Les méthodes multimodales comme alternative pour développer la compétence orale

Mémoire réalisé en vue de l'obtention de :

Parcours Type Sciences Humaines : Mention en Espagnol et Langues Étrangères (Anglais et Français)

Présenté par :

Juan David Gómez Olivari

2021238026

Conseiller pédagogique :

Ricardo Leuro Pinzón

Université Pédagogique Nationale

Faculté des Sciences Humaines

Département de Langues Etrangères

Bogotá D.C

2026

À ce curieux ou cette curieuse qui aurait rencontré par accident ce document, à celui ou celle qui a simplement besoin de références pour ses antécédents de recherche, ou même à celui ou celle dont mon projet pourrait orienter ou guider en faveur d'un bénéfice communautaire plus grand.

Remerciements

Quel temps il m'a fallu pour remplir ce segment ! J'avais même envisagé de le laisser vide, car il semble être un espace tiré d'un manuel. C'est comme l'espace du tableau d'honneur au mérite destiné à l'inscription de milliers de noms qui ont contribué de manière significative au développement d'une production à visée méritoire. Néanmoins, c'est aussi une manière de matérialiser la connexion entre mémoire et sentiment qui réside en moi en tant qu'écrivain et chercheur. Cependant, cette sensation de me dépasser par sa complexité s'étend à d'autres et nombreuses connexions qui ont conduit à l'aboutissement d'une telle production textuelle (même avant d'avoir commencé à l'écrire ou même avant d'avoir entamé ce processus). Ce n'est que le témoignage d'un processus qui, en réalité, provient d'années ultérieures de croissance intellectuelle, physiologique, psychologique et professionnelle qui ne sont pas encore finnisées. Or donc, le simple fait de réduire ou de compacter en quelques lignes, souvent omises par le lecteur, qui les trouve monotones ; peu ou pas d'intérêt pour la volonté condescendante de l'écrivain d'accumuler une immense amalgamation de personnes qui l'ont influencé ou inspiré dans son œuvre. Ce même fait tend à devenir un travail ardu et risqué en raison de sa particularité empreinte d'injustice.

Un acte injuste par son caractère récurrent dans soit l'exclusion ou l'exclusivité, satisfaisant généralement l'une des deux facettes mais jamais les deux. Soit on omet de mentionner quelque chose ou quelqu'un, soit on accorde simplement l'exclusivité à quelques-uns qu'on rappelle constamment. Dans tous les cas, et décidé à prendre ces risques-là dénotés, puisque ma gratitude dépasse mon inquiétude et en reconnaissance envers tous ceux [dont je me souviens] qui ont influencé ma constitution en tant que sujet, ma formation académique, l'élargissement de ma vision du monde, et ceux qui m'ont appris que désapprendre est aussi une manière de dés-appréhende et d'apprendre simultanément. Cela dit, et avec mon verbiage habituel ; Merci à mon père si tenace et persévérant face aux difficultés, Milton Orlando Gómez Correa, à ma belle, guerrière et adorée mère,

Myriam Yolanda Olivari Guevara. À mes frères, cousins et des autres membres (même dit(e)s appartenant) ma famille qui m'ont motivé et accompagné sur mon chemin : Angie Steffany Gómez Olivari, Jenifer Yolanda Gómez Olivari, Carlos Andrés Gómez Hernández, Camilo Andrés Romero Gómez, Karen Daniela Méndez Gómez, Diana Milena Cornejo Gómez, Nataly Alejandra Romero Gómez, David Santiago Hortúa Gómez, Jhon Alexander Chaves Rojas, Luis Fernando Chaves Rojas, Jenny León Rojas, Imanol Aramburu, Wilson David Sarmiento, Jonnathan Baez Hernández, Jorge Arturo López.

À mes ami(e)s de toujours, proches et associé(e)s qui m'ont accompagné tout au long de mon parcours dans la vie, qui m'ont appris (même sans le considérer comme tel) ou auprès de qui j'ai partagé ensemble jusqu'à l'épuisement. Gabriela Celmira Bolívar Munar, David Nicolás Ortega López, Diana Carolina Medellín, Daniela Garzón Vergara, Heidy Valentina González Robayo, Laura Valentina Riaño Alarcón, Juan David Castellanos Cárdenas, Juan Felipe Mateus Hernández, David Alejandro Nova Gutiérrez, Santiago Rojas García, Dayana Alejandra Grijalba Sánchez, Jhon Sebastián Rodríguez Soler, Joan Nicolás Botero Bermúdez, Lina María Hernández Sánchez, Valentina Arias Cuellar, Ana Gabriela Quintero Vanegas, Alejandro Urrego Rojas, Juan Sebastián Gutiérrez Caicedo, Maria Isabella Hernández Baracaldo, Wendy Paola Pulido Soler, Johan Andrés Pérez Sánchez, José Gabriel Murcia Arias, Nicol Juliana Triana Barriga, Alejandra Alonso Zorro, Mariana Sofia Hernández , Paula Estefanía Martín Barajas, Jesús David Linares Ochoa, Luisa Valentina Colorado Rodríguez, Valeria Neira Silva, Gisell Nahomy Muñoz García, Santiago Andrés Nemoga Bogoya, Carol Alejandra Ortiz Ospina, Amanda del Pilar Pavajeau, Darwin Steven Corzo Castro, Juan Sebastián Celis Pinilla, Erika Jhulyet Castiblanco Gallego, Diego Alejandro Ramos Ramos, Juan José Barrera Cruz, Mateo Andrés Casas López, Daniel Felipe Moreno Riveros, Jesús Miguel Vergara Orozco, Brayan Mateo Caballero Narvaez, Margareth Alexandra Estupiñan Camacho, Julian Estaban Castiblanco Reina, Jose Alfonso Manrique Barbosa, Karen Galvis Sierra,

Paula Andrea Pinzón Ayala, Maria Paula Ayala Santamaría, Johan Felipe Torrez Montañez, Leidy Johana Barrios Ramírez, Angie Paola Gómez Burgos, Andrés Felipe González Cuentas, Marlon Jair Lancheros Buitrago, Yeison Andrés Velásquez González, Lizeth Angélica Barrientos Escalante, Luna Angélica Vargas Rodríguez, Marilyn Yised Prieto Rincón, Cristian Cuero Cetina, Maksimo Arturo Bermudez Mendoza, Julian Camilo Castillo Moreno, Karen Julieth Pastor Riveros, Juan Manuel Hernández Ávila, Maria Camila Martínez Díaz, Ángel Excelino García Murcia, Sacha Runa Vallejo Jacanamijoy, Andrés Camilo Estupiñán Rojas, Brandon Tequia Niño, Estefanía Tinjacá Patiño, Karen Juliet Sánchez Ladino, Karen Tatiana Santiago Clavijo, Laurent Yosith Perozo Rosero, Angel Santiago Cortes Tovar, Jenny Patricia Tarazona Sosa, Luis Felipe Torres Gómez, Andrés Felipe Buitrago Parra, Jennifer Valentina Muñoz Moya.

À mes maîtres, tuteurs, professeurs, à qui je dois tant de ce que je sais et possède aujourd'hui, je les mentionne aujourd'hui, ceux à qui peu disent merci. À ceux qui ont vu grandir mon enfance et ma jeunesse, je leur exprime ma gratitude et les porte dans mon cœur : Eva Infante, Aristelia Ramírez, Jeimmy Alexandra Sánchez Garzón, Leidy Alejandra Rodríguez, Robert Prieto Muñóz, Walter Darío Gallego Gómez, Diana Marcela Rojas Sandoval, Harold Andrey Bocanegra Reyes, Jairo Fernando Toquica Ramírez, Cesar Breitner Céspedes Tautiva, Leonardo Fiquitiva Hernández, Diana Marcela Guatava Mejía, Victor Guerrero, Darío Buitrago, Clara Marcela del Pilar León Aroca, Cindy Paola Cifuentes, Leonardo Chicuasuque, Jorge Enrique Otalora Sechage, Duván Villamizar Castro, Miguel Ángel Alemán Niño, Adrianka Evelyn Arévalo Mijares, Randold Millan, Victor Alfonso Aparicio Yosa, Elizabeth Angarita Cervantes, Luis Antonio Ramírez Barrantes, Carmen Álvis, Cristhian Gustavo Valenzuela Araque, Carlos Manuel Bautista Oviedo, Jeymmy Liliana Rincón Infante.

Bien entendu, ils ne pouvaient manquer les éminences de licenciés, de maîtres et de docteurs qui m'ont vu et aidé à mûrir dans ma constitution en tant qu'adulte, citoyen actif et désormais diplômé

en attente de ma graduation, j'ai toutes leurs enseignements bien présents à l'esprit et soyez rassuré(e)s que je ferai fleurir ces savoirs en les mettant en pratique dans mes interventions en tant qu'enseignant. Je remercie : María del Rosario Cardona Sánchez, Carlos Hernando Martínez Rojas, Sandra Viviana Mahecha Mahecha, Pedro Augusto Álvarez Bermudez, Aida Sotelo Céspedes, Edison Giovanny Contreras Gamba, Elias Menaced Rey Vásquez, Esperanza Vera Rodríguez, Edwin Daniel Algarra Suarez, Alfonso Cabanzo Vargas, Lucila Moreno Parrado, Daiana Cecilia Gómez Ocampo, Cindy Johanna Quintero Cabezas, Gudrun Christa Kern, Orlando Ávila Rodríguez, Carolina García Ramírez, Blanca Lyda Molina Casallas, María Teresa Suárez González, Oscar Ricardo Amortegui González, Ismael Alfonso Corredor Rodríguez, Nestor Mauricio Torres (*Merci bien, l'écriture m'a littéralement changé la vie*), Yehicy Orduz Navarrete, George Louis Navarrete Chamorro, Vivian Alejandra Sánchez Acevedo, Emperatriz Ardila Escobar, Cesar Augusto Pinzón Torres, Jenny Viviana Román González, Sergio Francisco Hernández Saavedra, Oscar Enrique Ovalle Ariza, Diego Camilo Sánchez Peña, Myriam Cecilia Castillo Perilla, Andrea Marcela Buitrago Ortiz, Jhonnatan Toro Vargas, Alvaro William Santiago Galvis, Carl Alex Machuca Hernández, Edwin Moreno Moreno, María Teresa Beltrán Aponte, William Leonardo Perdomo Vanegas, María Paula Bautista Becerra, Julieth Viviana Neira Leguizamón, Astrubal Poloche Restrepo, John Alexander Rojas Montero, Sandra Liliana Malagón Gaona et Angélica María Ruiz Briceño.

Enfin, sans diminuer l'importance d'une telle situation, je remercie chaleureusement tous ceux et celles impliqués dans cette recherche. À vous tou(te)s, il ne me reste que des mots de gratitude, non seulement pour m'avoir aidé à obtenir mon diplôme professionnel ; mais grâce à vous, il m’est possible de penser que vous avez contribué aussi aux avancements de l'Institution impliquée I.E.D La Candelaria. Merci à tout le corps administratif, enseignant et au reste du personnel là-bas à l’école qui m'ont permis d'habiter et de faire partie d'un environnement enrichissant et stimulant. Merci à

chaque enfant et jeune que, dans les cours de Secondaire d'Accélération et les cours réguliers m'ont permis de faire partie de leur processus de croissance à travers l'éducation secondaire. À mes conseillers et leaders dans le processus d'élaboration de ce projet : Lizeth Donoso Herrera et Ricardo Leuro Pinzón. À qui je suis reconnaissant pour leur confiance et leur leadership en m'orientant et en me guidant à tout moment pendant mes pratiques et durant la rédaction du présent document.

En guise de clôture, je remercie également tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, ont influencé ma vie, mon projet personnel et ma constitution en tant que sujet qui se présente désormais comme le présentateur d'un projet de recherche tel que celui qui est maintenant publié. Et pour des raisons de mémoire, il se peut que je ne me souvienne pas avec précision, mais qui, même sans le savoir, ont grandement impacté ma vie et mon avenir professionnel. À tous les lecteurs et diffuseurs de ce projet, également, non seulement pour l'avoir lu et considéré, mais aussi pour s'être intéressés et engagés dans la recherche par le simple fait d'avoir cliqué sur le lien qui les a redirigés vers ce rapport.

Résumé

La présente étude s'inscrit dans une approche de recherche-action mixte, menée durant trois semestres académiques auprès des élèves du cours SA03 à l'École La Candelaria (Siège A). Elle découle de l'observation que la compétence orale en Français Langue Étrangère (FLE), bien que largement reconnue comme un objectif pédagogique central, demeure insuffisamment développée au sein des pratiques d'enseignement traditionnelles. Dans ce contexte, l'étude examine les effets de l'intégration de méthodes multimodales propulsé par de portfolios numériques sur la compréhension orale et l'expression orale des apprenants du cours SA03. Pour ce faire, un sous-design pré-expérimental de type prétest–post test sans groupe de contrôle a été mis en place, permettant d'articuler une démarche à la fois exploratoire et descriptive. Tout au long du processus, les élèves ont pris part à des séances d'apprentissage multimodal qui ont abouti à la création d'avatars virtuels et à la compilation de portfolios numériques mettant en valeur l'expression orale. Notre collecte de données s'est appuyée sur des observations en classe, des entretiens semi-structurés et deux épreuves orales adaptées du cadre DELF Prim, garantissant ainsi un ensemble de données riche et diversifié. Ainsi, les résultats attendus suggèrent que l'utilisation d'outils multimodaux peuvent renforcer non seulement la maîtrise orale, mais qu'ils stimulent également la motivation des apprenants, leur autonomie et leur engagement actif dans leur processus d'apprentissage. Au-delà du contexte immédiat de l'acquisition du FLE, ces résultats laissent entendre que des avantages pédagogiques pourraient s'étendre à l'enseignement et à l'apprentissage d'autres langues cibles. Tout en reconnaissant et abordant les leviers et contraintes propres à chaque environnement de formation.

Mots-clés : Français Langue Étrangère ; compétence orale ; multimodalité ; portfolios numériques ; recherche-action, méthodes multimodales.

Abstract

This study is embedded in a mixed action-research approach and was conducted over three academic semesters with students enrolled in the SA03 course at La Candelaria School (Headquarters A). It stems from the observation that oral competence in French as a Foreign Language (FFL), although widely acknowledged as a central pedagogical objective, remains insufficiently developed within traditional teaching practices. Against this backdrop, the study examines the effects of integrating multimodal approaches alongside digital portfolios on learners' oral comprehension and expression. To address this objective, a pre-experimental pre-test/post-test design without a control group was adopted, allowing for an exploratory and descriptive analysis of the intervention. Throughout the process, learners engaged in multimodal learning sessions culminating in the creation of virtual avatars and the compilation of digital portfolios showcasing their oral productions. Data collection drew on classroom observations, semi-structured interviews, and two oral assessments adapted from the DELF Prim framework, ensuring a rich and diversified dataset. The anticipated findings suggest that the use of multimodal sources not only strengthens oral proficiency but also stimulates learners' motivation, autonomy, and active engagement in their learning process. Beyond the immediate context of acquiring French as a Foreign Language, these results suggest that pedagogical advantages may extend to the teaching and learning of other target languages. While recognising and addressing the levers and constraints inherent to each training environment.

Keywords: French as a Foreign Language; oral competence; multimodality; digital portfolios; action research, multimodal approaches.

Resumen

Este proyecto se enmarca en una investigación con enfoque de investigación-acción mixta, realizada durante tres semestres con los alumnos del curso SA03 del Colegio La Candelaria (Sede A). Se basa en el reconocimiento de la competencia comunicativa oral en Francés Lengua Extranjera (FLE) como un objeto esencial de estudio, aunque a menudo insuficientemente desarrollada en los enfoques pedagógicos tradicionales. De tal modo, el objetivo de este estudio es evaluar el aporte de la integración de recursos multimodales y portafolios digitales en la comprensión y producción oral de los estudiantes. Para ello, se estableció un diesño pre-experimental del tipo *pre-test–post-test* sin grupo de control, lo que permitió una exploración de carácter tanto descriptivo como exploratorio. De manera explícita, los estudiantes participaron en sesiones mediadas por recursos multimodales que culminaron en la creación de avatares y en el desarrollo de portafolios digitales, los cuales abarcan gran parte de sus producciones orales en clase. Asimismo, las observaciones, entrevistas y dos evaluaciones orales adaptadas del *DELF Prim* facilitaron la recopilación de datos de tipo diverso.

En consecuencia, los resultados presentados sugieren que la integración de recursos multimodales no solo contribuye al desarrollo de la competencia oral, sino que también fomenta la motivación, la autonomía y la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje de FLE. Más allá del contexto inmediato de la adquisición del francés como lengua extranjera, estos resultados sugieren que las ventajas pedagógicas pueden extenderse a la enseñanza y el aprendizaje de otros idiomas, al reconocer y abordar las oportunidades y limitaciones inherentes a cada ambiente formativo.

Palabras Clave: Francés Lengua Extranjera (FLE); competencia oral; multimodalidad; portafolios digitales; investigación-acción, recursos multimodales.

Liste de Sigles

Cette section regroupe les abréviations et acronymes utilisés dans ce mémoire afin de faciliter la lecture et d'éviter les répétitions. Elle permet au lecteur de disposer rapidement des références institutionnelles, pédagogiques et méthodologiques mobilisées dans le projet.

- **AEFE :** Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger
- **CECRL :** Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- **CO :** Compréhension Orale
- **DELF Prim :** Diplôme d'études en langue française / Généralement adressé au public visé : les enfants scolarisés au niveau primaire (généralement âgés de 7 à 12 ans).
- **FÉI :** France Éducation Internationale
- **FLE :** Français langue étrangère
- **L2 :** Langue deuxième ou langue secondaire
- **MEAE :** Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères
- **PEI :** Projet Éducatif Institutionnel
- **EO :** Expression orale
- **SA03 :** Secondaire d'Accélération 3

Table des matières

Introduction 15

Chapitre I - Contextualisation et approche du problème **15**

Problématique 15

Caractérisation de la population et l'institution 16

Distinctions Méritoires et Certification Internationale 18

Contextualisation : Modalité d'éducation et P. E. I. institutionnel 20

Justification du problème 20

Question de recherche 21

Objectif général 22

Objectifs spécifiques 22

Chapitre II - Cadre Théorique **23**

Récension des écrits 23

Cadre conceptuel 28

Compétence Communicative 29

Compétence Orale 32

Méthodes Multimodales 36

Chapitre III - Parcours Méthodologique **31**

Approche 31

Phases de la recherche-action mobilisée. 32

Grille d'analyse. 41

Niveau de recherche 36

Instruments et Procédures pour la récolte de données. 37

Considérations éthiques. 49

Chapitre IV - Proposition d'intervention pédagogique 42

Objectifs des Mobilisations 43

Parcours de la proposition mobilisée 45

Chapitre V - Parcours de traitement et d'analyse de données 49

Analyse Qualitative 57

Analyse Quantitative 59

Analyse Documentaire - Cadre Institutionnel et Conceptualisation. 60

Justification des analyses retenues 52

La Triangulation 52

Catégories Émergentes ex post les analyses 53

I. Blocages et obstacles à l'apprentissage *55*

II. Facteurs institutionnels et numériques *58*

III. Motivation et engagement *61*

IV. Progression et transfert *65*

V. Scénarisation multimodale et input authentique *67*

Chapitre VI – Conclusions 72

Discussions 73

Références **75**

Annexes **78**

Annexe 1. *École Francophone Attribué par le Ministère de L'éducation Française en Accord avec l'Ambassade de France en Colombie* 78

Annexe 2. *LabelFrancÉducation Délivré par le Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères (MEAE)* 78

Annexe 3. *Consentement Éclairé pour la Participation à des Recherches - Signé par les Tuteurs des Mineurs* 79

Annexe 4. *Transcription des Entretiens Menées avec Cinq Elèves Choisi(e)s de Façon Aléatoire* 79

Annexe 5. *Transcription de l'Entretien Menée avec l'Enseignant Titulaire du Cours SA03* 80

Annexe 6. *Transcription de l'Entretien Menée avec la Coordinatrice en Charge du Projet de Bilinguisme à l'École* 80

Annexe 7. *Transcription du Journal de Bord en Digital et celui Rédigé à Main*. 81

Annexe 8. *Portfolio Numérique Conçu pour l'Enregistrement des Différents Documents Multimodaux Issus des Elèves et Documents de Basse Proposés par le Stagiaire*. 81

Annexe 9. *Format de l'Épreuve en Pré-test et Post-test DELF Prim A1.1 Adaptée (Concentrée sur la C.O) au Contexte et Niveau des Élèves de SA03* 82

Annexe 10. *Matrice Catégorielle Contenant les Différents Analyses de Donnés Réalisées auprès de la Constitution des Catégories Émergentes de la Recherche* 82

Annexe 11. *Plaques et Fiches Distribuées Partout dans l'École, Préservant le Style des Rues à La Candelaria (Centre-Ville), en Français* 83

Tableaux **83**

Tableau 2. *Grille des Séances et Étapes Initialement Conçues pour la Mise en Œuvre des Interventions Dans le Cours SA03* 83

Tableau 3. *Grille des Séances et Étapes Finalement Déroulées au Moment de la Mise en Œuvre des Interventions dans le Cours SA03* 86

Introduction

Contextualisation et approche du problème

Problématique

À partir d'un exercice d'analyse et de caractérisation d'un groupe d'élèves de l'École Intégrée La Candelaria on s'est mis dans la quête d'identifier des difficultés langagières présentes dans le contexte de la salle de classe du cours SA03 (âgés entre 14 et 16 ans). De cette manière, plusieurs facteurs ont été identifiés comme influençant l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression à l'oral en FLE. En effet, bien que la norme institutionnelle s'ouvre au dialogue, au consensus et à la flexibilisation académique, certaines lacunes demeurent encore à traiter. Beaucoup d'élèves faisant partie du cours d'accélération 03 (même que des autres groupes accompagnés) manquent de motivation pour l'apprentissage parce que leur seule motivation reste parfois soit la collation reçue après la moitié du cours (ceux de la journée du matin), ou soit le déjeuner avant de commencer la journée (pour ceux de la journée du soir).

L'observation constante, tout d'abord non-participante et participante au fil des interventions faites peu après la formalisation d'un plan pédagogique d'intervention adapté au contexte en question, ont permis d'identifier que le problème langagier de départ de ces élèves résidait dans la non-interaction ou au moins, le manque d'utilisation de la langue française (pendant ou dehors la salle de classe), et la limitation à la reconnaissance d'aspects segmentaux - comme le vocabulaire (e.g. les parties du corps, les outils à porter dans une trousse, etc) à partir des copies en papier et des activités de remplissage, sans entreprendre d'autres actions qui puissent l'intégrer à d'autres sujets travaillés auparavant. Il a été observé que, dans presque toutes les classes, la même méthode s'était transformée en routine de travail, se concentrant exclusivement sur les guides à remplir avec l'aide de dictionnaires. Cela engendrait une

atmosphère de quasi aucune utilisation ou compréhension du FLE. Parfois, il arrive des moments que l'on n'entende en français que les instructions du professeur, et même lorsque celui-ci sollicite des réponses de la part des élèves, ceux-ci rétorquent en espagnol ou, à l'occasion, demeurent silencieux, témoignant ainsi de leur incompréhension des propos qui leur sont tenus.

Il est aussi visible qu'on ne peut pas généraliser dans un cours si diversifié, mais un autre problème persistante au cours de cette recherche consiste à l'absentéisme. Ce phénomène se présente comme l'un des problèmes majeurs qui limitent un cours dit de vingt-six élèves à une moyenne d'environ dix à douze élèves fréquentant les rencontres avec régularité. Il est également à noter que parmi ceux douze récurrentes ; les mêmes quatre ou cinq élèves qui tentent de participer activement utilisent parfois l'espagnol comme support dans certaines de leurs interventions. Ces deux situations méritent donc d'être approfondies. Néanmoins, l'absence de continuité formelle d'un cadre théorique de référence pour l'élaboration d'un curriculum comportant des objectifs clairs pour chaque séance des groupes d'Accélération confie au professeur la majeure responsabilité du développement des thématiques de chaque cours. De cette manière, il n'est guère surprenant de constater qu'un élève de quatrième de primaire (d'un cours régulier) réussisse d'abord au niveau A1 ou A2 avant un étudiant d'un cours d'Accélération. De surcroît, on pourrait mieux profiter des méthodes multimodales de l'École car on n'emploi toutes les sources dont on dispose (e.g. le téléviseur ou les panneaux d'affichage collés par toute l'école), et cela se doit aussi à quelques problèmes de fossilisation de la même méthode basée sur la traduction et répétition, par exemple, avec la tendance à toujours employer des guides avec des trous à remplir dedans la salle de classe.

Caractérisation de la population et de l'institution

L'école Institution d'Enseignement du District Intégrée « La Candelaria » est située dans la Calle 12 D # 1 A -09 dans le secteur nommé « La Candelaria ». Plus précisément, elle est placée dans le centre-est de Bogotá, bordée au nord par l'Avenida Jiménez de Quesada, à l'est par l'Avenida Circunvalar et la Carrera 4a est, au sud par la Calle 4a et elle est complètement enclavée dans la localité de Santa Fe qui limite administrativement avec la Carrera 5a, et à l'ouest par la Carrera 10a. Elle se trouve dans la localité numéro 17, composée de l'UPZ[1] 94, dans le district de Bogotá avec une superficie de 184 hectares et environ 27000 habitants. Elle est composée de quartiers tels que : Belén, Egipto, Centro Administrativo, La Catedral, La Concordia, Las Aguas et Santa Bárbara.

En 1962, l'IED Candelaria est née en tant que projet rural qui fonctionnait dans une maison coloniale avec des vergers et des prairies, intitulée à l'origine « Escuela Distrital La Concordia ». C'est ainsi que ce lieu devient le centre d'accueil d'autant jeunes et d'enfants jusqu'à ce qu'on conduise à sa première expansion et amélioration de ses installations en 1965 et à la démolition de la maison coloniale entre 1979 et 1980, visant à unifier à leur tour plusieurs écoles primaires telles que República del Paraguay, El Carmen et La Tres Treinta, qui n'avaient pas leur propre siège et/ou qui n'étaient pas adaptées à la population qu'elles hébergeaient. Son programme initial concevait une équipe de trois enseignants qui étaient répartis eux-mêmes dans les cours de religion, de musique et d'éducation physique en deux journées (matin et après-midi). Ces cours se déroulaient dans les seize premières salles de classe de l'école. Le contexte, non

[1] Les unités de zonage ou UPZ en espagnol, *Unidad de Planeamiento Zonal*, peuvent être définies comme des territoires qui concentrent certains quartiers au sein des localités et permettent de planifier le développement urbain à l'échelle zonale selon le fonctionnement de chaque quartier et son lien avec d'autres zones concomitantes à partir : leur stratification, leur commerce, le territoire et ses usages, le logement et les conditions de vie de ses logeurs, entre autres clés pour y intervenir. Pour une compréhension exhaustive et détaillée, consultez l'adresse du lien suivant extrait le 11 novembre 2024 : https://bogota.gov.co/mi-ciudad/salud/que-es-una-upz.

seulement de l'École, mais également de la zone dans laquelle elle est située, lui donne la possibilité de se focaliser sur la promotion du tourisme et du commerce, car La Candelaria est une zone qui préserve une riche histoire liée à l'origine de la ville, la rendant ainsi un centre culturel emblématique de tourisme et d'accueil.

À la suite de quelques problèmes administratifs, en 1989, la journée nocturne de l'école Jorge Soto del Corral a été rattaché à l'École « La Concordia ». Quelque temps après, en collaboration avec le « Consejo municipal de Bogotá », l'incorporation de l'enseignement secondaire dans l'après-midi est établie par l'accord 17. Environ en l'an 1989, commence le pari d'unifier les trois établissements, amenant depuis l'année 2002, jusqu'en 2005 l'intégration totale de l'école La Concordia (Siège A) et des écoles La Candelaria (Siège B) et La Inmaculada (Siège C) sous le nom qui préserve aujourd'hui « Institución Educativa Distrital Integrada La Candelaria » en accord avec le gouvernement scolaire et le secrétariat de l'éducation du district.

En ce qui concerne la population des élèves, leur contexte se montre difficile car, parmi des écoliers on trouve des personnes issues du conflit familiale et du conflit armée, qui subissent ou vivent l'absentéisme parentale, des abus, de la violence, la consommation de drogues, le vol, qui ont une mauvaise alimentation, parmi d'autres problèmes. Aussi, il est important de dire que l'école reçoit des collégiens avec des problèmes cognitifs légers, d'autres venant des communautés indigènes déplacées qui ne parlent pas l'espagnol, ou des élèves avec des origines afro, des victimes de discrimination raciale, etc, en leur donnant ainsi l'opportunité de partager avec d'autres écoliers et d'avancer en même temps qu'eux.

Distinctions Méritoires et Certification Internationale

En 2023, l'établissement a reçu un label gratuit promouvant l'enseignement du français à l'échelle nationale. Cette distinction permet à l'établissement d'accéder à des ressources

pédagogiques et à des outils de gestion certifiés par des entités internationales reconnues, telles que l'Alliance Française. Elle facilite également l'intégration de l'établissement dans des projets de coopération soutenus par le ministère de l'Éducation nationale française et l'Ambassade de France en Colombie (Voir Annexe 1). Parmi ces avantages figure l'intégration directe de l'institution éducative à un réseau national d'excellence, coordonné par l'Ambassade de France et les Alliances françaises en Colombie. À titre de reconnaissance et de bienvenue, ces institutions ont procédé à la remise d'une plaque officielle distinctive. Depuis cette intégration, elles assurent la diffusion et la promotion de l'établissement à travers leurs canaux officiels de communication de l'Ambassade de France et des Alliances françaises. Par ailleurs, elles proposent des tarifs préférentiels et accessibles pour les examens DELF Prim et DELF Junior accordés aux élèves actifs à l'école. Elles soutiennent également la formation continue des enseignants et des apprenants en langue française, notamment par l'organisation d'un séminaire annuel, l'accès aux formations d'examinateurs-correcteurs DELF, ainsi qu'à un ensemble d'activités interculturelles élargies proposées par l'Alliance française. Enfin, cet accompagnement inclut l'accès à des ressources pédagogiques et culturelles numériques, telles que la plateforme Culturethèque, parmi d'autres profits.

Après une période considérable, une seconde reconnaissance a été attribuée par le Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE) qui a directement distingué l'établissement à travers l'attribution du label *LabelFrancÉducation* (Voir Annexe 2). Ce dispositif a pour objectif de valoriser et de promouvoir, hors de France, des programmes ou des institutions éducatives, publiques ou privées, proposant un enseignement renforcé de la langue française. L'AEFE (2023) précise que cette distinction valorise les établissements non français (ou dehors l'hexagone) qui soutiennent le prestige académique et linguistique de la France à

travers leurs programmes d'enseignement locaux, qu'ils soient de nature générale, technologique, technique ou professionnelle.

En outre, cette reconnaissance institutionnelle ouvre l'accès à un ensemble étendu de ressources pédagogiques et culturelles, ainsi qu'à divers concours, événements et appels à projets, conçus par les partenaires de l'AEFE, notamment France Éducation Internationale (FÉI), l'Institut français, Réseau Canopé et TV5Monde, entre autres, et soutenus par le MEAE.

Contextualisation : Modalité d'éducation et P. E. I.[2] *institutionnel*

Aujourd'hui, sous la direction du recteur Carlos Alberto Castellanos Rubio depuis septembre 2005, il s'agit d'une institution qui fonctionne en trois moments séparément au cours de la journée, (matin, après-midi et soir), avec trois sièges qui accueillent des enfants, des jeunes et des élèves adultes dès la maternelle jusqu'à la première année, mais aussi des populations diversifiées en âge dans des cours non-réguliers ou appelés « Cours d'Accélération » avec le but de supporter ceux qui sont plus décalés pour qu'ils puissent arriver plus vite à se diplômer dans l'école avec l'espace concerné. C'est en raison de tout cela, que son Projet Éducatif Institutionnel (P.E.I.) tend vers le « *Développement humain en mettant l'accent sur la communication et la coexistence* » (PEI de l'École, 2014) promouvant la formation intégrale de ses élèves en concevant son processus comme continu, permanent et participatif à travers lequel on vise à développer de manière harmonieuse chacune des dimensions de l'être humain afin d'atteindre leur plein épanouissement personnel dans une société dite inclusive, équitable et solidaire sans autre limitations que celles du droit constitutionnel.

[2] Dorénavant, Projet Éducatif Institutionnel

Justification du problème

Jusqu'à l'aube du XXIe siècle, la compréhension de l'oral, l'écoute, la perception, ou l'audition ; est demeurée une compétence largement délaissée par la recherche et les pratiques pédagogiques. Souvent reléguée au second plan, elle a longtemps été considérée comme le « parent pauvre de la didactique de l'oral » (Lafontaine et Dumais, 2012). Ainsi, de nombreux auteurs, pédagogues et chercheurs se sont engagés petit à petit avec la tâche de caractériser les évolutions dans le développement des habiletés de compréhension et expression de l'oral dans le processus d'acquisition d'une nouvelle langue cible ou L2.

Ces sont justement les effets que l'on vise à identifier afin de renforcer la compétence orale (expression et compréhension) d'un cours particulier d'élèves apprenants du FLE où on voit, ils manquent absolument de l'interaction conversationnelle entre pairs et l'exposition à l'écoute des documents authentiques. Concevant différents mécanismes ou d'outils de coupe didactique qui puissent contribuer à l'amélioration de la CO et EO dans leur environnement éducatif particulièrement diversifié. Actuellement, avec l'avènement de nouvelles technologies et sources carrément variées, on a un accès ouvert à d'autres moyens didactiques.

A cet égard, dans ce contexte éducatif il devint nécessaire d'intégrer des sources variés et innovantes qui n'ennuient pas ou démotivent les élèves le jour-à-jour, notamment, car ils ne sont pas exposés aux nuances de la langue en contextes réels. C'est pour cela qu'il s'avère indispensable de mener une recherche-action en disposant des sources variés et préexistantes de la salle de classe, afin d'en disposer des sources de l'oral qui fonctionnent comme déclencheurs du développement de la compétence orale chez les apprenants de FLE, qui motivent leur participation et leur intérêt pour apprendre le Français comme L2.

Question de recherche

En quoi l'intégration de méthodes multimodales et de portfolios numériques contribue-t-elle à l'évolution de la compétence orale (compréhension et expression) des adolescents du cours SA03 de l'École La Candelaria ?

Objectif général

Analyser l'apport des méthodes multimodales et des portfolios numériques dans le processus de développement de la compétence orale (compréhension et expression) en langue française chez les adolescents du cours SA03 de l'École IED La Candelaria.

Objectifs spécifiques

Caractériser l'évolution de la production et de la compréhension orales des élèves tout au long de la séquence didactique, en s'appuyant sur l'analyse qualitative de leurs productions multimodales enregistrées dans les portfolios numériques.

Décrire les tendances de progression linguistique des apprenants avant et après l'intervention pédagogique, au moyen d'un protocole descriptif de prétest et post-test (format DELF Prim A1.1 adapté à leur contexte).

Articuler les données qualitatives et quantitatives-descriptives recueillies afin d'identifier les progrès, les difficultés persistantes (liées notamment à l'absentéisme) et les facteurs socio-affectifs, en vue de proposer des pistes d'ajustement pédagogique adaptées à la réalité de l'établissement.

Cadre Théorique

Recension des écrits

Dans les lignes qui suivent, on essaiera de mettre en dialogue des documents qui abordent l'enjeu du développement de la compétence orale dans des contextes scolarisés, en relation à la question recherche proposée. Cela, à partir d'un processus de révision systématique de la littérature et des investigations précédents. L'objectif final de cette consultation sera celui d'identifier ce qui a été fait et les moyens dont-on a disposés pour avancer un tel processus. Pour y avancer, il a été mené une recherche exhaustive dans des bases de données existantes grâce aux moteurs de recherche variés, tels que Scopus, Scholar, EbscoHost, Linguistics Database, Jstor, parmi d'autres.

En premier lieu, les travaux consultés abordent divers aspects de l'enseignement de la compréhension et expression orale. D'abord, Schmale (2024) se concentre sur les environnements d'apprentissage institutionnalisés, en soulignant leur distinction avec les contextes plus naturels d'interaction avec des locuteurs natifs. Puis, Luna (2024) traite la nécessité d'un diagnostic des besoins linguistiques en expression orale pour adapter les méthodes d'enseignement à chaque groupe d'élèves.

Ensuite, Alfonso et Giralt (2013) analysent le support des ressources numériques (portfolios, posters) sur le développement de l'expression orale en français, via l'interaction multimodale. Après, Parpette (2008) propose d'intégrer la dimension éphémère de l'oral pour renforcer la compréhension phonétique et sémantique dans l'apprentissage. Enfin, Varsamidou et Franchet (2023) examinent l'essor de la classe inversée après la pandémie, soulignant son rôle dans la promotion de l'autonomie et de la motivation des étudiants grâce à l'utilisation des outils numériques.

En deuxième lieu, les populations ou échantillons étudiés dans les travaux consultés varient en fonction des objectifs de chaque recherche. Certains travaux, à l'instar de ceux de Schmale (2024) et Parpette (2008), ne présentent pas de population spécifique, étant donné que leurs travaux se centrent surtout sur des propositions théoriques ou conceptuelles. D'autres, comme l'étude de Luna (2024) se basent sur un groupe de cinq élèves (4 filles et 1 garçon), âgés de 7 à 12 ans, d'un niveau A2 (CECRL), issus de l'Alliance Française de Xalapa, Veracruz, au Mexique, dans le cadre d'une étude sur les besoins linguistiques en expression orale.

Tandis que, Alfonso et Giralt (2013) travaillent avec une population de 15 élèves de niveau B1 en espagnol, inscrits dans un programme d'immersion à l'IES de Barcelone, ce qui permet de mesurer les tendances de progression des ressources numériques sur l'EO et CO. Enfin, Varsamidou et Franchet (2023) explorent des groupes d'adolescents en Grèce (14-15 ans) et en France (15-16 ans), dans le cadre d'une étude sur la classe inversée et l'utilisation des outils numériques, avec un focus sur la thématique du « temps libre ».

En troisième lieu, les méthodologies employées dans ces travaux consultés varient selon les objectifs et les contextes d'étude. Tout d'abord, Schmale (2024) propose un modèle linguistique visant à développer la compétence de l'orale spontanée, en se fondant sur des interactions linguistiques en situations exo-linguistiques et sur l'analyse de phénomènes communicatifs dans des corpus en contexte naturel. Cette approche holistique se base sur des constructions lexico-grammaticales échangeables et multimodales. Par la suite, Luna (2024) adopte une méthodologie qualitative, utilisant l'observation directe comme méthode principale de collecte de données, complétée par des journaux de bord, de terrain et des grilles d'observation pour évaluer et améliorer l'apprentissage du français.

Aussi, Alfonso et Giralt (2013) se concentrent sur la communication multimodale, en intégrant les plateformes numériques *Mahara* et *Glogster* pour optimiser l'enseignement des langues et favoriser les interactions sociales à travers des supports variés et engageants. En outre, Parpette (2008) développe des propositions pratiques pour l'enseignement de la compréhension orale, telles que l'augmentation de la longueur des dialogues, la résolution de problèmes en groupe, l'échange d'informations, et l'utilisation de la langue maternelle pour faciliter l'apprentissage. Et, pour clore, Varsamidou et Franchet (2023) conçoivent un scénario didactique en trois étapes : des activités autonomes en dehors de la classe, des activités collaboratives en classe, et des activités d'approfondissement post-classe, en mettant l'accent sur l'utilisation de ressources en ligne pour enrichir l'apprentissage et l'engagement des élèves.

En quatrième lieu, les résultats des travaux consultés montrent des découvertes variées concernant l'enseignement de l'expression orale. Au commencement, Schmale (2024) propose six principes pour améliorer la communication orale spontanée dans un contexte institutionnalisé, soulignant l'importance des supports multimodaux, de l'agencement de la salle, et du rôle de facilitateur de l'enseignant pour encourager des participations plus spontanées et l'usage exclusif de la langue cible. Subséquemment, Luna (2024) identifie plusieurs difficultés chez les élèves, notamment un manque de vocabulaire, des erreurs grammaticales, des problèmes de prononciation et une dynamique de classe qui limite les échanges.

De surcroît, Alfonso et Giralt (2013) montrent que l'usage des stratégies multimodales, comme les vidéos et les images, améliore la communication orale, avec une relation entre texte et images dans les projets des élèves, bien que l'augmentation du texte écrite puisse réduire l'expression orale. Après coup, Parpette (2008) souligne le défi de rendre l'oral plus authentique en classe, tout en proposant des stratégies pour rapprocher les pratiques pédagogiques des

discours réels et réfléchir à l'évolution de la réception de l'oral dans l'ère numérique. Dans l'ultime instance, Varsamidou et Franchet (2023) constatent que la classe inversée a permis aux élèves de progresser à l'oral et de développer des compétences numériques, augmentant la confiance des élèves en difficulté, notamment dans les lycées professionnels, et contribuant à lutter contre le décrochage scolaire.

En définitive, il est possible d'argumenter pourquoi les documents ci-dessus ont été choisis et comment ils peuvent nous aider à avancer une progression de cette compétence chez les élèves avec qui on interviendra. D'abord, à partir des contributions de Schmale (2024), une approche multimodale de la communication orale, qui intègre non seulement les aspects segmentaux et suprasegmentaux, mais aussi la communication non verbale, on peut se guider à des pratiques systématiques de la langue cible et la mise en place d'activités dialogiques, comme des mini-jeux de rôle, cherchant à maximiser les occasions de prise de parole et renforçant l'authenticité des échanges. En adoptant une telle approche, on pourrait aider les élèves à relier leurs nouvelles expériences à leurs connaissances préalables, favorisant ainsi une acquisition plus durable des compétences orales.

Puis, grâce aux idées de Luna (2024) qui se juxtaposent de manière impeccable avec celles de Schmale (2024), en soulignant l'importance de la réactivité en compréhension orale, ce nous conduit à explorer des méthodes d'enseignement qui puissent favoriser cette compétence de l'oral. De plus, l'approche collaborative, comme la résolution de problèmes en groupe, renforce l'interaction et stimule la construction collective du sens, essentielle pour la progression de la compétence orale. En d'autres termes, en identifiant les lacunes dans les pratiques actuelles, on pourrait contextualiser ce projet et ainsi, justifier la nécessité d'explorer des méthodes multimodales. Les informations fournies par l'article sont particulièrement utiles pour rédiger ces

antécédents, car elles mettent en lumière des défis concrets liés à l'enseignement de la compétence orale en contextes institutionnalisés.

Ensuite, les idées issues de l'article d'Alfonso et Giralt (2013), sont particulièrement utiles pour ce projet, car elles mettent en lumière le potentiel des portfolios numériques dans le développement des compétences orales des apprenants. En intégrant des outils comme *Mahara* et *Glogster*, on pourrait l'offrir aux élèves des moyens variés d'exprimer leurs idées, favorisant ainsi une approche multimodale qui les aide à surmonter des barrières linguistiques et à renforcer leur confiance en eux.

Également, les renseignements sur l'importance de l'interaction entre l'oral et le non-verbal, alors, en appliquant ces principes, on peut concevoir des activités qui encouragent les élèves à utiliser à la fois leur voix et leurs gestes, rendant l'apprentissage plus engageant. D'après Parpette (2008), par exemple, l'article met en avant l'importance de la réactivité en compréhension orale, ce qui nous mène à explorer des méthodes d'enseignement qui favorisent cette compétence. Donc, ces informations fournies par l'article sont particulièrement utiles car elles mettent en lumière des défis concrets liés à l'enseignement de la compréhension orale en identifiant les lacunes dans les pratiques actuelles depuis l'utilisation des méthodes multimodales.

En somme, pour fermer cette section, le travail de Varsamidou et Franchet (2023) nous fournit avec beaucoup de ressources didactiques dont on peut se servir pour les adapter à ce projet présenté, car ils offrent un cadre structuré pour développer la compétence orale des apprenants de FLE, en maximisant le temps en présentiel pour des activités collaboratives à travers l'implémentation de différentes méthodes multimodales autour la compétence de l'orale (expression et compréhension).

On pourrait conclure de cette section que les activités qui encouragent les élèves à utiliser à la fois leur voix et leurs gestes, renforcent à la fois leur réactivité en compréhension orale, leur interaction et stimulent leur construction collective du sens à travers des échanges authentiques avec des collègues. Même cela aide à la casse des limites segmentaux et suprasegmentaux, la résolution groupale de problèmes du quotidien entre eux, rendant leur processus d'apprentissage plus engageant. Soit à travers des sources multimodales comme les portfolios numériques, des documents didactiques d'audio ou audio-visuelles, ou des activités dynamiques comme des jeux de rôle, des discussions en petits groupes et des présentations.

Cadre conceptuel

Au cours de ce projet, on va faire face à des concepts essentiels à comprendre qui guideront au lecteur dans le saisissement non seulement de ce document, mais aussi de la recherche ici présentée, menée à l'école La Candelaria.

Compétence Communicative

Dans le cadre de cette recherche, la notion de « Compétence Communicative » est abordée comme un concept théorique englobant, indispensable pour situer et comprendre la compétence orale, qui constitue l'objet central du projet. Il ne s'agit donc pas ici d'analyser exhaustivement les modèles de la compétence communicative, mais plutôt de clarifier ce cadre conceptuel d'une façon plus étendue et globale dans lequel s'inscrit la compétence orale, afin d'éviter toute confusion terminologique ou réduction conceptuelle entre ces deux notions, qui ne sont ni équivalentes ni interchangeables.

Dans quelle mesure peut-on dire qu'un locuteur (soit natif ou non-natif) est compétent dans une langue ? En premier lieu, considérant la perspective postulée par Hymes (1972) dans sa « théorie de l'interférence sociolinguistique », il apparait nécessaire de concevoir la faculté ou

compétence de la langue propre d'une communauté depuis sa diversité contextuelle et toutes ses formes d'expression sociolinguistiques. Autrement nommé par Hymes comme « L'ethnographie des formes symboliques » qu'il définit comme : « l'étude de la variété des genres, narration, danse, drame, chanson, musique instrumentale, art visuel, qui s'entrelacent avec le discours dans la vie communicative d'une société » (p. 65)[3].

Cette diversité, qui englobe des facteurs socioculturels, des variations individuelles (registres de langue) et des nuances situationnelles, est constitutive de la langue et contribue profondément à la manière dont elle est utilisée et interprétée dans chacun des échanges dialectiques du quotidien d'une communauté particulière. Ainsi, étudier la compétence d'un locuteur dit compétent, implique aussi la prise en compte non seulement de ses compétences grammaticales, mais aussi sa capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans des situations réelles de communication (Hymes, 1972, p. 59).

En court, Hymes (1972) propose une séquence à considérer au moment d'analyser si quelqu'un est compétent(e) en employant une langue. 1) Si (et dans quelle mesure) quelque chose est formellement possible (aspects grammaticaux). 2) Si (et dans quelle mesure) quelque chose est réalisable en vertu des moyens de mise en œuvre disponibles (aspects psycholinguistiques). 3) Si (et dans quelle mesure) quelque chose est approprié (adéquat, heureux, réussi) par rapport au contexte dans lequel il est utilisé et évalué (aspects contextuels) et 4. Si (et dans quelle mesure) quelque chose est en fait, exécuté, et ce que cela implique (aspects probabilistiques) (p. 11).

[3] Version de l'extrait original conçu en anglais, puis, traduite (autonomiquement) en Français pour des raisons d'intelligibilité ou clarté dans la linéarité de la rédaction et de la lecture qui y est respectée : "*the study of the variety of genres, 'narration, dance, drama, song, instrumental music, visual art, which interrelate with, speech in the communicative life of a society*".

En autre lieu, la perspective apportée par Canale et Swain (1980) est basée sur le terme « compétence communicative » pour désigner la relation et l'interaction entre la compétence grammaticale, c'est-à-dire la connaissance des règles grammaticales, et la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire la connaissance des règles d'utilisation de la langue. Autrement dit, la réalisation de ces compétences et leur interaction dans l'expression et la compréhension d'énoncés réels mènent aux locuteurs à l'acquisition des compétences communicatives. (Canale et Swain, 1980, p. 7).

En outre, et pour qu'elle soit plus précise, l'approche au concept de Compétence Communicative que ces auteurs veulent présenter, se vincule à une théorie des actions humaines à travers différents systèmes de connaissance pour que les apprenants :

> « exploitent initialement à travers … l'expérience de l'utilisation communicative de la première ou de la langue dominante ces caractéristiques grammaticales de la seconde langue qui sont sélectionnées …, leur complexité grammaticale et cognitive, … la probabilité d'utilisation par les locuteurs natifs, la généralisabilité à différentes fonctions et contextes communicatifs, et la pertinence pour les apprenants. » (Canale et Swain, 1980, p. 30).[4]

On pourrait postuler une définition alternative, prenant des concepts employés par Hymes (1972) et Canale et Swain (1980). De cette façon, la compétence communicative peut être conçue comme la capacité qu'a un individu à utiliser une langue de manière appropriée et efficace dans des contextes sociaux variés. Elle englobe non seulement la maîtrise des règles

[4] Version de l'extrait original conçu en anglais, puis, traduite (autonomiquement) en Français pour des raisons d'intelligibilité ou clarté dans la linéarité de la rédaction et de la lecture qui y est respectée : "*exploit initially through … experience in communicative use of the first or dominant language—those grammatical features of the second language that are selected …, their grammatical and cognitive complexity, … probability of use by native speakers, generalizability to different communicative functions and contexts, and relevance to the learners*".

grammaticales et lexicales, mais aussi la connaissance des normes socioculturelles, des stratégies de communication et la capacité à s'adapter à différents interlocuteurs. En d'autres termes, la compétence communicative permet à un locuteur de se situer et d'agir de manière pertinente dans un univers linguistique et culturel donné. Dit autrement, dans cette recherche, cette notion constitue le cadre théorique général à partir duquel est délimitée et analysée la Compétence Orale, laquelle représente une manifestation spécifique et opérationnelle de la compétence communicative dans le domaine de l'oral.

Compétence Orale

Compréhension Orale

Par ailleurs, en ce qui concerne la compétence de l'oral, Cassany (1998) va proposer en bref, que l'écoute, implique « comprendre le message, et pour ce faire, nous devons mettre en œuvre un processus cognitif de construction de sens et d'interprétation d'un discours prononcé oralement » [5] (p. 102). Alors, pour mieux comprendre ce qu'est la compétence orale on va repérer sur quelques notions attribuées par cet auteur, dès la proposition qui commence par souligner l'importance d'écouter pour qu'il soit possible de parler à propos de la compréhension de l'orale.

Par suite, se référant à Penny Ur (1984), M décrit les principales caractéristiques de l'écoute quotidienne : 1. On écoute avec un but pré-délimité et reconnaissant un sujet, type/registre de langue, style, etc. 2. Vous pouvez presque toujours savoir qui vous parle. Cela permet un retour instantané, car l'orateur a besoin de savoir si nous suivons correctement son

[5] Version de l'extrait original conçu en espagnol, puis, traduite (autonomiquement) en Français pour des raisons d'intelligibilité ou clarté dans la linéarité de la rédaction et de la lecture qui y est respectée : *"comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente".*

intervention ou s'il faut répéter quelque chose. 3 Nos réponses peuvent être verbales ou souvent non-verbales (regards, gestes, vocalisations ; et les paroles prononcées sont divisées en courts fragments et entendues séparément).

4. Autres stimulations sensorielles (sons, odeurs, visuels) : apparence physique, sensation tactile, schémas ou diagrammes, codes non verbaux, objets ou poignées de main) fournissent des informations complémentaires. 5. Même parmi des types de langage oral utilisés dans des contextes plus formels (école, travail, cours, etc, on va trouver des phrases non préparées, inachevées, pauses, changements de rythme et d'intonation, répétition, différents degrés de redondance et du bruit, mauvaise prononciation de la part de l'expéditeur, manque d'attention de la part du destinataire, etc qui semblent gêner des conversations spontanées.

Parallèlement Kalińska-Łuszczyńska (2016) reprend les notions de Krashen (1995), Vogely (1999) et Hasan (2000) pour adresser la notion de compréhension orale, en tant qu'une compétence centrale dans l'apprentissage d'une langue seconde. Elle est la plus sollicitée car elle soutient la réussite scolaire, facilitant un traitement efficace du langage et encourageant l'interaction pour clarifier le sens d'un message donné. En plus, elle crée aussi un contexte favorable au développement des autres compétences linguistiques. De sorte qu'on repère sur l'importance de la compréhension orale dans le déroulement ne pas simplement des compétences linguistiques, mais aussi pour le renforcement d'autres aspects tels que la confiance et la réduite de ce que les gens appellent « l'anxiété d'écoute ».

Expression Orale

Puis, le deuxième concept abordé par Cassany (1998) sera celui de l'expression orale toujours oublié dans les cours de langue axés sur la grammaire, la lecture et l'écriture. Il a été toujours cru que les garçons et les filles apprenaient à parler seuls, à la maison comme dans la

rue, sans beaucoup réfléchir à la manière de bien ou de mieux parler. À moins qu'une personne présentant un handicap physique ou mental congénital, qui présentait plus grandes difficultés.

Dans notre société technologique moderne, nous nous trouvons souvent dans des situations « particulières » ou « complexes » qui ont des effets transcendantaux sur nos vies (travail, argent, amitiés, décisions, etc). Par exemple : présenter une thématique devant un nombreux groupe de personnes, se faire interviewer pour obtenir un poste, réussir un examen à l'oral.

En conséquence, chez Cassany (1998) la vie d'aujourd'hui nécessite une communication verbale autant qu'une communication écrite. Visant à agir dans des situations où l'exercice d'expression écrite se réduit à un système hautement mécanisé et fixe. Ou si on ne parvient pas à exprimer ses idées de manière cohérente, claire et avec un minimum de révision, non seulement on limite des travaux professionnels, mais on risque également de se ridiculiser à plusieurs reprises.

Par conséquent, les orateurs dans les situations quotidiennes auxquelles ils participent habituellement, font déjà preuve d'une maîtrise minime à travers des conversations familières, des dialogues, des brèves explications. Il appartient cependant aux écoles d'ouvrir d'autres scénarios motivants tels que : a) Communication sociale (expositions, débats publics, conférences) ; b) Utilisation des nouvelles technologies (téléphones portables, réseaux, etc ; c) Des situations académiques ou professionnelles (entretiens, examens oraux, présentations).

Cela signifie qu'il faut élargir non seulement les connaissances environnementales et la préparation physique, mais aussi l'éventail d'expression de l'élève, qui peut être utilisé dans tout type de situation dans le domaine éducatif (Cassany, 1998, p. 135). Cependant, considérée cette lacune dans la formation des enseignants, de nombreux professeurs restent sceptiques sur cette

question de ne pas savoir comment développer cette compétence en classe, parce que personne ne leur a dit comment enseigner cette habileté, il existe très peu de ressources et de nombreuses excuses apparaissent pour justifier cet abandon de responsabilité. Résultat issu de l'inexpérience, de l'incertitude et du manque de formation dans le domaine, mais cela peut être surmonté avec une bonne attitude, de la pratique et un désir d'apprendre (Cassany, 1998, p. 137).

Dans un autre côté, le Cadre Européen Commun de Référence (dorénavant CECR) propose deux définitions ponctuelles de chacun des constituants de ce qu'on comprend comme *Compétence Orale*. En premier place, l'*Écoute ou compréhension de l'oral* on attend que le locuteur soit capable de se mettre parfois dans le rôle d'auditeur pour qu'il/elle « reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s) » (CECR, 1991, p.54).

À travers différents types d'activités d'écoute comme des *annonces publiques* (renseignements, consignes, mises en garde, etc.) / *les médias* (radio, télévision, enregistrements, cinéma) / *différents spectacles* (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.) et/ou *des conversations*. (CECR, 1991, p.54) Avec un but objectif d'écoute définie auparavant, soit extraire des informations globales, une information particulière, d'informations détaillées ou bien, des informations implicites dans un discours, parmi d'autres. (CECR, 1991, p.54).

En deuxième place, l'*Expression orale* se montre comme une activité ou « l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » au milieu des *annonces publiques* (renseignements, instructions, etc.) ou *des exposés* (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc). Concluant avec un produit final comme *un texte écrit et r*écité à haute voix, un *exposé suivi par des notes* ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.) / jouer un rôle particulier, parler spontanément ou chanter (CECR, 1991, p. 48).

En somme, on pourrait adresser cette notion de « Compétence Orale » comme la capacité d'un individu à interagir de manière efficace et appropriée dans des situations de communication orale, en comprenant et en produisant des messages verbaux et non verbaux clairs. Elle implique la maîtrise périodique des règles linguistiques, la connaissance des normes sociales et culturelles, ainsi que la capacité à s'adapter à différents contextes et types d'interlocuteurs (soient natifs ou non-natifs) à travers la répétition et la pratique récurrente « parce que l'utilisation de la langue étrangère [cible] devient une habitude régulière » (Levine, 2003, comme cité dans Kalińska-Łuszczyńska, 2016) grâce à son exposition et effort d'utilisation constante.

Méthodes Multimodales

Le troisième concept que nous intéresse aborder est celui des méthodes multimodales parce que c'est le moyen qu'on espère employer pour réussir à répondre aux besoins des élèves. De cette façon, Jewitt (2003) propose une distinction autour deux concepts fréquemment troublés : *multilittératies et multimodalité*. En premier lieu, pour les *multilittératies*, il part d'un objectif pédagogique que ce celui de prendre en compte la diversité des textes et des pratiques de lecture et d'écriture auxquelles les élèves sont confrontés dans leur vie quotidienne ; tenant compte de leurs expériences, intérêts et ressources numériques et du discours. Cela permet d'avoir un processus d'apprentissage qui promeut la motivation de l'élève et qu'il (le maître) s'inquiète pour l'innovation en exploitant les différentes ressources numériques existants selon les intérêts de ses élèves.

En deuxième lieu, Jewitt (2003) approfondisse à propos la *multimodalité* considérant un vaste répertoire pour se communiquer, l'un qui ne se limite pas au langage écrit ou parlé sinon qu'implique l'utilisation simultanée ou séquentielle de différents modes ou canaux pour créer du sens. « D'un point de vue multimodal, l'image, l'action, et ainsi de suite, sont désignées comme

des modes, en tant qu'ensembles organisés de ressources sémiotiques pour la création de sens »[6]. (p.246). Cela veut dire que la multimodalité est bien importante dans la communication car elle offre différents moyens pour transmettre une pièce d'information, mais aussi parce que les messages peuvent être plus accessibles et engageants.

Pareillement, O'Halloran (2011) affirme que l'étude du langage en intégrant des sources diversifiés « tels que les images, le symbolisme scientifique, le geste, l'action, la musique et le son. … pour créer du sens dans des phénomènes « multimodaux » (ou « multi-sémiotiques ») (par exemple, les supports imprimés, les vidéos, les sites web, les objets tridimensionnels et les événements quotidiens) sont diversement appelés « ressources sémiotiques », « modes » et « modalités » »[7]. (p. 1) bénéficie les processus d'acquisition d'une langue.

Avec l'expansion des réseaux sociaux et des nouvelles technologies, les méthodes multimodales permettent de développer des nouvelles approches méthodologiques pour les apprenants. C'est ce que l'intégration des sources multimodaux implique, l'stimulation des différents récepteurs sensoriels des élèves au moment d'apprendre une nouvelle thématique.

On essaie de créer une réception significative et intégration à longue terme des connaissances nouvelles, en activant différents récepteurs qu'agiront selon les habilités propres de chaque élève « par exemple visuel, auditif, tactile, olfactif, gustatif, kinesthésique) dans des

---

Ces sont des versions d'extraits originalement conçus en anglais, puis, traduites (autonomiquement) en Français pour des raisons d'intelligibilité ou clarté dans la linéarité de la rédaction et de la lecture qui y est respectée :

[6] "*From a multimodal perspective, image, action, and so forth are referred to as modes, as organized sets of semiotic resources for meaning making*".

[7] "*such as images, scientific symbolism, gesture, action, music and sound. … to create meaning in „multimodal" (or "multisemiotic") phenomena (e.g. print materials, videos, websites, three-dimensional objects and day-to-day events) are variously called "semiotic resources", "modes" and "modalities"*".

textes multimodaux, des discours et des événements, collectivement appelés phénomènes multimodaux »[8] (O'Halloran, 2011, p. 2).

Parcours Méthodologique

Approche

Cette intervention s'encadre désormais dans une approche mixte où le chercheur se consacre à articuler des procédures qualitatives et quantitatives au sein d'un dispositif de recherche-action. D'une part, elle mobilise une perspective qualitative visant à décrire les relations entre l'expérience humaine des enseignants en exercice, les dynamiques d'interaction et la réalité éducative du groupe SA03. D'autre part, elle intègre un volet quantitatif, constitué par la mise en œuvre d'une épreuve orale de type DELF Prim (prétest–post-test) adaptée au niveau A1.1 des élèves, dont les résultats permettent d'objectiver, de manière mesurable, les progrès en compréhension et expression orales. L'une des définitions les plus complètes sur ce type de recherche peut être celle récupérée de Hernández (2014), car il repère dans d'autres définitions diverses[9] que la recherche-action :

> … vise à comprendre et résoudre des problèmes communautaires spécifiques en lien avec un contexte donné (groupe, programme, organisation ou communauté). Elle applique souvent des théories et pratiques adaptées pour identifier les besoins, les structures à transformer, les processus à améliorer et impliquer les acteurs dans le changement, les rendant conscients de leur rôle dans cette transformation (pp. 496-497). [Traduit de l'espagnol]

---

[8] "*e.g. visual, auditory, tactile, olfactory, gustatory, kinesthetic) in multimodal texts, discourses and events, collectively called multimodal phenomena*".

[9] Álvarez-Gayou (2003), Adams (2010), Brydon-Miller, Greenwood et Maguire (2003), Creswell (2013b), Elliott (1991, 2004), McKernan (2001), McVicar, Munn-Giddings et Abu-Helil (2012), Merriam (2009), Sandín (2003), Savin-Baden et Major (2013), Somekh et al. (2005) et The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences (2009).

En tout cas, il faut aussi considérer que cette approche, bien qu'elle vise à comprendre la réalité contextuelle de l'environnement avec lequel on se rencontre, elle ne s'arrête ou limite simplement à la description des problèmes. Plutôt, la recherche-action demeure dans la proposition et mobilisation de quelques changements qui puissent éventuellement se mettre en place avec la participation active de tous les agents impliqués dans le processus d'apprentissage des élèves.

Phases de la recherche-action mobilisée.

Conformément à la nature même de la recherche-action, le processus a été structuré en plusieurs phases successives et interconnectées. Bien que l'observation s'agisse d'une stratégie initiale, celle-ci a permis de donner ouverture à la recherche que l'on expose maintenant comme méthode alternative qui se propose en faveur de certaines carences qui seraient vues comme opportunités d'amélioration. Car, en dépit du fait que cela concerne une stratégie de rapprochement au créneau de la recherche, elle se présente aussi comme la première zone de contact avec un contexte dans lequel le chercheur est étranger tout d'abord.

De cette façon, lors de la **phase d'observation** premièrement non participante et ensuite participante, on s'en est servi des annotations recueillies (enregistrées dans le journal de bord) qu'ont permis d'identifier (à travers ce que l'on voyait) le domaine de la recherche qui s'expose maintenant. Réussissant, ainsi, à reconstruire la réalité du cours SA03 à travers les dynamiques du groupe, les interactions maître-élève, les besoins linguistiques, ainsi que les difficultés récurrentes dans l'emploie et conséquemment le développement de la compétence orale.

C'est ce qu'affirment Hernández et al. (2014) lorsqu'ils mentionnent que les objectifs de cet instrument sont :

> a) Explorer et décrire les environnements... et les aspects de la vie sociale, en analysant leurs significations... b) Comprendre les processus, les liens entre les personnes et leurs ... expériences ou circonstances ... avec le passage du temps ... c) Identifier les problèmes sociaux... d) Générer des hypothèses pour des études futures. (p. 399).

Selon Hernández et al. (2014), ce type d'étude implique des étapes cycliques où l'observation, la réflexion, l'action et l'évaluation se nourrissent mutuellement. Par la suite, la deuxième phase a correspondu à la **planification et préparation** de l'intervention multimodale d'où se conçoivent la préparation du Portfolio Numérique, la sélection des ressources audiovisuelles, en dehors de la conception des activités orales de compréhension et expression mises en place ultérieurement.

La troisième phase a consisté à celle de **l'application ou la mobilisation**, où les activités multimodales ont pris sens pendant qu'elles étaient intégrées progressivement dans les séances de classe, permettant aux élèves de produire des traces orales et multimodales en lien avec les objectifs de la compétence orale tracés auparavant et conformément aux modifications qui se présentaient dans le calendrier scolaire, au fur et à mesure de leur annonce anticipée.

Enfin, une quatrième **phase d'analyse** a été mise en œuvre, en triangulant les données issues des entretiens, des observations, des productions multimodales et de l'épreuve orale pré/post-test. À la lumière de la grille d'analyse qui sera exposé par la suite, d'où on réussit entamer le processus de codage ou codification pour le subséquent établissement des catégories émergentes. Cela a rendu possible une lecture complète des transformations observées et une réflexion approfondie sur les améliorations didactiques envisageables.

Grille d'analyse.

Un fois arrivés à ce point, il vaut dévoiler l'échafaudage qui s'est constitué dès la série des concepts qui sont affichées en dessous (voir le Tableau 1), permettant esquisser un chemin plus clair et délimité pour l'ultérieur dégagement des catégories émergentes de la quête qui se présente. De cette façon, en faveur de l'objectivité pour éviter des mésinterprétations et l'arrangement adéquat des données au service de la validité interne des conclusions ; dans les passages suivants on essaie de fournir un schéma complet et complexe pour contraster les informations recueillies. Plus concrètement, on fait notamment allusion à des unités de signification qui répondent à la fois aux objectifs présentés il y a quelques lignes en avant, aux postulés théoriques soumis quand même et considérant les besoins retrouvés dans la population concernée.

Tableau 1.

Maillage des Catégories Préétablies Conçues pour l'Analyse Postérieur des Renseignements sur le Développement de la Compétence Orale chez les Élèves de la Secondaire Accélérée 3.

Unité d'analyse		Catégories	Sous-catégories	Descripteurs / Indicateurs observables	Ressources, modes et modalités
Compétence Orale Conçue en tant que capacité d'un individu à interagir de manière efficace et adéquate dans des contextes de communication orale, en comprenant et en produisant des messages verbaux et non verbaux clairs.	**Compréhension Orale (CO)**	**Réception grammaticale**	*ASPECTS SEGMENTAUX*		Enregistrements audio, journaux de bord, productions orales numériques (Padlet).
			* Conscience phonologique [voyelles, consonnes, combinations de sons, intonation [questions ou déclarations]. * Identification des structures morphosyntaxiques simples (gestes, images, rythme).	* Réagit correctement à des questions simples. * Comprend des annonces ou instructions orales brefs.	
		Réception pragmatique et contextuelle	* Compréhension de consignes (mémoire et rétention). * Détection des indices contextuels (statut, relation inter et intrapersonnelle, registres de langue, normes culturelles).	* Suit des consignes orales dans les jeux de rôle. * Réagit de façon cohérente à des échanges simples.	Journal de bord, vidéos, observations en classe.

			* Inférences simples (complétude ou sens globale déduit auparavant.)		
		Réception multimodale	* Utilisation des indices visuels/sonores pour interpréter le message [efforts]. * Interaction avec documents audiovisuels [attention].	* Associe images et sons pour inférer du sens * Exprime une compréhension à partir d'un stimulus visuel ou sonore	Portfolios numériques (Padlet), séances avec supports audiovisuels.
	Expression orale (EO)	**Production grammaticale**	4.1 Utilisation correcte de structures simples *[vitesse d'élocution, accentuation, rythme]*. 4.2 Accord sujet/verbe 4.3 Répertoire de vocabulaire actif	* Produit des phrases courtes sans trop d'erreurs * Utilise les expressions travaillées	Fiches d'observation, enregistrements audio, productions orales numériques.
		Production fonctionnelle	5.1 Capacité à saluer, remercier, demander 5.2 Communiquer des informations personnelles clairs *[pertinence contextuelle]*. 5.3 Répondre à des questions simples.	* Participe à des dialogues courts avec des tournures adaptées * Exprime une intention ou un besoin de manière intelligible	Scénarios de gamification, enregistrements, journal de bord.
		Production multimodale	*ASPECTS SUPRASEGMENTAUX*		Enregistrements, Portfolio sur Padlet, captations de classe.
			6.1 Utilisation du geste / posture pour renforcer l'oral (communication paralinguistique [prosodie, proxémie]). 6.2 Intégration de supports visuels dans l'expression orale [regards, vocalisation, répétition, pauses, ressources alternatives ou plateformes digitales].	* Utilise ses mains, expressions du visage * Utilise un objet/image pour structurer son discours	
Implication interactive et immersion		**Compétence interactionnelle**	7.1 Prise de parole autonome. 7.2 Respect des tours de parole. 7.3 Utilisation des marqueurs de discours (eh bien, alors, etc).	* Interagit de manière fonctionnelle dans un échange donné. * Sait relancer ou terminer un échange.	Observation participante, enregistrements, entretiens.
Évolution et attitude		**Motivation et engagement**	8.1 Participation active et volontaire 8.2 Réaction face à la nouveauté multimodale 8.3 Intérêt croissant pour l'oral Travail collaboratif / Travail autonome.	* Montre de l'enthousiasme pour parler * Rejoue ou demande à répéter les activités orales * Explore les outils numériques proposés	Journal de bord, entretiens semi-dirigés.
		Réflexivité et transfert	9.1 Réutilisation du vocabulaire dans d'autres contextes 9.2 Correction autonome 9.3 Production d'une stratégie personnelle d'apprentissage	Applique une expression vue à l'écrit dans une tâche orale Corrige spontanément ses erreurs Décrit comment il a retenu un mot	Entretiens, journal de bord.

Note. Ce tableau est construit à partir des illustrations discutées avec le conseiller pédagogique en tête du stagiaire. Toutefois ceci fait partie d'une source proprement élaborée finalement.

Niveau de recherche

Dans ce contexte qui se dévoile, revenons sur le fait que cette recherche repose sur une analyse de niveau descriptif–applicatif. D'abord descriptif visant à mettre en avant l'apport des méthodes multimodales sur la compétence orale (comprenant la compréhension et l'expression orales) des élèves de SA03. Ensuite, elle reste aussi applicative, puisque cette recherche-action implique la mise en œuvre d'une intervention fondée sur l'usage de portfolios numériques et de sources multimodales afin de promouvoir le développement de la compétence orale. L'analyse des effets observés repose ainsi sur un ensemble de données qualitatives et quantitatives, notamment une épreuve orale de type DELF Prim (qui sera adaptée à leur contexte et niveau de langue A1.1, ciblant exclusivement les sections de l'oral) administrée en prétest et en post-test.

Plus spécifiquement, l'étude mobilise une démarche d'analyse à la fois inductive générale[10] et itérative[11], où l'analyse suivi des productions issues de l'usage des portfolios numériques et des produits multimodales, des observations de terrain et des entretiens, permettront d'interpréter et identifier progressivement dans les interactions du quotidien dans l'espace partagé, non seulement des freins et leviers dans l'enseignement de l'expression orale,

[10] « Définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes. » Pour approfondir cette notion de la méthode d'analyse inductive, veuillez consulter (Martineau y Mireille, 2006, p.4) dans **L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes** ; via le lien ci-après : https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2006-v26-n2-rechqual06689/1085369ar/

[11] « Connu également sous le nom de "aller-retour" ou méthode circulaire, car il nous engage dans un processus progressif qui débute tôt durant la phase même de collecte de l'ardue recherche, et qui se poursuit jusqu'à la conclusion de l'étude ». Veuillez consulter davantage d'informations sur ce concept à (Mukamurera, Lacourse y Couturier, 2006) récupéré depuis **Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques** ; par le lien qui suit : https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2006-v26-n1-rechqual06692/1085400ar/

mais aussi des éléments saillants qui révèlent des pistes d'amélioration adaptées partout dans le contexte institutionnalisé propre de l'école.

À cette fin, il est d'une importance vitale de spécifier la notion que les élèves construisent ne pas simplement de leurs pratiques communicatives, mais également la façon dont ils se représentent la langue française et l'usage des méthodes multimodales dans leurs divers environnements. Suivant cette ligne juste tracée, Rivero et al. (2021) rappellent que le niveau de recherche renvoie à la rigueur avec laquelle un phénomène est étudié et décrit. C'est pourquoi cette approche vise à préciser les qualités, particularités et profils potentiels présents dans la population étudiée, en dégageant des éléments significatifs qui contribuent directement leurs processus d'apprentissage.

Instruments et Procédures pour la récolte de données.

Au fil des interventions avec les élèves, certaines procédures de collecte ont été structurées de manière à respecter la logique progressive de la recherche-action, en tenant compte du contact direct et prolongé pendant trois semestres avec la réalité du groupe. Tout cela afin de composer au bout du compte quatre ensembles de données complémentaires, recueillis tout au long du processus d'observation, d'intervention et d'analyse auprès le cours SA03 et qui se présentent individuellement ci-après.

Ainsi, chacune de ces ressources ont été employées afin de récupérer divers éléments qui complétaient l'analyse fait *a posteriori*, à la fois qualitatif et quantitatif, permettant une compréhension riche d'un point de vue théorique (ce qui a été dit) et d'un point de vue pratique (ce qui a été fait) mises en relation avec des pratiques orales des élèves ainsi que des transformations générées par l'usage des méthodes multimodales.

Pour autant, la première procédure de cueillette a reposé sur la réalisation d'entretiens semi-dirigés auprès de cinq élèves du groupe SA03, d'un enseignant de français et de la coordinatrice du projet de bilinguisme, compris comme « une conversation entre deux personnes ... réalisé et enregistré par l'intervieweur dans le but de favoriser la production d'un discours conversationnel » (Alonso, 2007, cité dans Jiménez, 2012) [Traduit de l'espagnol].

Mais avec la distinction soulignée par Fontana et Frey (2005) concernant les entretiens semi-directifs où « se révèlent des pratiques d'« exploration » des répondants », qui prévalent un schéma plus flexible de questions ouvertes pour explorer un sujet, s'appuyant sur un script, mais dont l'ordre peut être modifié selon le déroulement de l'entretien. Clarifié cela, ces entretiens ont cherché à accéder non seulement à leurs perceptions, mais aussi à leurs expériences face aux méthodes multimodales introduites dans les courses mobilisées. L'instrument correspondant a été le guide d'entretien, accompagné des enregistrements et des transcriptions améliorées ultérieurement.

Ces entretiens semi-dirigés récemment évoquées, réalisés auprès de cinq élèves, de l'enseignant de français en charge du groupe et de la coordinatrice du projet de bilinguisme ont permis de documenter les perceptions, les motivations, les obstacles rencontrés et les effets perçus du Portfolio Numérique sur leur développement de la compétence orale. Lesquelles déjà transcrites et codifiées ultérieurement, constituent la source principale où s'ouvre sur un ensemble de données complémentaires, à la fois subjectives et réflexives.

Ensuite, la deuxième procédure est basée sur une observation d'abord non participante puis participante qui a été menée dans les séances de classe. Cette stratégie a permis de suivre de près les interactions, les difficultés émergentes, les comportements communicatifs et les réactions des élèves face aux activités multimodales. L'instrument privilégié fut le journal de

bord, conçu comme un espace réflexif où le chercheur « consignera ses impressions, états d'âme, sentiments, etc. Ce journal de bord a pour principale finalité d'objectiver la subjectivité afin d'éviter que celle-ci nuise à la nécessaire position en retrait de l'observateur » (Martineau, 2005, pp. 6-7).

Sur un assortiment subséquent d'acquis, ces descriptions détaillées des comportements oraux, des interactions en classe, des réactions face aux ressources employés ainsi que des dynamiques de participation pendant l'intervention du côté des élèves ; alors, ces notes d'observation rendent compte des manifestations concrètes de la compétence orale en situation réelle d'apprentissage et permettent de croiser les perceptions exprimées dans les entretiens avec les comportements observables.

En parallèle, dans la troisième procédure se présentent les productions multimodales générées sur le Portfolio Numérique (composé du *Padlet* du cours et de la plateforme *Voki* pour la création d'avatars et d'enregistrements oraux). Ces-ci ont été intégrées comme un corpus essentiel de cette étude et « régulièrement utilisés comme des outils de collecte de données ... d'audios et de vidéos, ... d'autobiographies ou de récits de vie. Parfois, différentes évidences de chaque participant sont considérées sur l'approche ou le phénomène pour développer le récit individuel » (Hernández et al, 2014, p.488).

Toutefois, il est indispensable clarifier que ce groupe de productions multimodales où d'enregistrements audios générées sont issus d'un exercice développé pendant l'une des séances proposées pour la création d'un futur (à ce moment-là) avatar virtuel que les élèves ont construit à travers la plateforme virtuelle *Voki* après avoir partagé leurs productions orales dans le portfolio numérique conçu particulièrement pour ce groupe-ci.

Il est à noter que cette source s'est entreprise comme une opportunité, ne pas simplement de cueillette des données ; mais aussi comme opportunité de développement d'autres habiletés plutôt informatiques chez les élèves. Bien qu'assez basiques encore, elles promeuvent l'intégration de diverses compétences et métiers dans le champ éducatif comme une possibilité qu'il faut envisager plus constamment. Donc, cela s'avère évident dans ces documents, combinant éléments visuels et sonores, le témoignage des usages réels des ressources numériques contextualisées par les élèves et offrant une trace concrète de leur progression en compréhension et expression orales.

Enfin, dans le cadre du volet quantitatif, une **épreuve orale de type DELF Prim** adaptée au contexte et au niveau A1.1 des élèves a été administrée en **prétest et en post-test**. Dans ce cas, un test est effectué avant et après l'intervention expérimental en salle, ce qui permet d'avoir une référence initiale pour construire les variables dépendantes du groupe. Cependant, il ne [serait] pas approprié pour établir une causalité, car il n'inclut pas de groupe de comparaison ni de manipulation. De plus, des sources d'invalidation interne peuvent influencer, comme des événements survenus entre les mesures, qui pourraient engendrer des changements en dehors du traitement de l'expérience. (Hernández, 2014, p. 141).

Néanmoins, loin de fragiliser la validité de cette démarche, la limitation mise en avant par (Hernández, 2014) est pleinement assumée et s'aligne sur la nature intrinsèquement **exploratoire**[12] et descriptive de cette recherche-action. Même, puisque, dans le contexte spécifique et vulnérable de l'établissement, la mise en place d'un groupe de contrôle aurait été

[12] Hernández, 2014 soulignera également plus tard dans cette partie-là de la discussion qu'il mène, que : « Dans certaines occasions, les conceptions pré-expérimentales servent d'études exploratoires, mais leurs résultats doivent être observés avec précaution » [Traduit de l'espagnol] (p. 141).

éthiquement discutable et logistiquement irréalisable. Par conséquent, ce volet quantitatif ne cherche pas à prouver un « impact » statistique universel, mais plutôt à dégager un « apport » dans des termes de tendances progressives au fil des interventions proposées. Ces dernières sont ensuite triangulées avec les données qualitatives (observations et entretiens) afin de capturer avec rigueur et sensibilité la réalité complexe des progrès des élèves.

Puis, les instruments correspondants comprises pour le développement de ces épreuves ont été le livret de l'élève et le livret de l'examinateur, ainsi que la grille d'évaluation inspirée des critères officiels du DELF Prim. Mais, en prenant uniquement sa structure comme référence, et en insistant sur le fait que ses contenus répondaient aux thématiques qui étaient simultanément abordées dans les cours de Français en progression ou qui avaient déjà été traitées (qui, selon les plans de séances des enseignants, envisageaient l'obtention d'un niveau A1).

Les résultats issus de cette épreuve ont permis de mesurer objectivement les évolutions et contraintes rémanentes dans les dimensions de compréhension et d'expression orales des élèves. En dernière place, l'assemblage d'informations qui clôt se constitue d'un corpus riche et diversifié, indispensable pour mener une analyse robuste et cohérente des transformations observées au cours des mobilisations.

Autrement dit, l'éventail de données qui se présentent se récupèrent suivant la logique de la recherche-action mixte, ce qui a impliqué une articulation entre des procédures qualitatives et quantitatives sachant que cette recherche n'a pas seulement comme seul but décrire les phénomènes observés, mais également de comprendre comment les pratiques multimodales déployées au cours de l'intervention ont motivé le développement de la compétence orale des élèves du groupe SA03. Pour cette raison, la méthode d'analyse qui suit, a été conçue à partir

d’un processus inductif général, itératif et structuré par des étapes complémentaires les unes avec les autres comme déjà mentionné et spécifié.

Considérations éthiques.

Une fois la vue d’ensemble sur l’étape après l’étape détaillée, désormais il concerne cet alinéa aboutir envers la préservation et protection des données confidentiellement recueillies. En vue de ce que ne pas simplement le traitement des renseignements, mais l’interaction eue dans le courant des mises en place enquéraient l’agencement et participation active d’élèves. Voici apparait évidente la raison sur laquelle repose l’exigence d’une dit « Consentement Éclairé » (géré par l'Université Pédagogique Nationale de Bogotá, voir Annexe 3) que, en représentation de leurs enfants, les tuteurs s’engagent avec voix délibérative sur leur attachement sur ce qu’aurait pu survenir tandis que ce projet était en cours. À cet égard, les opportunités, les risques, les menaces ou les bénéfices que cette recherche présente ont été exposés de manière ponctuelle.

Au sein du cadre de la Constitution Politique Nationale de la Colombie, la Résolution 0546 de 2015 de l'Université Pédagogique Nationale et de toute autre réglementation applicable en vigueur, en tenant compte des caractéristiques de la recherche qui fut menée à bien (consulter Figure A). Tout eut lieu, précisant que toutes les données collectées par des différents instruments seraient utilisées uniquement à des fins académiques. En addition à ce qu’il a été convenu en dernier que les apprenants adapteraient dans la rédaction du document des pseudonymes qui garantiraient la protection de leurs données et l'anonymat des décisions prises.

d

Proposition d’intervention pédagogique

Pour la mise en œuvre de cette démarche pédagogique, 12 interventions ont été mobilisées en présentiel entre 2024-2 et 2025-2 autour du développement du projet de recherche, sur une durée d’une heure et demie environ par séance. Chaque session a eu lieu une fois par semaine, avec une alternance entre les groupes d’élèves relies à ce projet et d’autres cours de français accompagnés dans les semestres intervenus (tels que 1101, SA04, SA01, et SA02), afin d’assurer une progression continue et régulière. Mais dans tous les cas, en se concentrant sur la récupération des données strictement du groupe SA03, étant donné que l'accompagnement avec les autres groupes deviendrait interrompu/intermittente (SA01 et SA02) ou occasionnel (1101).

Ainsi, le processus a débuté avec une première phase d’observation (Praxis I) qui a duré environ quatre mois et s’est concentrée sur l’exploration des dynamiques de classe des groupes SA02 (groupe intervenu) et SA01 (accompagnement). Cette phase a été marquée par des observations non-participatives, mais aussi par quelques interventions limitées, qui ont permis de comprendre les besoins des élèves et de cerner les défis associés aux cours d’accélération. En parallèle, les matériaux pédagogiques, principalement des guides de travail, ont été fournis par l'enseignant titulaire, mais leur efficacité a été limitée par le manque d’interaction et la faible motivation des élèves. Cette première période a ainsi constitué une base solide pour la formulation du projet de recherche, en mettant en évidence l’importance d’introduire une méthodologie multimodale pour renforcer l’engagement des élèves et améliorer leur compétence orale en français.

Il est important de souligner que ce projet s'inscrit dans un processus complexe, où deux enseignants ont été responsables de la formation des enfants de SA (01,02, 03 et 04) pendant la période totale d'intervention, ce qui a contribué aux processus complexes de réorganisation et

d'extension des délais prévus pour chaque étape du processus. Cependant, plusieurs séances ont dû être reportées en raison de l'implication des élèves dans des activités scolaires et culturelles proposées par l'école, ce qui a entraîné des délais dans le respect de l'échéancier prévu. Ce facteur a été un défi supplémentaire dans la gestion du calendrier de l'intervention, prolongé par ces ajustements imprévus.

Objectifs des Mobilisations

Cette séquence d'interventions avait comme but l'évaluation des apports des méthodes multimodales dans le possible développement de la compétence de l'orale en langue française chez les élèves débutants de SA03 (Secondaire d'Accélération 3) de l'École Intégrée La Candelaria. Dans ce sens, l'étude se concentre sur l'analyse des contributions lors de l'utilisation de sources multimodales, telles que *Canva*, *Kahoot*, *Edpuzzle*, *Wayground*, *Padlet* et *Voki*, dans le cadre d'une séquence didactique intégrée. En plus de pointer des analyses sur les contributions de la séquence didactique multimodale sur les compétences de compréhension et expression des élèves en FLE, en s'appuyant sur l'analyse des productions enregistrées dans le portfolio numérique partagé sur Padlet et des résultats des épreuves adaptées de type DELF Prim A1.1.

Pour ce faire, différentes stratégies didactiques ont été regroupées dans ce qui a été appelé « activités multimodales d'input », pourque le visuel, le gestuel et l'auditif soient disposés pour atteindre le but d'avancement de la compétence de l'oral dans l'output chez les élèves. Par conséquent, il a été d'abord choisi que les apprenants puissent produire de manière consciente une quantité initiale d'expressions ou de vocabulaire sur eux-mêmes et ce qu'ils possèdent (s'appuyant sur les guides qu'ils complétaient d'ordinaire). De la même manière, on cherchait à ce que les apprenants puissent comprendre et articuler des phrases à partir du vocabulaire travaillé avec leurs enseignants précédents.

Ainsi, le processus d'évaluation consisterait à caractériser l'évolution ou régression de leur niveau en compétence orale avant et après l'intervention proposée, en utilisant un test d'expression et de compréhension orale de type DELF Prim, qui rendrait compte du soutien de la méthodologie multimodale et de son incidence possible sur la compétence orale des élèves. Les résultats des tests serviraient à confronter les résultats présumément objectifs à la lumière des progrès réalisés en interaction avec le contexte scolaire apparemment plus subjectif. Cette analyse permettrait également de proposer des ajustements aux pratiques pédagogiques en FLE au sein de l'École La Candelaria, afin d'optimiser et de renforcer l'enseignement des compétences orales en français.

Approche méthodologique

L'approche méthodologique adoptée pour ce projet repose sur l'usage de plusieurs sources pédagogiques technologiques et une analogique (consulter le tableau 3, *Sujet 1 [Séance 1 - 3] À la découverte de nous-mêmes !*) qui favorisent une acquisition plus dynamique de la langue, et cela, en utilisant une combinaison de supports visuels, auditifs et interactifs, permettant d'engager les élèves de manière plus immersive pendant qu'ils s'exprimaient et parlaient entre eux-mêmes.

Le choix de cette approche repose sur les principes des outils multimodaux comme les portfolios numériques, des outils de gamification, des vidéos interactives et des plateformes éducatives de diffusion et création de contenus multimodaux pour le déroulement de leçons interactives. Cette démarche se veut aussi inductive et itérative, dans le sens où les élèves sont encouragés à découvrir et à expérimenter les règles de la langue à travers des pratiques constamment diversifiées, et à partir de leurs propres expériences et interactions avec ces matériaux proposés (principalement médiés par les TIC).

Mise en œuvre de l'intervention

L'intervention a été mise en œuvre à travers une série de 12 séances d'enseignement, avec une alternance entre exercices pratiques et théoriques, dans le but de structurer progressivement les connaissances et de renforcer la confiance des élèves en leurs compétences orales. Chaque séance était organisée autour de supports multimodaux, intégrant à la fois des éléments visuels, sonores et interactifs, afin de maintenir l'engagement des élèves et de soutenir leur compréhension et expression orale en français.

Par exemple, lors de certaines séances, bien que l'environnement de classe ait montré une certaine indiscipline, la participation individuelle a été encouragée à travers des exercices interactifs ou coopératifs. L'objectif était de rendre les élèves acteurs de leur propre apprentissage, tout en les guidant vers l'usage du français à travers des supports audiovisuels. Il est aussi important de mentionner que l'usage des outils numériques, a permis de créer un environnement où les élèves pouvaient recevoir des retours immédiats sur leurs productions, mais aussi revoir leurs exercices à leur propre rythme, ce qui a facilité l'apprentissage même en dehors des séances en classe. L'aspect multimodal a donc servi de levier pour stimuler la mémoire des élèves et renforcer leurs compétences en compréhension et en expression orale.

Cela dit, la proposition initiale que l'on visait à avancer, une fois le créneau de la recherche identifié et ayant observé le déroulement durant la première période de constitution du projet, est illustrée dans un cadre premièrement conçu et après range aux modifications apparues. (Voir le Tableau 2).

Parcours de la proposition mobilisée

Le parcours d'intervention a été structuré en plusieurs étapes clés, visant à renforcer progressivement la compétence orale des élèves. Cependant, tout au long de la mise en place de

cette proposition initiale, et en raison de certains événements divers et inattendus, ainsi que d'autres déjà conçus à l'avance, ceux-ci ont constamment fait irruption dans l'avancement de ladite proposition. Au niveau des thématiques à aborder, la proposition initiale était trop ambitieuse en raison du rythme de travail des élèves, du croisement des activités curriculaires et extracurriculaires, et du temps total d'intervention prévu ; c'est pourquoi la soumission initiale des thématiques serait réduite de plus de la moitié. Éventualité qui serait compensée par le temps consacré à deux thématiques élémentaires qui ont constitué la base pour progresser dans les sujets à explorer par le biais de la C.O plus tard (Sujet 1 [Séance 1 - 3] - *À la découverte de nous-mêmes !* et Sujet 2 [Séance 3 - 5] - *À la découverte de ce qu'on a ou n'a pas !*), traversées principalement par les thématiques et groupes de vocabulaire proposés par les deux enseignants titulaires du cours SA03 à deux moments différentiés.

Vers mars 2025, la phase deuxième, Praxis II – Mobilisations, a débuté. Cette étape a duré 11 semaines et a été marquée par une reconfiguration de l’interaction avec les élèves du groupe SA03. Il y aurait eu une rotation et une redistribution des élèves dans les différents groupes d'accélération, en plus d'un changement ultérieur de l'enseignant de français alors que les observations étaient déjà terminées et que la proposition d'intervention à partir de la C.O était prête à être mise en œuvre. Pourtant, cela a impliqué un réajustement, mais aussi un retard dans la linéarité du projet en cours, qui prendrait presque tout ce semestre pour retrouver l'ordre de la recherche, identifier si la question de recherche trouvée s’appliquait également à la population réassignée et ainsi pouvoir continuer avec la proposition d'intervention.

Une fois le défi de réorganiser le projet relevé, les séances ont été réorganisées par le stagiaire concevant ces changements, afin d’introduire progressivement des méthodes multimodales, y compris des enregistrements audio et l'utilisation des portfolios numériques via

Padlet. Durant les premières séances, les élèves ont été amenés à travailler sur des thématiques simples telles que la présentation personnelle et l'emploi des verbes « être » et « avoir ». Ces séances ont été conçues pour faciliter la découverte de soi à travers des activités interactives comme des présentations orales, où les élèves ont participé à une activité analogue et collective au cours de laquelle ils ont utilisé le vocabulaire travaillé et ont eu un espace d'échange dialogique, en plus de corrections concernant la formation d'expressions simples. Ce travail s'est principalement concentré sur l'amélioration de leur fluidité orale en introduisant des questions simples liées à l'identité personnelle.

Cependant, cette phase a révélé plusieurs défis. Les élèves ont montré une participation très variable, certains étant très réceptifs, tandis que d'autres restaient indifférents ou distraits. Le taux d'absentéisme et la faible régularité des interventions entraînèrent des répercussions significatives lors des dynamiques de classe, ont rendu difficile la consolidation des acquis. Malgré cela, une progression a été observée dans l'expression orale, notamment grâce à l'ultérieur intégration et utilisation de plateformes numériques comme Padlet, où une variété de contenus multimodaux a commencé à être partagée, et qui mènerait cette intervention jusqu'à l'élaboration d'avatars virtuels médiés par la plateforme Voki.

Cette nouvelle incorporation a permis aux élèves de s'entraîner à la présentation orale tout en intégrant des éléments également multimodaux mais maintenant axés sur le champ du numérique. La tâche assignée pour chaque séance a consisté à améliorer petit à petit les audios précédemment et à intégrer ces derniers dans des avatars virtuels, un exercice qui a montré une certaine évolution dans leur capacité à organiser, enrichir à nouveau le vocabulaire et à structurer des idées de manière cohérente.

La phase finale de l'intervention, Praxis III – Systématisation (2025-2), a été dédiée à clore les activités en attente d'interaction avec des sources multimodales de compréhension et de production, aussi que le renforcement des compétences acquises par les élèves à travers d'activités interactives et d'évaluations orales, inspirées du format DELF Prim. Des jeux interactifs ont été utilisés pour caractériser les possibles évolutions sur la compréhension orale des élèves, tandis que des séances de révision ont permis de renforcer leur maîtrise des structures grammaticales et de travailler sur la prononciation et l'intonation. Cette phase a permis de mesurer l'évolution des élèves, mais aussi de constater certaines difficultés persistantes, notamment le manque d'emploie des groupes de vocabulaire travaillé et l'anxiété face à d'autres tâches orales plus complexes. La création d'un avatar virtuel à travers Voki a permis de finaliser le projet en permettant aux élèves de faire une présentation complète de ce qui a été abordé, intégrant leurs acquis linguistiques tout au long de l'intervention.

Au début de l'intervention, des difficultés de gestion du groupe, d'attention et de régulation du comportement étaient évidentes. Cependant, l'introduction de la multimodalité a progressivement permis de canaliser ces comportements et de susciter davantage de participation active, en particulier lors des activités de gamification sur des plateformes telles que Wayground ou Kahoot. (Consulter Tableau 3.)

Les résultats ont montré des progrès notables dans la compétence orale des élèves, bien que l'évolution ait été inégale. Certains élèves ont particulièrement bien répondu aux défis des séances multimodales, tandis que d'autres ont continué à rencontrer des obstacles liés à la gestion de l'attention et à la régularité de leur participation. L'intervention a mis en évidence la nécessité de structurer davantage les séances multimodales pour éviter la dispersion des élèves et garantir une utilisation plus significative des ressources numériques. En court, bien que la

démarche pédagogique ait permis d'engager les élèves de manière plus interactive et de stimuler leur expression orale, elle a aussi révélé les limites que d'autres facteurs externes peuvent nuire leur processus d'apprentissage, marquée par exemple par l'absentéisme face aux rencontres, ou l'irruption constante de facteurs externes tels que l'inconsistance des séances de classe, le changement soudain et la redistribution des groupes ou le remplacement des enseignants responsables de leurs processus individuels d'apprentissage. 4

Parcours de traitement et d'analyse de données

Afin de garantir la rigueur et la transparence du processus de recherche, le traitement des données a été conçu comme un dispositif intégré, articulant des volets qualitatifs et quantitatifs, complétés par des analyses complémentaires les uns aux autres, articulées autour d'un principe inductif général permettant de dégager des catégories émergentes à partir des discours, des observations et des productions multimodales recueillis sur le terrain.

Analyse Qualitative

Cette portée s'appuie sur trois corpus principaux : (a) des entretiens semi-dirigés vers la fin des interventions, (b) les observations consignées dans le journal de bord et (c) les productions multimodales du Portfolio Numérique. Chaque source a été traitée à l'aide de procédures rigoureuses permettant d'identifier des unités de sens, des régularités discursives et des éléments saillants en lien avec la compétence de l'oral.

a) Codification des entretiens : codification par minutes. Tout d'abord, les entretiens ont été soumis à une codification par minutes, procédure consistant à relever, minute par minute, les thèmes abordés, les manifestations verbales pertinentes, les récurrences et les éléments susceptibles d'être articulés aux catégories d'analyse préétablies (voir la Grille d'analyse). Cette technique a rassuré une lecture fine du discours, permettant d'identifier de manière progressive

les perceptions des élèves et des enseignants, leurs résistances, leurs progrès et leurs représentations au sujet de l'expression orale et de l'usage des méthodes multimodales. Une fois cette codification établie, une analyse catégorielle inductive a été appliquée, conduisant à l'émergence de certains champs sémantiques communs comme : hétérogénéité de préférences concernant l'accès aux documents audio, métacognition, lien multimodalité ↔ motivation, impact de l'assiduité : absentéisme réduit la continuité pragmatique, scénarisation ou input multimodale authentique : condition d'efficacité ; qui ouvriraient ensuite la voie aux catégories émergentes.

b) Analyse des observations - journal de bord. Les données issues du journal de bord du chercheur ont été analysées selon une grille dichotomique déjà mobilisée dans le cadre théorique (description ↔ interprétation). Cette double lecture a permis de distinguer, d'une part, les comportements réellement observés et, d'autre part, les interprétations pédagogiques ou didactiques, telles que la zone de développement potentiel, les signes de prise de confiance, ou encore les blocages linguistiques face à certaines tâches orales.

c) Analyse des productions. Les productions déposées dans le Portfolio Numérique (fichiers audio, avatars *Voki*, capsules vidéo, descriptions orales enregistrées) ont fait l'objet d'une **(I) analyse multimodale**, portant sur a. les éléments verbaux (prononciation, vocabulaire, fluidité), b. les éléments sonores (intonation, rythme, respiration) sur les activités d'échange de l'oral ou sur les productions orales enregistrées sur le Padlet, c. les éléments visuels (avatar, posture numérique, scénarisation), d. et l'adéquation globale des contenus vers le niveau A1. Cette analyse, complémentaire à l'analyse catégorielle, permet de relier la performance orale aux supports visuels et auditifs utilisés lors de l'intervention.

En fait, l'axe central de l'analyse qualitative repose sur une **(II) analyse catégorielle inductive**, élaborée à partir de la codification par minutes des entretiens, du journal de bord et des productions multimodales (dont *l'analyse multimodale* interne a été argumentée et présentée quelques lignes en arrière). Ce type d'analyse n'impose pas de catégories prédéfinies ; mais au contraire, il permet de les faire émerger progressivement à partir des régularités du corpus. Ce choix se justifie par la volonté de comprendre i. comment les élèves perçoivent leur propre compétence orale ? ii. Comment ils s'approprient les méthodes multimodales ? iii. Quels obstacles et leviers apparaissent dans leur prise de parole ? iv. Quelles transformations sont observables au fil des interventions ? Les indications de catégories qui ont commencé à se manifester (perception de facilité du français, motivation intrinsèque et projection professionnelle liées au plurilinguisme, renforcement de la prononciation et de l'expression grâce à des supports multimodaux (vidéos, chansons, exercices guidés), difficulté de prononciation, inachèvement des activités et manque de progrès en français, etc) ont été construites à partir d'un travail de regroupement, de comparaison et de relecture itérative des données. Soutien qui servirait ensuite à la concrétisation des catégories émergentes qui apparaîtront plus tard.

Analyse Quantitative

Le volet quantitatif a reposé exclusivement sur les résultats du prétest et du post-test de l'épreuve basés sur l'orale adaptée du DELF Prim A1.1. Ces résultats prélevés ont été consignés dans un tableau comparatif, permettant de mesurer les progrès individuels et collectifs. Le traitement des données s'est limité à une **(III) analyse descriptive simple**, conformément au niveau de recherche choisi et aux objectifs du projet. Ainsi, les scores obtenus lors des deux passations ont été comparés en termes de 1) compréhension orale, 2) production guidée, 3) et aisance communicative en interaction. Il ne s'agit pas ici de réaliser des tests statistiques

complexes (comme ANOVA ou ANCOVA), mais plutôt d'identifier les variations les plus significatives entre les deux moments de l'épreuve : compréhension orale et production guidée reliée à la capacité à répondre à des questions simples. Les tableaux de synthèse des résultats seront intégrés dans la section finale, afin d'illustrer les tendances générales et les progrès observés.

Analyse Documentaire - Cadre Institutionnel et Conceptualisation

Additionnellement, une **(IV) analyse documentaire** a été mobilisée afin de situer les données empiriques dans le cadre institutionnel du projet de bilinguisme, dans les référentiels des épreuves type DELF Prim, ainsi que dans les concepts théoriques liés à la compétence orale et à la multimodalité. Cette analyse a permis d'identifier les exigences institutionnelles, de justifier l'adaptation de l'épreuve DELF Prim au niveau A1, et de soutenir la construction des catégories d'analyse en fonction du cadre théorique.

Justification des analyses retenues

Le choix de combiner une (I) analyse multimodale, (II) une analyse catégorielle inductive, (III) une analyse descriptive simple et (IV) une analyse documentaire répond à la nécessité d'aborder la compétence orale comme un phénomène multidimensionnel. Ce dispositif analytique respecte la nature qualitative des données brutes issues des entretiens et observations, valorise la richesse expressive des productions multimodales, met en relation les progrès mesurables avec les transformations observées, et garantit une triangulation rigoureuse et transparente. En ce sens, l'approche adoptée permet de comprendre non seulement *ce que* les élèves ont produit, mais aussi *comment* et *dans quelles conditions* ces productions ont émergé.

La Triangulation

Pour conclure, quant au traitement des données collectées grâce à l'emploi de différents types d'instruments et stratégies d'approche au terrain de recherche, on fera usage de la triangulation qui se structure autour de la question centrale du projet déjà exposée précédemment. Définie par De Battisti, Salini et Crescentini, (2006) en tant que « … technique, … inspirée de la trigonométrie et [que] se fonde sur l'hypothèse … [Afin de] questionner les problèmes concernant la *vrai et valeur* des informations recueillies … qui, dans les mesures psycho-sociales n'est pas relevable de manière complète » (comme cité dans Berger et al., 2010, p. 6), la triangulation permet de consolider la validité interne de la recherche.

Dans cette étude, l'application de cette technique de triangulation méthodologique permettra de croiser et renforcer la robustesse des conclusions attirés dès I) les discours recueillis dans les entretiens, II) les observations et perceptions consignées dans et à partir le journal de bord, III) les productions multimodales du Portfolio Numérique, et IV) les résultats du prétest et du post-test. Cela devrait également nous offrir un panorama plus large et un terrain plus fertile pour que la validité et cohérence interne soit construite à partir des arguments qui dérivent directement de ces outils. Pendant que ces-ci aboutissent à l'atténuation des biais potentiels liés à une seule source et la matérialisation de la réalité non seulement observée, mais vécue, constatée parmi les produits recueillis et même accompagnée tout au long de cette investigation.

Enfin, la triangulation sera opérationnalisée au moyen de matrices d'analyse mixtes, permettant de mettre en relation les données qualitatives (discours, comportements observés, productions multimodales) et les données quantitatives descriptives issues de l'épreuve de l'orale, conformément au caractère inductif et itératif de cette démarche.

Catégories Émergentes *ex post* les analyses

Dans cette section, nous présentons les nouvelles catégories résultant issues de l'ensemble des instruments et produits mobilisés au cours de la recherche-action menée auprès des élèves du cours SA03 de l'I.E.D. La Candelaria. L'objectif principal, rappelons-le, était celui *d'analyser l'apport des méthodes multimodales et des portfolios numériques dans le processus de développement de la compétence orale en FLE*. Conformément aux objectifs spécifiques, nous avons caractérisé l'évolution de la séquence didactique multimodale sur la compréhension et l'expression orales, testé le niveau de compétence avant et après l'intervention à travers une épreuve adaptée du DELF Prim A1.1, et présenté les données recueillies afin d'identifier les progrès et les difficultés persistantes.

Les résultats reposent sur un corpus riche et diversifié, constitué de plusieurs types de données et de productions. En premier lieu, les **entretiens semi-structurés** réalisés avec cinq élèves, le professeur titulaire et la coordinatrice du projet de bilinguisme ont permis de recueillir des perceptions directes sur l'expérience multimodale. Ces transcriptions, disponibles en format numérique, offrent un matériau essentiel pour comprendre les représentations des acteurs impliqués (voir Annexe 4, Annexe 5 et Annexe 6). En second lieu, le **journal de bord**, rédigé à la main puis transcrit, consigne les observations de classe et les réactions des élèves face aux activités multimodales, constituant une source précieuse pour trianguler les données (voir Annexe 7).

Le **Padlet**, utilisé comme portfolio numérique, a joué un rôle central en compilant les productions orales des élèves, les vidéos, les images des activités en classe, les enregistrements de podcasts, ainsi que les traces des plateformes de gamification. Ce portfolio constitue un espace de mémoire collective et un outil d'évaluation formative, permettant de visualiser les

progrès et les difficultés du projet de manière dynamique (voir Annexe 8). Les **épreuves DELF Prim A1.1**, *adaptées* au contexte des élèves de SA03, ont été administrées en pré-test et post-test (voir Annexe 9), fournissant des données quantitatives sur la progression en compréhension et expression orales à deux temps différenciés. Enfin, une **matrice catégorielle** sur *Excel* a permis de regrouper et d'organiser les données en catégories initiales et puis émergentes, révélant les tendances générales et les divergences observées au cours des différents analyses de données exposées précédemment (voir Annexe 10).

La présentation des résultats suit la structure de **cinq catégories émergentes** identifiées après la triangulation des données : 1) Blocages et obstacles à l'apprentissage ; 2) Facteurs institutionnels et numériques 3) Motivation et engagement ; 4) Progression et transfert ; et 5) Scénarisation multimodale et input authentique.

Chaque catégorie sera développée en détail, en dialogue avec le cadre théorique exposé dans le chapitre numéro deux de ce document, et en mobilisant les données empiriques issues des différents instruments. Les références seront présentées avec quelques renvois aux annexes qui permettront au lecteur de consulter directement les documents et produits originaux lorsque cela soit pertinent.

I. Blocages et obstacles à l'apprentissage

L'une des premières catégories émergentes qui s'est imposée lors de l'analyse des données est celle des **blocages et obstacles à l'apprentissage**. Cette catégorie regroupe les *difficultés phonétiques, l'absentéisme et l'emploie non-pédagogique du portable* qui ont limité la progression des élèves dans le développement de la compétence orale en FLE. Les entretiens, le journal de bord, les productions multimodales et les résultats des épreuves DELF Prim A1.1

convergent pour montrer que, malgré l'introduction de méthodes multimodales et de portfolios numériques, certains freins persistent et conditionnent fortement l'efficacité des interventions.

Les **blocages phonétiques** sont apparus de manière récurrente. *Élève_4*, par exemple, a exprimé à plusieurs reprises sa difficulté persistante à prononcer correctement certains sons, malgré une compréhension adéquate des consignes. Dans son entretien, il déclare : « … me falta lo de la pronunciación, entonces me da pena » (Éleve_4, 2025). Ce témoignage illustre la dissociation entre compréhension orale (CO) et expression orale (EO), confirmée par les résultats du DELF où Élève_4 obtient une baisse de six points en CO, malgré une légère progression en EO. Le journal de bord consigne également des épisodes où Élève_4, bien qu'ayant compris l'activité, reste silencieux ou répond en espagnol, manifestant une anxiété phonétique qui l'empêche de participer pleinement (voir Annexe 4). Ces observations rejoignent les réflexions de Canale et Swain (1980) sur la compétence communicative, qui ne se limite pas à la maîtrise grammaticale mais inclut aussi la compétence sociolinguistique et stratégique, souvent entravée par des blocages affectifs.

Élève_2 et *Élève_6*, quant à eux, évoquent un autre type de blocage : **l'absentéisme**. Dans son entretien, *Élève_2* reconnaît que « algunos capan clases… no han sabido mejorar bien el francés » (Éleve_2, 2025). L'absence répétée réduit la continuité pragmatique et fragilise la progression. Le journal de bord note à plusieurs reprises des séances où la dispersion totale s'installe en l'absence du professeur, confirmant que l'assiduité est une condition *sine qua non* des tendances d'apports des méthodes multimodales. *Élève_6*, bien qu'ayant montré des signes de motivation ponctuelle, régresse dans ses résultats DELF (-1 en EO), ce qui témoigne de l'incidence direct de son manque de régularité, tout comme cela se manifeste dans des cas plus concrets tels que ceux d'*Élève évalué 7* jusqu'au *Élève évalué 11*. Ces constats rappellent que la

compétence orale, telle que définie par Hymes (1972), suppose non seulement des savoirs linguistiques mais aussi des conditions sociales et institutionnelles favorables pour être mobilisée en interaction.

Un autre obstacle identifié est l'**usage non pédagogique du portable**. Plusieurs élèves, notamment *Élèves évalués 1-3, Élèves évalués 5-6, et Élèves évalués 7 - 11*, ont utilisé leur téléphone pour traduire automatiquement les consignes ou les mots au cours de différentes rencontres de classe, ce qui détourne l'objectif pédagogique de chaque séance. Le journal de bord mentionne des cas où les élèves, au lieu de participer à l'activité multimodale, se concentraient sur la traduction instantanée, réduisant ainsi l'efficacité de l'apprentissage (voir Annexe 4). Ce comportement illustre la tension entre l'intégration des outils numériques et leur usage détourné, qui peut devenir un frein plutôt qu'un facilitateur. Jewitt (2008) et O'Halloran (2011) rappellent que la multimodalité suppose une orchestration des modes sémiotiques, et que l'usage non encadré des technologies peut fragmenter l'expérience d'apprentissage au lieu de la renforcer.

Les résultats des épreuves DELF Prim A1.1 confirment ces obstacles. Élève évalué 4, Élève évalué 3, Élève évalué 5 et Élève évalué 2 enregistrent une baisse significative en compréhension orale (CO), respectivement de -6, -6, -6,34 et -6 points (voir Annexe 4). Ces données quantitatives mettent en évidence un décalage entre la perception des élèves, qui affirment que « les jeux et les audios aident beaucoup », et leurs performances mesurées. Ce constat rejoint les observations théoriques rappelées dans le mémoire, notamment celles de Lafontaine et Dumais (2012), qui soulignent que l'écoute et la perception constituent souvent « le parent pauvre de la didactique de l'oral », et que leur développement exige une attention spécifique et un encadrement rigoureux.

Enfin, il est pertinent de mettre en perspective ces résultats avec les réflexions de Philippe Perrenoud sur la fabrication de l'excellence scolaire. Comme le rappelle Maccario (1987) dans son analyse de l'ouvrage de Perrenoud, l'école tend à transformer les inégalités initiales en inégalités d'apprentissage par le biais de l'évaluation, donnant une visibilité et une importance accrues à des différences qui, autrement, resteraient marginales (p. 2). Dans le cas des élèves de SA03, les blocages phonétiques et l'absentéisme ou l'utilisation non-pédagogique du portable, deviennent des marqueurs visibles de difficulté, amplifiés par les évaluations formelles comme le DELF, qui confèrent à ces obstacles une signification institutionnelle et des conséquences directes sur la progression.

Ainsi, cette première catégorie montre que les blocages phonétiques et l'anxiété de l'oral, l'absentéisme et l'usage détourné des outils numériques constituent des obstacles majeurs à l'apprentissage. Ils révèlent que la multimodalité, bien qu'apportant des bénéfices en termes de motivation et d'engagement, ne peut à elle seule surmonter ces freins sans un encadrement institutionnel fort et une assiduité régulière. Les données triangulées confirment que les attentes initiales ont été partiellement satisfaites : si certains élèves progressent en expression orale, les blocages persistants limitent l'évolution globale sur la Compétence Orale.

II. Facteurs institutionnels et numériques

La deuxième catégorie émergente identifiée dans l'analyse est celle des **facteurs institutionnels et numériques**, qui met en lumière les conditions d'acceptation du numérique, des aspects organisationnelles et technologiques ayant encouragé directement le développement de la compétence orale chez les élèves de SA03. Les données issues des entretiens, du journal de bord, des productions multimodales et des résultats des épreuves DELF Prim A1.1 montrent que

les progressions des méthodes multimodales dépendent fortement de l'acceptation des outils numériques et de l'encadrement institutionnel.

Une première dimension est la **fracture d'acceptation du numérique**. *Élève_ 1*, par exemple, valorise les audios et les plateformes de gamification comme Kahoot, qu'il considère comme des supports facilitant son apprentissage. Pendant qu'à l'inverse, *Élève_ 2* manifeste une résistance marquée, préférant les guides traditionnels et rejetant l'usage des outils numériques. Cette divergence illustre une tension entre deux approches pédagogiques : l'une tournée vers l'innovation multimodale, l'autre attachée aux pratiques classiques. Le journal de bord consigne plusieurs épisodes où plusieurs élèves refusent de participer aux activités numériques, ce qui limite son exposition à la langue cible (voir Annexe 7). Ces observations rejoignent les réflexions de Jewitt (2008) et O'Halloran (2011), qui insistent sur la nécessité d'une orchestration cohérente des modes sémiotiques pour que la multimodalité soit effective.

Un autre aspect est l'**hétérogénéité d'accès fréquenté aux ressources et au portfolio**. *Élève_3* déclare dans son entretien : « No, la verdad aun no los entiendo bien » (Élève_3, 2025). Cette difficulté méthodologique révèle que la récurrence d'accès aux ressources numériques n'est pas uniforme et/ou que certains élèves rencontrent des obstacles liés à la compréhension des ambiances formatives technologiques. Le Padlet, par exemple, en tant que portfolio numérique, montre également des disparités : certains élèves y déposent régulièrement leurs productions multimodales, tandis que d'autres restent en retrait, ce qui reflète une appropriation et contribution inégale des outils (voir Annexe 8).

Le rôle institutionnel apparaît comme un facteur déterminant. La coordinatrice du projet de bilinguisme, souligne dans son entretien l'importance d'avoir un espace numérique pour assurer la continuité et la cohérence des apprentissages : « … es pertinente tener un espacio

donde se guarden las producciones » (Coord. Sandra, 2025). Cette remarque met en évidence la nécessité d'un encadrement institutionnel pour que les outils numériques soient intégrés de manière systématique et non laissés à la seule initiative des élèves ou des enseignants. Le certificat *LabelFrancÉducation* (voir Annexe 2) confirme cette reconnaissance institutionnelle, en inscrivant l'école dans un réseau national et international d'excellence, mais les fractures internes (absentéisme, prépondérance des pratiques répétitives en classe) limitent la progression de cette distinction.

Les résultats des épreuves DELF Prim A1.1 révèlent également l'effet de ces facteurs personnels, institutionnels et numériques. Les élèves qui ont accédé et utilisé avec récurrence les outils multimodaux, comme *Éleve_1*, montrent une progression en expression orale (+6 en EO), tandis qu'il y a une valeur constante envers ceux qui les ont rejetés ou utilisés de manière détournée, comme dans le cas d'*Élève évalué 7* jusqu'au *Élève évalué 11*, stagnent ou régressent (Annexe 6). Ces données confirment que l'acceptation des outils numériques et leur encadrement institutionnel sont des conditions essentielles pour que la multimodalité produise des effets attendus.

Ces constats peuvent être mis en perspective avec les réflexions de Lafontaine et Dumais (2012), qui rappellent que l'écoute et la perception sont souvent négligées dans la didactique de l'oral, et que leur développement exige des dispositifs institutionnels solides. Ils rejoignent également les analyses de Perrenoud, reprises par Maccario (1987), selon lesquelles l'école tend à fabriquer des jugements d'excellence en fonction de normes implicites, donnant une visibilité accrue aux inégalités d'accès aux ressources. Dans le cas de SA03, l'acceptation ou le rejet du numérique devient un critère implicite de différenciation, amplifié par les évaluations formelles adaptées à leur contexte institutionnelle (p. 2).

Ainsi, cette deuxième catégorie montre que les facteurs institutionnels et numériques jouent un rôle central dans l'ouverture d'opportunités, vers une alternative méthodologique visant au développement de la Compétence Orale. La fracture d'acceptation du numérique, l'hétérogénéité d'accès aux ressources et le rôle de l'encadrement institutionnel conditionnent directement l'apport des méthodes multimodales. Les données triangulées confirment que, si certains élèves progressent grâce à l'intégration des outils numériques, d'autres restent en marge, révélant que les attentes initiales ont été partiellement satisfaites et que l'évolution global de la Compétence Communicative dépend de la cohérence institutionnelle et de l'appropriation consciente des ressources par les élèves.

III. Motivation et engagement

La troisième catégorie émergente concerne la motivation et l'engagement, qui se sont révélés être des facteurs décisifs dans le développement de la compétence orale en FLE. Les données issues des entretiens avec les élèves, du professeur titulaire et de la coordinatrice, ainsi que du journal de bord, des productions multimodales et des résultats des épreuves DELF Prim A1.1, montrent que la motivation, sous ses différentes formes, conditionne directement la participation, la progression et la persévérance des apprenants face à l'apprentissage du FLE.

Les entretiens avec les élèves révèlent une diversité de postures. *Élève_1* met en avant l'importance des activités ludiques et multimodales pour son apprentissage : « Bien, por lo que es como mejor para nosotros, como más fácil de entender con juegos y actividades » (Élève_1, 2025). Il souligne également que les audios et Kahoot l'ont aidé à mieux comprendre et à s'engager davantage : « El de los audios y Kahoot » (Élève_1, 2025). Ces propos confirment que les supports multimodaux renforcent son intérêt vers l'effort à bien comprendre, ce qui rejoint les

analyses de Jewitt (2008) et O'Halloran (2011) sur l'apport positif de l'orchestration multimodale dans l'apprentissage.

Élève_2, en revanche, exprime une motivation faible et une absence de projet personnel relié au français en tant que L2. Elle déclare : « No, yo pienso que no» / «… del francés no le veo como mucho futuro, o sea, más que todo de mí.» (Élève_2, 2025), indiquant qu'elle ne voit pas le français comme une priorité dans son projet de vie. Elle ajoute : « yo no sé comprender mucho el francés y también por lo que tengo otros proyectos por las que tengo que hacer o me gustaría hacer » (Élève_2, 2025), ce qui traduit une faible affinité perçue et une absence de projection future, cette éventualité affecte à son tour son engagement et sa motivation envers la langue. Toutefois, elle nuance en reconnaissant que ceux qui s'y intéressent vraiment « deberían poner más atención… para que aprendan el francés por si [quieren] trabajar en algo que les gusta » (Élève_2, 2025), ce qui montre une conscience de l'utilité potentielle du français, mais sans engagement personnel. Ces propos rejoignent les réflexions de Martineau (2005) sur le rôle du projet de vie dans l'engagement scolaire.

Élève_4 exprime une motivation affective et extrinsèque. Il se montre lui-même : « un poquito nervioso porque me falta lo de la pronunciación, entonces me da pena » (Élève_4, 2025), révélant une anxiété dans de situations d'échange communicatif qui freine sa participation. Cependant, il valorise fortement les cours de français : « Excelentes… serían para mí las mejores clases que yo tengo » (Élève_4, 2025). Il mentionne aussi le soutien familial : « un familiar que es mi papá, … me instruye a seguir en el francés » (Élève_4, 2025), ce qui montre une combinaison de motivation extrinsèque (stimulation familiale) et intrinsèque (plaisir et intérêt pour la langue). Ces observations rejoignent les apports de Parpette (2008) sur l'importance du

plaisir et de l'affectif dans l'apprentissage, ainsi que ceux de Hymes (1972) sur la dimension socio-culturelle de la compétence communicative.

Élève_3 illustre une motivation fluctuante. Il affirme que « en estos momentos no es tan importante » (Annexe 1), relativisant l'importance du français dans son projet actuel, mais reconnaissant une utilité future. Il exprime aussi des difficultés persistantes : « No los audios, no. La verdad aún no los entiendo » (Élève_3, 2025), ce qui traduit une incompréhension des supports auditifs et que limite son engagement. Toutefois, il valorise les affiches scolaires comme aide visuelle : « Pues los carteles que hay por ahí en el colegio son para ayudar a que entiendas mejor el francés » (Élève_3, 2025). Ces propos montrent une tension entre désintérêt ponctuel et reconnaissance d'apports concrets. Ils rejoignent les analyses de Luna (2024), qui souligne la variabilité de la motivation des adolescents selon leurs contextes.

Élève_6, enfin, manifeste une motivation intermittente. Le professeur Fabián observe que la motivation n'est pas constante, mais lorsqu'elle apparaît, elle joue un rôle actif dans leur progression de la langue « Pas toujours, mais dans quelques parties des cours, ils sont très motivés et quand nous avons de la motivation va aider et va donner un coup de main pour l'apprentissage. » (Prof. Fabián, 2025). Le journal de bord confirme qu'Élève_*6* participe parfois avec enthousiasme, mais reste souvent en retrait ou absent (Annexe 7). Cette fluctuation se traduit dans ses résultats DELF, où il régresse en expression orale (-1) (voir Annexes 9 et 10).

De même façon, la coordinatrice Sandra apporte une perspective institutionnelle. Elle insiste sur l'importance du français.

« [et] des avantages d'apprendre le français, d'enseigner le français aux élèves pour améliorer leur parcours académique … mais avec les élèves, je ne sais pas ce qui se passe aujourd'hui. Parce que nous avons des jeunes et d'une nouvelle génération et nous sommes

conscients de ça et c'est pour ça que nous travaillons pour éveiller leur curiosité, éveiller le besoin, d'apprendre nouvelles langues (Coord. Sandra, 2025).

Reconnaissant ainsi, un décalage entre la vision claire des enseignants et la faible motivation des élèves. Elle valorise aussi le plaisir comme moteur pédagogique : « Nous avons fait beaucoup des efforts pour enseigner, ne pas seulement français, mais enseigner pour le plaisir d'apprendre, de profiter et les ressources que l'école La Candelaria donne aux élèves. » (Coord. Sandra, 2025). Enfin, elle souligne l'incidence du LabelFrancÉducation et des partenariats avec l'Alliance Française, qui ont permis à certains élèves de voyager et de renforcer leur intérêt pour le français :

> Il y a des élèves qui ont commencé le processus d'apprentissage avec l'Alliance française. Il y a eu une élève qui dans cette année, elle a eu l'opportunité de voyager en France grâce à la convention ou l'accord entre l'ambassade de France en Colombie et notre école. Grâce au LabelFrancÉducation, il y a quelques élèves qui ont commencé à partager l'intérêt pour les Français ... un processus qui a commencé quelques années auparavant. (Coord. Sandra, 2025).

Ces propos rejoignent également les analyses de Schmale (2024) et Varsamidou et Franchet (2023) sur l'effet des dispositifs institutionnels comme leviers de motivation.

Les résultats des épreuves DELF Prim A1.1 confirment le support de la motivation comme le moyen conducteur vers d'éventuelles améliorations. Tout en engageant l'apprenant dans son propre processus et en l'incitant à envisager l'acquisition de cette compétence avec un but et un désir d'avancer dans l'acquisition de la L2. *Élève évalué 4* et *Élève évalué 5*, motivés par un engagement régulier, progressent en expression orale (+6 chacun en EO). À l'inverse, *Élève évalué 1* et *Élève évalué 2*, dont la motivation est faible ou fluctuante, stagnent ou

régressent (Annexe 6). Ces données montrent que la motivation conditionne directement la progression et que l'absence de projet ou la fluctuation de l'engagement limitent l'étendue des méthodes multimodales.

Enfin, il est pertinent de mettre en perspective ces résultats avec les réflexions de Perrenoud sur l'excellence scolaire. Comme le rappelle Maccario (1987), l'école fabrique des jugements d'excellence qui valorisent non seulement les compétences mais aussi les attitudes conformes. (p, 3). Dans le cas de SA03, la motivation devient un critère implicite de différenciation : les élèves motivés sont perçus comme « bons élèves », tandis que ceux qui manquent de projet ou d'assiduité sont rapidement associés à des difficultés, ce qui amplifie les inégalités initiales.

Ainsi, cette troisième catégorie montre que la motivation et l'engagement, qu'ils soient instrumentaux, affectifs, extrinsèques ou fluctuants, jouent un rôle secondaire dans le développement de la compétence communicative en complet. Les données triangulées confirment que les attentes initiales ont été partiellement satisfaites : si certains élèves progressent grâce à une motivation claire et durable, d'autres restent en marge, révélant que les avancements dépendent fortement des idées construites autour de la langue française et son facteur d'« utilité » et de l'encadrement institutionnel qui ou soutient ou ne pas leur engagement.

IV. Progression et transfert

La quatrième catégorie émergente concerne la **progression et le transfert** des apprentissages, qui permettent de souligner dans quelle mesure les élèves ont consolidé leurs compétences orales et réussi à les mobiliser en dehors du cadre scolaire. Les données issues des entretiens, du journal de bord, des productions multimodales et des résultats des épreuves DELF

Prim A1.1 montrent que, si une progression est observable chez certains élèves, le transfert hors classe demeure limité et inégal.

Les résultats du DELF Prim A1.1 révèlent une progression lexicale et grammaticale chez *Élève évalué 4* et *Élève évalué 5*, qui obtiennent respectivement +6 points en expression orale (EO). Le journal de bord confirme qu*'Élève évalué 4* corrige spontanément ses erreurs à mesure qu'on avance dans les cours et essaie d'exposer ses inquiétudes à partir de questions récurrentes (même en espagnol), et que l'*Élève évalué 5* élargit son vocabulaire activement tout en participant aux activités et en expliquant à ses camarades comment on le voyait régulièrement avec *Élèves évalués 6 et 1*, ce qui témoigne d'une appropriation progressive des structures linguistiques. Les productions multimodales illustrent cette évolution : *Élève évalué 4*, habituellement peu motivé, a réussi à produire une présentation complète grâce à l'avatar Voki partagé sur Padlet, avec une segmentation plus claire des phrases. *Élève évalué 5* souligne que les vidéos et l'avatar l'ont aidé à parler plus tranquillement « cuando lo ponen a escribir a uno, así que dígame tal y tal cosa en Francés, entonces con eso uno va mejorando más el habla de cómo se dice y pues de cómo se escribe » (Élève_5,2025), ce qui confirme une amélioration de sa fluidité et de sa confiance. *Élève évalué 2*, quant à lui, passe d'unités isolées à des phrases complètes, mais son rythme reste irrégulier et sa prononciation hésitante, ce qui limite son inclination à la progression après reflétée dans les résultats des épreuves.

Quant à l'*Élève évalué 3,* il illustre une autre forme de progression, liée à des **stratégies externes**. Soutenu par sa famille, bénéficié d'un environnement favorable qui l'aide à surmonter certains blocages à l'orale. Dans son entretien, il déclare : « un familiar que es mi papá, que me instruye a seguir en el francés » (Élève_4, 2025), ce qui montre que le soutien familial favorise la continuité son processus d'apprentissage. Il mentionne également des interactions spontanées

dans l'école : « normalmente yo a veces paso por los salones de primaria y aparecen profesores que le hablan a uno en francés y uno responde » (Élève_4, 2025), ce qui révèle un transfert limité mais réel dans l'environnement scolaire. La signalisation en français dans l'établissement (plaques, affiches) renforce aussi cette exposition quotidienne. (Voir Annexe 11).

Le transfert est cependant freiné par des difficultés structurelles inhérentes à l'épreuve. *Élève évalué 2* régresse en compréhension orale (-6 points) et en total (-7 points), ce qui peut être lié à des problèmes d'attention ou de motivation le jour de l'épreuve, aussi il convient de mentionner que beaucoup d'entre eux arrivent à l'école sans avoir mangé (parfois, seule la collation qu'on leur donne), ou il est également juste de considérer que leur contexte extérieur est constamment entouré par la violence (cela peut affecter considérablement sa perception de l'étude et du FLE dans le cadre de cette recherche). *Élève évalué 1,* malgré une compréhension solide (22/25 en prétest), reste limitée en expression orale (6 → 9), ce qui confirme un blocage au moment de s'exprimer à l'oral et surtout, puisqu'elle se montrait très timide au moment d'exprimer son opinion en classe (même avec ses camarades).

Élève_3 exprime une incompréhension persistante des audios : « … con algunas palabras que no sabía. » / « Y pues algunas pronunciaciones » (Élève_3, 2025), ce qui illustre la fracture numérique et les obstacles phonétiques. La coordinatrice Sandra souligne également que « les élèves ont de difficulté pour accéder à l'internet » (Coord. Sandra, 2025), ce qui limite l'usage du portfolio numérique et empêche une systématisation des acquis. Cela possible de constater par les intermittences du réseau de l'école ou le recours à des alternatives telles que le partage de données mobiles du stagiaire avec les étudiants du cours, pour le bon déroulement des activités proposées.

La matrice intégrée confirme ces tendances : progression observable chez certains (*Élève évalué 4*, *Élève évalué 5*, *Élève évalué 3*), mais blocages persistants chez d'autres (*Élève évalué 1*, *Élève évalué 2*, *Élève évalué 8*), souvent liés à la motivation fluctuante, à l'absentéisme et aux irrégularités relatives à l'accès des ressources numériques. Les activités multimodales (gamifications, STOP, création d'avatars virtuels) favorisent la progression en classe, mais le transfert hors classe reste ponctuel et dépend fortement du contexte institutionnel et familial.

Ainsi, cette quatrième catégorie montre que **la progression est réelle mais reste inégale**, et que **le transfert hors classe demeure limité**. Les attentes initiales ont été partiellement satisfaites : si certains élèves consolident leurs acquis et les mobilisent dans des contextes authentiques, d'autres restent freinés par des obstacles structurels et motivationnels.

V. Scénarisation multimodale et input authentique

La cinquième catégorie émergente repose sur la **scénarisation multimodale et l'input authentique**, qui se sont révélés être des leviers essentiels pour stimuler la compétence orale des élèves du groupe SA03. Les données issues des entretiens, des productions multimodales, du journal de bord et des résultats du DELF Prim A1.1 montrent que l'intégration de supports variés et contextualisés a permis de créer des situations d'apprentissage plus proches de la réalité communicative, tout en révélant des tensions liées à l'acceptation et à l'usage de ces outils.

Les élèves expriment clairement les contributions des activités multimodales sur leur engagement. *Élève_1* affirme que « … es como mejor para nosotros como más fácil de entender con esos juegos y actividades » / « Una motivación de poder dominar ese idioma y pues en mi futuro me puede servir algunos trabajos » lui ont permis de mieux comprendre et de participer davantage (Élève_1, 2025). *Élève_5* souligne que les vidéos et l'avatar l'ont aidé fortement :

> « Los quices (épreuves) que usted nos pone y así todos los escritos que usted nos hace … me ayudaría como a como comunicarme con los demás » / « … se pueden implementar más, mucho mejor, porque mejoraría el aprendizaje y el aula, la escritura, la pronunciación y pues ayudaría a comunicarse con extranjeros. » (Élève_5, 2025)

Ce qui se traduit dans une scénarisation réussie où l'outil numérique devient médiateur de confiance. *Élève_4*, de son côté, compare les méthodes traditionnelles basées sur les guides avec les nouvelles pratiques multimodales : « cuando llega el profe Fabián ya es muy diferente, porque se hacen más actividades, ya se maneja más cosas del celular, como las actividades que se hacen al celular, que me parecen muy chéveres » (Élève_4, 2025). Ou par exemple, il, *Élève_4*, lui-même distingue également dans les espaces prévus pour la classe, la transition entre la méthodologie initiale et celle mobilisée :

> « Sí, porque, pues al principio solo era guías y solo era lo que veíamos, y ya. Sí, de pronto sí que se nos aprendía una que otra palabra, pero no era en como tal el diálogo o el entendimiento de la palabra. Era solo el ver y ya. » / « ... normalmente al principio era solo guías y guías y ver y no era, pues el diálogo o el escuchar bien una palabra ». (Élève_4, 2025)

Ces propos montrent que la scénarisation multimodale a transformé la perception des cours, en les rendant plus dynamiques et motivants.

Le professeur Fabián confirme cette dimension en insistant sur le rôle du jeu et des ressources numériques comme activateurs de motivation :

> « … quand on va explorer les ressources multimodales. On peut trouver quelques options, par exemple les, jeux et qui vont attirer l'attention des élèves et qui vont les motiver. » / « comme nous savons quand on joue, on peut apprendre au même fois,

> d'accord et c'est pour ça que ces types de ressources sont très intéressantes ... dans la salle de classe et bien sûr dans ses espaces de travail autonomes » / « ... j'ai travaillé avec les étudiants de l'université en utilisant quelques applications pour, par exemple, la création de livre-albums et pour l'exploration de quelques matériaux au contenu logiciel et audiovisuel. On a vu par exemple quelques séries, on a exploré quelques applications, par exemple Classroom pour charger les matériaux et télécharger les activités que les que les élèves ont faites. » / « En français avec les élèves de l'école, ce que je fais en termes des logiciels numériques, c'est l'enregistrement des podcasts comme les messages vocaux sur WhatsApp. Et j'ai aussi exploré quelques applications. Je ne me souviens pas le nom de cette application, mais c'est que je crois qu'elle s'appelle Voki ... » (Prof. Fabián, 2025).

Il observe que les applications interactives et les podcasts favorisent une exposition plus riche et diversifiée, permettant aux élèves de développer leur vocabulaire et leur prononciation. La coordinatrice ajoute que « ... la littérature et la vidéo, le film surtout pour connaître l'utilisation de la langue française » (Coord. Sandra, 2025) sont des moyens d'offrir un input authentique, indispensable pour dépasser les limites des exercices traditionnels.

Les productions multimodales confirment ce constat. *Élève_1*, habituellement peu motivé, il a produit une présentation complète avec Voki et Padlet, démontrant une segmentation plus claire des phrases (voir Annexe 8). Et étant souvent désigné comme un jeune difficile à adresser, il finit par réfuter ce que son enseignant titulaire avait mentionné à un moment donné :

> « … on est bien plongés dans une ambiance et qui n'est pas concentré sur l'académie, sur les études en français, sur les sur la communication naturelle en français, même les professeurs n'utilisent pas la langue ... 'environnement scolaire est quelquefois est devenu

hostile ... les élèves fréquemment utilisent des gros mots et entre eux » (Prof. Fabián, 2025).

Élève_5 exprime qu'il ressent une amélioration considérable sur sa cohérence et sa fluidité en FLE grâce au dessin de l'avatar, tandis qu'Élève *évalué 6*, malgré une faible aisance, a réussi à produire un discours intelligible, réduisant son anxiété grâce au support numérique. Ces résultats montrent que la scénarisation multimodale, en combinant audio, texte, image et avatar, favorise la prise de parole et l'appropriation progressive des structures linguistiques.

Cependant, l'input authentique n'a pas toujours été pleinement exploité. *Élève_5* exprime une incompréhension persistante face aux audios : « … me han ayudado, pero pues es que yo no les entiendo a ustedes » / « Me gustaría que explicaran primero en español y después en francés » (Élève_5, 2025), ce qui révèle que l'exposition à des supports authentiques peut aussi générer de la frustration lorsqu'elle n'est pas accompagnée d'une médiation pédagogique adaptée en langue maternelle. *Élève_2*, quant à elle, manifeste une réserve face aux outils numériques : « « utilizan el celular para traducir las palabras en Francés y ellos lo pasan a la guía … ellos le toman una foto, los traducen y después lo escriben. ». » (Élève_2, 2025), ce qui traduit une fracture d'acceptation du numérique. Ces divergences confirment que la scénarisation multimodale doit être encadrée pour éviter dispersion et rejet.

Les résultats du DELF Prim A1.1 montrent que l'apport de ces méthodes est réel mais inégal. *Élève_1* et *Élève_5* progressent en expression orale (+6 chacun), ce qui correspond à leur appréciation positive des outils multimodaux. *Élève_4* maintient un bon niveau en EO, mais régresse en compréhension orale (-6), ce qui suggère que l'input authentique n'a pas été suffisamment consolidé. *Élève_2* et *Élève_6* stagnent ou régressent, confirmant que la

scénarisation multimodale ne compense pas une motivation faible ou des absences répétées. (voir Annexe 10).

La matrice intégrée met en évidence une convergence : les activités multimodales et les inputs authentiques (gamifications, affiches, signalisation en français, échanges interculturels) favorisent l'engagement et la progression chez les élèves motivés. Mais elle souligne aussi une divergence : certains élèves, comme *Élève_2* et *Élève_3*, restent en marge, soit par rejet du numérique, soit par incompréhension des supports auditifs (voir Annexe 10).

Ces constats rejoignent les apports de Jewitt (2008) et O'Halloran (2011), qui insistent sur la nécessité d'orchestrer les modes de manière cohérente pour que la multimodalité devienne un véritable levier d'apprentissage. Ils confirment également les réflexions de Lafontaine et Dumais (2012), qui rappellent que l'écoute, longtemps négligée, doit être accompagnée pour éviter qu'elle ne devienne un obstacle. Enfin, les observations de Parpette (2008) sur le rôle du plaisir et de l'affectif trouvent ici un écho : les élèves qui valorisent les activités multimodales progressent plus facilement (même si c'est ne pas trop significatif), tandis que ceux qui les rejettent éprouvent plus des difficultés à avancer.

Ainsi, cette cinquième catégorie montre que la scénarisation multimodale et l'input authentique sont des moteurs puissants de progression, mais leur portée dépend de l'encadrement pédagogique, de la motivation des élèves et de l'acceptation des outils numériques. Les données triangulées confirment que, si certains élèves parviennent à transférer leurs acquis grâce à ces dispositifs, d'autres restent freinés par des obstacles structurels ou plutôt personnels.

Conclusions

L'ensemble de ce projet a permis de mettre en évidence que l'intégration des méthodes multimodales et des portfolios numériques constitue une alternative potentiel et contributive pour

aider à évoluer la compétence orale en FLE des adolescents du cours SA03 de l'École La Candelaria. Cela étant dit, les résultats montrent que les élèves ont progressé, mais de manière inégale, et que le transfert hors classe reste limité. Les objectifs initiaux ont été partiellement atteints : puisque même si certains apprenants, comme *Élève_1* et *Élève_5*, ont consolidé leurs acquis et amélioré leur expression orale en termes de vocabulaire et de correction des erreurs de prononciation ; d'autres comme *Élève_2* ou *Élève_6*, ont stagné ou régressé.

Ce constat révèle que la multimodalité, bien que potentiellement stimulante sur la motivation et l'engagement, ne peut compenser à elle seule des obstacles structurels tels que l'absentéisme, la fracture numérique ou la faible projection personnelle dans la langue, parmi d'autres problèmes contextuels déjà détaillés et délimités.

Il est également apparu que l'input authentique, lorsqu'il est scénarisé dans des activités multimodales, favorise la prise de parole et la confiance des élèves. Les avatars, les jeux interactifs et les supports audiovisuels ont permis de créer des situations plus proches de la réalité communicative en français. Toutefois, l'efficacité de ces dispositifs dépend fortement de l'encadrement pédagogique et de la médiation, car certains élèves ont exprimé une incompréhension persistante face aux audios ou un rejet des outils numériques. Aussi, les difficultés rencontrées dans l'usage des méthodes multimodales relèvent davantage de contraintes opératoires (organisation, disponibilité des ressources) que d'un manque d'accessibilité ou d'existence.

Par ailleurs, en ce qui a trait aux épreuves standardisées (au sein de l'académie et en dehors de celle-là), bien qu'encore largement utilisés, ne constituent pas toujours la seule source d'indicateurs de progression définitive. Il est aussi de grande valeur et complémentaire les observations qualitatives et les productions enregistrées dans les portfolios numériques qui ont

montré des avancées significatives, notamment le passage d'unités lexicales isolées à des phrases complètes porteuses de sens, même si ce n'est que dans quelques cas remarqués.

En définitive, cette recherche confirme que la compétence orale en FLE peut être renforcée par des approches multimodales, mais que leur impact est conditionné par des facteurs institutionnels, sociaux et motivationnels. Les résultats invitent à poursuivre l'exploration de ces dispositifs, en tenant compte des limites observées et en cherchant à améliorer les conditions d'accès et de continuité pédagogique afin de parvenir à réaffirmer avec plus de force ce qui a été discuté ici ; ou au contraire, le réfuter de manière convaincante.

Discussions

Au-delà des résultats chiffrés et des observations, ce projet a été une expérience formatrice qui a révélé des dimensions inattendues. Avant l'intervention, on anticipait des résistances liées à la nouveauté des outils numériques ; pendant le processus, on a constaté que ces résistances coexistaient avec un enthousiasme marqué chez certains élèves ; après l'intervention, il est apparu que la multimodalité avait ouvert des espaces de créativité et de confiance, mais que les obstacles structurels restaient prégnants.

Ce travail met en évidence que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se réduit pas simplement à la maîtrise de structures linguistiques, mais qu'il implique une constellation de facteurs affectifs, sociaux personnels et institutionnels. La motivation, qu'elle soit instrumentale, affective ou extrinsèque, s'est révélée décisive et fondamentale pour la progression. Les blocages phonétiques, l'absentéisme et la fracture numérique ont montré que l'apport de ces dispositifs déployés dépend autant des conditions externes que des dynamiques internes des apprenants. Il est donc nécessaire de reconnaître que la multimodalité agit comme un catalyseur, mais que son efficacité reste tributaire du contexte.

Une idée qui a traversé la réflexion finale est que l'enseignement des langues, et en particulier du français dans ce contexte, ne peut être pensé uniquement comme une transmission de savoirs (en nous souvenant de nombreux pédagogues avec l'éloquence, la perspicacité et l'engagement envers l'éducation comme Paulo Freire), mais au lieu de cela, comme une **construction partagée de sens et de voix**. La multimodalité et l'input authentique ne sont pas seulement des outils techniques : ils deviennent des médiateurs qui permettent aux élèves de se reconnaître comme sujets capables de communiquer, de créer et de s'ouvrir à d'autres cultures.

Cette recherche invite donc à poursuivre l'exploration des méthodes multimodales, à renforcer les dispositifs institutionnels qui soutiennent leur mise en œuvre, et à interroger les pratiques pédagogiques pour qu'elles favorisent davantage l'autonomie, la motivation et le transfert hors classe. Elle ouvre aussi la possibilité de transposer ces résultats à l'enseignement d'autres langues, en tenant compte des spécificités de chaque contexte.

En somme, ce projet n'est pas une fin en soi, mais un point de départ : il incite à continuer à expérimenter, à dialoguer et à réfléchir sur les conditions qui permettent à l'apprentissage des langues de devenir une expérience vivante, signifiante et durable. Il en va de même que de dire que cela soit le point de départ pour que cette compétence communicative laissée pour compte dans l'oubli devienne l'objet central de discussion et d'intérêt, transformant la notion de « parent pauvre de la didactique de l'oral » en « parent indispensable de la didactique de l'oral » en plaçant la compétence orale au centre des préoccupations pédagogiques et de la recherche elle-même.

Références

Agence pour l'enseignement français à l'étranger. (2023). *Le Label LabelFrancÉducation : Avantages du label*. LabelFrancÉducation. https://www.labelfranceducation.fr/labelfranceducation#avantages

Alfonso, R. et Giralt, M. (2013). Multimodal Discourse and Oral Language Skills in Digital Portfolios for Learning Foreign Languages. Linguistics and Literature Studies, 1(2), 110-117. https://doi.org/10.13189/lls.2013.010208

Berger, E., et al. (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. https://aris.supsi.ch/entities/publication/23651546-8b74-4c57-b949-591f78c970e0

Cassany, D., Luna, M., et Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. https://ia600404.us.archive.org/9/items/cassany-d.-ensenar-lengua/Cassany,D.%20Ensen%CC%83ar%20Lengua%20.pdf

Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics, 1(1), 1-47. https://www.uefap.com/tefsp/bibliog/canale_swain.pdf

Council de l'Europe. (1991). Cadre Européen Commun de Reference. http://www.coe.int/lang-CECR

Hernández, R. et al. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill México. https://www.academia.edu/download/64312353/Investigacion_Rutas_cualitativa_y_cuantitativa.pdf

Hymes, D. (1972). On communicative competence. Sociolinguistics/Penguin. https://nimshav.github.io/EthnoComm-Repository/EOC_Library/Hymes%20-%201972%20-%20On%20Communicative%20Competence.pdf

Institución Educativa Integrada La Candelaria. (2014). Projet éducatif institutionnel (PEI). https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/pei-candelaria.pdf

Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. https://doi.org/10.3102/0091732X07310586

Jiménez, I. V. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la educación superior*, *3*(1), 119-139. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf

Kalińska-Łuszczyńska, U. (2016). L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio FF–Philologiae*, *33*(1), 35. https://journals.umcs.pl/ff/article/view/3585

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. Québec français, 164, 54-56. https://id.erudit.org/iderudit/65893ac

Luna, S. S. (2024). Les Besoins Linguistiques en Expression orale : Enfants dans une Classe de Français. Enletawa Journal, 17(1), 1-17. https://doi.org/10.19053/uptc.2011835X.17609

Maccario, B. (1987). L'excellence scolaire entre compétence et conformisme. Analyse du livre de P. Perrenoud, La fabrication de l'excellence scolaire. *Pratiques*, *53*(1), 117-120. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1987_num_53_1_1428

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, *2*, 5-17. https://www.erudit.org/en/books/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/linstrumentation-dans-la-collecte-des-donnees/5193co/

O"Halloran, K. L. (2011). Multimodal Discourse Analysis. In K. Hyland and B. Paltridge (eds) Companion to Discourse. London and New York: Continuum. The Bloomsbury handbook of discourse analysis, 249-282. https://www.academia.edu/download/30412936/pubs14-ohalloran(in_press_2011)-multimodal_discourse_analysis.pdf

Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : Une relation à interroger. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 2008(5), Article 5. https://doi.org/10.4000/rdlc.6433

Schmale, G. (2024). Comment acquérir une compétence d'oral spontané en situation d'apprentissage institutionnalisé. Journal of Linguistics and Language Teaching, 15(1), 33-49. https://hal.science/hal-04682948

Varsamidou, A. et Franchet, L. (2023). Proposition didactique pour développer la compétence orale des apprenants de F.L.E. au travers de la classe inversée. Langues & Cultures, 4(1), 99-111. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/226286

Annexes

Annexe 1.

École Francophone Attribué par le Ministère de L'éducation Française en Accord avec l'Ambassade de France en Colombie.



Note. Ceci est une image prise à l'école et ensuite numérisée pour mettre en valeur chaque partie de ce certificat. Cela est partagé par ce moyen à des fins d'illustration de la distinction méritoire accordée à l'école, mais n'est pas transférable ni d'usage public. Sa valeur se perdra si elle est utilisée avec d'autres propos que son appréciation ou l'illustration des idées de ce document.

Annexe 2.

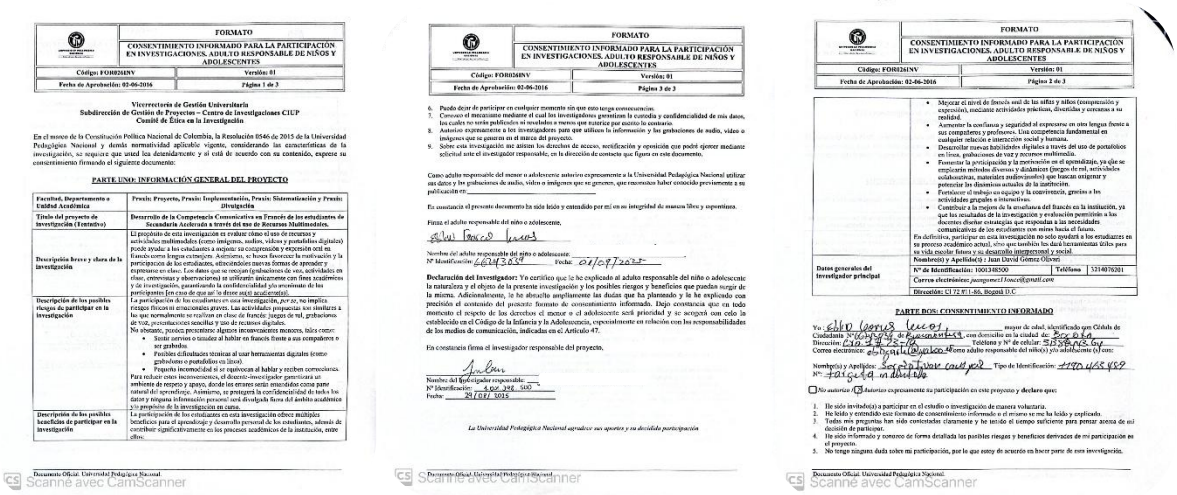
LabelFrancÉducation Délivré par le Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères (MEAE).



Note. Ceci est une image prise à l'école et ensuite numérisée pour mettre en valeur chaque partie de ce certificat. Cela est partagé par ce moyen à des fins d'illustration de la distinction méritoire accordée à l'école, mais n'est pas transférable ni d'usage public. Sa valeur se perdra si elle est utilisée avec d'autres propos que son appréciation ou l'illustration des idées de ce document.

Annexe 3.

Consentement Éclairé pour la Participation à des Recherches - Signé par les Tuteurs des Mineurs.



FORMATO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES. ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Código: FOR026INV | Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016 | Página 1 de 3

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 8546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted los diligenciarlo y al cotá de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Praxis: Proyecto, Praxis: Implementación, Praxis: Sistematización y Praxis: Investigación
Título del proyecto de investigación (Tentativo)	Desarrollo de la Competencia Comunicativa en Francés de los estudiantes de Secundaria Acelerada a través del uso de Recursos Multimediales.
Descripción breve y clara de la investigación	La propósito de esta investigación es evaluar cómo el uso de recursos y actividades multimedios (como imágenes, audios, videos y portafolios digitales) puede ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión y expresión oral en francés como lengua extranjera. Asimismo, se busca fomentar la motivación y la participación de los estudiantes, ofreciéndoles nuevas formas de aprender y expresarse en clase. Los datos que se recojan (grabaciones de voz, actividades en clase, entrevistas y observaciones) se utilizarán únicamente con fines académicos y de investigación, garantizando la confidencialidad y/o anonimato de los participantes [en caso de que así lo desee usted académicamente].
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	La participación de los estudiantes en esta investigación, por su, no implica riesgos físicos ni emocionales graves. Las actividades propuestas son similares a las que normalmente se realizan en clase de francés: juegos de rol, grabaciones de voz, presentaciones sencillas y uso de recursos digitales. No obstante, existen pequeños algunos inconvenientes menores, tales como: • Sentir nervios o timidez al hablar en francés frente a sus compañeros o ser grabados. • Posibles dificultades técnicas al usar herramientas digitales (como grabadores o portafolios en línea). • Pequeña incomodidad si se equivocan al hablar y reciben correcciones. Para reducir estos inconvenientes, el docente-investigador garantizará un ambiente de respeto y apoyo, donde los errores sean entendidos como parte natural del aprendizaje. Asimismo, se protegerá la confidencialidad de todos los datos y ninguna información personal será divulgada fuera del ámbito académico y/o propósito de la investigación en curso.
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación	La participación de los estudiantes en esta investigación ofrece múltiples beneficios para el aprendizaje y desarrollo personal de los estudiantes, además de contribuir significativamente en los procesos académicos de la institución, entre ellos:

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional

Scanné avec CamScanner

FORMATO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES. ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Código: FOR026INV | Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016 | Página 3 de 3

6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, las cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación no asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia del presente documento ha sido leído y entendido por mí en mi integridad de manera libre y espontánea.

Firma el adulto responsable del niño o adolescente.

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
Nº Identificación: 6643859 Fecha: 01/07/2022

Declaración del investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto.

Nombre del investigador responsable: _____
Nº Identificación: 1.020.798.5085
Fecha: 29/07/2022

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional

Scanné avec CamScanner

FORMATO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES. ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Código: FOR026INV | Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016 | Página 2 de 3

- Mejorar el nivel de fluidez oral de las niñas y niños (comprensión y expresión), mediante actividades prácticas, divertidas y cercanas a su realidad.
- Aumentar la confianza y seguridad al expresarse en otra lengua frente a sus compañeros y profesores. Una competencia fundamental en cualquier relación e interacción social y humana.
- Desarrollar nuevas habilidades digitales a través del uso de portafolios en línea, grabaciones de voz y recursos multimedia.
- Promover la participación y la motivación en el aprendizaje, ya que se emplearán métodos diversos y dinámicos (juegos de rol, actividades colaborativas, materiales audiovisuales) que buscan mitigar y potenciar las dinámicas actuales de la institución.
- Fortalecer el trabajo en equipo y la convivencia, gracias a las actividades grupales e interactivas.
- Contribuir a la mejora de la enseñanza del francés en la institución, ya que los resultados de la investigación y evaluación permitirán a los docentes diseñar estrategias que respondan a las necesidades comunicativas de los estudiantes con miras hacia el futuro.

En definitiva, participar en esta investigación no solo ayudará a los estudiantes en su proceso académico actual, sino que también les dará herramientas útiles para su vida escolar futura y su desarrollo interpersonal y social.

Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Juan David Gómez Olivos Nº de Identificación: 1001348500 Teléfono 3214076201 Correo electrónico: juangomez13ocol@gmail.com Dirección: Cl 72 #1-86, Bogotá D.C.

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: Edid Lorena Lucio mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía Nº 1076929 de Fusagasugá con domicilio en la ciudad de: Bogotá
Dirección: Cra 94 #72-78 Teléfono y Nº de celular: 320 268 45 64
Correo electrónico: Edidlucio@yahoo.es como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos: Sofia Tovar castro Tipo de Identificación: T.I. Nº: 1210468459

☐ *No autorizo* ☑ *Autorizo* expresamente su participación en este proyecto y **declaro** que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.

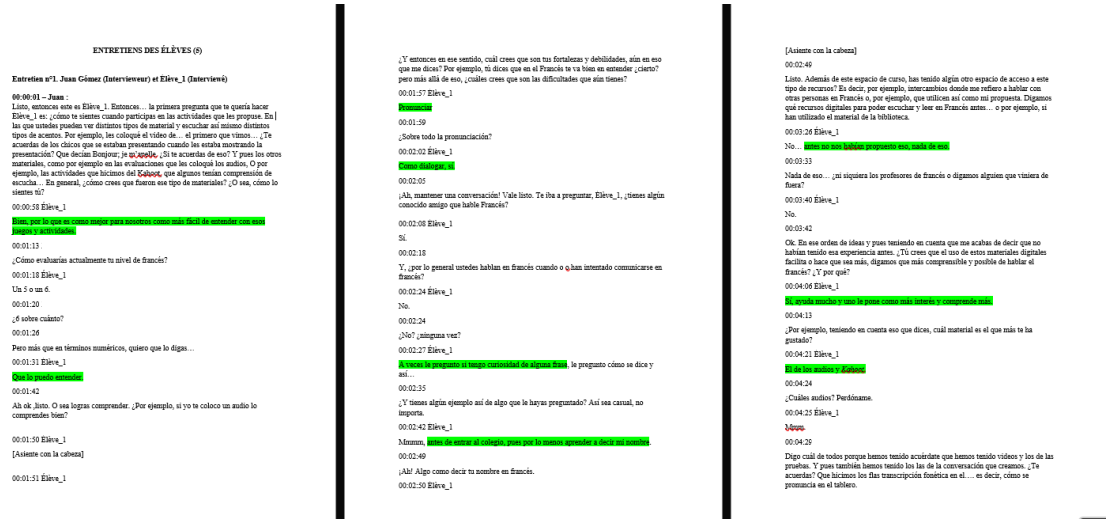
Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional

Scanné avec CamScanner

Note. Ceci est le format de consentement éclairé accordé par l'Université Pédagogique Nationale. Mais bien que l'on ait cherché à préserver l'intégralité de sa structure, elle a été partiellement modifiée pour répondre à l'objectif et à l'exposition du projet réalisé pour les responsables de chaque étudiant impliqué.

Annexe 4.

Transcription des Entretiens Menées avec Cinq Elèves Choisi(e)s de Façon Aléatoire.



ENTRETIENS DES ÉLÈVES (6)

Entretien n°1. Juan Gómez (Intervieweur) et Elève_1 (Interviewé)

00:00:01 – Juan :
Listo, entonces este es Elève_1. Entonces… la primera pregunta que te quería hacer Elève_1 es: ¿cómo te sientes cuando participas en las actividades que les propuse. En las que ustedes pueden ver distintos tipos de material y escuchar así mismo distintos tipos de acentos. Por ejemplo, les coloqué el video de… el primero que vimos… ¿Te acuerdas de los chicos que se estaban presentando cuando las estaba mostrando la presentación? Que decían Bonjour; je m'appelle, ¿Si te acuerdas de eso? Y pues los otros materiales, como por ejemplo en las evaluaciones que les coloqué los audios, O por ejemplo, las actividades que hicimos del Kahoot, que algunos tenían comprensión de escucha… En general, ¿cómo crees que fueron ese tipo de materiales? ¿O sea, cómo lo sientes tú?

00:00:58 Elève_1
Juan, por lo que es como mejor para nosotros como más fácil de entender con esos temas y actividades.

00:01:13
¿Cómo evaluarías actualmente tu nivel de francés?

00:01:18 Élève_1
Un 5 o un 6.

00:01:20
¿6 sobre cuánto?

00:01:26
Pero más que en términos numéricos, quiero que lo digas…

00:01:31 Elève_1
Que lo puedo entender.

00:01:42
Ah ok ,listo. O sea logras comprender. ¿Por ejemplo, si yo te coloco un audio lo comprendes bien?

00:01:50 Elève_1
[Asiente con la cabeza]

00:01:51 Élève_1
¿Y entonces en ese sentido, cuál crees que son tus fortalezas y debilidades, aún en eso que me dices? Por ejemplo, tú dices que en el Francés te va bien en entender ¿cierto? pero más allá de eso, ¿cuáles crees que son las dificultades que aún tienes?

00:01:57 Élève_1
Pronunciar.

00:01:59
¿Sobre todo la pronunciación?

00:02:02 Élève_1
Como dialogar, sí.

00:02:05
¡Ah, mantener una conversación! Vale listo. Te iba a preguntar, Elève_1, ¿tienes algún conocido amigo que hable Francés?

00:02:08 Elève_1
Sí.

00:02:18
Y, ¿por lo general ustedes hablan en francés cuando o han intentado comunicarse en francés?

00:02:24 Elève_1
No.

00:02:24
¿No? ¿ninguna vez?

00:02:27 Elève_1
A veces le pregunto si tengo curiosidad de alguna frase, le pregunto cómo se dice y así…

00:02:35
¿Y tienes algún ejemplo así de algo que le hayas preguntado? Así sea casual, no importa.

00:02:42 Elève_1
Mmmm, antes de entrar al colegio, pues por lo menos aprender a decir mi nombre.

00:02:49
¡Ah! Algo como decir tu nombre en francés.

00:02:50 Elève_1
[Asiente con la cabeza]

00:02:49
Listo. Además de este espacio de curso, has tenido algún otro espacio de acceso a este tipo de recursos? Es decir, por ejemplo, intercambios donde me refiero a hablar con otras personas en Francés o, por ejemplo, que utilicen así como mi propuesta. Digamos qué recursos digitales para poder escuchar y leer en Francés antes… o por ejemplo, si han utilizado el material de la biblioteca.

00:03:26 Elève_1
No… antes no nos habían propuesto eso, nada de eso.

00:03:33
Nada de eso… ¿ni siquiera los profesores de francés o digamos alguien que viniera de fuera?

00:03:40 Elève_1
No.

00:03:42
Ok. En ese orden de ideas y pues teniendo en cuenta que me acabas de decir que no habían tenido esa experiencia antes. ¿Tú crees que el uso de estos materiales digitales facilita o hace que sea más, digamos que más comprensible y posible de hablar el francés? ¿Y por qué?

00:04:06 Elève_1
Sí, ayuda mucho y uno le pone como más interés y comprende más.

00:04:13
¿Por ejemplo, teniendo en cuenta eso que dices, cuál material es el que más te ha gustado?

00:04:21 Elève_1
El de los audios y Kahoot.

00:04:24
¿Cuáles audios? Perdóname.

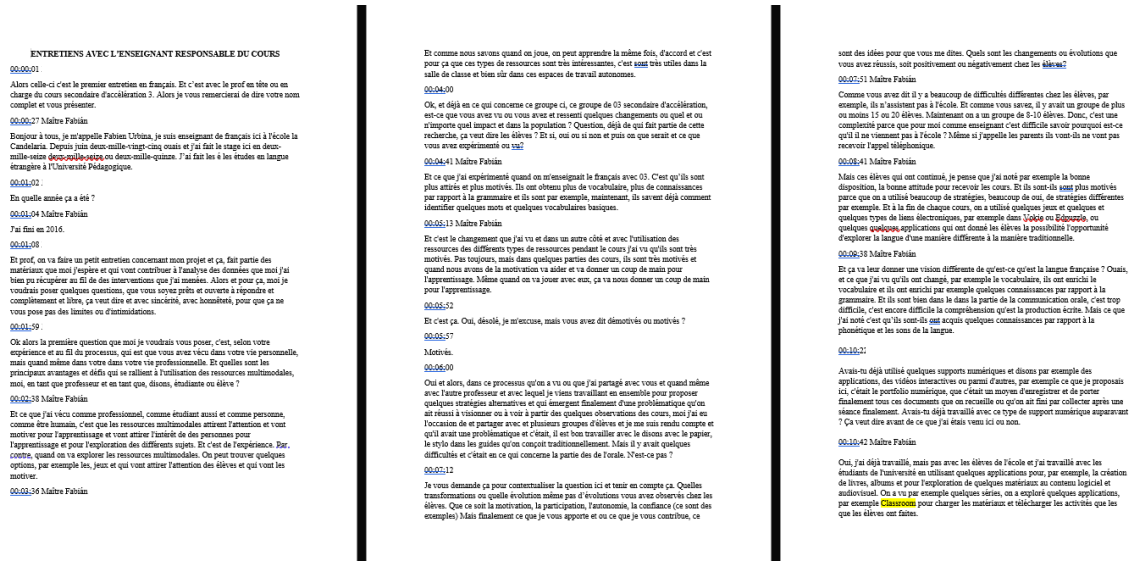
00:04:25 Elève_1
Mmm.

00:04:26
Digo cuál de todos porque hemos tenido acuérdate que hemos tenido vídeos y los de las pruebas. Y pues también hemos tenido los las de la conversación que creamos. ¿Te acuerdas? Que hicimos los flas transcripción fonética en el… es decir, cómo se pronuncia en el tablero.

Note. Pour des raisons d'éthique, un pseudonyme a été utilisé pour protéger l'anonymat de chacun des participant(e)s. Les transcriptions complètes des entretiens avec les 5 élèves sont disponibles au lien suivant : https://tinyurl.com/EntretiensxEleves

Annexe 5.

Transcription de l'Entretien Menée avec l'Enseignant Titulaire du Cours SA03.



ENTRETIENS AVEC L'ENSEIGNANT RESPONSABLE DU COURS

00:00:01

Alors celle-ci c'est le premier entretien en français. Et c'est avec le prof en tête ou en charge du cours secondaire d'accélération 3. Alors je vous remercierai de dire votre nom complet et vous présenter.

00:00:27 Maître Fabián

Bonjour à tous, je m'appelle Fabien Urbina, je suis enseignant de français ici à l'école la Candelaria. Depuis juin deux-mille-vingt-cinq ouais et j'ai fait le stage ici en deux-mille-seize deux-mille-seize ou deux-mille-quinze. J'ai fait les è les études en langue étrangère à l'Université Pédagogique.

00:01:02 .

En quelle année ça a été ?

00:01:04 Maître Fabián

J'ai fini en 2016.

00:01:08

Et prof, on va faire un petit entretien concernant mon projet et ça, fait partie des matériaux que moi j'espere et qui vont contribuer à l'analyse des données que moi j'ai bien pu récupérer au fil de des interventions que j'ai menées. Alors et pour ça, moi je voudrais poser quelques questions, que vous soyez prêts et ouverte à répondre et complètement et libre, ça veut dire et avec sincérité, avec honnêteté, pour que ça ne vous pose pas des limites ou d'intimidations.

00:01:59 .

Ok alors la première question que moi je voudrais vous poser, c'est, selon votre expérience et au fil du processus, qui est que vous avez vécu dans votre vie personnelle, mais quand même dans votre dans votre vie professionnelle. Et quelles sont les principaux avantages et défis qui se rallient à l'utilisation des ressources multimodales, moi, en tant que professeur et en tant que, disons, étudiante ou élève ?

00:02:38 Maître Fabián

Et ce que j'ai vécu comme professionnel, comme étudiant aussi et comme personne, comme être humain, c'est que les ressources multimodales attirent l'attention et vont motiver pour l'apprentissage et vont attirer l'intérêt de des personnes pour l'apprentissage et pour l'exploration des différents sujets. Et c'est de l'expérience. Par, contre, quand on va explorer les ressources multimodales. On peut trouver quelques options, par exemple les, jeux et qui vont attirer l'attention des élèves et qui vont les motiver.

00:03:36 Maître Fabián

Et comme nous savons quand on joue, on peut apprendre la même fois, d'accord et c'est pour ça que ces types de ressources sont très intéressantes, c'est sont très utiles dans la salle de classe et bien sûr dans ces espaces de travail autonomes.

00:04:00

Ok, et déjà en ce qui concerne ce groupe ci, ce groupe de 03 secondaire d'accélération, est-ce que vous avez vu ou vous avez et ressenti quelques changements ou quel et ou n'importe qual impact et dans la population ? Question, déjà de qui fait partie de cette recherche, ça veut dire les élèves ? Et si, oui ou si non et puis on que serait et ce que vous avez expérimenté ou vu?

00:04:41 Maître Fabián

Et ce que j'ai expérimenté quand on m'enseignait le français avec 03. C'est qu'ils sont plus attirés et plus motivés. Ils ont obtenu plus de vocabulaire, plus de connaissances par rapport à la grammaire et ils sont par exemple, maintenant, ils savent déjà comment identifier quelques mots et quelques vocabulaires basiques.

00:05:13 Maître Fabián

Et c'est le changement que j'ai vu et dans un autre côté et avec l'utilisation des ressources des différents types de ressources pendant le cours j'ai vu qu'ils sont très motivés. Pas toujours, mais dans quelques parties des cours, ils sont très motivés et quand nous avons de la motivation va aider et va donner un coup de main pour l'apprentissage. Même quand on va jouer avec eux, ça va nous donner un coup de main pour l'apprentissage.

00:05:52

Et c'est ça. Oui, désolé, je m'excuse, mais vous avez dit démotivés ou motivés ?

00:05:57

Motivés.

00:06:00

Oui et alors, dans ce processus qu'on a vu ou que j'ai partagé avec vous et quand même avec l'autre professeur et avec lequel je viens travaillant en ensemble pour proposer quelques stratégies alternatives et qui émergent finalement d'une problématique qu'on ait réussi à vvissionner ou à voir à partir des quelques observations des cours, moi j'ai eu l'occasion de et partager avec et plusieurs groupes d'élèves et je me suis rendu compte et qu'il avait une problématique et c'était, il est bon travailler avec le discuss avec le papier, le stylo dans les guides qu'on conçoit traditionnellement. Mais il y avait quelques difficultés et c'était en ce qui concerne la partie des de l'orale. N'est-ce pas ?

00:07:12

Je vous demande ça pour contextualiser la question ici et tenir en compte ça. Quelles transformations ou quelle évolution même pas d'évolutions vous avez observés chez les élèves. Que ce soit la motivation, la participation, l'autonomie, la confiance (ce sont des exemples) Mais finalement ce que je vous apporte et ou ce que je vous contribue, ce sont des idées pour que vous me dites. Quels sont les changements ou évolutions que vous avez réussis, soit positivement ou négativement chez les élèves?

00:07:51 Maître Fabián

Comme vous avez dit il y a beaucoup de difficultés différentes chez les élèves, par exemple, ils n'assistent pas à l'école. Et comme vous savez, il y avait un groupe de plus ou moins 15 ou 20 élèves. Maintenant on a un groupe de 8-10 élèves. Donc, c'est une complexité parce que pour moi comme enseignant c'est difficile savoir pourquoi est-ce qu'il il ne viennent pas à l'école ? Même si j'appelle les parents ils vont-ils ne vont pas recevoir l'appel téléphonique.

00:08:41 Maître Fabián

Mais ces élèves qui ont continué, je pense que j'ai noté par exemple la bonne disposition, la bonne attitude pour recevoir les cours. Et ils sont-ils sont plus motivés parce que on a utilisé beaucoup de stratégies, beaucoup de oui, de stratégies différentes par exemple. Et à la fin de chaque cours, on a utilisé quelques jeux et quelques et quelques types de liens électroniques, par exemple dans Yokio ou Edpuzzle, ou quelques quelques applications qui ont donné les élèves la possibilité l'opportunité d'explorer la langue d'une manière différente à la manière traditionnelle.

00:09:38 Maître Fabián

Et ça va leur donner une vision différente de qu'est-ce qu'est la langue française ? Ouais, et ce que j'ai vu qu'ils ont changé, par exemple le vocabulaire, ils ont enrichi le vocabulaire et ils ont enrichi par exemple quelques connaissances par rapport à la grammaire. Et ils sont bien dans le dans la partie de la communication orale, c'est trop difficile, c'est encore difficile la compréhension qu'est la production écrite. Mais ce que j'ai noté c'est qu'ils sont-ils ont acquis quelques connaissances par rapport à la phonétique et les sons de la langue.

00:10:27

Avais-tu déjà utilisé quelques supports numériques et disons par exemple des applications, des vidéos interactives ou parmi d'autres, par exemple ce que je proposais ici, c'était le portfolio numérique, que c'était un moyen d'enregistrer et de porter finalement tous ces documents que on recueille ou qu'on ait fini par collecter après une séance finalement. Avais-tu déjà travaillé avec ce type de support numérique auparavant ? Ça veut dire avant de ce que j'ai étais venu ici ou non.

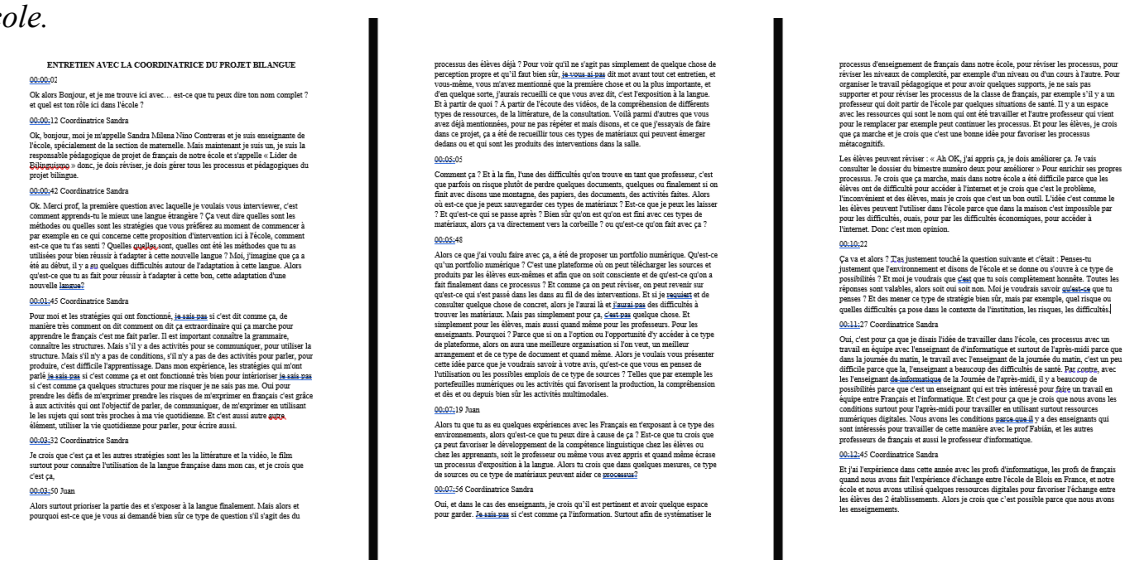
00:10:42 Maître Fabián

Oui, j'ai déjà travaillé, mais pas avec les élèves de l'école et j'ai travaillé avec les étudiants de l'université en utilisant quelques applications pour, par exemple, la création de livres, albums et pour l'exploration de quelques matériaux au contenu logiciel et audiovisuel. On a vu par exemple quelques séries, on a exploré quelques applications, par exemple Classroom pour charger les matériaux et télécharger les activités que les que les élèves ont faites.

Note. Le maître titulaire a accepté que son nom et son rôle soient mentionnés dans le projet présenté. La transcription complète de l'entretien avec le prof titulaire est disponible au lien suivant : https://tinyurl.com/EntretienCoord

Annexe 6.

Transcription de l'Entretien Menée avec la Coordinatrice en Charge du Projet de Bilinguisme à l'École.



ENTRETIEN AVEC LA COORDINATRICE DU PROJET BILANGUE

00:00:01

Ok alors Bonjour, et je me trouve ici avec… est-ce que tu peux dire ton nom complet ? et quel est ton rôle ici dans l'école ?

00:00:12 Coordinatrice Sandra

Ok, bonjour, moi je m'appelle Sandra Milena Nino Contreras et je suis enseignante de l'école, spécialement de la section de maternelle. Mais maintenant je suis un, je suis la responsable pédagogique de projet de français de notre école et s'appelle « Lider de Bilinguismo » donc, je dois réviser, je dois gérer tous les processus et pédagogiques du projet bilingue.

00:00:42 Coordinatrice Sandra

Ok. Merci prof, la première question avec laquelle je voulais vous interviewer, c'est comment apprends-tu le mieux une langue étrangère ? Ça veut dire quelles sont les méthodes ou quelles sont les stratégies que vous préfèrez au moment de commencer à par exemple en ce qui concerne cette proposition d'intervention ici à l'école, comment est-ce que tu t'as senti ? Quelles quelles sont, quelles ont été les méthodes que tu as utilisées pour bien réussir à t'adapter à cette nouvelle langue ? Moi, j'imagine que ça a été au début, il y a eu quelques difficultés autour de l'adaptation à cette langue. Alors qu'est-ce que tu as fait pour réussir à t'adapter à cette bon, cette adaptation d'une nouvelle langue?

00:01:45 Coordinatrice Sandra

Pour moi et les stratégies qui ont fonctionné, je sais pas si c'est dit comme ça, de manière très comment on dit comment on dit ça extraordinaire qui ça marche pour apprendre le français c'est me fait parler. Il est important connaître la grammaire, connaître les structures. Mais s'il y a des activités pour se communiquer, pour utiliser la structure. Mais s'il n'y a pas de conditions, s'il n'y a pas de des activités pour parler, pour produire, c'est difficile l'apprentissage. Dans mon expérience, les stratégies qui m'ont parlé je sais pas si c'est comme ça et ont fonctionné très bien pour intérioriser je sais pas si c'est comme ça quelques structures pour me risquer je ne sais pas me. Oui pour prendre les défis de m'exprimer prendre les risques de m'exprimer en français c'est grâce à aux activités qui ont l'objectif de parler, de communiquer, de m'exprimer en utilisant le les sujets qui sont très proches à ma vie quotidienne. Et c'est aussi autre aussi, élément, utiliser la vie quotidienne pour parler, pour écrire aussi.

00:03:32 Coordinatrice Sandra

Je crois que c'est ça et les autres stratégies sont les la littérature et la vidéo, le film surtout pour connaître l'utilisation de la langue française dans mon cas, et je crois que c'est ça,

00:03:50 Joan

Alors surtout prioriser la partie des et s'exposer à la langue finalement. Mais alors et pourquoi est-ce que je vous ai demandé bien sûr ce type de question s'il s'agit des du processus des élèves déjà ? Pour voir qu'il ne s'agit pas simplement de quelque chose de perception propre et qu'il faut bien sûr, je vous ai pas dit mon avant tout cet entretien, et vous-même, vous m'avez mentionné que la première chose et ou la plus importante, et d'en quelque sorte, j'aurais recueilli ce que vous avez dit, c'est l'exposition à la langue. Et à partir de quoi ? A partir de l'écoute des vidéos, de la compréhension de différents types de ressources, de la littérature, de la consultation. Voilà parmi d'autres que vous avez déjà mentionnées, pour ne pas répéter et mais disons, et ce que j'essayais de faire dans ce projet, ça a été de recueillir tous ces types de matériaux qui peuvent émerger dedans ou et qui sont les produits des interventions dans la salle.

00:05:05

Comment ça ? Et à la fin, l'une des difficultés qu'on trouve en tant que professeur, c'est que parfois on risque plutôt de perdre quelques documents, quelques ou finalement si on finit avec disons une montagne, des papiers, des documents, des activités faites. Alors où est-ce que je peux sauvegarder ces types de matériaux ? Est-ce que je jesuis les laisser ? Et qu'est-ce qui se passe après ? Bien sûr qu'on est qu'on est fini avec ces types de matériaux, alors ça va directement vers la corbeille ? ou qu'est-ce qu'on fait avec ça ?

00:05:48

Alors ce que j'ai voulu faire avec ça, a été de proposer un portfolio numérique. Qu'est-ce qu'un portfolio numérique ? C'est une plateforme où on peut télécharger les sources et produits par les élèves eux-mêmes et afin que on soit conscients et de qu'est-ce qu'on a fait finalement dans ce processus ? Et comme ça on peut réviser, on peut revenir sur qu'est-ce qui s'est passé dans les dans au fil de des interventions. Et si je requiert et de consulter quelque chose de concret, alors je l'aurai là et je l'aurai pas des difficultés à trouver les matériaux. Mais pas simplement pour ça, c'est pas quelque chose. Et simplement pour les élèves, mais aussi quand même pour les professeurs. Pour les enseignants. Pourquoi ? Parce que si on a l'option ou l'opportunité d'y accéder à ce type de plateforme, alors on aura une meilleure organisation si l'on veut, un meilleur arrangement et de ce type de document et quand même. Alors je voulais vous présenter cette idée parce que je voudrais savoir à votre avis, qu'est-ce que vous en pensez de l'utilisation ou les possibles emplois de ce type de sources ? Telles que par exemple les portefeuilles numériques ou les activités qui favorisent la production, la compréhension et dés et ou depuis bien sûr les activités multimodales.

00:07:19 Joan

Alors tu que tu as eu quelques expériences avec les Français en t'exposant à ce type des environnements, alors qu'est-ce que tu peux dire à cause de ça ? Est-ce que tu crois que ça peut favoriser le développement de la compétence linguistique chez les élèves ou chez les apprenants, soit le professeur ou même vous avez appris et quand même écrase un processus d'exposition à la langue. Alors tu crois que dans quelques mesures, ce type de sources ou ce type de matériaux peuvent aider ce processus?

00:07:56 Coordinatrice Sandra

Oui, et dans le cas des enseignants, je crois qu'il est pertinent et avoir quelque espace pour garder. Je sais pas si c'est comme ça l'information. Surtout afin de systématiser le processus d'enseignement de français dans notre école, pour réviser les processus, pour réviser les niveaux de complexité, par exemple d'un niveau ou d'un cours à l'autre. Pour organiser le travail pédagogique et pour avoir quelques supports, je ne sais pas supporter et pour réviser les processus de la classe de français, par exemple s'il y a un professeur qui doit partir de l'école par quelques situations de santé. Il y a un espace avec les ressources qui sont le nom qui ont été travailler et l'autre professeur qui vient pour le remplacer par exemple peut continuer les processus. Et pour les élèves, je crois que ça marche et je crois que c'est une bonne idée pour favoriser les processus métacognitifs.

Les élèves peuvent réviser : « Ah OK, j'ai appris ça, je dois améliorer ça. Je vais consulter le dossier du binestre numéro deux pour améliorer » Pour enrichir ses progres processus. Je crois que ça marche, mais dans notre école a été difficile parce que les élèves ont de difficulté pour accéder à l'internet et je crois que c'est le problème, l'inconvénient et des élèves, mais je crois que c'est un bon outil. L'idée c'est comme le les élèves peuvent l'utiliser dans l'école parce que dans la maison c'est impossible par pour les difficultés, ouais, pour par les difficultés économiques, pour accéder à l'internet. Donc c'est mon opinion.

00:10:22

Ça va et alors ? T'as justement touché la question suivante et c'était : Penses-tu justement que l'environnement et disons de l'école et se donne ou s'ouvre à ce type de possibilités ? Et moi je voudrais que c'est que tu sois complètement honnête. Toutes les réponses sont valables, alors soit oui soit non. Moi je voudrais savoir qu'est-ce que tu penses ? Et des mener ce type de stratégie bien sûr, mais par exemple, quel risque ou quelles difficultés ça pose dans le contexte de l'institution, les risques, les difficultés.

00:11:27 Coordinatrice Sandra

Oui, c'est pour ça que je disais l'idée de travailler dans l'école, ces processus avec un travail en équipe avec l'enseignant de d'informatique et surtout de l'après-midi parce que dans la journée du matin, le travail avec l'enseignant de la journée du matin, c'est un peu difficile parce que la, l'enseignant a beaucoup des difficultés de santé. Par contre, avec les l'enseignant de informatique de la Journée de l'après-midi, il y a beaucoup de possibilités parce que c'est un enseignant qui est très intéressé pour faire un travail en équipe entre Français et l'informatique. Et c'est pour ça que je crois que nous avons les conditions surtout pour l'après-midi pour travailler en utilisant surtout ressources numériques digitales. Nous avons les conditions parce que il y a des enseignants qui sont intéressés pour travailler de cette manière avec le prof Fabián, et les autres professeurs de français et aussi le professeur d'informatique.

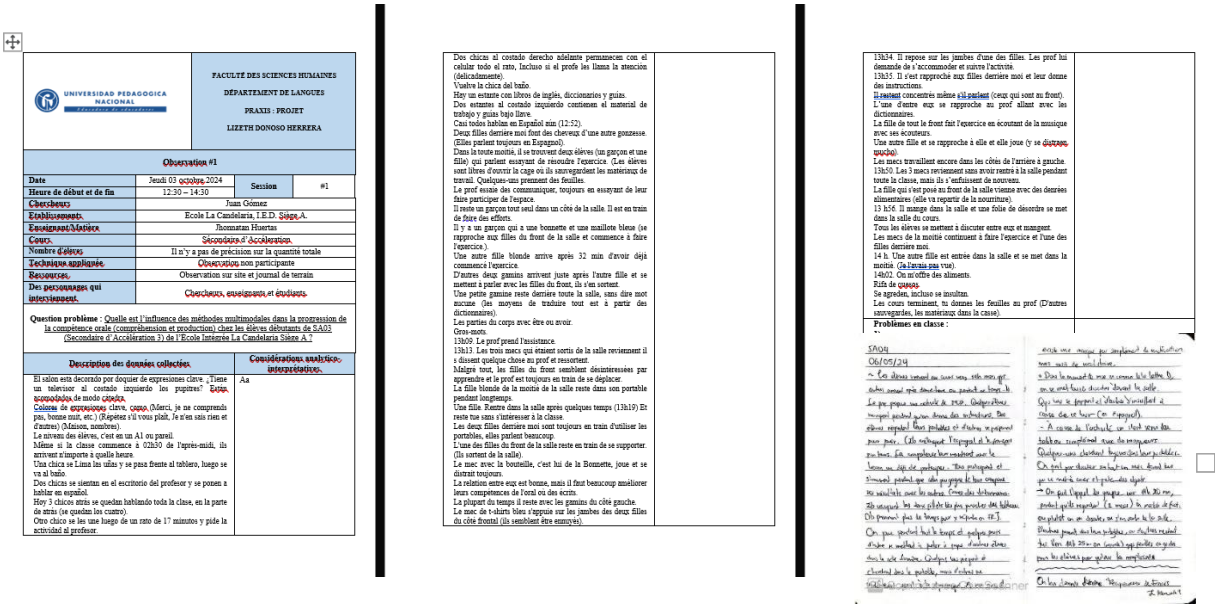
00:12:45 Coordinatrice Sandra

Et j'ai l'expérience dans cette année avec les profs d'informatique, les profs de français quand nous avons fait l'expérience d'échange entre l'école de Blois en France, et notre école et nous avons utilisé quelques ressources digitales pour favoriser l'échange entre les élèves des 2 établissements. Alors je crois que c'est possible parce que nous avons les enseignements.

Note. La coordinatrice a accepté que son nom et son rôle soient mentionnés dans le projet présenté. La transcription complète de l'entretien avec le coordinatrice du projet de bilinguisme à l'école est disponible au lien suivant : https://tinyurl.com/EntretienProf

Annexe 7.

Transcription du Journal de Bord en Digital et celui Rédigé à Main.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DE LANGUES
PRAXIS : PROJET
LIZETH DONOSO HERRERA

Observation #1

Date	Jeudi 03 octobre 2024	**Session**	#1
Heure de début et de fin	12:30 – 14:30		
Chercheurs	Juan Gómez		
Établissement.	Ecole La Candelaria, I.E.D. Siège A.		
Enseignant/Matière	Jhonnatan Huertas		
Cours.	Sécondaire d' Accélération.		
Nombre d'élèves	Il n'y a pas de précision sur la quantité totale		
Technique appliquée.	Observation non participante		
Ressources.	Observation sur site et journal de terrain		
Des personnages qui interviennent.	Chercheurs, enseignants et étudiants.		

Question problème : Quelle est l'influence des méthodes multimodales dans la progression de la compétence orale (compréhension et production) chez les élèves débutants de SA03 (Secondaire d' Accélération 3) de l'Ecole Intégrée La Candelaria Siège A ?

Description des données collectées.	Considérations analytico-interprétatives.
El salón esta decorado por doquier de expresiones clave ¿Tiene un televisor al costado izquierdo los pupitres? Estan acomodados de modo cónico. Colores de expresiones clave, cama (Merci, je ne comprends pas, bonne nuit, etc.) (Répétez s'il vous plait, Je n'en sais rien et d'autres) (Maison, nombres). Le niveau des élèves, c'est en un A1 ou pareil. Même si la classe commence à 02h30 de l'après-midi, ils arrivent n'importe à quelle heure. Una chica se Llama los niñas y se pasa frente al tablero, luego se va al baño. Dos chicas se sientan en el escritorio del profesor y se ponen a hablar en español. Hoy 3 chicos stris se quedan hablando toda la clase, en la parte de atrás (se quedan los cuatro). Otro chico se las une luego de un rato de 17 minutos y pide la actividad al profesor.	Aa

Dos chicas al costado derecho adelante permanecen con el celular todo el rato, Incluso si el profe les llama la atención (delicadamente).
Vuelve la chica del baño.
Hay un estante con libros de inglés, diccionarios y guías.
Dos estantes al costado izquierdo contienen el material de trabajo y guías bajo llave.
Casi todos hablan en Español aún (12:52).
Dos filles derrière moi font des chevreux d'une autre gonzesse. (Elles parlent toujours en Espagnol).
Dans la toute moitié, il se trouvent deux élèves (un garçon et une fille) qui parlent essayant de resoudre l'exercice. (Les élèves sont libres d'ouvrir la cage où ils sauvegardent les matériaux de travail. Quelques-uns prennent des feuilles.
Le prof essaie des communiquer, toujours en essayant de leur faire participer de l'espace.
Il reste un garçon tout seul dans un côté de la salle. Il est en train de faire des efforts.
Il y a un garçon qui a une bonnette et une maillote bleue (se rapproche aux filles du front de la salle et commence à faire l'exercice.).
Une autre fille blonde arrive après 32 min d'avoir déjà commencé l'exercice.
D'autres deux gamins arrivent juste après l'autre fille et se mettent à parler avec les filles du front, ils s'en sortent.
Une petite gamine reste derrière toute la salle, sans dire mot aucune (les moyens de traduire tout est à partir des dictionnaires).
Les parties du corps avec être ou avoir.
Gros-mots.
13h09. Le prof prend l'assistance.
13h13. Les trois mecs qui étaient sortis de la salle reviennent il s disent quelque chose au prof et ressortent.
Malgre tout, les filles du front semblent désintéressées par apprendre et le prof est toujours en train de se déplacer.
La fille blonde de la moitié de la salle reste dans son portable pendant longtemps.
Une fille Rentre dans la salle après quelques temps (13h19) Et reste tue sans s'intéresser à la classe.
Les deux filles derrière moi sont toujours en train d'utiliser les portables, elles parlent beaucoup.
L'une des filles du front de la salle reste en train de se supporter. (Ils sortent de la salle).
Le mec avec la bouteille, c'est lui de la Bonnette, joue et se distrait toujours.
La relation entre eux est bonne, mais il faut beaucoup améliorer leurs compétences de l'oral ou des écrits.
La plupart du temps il reste avec les gamins du côté gauche.
Le mec de t-shirts bleu s'appuie sur les jambes des deux filles du côté frontal (ils semblent être ennuyés).

13h24. Il repose sur les jambes d'une des filles. Les prof lui demande de s'accommoder et suivre l'activité.
13h35. Il s'est rapproché aux filles derrière moi et leur donne des instructions.
Il restent concentrés même s'il parlent (ceux qui sont au front).
L'une d'entre eux se rapproche au prof allant avec les dictionnaires.
La fille de tout le front fait l'exercice en écoutant de la musique avec ses écouteurs.
Une autre fille et se rapproche à elle et elle joue (y se dirigent, proche).
Les mecs travaillent encore dans les côtés de l'arrière à gauche.
13h50. Les 3 mecs restegnent sans avoir rentré à la salle pendant toute la classe, mais ils s'enfuissent de nouveau.
La fille qui s'est posé au front de la salle vienne avec des derrières nécessitaires (elle va regartir de la nourriture).
13 h56. Il mange dans la salle et une folie de désordre se met dans la salle du cours.
Tous les élèves se mettent à discuter entre eux et mangent.
Les mecs de la moitié continuent à faire l'exercice et l'une des filles derrière moi.
14 h. Une autre fille est entrée dans la salle et se met dans la moitié (On trevais pas vue).
14h02. On m'offre des aliments.
Rifs de cuisse.
Se agredes, incluso se insultan.
Les cours terminent, tu donnes les feuilles au prof (D'autres sauvegardes, les materiaux dans la casse).

Problèmes en classe :

Note. Pour des raisons de clarté, il a été décidé de transférer dans un document en ligne toutes les notes prises au cours de toutes les observations participantes et non participantes. La transcription complète du journal de bord digital est disponible au lien suivant : https://tinyurl.com/JournalBrd

Annexe 8.

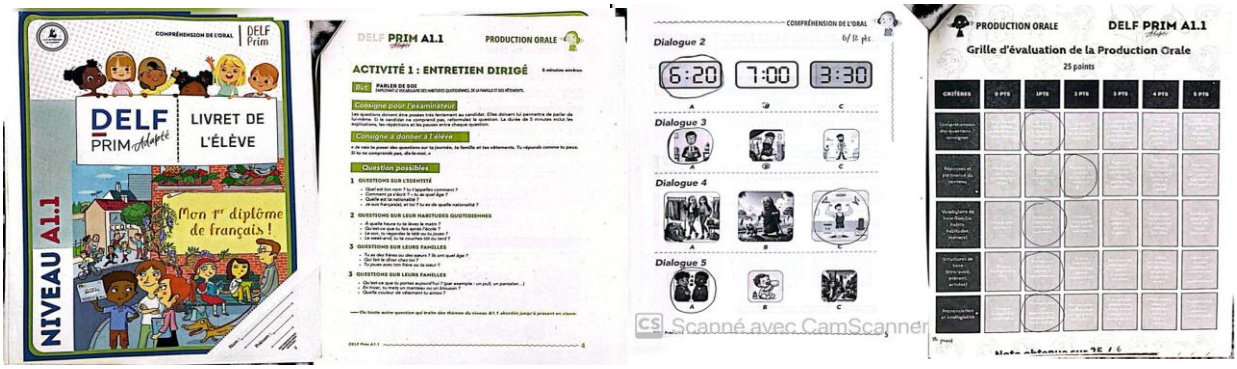
Portfolio Numérique Conçu pour l'Enregistrement des Différents Documents Multimodaux Issus des Elèves et Documents de Basse Proposés par le Stagiaire.



Note. Voici la base de données où sont compilés tous les enregistrements et produits de cette recherche, constituant le support matériel le plus précieux de cette étude. De plus, y sont présentées de manière linéaire des preuves supplémentaires concernant cette intervention en classe avec le groupe SA03. Le lien d'accès à la plateforme est ouvert pour votre révision, mais les droits de celui-ci et des matériaux publiés y sont d'accès limité à l'Université Pédagogique Nationale, ainsi qu'à l'auteur de ce projet. Veuillez-vous abstenir de recopier ou d'utiliser des informations provenant de là, encore moins au nom de quiconque lisant ce rapport : https://tinyurl.com/Padlet-PortfolioNumerique

Annexe 9.

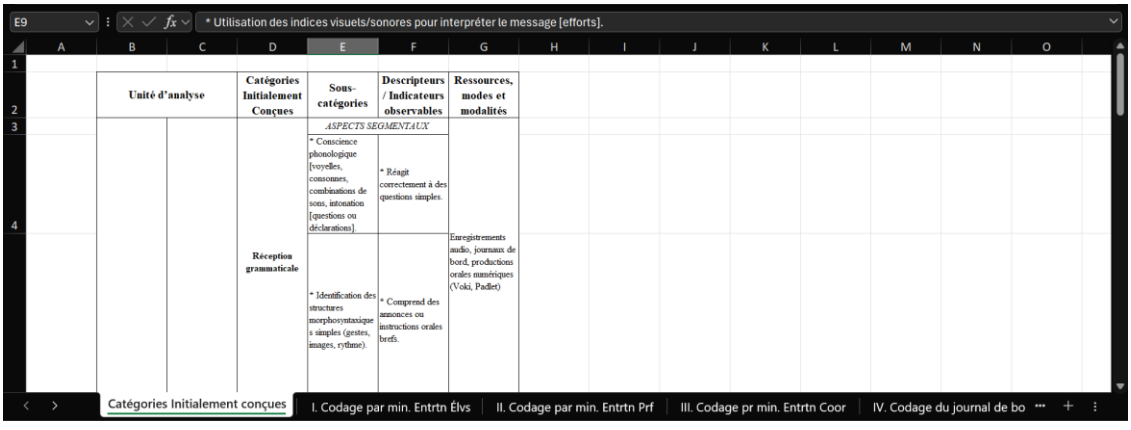
Format de l'Épreuve en Pré-test et Post-test DELF Prim A1.1 Adaptée (Concentrée sur la C.O) au Contexte et Niveau des Élèves de SA03.



Note. Maintenant, la structure des épreuves est présentée à partir d'un exemplaire rempli par l'un des étudiants. Cependant, vous pouvez accéder à la ressource en ligne publiée sur le Padlet où toute la structure est présentée en détail et avec une plus grande clarté visuelle, suivez : https://tinyurl.com/Padlet-PortfolioNumerique

Annexe 10.

Matrice Catégorielle Contenant les Différents Analyses de Donnés Réalisées auprès de la Constitution des Catégories Émergentes de la Recherche.



Note. Maintenant, la structure des épreuves est présentée à partir d'un exemplaire rempli par l'un des étudiants. Cependant, vous pouvez accéder à la ressource en ligne publiée sur le Padlet où toute la structure est présentée en détail et avec une plus grande clarté visuelle, suivez : https://tinyurl.com/Padlet-PortfolioNumerique

Annexe 11.

Plaques et Fiches Distribuées Partout dans l'École, Préservant le Style des Rues à La Candelaria (Centre-Ville), en Français.



Note. Cette image représente certains panneaux et plaques répartis dans les installations de l'institution et dénote la relation entre le français et son importance pour l'école. En plus d'être un référent visuel, linguistique, contextuel et historique pour les étudiants et le personnel de l'école.

Tableaux

Tableau 2.

Grille des Séances et Étapes Initialement Conçues pour la Mise en Œuvre des Interventions Dans le Cours SA03.

PROPOSITION PÉDAGOGIQUE INITIALE D'INTERVENTION			
# Séance	**Objectifs**	**Activité**	**Outils**

Séance 1 *À la découverte de nous-mêmes !*	**Objectif de Recherche**	**Analyser la capacité des élèves à s'exprimer oralement sur des informations personnelles simples** *(Examiner la fluidité et la précision des élèves lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes dans un contexte communicationnel suivi).*	**Brise-glace « Qui suis-je ? » :** Chaque élève répond à des questions simples sur lui-même (ex. : « Quel est ton prénom ? » « Où habites-tu ? » « Quelle est ta couleur préférée ? ») pour faciliter leurs premières interactions. **Présentation personnelle :** Chaque élève prépare une présentation de 3-5 phrases sur son nom, son âge, sa famille, son lieu d'origine, etc.	**TÂCHE à la maison** ● Portfolio numérique sur Padlet pour recueillir leurs présentations et observations. ● Fiche de suivi oral pour mettre des notes à propos des hésitations/difficultés ou de l'usage de nouveau vocabulaire.
	Objectif Pédagogique	**Saluer, poser et répondre à des questions simples à propos soi-même.**		
Séance 2 *À qui je m'adresse ?*	**Objectif de Recherche**	**Observer l'intégration des expressions de politesse dans les échanges quotidiens** *(Identifier si les élèves utilisent spontanément ces expressions dans leurs interactions orales).*	**Jeu « À la boulangerie » :** Les élèves jouent des scénarios où ils achètent des objets simples (du pain, du chocolat) en utilisant les expressions de politesse **Jeu de rôle « Astuces de politesse » :** *Exemples pratiques où les élèves doivent répondre poliment à diverses situations (en demandant des informations, en s'excusant, etc.) selon leur interlocuteur.*	● **Portfolio numérique :** Les élèves enregistrent leurs dialogues et la liste des expressions apprises. ● **Cartes d'expression :** Cartes avec des expressions de politesse que les élèves doivent utiliser dans différentes situations.
	Objectif Pédagogique	**Faire des affirmations simples dans des situations du quotidien.** **Dire et reconnaître des formules simples de politesse**		
Séance 3 *Quel temps fait-il ? Découvrons ensemble !*	**Objectif de Recherche**	**Analyser l'aisance des élèves à poser des questions et à fournir des réponses précises concernant la météo dans des conversations informelles.**	**Exercice en groupe « La météo du jour » :** Chaque groupe reçoit une série de cartes avec des questions sur la météo *(par exemple : « Quel temps fait-il aujourd'hui ? », « Est-ce qu'il pleut ? », « Est-ce qu'il fait chaud ? »).* Les élèves se posent ces questions entre eux et répondent en utilisant des phrases simples en fonction des cartes météo qui leur sont données (images ou pictogrammes représentant des conditions climatiques variées : soleil, pluie, nuages, neige, etc.).	● **Portfolio numérique :** Enregistrement des réponses orales des élèves, permettant de suivre leur progression et leur aisance dans l'expression de la météo. ● **Cahiers :** Les élèves écrivent des phrases simples pour décrire la météo du jour ou celle d'un lieu imaginaire (ex. : « Aujourd'hui, il pleut à Paris »)
	Objectif Pédagogique	**Poser et répondre à des questions sur la météo en utilisant des expressions simples.** **Décrire la météo de manière claire et concise (ex. : « Il pleut », « Il fait chaud », « C'est nuageux »).**		
Séance 4 *Allons faire les courses !*	**Objectif de Recherche**	**Observer l'aptitude des élèves à effectuer une transaction simple en utilisant des phrases courtes et pertinentes dans un contexte simulé.**	**Exercice pratique « Marché de rue » :** Utiliser des objets ou des images pour simuler un marché, avec des élèves qui jouent les rôles de clients et de commerçants.	● **Portfolio numérique :** Les élèves enregistrent leurs dialogues dans une vidéo expliquant ce qu'ils ont acheté.

	Objectif Pédagogique	**Faire un achat simple dans des situations quotidiennes.**		• **Liste de vocabulaire :** Liste de mots et phrases associés aux achats et transactions simples.
Séance 5 *Comment j'y arrive ? Donner des directions …*	**Objectif de Recherche**	**Analyser les contributions de la pratique orale dirigée et des activités d'écoute contextuelles sur l'amélioration de leur CC.**	**Guidez-moi !** Écouter des instructions données par l'enseignant pour localiser des endroits sur un plan simplifié de la classe ou de l'école. Ensuite, chaque élève devra guider un camarade en utilisant les mêmes expressions, renforçant ainsi leur capacité à utiliser le vocabulaire de manière interactive**.**	• **Fiche d'instructions** avec des expressions communes pour donner des directions.
	Objectif Pédagogique	**Comprendre et donner des directions et suivre des instructions orales pour se rendre à un lieu.**		
Séance 6 *Que veux-tu faire quand tu seras plus grand ?*	**Objectif de Recherche**	**Examiner la capacité des élèves à exprimer leurs aspirations personnelles (métiers, passions, rêves) avec des réponses précises.**	**Mes rêves** Les élèves réfléchissent à un métier, une passion et un rêve qu'ils aimeraient avoir. Ils écrivent une phrase pour chaque élément (ex. : « Je veux être médecin. » ou « Je rêve de voyager. »). Ensuite, ils partagent leurs réponses en binômes ou petits groupes, en posant des questions aux autres élèves sur leurs choix.	• **Portfolio numérique :** Enregistrement des réponses orales et des réflexions. • **Cahiers :** Rédaction des phrases sur le métier, la passion et le rêve.
	Objectif Pédagogique	**Exprimer ses projets pour l'avenir (métiers, passions, rêves).** **Poser des questions sur les projets des autres et y répondre.**		
Séance 7 *Qu'est-ce que je fais pendant mon temps libre ? Quelles nouvelles choses veux-je faire ?*	**Objectif de Recherche**	**Étudier l'évolution de la capacité des élèves à exprimer leurs loisirs et projets personnels, en mettant l'accent sur leur fluidité et la précision dans l'utilisation de phrases simples.**	**Mon temps libre et mes projets** Les élèves écrivent une liste de leurs activités de loisirs préférées (sports, jeux, hobbies) et de ce qu'ils aimeraient faire dans l'avenir. Ensuite, en petits groupes ou en binômes, ils échangent leurs idées avec des questions du type : « Qu'est-ce que tu fais pendant ton temps libre ? » ou « Est-ce que tu aimerais essayer quelque chose de nouveau ? ». L'objectif est d'encourager une discussion simple mais fluide sur leurs préférences.	• **Portfolio numérique :** Enregistrement de leurs réponses et discussions (audio ou vidéo). • **Cahiers :** Notes écrites des activités de loisirs actuelles et des souhaits pour l'avenir.
	Objectif Pédagogique	**Exprimer ses activités de loisirs actuelles et ses projets futurs en utilisant des structures simples et appropriées pour décrire ses préférences et aspirations.**		
Séance 8 *Débats et Arguments*	**Objectif de Recherche**	**Analyser la capacité des élèves à structurer et à exprimer une opinion simple dans un cadre oral**	**Débat informel :** Sur un sujet simple comme « Le meilleur endroit pour vivre », où les élèves partagent et argumentent sur les endroits où ils aimeraient vivre.	• **Fiches d'argumentation :** Aide-mémoire pour structurer les arguments (introduction, développement, conclusion).
	Objectif Pédagogique	**Faire des affirmations simples sur le lieu où j'aimerais vivre.** **Poser et répondre à des questions sur ses rêves.**		

Séance 9 *L'atelier des erreurs : apprendre de nos échecs*	**Objectif de Recherche**	**Déterminer l'étendue des interventions du stagiaire dans la clarification des erreurs et dans le guidage des élèves pour améliorer leur expression orale.**	**L'atelier des corrections collectives** L'atelier des corrections collectives commence par une brève explication du stagiaire sur l'importance de la correction des erreurs. Les élèves, en petits groupes, corrigent des phrases erronées à l'aide de cartes grâce aux instructions données. Le stagiaire circule pour guider et clarifier les règles. Chaque groupe présente ses corrections et le stagiaire résume les erreurs communes, en donnant des conseils pratiques. Les élèves notent les points clés dans leur cahier de révision.	• **Portfolio numérique : Enregistrement des corrections orales des élèves.** • **Cartes de correction :** Contenant des règles et des exemples pour corriger les erreurs. • **Cahier de révision :** Pour noter les erreurs fréquentes et les stratégies pour les éviter.
	Objectif Pédagogique	**Accompagner les élèves dans la reconnaissance et la correction de leurs erreurs linguistiques, et leur fournir des stratégies pour améliorer la précision et la fluidité de leurs expressions à l'oral.**		
Séance 10 *Défi DELF : mettons en pratique ce que nous avons appris*	**Objectif de Recherche**	**Evaluer les compétences acquises lors des séances précédentes dans une situation d'expression orale structurée, en répondant à des questions adaptées type DELF Prim.**	Les élèves passent une évaluation orale inspirée du format DELF Prim adaptée à leur niveau. Cette évaluation comprend des questions sur des sujets abordés pendant les séances, comme la météo, les loisirs, ou les projets futurs. Après l'évaluation, un moment de discussion est organisé où les élèves partagent leurs ressentis sur les activités et l'intervention pédagogique du stagiaire. Ils expriment leurs difficultés, leurs progrès et leurs recommandations pour améliorer l'apprentissage.	• **Évaluation orale DELF Prim adaptée :** questions et exercices d'expression orale. • **Portfolio numérique :** Enregistrement des expressions orales des élèves et commentaires. • **Tableau interactif ou cahiers :** pour recueillir les impressions des élèves
	Objectif Pédagogique	**Mettre en avant la progression des élèves en matière d'expression orale et recueillir leurs impressions sur l'ensemble des interventions.**		

Note. Ce tableau est construit à partir des illustrations discutées avec la première conseillère pédagogique en tête du stagiaire. Toutefois ceci fait partie d'une source proprement élaborée finalement.

Tableau 3.

Grille des Séances et Étapes Finalement Déroulées au Moment de la Mise en Œuvre des Interventions dans le Cours SA03.

PROPOSITION PÉDAGOGIQUE D'INTERVENTION MOBILISÉE			
Séance/Étape	**Objectifs**	**Activité**	**Outils**
Praxis I - Proposition du projet (2024-2)	Cette étape consistant en environ 4 mois (2024-2) d'interventions initiales en classe était orientée vers la compréhension de l'environnement formatif des cours	Les activités menées durant cette période étaient principalement axées sur l'accompagnement et des observations non-participatives, en grande partie des cours SA02 et	- Les matériaux, fournis par l'enseignant titulaire, consistaient principalement en

	d'accélération assignés pour accompagner la formulation d'un avant-projet de recherche fondé sur la pédagogie du langage.		SA01. Avec quelques exceptions d'observations participatives qui ont permis de reconnaître les classes accélérées, leurs dynamiques/rythmes de travail et relations internes.	des guides de travail avec des activités s'étendant sur un à trois cours.
Praxis II – Mobilisations (2025-1)	Au cours de cette deuxième étape de 11 semaines, seules cinq séances ont pu être réalisées, dont les deux premières ont posé les bases théoriques nécessaires à l'intégration progressive d'une méthodologie multimodale. Initialement prévues avec les groupes SA01 et SA02, les interventions ont été réorganisées en raison de changements d'horaires, ce qui a conduit à reprendre le travail depuis le début avec le groupe SA03, lui-même affecté par un mélange d'élèves et un changement d'enseignants.		Une révision des acquis a été nécessaire, notamment sur le verbe *être*, non maîtrisé, ainsi qu'une introduction du verbe *avoir* pour soutenir les thématiques prévues. Le travail, centré sur « À la découverte de nous-mêmes », a inclus des activités introductives, des questions simples et l'usage initial de portfolios numériques, malgré la réalisation partielle de certains enregistrements audio. Des liens ont été établis entre l'expression de la possession et différents champs lexicaux (vêtements, parties du corps, maison, outils scolaires), tout en accompagnant l'apprentissage par une intégration progressive de méthodes multimodales.	- Guides de travail proposées par le maître titulaire. - Portfolio Numérique avec l'enregistrement des audios initiaux se présentant. - Proposition d'activité analogue en rondelle sous forme de questions rapides.
Sujet 1 [Séance 1 - 3] *À la découverte de nous-mêmes !*	**Objectif de Recherche**	**Analyser la capacité des élèves à s'exprimer oralement sur des informations personnelles simples** *(Examiner la fluidité et la précision des élèves lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes dans un contexte communicationnel suivi).*	**Brise-glace « Qui suis-je ? » :** Chaque élève répond à des questions simples sur lui-même (ex. : « Quel est ton prénom ? » « Où habites-tu ? » « Quelle est ta couleur préférée ? ») pour faciliter leurs premières interactions. [En rondelle, jouant de la musique et brisant la tension entre les impliqué(e)s]. **Présentation personnelle :** Chaque élève prépare une présentation qui ne dépasse pas une minute, où ils saluent, dissent leur nom, leur âge, d'où ils viennent, quelles choses leur caractérisent ou ne caractérisent pas, et prennent congé en dernier lieu. [Informations enregistrées pour l'ultérieur développement des avatars virtuels].	**TÂCHE à la maison** ● Portfolio numérique enregistrer sur Padlet un audio en se présentant pour recueillir quelques coordonnées demandées et pouvoir faire futures observations ou corrections.
	Objectif Pédagogique	Saluer, poser et répondre à des questions simples à propos soi-même.		
Sujet 2 [Séance 3 - 5] *À la découverte de ce qu'on a ou n'a pas !*	**Objectif de Recherche**	Analyser la capacité des élèves à s'exprimer oralement sur leurs goûts, possessions et manques en utilisant le verbe « avoir », la négation et le partitif dans des	**Brise-glace « Le jeu des possessions » :** Chaque élève devra tirer au sort une carte qui présente un objet ou un aliment. Il/Elle devra ensuite parler à haute voix de l'objet (s'il l'a ou non) en utilisant la structure « J'ai… » ou « Je n'ai pas… », en intégrant le partitif ou la négation. Par exemple : « J'ai des pommes » ou « Je n'ai pas de chocolat ».	● **Cartes illustrées** avec des objets et aliments. ● **Marqueurs/crayons** pour écrire. ● **Tableau** pour résumer les réponses et structures. **Roulette** + musique + minuteur pour organiser l'activité.

		situations communicatives authentiques.	**Activité principale - Roulette d'Interviews :** Les élèves seront répartis en cercle intérieur et extérieur. La musique commencera et, lorsque celle-ci s'arrêtera, les élèves qui se retrouvent devront interviewer la personne en face d'eux en utilisant les structures suivantes : ● « As-tu… ? » (Par exemple : « As-tu un chat ? ») ● Si la réponse est affirmative : « Oui, j'ai des pommes ». ● Si la réponse est négative : « Non, je n'ai pas de chocolat. » Les élèves devront poser des questions sur les possessions (ou manques) des autres en utilisant des cartes avec des images représentant des objets. Ils devront répondre de manière affirmative ou négative en utilisant le verbe « avoir » et la négation, tout en intégrant le partitif pour parler de nourriture ou d'objets (par exemple, « J'ai du chocolat, mais je n'ai pas de pommes de terre »).	● **Cartes avec images** d'objets/aliments pour poser des questions. ● **Marqueurs** pour noter les exemples et réponses.
	Objectif Pédagogique	Utiliser le verbe « avoir » et la négation pour exprimer des informations sur les goûts, les possessions et les manques dans des situations de communication simples et pratiques.		
Praxis III – Systématisation (2025-2)	**Objectif de Recherche**	Remarquer les progrès réalisés par les élèves en expression et compréhension orale à travers des activités interactives, des évaluations orales inspirées du format DELF Prim, et des exercices de révision des notions abordées pendant les séances précédentes.	Les élèves ont participé à des évaluations orales, des jeux interactifs (Kahoot, WayGround), et des activités de correction phonologique. Ils ont répondu à des questions adaptées à partir de dialogues simples et de situations de communication authentiques. Les élèves ont aussi travaillé sur la création de avatars virtuels via la plateforme Voki, intégrant leurs enregistrements audio et pratiquant la présentation orale. Ces activités ont permis de renforcer les compétences en expression orale et de préparer les élèves au post-test DELF Prim.	• **Kahoot :** Jeu interactif pour stimuler la compréhension orale. • **WayGround :** Application pour pratiquer le vocabulaire et les structures grammaticales. • **Voki :** Plateforme pour créer des avatars virtuels et ajouter des enregistrements audio. • **Edpuzzle :** Outil pour visionner et répondre à des questions sur des vidéos interactives. • **Portfolio numérique :** Enregistrements audio des élèves pour suivre leur progression et corriger les erreurs.
	Objectif Pédagogique	Consolider la maîtrise des structures grammaticales (verbes « être » et « avoir », vocabulaire des vêtements, parties du corps, famille et nombres de 70 à 90), tout en révisant la		

		prononciation, l'intonation et la fluidité des élèves à travers des activités de compréhension et d'expression orale.		
Séance 6 *Défi DELF Prim : mettons en pratique ce que nous connaissons.*	**Objectif de Recherche**	Mesurer les compétences acquises lors des séances précédentes, en répondant à des questions adaptées type DELF Prim.	Les élèves passent une évaluation orale inspirée du format original DELF Prim adaptée à leur niveau. Cette évaluation comprend des questions sur des sujets abordés pendant les séances, comme les vêtements, les parties du corps, la maison, ou les outils scolaires. Après l'évaluation, un moment de discussion est organisé où les élèves partagent leurs ressentis sur les activités et l'intervention pédagogique du stagiaire. Ils expriment leurs difficultés, leurs progrès et leurs recommandations pour améliorer l'apprentissage.	• **Évaluation orale DELF Prim adaptée :** questions et exercices d'expression orale. • **Portfolio numérique :** Enregistrement des livrets disposés pour l'épreuve des élèves.
	Objectif Pédagogique	Étudier la progression des élèves en matière d'expression orale et recueillir leurs impressions sur l'ensemble des interventions.		
Séance 7 - *Dialogue en contexte [C.O]*	**Objectif de Recherche**	Mesurer la compréhension orale des élèves en répondant à des questions adaptées à partir de dialogues simples et d'expressions familières.	Les élèves participent à un jeu interactif sur Kahoot où ils écoutent des extraits audio et répondent à des questions basées sur ce qu'ils ont entendu. Les extraits audios portent sur des dialogues simples, comme ceux concernant les verbes « être » et « avoir », les partitifs, et les expressions pour se présenter et donner des coordonnées. Après l'activité, une discussion permet aux élèves de partager leurs impressions et leurs difficultés.	• **Kahoot :** Jeu interactif de compréhension orale avec des extraits audio et des questions. • **Portfolio numérique :** Enregistrement des résultats des élèves pour suivre leur progression.
	Objectif Pédagogique	Pratiquer la compréhension orale à travers un jeu interactif Kahoot, en révisant les concepts abordés précédemment : les partitifs, les verbes être et avoir, ainsi que les présentations et coordonnées personnelles.		
Séance 8 - *Faisons connaissance avec Clara !*	**Objectif de Recherche**	Faire ressortir l'amélioration de la prononciation et de l'intonation des élèves en français à travers l'écoute et la lecture d'un texte, et en corrigeant	Les élèves lisent un texte écrit par Clara, qui parle de ses goûts, de ses matières préférées et de sa routine. Chaque phrase est accompagnée d'une transcription phonétique simplifiée (inventée). Après avoir lu chaque phrase à tour de rôle, l'enseignant fournit des corrections sur la prononciation, l'intonation et les	• **Texte de Clara :** Histoire avec transcription phonétique simplifiée. • **Feedback immédiat :** Corrections sur la prononciation et l'intonation.

		les erreurs en temps réel.	liaisons. Ensuite, les élèves pratiquent en groupe et répètent les phrases pour améliorer leur fluidité et leur intonation.	
	Objectif Pédagogique	Améliorer la conscience phonologique des élèves en se concentrant sur la prononciation des voyelles nasales, l'utilisation des liaisons, et l'intonation dans les phrases affirmatives et interrogatives.		
Séance 9 - *Cliché ! Version Française*	**Objectif de Recherche**	Analyser les tendances d'amélioration dans la compréhension et l'expression orale des élèves à travers la reconnaissance de clichés et stéréotypes concernant la culture française, en se concentrant sur le vocabulaire de l'habillement et des descriptions physiques.	Les élèves visionnent une vidéo sur les clichés concernant la culture française, et répondent à des questions liées à cette vidéo. Ils doivent répondre chacune des questions autour des clichés qu'ils ont entendus en faisant face à des exercices contenant les verbes « être » et « avoir » travaillés précédemment. Les questions sont socialisées et réajustées de manière immédiate, avant de continuer avec la question suivante. Après avoir complété l'exercice, ils enregistrent leurs réponses et cliquent sur envoyer les réponses.	• **Vidéo sur Edpuzzle :** Exercice interactif avec questions à cocher sur les clichés français. • **Plateforme Edpuzzle :** Pour soumettre les réponses et interagir avec l'exercice.
	Objectif Pédagogique	Améliorer la capacité des élèves à comprendre et utiliser le vocabulaire lié à l'habillement et aux descriptions physiques en français, en pratiquant les verbes « être » et « avoir ».		
Séance 10 - *Wayground sur nos familles, des vêtements, parties du corps, les nombres 70-90*	**Objectif de Recherche**	Réactiver toutes les notions clés du cours dans un contexte interactif avant le post-test ou l'épreuve finale du DELF Prim A1.1, en évaluant la compréhension orale, l'expression orale, et la	Les élèves participent à une activité interactive sur l'application *WayGround*. Ils répondront à des questions en temps réel sur leur famille, leurs vêtements, les parties du corps, et les nombres. Ils écouteront des enregistrements audio, associeront des images à des mots, et répondront à des questions en écrivant ou en parlant. Ensuite, ils participeront à des échanges en binômes et recevront des retours immédiats pour améliorer leur	• **Plateforme Online WayGround :** Application interactive pour répondre aux questions et pratiquer le vocabulaire. • **Appareil mobile :** Chaque élève utilise son appareil pour accéder à l'activité en ligne. • **Feedback immédiat :** Le stagiaire fournira des

		maîtrise des structures apprises.	prononciation et leur fluidité. Ceci afin de bien se préparer avant la mise en place de la deuxième épreuve DELF Prim en Post-test.	corrections pour la prononciation, l'intonation, et la structure grammaticale.
	Objectif Pédagogique	Réviser et pratiquer le vocabulaire et les structures grammaticales liés à la famille, les vêtements, les parties du corps, et les nombres de 70 à 90.		
Séance 11 *Défi DELF Prim Finale : rendons compte de ce que nous avons appris.*	**Objectif de Recherche**	Examiner les avancements faites dans les compétences acquises lors des séances précédentes, en répondant à des questions adaptées type DELF Prim A1.1.	Les élèves passent une évaluation orale inspirée du format original DELF Prim adaptée à leur niveau. Cette évaluation comprend des questions sur des sujets abordés pendant les séances, comme les vêtements, les parties du corps, la maison, ou les outils scolaires. Après l'évaluation, un moment de discussion est organisé où les élèves partagent leurs ressentis sur les activités et l'intervention pédagogique du stagiaire. Ils expriment leurs difficultés, leurs progrès et leurs recommandations pour améliorer l'apprentissage.	• **Évaluation orale DELF Prim adaptée :** questions et exercices d'expression orale. • **Portfolio numérique :** Enregistrement des livrets disposés pour l'épreuve des élèves.
	Objectif Pédagogique	Décrire les tendances de progression des élèves en matière d'expression orale et recueillir leurs impressions sur l'ensemble des interventions.		
Séance 12 - *Dessin de nos propres avatars virtuels.*	**Objectif de Recherche**	Concevoir un avatar virtuel en utilisant la plateforme « Voki », en y intégrant une présentation audio personnelle dans le cadre du projet « *À la découverte de nous-mêmes* ». Cet exercice permet de finaliser le projet d'intervention et de démontrer les compétences acquises en matière de présentation orale.	Les élèves créeront un avatar virtuel sur la plateforme Voki et y ajouteront leur enregistrement vocal dans lequel ils se présentent, comme dans l'activité précédente « *À la découverte de nous-mêmes* ». Ceux qui n'ont pas encore enregistré leur audio devront le télécharger, répondre aux questions assignées et l'intégrer dans leur avatar virtuel.	• **Voki :** Plateforme pour créer des avatars virtuels et ajouter des enregistrements audio. • **Audio enregistré :** Utiliser/Améliorer l'audio de présentation précédemment enregistré pour intégrer dans l'avatar virtuel conçu par chaque élève.
	Objectif Pédagogique	Permettre aux élèves de créer un avatar virtuel personnalisé et de		

	s'exercer à la présentation orale en réutilisant l'audio précédemment enregistré. Cela favorise l'utilisation des structures grammaticales et vocabulaire appris au cours des séances.	

Note. Ce tableau est construit à partir des illustrations discutées avec la première conseillère pédagogique en tête du stagiaire. Toutefois ceci fait partie d'une source proprement élaborée finalement.