

L'apprentissage coopératif dans les interactions verbales en classe de FLE

Sebastián Perilla Pulgarín

Projet de recherche : l'Enseignement du Français Langue Étrangère

Conseiller pédagogique: Ricardo Leuro Pinzón

Universidad Pedagógica Nacional

Faculté des Sciences Humaines

Département de Langues Étrangères

Bogota, Colombie

2023

Résumé

Ce projet de recherche vise à identifier le rôle de l'apprentissage coopératif dans les interactions verbales en classe de FLE. Il est donc prévu que les élèves de la communauté 3 (au niveau débutant), inscrits à l'atelier de français à l'Institut Pédagogique National, puissent développer et même améliorer les interactions verbales dans cette langue. Ainsi, l'apprentissage coopératif peut être un excellent outil à cette fin, car entre égaux il est possible de mieux se débrouiller dans la langue en termes d'interaction sociale et d'entraide. En effet, plusieurs études ont démontré l'efficacité de l'utilisation de cette stratégie pour améliorer la production orale dans une langue étrangère, quel que soit le niveau ou l'âge des participants. Il sera donc possible d'analyser l'impact que cette stratégie peut avoir non seulement sur le développement des interactions verbales des élèves en classe de FLE, mais aussi sur l'apprentissage du FLE en général.

Mots-clés : notion d'oral, interaction verbale, socioconstructivisme, apprentissage coopératif, FLE.

Abstract

This research project aims to identify the role of cooperative learning in verbal interactions in the FLE classroom. In that sense, it is intended that students from community 3 (beginner level), enrolled in the French workshop at the Instituto Pedagógico Nacional, will be able to develop and even improve verbal interactions in this language. Thus, cooperative learning can be an excellent tool for this purpose, since between equals it is possible to perform better in the language in terms of social interaction and mutual support. In fact, several studies have demonstrated the effectiveness of using this strategy to improve oral production in a foreign language, regardless of the level or age of the participants. Therefore, it will be possible to analyze the impact that this strategy can have not only on the development of students' verbal interactions in the FLE class, but also on the learning of FLE in general.

Key words: notion of oral, verbal interaction, socioconstructivism, cooperative learning, FLE.

Table des matières

Introduction	7
Contexte Institutionnelle	7
Caractérisation de la population	9
Composition familiale	10
Aspect socio-économique.....	10
Aspect académique	11
Intérêts des élèves	11
Délimitation du problème	11
Justification	14
Question de recherche.....	15
Objectif général.....	15
Objectifs spécifiques	15
Contexte conceptuel.....	16
État de l’art.....	16
Axes théoriques	20
La notion d’oral	20
Interaction verbale	22
Un regard vers le socioconstructivisme	24
Apprentissage coopératif.....	25
Méthodologie de la recherche.....	29
Recherche action	29
Collecte des données : Instruments et procédures.....	30
Observations	30
Questionnaires	31
Enregistrements et artéfacts.....	31
Unités et catégories d’analyse	32
Participants.....	33
Considérations éthiques	33
Proposition d’Intervention Pédagogique	34
Étape I : assimilation (Mars – Mai 2023)	35
Étape II : consolidation (Mai – Août 2023).....	35
Étape III : appropriation (Août – Novembre 2023).....	36
Chronogramme de la recherche	37
Hypothèse d’action	38
Analyse de données.....	39

Catégories émergentes	62
Conclusion	67
Limitations	69
Recommandations	69
Bibliographie	71
Annexes	75

Table des annexes

Annexe A. Proposition d'intervention pédagogique	75
Annexe B. Journal de bord	77
Annexe B1. Journal de bord.....	77
Annexe B2. Journal de bord.....	78
Annexe B3. Journal de bord.....	78
Annexe B4. Journal de bord.....	79
Annexe B5. Journal de bord.....	79
Annexe C. Format d'autorisation pour le traitement des données personnelles des mineurs..	80
Annexe D. Enquête de caractérisation	81
Annexe D1. Systématisation des données de l'enquête de caractérisation	83
Annexe E. Dictée compréhension orale	85
Annexe F. Conversation 1	87
Annexe F1. Conversation 2.....	88
Annexe F2. Conversation 3.....	89
Annexe F3. Conversation 4.....	89
Annexe G. Drapeaux francophonie.....	90
Annexe H. Arbre généalogique	90
Annexe I. Activité description physique 1	91
Annexe I1. Activité description physique 2.....	91
Annexe I2. Activité description physique 3.....	91
Annexe J. Questionnaire sur l'apprentissage sans notes.....	92
Annexe K. Document audio	93
Annexe L. Enregistrement I.....	93
Annexe L1. Enregistrement II.....	93
Annexe L2. Enregistrement III.....	93

Annexe M. Fiches Pédagogiques	94
Annexe N. Dialogue 1	94
Annexe N1. Dialogue 2	94
Annexe N2. Dialogue 3	94
Annexe N3. Dialogue 4	94
Annexe O. Entretien 1 avec les élèves	94
Annexe O1. Entretien 2 avec les élèves.....	94
Annexe P. Entretien avec l'enseignante.....	94

Liste de tableaux et figures

Tableau 1. <i>Documents sur l'AC dans la production orale en langue étrangère</i>	16
Figure 1. <i>Axes théoriques de la recherche</i>	20
Figure 2. <i>Composantes Essentielles de l'AC</i>	26
Tableau 2. <i>Unités et catégories d'analyse</i>	32
Tableau 3. <i>Chronogramme d'activités pour la période 2022-2 à 2023-2</i>	37
Tableau 4. <i>Grille d'observation de la compréhension orale des élèves</i>	46
Tableau 5. <i>Grille d'observation de la prononciation des élèves</i>	50
Tableau 6. <i>Mots utilisés par les élèves lors des activités de l'atelier</i>	53

Introduction

Contexte institutionnelle

Ce travail de recherche est placé à l'Institut Pédagogique National (désormais IPN), situé au nord de Bogotá, plus exactement dans l'arrondissement d'Usaquén en bordure de la localité de Chia au nord, la localité de La Calera à l'est, l'arrondissement de Chapinero au sud et l'arrondissement de Suba à l'ouest. Depuis sa fondation en 1927, par l'éducatrice allemande Franzisca Radke, l'IPN a été créé comme une école normale pour la formation des enseignantes. Cependant, quelques années plus tard ces initiatives visant à former des enseignantes à différents niveaux académiques avaient besoin d'une formation supérieure, ce qui a conduit à la création de l'Université Pédagogique National Féminine en 1955. Par ailleurs, ce n'est qu'en 1968 que la mixité a été introduite dès la première année de l'école primaire (Instituto Pedagógico Nacional, 2019). Ainsi, aujourd'hui, l'IPN réaffirme toujours son statut en tant qu'entité de formation des enseignants et son rôle au service de l'éducation en Colombie.

De même, selon son projet éducatif institutionnel (PEI), l'IPN s'est démarqué depuis sa création dans différents domaines tels que la formation musicale, l'éducation physique, l'éducation de la petite enfance, l'éducation spécialisée, l'accent dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle : première et terminale (niveaux 10 et 11 en Colombie) et la formation aux valeurs dans l'école. Le projet pédagogique s'articule donc autour de quatre champs : le corporel, le personnel et le social, l'expressif et le scientifique-technologique. Sur ce point, trois stratégies sont définies pour le bon fonctionnement du projet : Projets Pédagogiques, Cohabitation dans la Communauté et Innovation, et Recherche et Formation des Enseignants.

De plus, l'IPN a adopté une approche pédagogique basée sur des projets dans lesquels les différents domaines sont intégrés et composés de travail par domaines, espaces académiques intégrés et activités curriculaires complémentaires (ateliers, projets transversaux et périscolaires).

Or, aujourd'hui les enfants et les adolescents ont facilement accès à l'information grâce, par exemple, aux nouvelles technologies. Il est donc important de savoir comment et quelles connaissances les élèves acquièrent afin que nous, en tant qu'enseignants, puissions mieux les guider non seulement dans leur développement personnel/individuel, mais aussi dans le développement de leurs compétences sociales et communicatives car comme l'indique Connac (2009) « apprendre à l'école n'a plus seulement pour intention l'enrichissement individuel mais revêt un intérêt social » (p.14).

C'est dans ce sens que la philosophie de l'IPN vise la formation des sujets intégraux (critiques, autonomes, éthico-politiques, divers) qui participent au renforcement du tissu social pour la consolidation de la paix à partir de la dimension humaine, artistique et scientifique. En fait, à l'IPN, les différents niveaux académiques sont organisés par communautés (C1, C2, C3, C4... C7), de sorte qu'il y a une réflexion constante de la part des enseignants sur leur pratique pédagogique, qui découle de leur dialogue avec les différentes entités académiques y compris les communautés.

Ainsi, l'école a pour mission de conduire les processus éducatifs des enfants, des jeunes et des adultes en tenant compte de leurs individualités en termes économiques, sociaux, cognitifs, culturels, éthiques, sexuels, communicatifs et affectifs. Quant à sa vision, l'IPN cherche à être un espace d'innovation permanente qui contribue à la formation des enfants, des jeunes, des adultes et des enseignants pour la construction d'une société démocratique, pluraliste et pacifique.

Caractérisation de la population

Pendant la période d'observation, la population cible était composée de 15 élèves de troisième année (huitième année en Colombie) inscrits à l'atelier de français. Cependant, au cours de la phase de mise en place de la proposition pédagogique et en raison de l'ouverture de nouveaux espaces pour l'atelier français (qui n'en comptait qu'un auparavant), cette population a changé. Par conséquent, la population correspondante pour le développement de cette recherche était composée de 15 élèves de CM2 et de sixième année (quatrième et cinquième année de l'école primaire en Colombie), âgés de 9 à 11 ans, inscrits à l'atelier de français. D'après nos observations, nous avons trouvé certaines similitudes entre les deux groupes. Tout d'abord, il a été possible de constater que les relations interpersonnelles entre les élèves étaient optimales, qu'il y avait une bonne cohabitation dans la salle de classe et qu'il n'y avait aucune preuve de taquinerie, d'agression physique ou verbale entre eux.

D'autre part, nous avons observé qu'il y a une motivation de la part des élèves pour apprendre la langue française, étant donné qu'il s'agit d'un atelier à libre choix et qu'ils ont la possibilité d'en changer quand ils le souhaitent. À cet égard, à la fin du premier semestre 2023, nous avons demandé à chaque élève s'il/elle voulait continuer à participer à l'atelier et ils ont tous répondu par l'affirmative. Toutefois, au cours du second semestre, la situation a changé car certains enfants ont décidé de changer. Il faut noter que la plupart d'entre eux sont restés, ce qui nous a permis de confirmer leur intérêt pour l'apprentissage de la langue.

En ce qui concerne le niveau des élèves, il convient de noter qu'il s'agit de débutants. Cependant, beaucoup d'entre eux ont déjà eu une première approche de la langue grâce à certains de leurs proches qui la parlent (Annexe O. Entretien 1 avec les élèves, 1m30s). De plus, c'est la première fois qu'ils suivent un cours de français.

Il est également à noter qu'il y a une participation active par rapport aux activités proposées, même si nous (l'enseignante et les stagiaires) devons les encourager à parler car la

plupart d'entre eux sont timides à l'idée de participer à l'oral. En fait, comme ils sont débutants, l'espagnol constitue la langue de communication dans les interactions en classe.

Composition familiale

Par rapport à la composition familiale de la population interrogée (Annexe D. Enquête de caractérisation et Annexe D1. Systématisation de données), les élèves sont issus de différents types de familles, dont la plupart sont composées d'un père, d'une mère et de frères et sœurs. D'autres habitent avec leur mère et leurs frères et sœurs, ou seulement avec leur mère, ou encore avec leur père et leurs grands-parents. Concernant le soutien au développement des activités académiques des élèves, 63 % des enfants ont répondu que leurs parents ou tuteurs les soutenaient « toujours », 27 % ont répondu « presque toujours » et un seul élève (9 %) a indiqué « parfois ».

Aspect socio-économique

Quant à l'aspect socio-économique, il faut clarifier qu'en Colombie la population est stratifiée sur une échelle de 1-6, où 1 est l'échelon le plus bas pour les personnes avec moins de ressources, et 6 représente les gens les plus aisés. De ce fait, 72% des enfants appartient à la strate socio-économique 3, 18% à la strate 2 et seulement 9%, soit l'équivalent d'un élève, à la strate 4. La majorité des élèves habitent dans les arrondissements de Suba et Usaquén, tandis que d'autres viennent des arrondissements de Kennedy, Tunjuelito, Teusaquillo et Engativá.

En ce qui concerne le type de logement, 63% des enfants résident dans un logement loué et 36% dans leur propre maison et/ou un autre type de logement. Finalement, l'ensemble de la population a accès à tous les services publics (raccordement électrique, gaz naturel, eau, internet).

Aspect académique

D'un autre côté, il est intéressant de noter que le cours préféré de la plupart des élèves (36%) est l'anglais. Environ 31% ont répondu que c'était les mathématiques, et le reste était plus enclin à des cours tels que la musique, les arts et l'éducation physique. Toutefois, à la question « Aimez-vous l'anglais ? », un seul élève a répondu par la négative, par contre, la majorité, soit 91 % de la population, a affirmé le contraire. Cela montre que les enfants sont intéressés par l'apprentissage d'une langue étrangère. En fait, 82% d'entre eux déclarent vouloir apprendre le français.

Intérêts des élèves

Pour finir, l'enquête nous montre les différents goûts et intérêts des enfants. Les résultats indiquent que 100 % de la population joue d'un instrument, aime la lecture, la musique, le dessin et les sciences. Par rapport à l'écriture, 82 % des élèves aiment écrire et 18% ne l'aiment pas. De même, 91 % ont déclaré aimer les mathématiques et le sport. Finalement, 91 % des enfants ont répondu qu'ils aimeraient travailler en équipe, ce qui est assez important dans le cadre de cette recherche.

Délimitation du problème

L'enseignement du français en Colombie a été un grand défi au sein du système éducatif puisque, comme le mentionne Caron (2021), l'anglais est la langue *étrangère* [emphase ajoutée] prédominante dans le pays en termes économiques et de réussite professionnelle, tandis que le français prédomine dans les sphères culturelles et intellectuelles, qui malheureusement, dans notre contexte sont peu abordées et peu prises en compte. Ainsi, le Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie (MEN) a créé des guides, des projets et des programmes (*Colombia Very Well* (2006-2010), *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*(2006), *Lineamientos estándar para proyectos*

de fortalecimiento del inglés (2016), *Programa Nacional de Bilinguismo* (2004-2019) pour l'apprentissage des langues étrangères afin de promouvoir le bilinguisme dans le pays mais, comme Cisneros et Mahecha (2020) l'affirment, dans le contexte colombien « langue étrangère » signifie enseignement de l'anglais.

En revanche, quelques projets ont tenté de relancer l'intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage du français dans le pays comme le *Convenio marco de cooperación cultural entre Colombia y Francia* (1979), ou celui lancé en 2008 par ACOLPROF et l'ambassade de France en Colombie qui visait à promouvoir l'enseignement du français en partenariat avec des écoles et des instituts français.

Plus récemment, le programme FranCo (Français en Colombie) est un projet créé en 2020 par le *Programa Nacional de Bilinguismo* qui, en collaboration avec l'ambassade de France en Colombie, cherche à renforcer l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle (*Educación media* : niveaux 10 et 11) dans les écoles officielles dans lesquelles le modèle d'enseignement de cette langue s'adapte aux projets pédagogiques institutionnels de chaque établissement. Pourtant, ces tentatives continuent de se heurter à l'idéologie dominante de l'anglais et au manque de ressources pour leur bon déroulement car, comme nous avons observé, ces projets semblent encore assez limités.

Au vu de ce qui précède, la situation dans l'IPN n'est pas très éloignée de cette réalité. À partir d'entretiens informels avec des enseignants, nous avons constaté que lors de la deuxième mission allemande en Colombie (dirigée par l'éducatrice Franzisca Radke), le français ainsi que l'allemand étaient de langues enseignées dans l'institution depuis sa fondation en 1927. Néanmoins, ces langues ont cessé d'être enseignées pendant longtemps et ont été réintroduites après de nombreuses années.

À ce jour, le français n'est pas enseigné obligatoirement dans l'IPN en raison de la décision de la communauté éducative, plus précisément parce que les parents préféraient l'enseignement d'une seule langue étrangère : l'anglais. Cependant, l'école travaille à nouveau à la réintroduction de cette langue en tant que matière obligatoire.

À cet égard, il est important de mentionner que bien que dans son volet pédagogique, l'IPN ait proposé un curriculum composé de travail par domaines, espaces académiques intégrés et activités curriculaires complémentaires (dont l'atelier FLE), avec un accent sur l'éducation musicale, l'éducation physique, l'éducation spécialisée, entre autres ; il n'y a pas d'accent sur la langue étrangère.

De cette manière, il est assez complexe de mener à bien un processus d'apprentissage significatif de la langue dans un atelier à libre choix. D'une part, en raison du temps limité dont dispose l'atelier et, d'autre part, parce qu'il est difficile de suivre le processus d'apprentissage des élèves sans savoir avec certitude s'ils continueront à y participer pour les trimestres à venir.

Or, après la pandémie de COVID-19, les enseignants ont été mis au défi de renforcer l'apprentissage, en particulier l'expression orale et les compétences sociales et communicatives car le travail d'équipe et la coopération entre pairs ont été fortement réduits et même remplacés par l'individualité pendant la virtualité.

En fait, à partir d'une première observation de l'atelier FLE à l'IPN, il a été possible de mettre en évidence cette individualité malgré le fait qu'il y ait une bonne cohabitation et des bonnes relations interpersonnelles entre les élèves.

En termes d'utilisation de la langue, il convient de noter que les élèves (au niveau débutant), n'utilisaient le français que dans certaines activités et à partir de la production de mots isolés. De même, les autres compétences linguistiques telles que la compréhension et la production écrites et la compréhension orale étaient peu travaillées en classe.

Enfin, il faut remarquer que l'IPN dispose d'un laboratoire de bilinguisme. Toutefois, l'accès est quelque peu limité car il est principalement destiné à l'enseignement de l'anglais pour toute l'école.

Justification

Compte tenu des contextes nationaux, locaux et institutionnels évoqués en matière d'enseignement et d'apprentissage du français, il est important de souligner que l'idée de réintroduire le français à l'IPN peut bénéficier à l'ensemble de la communauté éducative, non seulement en termes académiques, mais aussi en termes sociaux et culturels puisque, comme nous avons mentionné, la perception de la langue française dans notre société est liée aux sphères intellectuelles et culturelles et s'associe favorablement à la mission, à la vision et aux piliers de l'institution en tant que formateur de sujets intégraux.

Or, du fait que l'école ne met pas l'accent sur l'enseignement des langues étrangères, ce projet est tout à fait pertinent parce que comme nous l'avons montré précédemment, l'atelier français est assez limité tant sur le plan matériel que sur le plan méthodologique, nous avons donc la possibilité d'aborder la langue sous différents angles y compris des aspects tels que la grammaire et d'autres compétences linguistiques.

En effet, dans notre proposition d'intervention pédagogique, toutes les compétences linguistiques seront travaillées, en particulier l'expression orale à travers des interactions verbales car c'est à travers celles-ci que les élèves peuvent commencer à utiliser la langue à des fins communicatives. Il est à noter que cette intervention vise à développer des activités qui favorisent non seulement les compétences linguistiques mais aussi la promotion des valeurs d'entraide et les pratiques de solidarité tout en apprenant la langue cible (Tozzi, 2009, dans Connac, 2009).

Enfin, puisque l'IPN s'est engagé à renforcer les compétences sociales, la coresponsabilité et le travail communautaire, cette recherche est opportune, car elle vise à identifier le rôle de l'apprentissage coopératif dans le développement des interactions verbales des élèves, étant donné que pendant les confinements du COVID-19, leur processus d'apprentissage a été détourné vers l'individualité et a particulièrement ralenti le développement de ces compétences sociales.

Question de recherche

Quel est le rôle de l'apprentissage coopératif dans le développement des interactions verbales chez les élèves de CM2 et sixième année inscrits à l'atelier du FLE à l'Institut Pédagogique National ?

Objectif général

Identifier le rôle de l'apprentissage coopératif dans le développement des interactions verbales chez les élèves de CM2 et sixième année inscrits à l'atelier du FLE à l'Institut Pédagogique National.

Objectifs spécifiques

- Analyser les interactions verbales des élèves dans le cadre de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage individuel.
- Décrire l'impact de l'apprentissage coopératif sur l'amélioration des interactions verbales des élèves dans la classe de FLE.
- Décrire l'influence de l'apprentissage coopératif sur l'apprentissage du FLE.

Contexte conceptuel

État de l'art

En ce qui concerne l'enseignement de langues étrangères, il existe de nombreuses études de recherche et articles sur la façon dont l'apprentissage coopératif (désormais AC) peut améliorer considérablement la compétence orale chez les élèves/étudiants. Dans le Tableau 1, nous avons rassemblé quelques articles, rapports et études de recherche qui nous aideront à mieux cerner ce sujet.

Tableau 1

Documents sur l'AC dans la production orale en langue étrangère

Année	Auteur(s)	Titre	Institution
2016	Lizeth Andrea Martínez Burgos	<i>My committee : a cooperative opportunity to interact in a pbl experience</i>	Colegio Aníbal Fernández de Soto (Bogotá, Colombie)
2018	Harold David Puerto Beltrán, María José Ramírez Ibáñez	<i>Toutes ensemble! Des stratégies significatives en groupe pour développer la production orale</i>	Lycée Féminin Mercedes Nariño (Bogotá, Colombie)
2018	Nesrine Mezilet	<i>L'apport de l'apprentissage coopératif dans l'interaction verbale en classe de FLE</i>	Lycée Abdelbaki Ben Ziane Chouaai (Sidi Ali, Algérie)
2019	Ehsan Namaziandost, Leila Neisi, Kheryadi, Mehdi Nasri	<i>Enhancing oral proficiency through cooperative learning among intermediate EFL learners: English learning motivation in focus</i>	Université islamique d'Azad (Téhéran, Iran)
2020	Dif Marwa	<i>L'impact de l'apprentissage coopératif en production orale sur le rendement des apprenants</i>	Collège Hammad Ben Boulkine (Maâdid, Algérie)

Tout d'abord, il est important de noter que les documents présentés dans ce tableau portent sur des populations dont l'âge, le niveau d'éducation et le contexte varient fortement. Cependant, les résultats sont similaires concernant l'application de l'AC en tant qu'outil/stratégie pour l'amélioration de la production orale en langue étrangère. Ces études de recherches comprennent des documents nationaux et internationaux dont deux mémoires de licence, deux mémoires de maîtrise et un article scientifique.

Ainsi, dans le document rédigé par Martinez (2016), nous pouvons voir l'impact de l'application des principes de l'AC sur les compétences d'interaction orale chez les élèves de CM2 (quatrième année de l'école primaire en Colombie) de l'école *Anibal Fernandez de Soto* à Bogotá. Cette recherche est similaire à celle menée par Puerto et Ramírez (2018) qui ont travaillé sur la mise en place de stratégies significatives axées sur le travail coopératif et collaboratif pour le développement de la production orale chez les élèves des groupes 501 et 503 du lycée féminin Mercedes Nariño.

De ce qui précède, l'analyse des documents de classe, des enregistrements, des entretiens, entre autres, a permis à ces chercheurs de conclure que les tâches coopératives contribuent à améliorer significativement les compétences d'interaction orale au début du processus d'apprentissage ainsi que leur motivation envers l'apprentissage d'une langue étrangère en raison de la nature des activités proposées liées à cette approche. Selon Martinez (2016), les élèves sont passés de l'individualisme à une meilleure conscience sociale envers les autres. De même, Puerto et Ramírez (2018) ont conclu que le travail coopératif est plus pertinent (par rapport au collaboratif), pour le développement de la production orale en FLE

À ce sujet, Mezilet (2018) et Marwa (2020) ont travaillé sur l'apport et l'impact de l'AC dans l'interaction verbale et la production orale en classe de FLE auprès des élèves de 2^{ème} année et 4^{ème} année secondaire en Algérie. Dans ces deux études les auteurs émettent l'hypothèse que cette stratégie joue un rôle crucial dans l'amélioration des interactions

verbales, en fournissant la motivation et la confiance nécessaires pour exprimer des opinions à l'oral et en favorisant l'harmonie entre les élèves en classe.

De ce fait, les résultats montrent que la coopération peut être un grand avantage pour améliorer la production orale en langue étrangère (en l'occurrence en FLE) car l'AC permet de développer des interactions qui sont plus fluides et spontanées par rapport à l'apprentissage individuel. Ainsi, pour Mezilet (2018), la motivation et la confiance en soi sont des facteurs qui ont été renforcés par l'AC car les apprenants ont été capable de surmonter leurs inhibitions, difficultés et erreurs en travaillant en coopération. Pareillement, Marwa (2018) met en évidence que l'AC motive et donne aux apprenants le plaisir et l'envie de parler couramment, s'exprimer correctement et interagir convenablement en classe.

Cette stratégie a également contribué, d'une part, à la sécurité socio-affective au sein du travail coopératif, car elle a favorisé l'implication et l'investissement des élèves dans la réalisation d'un objectif commun et, d'autre part, à l'acquisition des habiletés cognitives et sociales en termes d'interaction et de communication, ce qui les a rendus plus actifs et enthousiastes.

De leur côté, Namaziandost, Neisi, Kheryadi et Nasri (2019), ont cherché à savoir si l'AC avait un effet significatif sur le développement de la compétence orale chez les étudiants universitaires en Iran. Ils se sont également demandé si ce type d'apprentissage pouvait améliorer la motivation à apprendre l'anglais. À cette fin, les chercheurs ont utilisé des outils plus avancés pour la collecte et l'analyse des données, tels que l'OQPT (*Oxford Quick Placement Test*), des questionnaires à échelle de *Likert*, et *Language Learning Orientations Scale* [échelle d'orientation de l'apprentissage des langues] (LLOS).

Les résultats indiquent que le groupe expérimental a montré une différence de score positive et une amélioration après la mise en œuvre de l'AC en tant que technique d'enseignement en classe, en particulier en ce qui concerne les compétences orales et

communicatives. Dès lors, tous les étudiants étaient plus impliqués et participatifs, ce qui les a rendus plus confiants et plus enclins à parler davantage en langue étrangère. Ainsi, le résultat principal de l'échelle LLOS montre que le groupe expérimental a amélioré la motivation intrinsèque qui est associée à la satisfaction de besoins psychologiques fondamentaux tels que la compétence, l'autonomie et la proximité.

Dans cette étude, les étudiants de la classe où l'AC a été utilisé savaient clairement qu'ils avaient tous la possibilité de représenter leur équipe et que leur réussite profiterait à leurs camarades. Cela a pu favoriser l'enthousiasme des coéquipiers pour un soutien interpersonnel positif et renforcer la motivation intrinsèque des étudiants à s'améliorer.

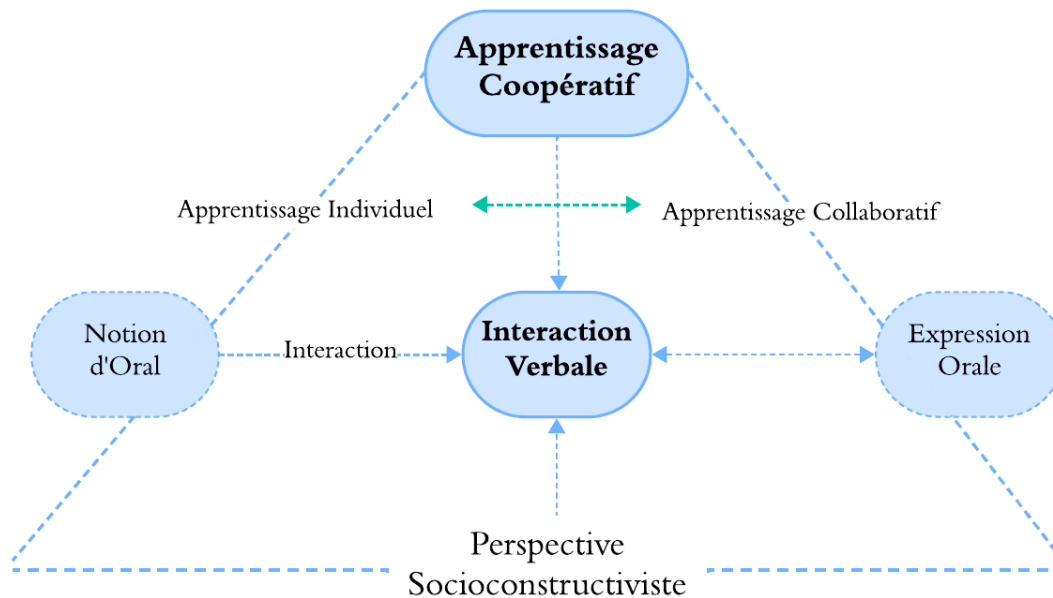
Comme nous l'avons vu, toutes ces études ont montré des résultats positifs en ce qui concerne l'utilisation de l'AC pour améliorer non seulement la production orale en langue étrangère, mais aussi la motivation et la confiance des élèves/étudiants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, le fait qu'ils puissent prendre conscience de la manière dont ils apprennent les amène aussi à développer des valeurs d'entraide et de solidarité (étroitement liées à l'AC) dans lesquelles l'apprentissage et la construction des connaissances s'effectuent conjointement autour d'un objectif commun.

Finalement, il convient de souligner que toutes ces recherches sont d'une grande importance, car elles nous donnent des indices sur les avantages de la mise en place de l'AC en tant que stratégie/outil pédagogique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, ce qui est très utile pour le développement de cette recherche.

Axes théoriques

Figure 1

Axes théoriques de la recherche



Note. Cette figure montre la relation entre les concepts les plus importants de la recherche.

Ainsi, nous aborderons la notion d'oral, l'interaction verbale et l'AC par rapport à l'apprentissage collaboratif et individuel dans une perspective socioconstructiviste.

La notion d'oral

Définir l'oral peut s'avérer assez compliqué, car il s'agit d'un terme très large qui a été abordé sous différents angles et par différents auteurs. Par exemple, du point de vue de l'enseignement des langues étrangères, on pourrait considérer l'oral comme une compétence, qui est aussi essentielle dès le début car « tout enseignement/apprentissage d'une langue passe d'abord et inévitablement par l'oral » (Marwa, 2020, p. 11). Cependant, cette notion, comme mentionné ci-dessus, a fait l'objet d'opinions divergentes, ce qui rend difficile de mettre en place une définition univoque.

À cet égard, Halté (2005) décrit l'oral comme un objet verbal mal identifié, c'est-à-dire un objet confus et syncrétique en raison du nombre d'opinions et définitions qui s'en

dégagent. En ce sens, selon Pégaz-Paquet et Cadet (2016) repris par Cáceres (2018), l'oral comporte un aspect *protéiforme* qui apparaît comme « objet d'apprentissages langagiers et moyen d'apprentissages disciplinaires et de l'élaboration cognitive » (p. 19). Ces auteurs ont fait référence à d'autres perspectives dans la littérature qui se sont concentrées sur cette notion. D'une part, Morel et Danon-Boileau (1998) présentent une vision de l'oral à partir de sa modalité de production selon la *Théorie de la coénociation/colocution* proposée par Rossi (1999) ; d'autre part, Lacheret-Dujour et Beaugendre (1999) se sont davantage intéressés à la relation entre oralité et prosodie ; enfin, l'oral a également été défini comme une pratique langagière d'après Francois (1993), Grandaty (1998), Dolz et Schneuwly (1998), Gadet (2003), entre autres.

Au vu de ce qui précède, et comme le mentionne Cáceres (2018), définir l'oral est une activité assez complexe, il convient donc de se placer dans une perspective spécifique lors de sa conceptualisation. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons à la conception de l'oral dans l'enseignement des langues étrangères à l'école et son rapport avec la notion d'interaction.

Du point de vue de l'école, Pégaz-Paquet et Cadet (2016) affirment que la langue orale n'était pas conçue comme un objet d'enseignement car elle y était considérée comme une langue « moins formelle et peu élaborée *par rapport à la langue écrite* [emphase ajoutée] » (p. 10). En effet, selon ces auteurs, en France, le mot « oral » n'est apparu qu'en 1972 dans les programmes officiels de l'école primaire.

En outre, bien que l'oral soit axé sur un entraînement discursif, il visait à l'enseignement des connaissances par des exercices systématiques et structuraux. Par conséquent, cette démarche a rencontré des difficultés dans sa mise en œuvre. D'une part, en raison du manque de formation linguistique des enseignants, à qui l'on a demandé de maîtriser particulièrement la lecture et l'écriture. D'autre part, en raison du manque d'intérêt

des apprenants à cause de ces exercices répétitifs, voire décontextualisés (Pégaz-Paquet et Cadet, 2016). C'est alors au milieu des années 1990 que cette notion d'oral a été envisagée sous deux nouvelles dimensions : l'acquisition du langage traduite comme *l'oral à apprendre* et la dimension communicative comprise comme *l'oral pour apprendre* (Pégaz-Paquet et Cadet, 2016). En ce qui concerne cette recherche, nous nous concentrerons sur cette dernière, l'oral pour apprendre.

De ce fait, Halté et Rispaïl (2005) présentent deux approches : la première, une approche ethno-socio-institutionnelle, dans laquelle l'oral est lié à la parole et permet à l'individu de forger son individualité et son identité sur le plan social et psychologique. De même, ces auteurs ajoutent que la langue orale est utilisée « dans l'école comme véhicule des apprentissages. ... cet oral-là est celui de la pédagogie générale, transversal à toutes les disciplines. » (pp. 16-17). La seconde approche, essentiellement interactionniste, met l'accent sur la communication langagière et s'intéresse à l'oral de travail, c'est-à-dire, l'oral qu'on travaille à l'école et qui sert d'« outil langagier et cognitif pour le travail de négociation et la construction du sens » (Halté et Rispaïl, 2005, p. 17).

Or, dans le contexte de l'enseignement et l'apprentissage du FLE, il faut souligner que l'oral « ne se limite pas à la classe de français... il a pour finalité cognitive de servir à la construction des connaissances dans toutes les disciplines, y compris en français » (Pégaz-Paquet et Cadet, 2016, p. 13). De même, les interactions sont fondamentales pour l'apprentissage, car elles constituent non seulement la construction mais l'appropriation des connaissances dans les relations enseignant-élève, élève-enseignant et élève-élève.

Interaction verbale

De ce qui précède, il est pertinent d'aborder la notion d'interaction, qui, en termes généraux, n'est rien d'autre que l'échange communicatif entre deux ou plusieurs personnes. À ce sujet, Vion (cité dans Cáceres, 2018) précise que ce terme « désigne toute action conjointe,

conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (p. 22).

Nous pouvons alors ajouter que l'interaction verbale part d'une action conjointe ou coopérative par le biais d'échanges de paroles entre deux ou plusieurs individus à des fins communicatives. D'ailleurs, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR, 2001), stipule que :

Dans l'interaction au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception. ... lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. (p.18).

Dans cette perspective, Bigot et Cicurel (2005) signalent, dans le cadre de la didactique de l'enseignement des langues étrangères, que les interactions verbales constituent à la fois l'action conjointe d'enseignement-apprentissage et l'objet même de l'apprentissage. Autrement dit, c'est à partir des interactions entre les participants à la classe que l'on apprend à interagir dans la langue cible. Il est donc important de prendre en compte les principaux aspects de l'interaction en classe. Pour cette recherche, nous considérerons la mise en relation d'un interactant expert (l'enseignant) avec des apprenants-interacteurs ; la forme dialoguée de la transmission qui est construite collectivement et contrôlée par l'interactant expert ; les connaissances préalables des apprenants ; et les résultats qui deviennent évidents à partir de cette interaction, par exemple, à travers une rétroaction corrective (Cicurel, 2011).

Finalement, selon Pégaz-Paquet et Cadet (2016), les interactions sont « constitutives de l'apprentissage puisqu'elles organisent la construction et l'ajustement en réponse au

conflit sociocognitif rencontré par l'élève ». (p.6). C'est donc l'apprenant qui, par l'interaction avec l'enseignant et ses pairs, construit ses propres connaissances en fonction de ses besoins.

Un regard vers le socioconstructivisme

Tout d'abord, il convient de rappeler que le socioconstructivisme (désormais SC) découle du constructivisme, une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que l'apprenant construit ses propres connaissances à travers ses expériences en contexte. À ce propos, d'après la perspective piagétienne, l'individu « apprend en marge du contexte social et l'apprentissage reste une activité individuelle » (Davapo, 2018, p. 104). D'ailleurs, pour Piaget, l'individu s'adapte par deux mécanismes indissociables : *l'assimilation* et *l'accommodation*. Ici, le sujet construit ses propres connaissances par des interactions avec les objets qui l'entourent (cité dans Oddou, 2020).

En revanche, Vigotsky, considère que l'apprentissage est une activité particulièrement sociale. C'est pour cela qu'on parle de constructivisme social ou SC pour « souligner l'importance de la dimension sociale dans l'apprentissage » (Oddou, 2020, p. 5). En ce sens, Vigotsky critique l'interaction binaire piagétienne *sujet-objet*, puisque selon lui, le rapport que le sujet entretient avec le monde des objets « est toujours médiatisé par des tiers, parents, enseignants, pairs, avec lesquels il co-construit des connaissances » (Larroze-Marracq, 1999, dans Aydinbek et Aygün, 2018, p.19). De cette manière, en se basant sur les théories vygotskiennes, le SC repose sur certains principes fondamentaux tels que le *conflit sociocognitif* et la *Zone Proximale de Développement* (désormais ZPD).

Sous ce rapport, lorsque nous parlons de *conflit sociocognitif*, nous nous référons à une situation dans laquelle deux ou plusieurs apprenants sont en train de résoudre un problème qui leur permet de comparer et confronter leurs points de vue. De ce fait, Castellaro et Soledad (2019), précisent que cette confrontation comprend l'argumentation des points de vue (donc cognitive) et la manifestation de ces arguments au niveau de l'interaction (donc

sociale). Concernant la ZPD, ce concept fait référence à « l'écart entre le niveau actuel de l'enfant (c'est qu'il est capable de produire tout seul) et son niveau potentiel (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte *ou d'un pair plus capable*) [emphase ajoutée] » (Aydinbek et Aygün, 2018, p. 20).

Apprentissage coopératif

Fondé sur les principes du SC, l'AC vise à construire des connaissances, à développer des habiletés sociales et des compétences (en l'occurrence la production orale, la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite) pour atteindre un objectif commun. De ce fait, selon D. Johnson, R. Johnson, et Holubec (1994), l'AC « es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás » [fait appel à de petits groupes où les élèves travaillent ensemble pour optimiser leur propre apprentissage et celui des autres] (p. 5) ». Déjà Comenius (1592-1670) faisait référence à l'AC et ses avantages pour les apprenants lorsqu'il parlait de *l'enseignement mutuel* car « entre égaux on est moins timide et l'on n'a pas honte à expliquer des choses et à poser des questions » (George, 1996, cité dans Dubois et Dagau, 2000, p. 1).

À cet égard, la coopération est propice à l'apprentissage car elle permet d'échanger des points de vue, des perspectives et de mobiliser les connaissances par les interactions avec les autres. Ainsi, Connac (2009) affirme que l'enseignant « n'est plus la seule interface aux savoirs » (p. 53). En fait, selon cet auteur, les relations coopératives peuvent prendre trois formes : l'aide, l'entraide et le tutorat. En ce qui concerne l'aide, un élève dit expert apporte ses connaissances à un autre qui en exprime le besoin ; l'entraide désigne la résolution d'un problème ou difficulté entre deux ou plusieurs élèves ; enfin, le tutorat consiste en l'engagement d'un élève à accompagner l'un de ses camarades pendant une période donnée afin que ce dernier devienne autonome dans le domaine qui y est traité. Cela dit, il convient

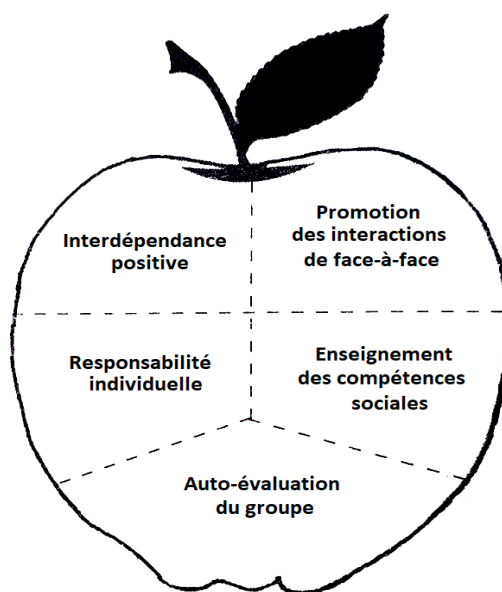
de mentionner que l'aide et l'entraide seront la forme de coopération la plus pertinente pour cette recherche, en tenant compte du fait que tous les participants ont initialement le même niveau (débutants) dans la langue française.

Composantes dans la coopération

Pour Johnson et al., (1994), cinq éléments essentiels doivent être appliqués en classe pour que la coopération se développe avec succès : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, l'enseignement des compétences sociales et l'auto-évaluation du groupe. Ces éléments sont présentés dans la Figure 2.

Figure 2

Composantes essentielles de l'AC



Note. Reproduit de « El aprendizaje cooperativo en el aula » [L'apprentissage coopératif en classe], par Johnson et al., 1999, p. 9.

D'après ces auteurs, le premier et principal élément de l'AC est l'interdépendance positive. Ici, l'accent est mis sur les efforts de chaque élève puisque ceux-ci profitent à tous, ce qui signifie que sans interdépendance positive, il n'y a pas de coopération. Le deuxième

élément concerne la responsabilité individuelle, où chacun doit assumer sa part de travail. En ce sens, la coopération vise à renforcer les compétences de chaque membre individuellement. Le troisième élément est lié à la promotion des interactions, en particulier l'interaction de face-à-face où les élèves s'entraident, se soutiennent, s'encouragent et même se félicitent de leurs efforts d'apprentissage. La quatrième composante concerne l'enseignement des compétences sociales, particulièrement celles liées aux relations interpersonnelles. Ainsi, au sein de chaque groupe, il convient de créer un climat de confiance afin d'améliorer la communication et la motivation à travailler ensemble. Finalement, le dernier élément consiste en une auto-évaluation du groupe où chacun analyse son travail et celui des autres afin d'améliorer les performances du groupe.

Dans cette perspective, il faut souligner que, même si ces éléments sont essentiels pour que la coopération fonctionne, pour cette recherche, nous ne considérons pas qu'il soit obligatoire de tous les appliquer en même temps car tout dépend de la situation et du contexte de chaque séance. De plus, comme nous l'avons vu, certains d'entre eux sont complémentaires les uns des autres. Pour ce projet, nous considérons que les éléments les plus importants sont l'interdépendance positive, les interactions de face-à-face et le développement des compétences sociales.

Coopération ou collaboration ?

Les termes d'apprentissage coopératif et d'apprentissage collaboratif sont souvent utilisés comme synonymes pour désigner des situations d'apprentissage où les individus travaillent ensemble. Toutefois, il existe des différences selon le point de vue adopté. Connac et Irigoyen (2023) soulèvent donc cette discussion en se référant à certains auteurs tels que Duran et Monereo (2012) qui affirment que la collaboration est considérée comme la forme la plus spontanée de travail entre pairs, tandis que la coopération exige un certain niveau structuré d'interaction. De la même manière, ces mêmes auteurs mentionnent que Duran et

Vidal (2004) perçoivent l'AC comme un terme générique qui inclut à la fois le tutorat et la collaboration.

Au vu de ce qui précède, Pujolàs (2008) indique que la coopération ajoute à la collaboration « un plus de solidarité, d'entraide et de générosité » (p. 260), tandis que la collaboration elle-même permet le partage d'intérêts entre pairs ayant des compétences similaires. Ce dernier point de vue est le plus pertinent pour ce projet car il est possible que de nouveaux élèves rejoignent l'atelier de français et qu'ils soient probablement à un niveau moins avancé que ceux qui y ont participé depuis le début. Il s'agit donc de promouvoir chez ces élèves les principes de solidarité, d'entraide et de générosité évoqués par cet auteur à travers la coopération.

Coopération et individualité

Alors que dans l'AC, les élèves travaillent ensemble pour atteindre des objectifs communs fondés sur une interdépendance positive, dans l'apprentissage individuel, ils travaillent seuls pour atteindre ces objectifs d'apprentissage sans rapport avec ceux des autres. Même s'il semble y avoir une connotation négative, l'individualisation est également importante car elle permet à l'élève d'apprendre seul et à son propre rythme. De plus, Johnson et al. (1994) affirment que si les élèves ne sont pas intéressés ou ont une prédisposition à travailler en coopération, cela peut être contre-productif, car ils ont tendance à gêner ou à interrompre le travail des autres et, par conséquent, il n'y aura pas de progrès significatif dans l'apprentissage.

Ainsi, « dans l'apprentissage individuel l'apprenant apprend à côté des autres alors qu'il apprend avec et par les autres dans un apprentissage coopératif » (Connac, 2009, p. 18). Il ne s'agit donc pas d'imposer des stratégies d'apprentissage en classe par hasard, mais plutôt d'observer le contexte et d'appliquer les stratégies en fonction des besoins du groupe sans négliger les individualités de chaque élève.

Méthodologie de la recherche

Cette étude de recherche s'inscrit dans le cadre de la recherche qualitative. Selon Blanc, Lacelle, Corno, Roy et Perreault (2015), l'analyse qualitative tente de décrire les phénomènes sociaux qui sont difficiles à quantifier et à mesurer. Cette approche est donc pertinente pour cette recherche car on tentera d'identifier et de décrire le rôle de l'AC dans les interactions verbales des élèves. De même, cette approche vise à comprendre le comportement humain à partir du cadre de référence propre à l'acteur (Nunan, 1992). Ainsi, ce sont les participants à cette recherche qui fourniront les informations nécessaires non seulement pour comprendre l'impact de l'AC sur l'apprentissage du FLE, notamment sur le développement des interactions verbales, mais aussi pour générer d'autres connaissances liées à ce sujet telles que le développement des compétences sociales chez les apprenants.

Recherche action

Cette approche s'intéresse à l'étude d'un problème social affectant un certain groupe de personnes en vue d'obtenir une amélioration, voire une solution, par le biais d'une intervention. D'après Nunan (1992), la recherche-action prend de plus en plus d'importance dans l'enseignement des langues. Cette approche est donc très pertinente pour cette étude, premièrement car, selon cet auteur, la recherche-action est généralement menée par des stagiaires (des enseignants en classe) ; deuxièmement parce qu'il s'agit d'une approche collaborative dans laquelle tous les participants (enseignants, élèves et autres) jouent un rôle important dans le développement de la recherche ; et troisièmement parce qu'il vise à provoquer un changement (Kemmis et McTaggart, 1988, dans Nunan, 1992). En l'occurrence, parce que nous cherchons à améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE à l'IPN à travers une intervention pédagogique.

De même, il convient de noter que la recherche-action partage déjà des éléments similaires à ceux de cette étude tels que le diagnostic, la planification de l'action, la réalisation de l'action, l'évaluation des conséquences de l'action, l'identification des apprentissages réalisés, et le rôle du chercheur en fonction de la diffusion, la communication et le feedback des résultats de la recherche (Chein et al., 1948, cité dans Goyette et Lessard-Hébert, 1986).

Collecte des données : instruments et procédures

Les instruments peuvent être compris comme les différents outils qui nous permettent de collecter des informations. Pour cette recherche, cinq instruments seront utilisés : grille d'observation, journal de bord, questionnaires, enregistrements et artéfacts. Il sera donc possible d'obtenir des données à partir de différentes sources d'information. Ceci est lié à la triangulation méthodologique des instruments qui, comme le précisent Caillaud et Flick (2016), consiste à « appréhender un objet de recherche d'au moins deux points de vue différents » (p. 1). En ce sens, cette méthode peut nous aider à identifier et à contrôler les biais éventuels ou les limites de la recherche, ce qui contribue à son tour à la validité et fiabilité des résultats (Berger, Crescentini, Galeandro, Mainardi, 2010).

Observations

Dans la recherche scientifique, l'observation consiste en des perceptions systématiques qui visent à saisir les aspects les plus significatifs des objets, des faits, des réalités sociales et des personnes dans le contexte dans lequel ils se développent normalement (Abril, 2008).

Grille d'observation. Selon Martineau (2005), la grille d'observation permet de sélectionner systématiquement les éléments à observer, car elle vise à « centrer le regard du chercheur et d'éviter de se sentir envahi par une vaste gamme de faits à observer » (p. 11).

Ainsi, cette grille est construite avant et pendant l'observation, en tenant compte des catégories préalablement identifiées (Blanc et al., 2015).

Journal de bord. Le journal de bord « est constitué de traces écrites... dont le contenu concerne la narration d'événements (... les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou paroles entendues) contextualisés » (Baribeau, 2005, p.3). Dans le cadre de cette recherche, une partie des observations seront consignées dans un journal de bord. Pour le remplir, une description générale de l'observation sera envisagée, ainsi qu'une brève analyse de celle-ci. En plus, il y aura une section pour le sujet traité et les commentaires supplémentaires qui pourraient survenir concernant ce qui a été observé (contributions au projet).

Questionnaires

Les questionnaires sont une série de questions soigneusement préparées sur les faits d'intérêt dans une étude de recherche (Abril, 2008). Ils sont donc un instrument pour recueillir des informations précises. Dans cette recherche, les questionnaires comprendront des questions ouvertes et fermées.

Enregistrements et artefacts

D'autres instruments tels que des enregistrements audios et des artefacts (d'autres documents et créations des élèves) serviront d'outils complémentaires pour une analyse plus approfondie des données.

Unités et catégories d'analyse

À ce stade, nous considérerons deux unités d'analyse qui ont émergées en fonction du sujet, des objectifs de recherche et des observations. La première unité concerne *les interactions verbales des élèves dans le cadre de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage individuel*. Trois catégories se dégagent ici, chacune avec des sous-catégories différentes. La seconde unité porte sur *l'influence et l'impact de l'apprentissage coopératif sur l'amélioration des interactions verbales et de l'apprentissage du FLE*. Il en résulte une catégorie et deux sous-catégories, comme indique le Tableau 2.

Tableau 2

Unités et catégories d'analyse

Unité d'analyse	Catégories	Sous-catégories	Instruments
Les interactions verbales des élèves dans le cadre de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage individuel.	Dimension linguistique	Production de phrases courtes	-Grille d'observation -Journal de bord -Enregistrements
	Dimension phonétique	-Compréhension et reconnaissance des sons du français -Prononciation et assimilation des sons du français	
	Dimension lexicale	Utilisation du vocabulaire appris en contexte	
L'influence et l'impact de l'apprentissage coopératif sur l'amélioration des interactions verbales et l'apprentissage du FLE.	Perceptions des participants (enseignant, élèves) sur l'apprentissage coopératif dans l'apprentissage du FLE	-Les forces de l'apprentissage coopératif -Les défis et limites de l'apprentissage coopératif	-Journal de bord -Enregistrements -Questionnaires -Artefacts (documents, créations des élèves)

Note. Ce tableau présente les unités et les catégories d'analyse de la recherche. De chaque catégorie découlent une ou deux sous-catégories. Les instruments de collecte de données pour chacune d'entre elles sont également présentés.

Participants

La population correspondante pour le développement de cette recherche est composée de 15 élèves de CM2 et de sixième année (quatrième et cinquième année de l'école primaire en Colombie), âgés de 9 à 11 ans, inscrits à l'atelier de français à l'IPN.

Considérations éthiques

Cette recherche a pris en compte l'autorisation des représentants légaux des élèves pour la collecte et le traitement des données à travers du format « Autorización tratamiento de datos personales y de menores de edad » [Format d'autorisation pour le traitement des données personnelles des mineurs] (Annexe C). Ce formulaire a été signé par les représentants légaux des enfants. Nous nous engageons donc à garantir la confidentialité des données et à les utiliser exclusivement à des fins académiques.

Proposition d'intervention pédagogique

Lors de la mobilisation de cette proposition, deux facteurs ont été pris en compte. Le premier concerne la structure du cours. Il faut revenir sur le fait que cet espace d'intervention est un atelier, il n'y a donc pas de programme à suivre puisque, comme nous l'avons mentionné plus haut, les ateliers à l'IPN ont lieu tous les trois mois (sauf cette fois-ci) avec des participants différents. En ce sens, nous avons travaillé à la fois sur cette proposition et sur un programme spécifique pour les élèves inscrits à ce cours, en prenant comme référence le plan d'études proposée par Cipagauta (2021). Le second fait référence au temps limité dont disposent les chercheurs, étant donné qu'il y a deux stagiaires travaillant en même temps avec la même population. Dès lors, tout ce qui sera travaillé en classe ne sera pas pris en compte dans cette recherche.

Dans cette optique, chacun des thèmes et contenus présentés dans cette proposition seront abordés en fonction des besoins de ce projet en trois étapes différentes : l'étape d'assimilation, l'étape de consolidation et l'étape d'appropriation (Annexe A. Proposition d'intervention pédagogique). Il est donc prévu qu'il y ait une progression par rapport au processus d'apprentissage des élèves. De même, au cours de chaque étape, il y aura un produit créé (artéfacts) par les élèves, ces créations peuvent être le résultat d'un travail coopératif ou individuel.

D'autre part, compte tenu du fait que cet atelier dispose d'une heure et demie par semaine, chaque étape de l'intervention comprendra entre six et sept leçons. Ainsi, la mise en place de cette proposition pédagogique est prévue pour les périodes 2023-I et 2023-II.

Étape I : assimilation (Mars – Mai 2023)

Dans la phase d'assimilation, les élèves auront une première approche de la langue. Bien qu'il s'agisse d'une phase de réception, il est important de mentionner que la participation active des élèves sera encouragée par le biais des activités. Dans cette étape, nous aborderons : *l'alphabet ; la francophonie : pays et nationalités* (concept francophonie, des pays francophones, phrases courtes telles que « d'où viens-tu » / « je viens" ») ; *les parties du corps ; les membres de la famille.*

Artéfact (travail individuel et coopératif)

Dans cette première étape, chaque élève dessinera un drapeau appartenant à la francophonie puis, en groupe, les enfants devront présenter une brève conversation en utilisant des phrases telles que « d'où viens-tu ? /Je viens de.../ Je suis+ nationalité ». Chaque élève devra également dessiner et présenter leur arbre généalogique.

Étape II : consolidation (Mai – Août 2023)

Dans l'étape de consolidation, les élèves auront déjà quelques notions de la langue française. En ce sens, les connaissances acquises précédemment pourront être renforcées lors du développement de cette deuxième phase. La participation active des élèves reste un facteur clé de l'apprentissage. Dans cette étape, les thèmes portent sur : *se présenter* (Je m'appelle..., je viens de..., j'habite à/avec..., ma couleur préférée est...), *parler de la famille, présenter et décrire quelqu'un*

Artéfact (travail coopératif)

Les élèves devront enregistrer un petit dialogue en utilisant tout ce qu'ils ont appris en classe (Je m'appelle..., je viens de..., j'habite à/avec..., ma couleur préférée est...).

Étape III : appropriation (Août – Novembre 2023)

Dans cette dernière étape, nous attendons des élèves qu'ils soient capables de s'approprier des connaissances pour produire des phrases courtes par eux-mêmes dans des situations concrètes. Ici, les aspects travaillés dans les étapes précédentes seront aussi renforcés. Toutefois, nous travaillerons sur l'expression d'opinions (j'aime, je n'aime pas, je préfère) et sur des aspects liés à l'interculturalité au sein de la francophonie.

Artéfact (travail individuel et coopératif)

Affiche et construction manuelle. En ce qui concerne le travail individuel, chaque élève doit créer une affiche mettant en évidence les aspects qui lui semblent les plus pertinents par rapport à une culture (assigné par l'enseignant) dans la francophonie. Pour le travail coopératif, les élèves devront réaliser une construction manuelle qui montre un élément représentatif d'un pays (à libre choix) de la francophonie (par exemple, la Tour Eiffel).

Pour conclure, il convient de noter que, tout au long de cette intervention, nous travaillerons sur les quatre compétences linguistiques : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite. Toutefois, l'accent sera mis sur les interactions verbales (expression orale) des élèves en utilisant le travail coopératif comme stratégie pédagogique. De même, il convient de rappeler que pour l'analyse des données, nos catégories portent uniquement sur la dimension linguistique, phonétique et lexicale. Ainsi nous pourrons analyser les interactions verbales des élèves en termes de production de phrases, de compréhension et prononciation des sons de la langue, et d'utilisation appropriée du vocabulaire en contexte.

Hypothèse d'action

Tout d'abord, ce que nous attendons de cette recherche, c'est qu'à travers notre proposition d'intervention pédagogique, les élèves aient une approche significative de la langue française afin de leur permettre d'améliorer les interactions verbales en classe et donc de s'exprimer à l'oral dans une situation de communication concrète.

D'autre part, grâce à l'AC, les enfants pourront renforcer la composante sociale qui a été affectée par le confinement pendant la pandémie COVID-19, considérant que cette composante est étroitement liée au rôle de l'IPN dans la formation de sujets intégraux. De la même manière, les élèves seront plus conscients des valeurs de l'entraide, car ce type d'apprentissage les aidera à s'améliorer non seulement dans le contexte académique, mais aussi dans le contexte social dans lequel nous vivons.

Finalement, Çağaç (2018) mentionne certains avantages pour les enfants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, parmi lesquels l'amélioration du développement mental, la flexibilité de la pensée, l'amélioration de la compréhension de la langue maternelle, l'amélioration de la compétence interculturelle, entre autres. Il s'agit donc d'éduquer aux aspects théoriques et académiques ainsi qu'aux valeurs et principes. En ce sens, les bénéficiaires potentiels seront tous les participants impliqués, c'est-à-dire, les élèves, le chercheur et les autres acteurs qui font partie de cette recherche, y compris l'IPN et la société colombienne.

Analyse de données

Comme nous l'avons montré dans le Tableau 2, deux unités d'analyse ont émergés en fonction du sujet et des objectifs de la recherche. La première unité concerne *les interactions verbales des élèves dans le cadre de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage individuel*. Trois catégories se dégagent ici, chacune avec des sous-catégories différentes. La seconde unité porte sur *l'influence et l'impact de l'apprentissage coopératif sur l'amélioration des interactions verbales et de l'apprentissage du FLE*, ce qui comprend globalement les perceptions des participants.

D'un autre côté, la collecte des données a été effectuée au cours des différentes étapes de la proposition d'intervention pédagogique : étape d'assimilation, étape de consolidation et étape d'appropriation. Pourtant, la plupart des données ont été collectées au cours des deux premières étapes, en tenant compte du fait qu'au cours de la dernière étape, environ 30 % de la population a abandonné l'atelier de français et que de nouveaux participants sont arrivés à la place. Malgré cela, il est possible que ces changements génèrent de nouveaux aperçus qui nous aideront à mieux comprendre l'impact de l'AC sur les interactions verbales et l'apprentissage du FLE en classe.

Les interactions verbales des élèves dans le cadre de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage individuel

Tout d'abord, il est important de souligner que pour ces analyses nous prendrons en compte la notion d'interaction verbale développé dans le contexte conceptuel qui nous dit que « l'interaction verbale part d'une action conjointe ou coopérative par le biais d'échanges de paroles entre deux ou plusieurs individus à des fins communicatives ».

Ainsi, sachant que l'interaction verbale part précisément d'une action conjointe et non individuelle, il faut préciser que notre objectif n'est pas d'analyser individuellement une

interaction verbale, car cela n'est pas possible, mais plutôt d'analyser la manière dont les enfants utilisent le langage oral en classe, que ce soit dans le cadre d'un travail coopératif ou individuel, lors de l'interaction avec les autres participants de la classe (enseignants, autres élèves). Cela dit, trois catégories se dégagent de cette unité : la dimension linguistique, la dimension phonétique et la dimension lexicale.

Dimension linguistique

Dans cette catégorie il faut préciser que nous ne nous référons pas à la dimension *linguistique* en tant que discipline qui étudie le langage dans tous ses aspects, mais plutôt à la linguistique en tant que dimension communicative en ce qui concerne la production et l'expression orales.

Production de phrases courtes

Étant donné que le cours a été développé dans un espace d'atelier pour les élèves débutants en FLE, cette catégorie présente les résultats obtenus par rapport à la production et l'utilisation de phrases courtes par les enfants dans un contexte communicatif à la fois dans le cadre de l'AC et de l'apprentissage individuel. De cette manière, pendant la première séance du stage (encore en phase d'observation), les enfants utilisaient déjà des mots isolés tels que « bonjour », « ça va », « oui/non », « présent/ici », surtout au début des leçons. Cela nous a donné quelques indices sur leur compréhension concernant l'utilisation de ces mots en contexte, dans ce cas, lors de l'appel. D'autre part, au cours de la même séance, ils ont regardé une vidéo sur *se présenter en français*. Ici deux phrases simples ont été apprises : « je m'appelle.../ je m'appelle et toi ? » et « comment tu t'appelles ? » (Annexe B. Journal de bord).

À partir de cette vidéo, les élèves ont développé individuellement une activité de compréhension orale. Bien qu'il s'agisse d'un exercice de compréhension et non de

production, il convient de noter que, tout en travaillant sur la fiche pédagogique, certains d'entre eux ont répété les phrases à haute voix inconsciemment lors qu'ils écoutaient l'audio. De même, nous avons remarqué qu'ils étaient assez participatifs et motivés pour apprendre la langue, ce qui a favorisé la mobilisation des activités proposées dans les différentes étapes du stage.

Au cours de la phase d'assimilation, différentes leçons ont été développées, les plus notables en ce qui concerne la production de phrases ont été liées aux sujets de *l'alphabet* et de *la francophonie et nationalités*. Dans l'une des activités de cette première leçon, les enfants devaient épeler leur prénom, d'abord individuellement puis avec un camarade, en utilisant les phrases « comment ça s'écrit ? » et « ça s'écrit... ». Ce qui est intéressant, c'est qu'ils devaient non seulement utiliser ces nouvelles phrases, mais aussi les articuler avec celles qu'ils connaissaient déjà. Par exemple :

A : « Bonjour, je m'appelle Juan Andres. J-U-A-N_A-N-D-R-E-S » (Annexe L.

Enregistrement I)

Avec un camarade

A : Bonjour, comment tu t'appelles ?

B : « Je m'appelle Amélie »

A : « Comment ça s'écrit ? »

B : « Ça s'écrit A-M-E-L-I-E » (Annexe L1. Enregistrement II)

Ces exemples montrent clairement que, dans cette étape d'assimilation, bien qu'il s'agisse d'une phase de réception, les enfants étaient capables de comprendre, de produire et d'articuler des phrases simples qu'ils ont déjà apprises avec celles qu'ils venaient d'apprendre en travaillant avec un camarade. De la même façon, pendant le travail en binômes, nous avons trouvé qu'ils étaient plus impliqués et participaient davantage par rapport au travail

individuel en tenant compte du fait qu'ils ont eu la possibilité de se déplacer dans la salle de classe pour travailler avec leur camarade. (Annexe B2. Journal de bord).

D'autre part, dans la leçon sur *la francophonie et nationalités*, ils ont dessiné le drapeau d'un pays francophone individuellement (Annexe G. Drapeaux francophonie) et ont ensuite dû présenter un court dialogue avec l'un de leurs camarades, en utilisant certaines phrases déjà apprises et d'autres nouvelles telles que « d'où viens-tu/tu viens d'où ? » et « je suis.../je viens de... ». Par exemple :

A : « Bonjour ! d'où viens-tu ? »

B : « Je suis canadien et toi, d'où viens-tu ? »

A : « Je viens de la Belgique » (Annexe L2. Enregistrement III)

Cette activité leur a permis aussi de travailler en binôme pendant la deuxième partie de la séance. Il a été donc possible de noter que pendant le travail coopératif, ils participaient davantage par rapport au travail individuel et posaient des questions sur, par exemple, la géographie d'un pays ou la prononciation d'un mot.

De la même manière, ils se sentaient tellement préparés qu'ils ont décidé de présenter volontairement leur dialogue devant la classe (Annexe B1. Journal de bord). Cela nous montre qu'en plus de progresser dans la production de phrases courtes, l'AC permet aux élèves de se sentir plus en confiance lorsqu'ils s'expriment en classe dans une langue étrangère.

D'un autre côté, pendant la phase de consolidation, nous avons constaté une avancée plus significative dans la production de phrases à travers la création d'une conversation, où ils ont mis en pratique tout ce qu'ils avaient appris jusqu'à ce moment-là. Ces conversations visaient à poser et à répondre à des questions sur les informations personnelles. (Annexes F-F3. Conversation 1-4 ; Annexes N-N3. Dialogue 1-4).

En outre, au cours de cette activité, quelques élèves ont ajouté des éléments que nous ne leur avons pas enseignés, tels que leur plat préféré. En ce sens, dans cette deuxième étape, les enfants étaient capables d'utiliser et même d'ajouter des phrases courtes à une conversation en suivant les modèles de construction de phrases qu'ils avaient appris par la répétition et l'utilisation. Par exemple :

A : « Quelle est ta couleur préférée ? » (Phrase modèle)

A : « Quel est ton plat préféré ? » (Phrase ajoutée) (Annexe F2. Conversation 3 : Annexe N1. Dialogue 2, 44s)

Il est intéressant de noter qu'à partir de cette simple phrase ajoutée par l'un des élèves, comme il s'agissait d'un travail coopératif, ces nouvelles connaissances ont été mobilisées vers les autres membres de l'équipe. Cela met en évidence ce que nous avons mentionné dans le contexte conceptuel sur le fait que la coopération est propice à l'apprentissage car elle permet, entre autres, de mobiliser les connaissances par les interactions avec les autres.

Or, par rapport au travail individuel, dans la leçon sur *les membres de la famille*, les enfants devaient faire leur arbre généalogique et le présenter individuellement devant les autres (Annexe H. Arbre généalogique). Dans ce travail, ils ont utilisé le vocabulaire de la famille et les phrases « j'habite à... /j'habite avec... » et « il/elle s'appelle » (Il faut remarquer que peu d'élèves ont fait ce travail, soit parce qu'ils ont oublié de le faire, soit parce qu'ils n'ont pas assisté au cours (Annexe B5. Journal de bord)).

Ce que nous avons observé chez ceux qui ont présenté l'arbre généalogique, c'est une timidité plus marquée qui aurait pu les amener à oublier tant le vocabulaire que la prononciation de quelques mots. « Estaban un poco más tímidos, estaban un poco más temerosos de pasar al frente y presentar a todo el mundo » [Ils étaient un peu plus timides, un

peu plus effrayés à l'idée de se présenter devant tout le monde] (Annexe P. Entretien avec l'enseignante, 13m15s).

En effet, nous avons remarqué que dans leur présentation devant la classe, ils regardaient plus souvent l'enseignante, ce qui nous montre qu'ils ne se sentaient pas à l'aise lorsqu'ils devaient faire une présentation tout seuls. De même, le ton de la voix était un facteur significatif, puisqu'il est plus bas que pendant une présentation avec un camarade. (Annexe B5. Journal de bord)

Toutefois, il convient de noter que ces analyses sont le résultat d'une observation générale, compte tenu du fait que certains enfants n'ont pas montré de différences significatives lorsqu'ils travaillaient seuls ou avec un camarade. En fait, certains d'entre eux ont préféré développer les activités seuls et nous ne les avons donc pas forcés à travailler avec d'autres, en prenant en considération que s'ils ne sont pas intéressés à travailler en coopération, cela peut être contre-productif pour leur processus d'apprentissage (Johnson et al, 1994).

Dans la phase d'appropriation, où nous attendions des élèves qu'ils soient capables de produire eux-mêmes des phrases simples dans des contextes concrets, nous avons trouvé que les enfants utilisent la langue dans des situations proprement académiques et en suivant les instructions des enseignants (au cours des activités). Ainsi, bien qu'ils parviennent à reconnaître certains sons et le sens de certaines phrases en français, ils continuent à s'exprimer oralement dans leur langue maternelle en classe.

Par conséquent, nous n'avons pas observé de progrès significatifs dans la production de phrases et l'usage de la langue en dehors des activités académiques, puisque, comme nous avons indiqué au début de cette catégorie, les enfants continuent à n'utiliser que des mots isolés (« bonjour », « ça va ? /ça va bien », « oui/non », « ici/présent ») dans des situations telles que le début de la séance, lors de l'appel, à la fin du cours, etc.

Dimension phonétique

Bien que les objectifs de ce projet visent à améliorer les interactions verbales des élèves, c'est-à-dire à renforcer une partie de la compétence d'expression orale en français, il est essentiel qu'ils soient capables de reconnaître certains sons de cette langue. Ainsi, ils pourront améliorer à la fois la compréhension de la langue et leur prononciation.

Compréhension et reconnaissance des sons du français

Il est important de mentionner que la compréhension implique d'abord la reconnaissance des sons de la langue. C'est pourquoi une dictée de 9 phrases simples a été réalisée afin d'analyser la compréhension orale des élèves en français. Pour cette dictée, nous avons utilisé un document sonore créé par un locuteur natif (Annexe K. Document audio). Nous avons donc fait écouter le document une fois, puis nous avons répété les phrases à voix haute deux fois de plus.

Pour l'analyse, plutôt que de prendre la phrase entière, nous avons uniquement sélectionné les mots qui représentaient certains sons comme le montre le Tableau 4. Pour observer les résultats de la dictée, voir Annexe E. Dictée compréhension orale.

Tableau 4

Grille d'observation de la compréhension orale des élèves

Sons	Mots	Transcription phonétique	Compréhension des élèves
/y/ et /u/	Une souris	/yn suʁi/	<in suing><i sugui><ung sugi><un surie><in sury>
	Une carotte	/yn kaʁɔt/	<in cabot><in cagod><un carrot><un carot>
	Du lait	/dy le/	<tule><dule><llu le><tu led><du le>
	La nuit	/la nuʁi/	<la lui><la lie><le niy><la nuit><la ni>
	Qui joue au foot	/ki zu o fut/	<quillwofut><quillotafot><qui llu o foot><quillo la fut><quillo o fot>
/b/ et /v/	Le bébé boit	/lə bebe bwa/	<lo bebe tua><lo beve pua><le bebe pua><le bebe vua><le bebe pua>
	La ville	/la vil/	<la bila><ladil><la cig><la ville><la vil>
	En hiver	/ã ivɛʁ/	<o li veg><aniveg><a niverz><a nivel>
/wa/	Les poissons	/le pwasɔ̃/	<le puaso><le cuaso><le puasug><le poison>
	Le bebe boit	/lə bebe bwa/	<lo bebe tua><lo beve pua><le bebe pua><le bebe vua><le bebe pua>
	Le chien aboie	/lə ʃjɛ abwa/	<lu sha a bua><lo ll'oan a vuag><le cha abua><le chien avua><le chain a gua>
/ə/ et /e/	Le petit garçon	/lə pəti ɡaʁsɔ̃/	<lu pi si garçon><lo gati son><lo delig gansog><le petit garçon><le beti gacog>
	Les poissons	/le pwasɔ̃/	<le puaso><le cuaso><le puasug><le poison>
/s/ et /z/	Les poissons		
	La maison	/la mezɔ̃/	<la mension><la mesong><gamego><la maison><dameson>
/ɛ/, /ã/, /ɔ̃/	Lapin	/lapɛ̃/	<la pa><la pang><la pag><lapa>
	Chien	/ʃjɛ̃/	<sha><ll'oan><cha><chien><chain>
	Dans	/dã/	<do><dans><da>
	Maison	/mezɔ̃/	<mension><mesong><mego><maison><meson>
	Manteau	/mãto/	<manto><mantog><mancot><batu>

Note. La première colonne de ce tableau montre certains sons du français. Dans la deuxième colonne, nous pouvons voir quelques mots utilisés dans la dictée comme exemples de ces sons. La troisième colonne montre la représentation phonétique de ces mots et la dernière colonne montre la compréhension orale des élèves.

Tout d'abord, il faut rappeler que l'espagnol est la langue maternelle de la population. Il est donc possible qu'en l'absence de quelques sons du français en espagnol, les enfants associent certains de ces sons à ceux qui sont les plus proches de leur langue maternelle.

En ce qui concerne les phonèmes /y/ et /u/, nous avons constaté que la plupart des élèves associent le son /y/, comme dans <une> : /yn/ ou <nuit> : /nɥi/, au phonème vocalique /i/ de l'espagnol. Néanmoins, ce n'est pas le cas pour le mot <du> : /dy/, puisqu'ils l'associaient au son /u/. En revanche, il est évident que ce même son a été reconnu par tous dans le mot <souris> : /suɾi/ en raison de l'influence de l'espagnol.

D'un autre côté, il n'est pas certain que les enfants aient clairement différencié les phonèmes /b/ et /v/, puisque si nous considérons le mot <bébé> dans l'une des phrases, tous sauf un ont reconnu le phonème /b/. Toutefois, il convient de noter que ce mot est très similaire dans leur langue maternelle.

De même, dans <hiver> : /ivɛʁ/ et <ville> : /vil/, tous les enfants ont reconnu le phonème /v/ dans le premier mot alors que pour le second, seulement deux l'ont identifié. Il faut souligner que quelques élèves ont échangé le son du phonème /b/ par celui du phonème /p/. Par exemple, dans le mot <boit> : /bwa/, certains ont écrit <pua>.

À propos du son /wa/, un seul élève a reconnu la graphie de ce son /oi/. Par exemple, dans le mot <poissons>, nous pouvons voir que la majorité a écrit <puaso>, <cuaso>, <puasug>, alors que cet élève a écrit <poison>. Cependant, dans d'autres mots tels que <boit> : /bwa/ et <aboie> : /abwa/, ils ont écrit <a bua>, <a vuag>, <abua>, <avua>, <a gua>.

D'autre part, il n'y avait pas de différenciation entre les sons /ə/ comme dans <le> : /lə/ et /e/ comme dans <les> : /le/. En effet, dans des mots telles que <le petit> : /lə pəti/ et <les poissons> : /le pwasɔ̃/, la plupart des élèves n'ont reconnu que le deuxième son [e]. Par conséquent, comme le son /ə/ n'existe pas en espagnol, certains l'ont remplacé par les sons espagnols /u/ et /o/, par exemple, <lu pi> ou <lo gati> pour dire <le petit>. De même, en reprenant le mot <poisson> par rapport au mot <maison> : /mezɔ̃/, il n'y a pas eu de distinction en ce qui concerne les sons /s/ et /z/ car les enfants n'utilisent que ce premier pour représenter les deux.

Finalement, il faut remarquer que pour les voyelles nasales /ẽ/ comme dans <chien> : /jẽ/, /ã/ comme dans <dans> : /dã/, et /õ/ comme dans <maison>, presque tous les élèves l'ont simplement associé au phonème /n/, tandis que d'autres ne l'ont pas reconnu et l'ont enlevé. Par exemple, <la pa>, <la pag>, <lapa> pour <lapin> : /lapẽ/ ; <do> et <da> pour <dans> ; <sha> et <cha> pour <chien> ; et /o li veg/ pour <en hiver>.

A partir de cet exercice, nous avons travaillé autour de la reconnaissance des quelques phonèmes consonantiques du français, en particulier la distinction entre /b/, /p/ et /v/ et /s/ et /z/ ; et les phonèmes vocaliques, y compris les nasales et les combinaisons de voyelles.

Prononciation et assimilation des sons du français

En ce qui concerne cette sous-catégorie, différentes activités ont été développées tout au long de l'atelier afin de travailler non seulement la prononciation mais aussi d'encourager les enfants à réfléchir sur la langue qu'ils apprennent. Ces activités comprenaient principalement des présentations orales dans le cadre d'un travail individuel et coopératif.

Cela dit, il est important de rappeler que, en tant que débutants dans l'apprentissage du français, ils sont dans un processus d'assimilation des sons de la langue. C'est la raison pour laquelle beaucoup d'entre eux choisissent parfois d'utiliser la prononciation de la langue étrangère la plus proche, dans ce cas l'anglais, pour tenter de produire des sons qui sont

manifestement nouveaux pour eux, comme la prononciation de la lettre *r* en français, qui correspond habituellement au phonème fricatif /ʁ/.

Nous pouvons voir clairement ce phénomène dans l'une des activités, où il est évident que même si sa langue maternelle est l'espagnol, certains élèves, sachant qu'ils produisent des sons dans une langue étrangère, prononce la lettre *r* en Anglais dans les mots « S'écrit » (Annexe L1. Enregistrement II, 10s) ; ou dans les noms « Alejandra » et « Gabriela » (Annexe N3. Dialogue 4, 6s).

De même, comme nous l'avons vu dans la section précédente, en termes de compréhension orale, les enfants, n'ayant pas de référent visuel pour le son /ʁ/, l'ont associé au phonème occlusif /g/ présent dans des langues telles que l'espagnol. Par exemple, pour le mot <Sara> : /saʁa/, les élèves ont écrit <Saga>.

En fait, ce phénomène correspond à ce que Polivanov (1931) a appelé la *surdité phonologique*, dans laquelle on observe qu'en entendant un son de langue étrangère différent de celui de sa langue maternelle, l'apprenant l'interprète selon le répertoire des sons de sa propre langue ou même d'une autre langue étrangère qu'il connaît déjà (Sandes, 2010). Ce phénomène est important car il permet à l'élève de prendre conscience de la langue qu'il apprend afin de trouver des différences voire des similitudes avec sa propre langue, et donc d'apprendre qu'il existe d'autres façons de prononcer et de produire des sons.

D'ailleurs, il est clair que toutes les langues vivantes sont soumises à la diversification ou à la variation, en l'occurrence dans la prononciation. Nous avons donc travaillé sur cet aspect en tenant compte de la *francophonie* et des différences de prononciation à l'aide de vidéos et d'explications. Par exemple, la distinction entre le phonème /ʁ/ et le phonème apical ou roulé /r/ dans certains pays d'Afrique.

Par rapport à ce qui précède, nous avons développé des exercices à travers des activités de production orale. Pour cette catégorie, les élèves ont présenté un dialogue

(Annexes N-N3. Dialogue 1-4), dans lequel nous avons sélectionné les énoncés et mots les plus fréquentes afin d'analyser la prononciation. Le Tableau 5 présente la liste de ces énoncés, la transcription phonétique des mots à analyser et la prononciation des élèves.

Tableau 5

Grille d'observation de la prononciation des élèves

Mots et énoncés	Transcription phonétique	Prononciation des élèves	
Bonjour	/bɔ̃ʒuʁ/	/bonjou/	14%
		/bonne giur/	14%
		/bonne giu/	57%
		/bonne shou/	14%
Salut !	/saly/	/saly/	33%
		/salou/	66%
Je suis...	/ʒə' -/	/j'ai/	66%
		/gi/	11%
		/je/	11%
		/shé/	11%
Ça va ?	/sa va/	/sa va/	25%
		/sa ba/	75%
J'ai dix ans/onze ans	/- 'zɑ̃/	/disse onsse/	25%
		/onsse a/	25%
		/disse ans/	50%
Ma couleur préférée	/- 'kulœʁ-/	/colour/	
		/coulour/	
		/coulé/	
		/coulog/	
		/coulère/	
		/colur/	
Quel âge as-tu ?	/- 'ty/	/tou/	100%
Et toi ?	/- 'twa/	/toi/	88%
		/toi/*	11%
Je vais bien...	/- 'bjɛn/	/bien/	-
		/bia/	
		/be/	
Je vais bien...	/vɛ' -/	/ba isse/	-
		/baé/	
Je viens de...	/-'vjɛ̃ də/	/bia/	75%
		/bianne/	25%

Note. La première colonne contient les énoncés. Les mots en gras dans certains énoncés indiquent l'unité à analyser. À côté se trouve la transcription phonétique en français de l'unité et dans la dernière colonne, nous pouvons trouver la prononciation des élèves. Le symbole « * » indique une différence de prononciation et doit donc être lu à partir de la phonétique espagnole.

Tout d'abord, il est à noter que tous les élèves n'ont pas utilisé les mêmes mots, de sorte que certains de ces prononciations n'ont pas de pourcentage. Il faut également mentionner que ce dialogue a été créé après une première leçon sur les sons du français et que les enfants ont eu l'occasion de le lire. Cela dit, nous avons constaté qu'en général, lorsque les élèves ont du mal à reconnaître ou à produire l'un de ces sons, ils ont tendance à les omettre ou à les remplacer par des sons qu'ils trouvent similaires dans d'autres langues qu'ils connaissent déjà.

Par exemple, dans le mot <bonjour> : /bɔ̃ʒuʁ/, nous pouvons observer que 85% des enfants ont dit /bon**jou**/, /bonne **giu**/ et /bonne **shou**/. Cela s'est d'ailleurs produit dans d'autres mots tels que <bien> : /bjɛn/ ou <viens> : /vjɛ̃/, où ils ont prononcé /bia/ et /be/, omettant ainsi ce son nasal.

D'autre part, nous avons identifié le phénomène de la *surdité phonologique*, notamment en ce qui concerne l'incidence de l'espagnol et de l'anglais. Par exemple, la majorité des élèves ont remplacé le phonème /ʒ/ du mot <bonjour> par le phonème /y/ de l'espagnol et le phonème /j/ de l'anglais compte tenu de leur similitude. De cette façon, ils ont prononcé /bonne **giur**/, /bonne **giu**/ et /bonne **shou**/. Dans ces mêmes exemples, il faut remarquer que les enfants ont eu des difficultés à produire les sons nasaux du français mais, au lieu de les omettre comme nous l'avons vu précédemment, ils les ont produits comme dans leur langue maternelle.

À propos des phonèmes /b/ et /v/, nous avons observé que les enfants n'ont pas fait la distinction entre les deux. Les résultats nous montrent que 25% de la population a prononcé correctement le mot <va> : /va/ dans <ça va>, tandis que les autres ont dit /ba/. Ce même cas s'est produit dans des mots comme <vais> et <viens> où ils ont utilisé le phonème occlusif /b/ au lieu du fricatif /v/, à savoir /ba isse/ et /bianne/ respectivement. Toutefois, cela peut être dû à l'absence de cette différence phonétique en espagnol. Ce qui est intéressant, c'est qu'ils ont tous reconnu la prononciation de la cédille.

Quant au phonème /z/, étant donné que ce son n'est pas non plus présent dans la langue maternelle des élèves, ils ont tous utilisé le /s/. Par exemple, dans les énoncés <J'ai dix ans/ onze ans> : /- 'zã/, ils ont dit /disse onsse/, /onsse a/ et /disse ans/.

Par rapport aux phonèmes vocaliques, nous nous sommes concentrés sur la prononciation des phonèmes /ə/, /y/ et /u/. Ainsi, seulement 11 % des élèves ont produit correctement le son du /ə/ dans des mots comme <je>. Par contre, 66% d'entre eux ont dit /j'ai/ ; d'autres ont dit /gi/ et /shé/. De la même manière, ils ont eu des difficultés à distinguer les phonèmes /y/ et /u/. Par exemple, dans le mot <salut> : /saly/, 33% des enfants l'ont prononcé correctement alors que 66% ont dit /salou/. Dans le cas du mot <tu> : /ty/, il est possible de constater que personne n'a fait cette distinction puisque tous les élèves ont produit le son /u/, en l'occurrence /tou/.

Par ailleurs, dans le mot <couleur> : /- 'kulœr/, bien que 50 % d'entre eux aient prononcé correctement le phonème /u/ dans /cou/, ils ont eu du mal à produire le son /leur/. En conséquence, certains l'ont omis et d'autres l'ont remplacé par d'autres sons.

Finalement, nous avons remarqué que les élèves n'ont pas reconnu les sons de certaines combinaisons de voyelles, particulièrement la combinaison *ai* dans des mots comme <vais> qu'ils ont prononcé /ba isse/ et /baé/. Cependant, dans la combinaison *oi*, tous l'ont dit correctement, à l'exception d'un élève qui a dit /toi/ comme en espagnol.

Dimension lexicale

Utilisation du vocabulaire appris en contexte

Au cours de l'atelier, les enfants ont appris du vocabulaire sur différents sujets tels que les salutations, la francophonie, les parties du corps, les couleurs, les membres de la famille, entre autres, appliqué à différentes situations de communication, comme nous avons montré auparavant. Ainsi, le Tableau 6 montre les mots les plus fréquemment utilisés par les élèves en rapport avec les différentes leçons.

Tableau 6

Mots utilisés par les élèves lors des activités de l'atelier

Mots						
Se saluer/ Prendre congé	Les pays francophones	Les parties du corps	Le nombres	Les couleurs	Les membres de la famille	La description physique
Salut	Le Canada	Tête	Un	Couleur	Famille	Grand(e)
Coucou	La Belgique	Épaules	Deux	Jaune	Grand-père	Petit(e)
Bonjour	La Suisse	Genoux	Trois	Bleu	Grand-mère	Jeune
Ça va ?	Le Haïti	Pieds	Quatre	Rouge	Mère/Maman	Beau
Au revoir	La France	Yeux	Cinq	Rose	Père/Papa	Belle
	Le Congo	Bouche	Six	Marron	Oncle	Gros(se)
	Le Cameroun	Nez	Sept	Vert	Tante	Mince
	La Côte d'Ivoire	Oreilles	Huit	Blanc	Belle-tante	Brun(e)
	Le Maroc	Bras	Neuf	Orange	Frère	Blond(e)
	L'Algérie	Jambes	Dix	Noir	Sœur	Châtains
	Le Madagascar	Cheveux	Onze	Violet	Cousin(e)	Bouclés
	Le Sénégal	Peau	Douze			Raidés
	Le Togo					Blanche
	Le Bénin					Mate
						Foncée

Il est important de mentionner que ces mots ont été appris et utilisés par les élèves dans les différentes activités proposées pour chaque leçon. Cependant, nous avons observé qu'ils n'ont pas été utilisés régulièrement par les élèves, sauf si l'enseignant leur disait qu'ils

devaient le dire en français. Nous considérons qu'ils les voient comme faisant partie de leur apprentissage, mais qu'ils ne l'utilisent pas encore dans leur lexique parce qu'ils n'en ont pas besoin puisqu'ils utilisent l'espagnol comme langue principale pour s'exprimer. Par contre, nous en avons trouvé certains qui font déjà partie de leur vocabulaire, tels que *bonjour, salut, ça va, professeur, question, oui/non*.

En ce sens, comme nous venons de le mentionner, *bonjour, salut, ça va ?* ce sont les mots que les enfants ont le plus profondément ancrés dans leur lexique car ils sont utilisés dans un contexte quotidien pour, par exemple, saluer leurs camarades de classe et leurs enseignants au début de la journée, tandis que les autres mots ont besoin d'un contexte plus spécifique pour être utilisés.

Ainsi, par rapport à la francophonie, les enfants ont dû utiliser le vocabulaire lié aux pays et territoires qui parlent français à travers le monde dans une courte conversation sur l'origine et la nationalité d'une personne, comme nous l'avons montré plus haut.

Par exemple :

A : « Bonjour ! d'où viens-tu ? »

B : « Je suis canadien et toi, d'où viens-tu ? »

A : « Je viens de la Belgique » (Annexe L2. Enregistrement III)

D'autre part, l'une des activités dans lesquelles les élèves ont mis en pratique la plupart du lexique appris était l'activité de création d'une conversation. Cela leur a permis d'utiliser ce vocabulaire pour poser et répondre à des questions sur les informations personnelles. Nous voyons ici que les enfants ont utilisé le vocabulaire des couleurs pour parler de leur couleur préférée en l'associant à un objet de la même couleur, par exemple, J.G.

a dit « Ma couleur préférée c'est la couleur bleue parce que c'est la couleur du ciel et de la mer » (Annexe F1. Conversation 2).

De même, certains enfants ont utilisé les nombres pour exprimer leur âge, S.F. a dit « J'ai dix ans » (Annexe F3. Conversation 4 ; Annexe N2. Dialogue 3, 30s). Pour sa part, G.M. a utilisé le vocabulaire des membres de la famille pour dire avec qui elle habitait : « Moi, j'habite à Bogota avec ma mère et ma sœur » (Annexe N3. Dialogue 4, 1m). D'autres l'ont utilisé pour présenter leur arbre généalogique.

En ce qui concerne les parties du corps, les activités comprenaient une chanson où les enfants devaient chanter et montrer les parties du corps qu'ils venaient d'apprendre ; et un puzzle dans lequel ils devaient lancer un dé, compter les chiffres et prendre la partie du corps correspondante. Comme nous pouvons le constater, certaines activités impliquaient l'utilisation du vocabulaire déjà appris, comme, dans le cas des nombres. (Annexe B3. Journal de bord).

Quant à la description physique, les enfants ont pu décrire leur personnage préféré en utilisant le lexique lié à ce sujet. Par exemple, A.T et I.C ont dit « Elle a des cheveux blonds » (Annexe I. Activité description physique 1) ; S.F et J.G ont utilisé le vocabulaire lié à la taille : « Il est petit » (Annexe I1. Activité description physique 2) ; et G.C et M.F ont fait référence à la beauté : « Il est beau » (Annexe I2. Activité description physique 3).

Finalement, il convient de noter que pour toutes les activités mentionnées ci-dessous, à l'exception de l'arbre généalogique, il y a eu un travail coopératif, de sorte que les enfants ont eu l'occasion de renforcer le vocabulaire appris par l'entraide.

L'influence et l'impact de l'apprentissage coopératif sur l'amélioration des interactions verbales et l'apprentissage du FLE

Perceptions des participants

Comme nous l'avons vu précédemment, la recherche-action est une approche collaborative dans laquelle tous les participants jouent un rôle important. Ainsi, nous avons inclus dans cette unité les opinions des participants (élèves, enseignante) afin de contraster les différents points de vue et, d'une certaine manière, de trianguler les informations collectées.

Forces de l'AC

À travers les observations, les activités proposées ainsi que les entretiens, nous avons constaté des résultats positifs dans l'utilisation de l'AC comme stratégie pour améliorer à la fois l'apprentissage du FLE et les interactions verbales des élèves. De ce fait, comme nous l'avons mentionné auparavant, les interactions sont fondamentales pour l'apprentissage, car elles constituent non seulement la construction mais l'appropriation des connaissances dans les relations enseignant-élève, élève-enseignant et élève-élève, cette dernière étant la plus importante pour cette recherche.

À ce sujet, M.M dit qu'avec le travail coopératif « Sí ha habido un avance, ellos están integrando el conocimiento que han adquirido para comunicarse con otros de sus pares » [Oui, il y a eu des progrès, ils intègrent les connaissances qu'ils ont acquises pour communiquer avec d'autres pairs] (Annexe P. Entretien avec l'enseignante, 13m45s).

Ainsi, compte tenu de leur grand intérêt pour l'apprentissage du français (Annexe D1. Systématisation des données de l'enquête de caractérisation, question 12 ; et Annexe O et P. Entretien 1 et 2 avec les élèves), il convient tout d'abord de noter que les enfants sont attirés par les activités où ils doivent interagir ou faire des présentations orales avec leurs pairs devant la classe. Sous ce rapport, G.C précise que « A mí me gustan harto porque nos

divertimos y aprendemos poco a poco el francés » [Je les aime beaucoup parce qu'on s'amuse et qu'on apprend le français petit à petit] (Annexe O. Entretien 1, 3m55s). De même, S.G dit que « Me parecen chéveres porque aprendemos mucho más » [Je pense qu'ils sont cool parce que nous en apprenons beaucoup plus] (Annexe O. Entretien 1, 4m10s).

D'ailleurs, pour reprendre Pégaz-Paquet et al. (2016), les interactions sont « constitutives de l'apprentissage puisqu'elles organisent la construction et l'ajustement en réponse au conflit sociocognitif rencontré par l'élève ». (p.6). À cet égard, les enfants ont aussi exprimé qu'ils aiment travailler avec leurs autres camarades parce que « Aprendemos más trabajando en grupo porque dialogamos » [Nous apprenons davantage en travaillant en groupe parce que nous dialoguons] (Annexe O. Entretien 1, 5m55s et 6m23s). Ceci est important car dans ce dialogue (encadré par l'enseignant), ils peuvent confronter et comparer leurs différents points de vue afin de parvenir à des accords, de s'entraider ou même de résoudre un problème.

Pareillement, la plupart des élèves déclarent se sentir plus à l'aise lorsqu'ils travaillent avec leurs pairs car, par exemple, pour A.Q, avec le travail coopératif « Uno se siente más acompañado y más seguro » [On se sent plus accompagné et plus en confiance] (Annexe O1. Entretien 2, 3m15s). Ce même point de vue est partagé par K.B. qui dit que « En compañía te sientes más seguro al presentar las cosas » [En compagnie, vous avez plus confiance en vous pour présenter les choses.] (Annexe O1. Entretien 2, 4m15s).

Partant de cela, l'un des avantages de l'AC est qu'il permet aux enfants d'interagir les uns avec les autres, d'engager un dialogue et de surmonter la peur de faire des erreurs. Dans cette optique, M.M dit que « Algo que veo muy positivo y en lo que se ha trabajado mucho en ambientes de clase es el de ir perdiendo poco a poco el miedo a equivocarse » [Une chose que je considère comme très positive et sur laquelle on a beaucoup travaillé en classe est de surmonter progressivement la peur de faire des erreurs]. (Annexe P. Entretien avec

l'enseignante, 1m05s). En fait, certains élèves ont indiqué que leur timidité s'était atténuée car comme nous avons cité plus haut, « entre égaux on est moins timide et l'on n'a pas honte à expliquer des choses et à poser des questions » (George, 1996, cité dans Dubois et Dagau, 2000, p. 1). Par conséquent, ils peuvent mieux se débrouiller dans la langue et se sentir plus à l'aise dans les interactions verbales. Par exemple, K.B a dit que « Aprendo más en grupo ya que en grupo pierdo la timidez » [En groupe, j'apprends davantage car je vaincs ma timidité] (Annexe O1. Entretien 2, 6m55s).

De manière générale, nous pouvons observer ici un autre avantage de l'AC qui est étroitement lié à la troisième composante proposée par Johnson et al. (1994), à savoir la promotion des interactions face-à-face où les élèves s'entraident, se soutiennent, s'encouragent et même se félicitent de leurs efforts d'apprentissage tout en travaillant ensemble. Cela a été particulièrement évident lors des activités dans lesquelles les enfants devaient danser, chanter ou jouer, car beaucoup d'entre eux se sont d'abord sentis un peu timides, mais après s'être motivés et encouragés les uns les autres, ils ont réussi à le faire devant toute la classe (Annexe B3. Journal de bord).

En outre, dans l'AC les élèves apprennent avec et par les autres (Connac, 2009). Il y a donc une mobilisation des connaissances au cours de l'interaction parce qu'ils « travaillent ensemble pour optimiser leur propre apprentissage et celui des autres » (Johnson et al., 1994, p. 5). Ainsi, d'après son expérience, M.M estime que, « Los chicos que saben un poquito más tienden a ayudar a los demás... Corrigen la pronunciación, les corrigen la estructuración de algunas frases » [Les enfants qui en savent un peu plus ont tendance à aider les autres... Ils corrigent leur prononciation, ils corrigent la structure de certaines phrases] (Annexe P. Entretien avec l'enseignante, 45s).

En ce sens, M.F. affirme que « En grupo es mejor porque puede que uno entienda y el otro no y así uno le explica al otro » [En groupe, c'est mieux parce qu'il peut arriver que l'un

comprenne et que l'autre ne comprenne pas, alors l'un explique à l'autre.] (Annexe O. Entretien 1, 6m10s). De son côté, L.S dit que « Cuando uno está solo se puede confundir pero cuando está en grupo, lo puede corregir el grupo y uno aprende más » [Lorsque vous travaillez seul, vous pouvez être confus, mais lorsque vous travaillez en groupe, vous pouvez être corrigé par le groupe et vous apprenez davantage] (Annexe O1. Entretien 2, 3m45s).

Nous pouvons ainsi constater un autre des grands avantages que nous offre l'AC, à savoir qu'il permet à l'enseignant de faire appel aux élèves les plus compétents pour soutenir les autres. De cette façon, il est à noter que « l'enseignant n'est plus la seule interface aux savoirs » (Connac 2009, p. 53). Sous ce rapport, M.M ajoute que :

El ver que estamos trabajando con un grupo heterogéneo a veces los maestros tendemos a verlo como algo negativo porque nos gustaría que todos estuvieran en el mismo nivel para yo, como maestro, impartirles el conocimiento. Pero cuando nos damos cuenta de que ellos llegan con conocimientos previos, es muy interesante ponerlos a ellos a aprender del otro compañero. [Comme nous travaillons avec un groupe hétérogène, les enseignants ont parfois tendance à le voir comme quelque chose de négatif parce que nous voudrions que tout le monde soit au même niveau pour que je puisse, en tant qu'enseignant, leur transmettre des connaissances. Mais lorsque nous réalisons qu'ils ont des connaissances préalables, il est très intéressant de leur permettre d'apprendre les uns des autres.] (Annexe P. Entretien avec l'enseignante, 3m49s).

De la même manière, il faut revenir à la ZPD ou Zone Proximale de Développement, sachant que ce concept renvoie à ce que l'enfant est capable de produire seul et à son niveau potentiel, c'est-à-dire, ce qu'il est capable d'atteindre avec l'aide, dans ce cas, d'un pair plus capable. À ce sujet, A.Q mentionne que « Podemos aprender cosas nuevas que ellos sepan y nosotros no » [Nous pouvons apprendre de nouvelles choses qu'ils connaissent et que nous ne

connaissons pas.] (Annexe O1. Entretien 2, 5m13s). De plus, G.P souligne que « Si mi amigo o mi amiga sabe más, él me puede enseñar o yo a él » [Si mon ami en sait plus, il peut m'apprendre ou même je peux lui apprendre] (Annexe O1. Entretien 2, 5m45s).

D'ailleurs, nous avons noté une augmentation de la motivation par rapport à l'apprentissage. En effet, dans l'une des observations, pendant l'activité de création des drapeaux, certains enfants se sont approchés du stagiaire et ont déclaré qu'ils se sentaient prêts à présenter le dialogue. Il y a eu également une plus grande participation en classe et une amélioration de la confiance en soi tout au long du développement des activités. (Annexe B1. Journal de bord).

Finalement, rien n'indique que le travail individuel ait donné de mauvais résultats. En effet, certains enfants travaillaient mieux individuellement qu'en groupe, tandis que d'autres s'adaptaient très bien aux deux méthodologies. Cependant, la plupart d'entre eux ont exprimé leur préférence pour le travail coopératif pour les raisons mentionnées ci-dessus, notamment parce qu'ils se sentent accompagnés.

Les défis et limites de l'AC

Nous avons observé que l'AC présente un inconvénient important et c'est que les élèves ne sont pas toujours impliqués ou concentrés sur les tâches à accomplir. Par exemple, pour S.G., ce type de stratégie n'est pas toujours le plus approprié puisque « A veces algunos molestan y no hacen lo que toca hacer » [Parfois certaines personnes sont agaçantes et ne font pas ce qu'elles doivent faire] (Annexe O. Entretien 1, 4m33s). Ce point de vue est tout à fait pertinent si l'on prend en considération ce que Johnson et al. (1994) mentionnent sur l'interdépendance positive dans l'AC : si les élèves ne sont pas intéressés ou ont une prédisposition à travailler en coopération, cela peut être contre-productif, car ils ont tendance à gêner ou à interrompre le travail des autres et, par conséquent, il n'y aura pas de progrès significatif dans l'apprentissage.

De même, selon M.M., un autre inconvénient qui peut survenir est que certains enfants cessent de faire leur part du travail pour que d'autres le fassent à leur place. « Los que no saben lo suficiente no están con el interés de aprender del otro en ese sentido no sería positivo... Dejo que el otro haga más de lo que yo podría hacer » [Ceux qui n'en savent pas assez ne souhaitent pas apprendre des autres, en ce sens, cela ne serait pas positif... Je laisse l'autre faire plus que ce que je pourrais faire] (Annexe P. Entretien avec l'enseignante, 5m22s). Toutefois, elle ajoute que ce n'est pas le cas, car la plupart des élèves souhaitent apprendre les uns des autres : « La mayoría del grupo está muy interesado en ese aprendizaje. Tenemos algunos chicos que están a veces un poco más perezosos pero no es algo que sea una constante en todas las clases » [La majorité du groupe est très intéressée par cet apprentissage. Certains enfants sont parfois un peu plus paresseux, mais ce n'est pas une constante dans toutes les classes]. (Annexe P. Entretien avec l'enseignante, 5m51s).

D'un autre côté, il faut mentionner que l'AC est une stratégie qui nécessite du temps supplémentaire. En ce sens, le temps est l'un des défis auxquels nous sommes confrontés, parce que les enfants consacrent souvent plus de temps qu'ils ne le devraient au développement d'une seule activité. C'est d'ailleurs pourquoi il faut parfois mener plusieurs activités au cours de différentes séances, voire ne pas en mener du tout, ce qui laisse certains sujets inachevés.

Enfin, la formation des groupes est un autre point à prendre en compte, car la plupart du temps, les élèves choisissent leurs équipes de travail, ce qui peut les amener à se déconcentrer ou à ne pas prêter attention à ce qu'ils sont censés faire. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'un des avantages du travail coopératif est qu'il leur permet d'engager un dialogue, à condition que ce soit sous la supervision de l'enseignant. Il faut cependant aller plus loin et étudier la formation des groupes et l'impact qu'elle peut avoir en classe.

Catégories émergentes

Ces catégories ont émergé à partir des observations faites pendant le stage, compte tenu de leur pertinence pour la recherche.

Amélioration des interactions et habiletés sociales

Bien qu'il n'y ait eu aucune preuve de mauvaises relations dans la classe, il faut revenir sur le fait que les enfants participant à cet atelier sont issus de différents niveaux scolaires et qu'ils ne se connaissent donc pas tous. En ce sens, il a été observé qu'au cours des premières séances, la méthodologie était plus individuelle (Annexe B. Journal de bord), de sorte que de nombreux enfants étaient timides pour participer et s'intégrer.

Cependant, lors de la mise en place de l'intervention pédagogique, il a été possible de remarquer une amélioration dans les interactions sociales entre les enfants, même si ce n'est pas autant dans les interactions dans la langue française, nous avons noté une meilleure disposition d'apprendre les uns des autres. Déjà Vygotsky faisait référence au fait que l'apprentissage est une activité particulièrement sociale car le rapport que le sujet entretient avec le monde des objets « est toujours médiatisé par de tiers, parents, enseignants, pairs, avec lesquels il co-construit des connaissances (Larroze-Marracq, 1999, dans Aydinbek et Aygün, 2018, p.19).

De cette manière, avec l'enseignante, nous avons constaté que bien qu'ils aient travaillé individuellement « Los estudiantes siempre tienden buscar un compañero para trabajar con otros ... ellos mismos buscan aprender del otro » [Les élèves ont toujours tendance à chercher un camarade pour travailler ... Ils cherchent à apprendre les uns des autres] (Annexe P. Entretien avec l'enseignante, 2m20s). D'ailleurs, nous pouvons voir cela reflété dans la quatrième composante de l'AC, qui concerne l'enseignement des compétences sociales, en particulier, celles liées aux relations interpersonnelles. Comme nous l'avons vu

précédemment, les enfants préfèrent le travail coopératif parce qu'ils se sentent accompagnés par leurs pairs. En fait, selon Johnson et al. (1994) au sein de chaque groupe, il convient de créer un climat de confiance afin d'améliorer la communication et la motivation à travailler ensemble.

Cela dit, ce n'est que lorsqu'ils se trouvent dans un environnement où ils se sentent plus en confiance que nous pouvons commencer à voir tous les avantages mentionnés ci-dessus. Or, si nous faisons une comparaison, la promotion des interactions entre les élèves a été un peu plus restreinte pendant la pandémie, car bien qu'ils aient d'autres types de méthodologies et d'outils numériques, comme le mentionné M.M., « Siempre hace falta ese contacto uno a uno » [il y a toujours un besoin de contact face à face] (Annexe P. Entretien avec l'enseignante, 11m18s).

De cette façon, c'est précisément ce contact direct avec leurs pairs qui leur a permis de s'entraider, de se corriger et de se soutenir mutuellement parce que « Existe esa cooperación exitosa de que « yo sé un poquito más entonces te puedo corregir de una buena manera para que lo puedas hacer mejor » » [Il existe une coopération fructueuse : « J'en sais un peu plus et je peux donc vous corriger de manière appropriée pour que vous puissiez mieux faire »] (Annexe P. Entretien avec l'enseignante, 1m25s). Même si les enfants ne se corrigent pas toujours parfaitement, « Lo hacen con una buena intención » [ils le font avec de bonnes intentions] (Annexe P. Entretien avec l'enseignante, minute 4m15s).

L'apprentissage sans notes

Cette catégorie a émergé lors de la mobilisation de l'intervention pédagogique. Même si nous savions déjà que les ateliers à l'IPN n'étaient pas notés, nous nous sommes rendu compte que la majorité des élèves étaient encore conditionnés par une note. Nous entendons par là que, faute de notes, beaucoup d'entre eux ne montraient aucun investissement, voire n'ont pas apporté leurs devoirs en classe. En effet, cela était évident au cours de la séance sur

les membres de la famille, où ils devraient apporter et présenter leur arbre généalogique devant la classe et seulement deux l'ont fait. (Annexe B5. Journal de bord).

Cependant, il est intéressant de noter que la plupart des élèves ont décidé de rester à l'atelier bien qu'ils aient eu la possibilité d'en changer. En ce sens, lorsque nous leur avons demandé pourquoi ils étaient restés, A.T. dit que « Porque quiero ser políglota y también quiero ir a Francia a hacer una carrera profesional » [Parce que je veux être polyglotte et je veux aussi aller en France pour faire des études.] (Annexe O1. Entretien 2 avec les élèves, 48s). De même, S.F a dit « Yo quiero estudiar francés porque tengo una meta que es aprender todos los idiomas del mundo » [Je veux étudier le français parce que mon but est d'apprendre toutes les langues du monde] (Annexe O. Entretien 1 avec les élèves, 1m).

En outre, G.C. mentionne que « Yo quise quedarme en este taller porque tengo un familiar que vive en Francia y me gustaría visitarlo y poder hablar con él en Francés » [Je suis restée dans cet atelier parce que j'ai un proche qui vit en France et j'aimerais lui rendre visite et lui parler en français.] (Annexe Entretien O. 1 avec les élèves, 46s).

Cela nous montre que, quels que soient leurs intérêts personnels, ils sont toujours attirés par l'apprentissage du français, même si la note reste pour eux une sorte de motivation externe. À cet égard, nous avons recueilli les différents avis des enfants à propos de l'absence de note, la mise en place d'une note et son influence sur leur processus d'apprentissage dans le cadre de l'atelier FLE (Annexe J. Questionnaire sur l'apprentissage sans notes).

D'une part, plusieurs d'entre eux perçoivent l'atelier comme un espace où ils peuvent apprendre tranquillement sans se soucier de la note. Par exemple, en ce qui concerne l'absence de note M.F. a dit : « Chévere porque la temática de un taller es que aprendamos sin estar tan apretados por las notas » [C'est génial parce que l'idée d'un atelier est de nous permettre d'apprendre sans être trop contraints par les notes].

De la même manière, S.G. mentionne que « Es un taller donde nos divertimos y no donde todo tiene que ser con nota y sería más aburrido » [C'est un atelier où l'on s'amuse et non un atelier où tout doit être noté car ce serait plus ennuyeux]. De plus, J.A. ajoute que « Si se ponen notas del taller va a ser como una obligación » [Si vous mettez des notes dans l'atelier, ce sera comme une obligation].

D'autre part, pour revenir à ce que disait Cicurel (2011) à propos des interactions verbales en classe, lors de l'intervention, la mise en relation d'un interactant dit expert, c'est-à-dire les enseignants, avec les élèves-interacteurs a été prise en compte, en l'occurrence, à travers une rétroaction corrective qualitative. En ce sens, bien que nous leurs ayons donné de rétroaction sur leur travail, il est évident que pour certains élèves, une évaluation quantitative reste importante.

Ainsi, pour G.C. l'atelier devrait avoir une note parce que « Con las notas podemos saber cómo vamos en el idioma » [Avec les notes, nous pouvons savoir comment nous nous débrouillons dans la langue] ; ce point de vue est partagé par A.Q. qui considère que « Es un idioma que estamos aprendiendo y necesita una nota para saber cómo estas avanzando en francés » [C'est une langue que nous apprenons, il faut donc une note pour savoir comment vous progressez en français], ce qui nous montre que dans une certaine mesure quelques enfants ont assimilé et approprié ce qui a été établi dans le système scolaire quant au quantitatif.

Or, quant à la question de savoir s'ils croient que la note a une influence sur leur processus d'apprentissage, M.B. affirme que « Yo creo que no porque a mí me gusta aprender francés y no específicamente por las notas » [Je ne pense pas que ce soit le cas parce que j'aime apprendre le français et pas spécifiquement pour une note]. Pour sa part, M.F. a dit que « No porque la nota no significa si yo dejo de estudiar o sigo estudiando » [Non, car la note ne détermine pas si j'arrête ou si je continue à étudier]. D'autres partagent

ce que dit G.C. « Sí porque sin notas no puedo mejorar o saber mi practica del idioma » [Oui, car sans notes je ne peux pas m'améliorer ou savoir comment je me débrouille dans la langue].

Comme nous pouvons le constater, il y a différents points de vue par rapport à l'apprentissage sans notes. Alors que la plupart d'élèves sont d'accord et préfèrent que cet atelier n'ait pas de note, car ils y voient une sorte de limitation en matière d'apprentissage ; d'autres considèrent qu'elle est importante en termes de progrès. Ce qui est clair, c'est que tous ont une motivation particulière pour apprendre la langue, que ce soit pour devenir polyglottes, pour voyager ou simplement pour apprendre une langue étrangère autre que l'anglais.

En ce qui concerne cette recherche, l'absence de notes a constitué une certaine contrainte, en particulier pour la collecte de données en tenant compte du fait que, comme nous l'avons mentionné au début, les enfants ne montraient aucun investissement, voire n'apportaient pas leurs devoirs en classe ou n'assistaient pas aux cours. Par conséquent, nous nous sommes demandé si la note aurait fait une différence.

Finalement, nous considérons que cette catégorie peut être pertinente pour de futures recherches liées à l'enseignement du FLE à l'IPN, car l'institution est en train de réintroduire le français en tant que matière obligatoire et il est donc très probable qu'elle ait une note. De ce fait, il serait intéressant d'étudier l'impact de la note sur le processus d'apprentissage du FLE chez les élèves de l'IPN.

Conclusion

Ce travail de recherche visait à identifier le rôle de l'AC dans le développement des interactions verbales des élèves de la C3 inscrits à l'atelier de français de l'IPN. Dans ce sens, nous avons d'abord considéré différentes études dans lesquelles l'AC a été mis en place en tant que stratégie pédagogique pour améliorer la compétence orale des élèves/étudiants dans une langue étrangère. Toutes ces études ont montré des résultats positifs, quel que soit le niveau ou l'âge des participants, ce qui nous a donné quelques indices qui nous ont guidés pour mettre en œuvre cette stratégie dans notre recherche. Nous avons établi, par la suite, les axes théoriques autour des concepts tels que la notion d'oral, l'interaction et l'interaction verbale, le socioconstructivisme et l'apprentissage coopératif dans le cadre de l'enseignement du FLE afin de jeter les bases de notre analyse.

Au regard de ce qui précède, cette recherche s'est concentrée sur l'expression orale à partir des interactions verbales que nous avons définies comme « les échanges de paroles entre deux ou plusieurs individus à des fins de communication ». Ainsi, pendant les trois phases de l'intervention pédagogique, en particulier les phases I et II : assimilation et consolidation respectivement, nous avons constaté que, grâce au travail coopératif, les élèves étaient capables de produire des phrases en français lors de courtes conversations avec leurs pairs.

D'autre part, il est possible d'affirmer que l'AC a été une stratégie appréciée par les élèves car elle leur a permis d'établir une relation de proximité (étant donné qu'ils venaient d'une année d'apprentissage virtuel) qui les a fait se sentir accompagnés tout au long de leur processus d'apprentissage du FLE.

Dès lors, les élèves étaient plus motivés, plus participatifs et plus impliqués dans l'apprentissage du français pendant le cours. Cela les a même amenés à produire eux-mêmes de nouvelles phrases et à mobiliser ces connaissances auprès de leurs camarades. De plus,

l'AC leur a permis de se corriger mutuellement en ce qui concerne la reconnaissance et la production de certains sons du français, en l'occurrence la distinction les phonèmes /b/ et /v/ ou /s/ et /z/.

En outre, la mobilisation d'activités impliquant une coopération entre pairs était essentielle pour mettre en évidence le rôle joué par l'AC dans le développement des interactions chez les élèves. En conséquence, beaucoup d'entre eux ont déclaré se sentir plus à l'aise dans la langue, notamment à l'oral. Il en ressort qu'au sein des groupes, les enfants se motivaient et s'encourageaient mutuellement, ce qui atténuait leur timidité et leur permettait de surmonter la peur de faire des erreurs par rapport au travail individuel.

Cependant, cela ne signifie pas que les élèves ont obtenu des résultats négatifs en travaillant individuellement. En fait, la différence que nous avons remarquée est qu'ils ont fait des progrès plus significatifs à travers l'AC, notamment en matière de mobilisation des connaissances.

Ce type d'apprentissage a également contribué à améliorer les compétences sociales, car les élèves venaient de niveaux scolaires différents et, par conséquent, ils ne se connaissaient pas tous. Ainsi, les valeurs d'entraide et les pratiques de solidarité dans l'apprentissage de la langue ont été promues, de sorte que les plus compétents ont aidé ceux qui avaient besoin de renforcement ou ceux qui venaient de rejoindre le cours.

Finalement, nous avons observé que le vocabulaire et les expressions appris n'étaient utilisés que dans le cadre d'activités académiques. Ainsi, les enfants, n'ayant pas besoin de communiquer en français dans leur vie quotidienne puisqu'ils possèdent déjà leur langue maternelle, voient ces connaissances comme faisant partie de leur processus d'apprentissage et non comme une nécessité à cette fin.

En guise de conclusion, d'une manière générale, la mise en place de l'AC en tant que stratégie pédagogique nous a donné des résultats positifs en termes de développement des

interactions verbales, apprentissage de la langue et même des compétences sociales dans la classe de FLE.

Limitations

L'un des facteurs limitant pour le développement de cette recherche a été le temps, car l'atelier ne disposait que d'une heure et demie une fois par semaine, le vendredi. De plus, les activités pédagogiques de l'école ont généralement lieu ce jour-là, de sorte que nous avons raté le cours plusieurs fois. Par conséquent, la phase d'appropriation proposée dans l'intervention pédagogique n'a pas pu être pleinement mise en œuvre, plus particulièrement en ce qui concerne le sujet « Stéréotypes et autres éléments culturels I et II ».

D'autre part, le fait qu'il s'agissait d'un atelier à libre choix et non d'une matière obligatoire a rendu très difficile à la fois le suivi du processus d'apprentissage des élèves et la collecte de données puisque parfois la totalité de la population n'était pas présente pour le développement des activités. Ainsi, certains ont quitté l'atelier et sont revenus des semaines plus tard, d'autres ont changé d'atelier et même de nouveaux enfants sont arrivés.

Recommandations

Au cours de l'intervention pédagogique, nous avons réalisé qu'il était important de fixer une limite de temps pour le développement des activités, car cela peut conduire les enfants à occuper toute une classe pour le développement d'une seule, et pourraient donc entraver les progrès et, dans le cadre de la recherche, la collecte de données.

D'un autre côté, en ce qui concerne les activités de production orale, nous considérons qu'il est important qu'elles soient renforcées par différents exercices qui mettent en contexte à la fois le vocabulaire et les expressions appris afin de générer un rappel significatif chez les élèves, c'est-à-dire travailler sur le même vocabulaire/expressions mais dans des situations contextuelles différentes.

De même, nous avons remarqué que bien que les enfants aient reçu une leçon sur la francophonie, ils n'associent encore le français qu'à la France. Il serait donc intéressant d'approfondir la question de la francophonie et d'aborder la langue à partir des différentes régions et territoires qui la partagent afin d'enrichir l'apprentissage des élèves, car il ne s'agit pas seulement d'apprendre la langue mais aussi de connaître les différentes cultures et l'histoire de ceux qui parlent le français aujourd'hui.

Enfin, il est également nécessaire d'examiner de plus près la formation des groupes et l'impact qu'elle peut avoir sur l'apprentissage du FLE puisque la plupart du temps, les enfants formaient eux-mêmes leurs groupes et, nous n'avons donc pas eu beaucoup d'occasions d'observer comment ils travaillaient avec ceux qui n'étaient pas si proches d'eux.

Bibliographie

- Abril, V. (2008). Técnicas e instrumentos de la investigación [Techniques et instruments de recherche]
- Aydinbek, C., et Aygün, H. (2018). La perspective actionnelle à la lumière des théories d'acquisition : analyse comparative de deux méthodes de FLE.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114
- Bigot, V., et Cicurel, F. (2005). Les interactions en classe de langue : présentation. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro de la revue, pages.
- Blanc, V., Corno, C., Roy, É., Lacelle, M. A., et Perreault, G. (2015). *IPMSH : une approche multidisciplinaire de la recherche en sciences humaines*. Chenelière éducation.
- Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C., et Crohas, G. M. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, 1-8.
- Cáceres, A. (2018). Le travail coopératif dans le développement de la production orale en FLE.
- Çağaç, G. (2018). Benefits of learning a foreign language at an early age [Avantages de l'apprentissage d'une langue étrangère à un âge précoce] *Journal of International Social Research*, 11(59).

- Caillaud, S., et Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, 227-240.
- Caron, J. (2021). Revitalizar el interés por el francés en Colombia : la interculturalidad como solución [Revitaliser l'intérêt pour le français en Colombie : l'interculturalité comme solution] *Revista CPU-e*, (33), 240-244.
- Castellaro, M., et Peralta, S. (2019). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto [Penser les connaissances scolaires à partir du socioconstructivisme: interaction, construction et contexte] *Perfiles educativos*, 42(168), 140-156.
- Cicurel, F. (2011). *Les interacciones dans l'enseignement des langues-Ebook*. Didier.
- Cipagauta, Z. (2021). Proposition de programme d'études : atelier de français dans l'Institut Pédagogique National.
- Cisneros, M., et Mahecha, M. (2020). Enseñanza de la (s) lengua (s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica [L'enseignement de la (des) langue(s) en Colombie dans une perspective glotopolitique] *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 157-178.
- Connac, S. (2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école. ESF éditeur. Paris.
- Connac, S., & Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (67).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

- Dapavo, R. (2018). Pratiques et projets numériques en classe de FLE. *Synergies Italie*, (14), 103-113.
- Dubois, L., et Dagau P. (2000). L'apprentissage coopératif. Ville, maison d'édition
- Goyette, G., et Lessard-Hébert, M. (1986). *La recherche-action : Ses fonctions, son fondement et son instrumentation*. PUQ.
- Halté, J., et Rispaill. M. (2005). L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités. L'Harmatta. Paris.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Proyecto educativo institucional (PEI)*. [Projet pédagogique institutionnel]. Bogotá.
- Johnson, D., Johnson, R., et Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula [L'apprentissage coopératif en classe]
- Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- Martínez, L. (2016). My committee: a cooperative opportunity to interact in a PBL experience [Mon comité : une opportunité de coopération pour interagir dans une expérience d'apprentissage basée sur un projet].
- Marwa, D. (2020). L'impact de l'apprentissage coopératif en production orale sur le rendement des apprenants.
- Mezilet, M., et Medjahed, M. (2018). L'apport de l'apprentissage coopératif dans l'interaction verbale en classe de FLE.
- Namaziandost, E., Neisi, L., Kheryadi, et Nasri, M. (2019). Enhancing oral proficiency through cooperative learning among intermediate EFL learners: English learning

motivation in focus [Améliorer les compétences orales à travers l'apprentissage coopératif chez les apprenants EFL intermédiaires : la motivation d'apprentissage de l'anglais en bref] *Cogent Education*.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning* [Méthodes de recherche dans l'apprentissage des langues] Cambridge university press.

Oddou, M. (2020). Théories de l'apprentissage et activités FLE.

Pégaz-Paquet, A., et Cadet, L. (2016). Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, (4), 9-22.

Pujolàs, P. (2008). El Aprendizaje Cooperativo. 9 Ideas Clave. [L'apprentissage coopératif. 9 idées clés.] Graó.

Sandes, E. (2010). Teorías y modelos de adquisición y aprendizaje de los sonidos de una LE y un breve análisis de las dificultades de los estudiantes brasileños de ELE. [Théories et modèles d'acquisition et d'apprentissage des sons d'une LE et une brève analyse des difficultés des étudiants brésiliens de ELE.]

Annexes

Annexe A. Proposition d'intervention pédagogique

Étapes	Thématique	Contenu linguistique	Activités et ressources didactiques
I Assimilation Mars – Mai 2023	L'alphabet français	Elément phonétique : préciser la prononciation des lettres dans certains contextes linguistiques	- Vidéo « Alphabet français » https://www.youtube.com/watch?v=akKplmnr01M - Fiche pédagogique (travail individuel) (Annexe M. Fiches Pédagogiques) - Exercice d'épellation pour pratiquer l'alphabet (en groupe)
	La francophonie : pays et nationalités	- Aspect pragmatique : considérer les contextes où on parle français - Élément syntactique : la relation entre les mots dans phrases courtes ou questions	- Vidéo « La francophonie, qu'est-ce que c'est ? » https://www.youtube.com/watch?v=MIvbHbn-tQk - Fiche pédagogique (travail individuel) (Annexe M. Fiches Pédagogiques) - Conversation « Tu viens d'où ? / D'où venez-vous ? » (en groupe) - Élaboration drapeau (travail individuel)
	Les parties du corps	Elément phonétique : préciser la prononciation des mots	- Vidéo « Tête, épaules, genoux et pieds » https://www.youtube.com/watch?v=wS1uofMBNoA - Chantons ensemble ! (en groupe) - Vidéo « Les parties du corps et les 5 sens » https://www.youtube.com/watch?v=jKbSHHkHZf8 - Fiche pédagogique (travail individuel) (Annexe M. Fiches Pédagogiques)
	Les membres de la famille	Elément phonétique : préciser la prononciation des mots	- Vidéo « Ma famille (Vocabulaire de la famille) » https://www.youtube.com/watch?v=MFk9YmJv-jc - Vidéo « L'arbre généalogique pour enfants »

			https://www.youtube.com/watch?v=V4wXhk7FQHo -Faire son arbre généalogique
	Artefact	Drapeaux de la francophonie, arbre généalogique	
II Consolidation Mai – Août 2023	Se présenter	Elément syntactique : la relation entre les mots dans les questions ou les formules pour demander	-Création conversation « se présenter » (en groupe) (Annexe M. Fiches Pédagogiques)
	Parler de la famille	Elément phonétique : préciser la prononciation des mots	-Vidéo « Parler de la famille en français » https://www.youtube.com/watch?v=njppq5Dooz3E
	Présenter et décrire quelqu'un	-Elément phonétique : préciser la prononciation des mots ensemble -Elément syntactique : la relation entre les mots dans phrases courtes ou questions	-Vidéo « description physique » https://www.youtube.com/watch?v=xYubryX3vcY -Jeu « Qui est-ce » ? https://www.youtube.com/watch?time_continue=21&v=i4Yvo9b39Rs&feature=emb_title
	Artefact	Présentation d'un dialogue (travail coopératif)	
III Appropriation Août – Novembre 2023	Exprimer des opinions (j'aime, je n'aime pas, je préfère)	-Elément syntactique : la relation entre les mots dans phrases courtes ou questions -Elément phonétique : préciser la prononciation des mots ensemble	-Fiche pédagogique (travail coopératif) -Création d'un livre accordéon (travail individuel)
	Stéréotypes et autres éléments culturels	Aspect pragmatique : considérer les contextes culturels où on parle français	-Collecte d'informations sur un pays francophone (travail individuel et coopératif) -Création d'affiche et construction manuelle (travail coopératif)
	Stéréotypes et autres éléments culturels II	Aspect pragmatique : considérer les contextes culturels où on parle français	-Présentations des affiches et constructions manuelles sur les pays francophones (travail individuel et coopératif)
	Artefact	Projet final : affiche et construction manuelle (travail individuel et coopératif)	

Annexe B. Journal de bord

JOURNAL DE BORD N°2

Date: 03 mars 2023

Stagiaire : Sebastián Perilla

Objectif de la séance : Apprendre quelques expressions simples pour se présenter (séance d'observation)

Institution : Instituto Pedagógico Nacional

OBSERVATION Description	SUJET	ANALYSE	CONTRIBUTION AU PROJET
<p>Au début de la leçon, l'enseignante salue les élèves et fait l'appel. La plupart des enfants répondent en espagnol, seuls quelques-uns disent "présent" ou "ici". L'enseignante demande alors aux enfants s'ils se souviennent de ce qui a été vu lors du dernier cours et certains d'entre eux répondent immédiatement. Ensuite, elle passe une vidéo à télé concernant la manière de se présenter dans un contexte scolaire notamment en utilisant quelques expressions telles que "comment tu t'appelles ?" et « Je m'appelle... et toi ?</p> <p>Après avoir visionné la vidéo plusieurs fois, l'enseignante donne aux enfants des fiches pédagogiques par rapport à la vidéo pour travailler en classe. Les enfants doivent ensuite écouter ce que dit la vidéo et répondre sur la fiche. Cela se fait individuellement. Il y a ensuite une mise en commun pour partager les bonnes réponses.</p>	<p>Se présenter: comment tu t'appelles ? Je m'appelle... et toi...</p>	<p>Ce que nous pouvons noter à première vue, c'est qu'il s'agit d'un groupe très intéressé par l'apprentissage de la langue car il y a une participation active tout au long de la séance.</p> <p>Cependant, ce sont généralement les enfants situés à l'avant de la classe qui participent le plus, de sorte que les enfants situés à l'arrière ne participent pas autant.</p> <p>En termes de méthodologie de travail, nous avons constaté que les activités étaient menées individuellement. Bien que les enfants aient cherché à comparer leurs réponses avec les autres, il n'y a pas eu de travail coopératif établi.</p>	<p>Il est intéressant de voir la participation active des enfants, qui est essentielle dans l'apprentissage coopératif. Cette session a été importante car elle m'a permis d'avoir une première approche des enfants et de connaître leur façon de travailler et leur intérêt pour la langue.</p>

Annexe B1. Journal de bord

JOURNAL DE BORD N°4

Date: 17 mars 2023

Stagiaire : Sebastián Perilla

Objectif de la séance : Introduire le concept de francophonie et quelques pays francophones

Institution : Instituto Pedagógico Nacional

OBSERVATION Description	SUJET/CATÉGORIE	ANALYSE	CONTRIBUTION AU PROJET
<p>Nous avons d'abord interrogé les enfants sur le concept de francophonie en français puis en espagnol. En général, ils ont répondu "là où l'on parle français". Après cela, nous avons leur montré une vidéo sur la francophonie.</p> <p>Au cours de la vidéo, il a été nécessaire d'apporter quelques précisions sur le sens des mots en espagnol. Ensuite, nous leur avons donné des fiches pédagogiques pour qu'ils répondent individuellement à certaines questions comme « qu'est-ce que la francophonie? Environ combien de personnes parlent le français dans le monde ? »</p> <p>Après avoir répondu aux questions, une mise en commun a été mise en place. Dans la deuxième partie de la fiche pédagogique, nous avons présenté aux enfants différents pays appartenant à la francophonie et, avec l'aide de l'enseignante, nous avons leur montré sur une carte l'emplacement de ces pays dans le monde. Ensuite, l'activité consistait à choisir un des drapeaux des pays présentés pour le dessiner. Une fois que les enfants avaient terminé leurs drapeaux, la dernière activité consistait à préparer une courte conversation en utilisant des expressions "d'où viens-tu", "Je viens de.../Je suis + nationalité" Au cours de cette activité, nous les aidions à prononcer correctement les mots et/ou à répondre leur questions. Finalement, chaque groupe a présenté sa conversation à la classe. Beaucoup étaient un peu timides, mais au fur et à mesure qu'ils présentaient la conversation, ils se sentaient plus à l'aise.</p>	<p>Travail Individuelle</p> <p>Pendant le temps de travail individuel, quelques enfants ont demandé l'aide des autres pour répondre aux questions, tandis que quelques autres l'ont fait individuellement selon les instructions. Cependant, il n'y a pas de mauvais résultats dans le travail individuel.</p> <p>Travail coopérative</p> <p>Pour l'exercice de la conversation, les enfants ont travaillé sur la prononciation des mots, en particulier sur la distinction entre /b/ et /v/. Au cours de ce travail, certains enfants ont corrigé d'autres enfants sur ce point.</p>	<p>Bien qu'au début nous nous adressions aux enfants uniquement en français, il a été nécessaire de leur parler aussi en espagnol car ils ne comprenaient pas le sens général des consignes.</p> <p>Au cours de la mise en commun, il a été à nouveau possible d'observer que les élèves situés à l'avant de la classe étaient celles qui participaient le plus. Il a donc été nécessaire de demander directement à celles qui participaient moins. En revanche, lors de l'exercice de conversation "D'où viens-tu ?" certains de ces enfants qui n'avaient pas beaucoup participé sont venus me voir et m'ont dit qu'ils étaient prêts à présenter la conversation. Nous avons remarqué donc une amélioration de leur participation en classe grâce à ce type d'exercice.</p>	<p>Lorsque les enfants travaillent en coopération, on observe une augmentation de la participation en classe. Cela, améliore également leur confiance lorsqu'ils produisent de phrases courtes en français et se corrigent mutuellement.</p>

Annexe B2. Journal de bord

JOURNAL DE BORD N°3

Date: 10 mars 2023

Stagiaire : Sebastián Perilla

Objectif de la séance : Apprendre l'alphabet français

Institution : Instituto Pedagógico Nacional

OBSERVATION Description	SUJET/CATÉGORIE	ANALYSE	CONTRIBUTION AU PROJET
<p>Lors de cette première séance nous avons travaillé sur l'alphabet.</p> <p>Pour commencer, nous avons joué "la chanson de l'alphabet" qui a été jouée plusieurs fois afin que les enfants se familiarisent avec le son de chaque lettre. Les enfants ont donc essayé de la chanter au fur et à mesure que la chanson avançait. Ensuite, nous avons donné aux enfants une fiche pédagogique avec l'alphabet et quelques exemples. Nous avons présenté chaque lettre et demandé aux enfants de répéter la prononciation de la lettre et du mot de l'exemple. Nous sommes ensuite passés à l'activité suivante, qui consistait à écouter et à écrire la lettre pour former le mot. Nous avons épilé des mots (dans ce cas, il s'agissait de noms de pays francophones) et les enfants devaient écrire chaque lettre pour former le nom du pays. Il s'agissait d'un exercice où les enfants qui voulaient participer allaient au tableau pour écrire le mot devant tout le monde.</p> <p>Dans l'activité finale les enfants ont dû faire la même chose mais avec l'un de leurs camarades de classe. Nous leur avons ensuite montré une vidéo d'un court dialogue. Dans ce dialogue les élèves devaient épeler leur nom.</p>	<p>Travail Individuelle</p> <p>Pendant le travail individuel, les enfants devaient écouter et écrire chaque lettre pour former le mot. Certains enfants ont demandé l'aide des autres pour réaliser l'activité.</p> <p>Travail coopérative</p> <p>Dans le travail coopératif, les élèves devaient présenter un court dialogue épelant leur nom en utilisant des phrases qu'ils connaissaient déjà et d'autres qu'ils avaient apprises (Bonjour, comment tu t'appelles? / Je m'appelle.../ Comment ça s'écrit? / Ça s'écrit...).</p>	<p>Lors de l'observation des premières séances, nous avons constaté que les élèves restaient toujours assis à leur place car la plupart des activités étaient réalisées individuellement.</p> <p>Par contre, lorsque nous avons utilisé le travail en binôme, les enfants ont eu la possibilité de se déplacer dans la classe pour travailler avec leurs camarades. Bien que cela puisse sembler sans importance, nous pensons que le fait d'être assis tout le temps en classe peut désintéresser les enfants ou même les fatiguer. En travaillant en coopération, les enfants sont plus actifs et participent davantage.</p>	<p>Pendant le travail en binôme, nous avons observé que les enfants étaient plus impliqués dans l'activité par rapport au travail individuelle.</p>

Annexe B3. Journal de bord

JOURNAL DE BORD N°5

Date: 14 avril 2023

Stagiaire : Sebastián Perilla

Objectif de la séance : Identifier les parties du corps à travers différentes activités

Institution : Instituto Pedagógico Nacional

OBSERVATION Description	SUJET	ANALYSE	CONTRIBUTION AU PROJET
<p>La première activité de cette séance a consisté à jouer une chanson sur les parties du corps "tête, épaules, genoux et pieds". Les enfants ont ensuite dû identifier ces parties et les toucher en chantant et en dansant. Pour ce faire, nous nous déplaçons vers le fond de la salle où il y a plus d'espace. Le groupe a été divisé en petits groupes pour répéter la chanson. Les enfants ont dû pratiquer la prononciation et après ils devaient la présenter en groupe devant tout le monde. Ensuite, le premier groupe est passé devant et a chanté la chanson. Puis le deuxième, etc.</p> <p>Après cette première activité, les enfants ont changé de groupe et ont dû compléter un puzzle sur les parties du corps. A cette fin, chacun des stagiaires a pris en charge un groupe. Les enfants devaient lancer un dé, compter le nombre et choisir la partie du corps correspondant à ce nombre, puis compléter le puzzle. Cette activité a été réalisée 3 fois afin que chacun puisse participer et reconnaître les parties du corps qui y sont présentées.</p> <p>A la fin de cette séance, une fille m'a demandé comment dire "Joyeux anniversaire en français". Je lui ai répondu en épelant le mot, bien que j'aie dû le répéter, elle a finalement réussi à identifier le son /v/.</p>	<p>Travail individuelle</p> <p>Il n'y a pas eu de travail individuel au cours de cette séance</p> <p>Travail coopérative</p> <p>Dans cette section, il y a eu deux activités impliquaient un travail coopératif. La chanson et le puzzle</p>	<p>Les enfants ont travaillé ensemble pour présenter la chanson sur les parties du corps. Cela les a aidés à se sentir plus confiants pour le faire devant tout le monde. Nous avons observé qu'ils se motivaient mutuellement.</p> <p>Cependant, on peut également observer que la classe était un peu désordonnée à ce point parce qu'en tant qu'enseignant, on pense que les enfants ont l'autonomie nécessaire pour faire les choses eux-mêmes.</p> <p>Il est intéressant de constater que les enfants sont intéressés par l'apprentissage de la langue alors qu'ils demandent « comment on dit... (phrases, mots) en français » afin de pouvoir l'utiliser dans leur contexte quotidien.</p> <p>Pour y répondre, la plupart du temps, il est pertinent d'épeler le mot pour eux afin qu'ils puissent mieux comprendre les sons du français, notamment les phonèmes /v/, /b/, /u/, /e/</p>	<p>Pendant le travail coopératif, les enfants se motivent mutuellement, ce qui contribue à un meilleur apprentissage de la langue.</p>

Annexe B4. Journal de bord

JOURNAL DE BORD N°7

Date: 02 juin 2023

Stagiaire : Sebastián Perilla

Objectif de la séance : Présenter à l'oral la conversation travaillée lors des sessions précédentes.

Institution : Instituto Pedagógico Nacional

OBSERVATION Description	SUJET	ANALYSE	CONTRIBUTION AU PROJET
<p>Au début de cette séance, nous avons donné aux enfants des indications sur ce qu'ils allaient travailler en classe. La première partie de la session s'est déroulée dans la salle de bilinguisme. Là, les enfants qui ont créé une conversation lors des sessions précédentes la retravaillent afin de la présenter à l'oral. Certains enfants n'ont pas travaillé sur la conversation pour deux raisons : tout d'abord parce que certains n'ont pas assisté aux cours où la conversation a été créée et ensuite parce que le partenaire ou le groupe de certains enfants n'était pas en classe ce jour-là. Ils travaillaient donc individuellement en développant d'autres activités. Pendant que les enfants pratiquaient la conversation, nous les aidions à bien prononcer et/ou à corriger certaines choses qu'ils avaient écrites. Lors de cette séance, certaines conversations ont été enregistrées. Pendant la deuxième partie du cours, le groupe a été divisé en deux pour des entretiens de groupe concernant les méthodologies utilisées (travail individuel, travail coopératif), qui ont également été enregistrés. A la fin, tous les enfants ont donné leur avis. Ces entretiens ont été menés en espagnol.</p>	<p>Travail individuelle</p> <p>Lors du travail individuel, certains enfants ont travaillé sur la différence entre [u] et [y]</p> <p>Travail coopérative</p> <p>Les enfants qui ont travaillé avec leurs pairs dans la conversation ont pratiqué la prononciation des mots entre eux et avec l'aide des enseignants.</p> <p>Certains voulaient ajouter d'autres éléments sur lesquels nous n'avions pas travaillé auparavant, comme "mon plat préféré, ce sont les pâtes".</p>	<p>Cette avant-dernière session du semestre a permis de constater des progrès dans les interactions verbales des enfants et dans l'apprentissage du français en général à travers le travail coopératif. Cependant, à ce stade, je pense qu'il est important que les enfants travaillent avec d'autres différents et pas toujours avec les mêmes. Les enfants peuvent se trouver dans leur zone de confort lorsqu'ils travaillent avec leurs camarades les plus proches. Ce n'est toutefois pas une mauvaise chose mais travailler avec d'autres personnes peut soulever de nouveaux points à considérer</p>	<p>Les entretiens ont permis de connaître le point de vue des enfants et de la professeure sur le travail coopératif et individuel pendant le cours</p>

Annexe B5. Journal de bord

JOURNAL DE BORD N°9

Date : 18 août 2023

Stagiaire : Sebastián Perilla

Objectif de la séance : Présenter son arbre généalogique

Institution : Instituto Pedagógico Nacional

OBSERVATION Description	SUJET	ANALYSE	CONTRIBUTION AU PROJET
<p>C'était le premier cours avec les stagiaires après la pause de mi-année. Ce cours était un cours d'observation. Les enfants devaient présenter leur arbre généalogique qu'ils auraient dû rapporter après les vacances. Cependant, seuls deux enfants l'ont présenté, l'un d'entre eux l'ayant présenté lors du dernier cours. Cet élève a décidé de faire son arbre généalogique dans une présentation Power Point. Pendant la présentation, il a eu le soutien de l'enseignante qui l'a aidé à se rappeler comment dire certains mots et à les prononcer correctement. Après cette présentation, nous avons travaillé sur quelques qualificatifs descriptifs à l'aide d'images, nous avons travaillé sur la prononciation et l'accord de genre (masculin/féminin)</p>	<p>Travail individuelle</p> <p>Présentation de l'arbre généalogique</p>	<p>Lors de cette première séance après les vacances, nous avons remarqué que les enfants avaient oublié de faire leur devoir sur l'arbre généalogique, seuls deux d'entre eux l'ont fait.</p> <p>A cet égard, il a été possible de constater que l'élève qui s'est présenté, qui est l'un des plus performants dans la langue, avait quelques difficultés à se souvenir des mots ou à les prononcer correctement. C'est probablement parce qu'il était nerveux à l'idée de se présenter devant tout le monde. En fait, il a beaucoup regardé l'enseignante pour obtenir de l'aide. Même son ton de voix était un peu plus bas que dans les autres présentations en groupe. Cependant, d'une manière générale, il a atteint l'objectif de présenter son arbre et les membres de sa famille.</p>	<p>Cette présentation nous a permis de faire une comparaison avec le travail coopératif effectué par les enfants. Sachant que la présentation de ce travail était individuelle. Nous avons constaté des différences marquées en termes de confiance en soi, de ton de voix, de prononciation et d'utilisation appropriée du vocabulaire en contexte</p>

Annexe C. Format d'autorisation pour le traitement des données personnelles des mineurs

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO ACADÉMICO</small>	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 757 de 18 de junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
 Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No.
 _____ expedida en _____, representante legal del menor
 _____, identificado con T.I. NUIP No.

_____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012; art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Annexe D. Enquête de caractérisation

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

Maestros en formación: Sebastián Perilla & Sergio Álvarez

Encuesta de caracterización de la población

Padres de familia/ Acudiente(s)*

Nombre y apellidos del estudiante: _____

Edad: _____

1. ¿En qué localidad de Bogotá o municipio reside? _____

Conformación familiar

2. ¿Con quién vive el estudiante?

3. ¿En qué estrato socioeconómico se encuentra?

- a. 1
- b. 2
- c. 3
- d. 4
- e. 5
- f. 6

4. ¿En qué tipo de vivienda reside?

- a. Arriendo
- b. Casa propia
- c. Otro

5. ¿Con cuál(es) de los siguientes servicios cuenta en su vivienda?

- a. agua
- b. luz
- c. gas
- d. internet

6. Si cuenta con acceso a internet, ¿cuál es la modalidad de conexión?

- a. Wifi
- b. Acceso por cablemodem
- c. Conexión de datos móviles
- d. Todas las anteriores

7. ¿Con cuáles de estos dispositivos tecnológicos cuenta en su hogar?

- a. Computador
- b. Celular
- c. Tablet
- d. Otro ¿cuál? _____

8. El estudiante recibe acompañamiento de sus padres y/o acudiente(s) para el desarrollo de sus actividades académicas:

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

Estudiante*

9. ¿Cuánto tiempo utilizas Internet diariamente?


- a. Sólo unos minutos
 b. Media hora
 c. 1 – 2 horas
 d. 3 – 4 horas
 e. 5 – 6 horas
 f. Más de 6 horas
 g. No lo uso en absoluto

10. ¿Cuál es tu materia favorita? _____

11. ¿Te gusta el inglés? _____

12. Te gustaría aprender otro idioma diferente al inglés ¿cuál? _____

Gustos e intereses

	 Sí	 No
13. ¿Te gusta leer?		
14. ¿Te gusta escribir ?		
15. ¿Te gusta la música ?		
16. ¿Tocas algún instrumento ?		
17. ¿Te gusta hacer deporte ?		
18. ¿Te gusta dibujar y pintar ?		
19. ¿Te gustan las Matemáticas ?		
20. ¿Te gustan las Ciencias?		
21. ¿Te gusta estar solo/a ?		
22. ¿Te gusta trabajar en grupo ?		

Annexe D1. Systématisation des données de l'enquête de caractérisation

Edad:

10 años: I I I I I = 45%

9 años: I I I I = 36%

11 años: I I = 18%

1. ¿En qué localidad de Bogotá o municipio reside?

Suba = 36%

Kennedy = 9%

Usaquén = 27%

Tunjuelito = 9%

Teusaquillo = 9%

Engativá = 9%

Conformación familiar

2. ¿Con quién vive el estudiante?

Padre, madre, hermanos 3 = 27%

Padre, madre 2 = 18%

Madre y hermanos 2 = 18%

Madre 1 = 9%

Madre, abuelos y tío 1 = 9%

Padre y abuelos 1 = 9%

15 días papá y hermano; 15 días mamá y hermano 1 = 9%

3. ¿En qué estrato socioeconómico se encuentra?

Estrato 3 = 72%

Estrato 2 = 18%

Estrato 4 = 9%

4. ¿En qué tipo de vivienda reside?

a. Arriendo b. Casa propia c. Otro

Arriendo 7 = 63%

Casa propia 2 = 18%

Otro 2 = 18%

5. ¿Con cuál(es) de los siguientes servicios cuenta en su vivienda?

a. agua b. luz c. gas d. internet

Todos los servicios: 11/11 = 100%

6. Si cuenta con acceso a internet, ¿cuál es la modalidad de conexión?

a. Wifi

b. Acceso por cablemódem

c. Conexión de datos móviles

d. Todas las anteriores

Wifi 3= 27%

Wifi y datos 2= 18%

Cablemódem 1 = 9%

Todas las anteriores 5 = 45%

7. ¿Con cuáles de estos dispositivos tecnológicos cuenta en su hogar?

a. Computador

b. Celular

c. Tablet

d. Otro ¿cuál? _____

Computador 4 = 36%

Computador y celular 3 = 27%

Computador, celular, Tablet 2 = 18%

Computador, celular, Tablet, parlantes y videojuegos 1 = 9%

Celular 1 = 9%

8. El estudiante recibe acompañamiento de sus padres y/o acudiente(s) para el desarrollo de sus actividades académicas:

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

Siempre 63%

Casi siempre 27%

Algunas veces 9%

Estudiante*

9. ¿Cuánto tiempo utilizas Internet diariamente?

a. Sólo unos minutos

b. Media hora

c. 1 - 2 horas

d. 3 - 4 horas

e. 5 - 6 horas

f. Más de 6 horas

g. No lo uso en absoluto

1-2 horas 63%

Media hora 27%

Solo unos minutos 9%

10. ¿Cuál es tu materia favorita?

Matemáticas 27%

Inglés 36%

Música 9%

Artes 9%

Edu física 9%

Artes y matemáticas 9%

11. ¿Te gusta el inglés?

Sí 91%

No 9%

12. Te gustaría aprender otro idioma diferente al inglés ¿cuál?

Francés 82%

Francés y portugués 18%

Gustos e intereses

	Sí	No
13. ¿Te gusta leer?	100%	
14. ¿Te gusta escribir?	82%	18%
15. ¿Te gusta la música?	100%	
16. ¿Tocas algún instrumento?	100%	
17. ¿Te gusta hacer deporte?	91%	9%
18. ¿Te gusta dibujar y pintar?	100%	
19. ¿Te gustan las Matemáticas?	91%	9%
20. ¿Te gustan las Ciencias?	100%	
21. ¿Te gusta estar solo/a?	27%	72%
22. ¿Te gusta trabajar en grupo?	91%	9%

Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/aula/vid/lectura/antecedentes/febrero_14/10022014_02.pdf

Annexe E. Dictée compréhension orale

Luha la hat in suing
 lu sha a bua do la renson
 e puaso mash so la me
 lu la pa mash in cabot
 il pogton a manta o li veg
 lo bebe fun tule
~~Luha la hat in suing~~
 Saba dont a cato a samara
 la lui tombo sui labila
 lu pi si garcon quillwofut

nsla pr tergauna suase
 Lo lla a trags i sugur
 Lo l'ooan a viag do la mesong
 Le cuaso do la meg
 Lo la pang mall quileng
 Il pongt a mantog aniveg
 Lo Beve pua dote
 Saba don a cado a sa mama
 La lie taton siolladil
 Lo gati son quillotafot

Le cha acap unq sugi
 Le cha apua lu gomego
 Le pang mach do la meg
 Le la pag mach la caged
 Le pogto a mancoet aniveg
 Le bebe pua llu le
 naba don a cado a sa mama
 le miry dodg la cig
 le detig gansog qui llu e foot

Le chat aboupe un souris
 Le gale aboupe un melon

Le chien aboupe dans la maison
 Le Poron estu en la cence

Le Poron mach dans la mer

Le papa mange un carrot

Il porte un mante a niveaux

Le Bebe ouvre tu lach

Papa don a cato a mamama

Le nuit tambouss la ville

Le Petit garçon quillo la fait

Bonjour ces moi

le chat la capin sury, le chat a gua a la
 ameson, le puaso lach do la mere, le papa lach
 un carot, il po. piv an batu a nive, le bebe
 pua do le, cava do a ca mama, la ni tambe
 suil la vil, le peti gacag quillo o-to

Annexe F. Conversation 1

ds Groupe 5 Alejandra et Julián

Alejandra :)
Bonjour:)

Gabriela
Bonjour:/

Alejandra :)
je suis Alejandra ca va?:)

Gabriela
Coucou Alejandra , ca va
Je vais bien et toi:=-

Alejandra :)
ca va,je veux savoir
comment tu t appelles
quel age as -tu:)

Gabriela
Je m'appelle Pierre j'ai dix
ans et toi:/

Alejandra :)
j ai onze ans on a
presque le meme age et
quelle est ta couleur
preferee:)

Gabriela
Ma couleur prefere c'est
la couleur violet , parce
que c'est la couleur du
ciel et la mer.

Alejandra :)
ma couleru preferee a
violet violet c est la
couleur jaune parce que
je peux la voir dans le
soleil:)

Gabriela
super ! et ou habites-tu?

Alejandra :)
j habite a Bogotá avec
mes parents et mon frere
et toy avec qui tu abites
?:)

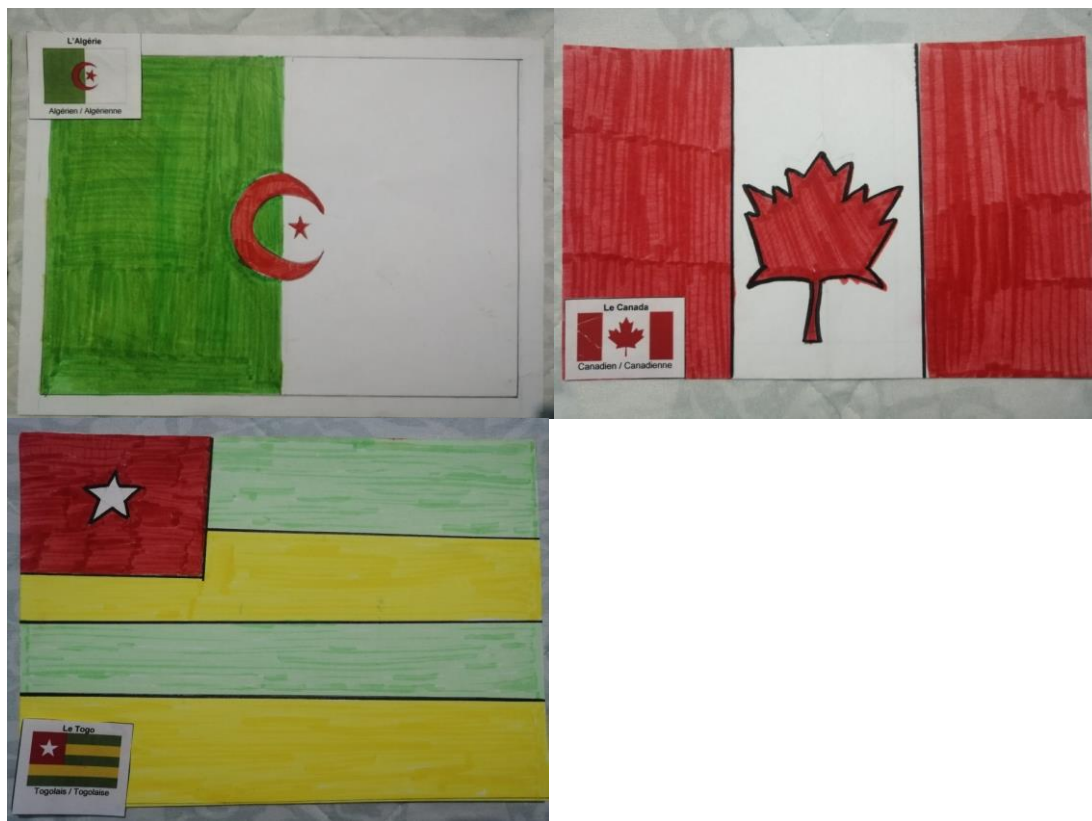
Gabriela
Moi, j'habite a bogota
avec ma mere et ma
soeur

Annexe F1. Conversation 2

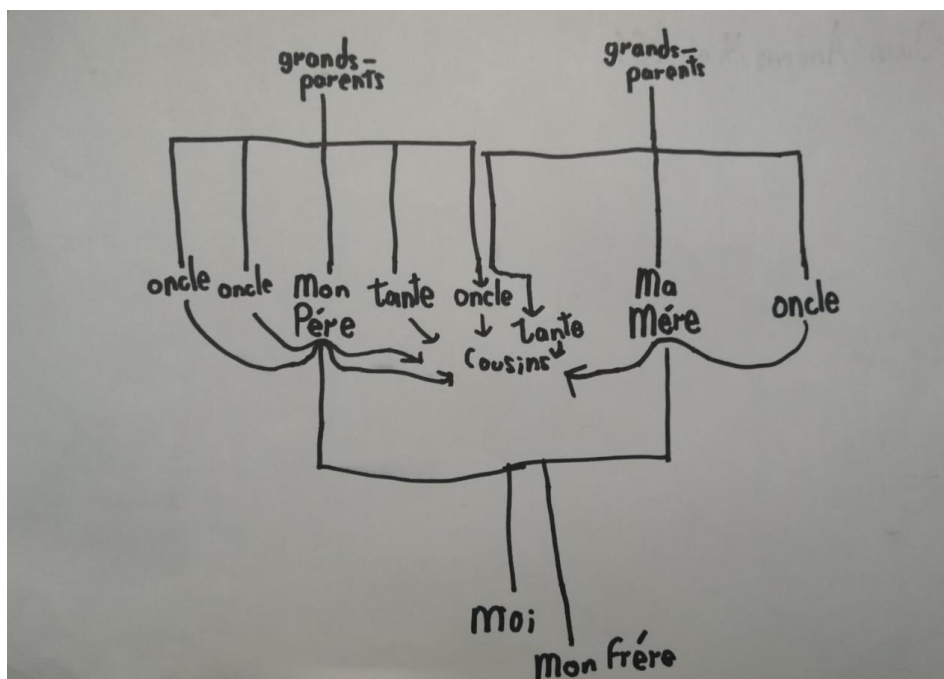
The screenshot shows a chat interface with a header bar containing the logo 'ds' and the text 'Groupe 3 Matías et Joseph'. The chat history consists of the following messages:

- Joseph Gabriel: bonjour MATIAS
- Matías Florentino: Bonjour
- Matías Florentino: comment tu t'appelles?
- Joseph Gabriel: j'appelles JOSEPH ET TOI
- Matías Florentino: ça va bien
- Matías Florentino: Je m'appelle Matias,
- Matías Florentino: Et quelle est ta couleur préférée?
- Matías Florentino: Ma couleur préférée c'est la couleur bleue.
- Matías Florentino: J'habite à Bogotá
- Joseph Gabriel: ma couleur préférée c'est la couleur bleue, parce que c'est la couleur du ciel et la mer
- Joseph Gabriel: J'HABITE A BOGOTÁ
- Joseph Gabriel: salut
- Matías Florentino: Salud!

Annexe G. Drapeaux francophonie



Annexe H. Arbre généalogique



Annexe I. Activité description physique 1

LA DESCRIPTION PHYSIQUE

ELLE EST BELLE

ELLE EST JEUNE

ELLE PETITE

ELLE A UN COPAIN

KAROL G EST COLOMBIEN

ELLE A DES CHEVEUX ROSE

ELLE A DES CHEVEUX BLONDS

Annexe I1. Activité description physique 2

Rédigez la description physique du personnage en utilisant des adjectifs qualificatifs.

Il est petit

Il est mince

Il c' est têtu

Annexe I2. Activité description physique 3

Lionel Messi

messi

Il est petit

Il est beau

Il a chemise du Argentina

Il a mondiale du Qatar 2022

Il a les cheveux châtain

Il jeu avec le nombre dix (10)

Annexe J. Questionnaire sur l'apprentissage sans notes

¿Qué opinas de que este taller no tenga notas?

11 respuestas

cheverisimo

porque no es una clase normal sino una actividad distinta a las clases normales

Chévere porque la temática de un taller es que aprendamos sin estar tan apretados por las notas

yo creo que el taller es muy bueno solo que el método de enseñanza es un poco aburrido yo diría que aprendiéramos con juegos

me parece que esta bien porque a mi parecer los alumnos no son solo una nota sino que saquen "notas" por la participación, la socialización, etc.

no me parece muy bien porque con las notas podemos saber como vamos en el idioma

Me parece que es muy chebre pero no me gusta cuando nos ponen a hacer tareas para traer como el árbol genealógico

pienso que no deberiaser asi

¿Te gustaría que este taller tuviera notas? Si/No. ¿Por qué?

11 respuestas

no, porque es un taller

no porque no es necesario que tenga notas

No porque dejaría de ser un taller y se convertiría en otra materia

si por que es un idioma que estamos aprendiendo y necesita una nota para saber como estas avanzando en francés

no porque yo se que las notas son importantes pero no tanto para definirnos con eso

si para saber nuestro proceso

no porque no me gustaría que tuviera nota porque seria importante pero no tanto porque es un taller donde nos divertimos y no donde todo tiene que ser con nota y seria mas aburrido

yo pienso que deveria tener nota porque estamos aprendiendo un nuevo idioma

¿Crees que la nota influye en tu proceso de aprendizaje? Si/No. ¿Por qué?

11 respuestas

no, porque aunque el taller a durado todo el año ya tenemos un aprendizaje de un idioma y hay personas las cuales solo querran aprender ingles y si se ponen notas del taller va a ser como una obligación.

no porque no es una clase normal

No porque la nota no significa si yo deajo de estudiar o sigo estudiando

yo creo que si por que es como ingles ingles tiene una nota y es un idioma lo mismo con francés

yo creo que no porque a mi me gusta aprender francés y no específicamente por las notas

si porque sin notas no puedo mejorar o saber mi practica del idioma

no no lo creo porque no me sirve para nada una nota por que yo no voy a aprender y además no me gusta odio las notas

yo pienso que si porque estamos aprendiendo un nuevo idioma

Annexe K. Document audio

<https://drive.google.com/file/d/1NyLUS5NseybnjE23wrnsjzOOcm4cYSmt/view?usp=sharing>

Annexe L. Enregistrement I

https://drive.google.com/file/d/1plEhwZ8N8L9BZY-pwQOPd1jlcq3F_o7/view?usp=sharing

Annexe L1. Enregistrement II

<https://drive.google.com/file/d/1cBfUsw1gpT54yCIV5uXTaw9j9DNxHCvv/view?usp=sharing>

Annexe L2. Enregistrement III

https://drive.google.com/file/d/1kLipeGqWYZZO5r_o1dMjsuV8CBBmXm/view?usp=sharing

Annexe M. Fiches Pédagogiques

https://drive.google.com/drive/folders/1HCHilmmN-cs16So7uh8i_3gDSsb_xlbQ?usp=sharing

Annexe N. Dialogue 1

<https://drive.google.com/file/d/1TNmcc7QpCKgllgvC2H5nE7Cq7xZV5o5k/view?usp=sharing>

Annexe N1. Dialogue 2

https://drive.google.com/file/d/1rq3Yc-0o30CEfbLkffwkCTacdk_JCPng/view?usp=sharing

Annexe N2. Dialogue 3

https://drive.google.com/file/d/1DlfwIKnoBeo_JL45mRC4y-N5hw30YVEs/view?usp=sharing

Annexe N3. Dialogue 4

https://drive.google.com/file/d/1DvTCcLM9EsgHSR6FgCfzHk_sHmH3qsMS/view?usp=sharing

Annexe O. Entretien 1 avec les élèves

<https://drive.google.com/file/d/1i9lr1-1SzN90j41tSOx5Kfoo5265nPbN/view?usp=sharing>

Annexe O1. Entretien 2 avec les élèves

https://drive.google.com/file/d/1DI1kw2TmNNyPw8ryG_lxUSCTWE0nF0S/view?usp=sharing

Annexe P. Entretien avec l'enseignante

<https://drive.google.com/file/d/1DT0pxS2CjeP7InmesvWeVoiasHRuEtt7/view?usp=sharing>