la possibilité de transformer ces capitaux pour atteindre les objectifs d'apprentissage et, en conséquence, d'obtenir les retours matériels et /ou symboliques souhaités. En prenant en compte ces motivations, il est plus probable que les étudiants s'investissent dans l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère. Dans cette partie, il est important de remarquer qu'aucune des activités visant à accroître les investissements avait de note pour réussir le cours, donc nous constatons que les sujets travaillés ont beaucoup intéressé les apprenants à les faire en dehors du cours.

En plus, les TICE ont été des outils appropriés pour stimuler les investissements puisqu'elles ont permis aux étudiants de se positionner d'une manière horizontale où ils ont pu s'exprimer sans aucune restriction.

À partir de ces conclusions, nous pensons qu'il est fondamental de travailler et d'approfondir plus le modèle d'investissement dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte colombien. Ce modèle motive les étudiants dans le processus d'apprentissage et il inclut leurs capitaux économiques, sociaux et culturels préalables, ce qui encourage la construction de nouvelles connaissances en s'appuyant sur des compétences déjà existantes.

Réflexion

Le stage pédagogique est l'une des premières expériences éducatives que j'ai vécues lors du cursus académique. Malgré les difficultés présentes à cause de la pandémie de la COVID-19 et de la virtualité, je suis très satisfaite du processus réalisé tout au long de cette année à Multilingua. L'une des difficultés a été le rapprochement du modèle d'investissement de Darwin et Norton (2015), un défi très exigeant pour moi puisque c'est un concept très récent dans le domaine de la linguistique appliquée et de l'enseignement des langues étrangères ; en conséquence, j'ai dû beaucoup chercher pour bien parvenir aux objectifs établis. De même, j'ai eu des problèmes pour bien concevoir des activités interculturelles visant à favoriser les investissements étant donné la nature du modèle.

L'un des autres obstacles a été le manque d'accompagnement et d'appui de la part du professeur titulaire étant donné mon manque d'expérience en enseignant le français comme langue étrangère. J'aurais aimé plus de guidage et de rétro alimentation dans la création et le développement des activités réalisées. Bien qu'il y ait eu des obstacles, je suis très contente des résultats obtenus et de l'expérience y gagnée. Cela a contribué dans ma formation intégrale comme professeure des langues et m'a enseigné à affronter des obstacles dans le but d'offrir un bon enseignement de mes savoirs.

Références

- Bemporad, C. (2016). Apprendre les langues : Jeux de pouvoir et enjeux identitaires – Introduction. *Langage et société*, 3(157), pp. 9-17. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2016-3-page-9.html>
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), pp. 1-18. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. Récupéré de <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Deloy, A. (2020). L'intégration des TIC en classe de FLE : apports, limites et rôles. Le cas de l'Institut Français de Finlande (Mémoire de master, Université d'AIX, Marseille, France). Récupéré de https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02984179/file/Deloy_Antoine.pdf
- Détrez, C. (2005). Le capital culturel en question. *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, CNDP, 2005, pp.6- 13. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00425868>
- El Abboud, G. (2015). L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français. *Formation et profession*, 23(1), pp. 1-10. doi:10.18162/fp.2015.07

- Ingrassia, M. (2015). *Le défi de la perspective interculturelle en cours de FLE : Expériences en Équateur*. Letras 57 : Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Ecuador.
- Kandeel, R. (2013). *L'apprentissage de la culture et l'approche de prise de conscience interculturelle en français langue-culture étrangère*. Synergies Chili n° 9, p. 75-86. Université du Yarmouk, Jordanie.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong: Deakin University.
- Macaire, D. (2012). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. *Archive ouverte HAL*. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580541>
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes*, n° 3, pp. 38-44.
- Mertler, C. A. (2019). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators* (6th ed.). Sage Publications, Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc
- Moussa, A. (2017). *La conscience interculturelle en classe de FLE : Difficultés et remédiations*. Intercâmbio, 2a série, vol.10. pp.111-132. Un. de Petra, Amman : Jordanie.
- Universidad de Antioquia. Sección de Servicios, programa Multilingua. (2015). Programa Multilingua. Documento General.
- Yan, J. (2021). A Case Study of EFL Learners' Identity and Investment in a Private Educational Company in China. Electronic Thesis and Dissertation Repository, 7646. Western

University. Récupéré de

<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=10160&context=etd>

Annexes

Annexe A: Tableau 1. Description des interventions :

<https://docs.google.com/document/d/1sgXmtf-kAoNkvfI25o2tPXm9TMYF9I6Qr9iRjPKHHOs/edit?usp=sharing>

Annexe B: Questionnaire de caractérisation des apprenants de Multilingua, niveau II:

https://docs.google.com/forms/d/1-NNLvEXgJvz1lHablp6aa3yQ1_N19V3-BTknxLXkWcM/edit?usp=sharing

Annexe C: Premier questionnaire auprès des apprenants sur la première intervention:

<https://docs.google.com/forms/d/1II7hQLvbleeWWqupDqRFjV52jVssSIWTOg4YjGP0-K4/edit?usp=sharing>

Annexe D: Questionnaire auprès du professeur coopérateur:

<https://docs.google.com/document/d/1fgiWPWygQFBTEqm9k0oQZ73xtGJW9zT1/edit?usp=sharing&ouid=110980315585707117875&rtpof=true&sd=true>

Annexe E: Forum virtuel de la réflexion autour des biographies - Deuxième intervention:

https://nowcomment.com/documents/290564/group_discussion

Annexe F: Deuxième questionnaire auprès des apprenants sur la troisième intervention:

<https://docs.google.com/forms/d/1T9dc7v93dRscFqAD9Bp1QTdyp3gL4nGxTWcfYtTeZT8/edit?usp=sharing>

Annexes G à N: Les entrées des blogs créés par les apprenants dans la troisième intervention

Annexe G: <https://charestrepoto.blogspot.com/2021/10/parc-national-naturel-de-tayrona.html>

Annexe H: <https://mompox-francais2.blogspot.com/2021/10/mompox.html>

Annexe I: <https://devoirsanandres.blogspot.com/2021/10/localisation.html>

Annexe J: <https://colombieturistique.blogspot.com/2021/10/parc-tayrona-une-lieu-plein-de.html>

Annexe K: <https://juliana-moreno-devoir-mompox.blogspot.com/>

Annexe L: <https://devoirdulieuflorenca.blogspot.com/>

Annexe M: <https://commune13.blogspot.com/2021/10/la-commune-13.html>

Annexe N: <https://devoirguatape.blogspot.com/>