

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

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Autor

Juan Andrés Velásquez Gómez

Universidad de Antioquia
Escuela de Idiomas
Medellín, Colombia
2021

LA PÉDAGOGIE PAR PROJET ET LA CLASSE INVERSÉE DANS UN COURS DE FLE À
MULTILINGUA : LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES
SOCIOLINGUISTIQUE ET PRAGMATIQUE.

La pédagogie par projets et la classe inversée dans un cours de FLE à Multilingua : Le
développement des compétences sociolinguistique et pragmatique.

Juan Andrés VELÁSQUEZ GÓMEZ

Directrice du Projet de recherche et de Stage

Claudia Cecilia CARDONA VILLEGAS

Docteure en Didactique de Langue et Cultures

Medellín

Decembre, 2021

Résumé

Le rapport ci-présent enseigne les résultats d'un projet de recherche qui visait évaluer la pédagogie par projets à l'aide de la classe inversée comme une alternative pour développer les compétences sociolinguistique et pragmatique. Cette recherche a été mise en place avec une classe suivant un cours 3 de FLE au programme *Multilingua* de l'*Universidad de Antioquia*. Les outils de recherche utilisés ont été des journaux de bord, une grille d'observation systématique, une enquête, une discussion avec les apprenants et un entretien. Après avoir fini l'analyse des données, on a pu remarquer que, en effet, les projets sont une stratégie qui bénéficient le développement desdites compétences. Cependant, les apprenants ne sont pas habitués à laisser le travail des compétences linguistiques au-delà de la classe de façon autonome, come le prône la classe inversée.

Mots-clés: Pédagogie par projets, classe inversée, compétence pragmatique, compétence sociolinguistique, compétence linguistique, autonomie, recherche action, FLE

**La pédagogie par projets et la classe inversée dans un cours de FLE à Multilingua : Le
développement des compétences sociolinguistique et pragmatique.**

Ce rapport de recherche correspond à un travail effectué dans la période de janvier (2021) à novembre (2016) au programme *Multilingua* de l'*Universidad de Antioquia*. Il est exigé pour l'obtention du diplôme du programme de la Licence en Langues Étrangères (Bac +5) de la même Université et s'encadre dans le stage professionnel-académique dans une institution en Colombie.

Avant-propos

Afin de culminer les études dans la Licence en Langues Étrangères de l'Université d'Antioquia, les étudiants doivent faire partie d'un processus de stage professionnel et académique ainsi que mener un travail de recherche-action dans une institution éducative à Medellin en Colombie. Le processus de la recherche-action se déroule pendant une année, divisé principalement en deux périodes. Dans la première période, le professeur-stagiaire doit observer un groupe d'apprenants, identifier une problématique encadrée dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère et proposer des possibles actions qui pourraient éventuellement aider à résoudre cette problématique découverte. Pendant la deuxième période, ce même professeur-stagiaire met en place les stratégies proposées pendant la première phase, les analyse et en présente des conclusions et des réflexions. De plus, il est la personne en charge du développement du cours.

Table de matières

Résumé.....	2
Avant-propos.....	4
Description du contexte	7
L'institution et le programme.....	7
L'enseignant	8
La classe.....	8
La problématique	8
Cadre théorique.....	11
La classe inversée	11
L'approche actionnelle.....	14
Pédagogie par projets.....	15
La compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.....	16
Question de recherche.....	17
Objectifs.....	18
Objectif général.....	18
Objectifs spécifiques.....	18
Plan d'action	18
Planification des projets.....	18

L'implémentation de la classe inversée et l'approche actionnelle	19
L'évaluation du progrès et des résultats	19
Chronogramme	20
Déroulement des actions	20
Analyse des donnés	23
Résultats et interprétations	24
Développement de la compétence sociolinguistique	24
Développement de la compétence pragmatique	26
La classé inversée, un défi d'adaptation	28
Le travail par projets :	29
Conclusions	31
Réflexion	33
Références	34

Description du contexte

L'institution et le programme

Le Stage 2021-1 s'est réalisé à *Multilingua*, un programme de l'école de langues de l'*Universidad de Antioquia* qui offre ses services dès 1997. Depuis sa création, la philosophie du programme est définie comme suit :

La mission de ce programme est celle d'enseigner des langues et cultures étrangères aux membres de la communauté universitaire, spécialement aux étudiants, dans un environnement qui favorise le développement des compétences communicatives et promeut l'apprentissage autonome appuyé sur les nouvelles technologies. (Udea)

L'accès au programme est gratuit. Les étudiants, diplômés et professeurs appartenant à la communauté universitaire peuvent choisir parmi sept différentes langues étrangères (français, allemand, chinois, japonais, italien, portugais et turque) et un programme spécial de langues ancestrales des communautés indigènes colombiennes (kriol, minika et embera).

L'anglais en faisait aussi partie jusqu'à l'implémentation de PIFLE (Programme institutionnel de formation en langue étrangère) qui est le programme obligatoire dès 2016.

Comme requis pour accéder au programme, les étudiants du premier cycle doivent avoir une moyenne supérieure à 3,7 dans le semestre précédent. Concernant les horaires, *Multilingua* offre différentes possibilités pour 4 heures hebdomadaires qui font un total de 64 heures semestriel.

Le siège du programme est l'ancien bâtiment de l'école de droit au centre-ville. L'espace compte sur des salles de classe dotées de tableaux, d'un poste de télévision, un ordinateur et connexion à Internet et des haut-parleurs. De plus, il y a deux salles d'ordinateurs pour que les

apprenants complètent leur processus. Cependant et à raison de la pandémie et de la quarantaine obligatoire, le programme se développe désormais sous la modalité virtuelle.

L'enseignant

Elle est licenciée du programme de langues modernes de *L'Universidad Pontificia Bolivariana* en 1993. De plus, elle a une maîtrise en didactique de FLE à la *Universidad del Rosario*. Elle a de l'expérience comme enseignante au programme du premier cycle de la Licence en langues étrangères à l'Universidad de Antioquia, l'alliance française, le collège français, le collège canadienne et le Madre María Montessori.

L'enseignante suit une méthodologie combinant la méthodologie traditionnelle et l'approche communicative. Elle considère qu'il est important de faire attention à la grammaire ; donc pour la systématiser, elle se sert des exercices structuraux.

La classe

Le groupe de français pour ce stage suivait le cours du troisième niveau. La classe était composée de 18 apprenants dont 11 femmes. Tous sont des étudiants du premier cycle à l'université. L'horaire de classe était le lundi et le mercredi de 14 à 16 heures et les séances, qui étaient virtuelles, se passaient sur la plateforme Zoom. Par ailleurs, *Google classroom* était le moyen pour stocker le contenu et publier les nouvelles de la classe. Pour communiquer avec les apprenants, on a utilisé *whatsapp*. En ce qui concerne le matériel et le contenu, le cours s'est basé sur le manuel *Alter Ego A1*, unités 7-9.

La problématique

D'après les observations faites en classe, on a pu remarquer que les séances en ligne suivaient un patron qui n'était pas adapté aux environnements virtuels. La classe était surtout

consacrée au travail sur le manuel du cours : des exercices structuraux et d'explications de grammaire. Ainsi, les compétences les plus travaillées étaient la compréhension de lecture et la production orale. Il y avait des moments, mais plutôt rares, où les activités de compréhension orale étaient aussi travaillées avec des extraits audios qui n'étaient pas authentiques pris du manuel, aussi bien qu'avec la parole plutôt constante et dominante de la professeure.

Les séances étaient centrées sur un patron d'interaction professeur-apprenant décrit comme suit : la professeure parlait toujours en français et les apprenants parlaient espagnol s'ils voulaient poser une question. Ils parlaient en français à des rares occasions afin d'essayer de répondre aux questions de la professeure, pour lire les réponses des exercices structuraux ou pour faire des présentations. Les activités d'interaction élève-élève dans la langue cible étaient rares et s'il y avait des espaces pour le travail collectif, les apprenants communiquaient toujours en espagnol.

Par conséquent, la langue, ne passait pas par les filtres de la compétence pragmatique qui “[...]traite donc essentiellement de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés ; b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives ; c) organisés selon des schèmes interactionnels et transactionnels”. (CECR 2018). Également, la compétence sociolinguistique définie par le CECR (2018), comme celle qui “[...] porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociétale” n'a pas assez de présence dans les leçons.

Tout cela peut être expliqué par le manque d'expertise de la professeure face à l'utilisation des outils virtuels et à l'adaptation au contexte en question, tout comme sa préférence vis-à-vis des méthodologies traditionnelles. Ce sont des situations communes et

explicables chez les professeurs qui ont été forcés à utiliser un environnement virtuel inconnu comme alternative à la prohibition actuelle des classes en présentielle.

Afin d'améliorer la présence des compétences socioculturelle et pragmatique sans perdre le control de celles linguistiques, on fera appel à la classe inversée :

Elle est souvent définie comme une inversion spatiale et temporelle par rapport à la classe traditionnelle, où l'enseignant transmet son savoir sous la forme d'un cours magistral ou dialogué en classe, avant de faire réaliser aux élèves des exercices d'application et d'approfondissement dont l'exécution est souvent reléguée hors la classe par manque de temps. Dans sa description la plus commune, la classe inversée consiste à déplacer la partie magistrale du cours à la maison, et à utiliser le temps de classe ainsi libéré pour réaliser les devoirs traditionnellement faits à la maison. (Dufour, 2014)

La stratégie mentionnée ci-dessus était une solution prometteuse à la problématique puisqu'ainsi on pouvait mettre plus d'attention aux activités de haut niveau cognitif, dit les projets, afin que la langue ait un but communicatif plus efficace. On n'allait pas se concentrer seulement à effectuer des exercices répétitifs et des activités dérivées. En travaillant avec l'apprentissage par projets, on a proposé des tâches qui auraient plus d'efficacité pendant le travail synchrone. Tout cela, dans la mesure où l'on faisait appel à la langue pour mieux développer les compétences pragmatiques et sociolinguistiques en communiquant par besoin dans la langue cible. La grammaire et les exercices structuraux, en d'autres mots les compétences linguistiques, ont fait partie des activités autonomes proposées à être menées de façon asynchrone pendant le temps libre des élèves, de telle sorte qu'ils ont pris plus de responsabilités dans leur processus d'apprentissage à ce regard.

Cadre théorique

Afin de réaliser notre recherche, il faut présenter trois concepts clés qui font notre base théorique. Premièrement, nous aborderons celui de la classe inversée, ensuite, l'approche actionnelle, dont la pédagogie par projets et finalement les compétences pragmatique et sociolinguistique.

La classe inversée

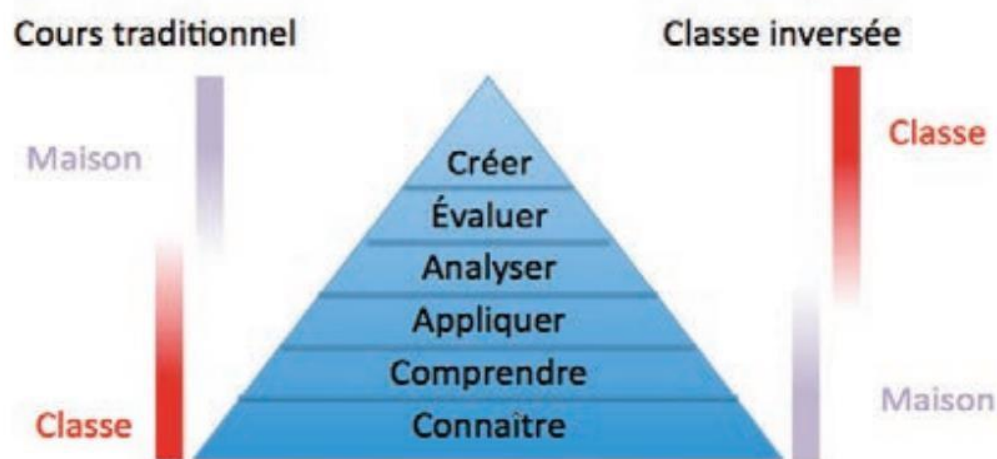
Les approches les plus traditionnelles conçoivent l'enseignant comme l'expert et le détenteur du savoir pendant que l'apprenant a un rôle passif. Comme conséquence, les élèves les plus mauvais vont évoluer plus lentement que les autres. Ainsi on aura une brèche entre les uns et les autres. (Berberian 2017 p.11).

Cependant, depuis les dernières décades le concept de *flipped classroom* en anglais ou sa version en français, *la classe inversée*, a commencé à faire partie des pratiques dans le domaine de l'enseignement des langues. Ceci est plus évident dans les contextes numériques en évolution permanente. Lebrun (2020) l'a conçu au début comme une alternative au déroulement de l'espace-temps de l'enseignement et l'apprentissage. L'idée était de proposer des vidéo-leçons pour accompagner les apprenants au-delà de la salle de classe. Les nouvelles dynamiques de l'enseignement ont pourtant changé les rôles des enseignants et des apprenants dans la salle de classe.

La classe inversée a proposé une solution aux brèches auparavant mentionnés :

[...] L'apprenant peut poser des questions au formateur pendant la réalisation des devoirs (activités en présentiel) et prend en charge son apprentissage de la théorie. Le cours devient une phase d'autoformation où l'apprenant a un rôle actif puisqu'il décide

lui-même dans quel contexte il va apprendre, à quel moment, en prenant des notes ou non, en faisant des pauses dans la vidéo ou non. Il va ensuite mettre la théorie en pratique en cours, avec des experts (les enseignants) qui auront ici un rôle de médiateurs et qui vont pouvoir répondre aux questions des apprenants dans un but précis : la réalisation de l'activité. (Berberian 2017 p.18)



Activités de haut et bas niveau cognitif | Dufour 2014 |

Comme on peut le remarquer dans le graphique (Dufour, 2014 p.44) les activités les plus liées aux premiers contacts avec la connaissance sont considérées comme les activités de bas niveau cognitif : connaître, comprendre, appliquer. Pendant que celles liées à l'utilisation de la connaissance pour atteindre un but sont appelées des activités de haut niveau cognitif : analyser, évaluer et créer. Le matériel comme les vidéos ou les leçons interactives seront des stratégies communes à la première catégorie mais le travail ne peut rester dans l'action de les regarder ou de les faire. Selon Tucker (2012 p.82) les élèves vont en revanche réfléchir au contenu travaillé,

apporter des questions à la séance et appliquer les connaissances récemment acquises en réalisant des activités qui leur posent des problèmes.

Étant donné que l'inversion de la classe est très populaire dans les contextes numériques. Berberian (2014 p.21-22) résume les usages les plus utiles pour l'enseignement des outils TIC. Parmi eux on peut trouver : La recherche des fichiers iconographiques et audiovisuels qui ont une emphase éducative et plus précisément destinés à l'enseignement du FLE ; des outils pour la création et édition des différents textes soit écrits soit audiovisuels ; des plateformes pour la création de capsules vidéos qui vont servir pour la partie théorique du cours et la vidéo-leçon.

Pour parler des avantages de la classe inversée, Dufour (2014 p.45-46) met l'accent sur quelques points, aussi communs à Berberian (2017 p.28-29) : 1. Le rythme du travail des élèves sera plus adéquat. Ils seront les responsables de choisir la façon de travailler et le développement des activités de bas niveau cognitif. 2. Le temps traditionnellement utilisé pour les activités magistrales passe aux activités collaboratives de production et résolution de problèmes. 3. L'apprentissage collaboratif sera plus fort, puisque les apprenants pourront s'appuyer entre eux pour renforcer les connaissances. 4. Retirer les classes magistrales peut aider à réduire la monotonie et pourtant améliorer l'ambiance de classe. 5. Très lié au premier point, le développement de l'autonomie des apprenants sera évidemment renforcé.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, Berberian (2016 p.24) remarque les bienfaits que cette approche peut apporter. Entre eux, on a l'adaptation de contextes plus optimaux et adéquats qui favorisent l'apprentissage des élèves : les enseignants pourront prendre leur rôle de médiateur pendant les phases d'une activité qui se situera dans un contexte, qui aura des situations de communication et interaction apprenant-apprenant.

Par ailleurs, les défis que l'on peut signaler sont ceux des enseignants pour s'adapter aux outils virtuels pour la création du matériel à proposer en dehors de la classe, comme souligné brièvement Tucker (2012 p83). Aussi bien que la préparation des enseignants pour apprendre à bien gérer le temps des séances synchroniques et la planification de celles asynchrones. Il faut bien entraîner les élèves à s'y adapter pour s'assurer de leur travail en autonomie. (Dufour 2014 p.47)

L'approche actionnelle

D'après le CECR (2018 p.27) il s'agit de concevoir les apprenants comme des utilisateurs de la langue cible, au-delà des éléments purement linguistiques. Il faut prendre en compte la nature sociale de la langue et la relation entre l'aspect social et l'aspect individuel, tout dans le contexte de l'apprentissage. En mots de Saydin (2015 p.17) :

Dans l'approche actionnelle, l'apprenant est un utilisateur de la langue susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral. De ce fait, l'approche actionnelle demande à l'apprenant non seulement d'évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de se développer en tant que personne sur le plan socioaffectif.

L'approche actionnelle prend cette conception de sa précurseuse, l'approche communicative. Pour Saydin (2015 p.17), en concordance avec Puren, cette approche n'est pas à la place de son prédécesseuse mais plutôt un complément. "Ainsi, l'approche actionnelle aide l'apprenant à sortir sa pratique de langue de la salle de classe et l'emmener au sein de milieux vivants et non simulés idéalement"

La réalisation des travaux et la résolution de problèmes est le principal foyer d'action du part des apprenants. Saydin (2015 p.18), explique comme le spectre d'activités est divisé en deux niveaux de réalisation des activités. Les micro et les macro. Les premières forment ensemble des projets qui sont, en effet, les macro. Les micro seront donc considérées comme des tâches. Celles-ci sont différentes de la conception classique des activités dans l'approche communicative, en ce qu'elles mettent l'apprenant en position d'utilisateur réel de la langue. "Cette dimension de l'approche actionnelle incite l'utilisateur à faire plus de recherches, dépenser plus d'efforts, prendre plus de responsabilités, réussir un travail authentique et développer son auto estime dans un but précis" (Saydin, 2015 p.18).

D'après Puren (2006 p.80) il y a trois implications importantes au moment d'ajouter la perspective actionnelle aux tâches : Mettre les documents d'apprentissage au service de l'action ; Mettre les compétences d'apprentissage au service de l'action ; et Mettre la communication au service de l'action.

Pédagogie par projets

Du côté du Français Langue Etrangère (FLE) et Français langue seconde (FLS), la pédagogie par projets fait partie de l'ensemble de la perspective actionnelle. Les tâches macro auparavant mentionnées sont au même temps des projets. Le CECRL (2001, Dans Hamez, 2012) présente cette méthodologie comme suit :

La pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources

et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâche), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches

Cette pédagogie permet aux élèves d'apprendre à travers une séquence de tâches qui auront un impact sur son processus d'apprentissage en tant qu'ils vont prendre un rôle actif dans le développement des projets. L'apprentissage de la langue sera favorisé au même temps que l'élève suscitera les savoirs ou savoirs faire dans d'autres disciplines au-delà de la langue cible. Comme les élèves vont être impliqués dans des activités où ils vont interagir dans un contexte social Hamez (2012) souligne que « les savoirs linguistiques et culturels sont travaillés conjointement avec les savoirs sociaux. Comme l'élève apprend en agissant, les outils linguistiques sont mis à la disposition des savoir-faire communicatifs » Pourtant, il continue à le décrire en citant Bracke (2001, dans Hamez, 2012), la dimension pragmatique devient donc privilégiée.

En plus, la même auteure (2012) signale que les projets affinent le plan didactique du cours puisque les activités, exercices et contenu doivent être organisés en réponse aux nécessités de chaque tâche qui appartient à la séquence du projet.

La compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique

D'après le CECR le domaine de l'enseignement des langues comprend les compétences et les paramètres descriptifs nécessaires. Les compétences sont d'ordre linguistique, pragmatique et socioculturelle. Pour cette recherche on va se concentrer seulement sur les deux dernières, et on va aussi se baser sur les concepts définis par leCECR.

La compétence sociolinguistique est la dimension sociétale de la langue qui fait appel aux phénomènes socioculturels. Les aspects de la langue traités ici sont les marqueurs linguistiques

des relations sociales ; les règles de politesse ; les différences de registres ; les dialectes et accents (CECR, 2018 p.143).

Concernant la compétence pragmatique, la définition est plus complexe que la précédente. Celle-ci se concentre sur l'utilisation correcte de la langue pour poursuivre un but communicatif. On parle des ressources langagières et la connaissance de la langue en tant que système.

Cette compétence se base sur trois sous-compétences spécifiques : La compétence discursive qui concerne la façon dont le discours est organisé, structuré et adapté. La compétence fonctionnelle est liée au principe de la souplesse ou la capacité d'adapter la langue à des situations nouvelles et à reformuler les pensées. Finalement, la compétence de conception schématique qui fait référence à l'adaptation sociolinguistique en compréhension linguistique et du vocabulaire.

D'autres concepts sont liés à cette compétence, comme la précision qui est la capacité de dire ce que l'on veut sans distinguer le message ; et l'aisance orale qui, en d'autres mots, fait référence à la naturalité du discours.

Question de recherche

Pour mener à bien notre recherche action, nous avons essayé de répondre à la question suivante : Est-ce que la mise en place de l'apprentissage par projets, basé sur l'approche actionnelle et à l'aide de la classe inversée, développera les compétences pragmatique et sociolinguistique chez les apprenants d'un cours de FLE du programme Multilingua à l'Universidad de Antioquia ?

Objectifs

Objectif général

Développer les compétences pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants de FLE du programme Multilingua par la mise en place de la pédagogie par projets.

Objectifs spécifiques

1. Valider l'efficacité des tâches et des projets sur le développement de ces compétences lors des séances synchroniques ;
2. Évaluer le progrès des élèves face aux activités asynchrones proposées par la classe inversée et leur effet sur leur développement des compétences linguistiques ;
3. Développer une conscience plus autonome parmi les élèves en ce qui concerne leur apprentissage de la langue ;
4. Rendre conscient les apprenants de l'importance des aspects socioculturels et pragmatiques lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ;
5. Exploiter davantage le matériel authentique en mettant l'accent sur les situations de la vie quotidienne comme point de départ pour la réalisation des projets.

Plan d'action

Planification des projets

Dans cette première étape, on fera la révision du contenu du cours. Il faut faire attention aux compétences linguistiques, aux compétences socioculturelles et pragmatiques correspondantes. D'après cette information on décidera les projets qui seront la colonne vertébrale du cours. Après on fera une première version des tâches qui vont être associées à chaque projet. Celles-ci vont être concentrées sur le développement des compétences cibles. Les

tâches peuvent varier selon les commentaires des élèves et les réflexions faites dans les journaux de bord.

Dans le cas où les objectifs socioculturels et pragmatiques ne soient pas clairement expliqués dans le programme du cours, on va dessiner une liste d'objectifs à poursuivre pendant les séances. Cette liste sera désignée d'après les standards du CECR et le Manuel du cours.

Concernant la compétence linguistique et le vocabulaire, on comptera toujours sur le Web, des vidéos et d'autre matériel afin de préparer les activités pour développer le bas niveau cognitif. Cette collecte va continuer pendant tout le cours.

L'implémentation de la classe inversée et l'approche actionnelle

Dans un premier temps, on doit expliquer aux élèves la dynamique que l'on va suivre pendant le cours. On fera une première enquête pour évaluer leurs attentes. Les tâches seront réalisées dans des périodes d'une, deux ou trois séances au besoin. Chaque tâche aura un produit qui aura du *feedback*, l'évaluation sommative de ces produits fera partie d'un suivi qui sera noté dans la macro-tâche correspondante. Celles-ci seront les tâches qui vont être composées par des activités de haut niveau cognitif avec une haute présence des compétences cibles. On aura un total de trois macro-tâches (ou projets). D'autre part les activités de bas niveau cognitif, ou mini tâches, seront des ateliers qui vont être réalisés hebdomadairement ou avec une fréquence variée selon le besoin.

L'évaluation du progrès et des résultats

À la fin de chaque projet on fera une enquête pour connaître l'appréciation des élèves concernant la dynamique des séances. Cela comprendra leur développement des compétences

cibles à travers les questionnaires aussi même qu'un groupe focal qui sera mené à bien à la moitié et à la fin du cours.

Tenant en compte les résultats des évaluations des tâches et des projets, ainsi que les notes réflexives du journal, on fera une analyse des résultats de l'intervention, des points forts et des points à améliorer, au même temps que l'on définira si ces approches sont adéquats pour développer les compétences cibles dans ce contexte. En outre, on va comparer les attentes des élèves avec les résultats obtenus.

Chronogramme					
Actions	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre
Planification des projets					
Révision des contenus du cours					
Esquisse des projets et des tâches					
Listage des objectifs socioculturels et pragmatiques					
Collecte du matériel					
Implémentation					
Présentation des méthodologies aux apprenants					
Première enquête sur google Forms					
Des tâches liées à chaque Projet					
Des activités asynchrones ou mini tâches de la classe inversée					
Des entretiens groupaux avec des apprenants					
Les 3 projets					
Évaluation					
Analyse des donnés					
Présentation du mémoire					

Déroulement des actions

Les actions décrites ci-dessus montrent les décisions prises par rapport aux objectifs du projet de recherche. Premièrement, avant de commencer les classes, on a défini le contenu à travailler pendant chaque unité du cours. Les choix se sont fondés sur les suggestions du manuel

Alter ego. Cependant, on a modifié leur organisation afin de les grouper conformément aux « unités thématiques ». La première parlant de l'enfance, la deuxième de la nourriture et la troisième à propos des fêtes. On les a organisés dans un calendrier afin d'établir des dates tentatives pour le développement de chaque projet.

Concernant le contenu linguistique, on s'est appuyé sur le contenu de chaque thème proposé par le manuel et on l'a également fait avec le contenu sociolinguistique. Cependant, ces derniers ont suivi une logique de comparaison constante entre la perception colombienne de chaque sujet traité et la façon dont ils étaient présentés par le manuel. Le matériel a majoritairement été authentique qui ont bénéficié le développement des compétences cibles en apportant plus de contexte. L'autre partie du matériel (principalement les lectures) a été prise du manuel.

Enfin, le contenu pragmatique, de chaque projet et leurs productions ont été préalablement définis afin d'aborder chaque unité thématique du programme du cours, en mettant le contenu linguistique à la disposition des savoir-faire communicatifs (Hamez, citée *supra* à la page 17). En somme on a fait un album de mémoires de l'enfance, une vidéo entretien par rapport à la façon dont on mange en Colombie et on a élaboré la préparation d'une fête.

Pendant les deux premières semaines on a présenté la méthodologie du cours, le projet que l'on allait implémenter et on a fait une révision afin de reprendre les contenus des niveaux antérieurs et les raccorder avec celui du niveau 3. Immédiatement après, on a commencé à mener à bien les premières tâches du premier projet. Parallèlement, on a proposé de façon hebdomadaire les activités asynchrones, relatives à la classe inversée, afin de réviser les contenus linguistiques que l'on allait utiliser pendant chaque tâche du projet en cours. De plus, les tâches

déjà mentionnées ont été planifiées dans le but de donner aux apprenants les outils pour réaliser les produits finaux de chaque projet. On a aussi créé une grille systématique, pas prévue dans le plan d'action, mais qui fait partie des observations ; où l'on a noté la façon dont les apprenants achevaient les objectifs sociolinguistiques et pragmatiques du cours pendant le déroulement des tâches et leurs résultats dans leurs produits.

Ayant passés les six premières semaines du cours, pendant que l'on commençait à développer le deuxième projet, on a fait la première enquête proposée dans le plan d'action. L'intention de cette enquête était celle de connaître les premières impressions des élèves par rapport au déroulement des actions et susciter indirectement des réponses concernant leurs développement des compétences cibles. Une discussion groupale avec la même intention a été réalisée cinq semaines plus tard. Celle-ci a remplacé l'enquête que l'on avait auparavant planifiée. Elle avait la même intention que l'enquête mais elle était plus directe et on a profité de cet espace pour clarifier les doutes des apprenants par rapport aux méthodologies proposées. Pour finir, un dernier entretien à trois apprenants, pendant les dernières semaines, dans le but de réviser leur perception finale par rapport aux mêmes sujets des outils précédents. Les critères pour choisir les apprenants interviewés étaient comme suit : L'apprenant avec les meilleurs résultats, un apprenant avec des mauvais résultats et un apprenant qui ne se sentait pas conforme avec les méthodologies implémentées.

Après avoir traité toutes les données, on a fait l'analyse des résultats et l'évaluation des actions. Pour les premières on a triangulé les données collectées avec chaque outil en les organisant en catégories. Pour les deuxièmes on a réfléchi sur les appréciations faites par les

apprenants, la professeure coopératrice et la directrice de stage par rapport à la façon dont on a développé la recherche.

Analyse des données

Afin de mener à bien cette recherche, on a suivi les trois étapes chronologiques de l'analyse des données compilées par Krief et Zardet (2013). Dans le pré-analyse, on a révisé les résultats des outils dans le but d'obtenir les données pertinentes à la recherche. On a également tiré des conclusions préliminaires. À ce point-là, on a utilisé les résultats de la grille d'observation systématique, qui compilaient au même temps les réflexions des journaux dans une feuille *Excel* et on s'en servie d'une autre pour compiler les données de l'enquête. Par ailleurs, les commentaires les plus pertinents de la discussion et les réponses de l'entretien ont été groupés dans un document Word.

Par la suite, on a procédé à faire les opérations de codage. Le processus a été réalisé dans la même feuille qui a servi pour la grille d'observation puisque celle-ci gardait déjà les catégories préalablement établies. On les a réorganisées dans des catégories majeures (compétence sociolinguistique et compétence pragmatique) qui condensaient les données d'une façon plus pratique et logique, et on a créé de nouvelles catégories : La classe inversée et les projets, qui répondaient à l'information préalablement obtenue dans les autres outils.

Enfin, et suivant les étapes de Krief et Zardet (2013), on a fini par l'interprétation, la synthèse et les conclusions (Tiétart, 2007, en Krief et Zardet 2013). Dans ce but, on a fait premièrement une interprétation individuelle des outils en verticale. Puis, on a suivi une lecture horizontale selon les catégories afin de faire la triangulation des données.

Résultats et interprétations

Afin de mener à bien la triangulation des données et la présentation des résultats on a établi quatre catégories importantes qui répondaient aux quatre composantes fondamentales du cadre théorique. Les deux premières se concentrent sur les résultats de la méthodologie par projets implémentée lors du développement des deux compétences cibles chez les apprenants. Une troisième catégorie nous a aidés à analyser l'efficacité de la classe inversée comme alternative pour réaliser les activités de bas niveau cognitif mentionnées *supra* (Dufour, 2014, page 12) et qui en même temps font référence aux compétences linguistiques. Finalement, dans la quatrième, on a révisé le niveau d'acceptation des projets chez les apprenants et leur impact sur le développement des compétences cibles.

Développement de la compétence sociolinguistique

On a utilisé les données de la grille d'observation systématique, les réponses de l'enquête et de l'entretien comme ressources pour répondre à la question si on a développé les compétences sociolinguistiques. D'après le CECR (2018) on a dû se concentrer sur les compétences d'adéquation sociolinguistique concernant les niveaux A1 et A2. Notamment : les apprenants reconnaissent et utilisent des expressions de la langue cible, soit dans le registre standard, familière ou populaire (argot) ; les apprenants peuvent utiliser des formes de politesse ; et les apprenants peuvent utiliser les formes élémentaires de la langue pour faire des échanges d'information, demander quelque chose, ou exprimer des opinions. En outre, on a inclus un dernier aspect qui a émergé dans cette révision : Les apprenants comparent la culture française et colombienne en ce qui concerne la nourriture, les fêtes, et l'enfance ; celles-ci faisaient référence aux contenus thématiques des trois projets du cours.

Après avoir fait la révision de nos données, on a constaté que les apprenants ont signalé en unisson que l'approche à la culture a été positive. Ils l'ont considéré que l'approche à la culture faite pendant les séances a été un aspect qui a facilité l'apprentissage comme on peut remarquer dans ce commentaire : "*Aprender de la cultura francesa en el idioma [...] me parece que es una cosa que ayuda mucho*" (Apprenant 1 Entretien, Novembre) Il faut apprendre la langue en contexte puisque on a l'opportunité d'analyser et comprendre les situations où l'on doit utiliser les expressions linguistiques acquises pendant la classe. Elles acquièrent plus de sens. Un autre apprenant a appuyé l'idée en commentant :

Me parece muy importante que le hubiéramos dado contexto a lo que aprendíamos, pues las cosas sin contexto no son nada y cuando uno aprende un idioma realmente, aunque tenga mucha información si no identifica los contextos en los que se debe utilizar no sirve mucho de lo que has aprendido (Entretien, Apprenant 3 Novembre)

On a mis l'accent sur la comparaison des deux cultures comme le commentaire de ce apprenant nous laisse voir : "*aprender sobre la otra cultura es muy importante y más que aprender sobre ella es ver esas diferencias que hay entre nuestra cultura y la de ellos*" (Apprenant 2, Entretien, Novembre) De plus, sur l'enquête (Août) 100% des apprenants étaient d'accord avec l'affirmation : "*Durante el desarrollo de las actividades he aprendido de la cultura francesa al mismo tiempo que la comparo con la mía*". En revanche, on a manqué beaucoup plus d'occasions pour analyser les expressions linguistiques comme l'exprime un autre apprenant : "*a nivel de crítica, creo que no hablamos mucho de expresiones orales*". Les observations systématiques signalent la même difficulté puisque la plupart de commentaires se sont centrés sur le vocabulaire concernant les faux amis et les anglicismes.

Développement de la compétence pragmatique

Cette deuxième catégorie a suivi les mêmes procédés que la précédente. Afin de déterminer quelles sont les compétences travaillées, on a révisé les commentaires que les apprenants ont fait par rapport à leur production et on a analysé aussi les résultats des tâches différentes. Tout cela en cherchant les compétences suivantes : Les apprenants peuvent communiquer des informations très élémentaires sur des détails personnels et des besoins concrets de façon simple ; les apprenants utilisent des éléments acquis pendant les tâches/ projets dans des différentes situations communicatives (des dialogues, des discussions, des présentations et des textes narratifs)

Un des résultats signale que la langue parlée a été un gros défi pour les apprenants bien qu'ils aient apprécié la quantité d'occasions que l'on a eu en classe grâce aux tâches et aux projets. Ils manquaient de confiance en eux-mêmes au moment de parler. Dès ces premiers niveaux, il faut travailler le développement des stratégies comme la reformulation des idées afin de communiquer ce qu'ils veulent dire. En d'autres mots, la compétence pragmatique de la souplesse (CECR, 2018).

Ces difficultés sont expliquées, en grande partie par le manque des connaissances linguistiques, pour bien s'exprimer selon leurs besoins. Par ailleurs, les moments communicatifs, lors de la réalisation des tâches et des projets, suscitent beaucoup de situations pour utiliser la langue d'une façon plus spontanée. Afin d'exprimer leurs idées comme ils voulaient (ou plutôt comme ils les pensaient en espagnol), les apprenants avaient besoin de structures et de vocabulaire plus avancés dont ils n'avaient pas la connaissance comme on l'évidence dans la grille d'observation systématique. À ce moment-là, ils se sentaient frustrés. Comme solution, on

a proposé de leur demander de préparer leurs idées à l'aide d'un dictionnaire avant de participer, puisque à leur niveau la production nettement naturelle peut être plus difficile. En tout cas, il faut leur donner des éléments pour communiquer même si l'on manque de connaissances linguistiques ainsi on contribue au développement de leur autonomie en tant qu'apprenant.

Il faut signaler que les apprenants ont remarqué que le cours s'est concentré plus sur l'utilisation de la langue parlée, en comparaison avec d'autres cours. Ils rapportent des sensations positives par rapport à leur production orale. Du fait, ils remarquent que ceci les a aidés à mieux apprendre la langue. *“Cuando un practica una lengua [...] cuando me expuse a hablarlo fue que realmente empecé a aprender”* (Apprenant 1, Entretien, Novembre) En outre, ils signalent qu'ils sont appris à utiliser la langue sans avoir besoin de tout traduire, idée manifestée par un commentaire dans la grille d'observation systématique : *“Ils ont toujours besoin de préparer leurs idées avant les dire mais on entend plus aux e. faire des commentaires spontanés en français.”*

La langue parlée a joué un rôle très important pendant le développement des projets comme on l'a pu remarquer. On est arrivés à tel point d'entendre les apprenants affirmer que l'attention sur la langue parlée a éclipsé celle écrite, mais quelqu'un est d'accord au moment de signaler qu'il faut bien développer la langue parlée et après se concentrer sur la langue écrite (Apprenant 1, entretien, novembre). Dans leurs produits on peut remarquer comme les apprenants rencontrent des difficultés linguistiques au moment d'écrire, nonobstant ils sont généralement capables d'exprimer ce qu'ils veulent. S'ils ont le temps et l'accès à un dictionnaire, ils peuvent faire des textes cohérents et connectés. Cela démontre une dépendance de cet qui sans toute diminuera avec l'apprentissage.

La classé inversée, un défi d'adaptation

Étant donné que le centre d'attention des séances étaient les compétences sociolinguistiques et pragmatiques, il fallait donner une place aux compétences linguistiques puisque on ne peut pas les ignorer complètement. Pendant les séances, on a demandé aux apprenants d'utiliser leur temps de travail indépendant pour aborder les contenus linguistiques (Grammaire, phonétique et vocabulaire) à l'aide de la méthodologie de classe inversée. On s'est servi du matériel audiovisuel pris de l'internet, plutôt des vidéos courtes où l'on expliquait d'une façon claire et concise la grammaire. L'idée était de réviser ce matériel pendant les weekends afin d'utiliser ce que l'on avait appris pendant les tâches et les projets et ainsi gagner du temps pour le travail pratique en classe.

Dans un premier temps, les apprenants avaient pris l'idée comme quelque chose de positif et révolutionnaire, comme on peut remarquer dans les enquêtes (Août). Cependant, ils ont changé leurs perceptions vers la moitié du cours. Les apprenants rencontraient des difficultés à s'y adapter (Discussion, Octobre). Ils disaient qu'ils ne trouvaient pas le temps de réviser le matériel linguistique proposé. Ils étaient habitués à effectuer des exercices structuraux : *“A mí me gustaría que además de eso nos enviara talleres y ejercicios en los que podamos practicar la gramática”* (Apprenant 3, Discussion, Octobre). Du fait, ils perçoivent cela comme leur entraînement linguistique. Également, ils avaient besoin d'explications de la grammaire pendant le temps de la classe. Un apprenant a dit:

"yo siento que me demoro más viendo los videos porque tengo que estar parando ... y muchas veces no tengo el tiempo [...] yo sé que esos días (les jours de la classe) tengo ese espacio disponible para venir a estudiar esa materia y ya por mi parte

venir a practicarla [...]yo siento que es más autónoma la práctica que esa parte del aprendizaje (la grammaire)" (Apprenant 1, Discussion, Octobre)

Il a fallu changer l'idée de la grammaire comme point focal des séances. Comme réponse, on a dû expliquer encore une fois pendant la discussion que le but de la classe était de se servir de la langue dans un contexte significatif, en faisant des activités communicatives. Du fait, on peut remarquer un commentaire qui démontre ce changement vers la fin du cours *"En la parte de la gramática, aunque al principio tenía una crítica con ello al ver resultados se han disipado, sobre todo en la parte de conversacional más que en la parte escrita"* (Apprenant 1, Entretien, Novembre). Le temps au-delà de la classe doit devenir l'opportunité pour exercer les compétences de compréhension en consommant des textes qui s'agissent des sujets qui attirent l'attention des apprenants.

Également, le travail autonome devient aussi très utile pour exercer les compétences linguistiques. Les élèves ont toujours la mentalité que le travail sur les compétences linguistiques se développe à travers les exercices traditionnels, parce qu'ils ne sont pas au courant des nouvelles méthodologies qui se basent dans sur un rôle plus actif des apprenants un ensemble de toutes les compétences. Pour telle raison, il y a encore une demande de leur part d'avoir toujours des exercices structuraux pendant le temps de la classe, voire pour certains, le besoin d'explications magistrales, puisqu'ils considèrent toujours la grammaire comme le centre de l'apprentissage des langues.

Le travail par projets :

Les projets peuvent être considérés comme la roue dentée centrale qui a fait marcher tous les autres. Les deux compétences cibles ont été développées en se servant des tâches et macro

tâches et les projets mêmes ont utilisé la classe inversée comme mécanisme complémentaire en ce qui concerne la compétence linguistique. Les séances étaient le scénario principal pour développer toutes les activités concernant les projets, en essayant de ne pas utiliser le temps au-delà de classe pour les faire.

D'après l'enquête et l'entretien on peut conclure qu'il y a une réception très positive des projets. Les apprenants ont mentionné, par exemple, que les contenus ont été toujours utiles, connectés entre eux et réutilisables. Les macro-tâches demandaient toujours de revenir sur les contenus des tâches et des cours passés, en permettant un recyclage des connaissances qui bénéficie leur apprentissage. De plus, les apprenants ont aimé que l'on ait laissé de côté les contenus du manuel alter ego :

A diferencia de los dos anteriores ha sido de gran interés y ayuda debido a que su metodología no se basa exclusivamente en el libro, ni se centra en trabajar la mayor parte del tiempo su gramática que es un error muy común a la hora de aprender un idioma ya que se aprende mucho mejor con contexto y con ejemplos (Anonyme, Enquête, Octobre).

Les apprenants apprécient le travail par projets : *"Los proyectos como forma de evaluar, a mí me tranquilizan porque son diferentes y tienen que ver mucho con la práctica"* (Apprenant 4, Discussion, Octobre) et *"La parte de los proyectos me pareció muy interesante, sobre todo para nosotros que somos universitarios y contamos con poco tiempo fue muy interesante que los proyectos se hicieran en clase y facilitaba su desarrollo [...] aprendí mucho"* (Apprenant 2, Entretien, Novembre) Ces commentaires prouvent la bonne réception des projets et la perception positive de cette approche comme stratégie pour apprendre la langue en profitant le temps limité

des apprenants universitaires. De plus, un autre apprenant remarque les bénéfices des projets pour les compétences pragmatiques. Il a dit que : "*los proyectos me han parecido chéveres porque me han acercado al idioma de una manera más práctica, reforzar el imparfait recordando mi infancia es buen ejemplo de ello.*" (Apprenant 6, discussion, Octobre) Ici, on peut voir que les projets sont efficaces comme stratégie pour développer les compétences pragmatiques.

En termes généraux, la pédagogie par projets a eu une très bonne acceptation chez les apprenants puisqu'elle permet de rompre le *statu quo* encore dominant des méthodologies plutôt traditionnelles basées sur l'enseignement explicite de la grammaire. Les élèves apprécient la diversité de possibilités que les projets offrent pour utiliser la langue en contexte.

Conclusions

Après avoir effectué cette recherche, il est possible de dire que l'on a atteint les objectifs initialement proposés. On a premièrement confirmé que la pédagogie par projets est une très bonne alternative en ce qui concerne le développement des compétences pragmatiques. Les tâches et projets permettent d'avoir des situations où les apprenants utilisent la langue dans un contexte plus proche à la réalité. De plus, ils peuvent trouver les occasions pour tester leur capacité d'exprimer des idées cohérentes et connectées au moment d'écrire et de s'en servir de l'ouïe afin de communiquer un message.

En ce qui concerne la compétence sociolinguistique, les projets sont aussi une très bonne alternative. Les tâches peuvent être envisagées pour traiter les expressions langagières ou se concentrer sur les registres de la langue. Cependant, on a trouvé que si l'on décide d'utiliser des projets il est plus probable que l'on se trouve dans des discussions sur les différences culturelles.

Les projets sont aussi une stratégie très attirante pour les apprenants, étant donné sa nouveauté en contraste à l'utilisation traditionnelle des manuels, en l'occurrence Alter Ego. Par ailleurs, le matériel utilisable dans les projets est plus flexible et abondant, on peut se servir des vidéos, extraits audio, sites web, images et textes authentiques qui enrichissent la diversité du contenu du cours et s'opposent à la monotonie des exercices structuraux.

Par rapport à la classe inversée, on a trouvé des défis forts importants. L'autonomie d'apprentissage est très faible chez nos apprenants. À leur avis la grammaire est toujours une partie essentielle à être traitée pendant le temps de la classe. De plus, ils considèrent cet espace comme le seul moment pour apprendre la langue et ils ne travaillent pas en autonomie. Cela implique que les enseignants doivent effectuer un travail d'adaptation aux nouvelles méthodologies et leur rendre conscient que leur rôle comme des apprenants doit être actif.

À partir des résultats de cette recherche on a pu tirer des conclusions qui apportent à la réflexion sur l'implémentation des nouvelles et diverses approches pour l'enseignement des langues étrangères dans notre contexte, où on peut remarquer encore la dominance de méthodes plutôt traditionnelles et non adaptées aux nécessités des apprenants colombiens. De plus, on a pu analyser l'impact de ces méthodologies mélangées dans un contexte inhabituel comme le virtuel puisque ceci requiert l'accès à des outils dont les élèves ne possèdent pas nécessairement, comme des ordinateurs ou l'internet. On affronte donc, plusieurs des défis qui deviennent plus complexes si l'on somme ces difficultés.

Pour finir, cette recherche suscite de nouveaux possibles sujets à étudier, comme l'autonomie des apprenants comprenant l'utilisation du temps au-delà de la classe pour continuer à apprendre la langue étrangère. Il faut aussi analyser les parcours linguistiques des apprenants

afin d'analyser l'impact des expériences précédentes sur le processus et habitudes d'apprentissage des apprenants et les effets sur leur capacité de s'adapter à de nouvelles formes d'apprentissage. C'est aussi une très bonne idée de comparer les résultats de ce même mélange (projets-classe inversée) dans une course en présentiel et avec des groupes divers comme les apprenants les plus avancés ou avec des enfants.

Réflexion

La recherche m'a permis d'observer que le processus d'enseignement est toujours évolutif et qu'il faut constamment changer nos idées et nos habitudes, autant les apprenants que les enseignants. Moi, comme enseignant, je dois adapter mes stratégies à convenance de l'apprentissage de mes apprenants, mais je suis aussi responsable de les aider à changer les conceptions et pratiques négatives qu'ils apportent du cours précédent. Il faut être compréhensif avec leurs impédiments et il faut leur donner la main afin de leur offrir une expérience d'apprentissage de la langue plus positive.

Par ailleurs, j'ai appris qu'il faut écouter les élèves. Ils ont toujours des idées qui nous aident à faire des changements favorables. Mais aussi il faut maintenir nos convictions, parce qu'il aura des moments où nos représentations de l'enseignement seront confrontées.

Finalement, cette expérience m'a aidé à observer particulièrement deux de mes défauts. L'organisation du temps et mon organisation en générale. J'ai tendance à utiliser plus du temps planifié afin de mener à bien les activités. Du fait, j'ai l'idée qu'il faut toujours profiter de toutes les occasions pour utiliser la langue d'une façon naturelle, raison pour la quelle je favorise les moments de production orale en détriment de la production écrite et le temps pour réaliser d'autres activités.

Références

- Berberian, N. (2016/2017). *La classe inversée en FLE : Création d'une formation*. Récupéré sur https://www.ucm.es/data/cont/docs/969-2019-01-22-TFM_Berberian_classe%20invers%C3%A9e.pdf
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Récupéré sur <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Dufour, H. (2014, Septembre). *La classe inversée*. Récupéré sur <http://havresud.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/6508-193-p44.pdf>
- Hamez, M.-P. (2012). *La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM*. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-77.htm>
- Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en sciences de Gestion*, 211-237. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-sciences-de-gestion-2013-2-page-211.htm>
- Lebrun, M. (2020, Février 26). *La classe inversée, les classes inversées... un phénomène précurseur pour l'école à l'ère numérique*. Récupéré sur <https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/la-classe-inversee>
- Puren, C. (2006, Septembre-Octobre). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Récupéré sur https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren_2006g_configurations_didactiques_revueflm_n347-3.pdf

Saydi, T. (2015). *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative*. Récupéré sur <http://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>

Tucker, B. (2012). *The Flipped Classroom Online instruction at home frees class time for learning*. Récupéré sur http://www.msuedtechsandbox.com/MAETELy2-2015/wp-content/uploads/2015/07/the_flipped_classroom_article_2.pdf

Universidad de Antioquia. (s.d.). *Multilingua*. Récupéré sur Universidad de Antioquia:
<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/estudiar-udea/formacion-lengua-extranjera/programa-multilingua/informacion-general>