

**Efficacité des Projets Audiovisuels Multiculturels dans l'Apprentissage du FLE
à l'École Liceo Femenino Mercedes Nariño**

Jheimy Tatiana Avila Quevedo

**Faculté des Lettres
Département de Langues Étrangères
Universidad Pedagógica Nacional.**

**Licence en Espagnol et Langues Étrangères
Professeure Angelica Ruiz**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

2025

Je remercie la vie et Dieu de m'avoir donné deux personnes (ma mère et mon père) qui se sont dévoués pour m'aider à réaliser mes rêves. Mon chéri pour avoir choisi de rester et m'aider dans tout ce processus. Et à chacun des profs qui avec leurs conseils et enseignements ont contribué à réaliser ce beau projet.

A tous, admiration, respect et affection.

Note de l'autrice :

Toutes les citations faites dans ce document ont été traduites par l'autrice
elle-même

Tableaux d'indice

Introduction.....	6
1. Caractérisation de l'institution éducative	9
2. Problématique de recherche	17
2.1. Question générale.....	18
2.2. Objectif général	19
Objectifs spécifiques	19
2.3. Hypothèse générale	19
3. Cadre théorique.....	22
3.1. Apprentissage du FLE	22
3.2. Apprentissage par projets	25
3.3. Multiculturalité.....	27
Figure 1 : Définition des étapes de développement culture.....	29
4. Méthodologie	31
5. Analyse de Données	36
5.1. Appropriation du concept de multiculturalité	36
Figure 2 : Connaissance du concept de multiculturalité	38
Figure 3 : Perception de l'importance de la multiculturalité	40
Figure 4 : Réactions face à d'autres cultures	41
5.2. Avantages et Inconvénients de l'application de projets audiovisuels	

multiculturels dans l'apprentissage de FLE	46
Avantages et inconvénients culturels.....	46
Figure 5: Total des interventions réalisées par chaque participante dans chaque session	49
Avantages et inconvénients linguistiques.....	51
Figure 6 : Expérience dans la création de dialogues en français.....	52
Figure 7 : Contraste de la production orale par participante.....	56
Tableau 1 : Erreurs phonétiques commises par les participantes de manière la plus fréquente ...	60
5.3. Niveau d'intérêt suscités chez les élèves lors du projet	62
6. Conclusion	68
Références	72
Annexes	74
Activité de l'apprentissage par projets (court-métrage)	78
Activité de production orale (interview).....	80
Formulaire d'Évaluation Initiale (enquête)	83
Tableau A1 : Utilisé pour organiser l'idée et le développement du court-métrage :	85
Tableau A2: Utilisé pour analyser l'enquête].....	86
Tableau A3 : Utilisé pour analyser les produits oraux	86
Tableau A4 : Utilisé pour analyser l'information recueillie dans les journaux de bord	87
Tableau A5 : Utilisé pour enregistrer le nombre de participations de chaque étudiante lors de chaque session	87

1. Introduction

L'apprentissage du FLE comporte plusieurs obstacles importants à considérer : d'une part, il est important de tenir compte du contenu grammatical et syntactique ainsi que du vocabulaire en général et, d'autre part, cela implique également de s'immerger dans la culture cible et, donc, de communiquer efficacement en respectant leurs croyances et leurs idées. D'ailleurs, aujourd'hui apprendre à communiquer est de plus en plus nécessaire en raison de la mondialisation et de la diversité culturelle qui augmentent l'interaction par le biais de la technologie, ainsi que des nouveaux contextes liés à son usage.

À cet égard, le Liceo Femenino Mercedes Nariño, où l'on développe ce travail de recherche, n'est pas éloigné de cette réalité. Notre travail de stage a eu lieu auprès d'élèves du secondaire ayant un niveau de français élémentaire, intermédiaire selon les indicateurs du Cadre Commun de Référence Européen (CECRL), mais ce niveau ne se reflète pas de manière pratique dans leur production orale : malgré les six heures de cours de français par semaine, la production orale dans cette langue reste un défi.

D'un autre côté, ce contexte attaché aux réseaux sociaux expose les jeunes filles aux chorégraphies et aux dialogues en espagnol ou en langues étrangères qu'elles apprennent par cœur ; cette attirance les mène à créer et imiter des vidéos de manière spontanée. C'est dans ce scénario qu'on s'est demandé sur le potentiel que la création audiovisuelle peut avoir dans les cours du FLE. Par ailleurs, dans ce contexte actuel, les élèves interagissent quotidiennement avec des contenus numériques et audiovisuels, ce qui nous a mené à explorer comment ces pratiques

pourraient soutenir l'apprentissage du FLE, tout en renforçant la conscience culturelle des apprenantes. C'est ainsi que cette proposition est née : la production de projets audiovisuels multiculturels comme stratégie didactique pour encourager la production orale dans la formation en FLE ; cette proposition veille à intégrer la technologie, la communication et la réflexion sur la multiculturalité sous deux axes principaux : d'un côté, proportionner une raison significative pour que les élèves parlent en français et, de l'autre côté, encourager des situations dans lesquelles les élèves puissent avoir un objectif motivant de création finale grâce à l'apprentissage par projets. Ce travail se distingue par l'incorporation de ressources numériques dans le cadre d'un projet audiovisuel multiculturel en français, élaboré pour stimuler la production orale à partir d'un contenu pertinent pour les étudiants.

Comme objectifs de recherche on propose d'analyser si les élèves approprient ou pas le concept de multiculturalité ; identifier les avantages et les inconvénients du point de vue linguistique et culturel ; et, enfin, observer quel niveau de motivation et d'intérêt déclenche l'apprentissage avec notre projet. Pour atteindre ces objectifs, des activités orales ont été réalisées pendant huit sessions qui ont permis de recueillir des informations sur les productions orales réalisées par les étudiantes à travers une interview, des journaux de terrain et des activités orales comme le même court métrage.

Concernant la méthodologie, ce projet suit la méthode de recherche-action, car il naît de l'intention de résoudre un problème réel détecté au sein de l'institution. Quant aux données, leur nature sera quantitative et qualitative et ils seront également

comparées comme le propose la méthodologie d'étude mixte. De surcroît, Il convient toutefois de préciser qu'en plus des résultats obtenus, on cherche à créer chez les étudiantes une conscience culturelle et de la langue comme outil de communication, de création et de réflexion.

2. Caractérisation de l'institution éducative

Le Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño (LFCMN) est une institution située dans le quartier San José Obrero, appartenant à la zone 18 à Bogotá D.C, connue comme la localité Rafael Uribe Uribe. L'établissement fait partie du groupe d'écoles publiques du district. Au cours de ses 107 années de fonctionnement, l'école a obtenu divers prix, dont les plus récentes sont : une accréditation de haute qualité selon la résolution 018 du 23 novembre 2016 et, également, l'accréditation pour l'excellence en gestion éducative selon la résolution 027 du 26 novembre 2019. Au cours de l'année 2024, l'école a en plus obtenu le titre de baccalauréat international, qui commencera à s'appliquer à partir de l'année suivante.

Le lycée adopte le calendrier A et deux types de journée scolaire par semaine pour son organisation horaire : le matin et l'après-midi. Concernant les niveaux de formation, elle propose dans les phases de maternelle, école primaire, collège et enseignement secondaire. En outre, le LFCMN offre des spécialisations en arts et design ; il est important de souligner que cette spécialisation se distingue par les origines de l'école, car « son orientation initiale cherchait à préparer les femmes aux tâches ménagères, ce qui explique leur tendance prioritaire vers les arts et l'artisanat » (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, 2022, p.14) Dans d'autres mots, l'institution a déplacé son spécialisation des arts du foyer aux arts plastiques et musicales.

En tant que vision, l'école vise à être reconnue mondialement d'ici 2030 pour la qualité de son baccalauréat international et son modèle éducatif plurilingue, Ainsi que

pour l'accent mis sur les compétences bilingues et interculturelles en anglais et en français, qui ciblent les niveaux B2 et C1. Elle cherche aussi à être reconnue pour ses composantes et ses différents domaines tels que les sciences, les mathématiques et les arts, qui dans leur cosmovision sous-tendent une société respectueuse.

Quant à sa mission, l'institution Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño cherche à favoriser une formation intégrale en développant et en renforçant la pensée critique et créative à partir de ses valeurs institutionnelles : le respect, l'honnêteté, l'identité, la solidarité et l'autonomie ; ces principes veillent à changer le contexte et la réalité des élèves en faveur d'un bien-vivre.

Selon le dernier diagnostic institutionnel réalisé en 2022 présenté dans le projet éducatif institutionnel (PEI), l'institution compte 5126 élèves. Sa population se caractérise principalement par son appartenance aux niveaux socio-économiques colombiens 2 et 3, avec une minorité appartenant au niveau socio-économique 1. De plus, la plupart des filles vivent dans des foyers monoparentaux et dans des logements loués, ce qui entraîne une instabilité en termes socio-économiques.

La majorité des élèves habitent dans la localité où se trouve l'école ou dans la localité voisine de San Cristóbal. Ce qui précède est tiré de la dernière enquête enregistrée dans le PEI :

Rafael Uribe Uribe, avec 36,29 %, et dans la 4^e localité de San Cristóbal, avec 31,86 %. En moindre proportion, on trouve des élèves provenant des localités d'Usme, de Ciudad Bolívar, d'Antonio Nariño, de Santa Fe, de Tunjuelito, de Bosa, de Puente Aranda et de Mártires, bien qu'il y ait également des élèves

originaires de la municipalité de Soacha, (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, 2022, p. 22).

Les élèves du lycée ciblent un profil de personnes intègres qui se perçoivent comme des sujets de droit, mais aussi comme des sujets ayant des obligations et des devoirs, et qui trouvent un équilibre entre leur croissance personnelle en tant qu'individus et leur travail en équipe en tant que membres d'une communauté. En plus, le profil des élèves diplômées est celui de personnes possédant des connaissances solides et actualisées dans les domaines des sciences, de la technologie, des sciences humaines et des arts.

Ce sont aussi des individus capables de proposer des solutions appropriées aux problèmes présents dans leur domaine de travail et qui sont aptes à vivre en communauté avec les autres : « l'élève diplômée de l'école est prête à assumer, avec sensibilité sociale, discernement, éthique et perspective de genre, son engagement envers elle-même, sa famille et sa communauté. (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, 2022, p. 38).

En ce qui concerne le corps enseignant, l'école compte un total de 280 enseignants, « 236 enseignants permanents répartis sur les 4 métier de travail, 44 enseignants à temps plein chargés de la mise en œuvre des centres d'intérêt » (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, 2022, Pág.21). Le profil de l'enseignant de cette institution est celui d'une personne possédant une formation solide et actualisée, des valeurs telles que le respect, l'honnêteté et la tolérance, Ainsi qu'une

éthique personnelle qui serve de modèle aux élèves qu'elle forme. Par le biais de sa créativité, sa motivation et son leadership, l'enseignant facilite l'approche entre l'élève et le savoir.

Il est maintenant nécessaire de parler des éléments institutionnels pertinents. La composante pédagogique de l'institution adopte une approche humaniste qui conçoit l'élève comme un sujet historique qui transforme ses contextes, mais aussi quelqu'un qui s'autotransforme. En d'autres termes, afin de construire des femmes critiques, l'institution promeut une pensée libératrice orientée vers la formation en termes d'autonomie, de créativité et d'analyse critique de leur réalité. Cette approche est fondée sur les pédagogies contemporaines, c'est-à-dire, des pédagogies critiques

Dans lesquelles le concept d'éducation est étroitement lié à celui de formation, de développement humain intégral et social ; articulés à l'appropriation objective et contextualisée de la connaissance, qui résulte de la formation des structures de pensée, qui doivent être considérées comme le résultat d'un processus de construction sociale dans le cadre d'un contexte culturel et historique spécifique (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, 2022, p. 47).

Par rapport aux compétences institutionnelles, ils en priorisent trois compétences : formative, axiologique et cognitive. La première consiste à éveiller la pensée critique, à susciter l'intérêt pour la recherche et à valoriser le savoir. La compétence axiologique est liée au respect et à la valorisation de l'environnement et d'autrui, en appréciant la diversité en tant qu'individu et en tant que membre de la

société. Enfin, la compétence cognitive fait référence au processus d'échange de connaissances dans la communauté éducative, développant ainsi la capacité à construire des concepts pour décrire et proposer de nouvelles réalités.

La composante épistémologique de l'institution, qui définit la manière dont le savoir est perçu et construit, expose que l'école adopte un paradigme interprétatif ou constructiviste qui vise à comprendre la réalité comme un construit social. Ainsi, le processus d'acquisition de connaissances est conçu comme le résultat des interprétations propres aux acteurs du processus éducatif en les contrastant avec leur propre contexte. En plus, leur modèle pédagogique suit la ligne constructiviste mais également celle social, c'est-à-dire, la formation des élèves implique une intégralité et une relation de la société et son contexte au lieu des parties isolées. Autrement dit, ces relations sont établies entre les processus d'enseignement, d'apprentissage, de plan d'études, de conception méthodologique et didactique, ainsi que d'évaluation.

En ce qui concerne l'évaluation, il est important d'en connaître la définition que l'institution présente dans son PEI : « l'évaluation au Liceo est dialogique, intégrale, formative, flexible, sommative, diagnostique, périodique et participative, favorisant les rencontres impliquant les enseignants, les élèves et les parents, qui rendent compte des performances obtenues tant au niveau académique » (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, 2022, Pag. 61). Ceci signifie que la responsabilité n'incombe pas seulement aux enseignants, mais s'étend également à d'autres entités.

De plus, l'évaluation ne se limite pas à un moment donné, elle est constamment développée dans le but d'améliorer les performances des élèves et d'atteindre les

objectifs fixés. Tout cela afin « d'Identifier les caractéristiques personnelles, les intérêts, les rythmes et les styles d'apprentissage ; reconnaître les potentialités, les talents et les compétences spéciales ; connaître les difficultés, les lacunes et les limitations ; faciliter l'auto-connaissance et l'évaluation personnelle » (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, 2022, Pag. 61). Ainsi, l'objectif principal c'est d'améliorer et de prendre des décisions qui contribuent à la réussite de l'élève.

L'école se fixe également certains objectifs de qualité qui doivent être présents tout au long du processus d'évaluation : 1) Augmenter chaque année le nombre d'élèves promus à la fin de l'année. 2) Obtenir au minimum un niveau de performance de base dans toutes les matières pour que les élèves puissent rester et être promus dans l'école. En relation avec ce qui précède, 3) au moins 80% des élèves doivent obtenir des performances élevées et supérieures. 4) Les élèves doivent atteindre des performances supérieures dans les domaines couverts par les épreuves Saber (examen colombien de finalisation scolaire). 5) L'évaluation doit chercher à consolider les valeurs éthiques présentes dans le manuel de vie scolaire. 6) Préparer les élèves aux épreuves ICFES en pratiquant avec des tests du même format dès l'école primaire, secondaire et au lycée. 7) Amener l'établissement aux premières places en termes de qualité éducative dans les institutions officielles de Bogotá.

De surcroît, il est important de souligner les relations existantes au lycée qui permettent l'échange de connaissances dans le but d'améliorer son travail, présentées dans le PEI comme une forme d'enrichissement de leur curriculum. Des universités comme l'Universidad Pedagógica Nacional, ainsi que les universités Nacional, Distrital,

La Salle, Uniandina et Antonio Nariño sont impliquées dans des programmes de stage (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, 2022) dans le but de proposer de nouveaux espaces et des idées pour aider à améliorer les difficultés rencontrées par les élèves. De plus, le lycée travaille en collaboration avec l'Hôpital Rafael Uribe Uribe, l'ICBF (Institut colombien de bien-être familial), le Commissariat de la Famille, l'Hôpital Santa Clara et des ONG pour renforcer la sensibilisation et la prévention des problèmes présents dans les contextes scolaires.

Concernant cet travail de recherche, on l'a appliqué dans la classe 11-06 qui est composée de 18 étudiantes âgées entre 15 et 17 ans qui possèdent un niveau de français entre débutant et intermédiaire. Les apprenantes présentent globalement un niveau entre A2 et B1, identifié par des tests de diagnostic et l'observation effectuée selon les indicateurs stipulés par le CECRL. Elles ont toutes eu des expériences avec des projets audiovisuels, puisqu'elles ont déjà réalisé un court-métrage en français. En outre, elles ont suivi des cours extrascolaires sur l'édition et la production dans les médias audiovisuels. De plus, en général, elles montrent une attitude de motivation et d'intérêt pour l'apprentissage du FLE ; cependant, la plupart d'entre elles ont beaucoup de mal avec la production orale, puisqu'elles parlent en espagnol pour communiquer la plupart du temps, même dans le cours, ce qui implique un besoin important d'activités guidées favorisant la prise de parole. En outre, elles connaissent aussi de manière générale les cultures francophones et leurs pays, mais elles présentent des stéréotypes et des préjugés à leur sujet.

Ceci se passe dans une orientation scolaire en français, ce qui signifie qu'elles

prennent six heures de français par semaine réparties sur quatre jours. Normalement, l'enseignant effectue des activités d'écriture et des exercices de grammaire dans le manuel, mais le défi principal dans le cours est de parvenir à la communication orale car les élèves refusent de le faire, malgré l'insistance des enseignants.

3. Problématique de recherche

On vit actuellement dans une ère numérique, où les jeunes sont constamment exposés à l'usage de la technologie et s'y intéressent. Des réseaux sociaux tels que Tik Tok, Youtube et Instagram leur montrent des vidéos de divers sujets qui sont très présentes dans leur vie quotidienne et dès leur plus jeune âge ; les enfants y apprennent souvent des dialogues et des chorégraphies à la mode dans les sections de « Trends » (tendance ou populaire). La présence constante de plateformes numériques est une réalité et, en conséquence, les enseignants doivent trouver de nouvelles façons de les introduire dans leurs cours pour stimuler la motivation et l'engagement des élèves, notamment dans la production orale dans le contexte de l'apprentissage des langues. Concernant cet aspect, Alvares (2020) affirmé que :

[Les] technologies font déjà partie de la vie de tous et nous devons les intégrer dans notre activité professionnelle en tant qu'enseignants. Les TIC ouvrent à l'enseignant d'énormes possibilités d'action dans la salle de classe en tenant compte, en outre, qu'il s'agit d'outils capables de motiver l'élève avec beaucoup plus de vigueur que les stratégies conventionnelles. (p. 497)

En effet, dans l'éducation, il y a un débat sur la pertinence des stratégies traditionnelles qui ne prennent pas en compte les nouvelles technologies et les débats sur les échanges culturels actuels autour de l'utilisation de l'Internet.

Pour cette recherche, on a choisi de travailler la multiculturalité car on observe que les étudiantes consomment des contenus provenant de différents contextes culturels. Cette idée provient aussi de la confusion constante entre la multiculturalité

avec l'interculturalité et le manque de espaces qui éclairent l'écart qui existe entre les deux.

Le Curriculum Suggéré pour l'Enseignement et l'Apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), publié par l'Ambassade de France en Colombie en 2024, critique des méthodes d'enseignement éloignées du contexte des élèves et les décrit comme « des apprentissages trop formels, ou trop déconnectés de la réalité et des représentations et des préoccupations des étudiants, qui peuvent avoir des effets démotivants et conduire à des résultats décevants » (p. 39). Dans le contexte colombien, plus spécifiquement à l'école LFMN, on a pu témoigner un enseignement formaliste lors des observations faites. Ce que je montrerai aussi, c'est que les étudiantes n'utilisent pas le français comme outil de communication ; cette réalité a guidé l'élaboration de la problématique et de l'intervention proposée.

Cependant, ce même programme propose une nouvelle perspective qui émerge de l'interaction et de l'intérêt pour la culture dans laquelle « les professeurs enseignent aux étudiants une langue vivante et actuelle, à partir de thèmes qui peuvent être liés à leurs centres d'intérêt, tout en insistant sur la pratique de la langue (orale) et non sur sa description » (Ambassade de France en Colombie, p. 33). Par ces raisons, cette recherche propose l'union des ressources numériques et de la multiculturalité pour observer le degré d'efficacité de la création de projets audiovisuels multiculturels dans la production orale en FLE chez les élèves à l'École Liceo Femenino Mercedes Nariño.

3.1. Question générale

Dans quelle mesure la production de projets audiovisuels multiculturels contribue-t-elle à la production orale du FLE chez les élèves à l'école Liceo Femenino Mercedes Nariño ?

3.2. Objectif général

Explorer le degré d'efficacité des projets audiovisuels multiculturels dans la production orale en FLE chez les élèves dans la classe 11-06 de l'école Liceo Femenino Mercedes Nariño afin d'évaluer sa pertinence dans le curriculum actuel.

Objectifs spécifiques

- ✓ Vérifier la compréhension et l'intériorisation des concepts liés à la multiculturalité chez les élèves à travers leurs interactions et réponses quotidiennes pendant le cours de français.
- ✓ Identifier les avantages et les inconvénients de la production de projets audiovisuels multiculturels au niveau linguistique et culturel dans l'enseignement du FLE par le biais de l'apprentissage par projets.
- ✓ Observer le niveau d'intérêt suscité chez les élèves grâce à l'apprentissage par projets à travers la production de projets audiovisuels multiculturels.

3.3. Hypothèse générale

Grâce à son approche communicative, la réalisation de projets audiovisuels

dans l'apprentissage du FLE montrera une grande efficacité concernant l'intérêt des étudiantes pour la production orale en français et pour les cultures francophones chez les élèves de onzième année à l'école Liceo Femenino Mercedes Nariño. En fait, plusieurs recherches en didactique de la langue étrangère montrent que l'union entre les médias audiovisuels augmente l'intérêt chez les étudiants, de manière qu'ils démontrent un impact positif sur le développement de la langue. De cette sorte, la présente recherche, malgré le fait qu'elle présente des caractéristiques particulières comme l'inclusion du concept de multiculturalité en termes didactiques, ne s'éloigne pas beaucoup de ces projets. Magaña (2020) mentionne que « l'enseignement par projets de Kilpatrick est une technique qui soutient que l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est basé sur des expériences, car ainsi l'étudiant fait partie du processus de planification, de production et de compréhension » (p, 6). En outre, les ressources numériques motiveront les étudiantes à participer et à pratiquer et, en plus, elles verront la langue comme un outil qui les aidera à connaître d'autres cultures et à exprimer la leur.

Le rapport du congrès américain de l'Office of Technology Assessment confirme l'effet de motivation que l'utilisation de la technologie produit auprès des élèves de tout âge (1995). Parmi les raisons qui contribuent à la motivation des élèves, il y a le fait que la technologie propose un environnement et présente des contenus d'une manière plus stimulante et sollicite plus directement leur participation (Pierre, 2011).

Cette perspective du congrès contredit la méthode traditionnelle axée uniquement sur la grammaire, puisqu'elle se sert de la technologie pour diversifier sa

ses processus d'enseignement. Ainsi, cette étude suppose que la création de projets audiovisuels multiculturels améliorera la production orale en FLE.

4. Cadre théorique

Pour comprendre le but de cette recherche et compte tenu de nos objectifs, ce cadre conceptuel cherche à définir les concepts essentiels qui y sont compris, afin d'éviter des ambiguïtés et aussi pour montrer les relations établies entre eux. Ces concepts comprennent : l'apprentissage du FLE, plus spécifiquement en ce qui concerne la production orale et la production audiovisuelle ; l'apprentissage par projets ; et la multiculturalité.

4.1. Apprentissage du FLE

Pour aborder le concept d'apprentissage du FLE, il est d'abord essentiel de définir ce qu'on comprend comme apprentissage. Dans cette recherche, on considère que l'apprentissage doit être renforcé par la participation des étudiants afin qu'ils puissent eux-mêmes construire leurs propres concepts et définitions. Cette idée est similaire à celle qui pose Rousseau (1762) dans son ouvrage *L'Émile, ou De l'Éducation*, où il définit l'apprentissage comme un processus naturel qui découle de l'interaction et aussi comme un processus holistique influencé par l'environnement, car il englobe le développement intellectuel, social, émotionnel et physique de l'apprenant. L'auteur souligne aussi l'importance de l'expérience comme le meilleur moyen pour l'enfant d'acquérir des connaissances.

En ce qui concerne l'apprentissage du FLE, cette recherche s'appuie sur la définition de Lope: « le FLE est la langue française enseignée à des personnes dont ce n'est pas leur langue maternelle » (2020, p.1). En effet, à partir des activités

proposées dans ce travail de recherche, on veillera à que les élèves non-francophones apprennent le français à travers l'expérience et la pratique.

Il est également nécessaire de réfléchir au rôle qui joue la langue dans la société actuelle, car les étudiants d'aujourd'hui ne sont pas confrontés à la même réalité que celle d'il y a quelques années. De nos jours, en raison de la mondialisation, il est de plus en plus courant de communiquer à travers d'autres langues ; cette réalité confère aux langues un rôle principal parmi les instruments d'interaction :

L'apprenant d'aujourd'hui est devenu le citoyen d'un monde global, qui passe physiquement ou virtuellement les frontières de son espace linguistique. Ses besoins en langue sont donc différents. Par conséquent, il nous appartient, à nous, professeurs de langues étrangères, de lui faire comprendre cette réalité, et de lui donner les moyens pour qu'il puisse devenir maître de cet outil qui est la langue comme objet d'action et d'interaction. (Ministère de l'Éducation de l'Équateur, 2016, p. 2)

Bien que l'apprentissage du FLE soit construit conjointement par les compétences de production et de compréhension, dans ce travail la production orale est particulièrement pertinente, car elle est la compétence au sein de laquelle un progrès est attendu, de manière qu'il devient pertinent de l'inclure dans notre cadre théorique ; dans cette étude, on comprend la production orale à partir du concept de Robert dans son Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE, qui la définit comme : « une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre sa compétence langagière » (2002, p. 172, cité par Escobar, 2018 p. 13), ce qu'on complétera

avec la perspective de Smyan (2018) qui mentionne :

[La compétence orale] permet aux étudiants d'exprimer et de dévoiler leurs idées, de se joindre à un dialogue, d'assembler et de conforter de fait leur imagination. Enfin de compte cela sert de s'adapter au group. L'oral est autant un composant d'éducation, il ne s'agit pas ici alors d'émettre des sons, mais finalement de définir et d'organiser ses idées pour se joindre à l'édifice de connaître en qui répond aux questions de l'enseignant, en réalisant un exposé, un compte rendu. (p.325)

Ainsi, la production orale permet aux étudiants d'échanger des idées avec les autres et de créer des ponts de communication efficaces. Pour cette raison, il est utile de prendre en compte la définition d'Alkhatib Amna (2020), qui mentionne que « les activités de production orale amènent l'apprenant à devenir indépendant et à trouver sa place dans la société grâce à des productions orales qui le valorisent, telles que des exposés oraux, des présentations, des rapports. » (p. 301). Dès lors, dans le contexte éducatif on souligne l'importance de cette compétence pour que les apprenantes réussissent à s'exprimer dans des contextes et des environnements quotidiens.

Dès ce point de vue, il est important de parler des productions audiovisuelles utilisées comme outil favorisant l'autonomie, l'intérêt et l'interaction entre les étudiants pour améliorer les compétences de production orale. Pour ce faire, on présente ci-dessous une sélection de recherches connexes qui ont appliqué la production audiovisuelle dans leur méthodologie.

En premier lieu, on a abordé le travail intitulé *Elaboration d'un média audiovisuel sur Instagram comme alternative à l'apprentissage du FLE en ligne pour la compréhension orale et la production orale*, où Samudra, Hardini et Mutiarsih (2022) assurent que « ces supports [les médias audiovisuels] [...] contribuent à [...] la production orale au niveau A1 » (p. 84). De son côté, Martinez (2019) a obtenu des résultats similaires dans sa recherche intitulée *Le court-métrage en cours de français langue étrangère, comme alternative au développement de la compétence orale*, qui montre également des avantages dans l'utilisation du court-métrage dans la salle de classe ; là Martinez affirme que « le court-métrage représente une ressource motivationnelle » (2019, p. 32) et que « la combinaison d'images et de sons est le meilleur exercice pour retenir l'information » (2019, p. 30).

Dans cette perspective de l'apprentissage du FLE, on cherche à ce que les élèves acquièrent la langue à travers la pratique. Pour cette raison, on propose de mettre en œuvre une formation par projets, puisqu'il s'agit d'un moyen efficace d'apprendre par la pratique. De ce fait, l'apprentissage par projets permettra aux enseignants de créer des environnements dynamiques favorisant l'acquisition effective de la langue française, comme on le verra dans la partie ci-dessous.

4.2. Apprentissage par projets

L'apprentissage par projets est directement lié à l'expérimentation propre, puisqu'on apprend en faisant, c'est-à-dire, en cherchant à atteindre un objectif final et en apprenant du processus qu'on développe pour y parvenir. L'origine de ce concept est issue des études de John Dewey (1859-1952), un philosophe et éducateur

américain, qui a été le pionnier de cette méthode. Au début du XXe siècle aux États-Unis, Dewey propose la méthode *Learning by doing*, dans laquelle il soulignait l'importance des éléments de la vie quotidienne et des contextes propres aux étudiants afin de captiver leur intérêt et leur permettre d'atteindre l'autonomie car « [il [voulait] placer l'expérience au centre des apprentissages et [il voulait] que l'école soit centrée sur l'élève et non sur l'enseignant, ce qui était le cas à cette époque » (Reverdy, 2013, p. 47).

D'ailleurs, l'apprentissage par projets est compris comme une activité complexe et significative qui est menée par les étudiants leur permettant d'acquérir des connaissances actives et contextualisées. Selon cette même perspective, Mendel (1919) souligne l'importance d'une « reconnaissance consciente des projets en tant qu'unités nécessaires de la croissance humaine, par rapport aux objectifs de l'éducation, qui devrait entraîner une sélection et une réorganisation des matériaux de telle sorte que la réalisation sociale et individuelle maximale soit effectuée » (p. 5). De cette façon, il est pertinent de mentionner que dans ce type d'approche les étudiants se sentent plus impliqués dans leur apprentissage, car ils développent quotidiennement de petits projets qui cherchent une fin, tels que préparer un petit-déjeuner ou aller à un certain endroit. Tepedelenli (s.d) mentionne que l'apprentissage par projets « donne du dynamisme à l'apprentissage-enseignement des langues. Encourageant ainsi l'action des apprenants, elle devient une occasion de faire quelque chose personnellement » (p, 4). C'est ainsi que les élèves cherchent un objectif et développent des stratégies pour l'atteindre avec leurs propres mains et idées.

Il faut également souligner le rôle important qui joue la production d'un court-métrage dans ce projet, puisque les étudiantes sont censées de se motiver par l'objectif de réaliser un produit final, qui constituera le résultat de son engagement. Ceci nous amène, donc, à parler de l'apprentissage par projets, qui peut être définie comme « un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage dans lequel l'élève se mobilise et trouve du sens aux apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise » (Huber G, p. 205, 2005). De plus, la reconnaissance obtenue dans les notes finales de la production incite les étudiants à essayer de s'efforcer pour obtenir un résultat final de bonne qualité.

De nos jours, l'interaction entre les cultures est de plus en plus forte et proche, ce qui s'avère un contexte puissant pour l'apprentissage par projets, car l'apprentissage des langues ne se limite plus aux connaissances grammaticales, mais il englobe aussi les habilités de production et de compréhension orale et écrite afin d'exprimer ses pensées et écouter les autres. En effet, on essaiera d'offrir aux étudiants l'occasion de développer à la fois leurs compétences communicatives et leur sensibilité culturelle en invitant à créer un projet audiovisuel multiculturel, dont la langue principale de communication dans ce cas sera le français.

4.3. Multiculturalité

Le concept de multiculturalité est perçu comme une dimension de l'échange culturel qui se développe après avoir pris conscience de sa propre culture. Selon cette approche, cela suggère que les étudiants s'intéressent aux autres cultures à partir de

l'apprentissage d'autres langues qui leur proportionnent une cosmovision différente à celui de son entourage.

Le Ministère de la Culture et de la Communication (2011) marque la pertinence du concept avec l'affirmation suivante « La multiculturalité, qui est désormais partout la norme et non plus l'exception—il n'existe presque plus de société 'culturellement pure' [...] Elle peut aussi être farouchement combattue, au nom de la préservation d'une unité ethnique, linguistique, religieuse ou nationale, ou simplement tolérée ». Or, dans ce concept les étudiantes seront capables de reconnaître l'existence d'autres cultures, tout en continuant à apprécier la leur, et utiliser la langue étrangère non seulement comme outil de communication, mais aussi comme moyen pour comprendre la culture étrangère.

Figure 1 : Définition des étapes de développement culture

Intraculturalité	<ul style="list-style-type: none"> • Première étape d'appartenance à une culture dans laquelle il y a un développement interne et autonome culturel. • Étape dans laquelle la manière de réfléchir, d'agir et de s'approcher des autres commence sa formation. • Elle est primordialement issue du contact avec la culture d'origine et le cercle social le plus proche. • Il y a peu de contact avec des groupes culturels différents de celui d'origine.
Multiculturalité	<ul style="list-style-type: none"> • Correspond à la deuxième étape de développement culturel. • Il y a une conscience de l'existence de plusieurs cultures différentes à la sienne, sans que l'interaction avec celles-ci soit obligatoire ou nécessaire. • Il n'y a pas une relation interactive et/ou équitable entre la culture d'origine et les autres. • Il y a une tendance à donner la priorité au groupe d'origine ou d'appartenance.
Pluriculturalité	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a des échanges entre des groupes culturels différents • Chaque groupe maintient sa propre identité et protège ses caractéristiques et valeurs particuliers. • L'interaction est simultanée. Les relations peuvent être équitables ou non entre cultures, mais l'échange est respectueux des différences.
Transculturalité	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a des relations culturelles de domination : un groupe culturel a plus de pouvoir et essaye d'assimiler les autres. • Il y a une tendance à l'homogénéisation en faveur de la culture hégémonique.
Interculturalité	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a une relation isométrique entre groupes culturels, qui sont en contact et interagissent sur un plan d'égalité. • Est centrée sur l'observation et l'analyse des interactions entre les participants. • L'interaction est l'élément fondamental d'analyse, pas les caractéristiques culturelles d'origine et/ou purement descriptives.

Note. Adapté de Ruiz (2018): basée sur Zárata (2014) et Abdallah-Preteceille (2001)

Dans la Figure 1 présentée ci-dessus, Ruiz (2018) synthétise les différentes phases du développement culturel à partir des études de Zárata (2014) et Abdallah-

Pretceille (2001) sur l'interculturalité. Dans notre étude, il est important de mentionner que l'on a décidé de travailler sur le concept de multiculturalité et ne pas sur celui d'interculturalité, vu que les étudiantes de la classe 11-06 perçoivent leur propre culture comme la plus pertinente et prédominante par rapport aux autres. En outre, l'interculturalité implique une conscience culturelle plus élevée (comme le montre la figure 1) dans laquelle les étudiantes ne se trouvaient pas. De surcroît, cette choix veille à éviter l'utilisation aveugle du terme interculturalité, mais cela n'implique qu'il n'y a que du multiculturalisme dans les réseaux sociaux et dans la vie.

Pour cette raison, on a choisi le sujet de production de ressources audiovisuelles liées à la multiculturalité. Cette approche devrait amener les étudiantes à s'impliquer davantage et à utiliser des divers éléments afin de créer un projet qui leur permettra d'extérioriser leurs idées et de transmettre à d'autres cultures un message. Ce dernier sera d'abord centré sur leur propre culture, puis, il s'ouvrira à une culture étrangère, en l'occurrence, les cultures francophones, puisqu'on utilisera la langue française et des auteurs francophones.

5. Méthodologie

Tenant compte des objectifs de cette recherche, on a proposé le développement d'une étude de type recherche-action. Après avoir analysé l'apprentissage du FLE dans le contexte éducatif du Lycée Féminin Mercedes Nariño, on a identifié deux problèmes : d'une part, il y a un faible usage de la langue française en contexte. D'autre part, les étudiantes présentent une certaine démotivation face au cours du FLE. Dès lors, on vise à résoudre ces difficultés en utilisant la création de projets audiovisuels multiculturels comme un outil didactique d'enseignement dans la formation en FLE. Cette recherche est conçue dans un cadre expérimental, puisque les groupes ont été assignés de manière aléatoire pour des raisons administratives indépendantes de l'étude.

De plus, concernant notre méthodologie, on a opté pour une approche mixte, en utilisant des méthodes qualitatives et quantitatives pour obtenir une interprétation complète de l'objet d'étude, car les données quantitatives ont permis d'obtenir une rigueur et des informations précises qui ont pu être complétées par des données qualitatives permettant d'approfondir les perceptions des étudiantes et leur progression au niveau de la langue et de la compréhension.

En effet, il est important de souligner que cette étude a été réalisée avec des élèves dont les niveaux de français oscillaient entre bas (A2) et intermédiaire (B1). Dans les classes, on a trouvé des élèves issus de divers contextes socio-économiques et culturels, ce qui leur a permis de comprendre la diversité et de s'intéresser aux contrastes entre leurs propres visions du monde et celles des autres. De plus, ce sont

des personnes créatives, dotées de nombreuses idées et d'un intérêt pour l'art et les productions audiovisuelles ayant suivi, pour la plupart, des cours extracurriculaires en lien avec ces sujets.

Comme première étape, un diagnostic initial a été réalisé à travers des activités de production orale et une observation directe sur place, qu'on a effectuée pendant les cours de français des élèves du Lycée Féminin Mercedes Nariño afin de recueillir des informations sur les étudiantes, leur niveau de français selon les indicateurs établis par le CECRL et leur méthodologie de travail. Les données ont ensuite été comparées à celles obtenues après la mise en œuvre du projet pour mesurer l'efficacité et la pertinence des actions en termes de l'apprentissage du FLE et de motivation pour utiliser la langue dans diverses situations.

Avec l'observation et le diagnostic initial, on a commencé à mettre en œuvre un plan expérimental de sous-type pré-expérimental, qu'on a compris à partir de la définition de Ramos: « la variable indépendante a un seul niveau : groupe d'expérimentation, qui reçoit l'intervention du chercheur. La variable dépendante doit être mesurée avec un instrument à deux moments : pré et post-test ». (2021, p. 7) Dans notre cas, on a utilisé pour étudier la variation du niveau de français des élèves (variable dépendante) l'utilisation des projets audiovisuels multiculturels comme outil d'apprentissage (variable Indépendante).

La collecte de données a été réalisée par le biais d'une enquête où on a obtenu l'information de la auto-perception de niveau de français, expériences préalables et aussi des connaissances antérieures ; des journaux de bord qui ont eu lieu dans

chacune des sessions où les participations de chaque étudiant ont également été enregistrées ; un exercice de production orale fait pendant le cours; et aussi d'une interview structuré qui a été faite après la production du court-métrage où les impressions des étudiants ont été recueillies et aussi l'avancement dans la production orale a été analysé, ce qui a servi comme post-test à comparer avec le diagnostic initial. Ces instruments ont été utilisés dans le but de trianguler les informations et de confirmer leur validité par le contraste.

En tout, notre méthodologie comprend trois dimensions : premièrement, on a fait à une observation participante. Ensuite, on a réalisé des tests diagnostiques ayant pour objectif d'obtenir des informations sur le niveau de français des étudiantes, l'auto-perception de leurs compétences et leur savoir préalable sur la production audiovisuelle multiculturelle via une enquête. Dans un deuxième temps, le développement de la partie de planification et d'enregistrement du court-métrage où il a eu également lieu l'activité de production orale. Finalement, au fil de la recherche, des espaces de dialogue ont été également créés avec les étudiantes pour obtenir des données pertinentes qui compléteront les informations recueillies, permettant ainsi de mieux comprendre leurs goûts et intérêts afin de prendre des décisions éclairées pour orienter cette recherche, notamment dans le choix des thèmes et des modalités de création.

Quant au chronogramme du projet, il s'est développé au cours d'huit sessions d'environ deux heures en suivant trois moments :

A) Lors de la première session, on a réalisé les tests diagnostiques et

discuté des dynamiques et des méthodes à utiliser, ainsi que des objectifs à atteindre. Puis, on a commencé la collecte d'idées afin d'établir le concept que le groupe souhaitait réaliser dans son court-métrage.

B) Dans la deuxième et la troisième session, en plus de présenter le concept de multiculturalité et le vocabulaire de base lié à la production audiovisuelle, on a commencé la partie pratique du projet avec la formation des groupes et l'élaboration du scénario sur un document partagé. Les autres sessions ont été dédiées au développement du projet, en employant des exercices pratiques et théoriques sur l'écriture du scénario et les enregistrements. Il y avait également une activité de production orale qui a été plus courte dans le but de vérifier la compréhension pratique du concept multiculturalité.

C) La dernière session a été consacrée à l'interview, qui a recueilli les choix des étudiantes sur le projet Ainsi qu'une réflexion de groupe sur le projet.

Dans ce sens, on a fait une analyse contrastive entre l'activité de production orale effectuée dans le développement du projet (où les participantes ont été invitées à réfléchir sur une situation multiculturelle dans un lieu de rencontre) et le court-métrage final. Pour cela, on a créé un tableau où sont présentés les résultats après l'analyse contrastive entre les participations de chaque étudiante à la première activité et à celle dernière.

La nature de ces données a demandé une analyse des résultats mixte. D'une part, on utilisera des outils quantitatifs, tels que les statistiques descriptives, qui ont

présenté les résultats des enquêtes de manière organisée et facile à comprendre, ainsi que l'analyse des niveaux de français et de motivation envers l'apprentissage de FLE. De même, on a effectué une comparaison entre les tests de diagnostic et les tests finaux pour comparer l'efficacité du projet dans l'amélioration du niveau des étudiantes. Pour la partie qualitative, on a employé une analyse thématique du journal de bord et des observations, ce qu'a permis d'identifier des schémas dans les réponses ou réactions des étudiantes face aux diverses situations rencontrées tout au long de la création du projet.

Une fois les deux recollections ont achevé, une triangulation des données quantitatives et qualitatives a été réalisée pour soulever des intersections qui ont aidé à élargir l'analyse des résultats.

6. Analyse de Données

Dans cette section, on va travailler sur l'analyse des données obtenues concernant les trois aspects autour desquels les objectifs de cette recherche ont été proposés, à savoir : l'appropriation du concept de multiculturalité, les avantages et les inconvénients de l'application de produits audiovisuelles dans l'enseignement de FLE et la motivation qui s'en dégage. Dans un premier temps, les résultats seront présentés de manière descriptive et ensuite on montrera l'analyse qui relie ces résultats aux objectifs de cette recherche.

6.1. Appropriation du concept de multiculturalité

En concordance avec le premier objectif de cette étude, on utilisera les données obtenues à partir des journaux de bord, de l'enquête et de l'interview. Quant aux données obtenues par le biais des journaux de bord, on peut observer qu'il y a eu une amélioration en ce qui concerne la compréhension et l'intériorisation du concept de multiculturalité dans le groupe en général. En effet, dans les interventions réalisées on observe une progression par rapport au nombre et au type de réponses données par les participantes lorsqu'on leur a posé des questions à ce sujet, tout au long du projet.

Dans la première séance d'implémentation, on ciblait les connaissances préalables des participantes sur la multiculturalité. Pour ce faire, on leur a demandé si elles connaissaient le terme, ainsi que toute autre information qu'elles pourraient avoir sur ce concept : Ceci n'a pas entraîné des réponses, ce qui nous permet d'affirmer une absence totale de connaissances préalables sur ce sujet.

Au cours de la deuxième séance, on a observé un premier essai de réponse

avec la participante (désormais 'P') 19 qui a définie la multiculturalité de la manière suivante : « La multiculturalité fait référence à l'union de plusieurs cultures et l'interculturalité aussi [sic] ». Cette première approximation, bien qu'importante, indique aussi une confusion entre les concepts d'interculturalité et multiculturalité. Néanmoins, ceci a changé dans les séances suivantes car, après avoir travaillé sur ces concepts, on a observé que leurs définitions deviennent graduellement plus claires : par exemple, dans la troisième séance (phase B), la P12 a rappelé la différence entre multiculturalité et interculturalité, a pu l'expliquer à ses camarades et a corrigé une action du scénario en identifiant que celle-ci correspondait à un exemple de multiculturalité et pas d'interculturalité. Finalement, pendant la huitième séance (phase C), lors de la réflexion finale du projet, la P3 a mentionné que « le concept de multiculturalité signifie reconnaître d'autres cultures, mais toujours à partir des jugements créés par notre propre culture ». On peut voir donc, après l'explication théorique, que les élèves ont commencé à construire une compréhension plus claire et nuancée du concept, accompagnée de réflexions qui ne se limitent pas à une simple répétition, et de questions à partir de leurs propres intérêts.

En deuxième lieu, concernant les données obtenues via l'enquête réalisé après la présentation du concept de multiculturalité, il est possible de confirmer la progression dans la compréhension du concept, notamment grâce aux résultats obtenus à travers les questions fermées. Les Figures 1 à 4 ci-dessous illustrent les réponses des participantes.

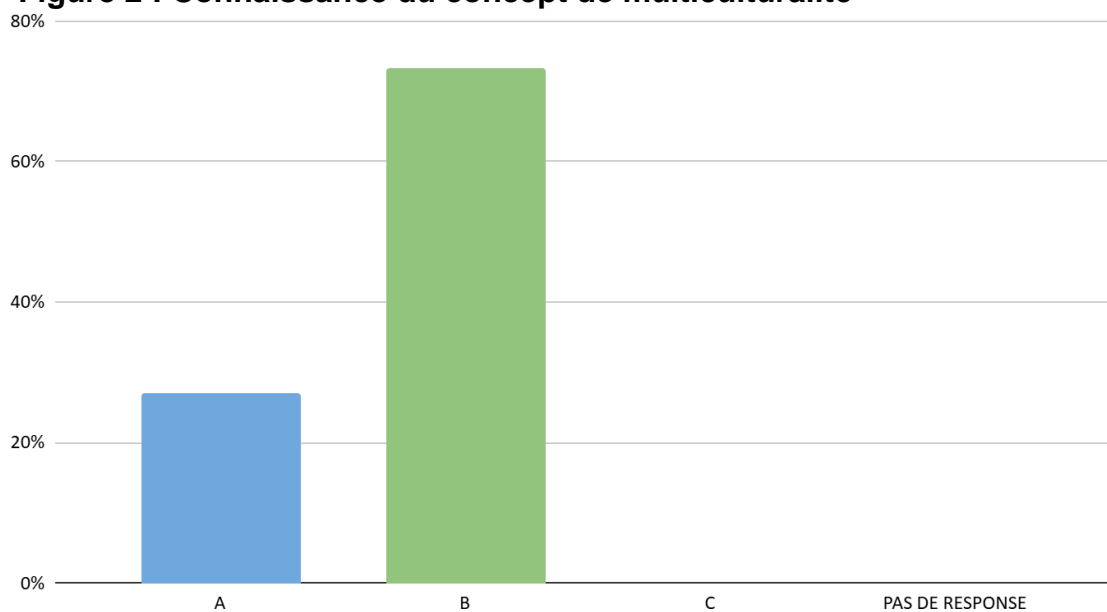
La Figure 2 correspond aux données générés par la question « Que comprends-

tu par multiculturalité » ? Dans cette question, les options proposées incluait :

- A. La coexistence de plusieurs cultures au même endroit sans interaction.
- B. La présence de différentes cultures dans un même espace, chacune gardant ses propres pratiques sans qu'il y ait nécessairement des échanges profonds.
- C. La domination d'une culture sur les autres.

La réponse correcte était B. Les résultats de cette première interrogation obtenus apparaissent ci-dessous :

Figure 2 : Connaissance du concept de multiculturalité



Note. Elaboration propre.

Comme on peut l'observer, 74% des participantes ont répondu correctement à la question. Il est également important de souligner que le reste des participantes ont choisi l'option A, qui est la plus proche de la réponse correcte, et que personne n'a

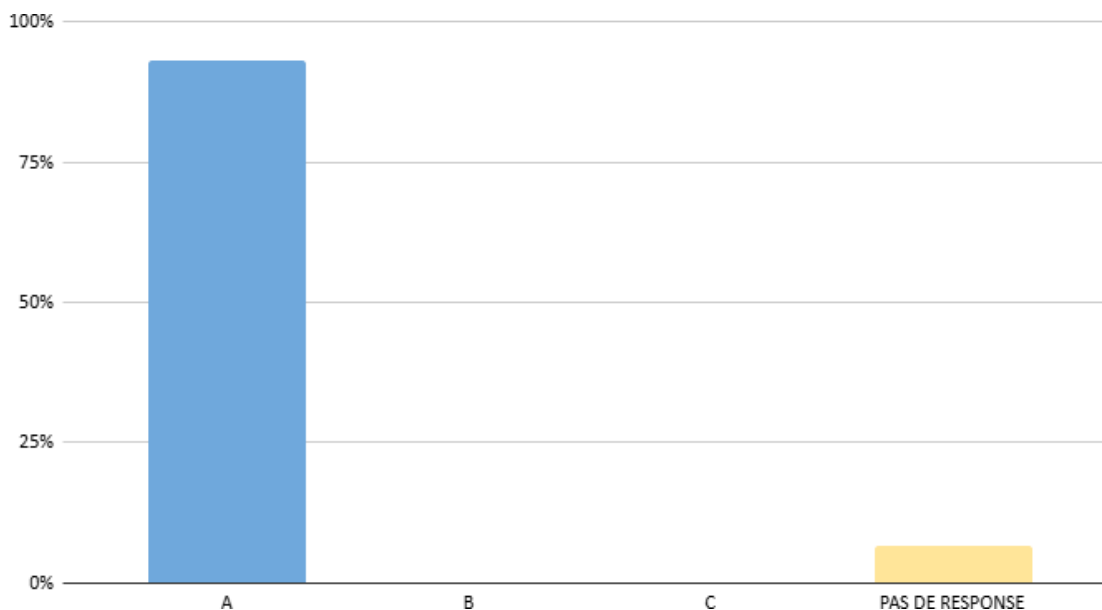
choisi l'option C, associée à la domination culturelle. Toutefois, Cela ne montre qu'aucune des participantes ne relie la multiculturalité avec la domination culturelle. Finalement, la Figure 2 illustre aussi le fait que personne n'a évité de répondre à cette question, donc, elles croyaient avoir au moins une idée sur le sujet car, face à l'inconnu, en général on préfère ne pas répondre aux questions.

La Figure 3, de son côté, correspond à la question « Quelle importance penses-tu que la multiculturalité a dans la création de courts-métrages ? » Dans cette question, les options proposées étaient :

- A. Très importante, car elle permet de montrer la diversité entre différentes perspectives culturelles.
- B. Assez importante, mais pas indispensable.
- C. Pas importante, ce qui compte le plus est la qualité technique.

Dans ce cas, il n'y avait pas de réponse correcte, puisque l'objectif était de connaître l'opinion des participantes face à la pertinence du multiculturalisme dans le projet proposé. La Figure 3 montre les résultats obtenus dans cette question :

Figure 3 : Perception de l'importance de la multiculturalité



Note. Elaboration propre.

La question a eu presque une réponse unanime des participantes, vu que le 94% considère ce concept comme essentiel pour les court-métrages ; tandis que le 6% n'a pas répondu à la question. Ceci montre que, bien que pour la majorité du groupe la multiculturalité est pertinente et doit être connectée à leur projet final, une petite partie de la population n'a pas pris de position à cet aspect (une participante). Tenant compte de cette information, il serait possible d'affirmer que ce manque de positionnement peut être dû à des doutes ou au désintérêt par rapport au projet.

Pour la dernière question, on a demandé « Comment réagis-tu face à des situations où les coutumes ou croyances d'une autre personne sont différentes des tiennes ? » Les possibles réponses comprendraient :

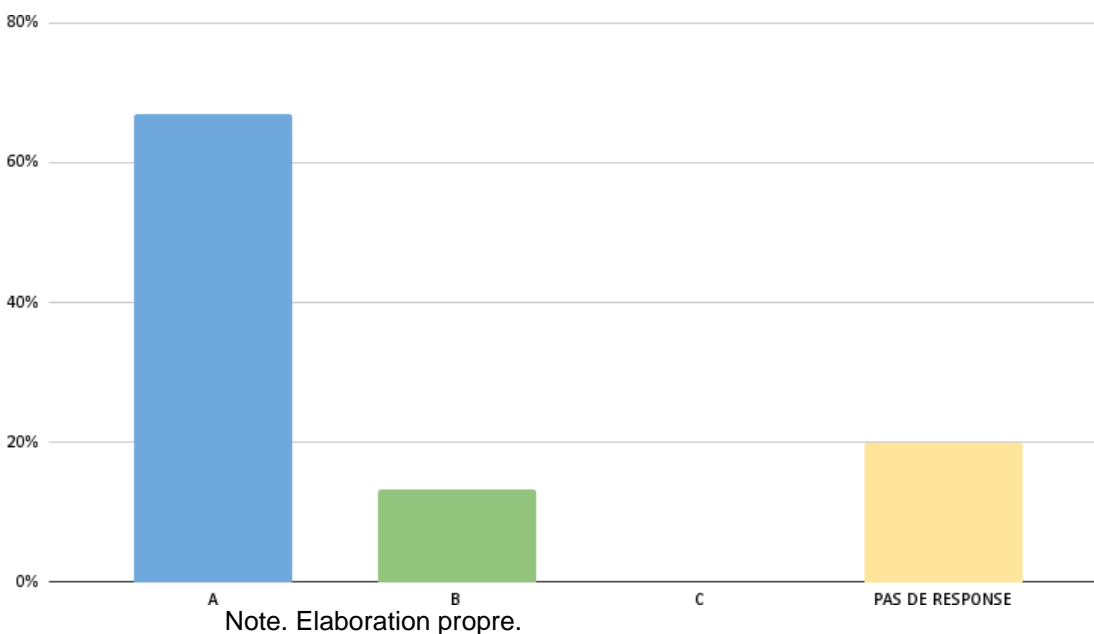
A. Je suis intéressé à en savoir plus sur ces coutumes et à les comprendre.

B. Je me sens un peu mal à l'aise, mais j'essaie de rester respectueuse.

C. Cela ne m'intéresse pas, je préfère conserver mes propres coutumes.

Dans cette situation, il n'y avait pas de réponse correcte non plus, parce que cette question suivait deux intentions : d'un côté, savoir dans quel niveau de développement culturel se trouvaient les participantes. De l'autre côté, identifier leur capacité de s'adapter aux cultures différentes. Les résultats sont illustrés dans la Figure 4 ci-dessous

Figure 4 : Réactions face à d'autres cultures



Ici la diversité des réponses a augmenté, car on peut affirmer qu'il existe une attitude majoritairement positive (67%) à cet égard, mais pour une partie du groupe il y aurait toujours des difficultés d'adaptation (13%). Finalement, on observe que 20% des participantes ont décidé de ne pas y répondre, ce qui peut être interprété comme

un manque d'autoréflexion ou d'intérêt à ce sujet.

Dans l'ensemble, malgré le silence et l'abstention d'un petit groupe jusqu'à la fin du processus, l'enquête donne une image favorable de la perception et de la compréhension du concept de multiculturalité chez les étudiantes.

Afin d'enrichir cette analyse, il est nécessaire de compléter cette vision avec les résultats obtenus dans l'interview ; il est possible de dire qu'elles confirment les résultats obtenus à l'aide de l'enquête car, en général, les étudiantes utilisaient souvent le concept de multiculturalité dans leurs interventions de manière positive. Par exemple, la P15 a affirmé : « Ce que j'ai le plus aimé et apprécié est le processus et la création d'un court-métrage de multiculturalité ». D'un autre côté, la P17 a dit : « J'ai appris la différence entre multiculturalité et interculturalité ». La P12 a également commenté : « J'aime l'idée principale qui est une idée multiculturelle ». Ainsi, ces témoignages montrent qu'elles n'ont pas uniquement approprié le concept, mais qu'elles l'ont aussi valorisé comme une partie relevant de l'apprentissage dans notre projet du FLE. Ces interventions, et d'autres réalisées dans le cours pendant le déroulement des sessions, montrent une compréhension du concept et que, de manière générale, celui-ci est perçu comme positif et pertinent dans l'expérience éducative.

Cette analyse de témoignages permet d'affirmer que la multiculturalité n'a pas seulement été comprise au niveau théorique, mais aussi que les participantes ont autonomement décidé de l'intégrer à leurs réponses en y ajoutant des commentaires

positifs, qui positionnent ce concept comme une partie essentielle de la construction du projet.

Pour terminer cette exploration du premier objectif, on tiendra compte des données obtenues dans une activité de production orale du projet, où on a demandé aux participantes de représenter une situation multiculturelle à travers une petite scène.

Par rapport aux produits du projet audiovisuel, toutes les participantes ont réussi à représenter des situations d'échange culturel mais pas précisément des situations multiculturelles. Le premier groupe, qui avait le cinéma comme contexte, a représenté le début d'une projection d'un film en français. Comme situation d'échange culturel, les participantes ont proposé une situation dans laquelle une fille anglophone ne comprenait pas le film, donc elle a demandé de l'aide à sa collègue, qui lui a répondu « il faut que tu apprennes français ». De ce fait, cette scène illustre la tendance à exiger l'adaptation des cultures étrangères aux habitudes locales sans coopération.

Le deuxième groupe, dont la scène se passait à l'école, a représenté un cours où une enseignante présentait une nouvelle étudiante appelée Valentiña qui est, en plus, bouddhiste. Dans cette situation, ses nouvelles camarades de classe lui proposent de manger des saucisses sans tenir compte de sa religion. Ce projet finit avec deux situations qui projettent une sorte d'adaptation discriminatoire : d'une part, Valentiña a refusé de manger les saucisses, cependant, on aperçoit une pression pour qu'elle se conforme au nouveau contexte. De plus, peu après, sa professeure a adapté

son prénom pour l'intégrer au cours, ce qui constitue également une adaptations forcée.

Le troisième groupe, qui a travaillé avec l'aéroport comme contexte, présente une situation où une personne hispanophone cherche son vol. Postérieurement, elle trouve une personne francophone qui cherche le même vol et, en utilisant le traducteur, elles parviennent ensemble à communiquer l'une avec l'autre puisqu'aucune ne parlait la langue de l'autre. Ainsi, elles réussissent à trouver ensemble leur vol. Dans l'avion, les deux femmes rencontrent trois autres passagères, qui parlent couramment le français et partagent leurs expériences sur leur lieu de travail en communiquant en français. Il est important de signaler que la femme hispanophone a le plus de difficultés à s'exprimer car elle ne parle pas français. Cette représentation se concentre sur l'échange culturel à partir d'une vision liée à la rencontre linguistique, où la femme qui ne parle pas la langue de communication commune (le français) utilise un outil comme le traducteur pour réussir à s'intégrer et communiquer avec les autres. Cette scène montre qu'elles représentaient une situation où il serait important de parler une autre langue pour s'exprimer et partager des idées.

Le dernier groupe, qui avait le parc comme scénario assigné, a montré une situation où deux filles du Maroc, portant des hijabs, voulaient y jouer avec d'autres filles. Cependant, ces dernières ne veulent pas jouer avec les Marocaines parce qu'elles étaient habillées différemment et entièrement en noir. Les filles marocaines décident de parler aux autres pour leur exiger du respect, tout en soulignant que « même si elles appartiennent à une autre culture, il n'y a pas de raison de les traiter ainsi parce qu'à la fin nous sommes tous des frères et sœurs ». Cette interprétation

montre une rencontre entre deux cultures, dont la première réaction est une discrimination mais, ensuite, il y a une conciliation à travers le dialogue où le respect et la compréhension sont mis en évidence comme base d'une bonne relation d'échange culturel. La différence entre cette situation et les autres, c'est que dans celle-ci les personnes appartenantes à une culture autre que celle française a exigé un traitement équitable.

On peut donc dire que les représentations ne montrent pas que les participantes ont la capacité d'appliquer la théorie dans une activité pratique. Bien que les groupes aient montré des situations d'échange entre deux cultures, cela tend à être plus une situation transculturelle (expliquée dans le Figure 1), parce que dans toutes les scènes il y a une relation hégémonique des cultures ; dans le cas du projet, c'est le scénario où la culture française qui est imposée à une autre le plus présent.

Pour conclure cette partie, on peut affirmer que les trois instruments (le journal de bord, l'enquête, et l'interview) montrent, chez les participants, un processus d'appropriation progressive du concept de multiculturalité : au début, elles n'avaient pas donné de réponses, ce qui représente une absence totale du terme et de sa signification dans leurs représentations mentales. Ensuite, on a observé une certaine confusion, mais envers la fin on est arrivé à une compréhension théorique plus solide. Néanmoins, ce progrès reflète plutôt une amélioration au niveau conceptuel que vraiment une compréhension profonde et solide. Cette affirmation provient des résultats obtenus lors de la preuve pratique, où des erreurs ont été trouvées lors de la mise en œuvre du concept. En fait, tous les groupes ont représenté à la fin une

intention d'homogénéisation vers la culture hégémonique ou dominante sur l'autre, c'est-à-dire qu'elles se sont limitées aux scènes de transculturalité. C'est pourquoi on peut dire que si la construction d'une idée conceptuelle claire a été réalisée, il faut encore renforcer le concept pour qu'il soit mis en pratique correctement

6.2. Avantages et Inconvénients de l'application de projets audiovisuels multiculturels dans l'apprentissage de FLE

Afin de mesurer l'efficacité de ce projet, il est important d'analyser les résultats sous un angle pédagogique pour identifier les avantages et les inconvénients rencontrés lors de la mise en œuvre des projets audiovisuels en cours de FLE. Dans l'intention de fournir une analyse complète et cohésive, les avantages et les difficultés de cette proposition seront divisées en deux domaines : culturel et linguistique. Pour ce faire, les données recueillies à partir de l'enquête, des journaux de bord, de l'interview et des court-métrages finaux seront utilisées. On cherche de cette façon à évaluer les résultats obtenus, ainsi qu'identifier les possibilités d'amélioration afin de pouvoir orienter des recherches futures.

Avantages et inconvénients culturels

Commençant avec les avantages de notre travail, le premier bénéfice témoigné est l'intériorisation conceptuelle de la multiculturalité. Même si on doit encore améliorer la compréhension de celui-ci dans la partie pratique, comme déjà mentionné dans l'analyse précédente. Lié à cela, on observe grâce aux utiles de recherche que les participantes considèrent ce concept comme un outil fondamental pour la vie

quotidienne, car il promeut la coopération pour atteindre le travail en groupe de manière harmonieuse dans une tâche qui demande de l'interaction. En effet, le travail collaboratif s'est progressivement amélioré au cours des sessions, dans un processus de plusieurs étapes dans lesquelles les participantes ont construit de la confiance et de l'intérêt envers les autres. À la fin du projet, elles étaient censées d'atteindre une attitude de coopération, ce qu'elles ont démontré en travaillant ensemble pour obtenir le résultat voulu.

Comme le montrent les journaux de bord, on observe une progression dans laquelle les participantes considèrent de plus en plus important et intéressant ce que les autres ont à dire. Ceci constitue une évolution par rapport aux premières sessions, où elles se montraient indifférentes face à la participation de leurs collègues. Dans la session 4, on trouve l'extrait « Les élèves font attention aux présentations des autres groupes » et, en plus, dans le journal de la session 7, il est mentionné que « Toutes les élèves sont intéressés par la sélection d'un rôle ». De cette sorte, on interpréterait que les participantes ont commencé à écouter et à apprécier les interventions des autres, ce qui aurait amélioré la communication dans les dynamiques de groupe.

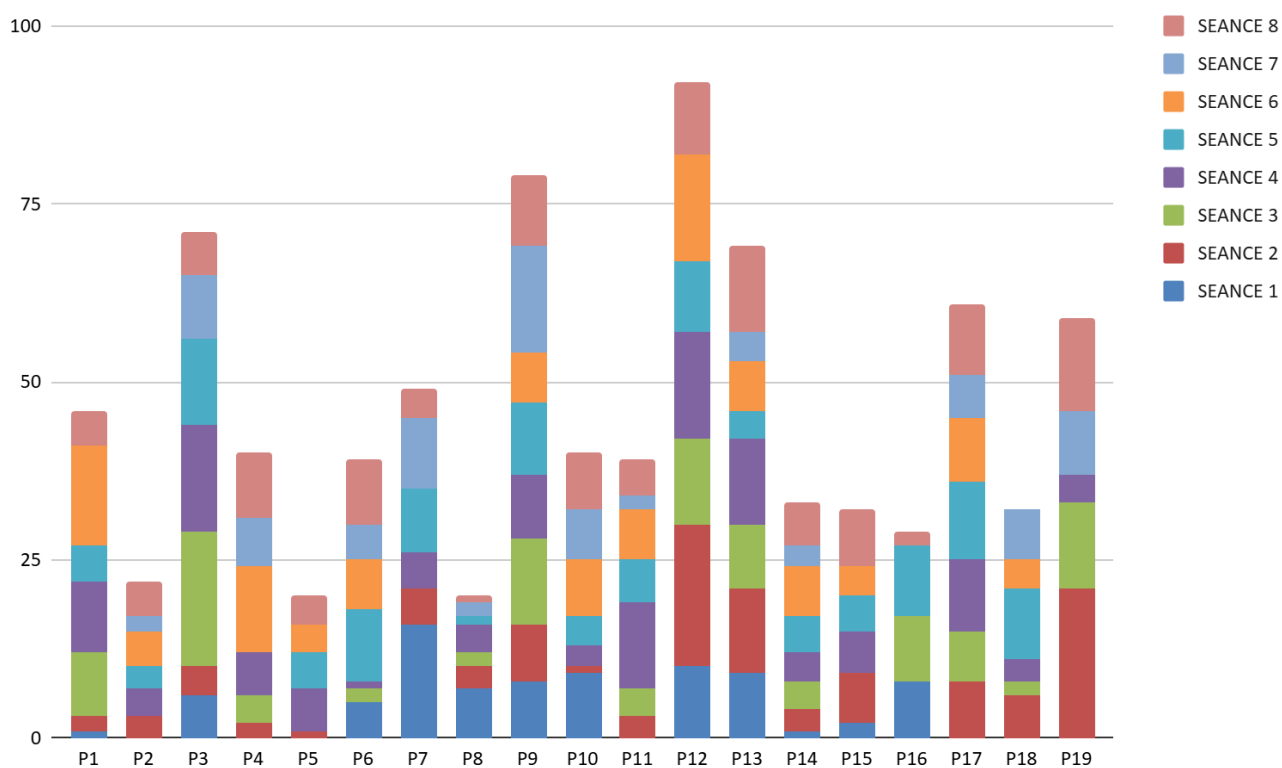
En plus de cela, dans l'interview et les dialogues quotidiens pendant les sessions, les participantes ont manifesté un intérêt à mener des actions communes et à prendre des initiatives pour le bénéfice de toutes. Ces actions ont été reflétées dans des situations concrètes, comme l'illustre le commentaire de la P1 : « J'ai demandé plusieurs salles pour l'enregistrement » et celui de la P19 « C'est pourquoi j'aime le travail d'équipe qui s'est développé entre toutes les participantes ». Ce qui précède

montre que les participantes conçoivent la coopération comme une attitude importante non seulement pour atteindre l'objectif du projet, mais aussi des actions telles que l'écoute et le leadership pour demander des espaces où toutes pourraient enregistrer leurs vidéos. C'est-à-dire qu'elles voyaient cette expérience non seulement comme une exigence académique, mais aussi comme un outil de facilitation pour la réalisation d'un objectif commun. De ce fait, l'on pourrait affirmer que les participantes, par leurs propres paroles et actions, ont contribué à un travail d'équipe efficace. En cet aspect, il est essentiel de reconnaître que non seulement le résultat final du projet est important, mais aussi les compétences développées tout au long du travail.

Toutefois, ce processus a également rencontré des limitations lorsqu'on parle de la participation inégale des collaboratrices. Ceci se présente comme une difficulté en raison du fait que le projet cherchait à intégrer toutes les participantes de la manière la plus équitable possible.

Concernant ce sujet, dans le journal de bord, on a enregistré session à session les prises volontaires de parole dans l'intention d'identifier la fréquence de participation par étudiante. L'information obtenue est montrée dans la Figure 5, où sur l'axe X se trouve chaque participante et puis, de manière sommative, chaque couleur représente une des sessions dans laquelle elle a participé. Ceci a donné les résultats suivants :

Figure 5 : Total des interventions réalisées par chaque participante dans chaque session



Note. Elaboration propre.

On a identifié que le nombre de participations montre un écart important entre certaines participantes au cours des huit sessions. Au total, la P12 a été celle qui a participé le plus (92 participations) avec un écart de 62 participations au-dessus des P5 et P8, qui ont été celles qui ont participé le moins. Cependant, dans une analyse session à session les tendances ne sont pas toujours présentées par les mêmes personnes. Par exemple, dans la session 2, les participants 3, 12 et 19 ont pris la parole entre 19 et 21 fois, tandis que d'autres élèves ont participé de 3 à 16 fois dans une même session. Il convient de mentionner que chaque session motive des participantes distinctes, donc, ceux qui n'ont pas participé ou qui ont peu participé

changeaient à chaque session. Cependant, aucun étudiant n'était totalement silencieux.

À la suite de ce qui précède, dans le journal de la session 4, il est noté que la P14 préfère participer par écrit, cependant, au cours des participations orales elle reste dans la moyenne et tente également de faire entendre sa voix. Ce qui montre que, même si la communication orale représente une difficulté pour les participants, les diverses activités et conversations lors du projet ont également motivé ceux qui n'aiment pas ce type de participation.

En outre, dans l'analyse du contenu du court-métrage, pas toutes les participations se sont avérées également significatives dans la construction du sens global de la scène. Certaines se distinguent par le fait qu'elles ne sont pas très longues et n'apportent pas de critique ou de réflexion. À titre d'exemple, la P8 ne dit que « On est toutes perdues là ! » et la P11 commente à peine « Je n'entends même plus la musique ! » dans leurs interventions uniques. Cela montre une inégalité par rapport à ses collègues en termes de contenu. En revanche, le P1 expose un effort : « et moi, j'ai préparé un poème de Léopold Senghor » ; le P3 montre également des idées profondes : « et si on mélangeait art et danse, comme dans les ballets contemporains ? » De cette sorte, on aperçoit que ces dernières participations contribuent plus que ceux de P8 et P11 au contenu essentiel au message.

À travers l'analyse quantitative du nombre de participations, des journaux de bord et du contenu du court-métrage, on peut voir que les participantes n'ont pas produit des discours de la même manière ni pendant les sessions ni dans le court-

métrage lui-même, ce qui se présente comme une opportunité d'amélioration car il faudrait trouver des stratégies plus efficaces pour promouvoir l'autonomie chez les étudiantes et d'intégrer davantage les personnes qui participent moins d'une façon le plus égalitairement possible.

Avantages et inconvénients linguistiques

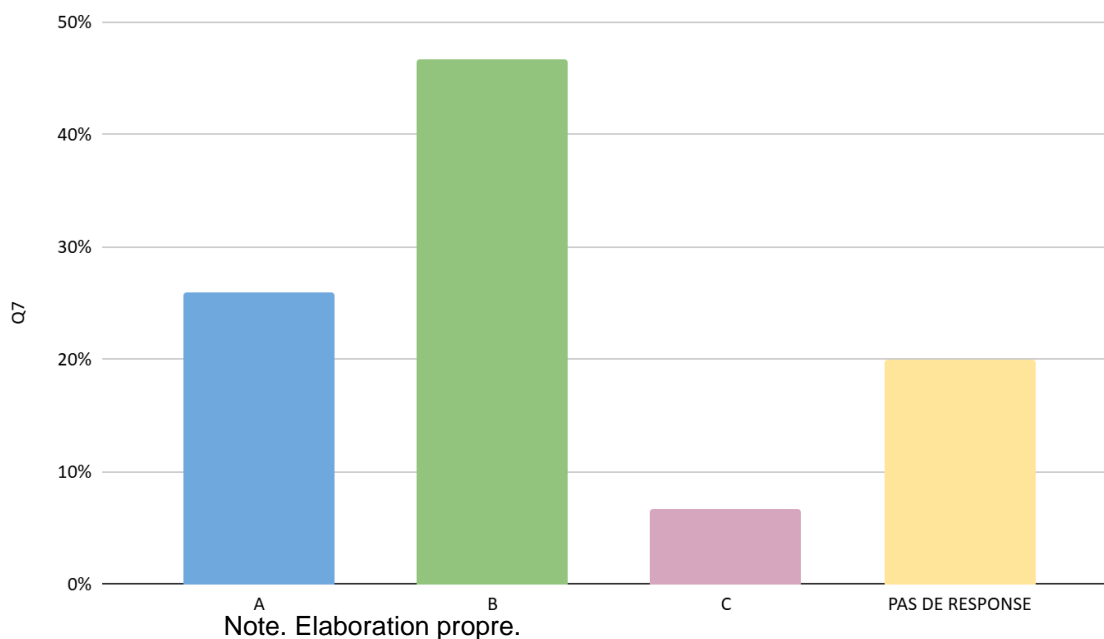
Au niveau linguistique, l'un des avantages les plus importants trouvés dans cette analyse consiste à la possibilité de pratiquer la langue française dans des contextes plus proches de la réalité, non seulement pour enrichir le vocabulaire, mais aussi pour interagir de manière plus spontanée.

Afin d'approfondir cette idée, Il est important d'aborder premièrement par les données obtenues à partir de l'enquête. Dès lors, on commencera avec la question : « As-tu déjà écrit des dialogues ou des scénarios en français ? » Dans cette question, les options proposées comprenaient :

- A. Non, jamais.
- B. J'ai écrit des dialogues simples.
- C. Oui, j'ai écrit des scénarios complets ou des dialogues complexes.

Cette question cherchait à connaître le parcours des participantes en ce qui concerne l'utilisation de la langue dans un contexte similaire à celui du court-métrage pour comprendre leur point de départ. Les résultats sont illustrés dans la Figure 6 ci-dessous :

Figure 6 : Expérience dans la création de dialogues en français



Ces données montrent que seulement une minorité (7%) avait créé des dialogues en français avant cette expérience. Le 26% déclare n'en avoir jamais produit un avant et, finalement, le 47% déclare n'avoir fait que des textes simples. On observe aussi que le 20% n'a pas répondu, ce qui impliquerait que les participantes ne sont pas sûres de comment classer leurs expériences par rapport à la langue, puisque toutes ont été liées au contexte du cours de FLE dans l'institution éducative. Ces résultats nous montrent que ce projet était, pour la plupart, la première occasion authentique que les étudiantes ont eu d'interagir et de planifier des dialogues complexes et significatives d'exigence élevée en raison des conditions proposées pour le court-métrage final.

Ces lectures des pourcentages sont d'autant plus pertinentes lorsqu'ils sont comparés avec les données obtenues dans le journal de bord, puisque ces derniers confirment les tendances identifiées à travers des comportements observés par la

chercheuse au cours des différentes sessions ; ces enregistrements se sont concentrés sur les comportements les plus significatifs lors des interactions observées entre les participantes.

Dans la session 3, on trouve une annotation importante à propos de la P3 qui dit « l'élève est proactive et parvient à mener le début du court-métrage », ceci montre le développement d'une attitude de leadership chez une étudiante, vu qu'elle est parvenue à un consensus avec ses camarades de classe, réussissant ainsi à utiliser la langue comme un pont de communication avec les autres filles. Par la suite, dans la session 7, on trouve la note suivante : « Les élèves commencent à interagir en français entre elles » qui exprime une amélioration par rapport au début des activités car, avant le projet et dans les premières observations, les conversations entre les participantes étaient complètement en espagnol. En effet, l'utilisation du français était plutôt une exigence académique à des moments spécifiques qu'un outil de communication entre elles.

Enfin, dans la session 8, on observe un effort des participantes pour exprimer des idées parfois complexes, même sans connaître tout le lexique nécessaire pour le faire. En effet, malgré leur manque de vocabulaire, elles tentaient de participer en français et, même, elles donnaient des exemples de leur vie quotidienne pour illustrer leurs expériences par rapport aux questions posées. Un exemple de ceci est dans un des extraits du journal de bord de la session 4 : « les groupes travaillent activement sur leurs idées et demandent le lexique nécessaire ». Dans cette optique, on pourrait souligner que ces tentatives ont également contribué à ce que les élèves enrichissent

leur vocabulaire, parce qu'elles cherchaient activement des stratégies pour utiliser des synonymes ou demandaient directement aux enseignants comment dire ses idées en français.

En relation avec les notes des journaux de bord, on peut également les conjuguer avec ce que les participantes ont dit lors des interviews, où l'on peut percevoir une perception positive de l'utilisation réelle de la langue. La P10 a mentionné « ce que j'aime le plus, c'est de pouvoir réaliser une activité différente dans laquelle nous avons utilisé la langue pour transmettre un message » ; elle a également souligné ceci comme sa partie préférée pendant la réalisation du court-métrage. Également, la P11 a affirmé : « J'ai découvert que je suis capable d'apprendre un dialogue en français, de l'écrire et d'enregistrer un court-métrage », ce qui montre une augmentation de la confiance en soi à travers la création du projet, puisque cela laisse comprendre qu'au début elle ne le croyait pas possible, mais à la fin elle y est parvenue. Ces commentaires montrent aussi une utilisation de la langue plus proche de la réalité et une opportunité de pratiquer le français. En fait, même dans l'interview elles ont été encouragées à exprimer dans cette langue leurs parties préférées du projet, ainsi que les difficultés présentées dans le développement de ce dernier.

En outre, après avoir analysé le contenu dans les deux activités orales appliquées (l'interview et le court-métrage, le produit final de ce projet), on a trouvé qu'il y a des signes d'un progrès et une extension de leur vocabulaire lié à des situations multiculturelles mise en place par les participants, telles que : « Et nous réciterons en français, anglais et créole » (P12) ; « On jouera un rythme doux pour

accompagner » (P13) ; « Préparez-vous, on va faire bouger tout le monde avec notre danse ! » (P6) ; « Apprendra à lire et comprendra plus les différentes formes d'expression et comment la langue pour unir [sic] » (P17) ; « et aussi J'aimerais qu'il puisse apprendre un nouveau thème de manière amusante » (P2). Ces interventions montrent que, dans chacune des activités orales, les participantes ont commencé à utiliser des structures grammaticales un peu plus complexes afin d'exprimer leurs idées ou émotions suscitées pendant et après le développement du projet.

D'un autre côté, on trouve que la participation dans le projet a permis aux participantes d'utiliser le français pour communiquer, ainsi que d'élargir leur lexique, à travers un usage plus pragmatique. Ce processus montre une progression importante dans l'appropriation de la langue cible, vu qu'elle est devenue plus significative et importante dans la communication quotidienne avec les autres camarades de classe.

Un autre avantage linguistique est lié à la constatation des erreurs propres et l'intention de les corriger. En effet, l'auto-détection des erreurs est essentielle, car elle représente une prise de conscience des difficultés propres et une recherche d'amélioration des compétences dans la langue cible.

Pour contraster ces améliorations, on a conçu la Figure 7 en suivant une analyse comparative, où les interventions des participantes sont contrastées (#P signifie le code de numérotation attribué à chaque participante) et regrouper ces améliorations en 5 grands groupes grammaticaux. Cette figure permettra de mettre en évidence non seulement les avancements individuels, mais aussi les aspects, les compétences renforcées et les savoirs acquis par le biais du projet :

Figure 7 : Contraste de la production orale par participante

Indicateur	Catégorie d'amélioration	#P
Passé composé + imparfait pour narrer/proposer	Temps passés	1
Imparfait		9
Imparfait pour attentes non satisfaites		10
Passé composé pour réalisations artistiques		18
Passé composé + présent (description artistique)		19
Futur simple pour actions planifiées	Futur	11
Futur simple + futur proche combinés		13
Futur proche + présent (actions immédiates)		14
Futur proche avec métaphores		6
Futur proche pour plans		12
Structuration du présent (phrases affirmatives + comparatives)	Présent	7
Présent + simultanéité et universalité		3
Expressions négatives + émotions au présent		14
Présent + confusion/questions simples		8
Présent + exclamations		15
Expressions négatives plus complexes au présent		11
Expressions culturelles affirmatives + 'devoir'	Expressions culturelles/artistiques	4
Introduction de l'impératif + métaphores		5
Passé composé (réalisations) + présent (descriptions artistiques)		6
Expressions d'émotion/désaccord au présent	Difficulté/désaccord	2
Expressions de difficulté (présent négatif + futur proche)		15

Note. Élaboration propre.

Concernant la constatation des erreurs propres et l'intention de les corriger, on a observé que dans la plupart des cas, il n'y a pas eu de changement dans le niveau de langue des participantes selon le CECR. Néanmoins, toutes les participantes ont montré une amélioration dans l'utilisation des temps passés, des structures grammaticales du présent et du futur, et aussi dans l'utilisation d'expressions culturelles et artistiques, et des expressions de difficulté ou désaccord. Il est pertinent de souligner que les corrections ont été réalisées de manière naturelle, tout au long des conversations entre camarades et l'enseignante, car pendant le cours il n'y avait pas de sessions consacrées aux corrections grammaticales.

Cette analyse permet de voir aussi que les progrès n'ont pas été équivalents dans tous les cas : un des apports les plus notables sont ceux des P12 et 13, qui ont

dit respectivement « et nous réciterons en français, anglais et créole » et « on jouera un rythme doux pour accompagner ». Ici, elles ont réussi à intégrer le futur simple dans leurs interventions, ce qui nous permet de les reclasser du niveau A2 au niveau B1 selon le CECRL. Un autre exemple pertinent est donné par la P3, qui a demandé « et si on mélangeait art et danse, comme dans les ballets contemporains ? » ; elle, dans la première activité, a utilisé seulement le présent de l'indicatif mais, dans le court-métrage, a ajouté la structure de condition à son dialogue. Ceci lui a permis d'exprimer des hypothèses donnant ainsi une nuance plus complexe à son intervention, étant donné que l'utilisation de cette structure correspond à un niveau B1 d'après le CECRL.

D'autre part, bien que les autres élèves n'aient pas eu un changement de niveau par rapport aux indicateurs établis dans le CECRL, elles ont également montré des progrès importants quant à leur ressources lexicales et grammaticales. C'est le cas de la P5, qui a introduit l'usage du ton impératif et des métaphores pour son intervention liée à l'art : « chut ! La couleur demande du silence ». L'utilisation de l'interjection dans ce cas lui a permis de montrer l'importance que le silence avait pour elle dans la scène. Pour la P11, elle n'a utilisé que des phrases affirmatives et le mot « non », pour s'exprimer dans la première activité, tandis que dans le court-métrage elle a amélioré sa production, ce que l'on aperçoit dans son intervention « Je n'entends même plus la musique ! » cela montrerait qu'elle est devenue plus consciente sur l'utilisation des structures grammaticales de la négation, vu qu'elle a employé une variation plus complexe.

Les résultats montrent, donc, des améliorations à différents degrés pour chaque

participante. En fait, il est possible d'affirmer qu'elles ont toutes expérimenté avec différents temps verbaux, Ainsi qu'avec d'autres structures grammaticales grâce au retour fait dans la première partie du projet. Cela démontrerait que l'apprentissage s'est déroulé de manière progressive et significative au rythme de chaque participant, grâce à l'adaptabilité de l'apprentissage par projet, ce qui constitue l'un des principaux avantages de cette méthode dans le contexte de l'apprentissage du FLE.

Cependant, il faut aussi mentionner que le progrès linguistique présente aussi des difficultés comme la persistance d'erreurs grammaticales liées à l'usage limité de temps verbaux, aux erreurs de concordance et aux structures négatives. D'autre part, la prononciation s'est avérée compliquée par rapport aux terminaisons des verbes au présent et à l'infinitif. De surcroît, il y a eu certaines erreurs d'interférence, puisque les participantes ont employé la logique phonologique de l'espagnol pour lire en français. Ces limitations étaient présentes lors des différentes sessions et montrent que, malgré la correction de certaines erreurs apparues, il y a eu aussi des inconvénients qui n'ont pas pu être résolus au cours du développement du projet.

Pour commencer avec cette partie de l'analyse, on a approfondi ce premier aspect : la persistance d'erreurs grammaticales qui ont été identifiées dans les premières activités et, de plus, qui se sont poursuivies tout au long du projet sans être corrigées.

En premier lieu, on parlera de la conjugaison incorrecte des verbes ; par rapport à la première activité orale proposée, on trouve « j'ai suis arrive retard [sic] » où elles ont mélangé le verbe avoir et être et, en plus, il n'y avait pas d'accord de genre dans

leur scénario, que dans leur cas demanderait le participe féminin : je suis arrivé(e) en retard. D'un autre côté, on a enregistré aussi un cas où le verbe auxiliaire incorrecte a été utilisée : « qui ai venue ». Enfin, on a observé un autre emploi incorrect dans le choix du verbe « je m'appelle Anna et j'ai des... suis étudiant » plutôt que de « je m'appelle Anna et je suis étudiante ».

Ceci en contraste avec les erreurs de temps présentées également dans l'interview, telles que : « elle est passe » à la place de « elle est passée », absence d'accord du participe passé selon le genre des participantes. Un autre exemple est « j'aimerais qu'il pourra apprendre [sic] » qui doit être « j'aimerais qu'il puisse apprendre », donc la participante a oublié ou ne connaissait pas le subjonctif et le conditionnel. Un autre cas est celui de la P9 qui a dit « parce que la table a été très petite », ce qui est une traduction peu naturelle, car il serait préférable d'utiliser l'imparfait parce qu'elle évoquait une description au passé.

La prochaine erreur grammaticale à laquelle il vaut la peine de s'attarder c'est l'utilisation incorrecte des prépositions et des articulations. Dans la première activité, on trouve les exemples suivants : « regardez à des nouveaux immigrants du le quartier », où la préposition 'à' n'était pas nécessaire et, en plus, elle a répété « le » après la contraction « du » ; de même, « un minute » montre une confusion de genre grammatical, qui proviendrait de l'espagnol « un minuto » (masculin).

De surcroît, ce type de fautes persistent dans l'interview, où on observe des cas tels que « apprendre sur la culture » au lieu de « connaître la culture » ou « apprendre des choses sur la culture ». Aussi, « les perdre de temps » où la bonne façon serait

« la perte du temps ». En résumé, bien que le projet audiovisuel permette de réviser des compétences linguistiques, ainsi que de pratiquer dans des situations réelles, on observe que trois groupes d'erreurs grammaticales ont été maintenues : l'utilisation des prépositions, le choix des articles définis et indéfinis et l'emploi et construction des temps verbaux. Ces difficultés ont persisté dans les deux activités, ce qui confirmerait une difficulté nécessaire à travailler pour éviter ces confusions et interférences.

En plus de ces imprécisions au niveau grammatical, des erreurs au niveau phonétique sont également apparus, ce qui représente un obstacle parce que le projet est basé principalement sur la production orale. Quant à ces erreurs de prononciation présentées dans les deux activités, on trouve que certain parmi eux sont communes chez les apprenants du FLE. Le Tableau 1 ci-dessous montre les exemples les plus courants identifiés dans les deux activités :

Tableau 1 : Erreurs phonétiques commises par les participantes de manière la plus fréquente

TYPE D'ERREUR	ACTIVITÉ 1 (SITUATION MULTICULTURELLE)	ACTIVITÉ 2 (INTERVIEW)
Nasales	<u>CAMP</u> en lugar de champ [ʃɑ̃]. → prononcé [kamp] comme en Espagnol. <u>ENSEMBLE</u> → [ansemblə] au lieu de [ɑ̃sɑ̃bl].	<u>ENSEMBLE</u> → [ansemblə] au lieu de [ɑ̃sɑ̃bl].
Prononciation de la -e finale	<u>DIFFICILE</u> → [difi'silɛ] à la place de [difisil], en ajoutant une e sonore. <u>PARLE</u> → [paʁlə] plutôt que de [paʁl].	<u>BONNE</u> → [bɔnə] au lieu de [bɔn]. <u>FILM</u> → [filə] au lieu de [film].
Prononciation de la -r en infinitif	<u>APPRENDRE</u> → [ap'render] (r vibrante espagnole) au lieu de [apʁɑ̃dʁ]. <u>PARLER</u> → [paʁ'ler] à la place de [paʁlə].	<u>MANGER</u> → [man'xer] avec l'espagnol « g » au lieu de [mɑ̃ʒe]. <u>TRAVAILLER</u> → [traba'jer] avec la r marquée au lieu de [tʁavaje].

Note. Élaboration propre.

Le premier groupe d'erreurs correspond à la difficulté à prononcer les voyelles nasales ; il est possible que ce phénomène soit dû au fait qu'en espagnol ces phonèmes n'existent pas, donc, normalement on tend à les prononcer sans nasalisation. Le second groupe contient la tendance à ajouter des sons finaux, tels que le [e] à la fin du présent de l'indicatif ou le [r] à la fin des infinitifs. À partir de l'analyse réalisée, on peut constater que même si les erreurs grammaticales et phonétiques persistentes chez les participantes, ils n'empêchent pas la communication. Il faut préciser que ces erreurs sont directement liées à une comparaison ou une assimilation avec les dynamiques de leur langue maternelle, c'est-à-dire l'espagnol.

Bien que la persistance des erreurs engendre des limitations, c'est aussi une opportunité pour l'apprentissage conscient et l'amélioration. Il convient de mentionner que l'apprentissage par projets contemple l'apparition d'erreurs comme une des phases de développement. Dès lors, la solution d'erreurs prend plus de temps afin que les enseignants corrigent en détail les fautes des participantes et qu'elles-mêmes deviennent conscientes de ces erreurs.

Ainsi, nous avons vu dans la première partie que les participantes ont acquis de la confiance, élargi leur lexique et amélioré certains aspects en utilisant le français comme outil de communication. Cependant, il n'a pas été possible de corriger toutes les erreurs grammaticales et phonétiques, ce qui se traduit par un besoin d'améliorer le projet en ajoutant des espaces de correction plus focalisés sur la syntaxe et la phonétique.

Sous cet angle, l'équilibre entre les avantages et les inconvénients permet

d'affirmer que le projet a atteint son but d'amener les participantes à l'utilisation et à la pratique quotidienne de la langue pour obtenir un apprentissage significatif, ceci à travers des expériences vécues dans le cadre du développement de la méthodologie par projets.

En guise de conclusion, on dirait que le principal avantage du projet était la motivation et l'implication des participantes dans l'utilisation réelle de la langue. En revanche, la principale limitation réside dans l'impossibilité de surmonter les erreurs les plus enracinées sans un travail linguistique supplémentaire.

6.3. Niveau d'intérêt suscités chez les élèves lors du projet

Afin d'analyser l'intérêt et la motivation des participantes envers ce projet, nous articulerons les données issues des trois instruments appliqués : les observations consignées dans le journal de bord ; les opinions exprimées par les participantes elles-mêmes lors de l'interview ; et le processus de création du court-métrage ainsi que son contenu.

Le court-métrage est compris comme une construction collective et d'intérêt personnel. Dès lors, ce travail reflète directement l'interactions des participants, leurs idées et leur attitude pendant le projet et le processus de formation qu'il a représenté pour elles. ; ceci fait du court-métrage une preuve privilégiée du degré d'implication et d'appropriation donnés par chacune des participantes.

La création d'une idée, un scénario et une mise en scène pour le court-métrage peuvent être interprétées comme des preuves claires de l'intérêt que leur a suscité le

projet. Toutefois, Il convient de préciser deux situations importantes : d'un côté, l'évaluation académique n'a jamais été un facteur déterminant, car on ne leur a jamais dit qu'ils recevraient une note pour leur travail. De l'autre côté, les participantes ont enquêté, proposé et débattu entre elles afin de parvenir au schéma final qui a défini le récit, la situation contextuelle, Ainsi que les éléments culturels et artistiques présentés dans le court-métrage ; toutefois, la chercheuse a été celle qui a articulé leurs dialogues pour qu'ils aient une structure cohérente suivant les idées données par les participantes, en plus le dialogue a été ensuite ouvert pour qu'elles puissent le changer s'il ne reflétait pas ce qu'elles voulaient.

Il est également important de souligner la présence d'éléments culturels dans certaines interventions : « un poème de Léopold Senghor ; le message de la francophonie ; nous réciterons en français, anglais et créole » ; « on a peint un mur entier inspiré par l'art haïtien ! »; et aussi « j'ajoute des motifs africains à notre toile ». Ces extraits montrent qu'un travail de recherche a été développé à partir d'un véritable intérêt envers la multiculturalité dans le cours du FLE.

Comme on l'a vu précédemment, le court-métrage ne doit pas seulement être considéré comme le résultat final d'une activité académique, car il représente également comment la méthodologie basée sur des projets influence la motivation et les intérêts des participantes. En fait, on pourrait dire que cette méthodologie a promu un fort engagement pour l'apprentissage du français dans une situation multiculturelle. Cela compte tenu du fait qu'elles ont apporté des idées, cherché différents éléments culturels et coopéré activement à la création du projet.

Autrement dit, les données obtenues montreraient que l'apprentissage audiovisuel et multiculturel a favorisé la créativité et stimulé, de manière tangible, l'intérêt et la motivation chez les étudiantes dans le cours du FLE.

La réflexion précédente peut être enrichie avec l'information obtenue des journaux de bord, où on constate aussi une augmentation progressive de la motivation et de l'intérêt chez les participantes. Il est important de noter que cette évolution ne se présente pas d'une manière linéaire, mais comme un progrès entravé par certaines circonstances externes, dont deux ressortent notamment : d'une part, l'excès des tâches de leurs activités académiques à accomplir par les participantes. De l'autre part, on a rencontré également des problèmes quotidiens liés au lycée, c'est-à-dire, l'annulation de cours, des changements d'horaires ou d'autres activités qui affectaient le temps des implémentations. Malgré tous ces obstacles, des progrès ont été réalisés, ce qui sera exposés ci-après :

Dans le journal de bord concernant la première session de mise en œuvre du projet, il a été noté que « les élèves font d'autres activités ». Ceci illustre une sorte de distraction chez les participantes, dont la cause serait une faible motivation par rapport à ce qui est demandé sur la multiculturalité. Cette situation révèle un moment où le court-métrage et l'apprentissage par projet ne parviennent pas encore à consolider une dynamique en faveur de l'objectif. Lors de la deuxième session, on a enregistré « les élèves n'écoutent pas les opinions des autres ». Cela se traduirait par un manque de motivation et d'intérêt pour ce que leurs collègues ont à dire. En plus, cette analyse implique aussi que le groupe n'apprécie pas les échanges, ce qui a un impact négatif

sur la motivation à participer aussi. Cependant, en utilisant des activités différentes de celles auxquelles elles étaient habituées, les participantes ont réussi à maintenir leur attention. Au cours de la projection de trois courts-métrages pendant la session 2, il a été noté que « les élèves font silence lors de la projection des vidéos », ce qui peut être traduit comme intérêt pour ce que l'on leur montrait.

Au fur et à mesure des sessions, une transformation positive a été constatée puisque le journal enregistre de plus en plus de participations et moins de commentaires autour la distraction ou le manque d'attention du groupe. Dès la session 8, on peut observer que toutes les participantes « se montrent heureuses et fières de ce qu'elles ont accompli ». À titre d'exemple, on a le cas de la P1, qui « reconnaît les succès et les échecs du processus à la fois personnel et de groupe ». De même, la P5 « se réjouit du résultat final et mentionne que le court-métrage est un moyen d'apprendre le français de manière plus amusante ». Normalement, on relie l'amusant avec ce qui suscite l'intérêt, Ainsi que ces interventions montrent les avantages vis-à-vis de la dimension ludique de l'apprentissage par projets. En outre, ces indicateurs sont essentiels car ils mettent en évidence une source de motivation intrinsèque, qui a permis aux participantes de donner un sens à leur expérience et de s'engager dans leur propre progrès.

Ainsi, le journal de bord reflète également comment les participantes sont passées d'une motivation nulle ou faible, au début, à un engagement plus profond, ce qui indiquerait une augmentation de la motivation et de l'intérêt. Cette tendance s'aligne également sur les résultats des interviews, où les voix des participantes offrent

un regard plus personnel et introspectif sur leurs expériences.

Les commentaires des participantes montrent la motivation qui les a poussées à organiser et à collaborer dans le cadre des tâches requises. Comme preuve de cela, nous allons commencer par la P1, dont l'intervention a donné plusieurs signes d'intérêt et de motivation : « le plus [sic], j'aime j'ai adoré organiser et planifier quelque chose. Et je peux créer, je peux être créatif. Alors j'ai profité de l'activité parce que je suis très dispersé et le film m'a fait revenir de temps en temps ». Ce qui démontre, d'une part, un renforcement de la confiance envers ses propres compétences et, d'autre part, qu'elle est parvenue à identifier son progrès. En plus, la participante a avoué d'être distraite pendant le cours, mais puis elle reconnaît que le projet l'a fait revenir « de temps en temps ». De cette sorte, le cours du FLE de ce projet aurait devenu un facilitateur d'attention grâce à qu'il lie leur propre intérêt au besoin d'effectuer les tâches demandées. En outre, d'autres participantes ont également exprimé leur contentement par rapport au projet : « j'aime l'idée principale qui est une idée multiculturel » (P4) ; « ce que j'aime le plus, c'est pouvoir réaliser une activité différente dans laquelle nous avons utilisé la langue pour transmettre un message » (P10). Ces commentaires montreraient que même si les points focaux qui ont capté son attention étaient différents (la production et la création du court-métrage, le multiculturalisme ou la langue), elles ont réussi à se concentrer et à être motivées par les tâches requises, probablement à des moments différents et avec une intensité différente, mais généralement toujours prêtes à coopérer pour atteindre l'objectif.

En définitive, l'analyse du court-métrage, les observations consignées dans le

journal de bord des différentes sessions et les interviews ont montré que la création d'un projet audiovisuel multiculturel a contribué à une amélioration chez les participantes quant à leur motivation et intérêt montrés au début. On peut donc dire que le projet génère un impact positif et il est possible d'affirmer que, ensemble, les données recueillies permettent d'affirmer que la méthodologie basée sur des projets audiovisuels multiculturels favorise un changement dans la motivation qui va de l'extrinsèque à l'intrinsèque: d'une motivation initiale limitée, dépendant des conditions extérieures, vers une motivation plus profonde et soutenue, liée à la créativité, la collaboration et la réflexion critique.

7. Conclusion

Pour finir cette recherche, on pourrait conclure que, malgré les défauts identifiés, la mise en œuvre de projets audiovisuels multiculturels a eu un impact positif sur la production orale en français des étudiantes du lycée féminin Mercedes Nariño.

Tout d'abord, en ce qui concerne la compréhension et l'intériorisation de la multiculturalité, on a constaté un progrès dans l'appropriation de ce concept. Cela représente une évolution par rapport au point de départ, puisque les étudiantes n'en avaient aucune connaissance préalable et la confondaient souvent avec l'interculturalité. Néanmoins, grâce au développement théorique de la multiculturalité donné au fil des séances, les étudiantes ont réussi à l'identifier clairement sur le plan théorique, ainsi qu'à l'intégrer dans leurs commentaires réfléchis. Cependant, dans la pratique, les étudiantes ont eu tendance à montrer le français comme culture dominante et hégémonique, ce qui démontre un manque de perception horizontale entre cultures, c'est-à-dire, sans idées dominantes.

De surcroît, pour un concept qui était inexistant auparavant, c'est un grand progrès le fait qu'il est devenu une idée et un sujet de réflexion chez les participantes au sein des activités. Ceci représente un gain en termes de compréhension, bien qu'il faille encore travailler sur d'autres aspects liés aux échanges culturels, surtout ceux spécifiquement connectés à la multiculturalité.

En ce qui concerne les avantages culturels, en plus des progrès mentionnés ci-dessus face au concept de la multiculturalité, a également aidé à renforcer la coopération et le travail d'équipe.

Au cours du développement, les étudiantes sont passées d'une attitude indifférente à l'écoute et à la collaboration avec leurs camarades. Le court-métrage final n'intègre pas seulement des éléments culturels, mais reflète aussi les opinions et les identités propres aux étudiantes. De cette façon, le cours du FLE est devenu un espace de dialogue et de construction collective.

Quant aux difficultés, on peut dire que la participation a été inégale, ce qui représente une occasion importante de générer des stratégies incluant les étudiantes qui ont le plus de mal à participer de manière autonome et donc gardent le silence.

Par ailleurs, au niveau linguistique, il est possible de dire que le projet a facilité l'utilisation du français par les élèves dans des contextes plus réels et significatifs au sein de la classe. Le processus (création de scénarios, discussion d'idées, enregistrement et réflexion sur ce qui a été réalisé) a conduit les élèves à transcender la langue au-delà des espaces d'évaluation orale, ce qui contribue également à renforcer la confiance au moment de la production orale. Cependant, on a identifié des difficultés grammaticales et phonétiques qui ne se sont pas améliorées pendant les interventions. Néanmoins, ces obstacles n'ont pas empêché la communication, au contraire, ils sont devenus l'occasion de réfléchir à ces difficultés et, en plus, ils ont révélé la nécessité d'inclure des sessions liées à traiter en détail ces erreurs pour pouvoir les améliorer dans des futures expériences. Cette expérience met en évidence que l'apprentissage et l'amélioration d'une langue ne sont pas toujours linéaires, mais si la langue est perçue comme un outil de communication, ceci déclenche un intérêt d'amélioration et d'apprentissage significatif entre ceux qui l'utilisent.

Les résultats sont généralement positifs. Outre les avantages et les possibilités d'amélioration déjà mentionnés, on peut reconnaître que les projets audiovisuels multiculturels ont constitué un appui pour la motivation et l'intérêt des étudiantes. Cette affirmation provient du fait qu'elles ont réussi à s'intéresser elles-mêmes à l'utilisation de la langue dans des espaces quotidiens comme les discussions dans une modalité différente de celles d'évaluation orale.

D'après les analyses effectuées, on pourrait dire que les étudiantes ont compris la langue comme un outil facilitant l'échange de cultures et d'expériences. La motivation se reflète aussi à travers le désir d'approfondir les aspects des différentes cultures abordées, l'appropriation et la proposition des idées, ainsi que l'enthousiasme pour créer et organiser tout ce qui est lié au court-métrage.

En conclusion, cette recherche confirme que l'enseignement du FLE doit aller au-delà de la méthode traditionnelle et, en plus, il doit s'ouvrir à des méthodologies comme l'apprentissage par projets, qui intègrent l'audiovisuel, le numérique et des concepts multiculturels pour obtenir des avantages tels que l'utilisation réelle de la langue pour communiquer et l'intérêt pour les échanges culturels.

En pensant à l'avenir, on proposerait deux recommandations : d'une part, il est nécessaire de les compléter par des espaces de correction linguistique plus détaillés afin de mieux contribuer au développement de compétences. D'autre part, il serait intéressant d'intégrer ce type de projets dans le curriculum dans le but d'explorer leur impact à long terme sur différents niveaux d'apprentissage. Cependant, l'essentiel a déjà été démontré : quand on apprend en créant, en partageant et en réfléchissant, la

langue cesse d'être une obligation scolaire pour devenir une porte d'entrée dans le monde et un outil pour traiter des thèmes culturels et de diversité.

Cette recherche ouvre également la porte à des opportunités de prolongation avec l'étude du développement de l'autonomie linguistique au sein des productions audiovisuelles ou les implications de niveaux d'échange culturel plus avancés comme la pluriculturalité, la transculturalité ou l'interculturalité.

8. Références

Álvarez, A (2004). LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA (FLE)., Pag.497-512

Fondo Francés de Solidaridad para Proyectos Innovadores (FSPI) (2024). Currículo Sugerido para la Enseñanza y el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en las Instituciones Educativas Oficiales de Colombia. (Rapport)

Huber, G. (2005b). La pédagogie du projet.

Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. (2022). Proyecto Educativo Institucional PEI.

Lope, M.-J. (2020). Le Français Langue Etrangère (FLE) en quelques questions.

Pierre, F-C (2011). Apports des technologies pour l'apprentissage: entre miracle et mirage.

Magaña, J.-M (2019-2020). Metodología por proyectos en educación infantil. (Projet de recherche)

Mendel, E. (1919) The project method in education. Boston.

Ministère de l'éducation de l'Équateur. (2016). Curriculum de français langue étrangère (FLE) pour 1er à 3e du baccalauréat général unifié. Quito: Ministère de l'éducation.

Ministère de la Culture et de la Communication (France). (2011). Fiche 9: Diversité culturelle. En Culture & Médias 2030

Ramírez Martínez, A. (2019). El cortometraje en clase de francés lengua extranjera, como alternativa al desarrollo de la habilidad oral (Mémoire de licence, Universidad Libre, Bogotá, Colombie).

Ramos-Galarza, C. (2021). Editorial: Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica*, 10(1), 1–7.

Reverdy, C. (2013) L'apprentissage par projet: de la recherche.

TECHNOLOGIE

186

Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou de l'éducation*. Paris: Imprimerie de Michel Lambert.

Robert, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Citée dans ALKHATIB (2019)

Ruiz, A.-M (2018)Culture et interculturalité dans l'enseignement de langues étrangères à Bogota, Colombie: étude de cas à l'institut de Langues Fray Bernardo de Lugo O.P, Université Santo Tomas. Université Jean Monnet Saint-Etienne

Salazar, J.-L (2003) Estructuras de producción audiovisual: la organización jerárquica como sujeto productor y enunciador del discurso audiovisual. Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Samudra, H. A. T., Hardini, T. I., & Mutiarsih, Y. (2022). Élaboration d'un média audiovisuel sur Instagram comme alternative à l'apprentissage du FLE en ligne pour la compréhension orale et la production orale. *Francisola*, 7(2), 78–99.

Smyan, K. A. (2018). La compétence orale dans l'apprentissage du français.

Majalat Jamieat Tikrit lil-'Ulūm al-Insaniat, 25(1).

9. Annexes

Activité de production orale (courtes vidéos pour voir le concept de multiculturalité en pratique)

Groupe 1: le cinéma en tant que lieu assigné

P1: Bonjour les garçons et les filles. Dans notre faculté des langues nous sommes heureux de vous rencontrer et partager de langue. Aujourd'hui nous nous sommes réunis autour du un forum de cinéma animé par [...] Anna.

P2: Bonjour à tous, je m'appelle Anna et j'ai des... suis étudiant dans ces faculté des langues. Aujourd'hui nous allons regarder un film en anglais sous-titré en anglais.

Avec cela nous espérons que cela vous plair merci

P3: Oh excusez-moi, j'ai suis arrive retard"

P4: Owww, c'est ta ma langue

P3: Ou puor Dieu, je ne sais pas anglais

P4: Tu peux apprendre anglais

P3: Mais aujourd'hui je ne sais pas que es que je veux faire

P4: Je ne sais pas

P3: Ok, je crois que je mieux aller. Tu neccesité quelque chose?

P4: No, merci

P3: Ok, au revoir

P1: Pourquoi vos copine sa... il... est-il parti ??

P4: [...] Parce que le film n'était pas en français

Groupe 2: le parc en tant que lieu assigné

P5: Regardez a des nouveaux immigrants du le quartier

P6: Ne jouez pas avec elles pas... parce que ne son pas partie de nous, parce que...
que elle sont negres

P7: Nous venons du Maroc, il n'y pas de raison puor nous traiter comme ça.

P8: Ne [...] pas. On est tous frères.

P5: Vous avez de raison car nous avons des différent cultures, vous avez besoin de respect.

Groupe 3: l'école comme lieu assigné

P12: Bonjour étudiants. Aujourd'hui nous avons une nouvelle étudiante qui ai venue de [...] elle s'appelle Valentiñe. Pour la prononciation de notre langue n'utilise la lettre ñ, mais comme ça... Valentiñe

P9: Bonjour, je suis Valentiñe. J'ai 15 ans et je suis [...] et je suis, eh, eh... budiste.

P11: [...]

P9: Qu'est-ce que tu parles?

P10: Oui, tu es noire, petite et tu ne pas manger

Toutes: Professeure

P9: Elles se se moque de moi

P10: [..]

P12: Qu'est-ce que tu as fait ? Qu'est que tu as dit? nous avons pour la nourriture plus tard

P11: Tu manges des saucisses?

P9: Qu'est-ce qu'il passe? je ne mange pas de saucisses parce que je suis

bouddhiste

P10: Uy délicieux

P12: Qu'il se passe?

P9: Ils se moquent de moi parce que je ne mange pas de saucisses

P12: Ahhh, Danna, elle est bouddhiste [...] qu'est-ce que cela signifie?

P10: Non

P12: Pour la direction

Groupe 4: l'aéroport en tant que lieu assigné

P14: Pardonne-moi, pardonne-moi, je suis très en retard pour mon vole AA19

P13: Je ne parle francias, je parle

P14: Je ne parle espagnol

P13: Un moment, un moment.

P14: Il reste un minute pour mon vol

P13: Quel est ton vol?

P14: AA19

P13: C'est mon vol, mais je ne sais

P14: Allons ensemble, allons emsemble

P15: Bonjour

P13: Bonjour

N/A: Bonjour, quelle est notre prochaine escale

P14: Je vais en italie

N/A: Italie, oh très bien

P15: Moi aussi

P13: Ustedes van a lugares tan cheveres, je vais en Espagne

P14: Je ne comprends pas

P13: Je vais en Espagne

P15: Pour travailler?

P13: Oui

Activité de l'apprentissage par projets (court-métrage)

Scène 1 – Arrivée à la fête (Ambiance joyeuse)

(Plan de la salle décorée avec drapeaux francophones, chaque groupe s'installe.)

P13: "Enfin la fête commence ! On va montrer notre talent musical."

P14: "Et notre art va illuminer la salle."

P6: "Préparez-vous, on va faire bouger tout le monde avec notre danse !"

P1: "Et moi, j'ai préparé un poème de Léopold Senghor."

P19: "On a peint un mur entier inspiré par l'art haïtien !"

P8: "On répète encore un peu la choré ?"

P4: "Ouais, on doit être synchronisé !"

Scène 2 – Préparations et tensions (Conflit naissant)

(Chaque groupe répète bruyamment, les styles se mélangent et s'opposent.)

P7: "La musique c'est l'âme de la fête, non ?"

P15: "Mais on n'arrive pas à peindre avec tout ce bruit..."

P9: "Notre fresque n'avance pas !"

P5: "Chut ! La couleur demande du silence."

P18: “Je suis dans deux groupes, je cours partout !”

P12: “En langue, on prépare quelque chose de profond.”

P5: “Un slam qui parle de liberté.”

P3: “Et si on mélangeait art et danse, comme dans les ballets contemporains ?”

Scène 3 – Le chaos artistique (Crisis)

(Les présentations commencent en désordre: tout se chevauche. Rien ne fonctionne.)

P4: “Je n’entends même plus la musique !”

P2: “Je danse, mais je ne ressens rien...”

P8: “On est toutes perdues là !”

P2: “Ce n’est pas ça, le message de la francophonie.”

Scène 4 – La fusion artistique (Résolution)

(Elles montent sur une chaise pour parler au groupe.)

P1: “Et si on arrêtait de nous diviser ? Et si on créait ensemble ?”

P18: “Un spectacle où chaque art se complète !”

(Tous acquiescent. Ils préparent un numéro commun: poème, peinture en direct, danse, musique.)

P15: “Je vais peindre pendant la performance poétique.”

P13: “On jouera un rythme doux pour accompagner.”

P19: “J’ajoute des motifs africains à notre toile.”

P3: “Je danse et peins en même temps.”

P14: “J’aide à projeter les images.”

P12: “Et nous réciterons en français, anglais et créole.”

(Pendant la performance, tous dansent, chantent ou créent.)

P4: "C'est ça, l'union de nos cultures."

P6: "Le corps devient pinceau."

P7: "Les mots deviennent musique."

P5: "La voix devient art."

P9: "Et l'art devient message."

P3: "Chaque forme d'art a sa voix. Mais ensemble... nous devenons un langage universel."

TOUS ENSEMBLE (à voix haute): "L'art nous unit"

Activité de production orale (interview)

P1: Je crois que les temps et l'organisation sont très importants pour un travail de film et pour résoudre les problèmes qu'on a trouvés. Et le plus, j'aime j'ai adoré organiser et planifier quelque chose. Alors j'ai profité l'activité parce que je suis très dispersé et le film m'a fait revenir de temps en temps et je peux croire, je peux faire créatif

P2: j'aimerais qu'il pourra apprendre un nouveau thème de manière amusante tellement le planifier comme la production. Pratiquer la langue et travailler en équipement c'est ce que j'ai ici été le plus difficile à qu'il été parce que la table a été très petite ...

P5: Bonjour, du court-métrage, j'ai appris que l'organisation est très importante parce qu'elle nous aide à avoir un meilleur résultat. J'ai aimé le processus créatif parce qu'il me a permis d'apporter des idées. J'ai trouvé difficile la planification et le manque de communication

P19: Grâce au court-métrage, j'ai appris qu'un registreur est un peu amusant, mais

demandait rigurosité et discipline parce était un compromis réciproque. C'est pourquoi j'aime le travail d'équipe qui s'est développé entre tous les participants. Le plus difficile, il faut d'apprendre certains dialogues car j'ai tendance à le oublier. Malgré cela, j'ai réussi à les ressentir et repétant plusieurs fois les phase

P15: Bonjour, comment allez-vous? Ce que j'ai le plus aimé et apprécié le processus et la création d'un cortométrage du multiculturalité. C'était une expérience agréable. Mes compagnies, mon amies, professeurs, ont été de ces activités quelque chose, le vu dans inoubliable.

P14: Et je pense que l'expérience des courts-métrages, c'est très important et très joli pour moi et pour les cours. Parce que nous pouvons apprendre sur la culture, sur l'art, sur toutes les choses que la culture avoir. Aussi, c'est très intéressant que nous pouvons relationner de manière artistique et de manière différente. Alors c'est... muy chevere

P10: Bonjour et ce qui aime plus, c'est de pouvoir et à réaliser une activité différente dans laquelle nous avons utilisé la langue pour transmettre un message. Nous avons également eu quelques différences dans les planifications de la manière dont nous allons procéder. et le rôle de chacune. Mais pour la suite, nous avons pour nous organiser jusqu'à ce que nous soyons en mesure d'enregistrer les courts-métrages.
Merci

P11: J'ai découvert que je suis capable d'apprendre un dialogue en français, de l'écrire avec un frère devant un camp et de régistrer un court-métrage. C'est une expérience formidable car chacun de nous contribue à l'apprendre aussi

agréablement que possible.

P17: Qu'est-ce que j'ai appris? j'ai appris et la différence multiculturalité et interculturalité. Le vocabulaire apprendra à lire et comprendra plus les différentes formes d'expression et comment la langue pour unir

P4: J'aime l'idée principale qui est une idée multiculturalitaire. qui lui fait de travailler avec mes compagnons et de voir comment le court-métrage se déroule au film. Mais j'ai eu mal à m'organiser et quelqu'un pour le faire et nous avons et les [...] perdre de temps [...]

P18: J'ai appris à travailler avec la personne de tout le monde parce que nous retournons par [...] J'ai aimé pouvoir faire différentes activités en même temps. C'est Il m'est difficile de prononcer mes mots ou mes écrire parce que je ne l'avais pas préparé à temps.

P3: J'ai appris à travailler en équipe et à écouter [...] Mais à un moment donné, tout s'est bien passé et [...] Mais à un moment donné, tout s'est bien passé et nous avant pu tourner sans trop de erreurs. Ce qui m'a le plus fou, c'est de voir que nos propenses d'affaires semblent de manière efficace. Cependant, j'ai eu du mal [...] Mon stress et ma impatience passaient à certaines situations.

P16: C'est que j'ai appris à [...] du court-métrage. C'est l'importance de travailler en équipe et d'avoir de la patience pour que tout se passe bien. Je me suis rendu compte quand on collabor pour assembler le travail de bien [...], mais aussi que les résultats bien plus beaux. Je crois que le plus difficile est tout le fait [...] que nous ayons tout d'accord sur les détails. les scènes, les jeux d'adultes, les jeux bleus, et la

façon dont nous faisons nous organiser. Si je suis d'accord ce n'est pas facile mais c'est nécessaire pour que le métrage soit bien fait. et reflète les façons de chacune. [...] et croire donner nos idées à les plus grandes filles. Mi aussi, ce qui nous a le plus aidé, agrandise un tas de plus. Merci.

Formulaire d'Évaluation Initiale (enquête)

Nom et prénom: _____ Grade: _____

Partie 1: Connaissances sur la Multiculturalité

1. Que comprends-tu par multiculturalité ?
 - a) C'est la coexistence de plusieurs cultures au même endroit sans interaction.
 - b) C'est la présence de différentes cultures dans un même espace, chacune gardant ses propres pratiques sans qu'il y ait nécessairement des échanges profonds.
 - c) C'est la domination d'une culture sur les autres.
2. As-tu déjà eu des expériences de travail ou de vie avec des personnes d'autres cultures ?
 - a) Oui, souvent.
 - b) Parfois.
 - c) Non, jamais.
3. Quelle importance penses-tu que la multiculturalité a dans la création de courts-métrages ?

- a) Très importante, car elle permet de montrer la diversité et les différentes perspectives culturelles.
 - b) Assez importante, mais pas indispensable.
 - c) Ce n'est pas important, ce qui compte le plus est la qualité technique.
4. Comment réagis-tu face à des situations où les coutumes ou croyances d'une autre personne sont différentes des tiennes ?
- a) Je suis intéressé à en savoir plus sur ces coutumes et à les comprendre.
 - b) Je me sens un peu mal à l'aise, mais j'essaie de rester respectueux.
 - c) Cela ne m'intéresse pas, je préfère conserver mes propres coutumes.

Partie 2: Niveau de Français

1. Quel est ton niveau de français ?
- a) Débutant (je peux comprendre des mots ou des phrases très simples).
 - b) Intermédiaire (je peux tenir des conversations simples sur des sujets quotidiens).
 - c) Avancé (je peux m'exprimer couramment et discuter de sujets complexes).
2. Peux-tu comprendre des courts-métrages ou des films en français sans sous-titres ?
- a) Non, j'ai besoin de sous-titres en espagnol.

- b) Je comprends certaines parties, mais pas tout.
 - c) Oui, je peux comprendre la majorité du contenu.
3. As-tu déjà écrit des dialogues ou des scénarios en français ?
- a) Non, jamais.
 - b) J'ai écrit des dialogues simples.
 - c) Oui, j'ai écrit des scénarios complets ou des dialogues complexes.
4. Te sens-tu à l'aise pour jouer ou parler en français dans un court-métrage ?
- a) Non, je préférerais jouer en espagnol.
 - b) Oui, mais seulement dans des situations simples.
 - c) Oui, je me sens à l'aise en parlant français.
5. Écris une idée de court-métrage que tu aimerais réaliser

Tableau A1 : Utilisé pour organiser l'idée et le développement du court-métrage :

L'idée principale:	
Division du travail	Avez-vous une caméra et un microphone pour enregistrer ? "cela pourrait être des téléphones portables"

