



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

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

Licenciada en Lenguas Extranjeras

Autora

Sara Yulieth Valencia Valencia

Autora

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

El Carmen de Viboral, Colombia

2023



Projets collaboratifs promouvant l'interaction verbales des apprenants

Sara Yulieth VALENCIA VALENCIA

École de langues, Universidad de Antioquia

Directrice de Mémoire de Recherche, Directrice du Projet de Recherche, Directrice du Stage

Claudia Cecilia CARDONA VILLEGAS

Docteure en Didactique de Langues et Cultures

El Carmen de Viboral

Juin, 2023

Résumé

Ce mémoire relève le processus de recherche-action visant à augmenter l'interaction verbale apprenant- apprenant à travers des projets collaboratifs. La recherche a été mise en place avec des apprenants du niveau A2 à l'Alliance Française à Medellin. Pour la collecte des données, nous avons utilisé quatre outils de recherche : les documents des projets, une grille d'observation systématique, un questionnaire et un entretien collectif final. Ces outils nous ont fourni les informations nécessaires pour démontrer comment, dans un cours de français langue étrangère (FLE), la mise en œuvre des projets a contribué modérément à favoriser l'interaction entre les apprenants. Cependant, l'impact de ces projets pourrait être encore plus significatif dans le cadre d'un processus plus long.

Mots clés : interaction en classe, interaction verbale apprenant-apprenant, travail par projets, travail collaboratif, attitude, enseignement du FLE

Título en español : Proyectos colaborativos que promueven la interacción verbal entre los alumnos

Projets collaboratifs promouvant l'interaction verbales des apprenants

Ce rapport de recherche correspond à un travail effectué dans la période de juillet (2022) à juin (2023) au programme Acquis 9 à l'Alliance Française à Medellin. 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.

Remerciements

Je voudrais remercier tous les professeurs, directives et familiers qui par leur patience, paroles, conseils et critiques m'ont guidée au cours de mon stage et parcours à l'Université.

En premier lieu, je veux exprimer ma gratitude à ma famille qui avec ses paroles encourageantes, son amour, sa confiance et son soutien inconditionnel m'a toujours motivée à atteindre tous mes objectifs personnels et académiques et m'ont inculqué des valeurs qui me permettent d'arriver là, où je suis aujourd'hui.

En deuxième lieu, ma directrice de projet de recherche et de stage, Claudia CARDONA, pour être un guide qui avec patience et disponibilité m'a aidée tout au long du processus avec ses mots, ses conseils et ses corrections précises. Son aide m'a aidée à trouver des stratégies pour être meilleure tous les jours.

En troisième lieu, les directrices du programme Marta Isabel BARRIENTOS et Lida ARROYAVE que pendant tout mon passage à l'université avec passion et empathie ont été mes modèles au niveau personnel et professionnel. Grâce à leur disponibilité, elles m'ont guidée et ont fait confiance en mes capacités.

En quatrième lieu, à l'Alliance Française pour leur confiance en moi, leur soutien constant et leur attention significative dans ma croissance académique et personnelle tout au long du processus. En ce qui concerne l'enseignante accompagnante, Myriam VELÁSQUEZ, elle a toujours été disponible avec la meilleure disposition pour m'orienter. Je suis sincèrement reconnaissante pour tout le soutien qu'ils m'ont apporté.

Finalement, je remercie Dieu pour mettre des personnes et des expériences sur mon chemin qui m'ont aidée à grandir et à atteindre mes objectifs. Je tiens à exprimer ma profonde gratitude, mon respect et mes sincères remerciements à tous ceux qui ont contribué à cet effort.

Sommaire

Contexte -----	7
Problématique -----	9
Cadre théorique-----	10
<i>L'interaction</i> -----	10
<i>La pédagogie par projets</i> -----	12
<i>Le travail collaboratif</i> -----	13
Question de recherche -----	14
Objectifs -----	14
Plan d'action et déroulement des actions -----	14
Analyse des données et méthodologie -----	17
Résultats -----	18
<i>Travail collaboratif</i> -----	18
<i>Coordination des efforts</i> -----	19
<i>Création d'un climat de confiance</i> -----	20
<i>L'interaction en classe</i> -----	22
<i>Soutenir aux pairs</i> -----	23
<i>Demander de l'aide aux pairs</i> -----	24
<i>Produits des projets</i> -----	26
<i>Les objectifs communicatifs</i> -----	26
<i>Attitude (L'engagement dans la réalisation)</i> -----	27
Conclusions -----	29
Réflexion -----	31
Références-----	33

Avant-propos

Dans le but d'obtenir le diplôme de Licence en Langues Étrangères (Bac+5), l'École de Langues de l'Université d'Antioquia exigé aux étudiants de faire un stage professionnel et académique en enseignement de FLE ou EFL pendant une année dans une institution en

Colombie. Le stage est accompagné d'une recherche-action menée dans deux cycles.

Dans le premier cycle le stagiaire effectue des observations sur le terrain afin d'identifier une problématique et, par le biais d'un avant-projet, il propose des solutions possibles visant à améliorer la situation. Simultanément, il assume le rôle d'enseignant d'un cours de langue.

Ensuite, dans le deuxième cycle, le stagiaire a entièrement la charge du groupe et c'est le moment où il met en place les actions proposées. Ce processus est suivi d'une analyse des données obtenues et de la présentation des résultats, des conclusions et des réflexions.

Contexte

L'Alliance Française à Medellin (AFM) est une entité privée qui a pour mission de promouvoir l'apprentissage de la langue et de la culture française afin de contribuer à la croissance intégrale des apprenants. Par conséquent, il s'agit de faire du français le moyen facilitant la communication dans un environnement francophone. De plus, l'AFM a pour objectif de restituer le français dans les institutions colombiennes et d'être un référent scolaire grâce à son offre académique de professeurs spécialisés de haute qualité. Pour ce faire, avec l'approche actionnelle, l'AFM cherche à promouvoir l'autonomie et la participation active des apprenants

avec des activités contextualisées.

À Medellin, il y a trois sièges de l'Alliance Française. Ce stage se passe au bâtiment *El Porvenir* au quartier *El Poblado*. Ce siège dispose de différents espaces favorisant l'apprentissage comme : la médiathèque (il y a du matériel littéraire pour tous les niveaux traitant maintes thématiques et pour tous les âges, ainsi que des jeux en français), une salle de réunion, une salle d'attente, une salle d'informatique et neuf salles de classe séparées et nommées comme des villes francophones. Chaque salle dispose de différents éléments technologiques (TV, tableau blanc interactif ou TBI, amplificateur, marqueurs) et des espaces confortables pour le déroulement du cours. Quant aux ressources humaines, l'AF compte sur 33 professeurs, dont 30 % natifs, ayant réussi l'épreuve DALF C2.

Le niveau du cours en question est A2 selon le CECRL. Pour l'atteindre, l'AF propose la méthode guide *Adomania Trois* plus un cahier d'activités, ses différentes activités se centrent sur le vocabulaire et les expressions utiles pour se débrouiller dans un milieu francophone. Chaque étape du manuel est réalisée en deux mois et demi et tout le cours se base sur les deux versions du manuel : papier et numérique. Nos séances ont lieu le samedi de 8h à 10h15.

La communication était constante via *WhatsApp* et les courriels. L'évaluation des quatre compétences linguistiques est proposée par l'AF de manière standardisée à la fin du cours.

Concernant la classe, elle compte sur neuf apprenants âgés de 12 à 16 ans, dont sept filles et deux garçons. La plupart d'entre eux sont intéressés à étudier le français afin de renforcer leurs études et se préparer pour l'avenir.

L'enseignante responsable est diplômée en langues étrangères de l'Université Pontificia Bolivariana (UPB) en 1996, en 2014 et a une maîtrise en Didactiques de FLE de l'université del Rosario, à Bogota. Elle a 20 ans d'expérience dans différentes institutions et universités à

Medellín. Lors de ce stage elle était professeure à l'Université d'Antioquia et à l'Alliance Française. Pour l'enseignante, le plus important de sa profession est de développer non seulement des compétences linguistiques, mais aussi celles pour la vie, pour cela il faut connecter et contextualiser les thématiques selon la vie quotidienne des apprenants, ses intérêts et ses styles cognitifs.

Problématique

Après l'observation de ce cours, nous avons remarqué comment le manque d'interaction élève-élève affectait leur pratique orale du français langue étrangère (désormais FLE). Outre, en raison de l'organisation de la thématique du cours, selon le manuel *Adomania Trois*, imposé par l'Alliance, le temps disponible pour chaque leçon favorisant l'interaction verbale, n'était pas suffisant et les sujets à enseigner n'étaient ni contextualisés ni organisés de manière attirante selon les intérêts des apprenants.

En classe, ils ne parlaient que rarement, voire en espagnol. Généralement, leur parole était destinée à répondre à la professeure. Nous savons bien qu'en classe l'interaction est un échange communicatif nécessaire pour l'acquisition de l'apprentissage constructif-significatif et pour le développement des habiletés linguistiques orales en classe. Premièrement, à travers l'interaction permanente, l'apprenant acquiert et partage ses connaissances avec les autres. "La classe, en tant qu'espace d'apprentissage, est devenue le lieu de construction de nouvelles connaissances, par le biais d'interactions dont les buts spécifiques visent à transmettre des savoirs et des savoir-faire et permettent aux apprenants de développer leur compétence communicative" (Vasiliki Alexandridou, 2014, p. 6). Deuxièmement, la communication entre les élèves nécessite l'utilisation de compétences linguistiques, puisque selon Rimbaud (2008) l'interaction est caractérisée par des échanges entre deux personnes qui utilisent la langue.

Par ailleurs, à l'AF il est fondamental de promouvoir l'interaction, puisque son principal objectif cherche à développer les habiletés communicatives orales chez les apprenants pour qu'ils se débrouillent dans différents et nouveaux contextes (site web : Alliance Française, s.d.) Mais ce but est difficile à atteindre si les élèves ne communiquent même pas avec des gens connus et dans un contexte plutôt familial.

En cherchant des alternatives pour susciter l'interaction entre les apprenants, nous allons nous concentrer principalement sur l'interaction par binôme pour faire de petits projets distribués le long du cours. Pour y arriver, nous partons de l'hypothèse que les apprenants augmenteront leur interaction à travers la mise en œuvre collaborative des projets proposés tous les quinze jours. Comme la constitution des groupes sera différente pour chaque projet, on espère qu'à la fin de cette intervention, l'interaction se passera entre tous.

Cadre théorique

Afin de développer notre recherche, nous présenterons ici trois concepts clés qui font notre base théorique. Premièrement, nous prendrons en considération les interactions, plus précisément apprenant- apprenant. Ensuite, nous approfondirons la pédagogie par projets afin de préciser les caractéristiques essentielles utiles à notre étude. Finalement, nous aborderons le travail collaboratif comme caractéristique essentielle pour travailler par projets.

L'interaction

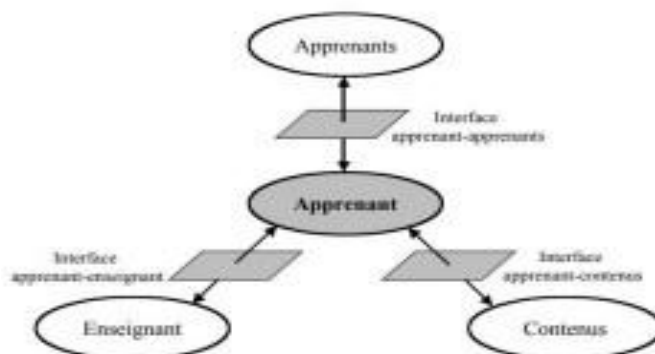
L'interaction au milieu du contexte éducatif est un facteur qui favorise un environnement d'apprentissage dynamique et stimulant. De plus, est un échange participatif mutuel de renseignements fondamentaux dans l'apprentissage d'une langue entre deux ou plusieurs participants pour la construction d'un discours afin d'avancer et d'acquérir les connaissances nécessaires. (Thurmond et Wambach, 2021, p. 75). Comme résultat, les interactions verbales communicatives créent des espaces propices à l'acquisition des différents éléments de la langue.

Selon le Dictionnaire Larousse (2002), ces créations entre l'enfant et son entourage, pendant toute sa vie, font partie intégrante et marquent le point de départ des bases linguistiques ou la source des acquisitions linguistiques (p.61), ainsi nommées par J. S. Bruner (1995).

L'entourage scolaire de l'apprenant comprend leurs camarades, l'enseignant et le contenu comme les acteurs influents. Lorsqu'un des acteurs est nécessairement l'apprenant, Moore et Kearsley (1996) ont divisé l'interaction en trois types : apprenant-apprenant, apprenant enseignant et apprenant-contenu. Toutes ces interactions sont réalisées à travers différentes interfaces comme se présente dans la figure 1.

Figure 1 :

Types d'interaction en classe



Note. Lavigne, 2004, types d'interaction impliquant l'apprenant

Tenant en compte notre problématique, nous nous sommes centrées entre les échanges actifs communicatifs apprenant - apprenant qui augmentent la fréquence des interactions, donc les différentes expressions en classe leur permettent d'approfondir et de développer leurs connaissances. Lorsqu'ils se parlent dans un climat de confiance éveillant leur désir d'avoir une conversation et de s'exprimer autrement, d'élaborer de nouvelles idées, des suggestions, des questions et des modifications de leurs expressions incorrectes (Sato, 2015).

D'après Cicurel (2011) l'interaction en classe se construit dans un groupe qui a des tâches à accomplir ensemble au cours de sa réalisation. Les tâches à accomplir sont une méthodologie qui favorise la concrétisation de la production orale et qui requiert l'aide des différents participants, autrement dit, il s'agit de la pédagogie par projets.

La pédagogie par projets

La pédagogie par projets favorise l'interaction en classe en permettant aux élèves de travailler en équipe, de collaborer et de partager leurs connaissances, ce qui stimule leur engagement et leur participation active dans l'apprentissage, puisque se fait en suivant une séquence de tâches et différentes étapes interactives à accomplir. Selon Y. Reuter (1989), la pédagogie par projets propose d'organiser sur le plan didactique, d'une manière logique, les contenus et les activités à réaliser pour atteindre les objectifs et ainsi avancer par la tâche incluant tout ce qui est appris pendant un temps déterminé. Le développement de chacune des étapes, implique que les activités soient contextualisées pour engager les apprenants, comment il est déterminé par le CECRL (2021) "Une organisation comprenant des activités transparentes dans des contextes d'usage spécifiques faciliterait l'analyse et la description de « tranches de vie » qui font partie de l'expérience de l'apprenant de langue" (p. 34).

En effet, les unités didactiques incluant ces activités intégrées aident à avoir un apprentissage plus significatif. Puren (2011) spécifie qu'en intégrant les tâches proposées aux apprenants en les mettant en synergie, dans ces différents domaines, elles se renforcent les unes les autres. Par ailleurs, l'espace individuel du sujet et du champ collectif de la tâche présuppose l'inscription en petits groupes et donc dans un contexte interactionnel mais aussi collaboratif (CECRL, 2021).

Le travail collaboratif

En ce qui concerne le travail, le Dictionnaire Larousse (2002) affirme qu'à fin d'accomplir un travail, les gens peuvent être organisés soit en groupes, soit en zones de travail déterminées qui peuvent également être appelés "table de travail". Toutefois, ce groupe de personnes peut travailler selon une organisation différente des tâches, des responsabilités et avec un contact fréquent ou non avec ses camarades. On parle alors de "travail collaboratif" ou de "travail coopératif".

Nous ferons une distinction entre ces deux concepts, afin de préciser celui auquel nous nous attacherons pour cette recherche. Le travail coopératif implique d'être parti d'un groupe pour travailler sur des tâches spécifiques pour les réunir à la fin et ainsi atteindre le but d'un projet (CECR 2002). À la différence d'un travail collaboratif où il n'y a pas des tâches séparées, tous les participants travaillent ensemble pendant toute la solution d'un projet (ADELI, 2015). Après la distinction de termes, nous retiendrons celui de travail collaboratif, puisqu'il contient les caractéristiques facilitant les échanges oraux. La construction de l'apprentissage se fera donc en coopérant avec leurs pairs lors des activités de manière active et significative.

La définition suivante résume bien le concept.

“Le travail collaboratif ne relève pas d'une répartition a priori des rôles. La collaboration s'entend en fait par une situation de travail collectif où tâches et buts sont communs. Chacun des membres du groupe travaille ainsi sur les mêmes points. Il va en effet plutôt s'agir ici de fusionner les contributions individuelles dans l'action. La responsabilité est donc ici collective et incombe au groupe en tant que totalité. Ce mode de travail collectif engagé par conséquent une communication régulière entre les membres du groupe” (Piquet, 2009, p. 8)

Question de recherche

Comment promouvoir l'interaction verbale par projets collaboratifs chez les apprenants d'un cours niveau A2 à l'Alliance Française à Medellín ?

Objectifs

Objectif général

A l'aide du travail par projets collaboratifs, promouvoir l'interaction verbale apprenant – apprenant.

Objectifs spécifiques

1. Exploiter le matériel par les biais de stratégies facilitant le travail collaboratif et l'interaction verbale ;
2. Créer des opportunités d'interaction en classe en accord au contenu de manuel *Adomania Trois* ;
3. Générer une ambiance conviviale parmi les apprenants, notamment lors du travail en équipe ;
4. Valider l'efficacité du travail en équipe sur le comportement des apprenants à l'égard de l'interaction verbale.

Plan d'action et déroulement des actions

La planification suivante est présentée en quatre colonnes : les actions indiquant les buts, les activités concrètes, le déroulement des actions et les outils de recherche. Notre plan d'action dérive évidemment des objectifs spécifiques.

Actions, objectif et date	Plan d'action	Déroulement des actions	Outils de Recherche
---------------------------	---------------	-------------------------	---------------------

<p>1. Planification des projets : contenu et dates</p> <p>Objectif : Choisir l'information utile et convenable à la création des projets.</p> <p>Date : Janvier - février</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Réviser le contenu du cours ; 2. Classifier les activités ; 3. Regrouper les thèmes en quatre projets ; 4. Montrer la proposition aux apprenants ; 5. Administrer le Questionnaire. 	<p>Nous avons constaté lors de la révision du manuel qu'il proposait quelques projets. Nous les avons donc utilisés comme base et ajouté des informations et contextualisé les thèmes, sauf pour le dernier projet. C'est pourquoi l'action quatre (Débat) a été annulée.</p>	<p>Questionnaire (11 mars 2023) sur <i>google Forms</i> pour connaître la perception des apprenants sur les relations et les interactions en classe. Divisées en deux sections composées par quatre questions.</p>
<p>2. Implémentations des activités</p> <p>Objectif : Générer une</p>	<p>Pour les différents types d'interaction orale nous pouvons citer des projets composés par trois étapes :</p>	<p>Après avoir examiné les thèmes du manuel, nous avons remarqué que le temps imparti n'était pas suffisant pour réaliser les cinq activités proposées. De plus, les projets</p>	<p>Grille d'observation systématique centrée principalement sur les</p>
<p>Ambiance agréable basée sur l'interaction par les différentes activités contextualisées en classe.</p> <p>Date : 18 février, 4-1825 mars, 1 avril</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entretien 2. Exposé 3. Projet : création d'une œuvre d'art 4. Débat 	<p>ont commencé plus tard que prévu, pour cette raison les dates ont été modifiées. Toutefois, chaque projet a été développé de la manière prévue en attendant les objectifs fixés.</p>	<p>interactions, sur le soutien, sur les apports des idées et sur le besoin de clarification.</p>
<p>2.1. Entretien Jeu de rôle interviewé et interviewer</p> <p>Objectif : Promouvoir la conversation active des élèves impliquant le développement de compétences en écoute et réponse active.</p>		<p>Afin de découvrir l'objet d'un anecdote le 18 mars 2023 cinq apprenants divisés en binômes ont développé un entretien où chacune a joué un rôle de l'interviewé (qui donnait le contexte de l'histoire) et de l'intervieweur (qui posait les questions), en utilisant les ressources grammaticales et le vocabulaire appris</p>	<p>Documents de la classe avec l'enregistrement des conversations des apprenants, pendant l'organisation, pour avoir des constats et ainsi nourrir la grille d'observation</p>

<p>2.2. Présentation Valoriser les richesses de la Colombie !</p> <p>Objectif : Favoriser la capacité des élèves à s'exprimer de manière claire et persuasive en développant des compétences en expression orale.</p>		<p>Pour convaincre l'UNESCO d'inclure un lieu comme patrimoine de la Colombie le 29 avril 2023 sept apprenants divisés en binômes ont présenté à l'aide de <i>Canva</i> un lieu en Colombie pour le décrire, en justifiant son importance et sa valeur universelle.</p>	<p>Entretien collectif (20 mai 2023) pour Connaître les sentiments et les perceptions des apprenants concernant le travail en équipe et la réalisation des projets</p>
<p>2.3. Création d'une œuvre Façade de musée</p> <p>Objectif :</p>		<p>Pour contribuer à la protection de l'environnement, à la complémentation des idées et à la créativité en équipe. Le 13 mai 2023, neuf apprenants, divisés en binômes, ont</p>	<p>Entretien individuel (23 mai, 2023) Découvrir les sentiments et les perceptions des</p>
<p>Promouvoir chez les apprenants la capacité d'écouter attentivement et de prendre en considération les opinions et les idées des autres.</p>		<p>apporté du matériau recyclable pour construire ensemble un tableau avec la façade écologique d'un musée exposé lors de la journée internationale des musées.</p>	<p>apprenants concernant le travail en équipe par projets sur l'interaction</p>

<p>3. Validation des progrès</p> <p>Objectif : Comparer les perceptions des élèves concernant le travail en équipe et l'interaction au début et à la fin des cours.</p> <p>Date: 15 avril</p>	<p>1. Administration du questionnaire.</p>		<p>Questionnaire (Le même du début de cours) Chaque question aura de multiples options pour aider les apprenants à mieux répondre. Les résultats ont été présentés en graphiques comparatifs afin de visualiser l'évolution.</p>
<p>4. Triangulation des données et rédaction du mémoire</p> <p>Objectif : Répondre à notre question de recherche et publier les résultats.</p> <p>Date: Mai- juin</p>	<p>Les données seront traitées tout de suite après la collecte respective.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse 2. Triangulation 3. Résultats et conclusions 		

Analyse des données et méthodologie

Pour garantir une collecte de données organisée et objective tout au long de notre recherche, nous avons utilisé divers outils nous permettant de garantir sa fiabilité et validité. Les outils (décrites dans le tableau ci-dessus) sont efficaces et facilitent l'organisation de l'information collectée (Abric, 2011). Les questionnaires et l'entretien nous ont permis de connaître la perception des apprenants sur l'interaction ; la grille d'observation systématique et les documents ont permis d'enregistrer ce que nous remarquons pour analyser le travail des

apprenants. Pour la présentation des résultats nous avons gardé l'anonymat des apprenants en les numérotant d'un à neuf précédés de la lettre A, initiale du mot apprenant.

Pour la matrice des données, nous nous sommes servi d'*Excel* pour faciliter l'analyse et la triangulation, ainsi que la création de graphiques et de tableaux permettant de comparer et de visualiser clairement toute information (Jetté, 2017).

Résultats

Afin de bien mener cette triangulation, nous avons catégorisé nos résultats selon les trois piliers essentiels de notre question de recherche, chacun d'entre eux étant subdivisé en deux sous-catégories. D'abord, nous mentionnerons le travail collaboratif, notamment sur la coordination des efforts et la création d'un climat de confiance. Ensuite, nous aborderons l'interaction au cours provenant de la demande de l'aide et du soutien aux pairs. Finalement, nous parlerons des objectifs communicatifs et de l'attitude des apprenants en tant que résultat des projets. Ce modèle d'évaluation interactionnelle nous a permis de spécifier les sous-compétences essentielles dans le cadre de la compétence communicative globale. À l'aide des documents, de la grille d'observation, de la comparaison des réponses à un questionnaire administré deux fois (annexe 1), de l'entretien collectif et de l'entretien individuel, nous avons constaté que les apprenants ont accompli des fonctions du travail collaboratif, ont augmenté leur interaction et sont arrivés aux produits des projets.

Travail collaboratif

Nous avons identifié cette catégorie comme la première étape : la structuration du projet. Afin de donner l'occasion aux apprenants de se préparer ensemble pour le développement des activités et pour créer une pré-communication entre eux en liant le projet à leurs intérêts personnels et ainsi augmenter la motivation et l'engagement. Nous avons constaté que les

apprenants ont accompli des fonctions du travail collaboratif comme la coordination des efforts et la création d'un climat de confiance. Ces deux conditions sont favorables à la satisfaction collective du résultat final.

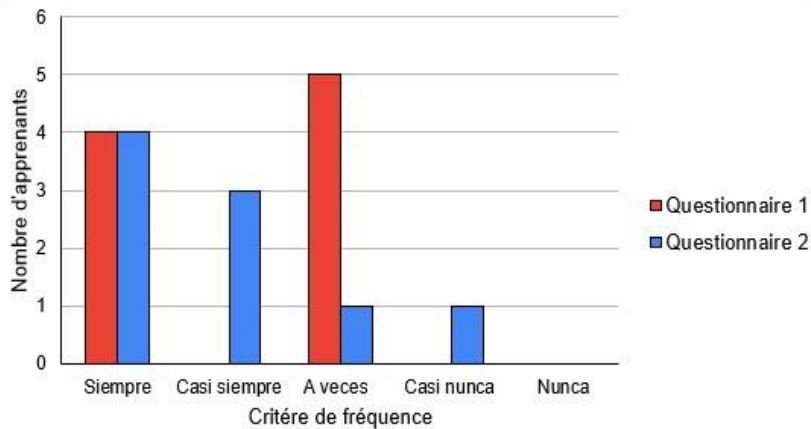
Coordination des efforts

Nous avons trouvé essentiel de prendre en compte cette sous-catégorie afin d'évaluer la capacité des apprenants à se collaborer en favorisant leur développement des compétences communicatives pour atteindre des objectifs communs en leur consacrant le temps nécessaire. Grâce à leur communication ouverte et respectueuse dans l'organisation des projets, nous avons remarqué que le travail collaboratif leur a incité à coordonner des efforts vers un objectif commun répartissant les responsabilités de manière équilibrée (Documents, projet 3, 13 mai) "A1 : *Vas a seguir dibujando tu o ... ? A8: noo, hazlo tú, yo dibujo horrible A1: vas compartiendo los pasos a seguir*". Aussi, nous étions impactés de voir leur engagement dans leurs tâches dans un temps limité, car la pression du temps exige une communication claire et renforce la solidarité "Prof, *el merece tener su nombre en nuestro trabajo porque nos ayudó demasiado, a cortar, a pegar, sin el no hubiera sido posible acabar*" (A1, Documents, projet 3,

13 mai)

Figure 2 :

Aprovecho el tiempo de clase para la realización de trabajos en grupo



Une autre preuve de leur motivation à réussir les objectifs a été le temps additionnel consacré aux tâches en dehors des cours “prof, nous avons parlé sur wpp, pour finir,” (A4, grille d’observation, 22 avril). Le travail étant collaboratif dans le premier projet, ils étaient obligés à répartir leurs tâches, donc chaque élève a pris son rôle d’intervieweur ou d’interviewer très sérieusement en créant des questions et des réponses fermées, mais postérieurement cette situation a changé.

Création d'un climat de confiance

Cette sous-catégorie vise à souligner l’importance d’une ambiance de classe propice à l’apprentissage collaboratif et à l’interaction verbale et gestuelle. Nous avons apprécié que les projets aient favorisé un environnement de respect mutuel pour tenir en compte les opinions et les corrections des autres et pour s’exprimer librement “*Tomar en cuenta las ideas de todas, y cada cosa que vaya a hacer primero veo que todos estén de acuerdo*” (A7, questionnaire 2 : *Busco estrategias para qu’el trabajo en equipo sea más eficiente, cuales ?* 28 mai). Les apprenants ont démontré une attitude d’inclusion en demandant toujours l’opinion d’autrui avant d’exécuter une action, en cherchant la satisfaction mutuelle du résultat final A1 : Quel type de présentation ? (Les deux ont ri) A9 : Qu’est-ce que c’est ça ? (Documents, projet 2, 29 avril) ;

“A9 : *Elegimos este* ? A7 : vous voulez que nous fassions cela ? A2 : c'est bien comme ça ? A1 : Voulez-vous que nous écrivions cela ? (Grille d'évaluation, 06 mai). Ainsi, chaque apprenant se sent valorisé et écouté.

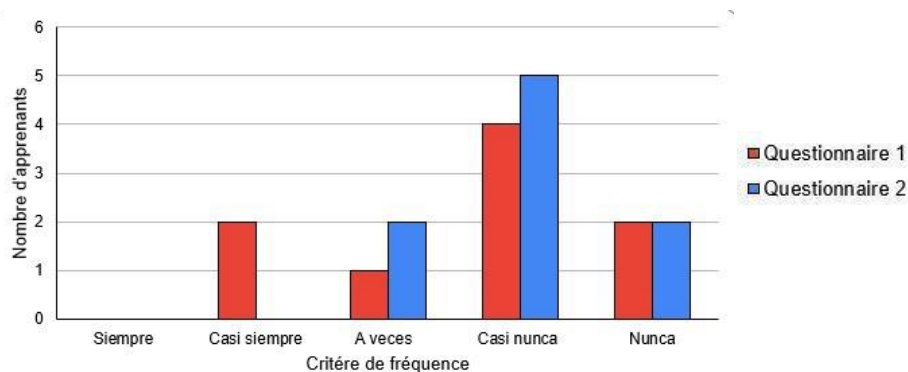
Cet environnement de confiance conduit à une meilleure connexion par la création des liens à travers les gestes et les mots utilisés pour exprimer leurs émotions (Documents, projet 3, 13 mai) A4 : *no así no quiere pegar* (en faisant des grimaces). A1 : *permisoo, gracias* (faire différents types de voix). Auparavant, ils avaient l'habitude de regarder le tableau quand ils parlaient à quelqu'un, ce qui montre un manque de communication ou de confiance. Cependant, grâce à la confiance grandissante entre eux, ils ont maintenu un contact visuel lorsqu'ils s'adressent à communiquer d'une manière différente avec leurs camarades.

En outre, la confiance qu'ils ont acquise au cours des projets leur a permis de commencer à contribuer au développement linguistique des autres, avec des corrections grammaticales. Cette participation fait partie des fonctions du travail collaboratif : “A2 *Es con doble nn* ; A3 *En vez de nous, on*” (Grille d'observation, 24 avril)

Finalement, par l'intermédiaire de l'analyse des questionnaires initial et final, nous avons constaté comment chacun de ces éléments a eu un effet bénéfique pour réduire leur peur de s'exprimer devant les autres.

Figure 3 :

Me da miedo opinar y equivocarme por la reacción de mis compañeros



Selon la perception des apprenants lors du entretien collectif et de l'entretien individuel, nous pouvons conclure que la réception des projets a été positive grâce à l'apprentissage significatif manifesté par l'écoute active et par la considération des différents points de vue dans une ambiance de confiance. Ces apprentissages ont favorisé la communication efficace en classe et un environnement propice à la compréhension mutuelle (entretien collectif, 20 mai) "Pour moi, le travail en équipe a été satisfait parce que on a différents points de vue quand tu travail ... c'était intéressante" [sic] (A1), "on peut parler avec d'autre personne et partager différents points de vue" (A2). Ou ils restent ouverts d'esprit et à exprimer leurs propres opinions de manière respectueuse et ils ont développé des habiletés qui facilitent le travail en groupe (A3, entretien, 23 mai) "Le travail en équipe c'est très important car vous apprenez à être plus patient, respectueux et responsable". En outre, ils se sont rendu compte qu'avec la complémentarité et l'unification des idées, les résultats peuvent être aussi inattendus qu'étonnants "Le travail d'équipe aide le résultat à être meilleur" [sic] (A9). Le travail en groupe a un effet bénéfique sur leur communication verbale et non verbale, permettant ainsi une meilleure expression de leurs émotions. Ils ont compris que chaque personne apporte une perspective unique et que la combinaison des idées peut mener à des résultats surprenants, mais en même temps, développe des compétences essentielles pour travailler en équipe telles que le respect, la responsabilité et la communication. Tous ensemble, comme bien a résumé un apprenant :

"J'ai appris que chacun à sa propre façon de voir les choses et que nous pouvons apprendre d'eux et qu'en mettant les deux idées ensemble, nous pouvons faire quelque chose de mieux" (A7, entretien collectif, 20 mai)

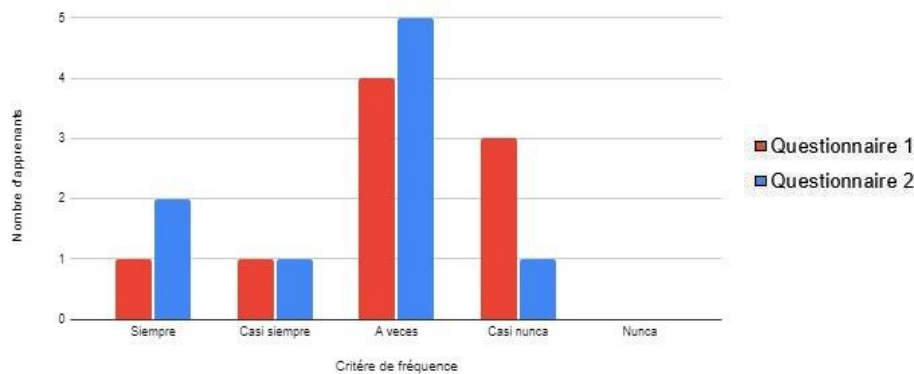
L'interaction en classe

Cette catégorie a été considérée comme la deuxième phase, celle de la réalisation des projets, qui joue un rôle essentiel dans la pratique spontanée de la langue orale pour la

préparation d'une tâche en accordant un but et un intérêt commun par le biais du soutien et de la demande de l'aide aux pairs. Grâce à des questionnaires comparatifs, nous pouvons affirmer que l'interaction a progressivement augmenté, réduisant le nombre d'élèves qui auparavant n'y participaient que rarement, et cela a été constaté en créant ainsi une meilleure dynamique de groupe.

Figure 4 :

Interactuó con mis compañeros en clase



Soutenir aux pairs

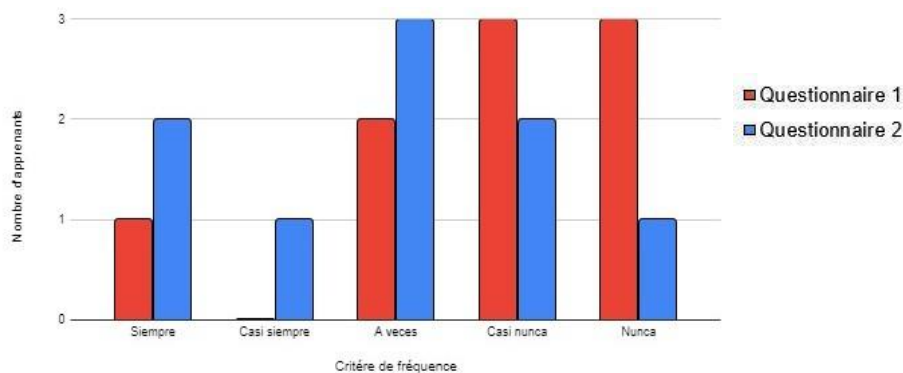
Grâce aux changements attitudeux chez les apprenants, cette sous-catégorie nous a permis d'analyser les liens en classe qui ont été renforcés permettant ainsi de mieux encourager l'échange d'idées avec empathie. Nous avons apprécié que les apprenants ont démontré une bonne capacité d'écoute et de complicité en complétant la phrase que l'autre s'apprêtait à dire A1 : "c'est le problème ici à l'alliance. A8 : l'internet" (Documents, projet 2, 20 mars).

De plus, nous avons remarqué une augmentation de l'empathie entre les apprenants qui ne se parlaient pas auparavant. Ils se sont parlé, se sont soutenus les uns envers les autres lorsqu'ils travaillaient ensemble sur une activité (Documents, projet 2, 29 avril) "A4 : Commencez-vous ! A6 : Non, vous, A3 : C'est bien, je commencerai"... A4 : mm Je ne sais pas... Comme dire ce nombre, A6 : j'ai le dit, ne t'inquiète pas".

En ce qui concerne les perceptions des élèves, une première enquête nous a permis de constater une augmentation significative de la fréquence des interactions, entraînant un accroissement chez les apprenants qui, auparavant, avaient rarement complété les idées d'autrui. Cette attitude bienveillante favorise un environnement propice à la coopération et à l'entraide, créant ainsi les conditions favorables à la collaboration.

Figure 5 :

Apoyo o complemento las ideas de mis compañeros



Demander de l'aide aux pairs

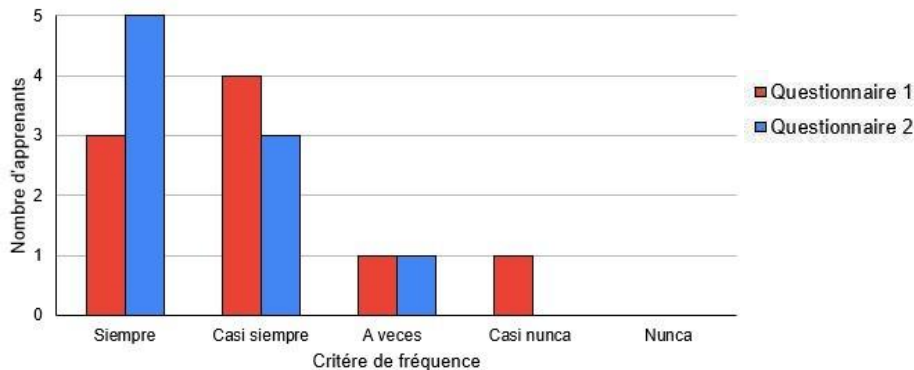
L'analyse de l'interaction en classe lorsqu'il s'agit de l'entraide entre les élèves revêt une grande importance pour comprendre les dynamiques de collaboration et d'apprentissage entre pairs. Cette sous-catégorie permettra de mettre en évidence l'importance de l'échange solidaire entre eux dans le processus éducatif.

Nous avons remarqué que les élèves se sont toujours posé des questions de manière respectueuse entre eux pour avoir plus de clarté "Je ne comprends pas, vous pouvez m'expliquer (A9, grille d'évaluation, 29 avril) demander des précisions A8 C'est rectangulaire ? A2 Qui ? Le jeu ou le jouet ? (Document, projet 1, 18 mars). Chaque petite phrase d'interaction nous montre comment ils ont essayé d'avancer en brisant la glace en classe grâce à la communication et à l'intérêt qu'ils ont développé dans ce cours et à leur disponibilité pour aider les autres "Por qué

me toca con ella en grupo me ayuda si no entiendo algo y me cae muy bien”. (A9, questionnaire 2 : Con cual compañero interactúas más, porque ?)

Figure 6:

Pido ayuda cuando no entiendo o la necesito



Grâce aux considérations des apprenants, les questionnaires comparatifs analysés nous ont montré l'évolution de la confiance des apprenants. Ils ont perdu la peur de se tromper et d'être jugés par les autres. Les réponses au questionnaire final ont montré qu'ils se sentaient plus sûrs en donnant leur opinion en classe surtout ceux qui ne l'avaient jamais fait.

Figure 7:

Expreso mi opinión en clase

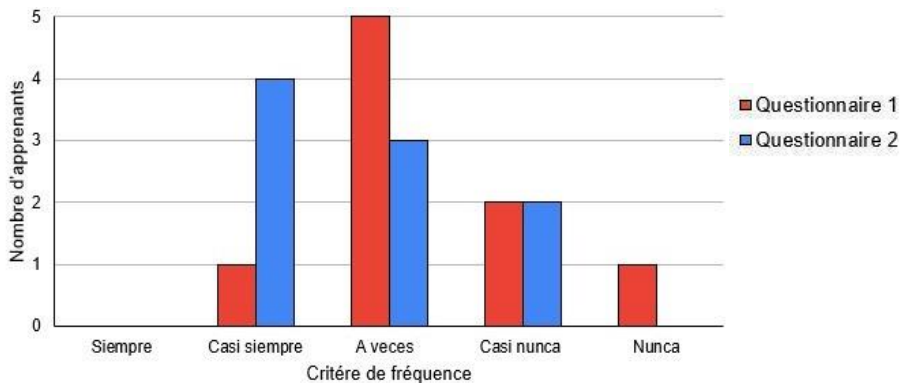
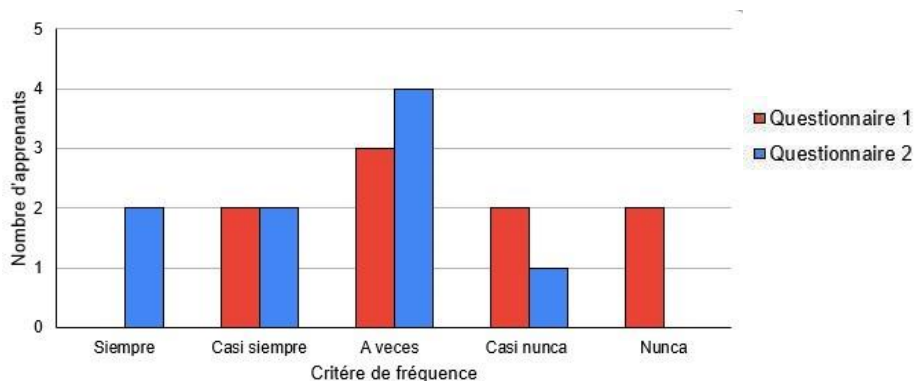


Figure 8:

Soy capaz de mantener una conversación más de tres minutos



Produits des projets

Nous avons attribué à cette catégorie le statut d'étape culminante de chaque projet : l'évaluation. Nous soulignons ainsi sa pertinence en tant qu'instrument d'évaluation exhaustif des objectifs communicatifs et de l'engagement des apprenants dans le processus de l'utilisation du français pour communiquer.

Les objectifs communicatifs

Cette sous-catégorie a été abordée afin de vérifier si les projets ont permis aux élèves de mettre en pratique leurs connaissances acquises pendant les cours précédents. Tout cela de manière claire et cohérente pour développer des compétences orales afin de communiquer en FLE en utilisant des supports visuels pour parler devant ses camarades de classe.

Nous avons exploré comme objectif communicatif ; découvrir (Projet1), persuader (Projet 2) et s'informer (Projet 3), ceux-ci pour contribuer au développement des compétences sociales tout en encourageant la communication collaborative, active et respectueuse entre les participants.

Au début dans le premier projet le 18 mars, la dynamique de l'entretien a limité un peu la communication libre des apprenants puisqu'ils ont formulé des questions fermées avec l'utilisation du lexique de description (Entretien, 23 mai) A8 "L'objet, c'est rectangulaire ?" A2

“Non” A8 “L’objet c’est circulaire ?” A2 “Oui”. Malgré cette limitation, les participants ont utilisé divers éléments linguistiques pour être empathiques avec la complétion de l’information A8 : “Je veux dire que le jouet c’est un animaux” [sic] ou en utilisant le passé composé “La Comuna 13 a accueilli des personnes déplacées d’Urabá et d’autres régions” (A4, documents Projet 2, 29 avril) “nous avons utilisé des partitions des pièces du piano vieilles, de papier dore” [sic] (A6, documents projet 3, 20 mai). Tout cela nous a montré qu’ils ont souvent essayé de générer une ambiance de collaboration et une bonne communication tout au long de l’entretien.

De plus, les apprenants ont écouté activement les présentations des autres parce qu’à la fin des projets l’enseignante leur a demandé leur opinion des présentations ; ils ont répondu en utilisant un lexique encourageant “ À mon avis c’est très créative, j’aime les feuilles parce c’est part de la nature, c’est un bon détail” [sic] (A3, documents projet 3, 20 mai) ce qui contribue à un climat d’apprentissage positif.

Attitude (L’engagement dans la réalisation)

Cette sous-catégorie nous a permis d’évaluer le niveau de participation et d’intérêt suscité chez les apprenants pour connaître et aider les autres brisant ainsi la monotonie. Certains apprenants ont montré une attitude amicale envers les autres pour briser la glace. Les apprenants ont commencé à rire et à plaisanter ensemble en utilisant des mots en espagnol, pour faire rire l’autre, elle a dit : “*Bueno, yo dibujo horrible*” (A8, Projet 1, 18 mars). Cette proximité, avant absente, a contribué à leur bien-être général. (Projet 2, 29 avril).

A5 Tu es déjà allé ?

A7 Non mais un ami m’a dit que c’est très beau et toi ?

A5 Non, aimeriez-vous y aller un jour ? [sic]

A7 Oui, parce que c’est très beau

Cependant, ils le font parfois en espagnol (documents Projet 3, 20 mai) : A4:

No, porque es que luego, a las 16:00 de la tarde. Tengo entrenamiento y no quiero esforzar mi cuerpo. Entrenamiento de 4 a 6

A1: *já ¿Qué? Que cuando*

A4: *todos los días*

A8: *¿de qué?*

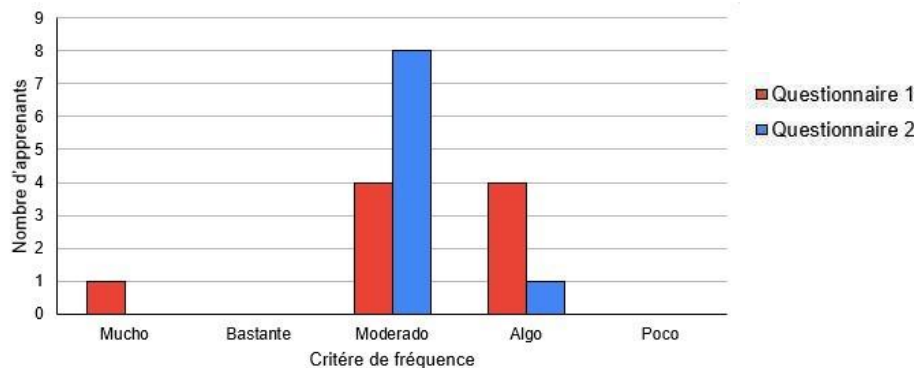
A1: *Yo entreno tenis en el colegio desde las 3:40 hasta las 5:10. Y usted dónde vive?*

A4 : *en la Estrella*

De plus, il était évident que les apprenants ont reconnu l'intérêt éveillé pour apprendre à se connaître les uns les autres (A3, entretien collectif, 20 mai) "J'ai appris qu'il y avait l'écoute de votre partenaire pour mettre beaucoup d'idées de côté, l'un apprend à socialiser [sic] et vous connaissez l'autre".

Figure 9:

¿Qué tanto conozco a mis compañeros de curso?



Autrement dit, nous avons perçu plus d'appréciation du travail des autres, ce qui n'était pas le cas auparavant, car leur attitude était toujours celle de la victoire individuelle, "je sens que je vole le prix, je sens qu'il avait des meilleur travail... (binôme gagnant au moment d'ouvrir le cadeau des bonbons qu'on tout de suite) *¿Quien quiere !* (Ses bonbons) tout le reste du groupe :

“yo, yo, moi, yo” [sic]. (A3, entretien collectif, 20 mai). De plus, ils préféraient faire le travail individuellement, mais quand l’enseignant leur a dit que la première partie du travail devait être individuelle, ils l’ont ensuite demandé de le faire en binôme “non, en binôme c'est mieux” (A3 A5, A7, A9, Grille d’observation, 13 mai).

Grâce à ces données, nous avons perçu comme l'objectif communicatif a encouragé le développement des compétences sociales et linguistiques en favorisant une communication collaborative et empathique entre les participants. Il est possible que ces élèves aient appris à se comprendre mutuellement, ce qui a conduit à une meilleure ambiance en utilisant des ressources linguistiques apprises comment l’imparfait “il était intéressant car je me sentais inspiré, satisfait, confié ... je me sentais heureux ; J’étais très motivée pour faire l’activité (A5, entretien collectif). Tout cela grâce à une conversation de plus en plus naturelle et de temps en temps faite dans le but d'aider les autres.

Conclusions

L'analyse des données a mis en évidence l'importance de la coopération et l’interaction dans la réalisation des projets tous ensemble pour augmenter l’interaction dans le processus d'apprentissage du FLE. Nous avons constaté une certaine amélioration de la relation entre les élèves qui favorise l'ambiance de classe et l'interactivité, facteurs essentiels pour développer les habiletés linguistiques et sociales. Nonobstant, si l’évolution de l’interaction n’a pas tellement comblé nos attentes, nous en sommes satisfaits. Nous espérons que ces premiers pas seront le début de l’interaction progressive et de la fortification des interactions en langue étrangère grâce aux différentes habiletés développées.

Le travail collaboratif a révélé que les apprenants ont réussi à accomplir les fonctions clés de cette approche, notamment la coordination des efforts et la création d'un climat de confiance. Ils ont réparti équitablement les responsabilités, en favorisant une communication claire et en

renforçant la solidarité, les apprenants ont travaillé de manière harmonieuse pour atteindre des résultats collectifs satisfaisants. De plus, en tenant compte des opinions et en faisant des corrections aux autres, ils ont encouragé l'expression libre et l'inclusion, en créant un environnement propice à l'échange linguistique et à la réduction de la peur de s'exprimer.

L'interaction en classe a démontré comment les apprenants ont créé un environnement d'appui où ils se sont soutenus et se sont posé des questions mutuellement lorsqu'ils ont travaillé ensemble sur des activités afin de progresser dans leur apprentissage. Ils ont acquis la confiance, l'écoute et la complicité nécessaire pour s'entraider de manière respectueuse, cherchant à clarifier leurs questions en complétant des phrases ou en utilisant des gestes pour briser la glace. De plus, leur disponibilité pour s'aider a augmenté leur confiance de parler en public, perdant la peur de se tromper à cause des réactions des autres avec plus de confiance en eux-mêmes.

Les projets réalisés ont permis aux apprenants d'atteindre les objectifs communicatifs fixés. Ils ont favorisé le développement des compétences sociales en encourageant une communication collaborative et active en utilisant divers éléments linguistiques pour participer activement aux présentations des autres afin de donner leur opinion. De plus, ils ont développé une attitude amicale et engageante, favorisant la convivialité et le partage d'humour entre les apprenants, qui ont commencé à changer leur attitude individualiste en exprimant leur appréciation du travail réalisé par leurs pairs et en préférant le travail en groupe au travail individuel. Finalement, ils ont également démontré un intérêt pour se connaître mutuellement, ce qui a amélioré ses relations.

En somme, le travail collaboratif est une approche bénéfique pour les apprenants, tant sur le plan linguistique que social à travers une expérience d'apprentissage enrichissante. Les apprenants ont commencé à travailler harmonieusement et complémentaire à travers l'expression libre et la communication efficace, pour avancer dans leur processus d'apprentissage du FLE.

Toutefois, au niveau linguistique elle n'était pas suffisante, car pour l'interaction spontanée ils communiquaient en espagnol. Mais au moins, les relations interpersonnelles pour l'utilisation de la langue ont déjà montré une avancée préliminaire. De plus, les projets réalisés ont été des outils efficaces pour atteindre les objectifs communicatifs fixés, lequel a permis aux apprenants de mettre en pratique leurs compétences linguistiques tout en renforçant leurs compétences sociales. En parallèle, ces projets ont favorisé le développement d'une attitude amicale et engageante entre les apprenants, en montrant des sentiments de camaraderie et de complémentarité mutuelle au moment de parler.

Néanmoins, il est essentiel de prendre en compte le temps nécessaire pour développer chaque étape d'un projet et choisir soigneusement les activités à implémenter pour atteindre un niveau complet d'interaction. Une gestion efficace du temps et une communication claire sont des éléments clés pour garantir le succès des projets. Cependant, il est tout aussi important de bien choisir les projets à implémenter, car dans certains cas, comme celui de l'entrevue, peuvent limiter l'exploitation complète de cette ressource. Il est crucial de sélectionner des projets qui offrent un potentiel optimal pour développer pleinement les interactions requises. Cela permettra d'optimiser les résultats et d'assurer une utilisation judicieuse des ressources disponibles. En gardant cela à l'esprit, plus les implications mentionnées précédemment, il est possible de maximiser l'efficacité et la réussite des projets choisis en renforçant l'interaction.

Réflexion

Mon expérience de stage et recherche m'ont permis de comprendre que l'enseignement est un processus évolutif qui enrichit notre vie sur le plan personnel et professionnel. Les expériences et défis ont été une source d'apprentissages significatifs renforçant ma confiance en moi-même et me préparant à transmettre ces connaissances aux autres. J'ai pu corroborer mon désir de poursuivre mon apprentissage, de me confronter quotidiennement à de nouveaux défis.

En tant que stagiaire, au niveau didactique et pédagogique, j'ai compris l'importance cruciale des étapes de planification de classe pour faciliter l'introduction de nouveaux sujets et la contextualisation des thématiques et des activités engageantes et motivantes pour les élèves. De plus, sur le plan de la communication, j'ai appris qu'une communication inclusive a développé chez les apprenants une attitude favorable à l'environnement d'apprentissage. Au titre personnel, j'ai acquis la connaissance en moi-même pour mieux gérer mes émotions et l'acceptation de mes erreurs et faiblesses. D'abord, j'ai assumé la patience pour réfléchir continuellement, à cette expérience défiante d'enseigner, d'apprendre une langue et de la vie en général, nous incitant à être meilleures.

En tant que chercheuse, ce qui m'a le plus challengée a été la gestion du temps et la quantité des données collectées. Cette difficulté est due à mes attentes élevées et à la nécessité de mener simultanément différentes activités. En conséquence, j'éprouvais du stress et il m'arrivait parfois d'échouer. L'abondance d'informations peut compliquer la tâche de prioriser les données pertinentes, entraînant ainsi des difficultés lors de la phase finale d'analyse et de synthèse de l'information. Donc, j'ai commencé à fixer des objectifs me permettant de prioriser et de m'organiser pour l'efficacité de temps.

Cette expérience a renforcé ma confiance grâce à l'acquisition des apprentissages professionnels et personnels nécessaires pour affronter les défis futurs et réussir mon épanouissement intégral. Je suis mieux préparée pour poursuivre mon apprentissage et ma croissance, en mettant en pratique les leçons apprises lors de ce stage et de cette recherche. Je suis reconnaissant d'avoir eu cette opportunité d'enrichir ma vie et je suis enthousiaste à l'idée d'utiliser ces connaissances pour atteindre mes objectifs et contribuer de manière positive à ma future carrière.

Références

ADELI. (2015). *La Lettre N° 100*. Espaces Numériques. <https://espaces>

[numeriques.org/wpcontent/uploads/2015/07/L100.pdf](https://espacesnumeriques.org/wpcontent/uploads/2015/07/L100.pdf)

Alliance Française. *¿Quiénes somos?* Alliance Française Medellín.

<https://medellin.alianzafrancesa.org.co/quienes-somos/historia/>

Jerome, S., Bruner., Jacqueline, J., Goodnow., George, A., Austin. (1956). *A study of thinking*.

Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149–150, 41–55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>

Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris (2005).
https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-languesapprendre_enseigne/1680a4e270

Echabe, A. E. (1994). Book Review: Jean-Claude Abric (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France. *Papers on Social Representations*, 3, 87-90. <https://psr.iscteul.pt/index.php/PSR/article/download/168/131>

Jetté, K. (2017). *La evaluación interaccional en la clase de ELE*.
https://www.redalyc.org/journal/921/92154086007/html/#redalyc_92154086007_ref82

Larousse. (2002). Dictionnaire de linguistique.
<https://ia800503.us.archive.org/8/items/DictionnaireDeLinguistiqueDubois/DictionnaireDeLinguistique-Dubois.pdf>

Lavigne, Eric. (2004). *Interaction et apprentissage dans la formation sur le Web*.
<https://cdc.qc.ca/prep/032754-lavigne-interaction-apprentissage-formation-web-andrasset%20PREP-2004.pdf>

Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance éducation: A systems view*. New York : Wadsworth

Piquet, A. (2019). *Guide pratique du travail collaboratif : Théories, méthodes et outils au service de la collaboration*. A-brest - Citoyenneté et nouvelles technologies.
https://www.abrest.net/IMG/pdf/Guide_pratique_du_travail_collaboratif.pdf

- Puren, C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. Conférence au XXXIIe, Congrès de l'APLIUT (Association des professeurs de langues des instituts universitaires de technologie) Les Enseignants de langues, ingénieurs de projets, IUT de Vannes, 3, 4 et 5 juin 2010. Publié en ligne www.christianpuren.com
- Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratique*, 61, 68-90.
- Rimbaud, S. (2008). L'interaction dans l'apprentissage en classe de français langue étrangère. *Memoireonline* <https://www.memoireonline.com/09/10/3880/Linteraction-dans-lapprentissage-en-classe-de-franais-langue-etrangere.html>
- Sato, M. (2015). Density and complexity of oral production in interaction : The interactionist approach and an alternative. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0016>
- Thurmond, V. A., Wambach, K. (2004). Understanding interactions in distance education : A review of the literature. *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1, 9-26. <https://www.researchgate.net/publication/281549799>
- Vasiliki, A. (2014). L'interaction en cours de français langue étrangère pour adolescents grecs : analyse de classes avec ou sans les nouvelles technologies. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16805/1/AlexandridouVasiliki_PhD2014.pdf