



**Développement de la Production Orale par une Réflexion Critique à l'aide des Éléments**

**Provocateurs**

Mateo Cañas Morales

Projet de thèse présenté en vue de l'obtention du diplôme de licencié en langues étrangères

Directeur de Projet de Recherche

Javier David Montoya Estrada

Titulaire d'un Master en Didactique des Langues Étrangères

Universidad de Antioquia

École des Langues

Licence en Enseignement des Langues Étrangères

Medellín

2024

---

<b>Cita</b>	(Cañas Morales, 2024)
<b>Referencia</b>	Cañas Morales, M. (2024). <i>Développement de la Production Orale par une Réflexion Critique à l'aide des Éléments Provocateurs</i>
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	[Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

---



**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia – [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

Le contenu de cette œuvre relève du droit d'expression des auteurs et n'engage pas la pensée institutionnelle de l'Université de Antioquia ni ne décharge sa responsabilité envers les tiers. Les auteurs assument la responsabilité des droits d'auteur et des droits voisins.

### **Dédicace**

À Mia, Ragnar et Aza, ma chienne et mes chats, pour leur présence réconfortante durant les longues nuits de travail universitaire, et pour leur soutien inestimable à ma santé mentale.

**Sommaire**

Introduction ..... 8

Description du contexte ..... 9

Problématique ..... 11

Cadre Théorique ..... 12

Question de Recherche ..... 18

Objectifs ..... 18

Objectif Général ..... 18

Objectifs Spécifiques ..... 18

Plan d'Action ..... 19

Déroulement des Actions ..... 22

Analyse des Données ..... 27

Résultats et Interprétations ..... 28

Conclusions ..... 32

Recommandations..... 32

Références ..... 34

### **Sigles, Acronymes et Abréviations**

**A1, A2, A3, A4, A5, A6** : Apprenantes un à six

**AEFE** : Agence pour l'enseignement français à l'étranger

**AS** : Apprenantes

**ASEM** : Agent de service des écoles maternelles

**FLE** : Français Langue Étrangère

**IA** : Intelligence artificielle

**PC** : Pensée critique

**RC** : Réflexion critique

**TIC** : Technologies de l'information et de la communication

### Résumé

Ce rapport vise à aborder des sujets socialement problématiques tels que la santé mentale, la gentrification et le réchauffement climatique dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. L'objectif principal est de développer les compétences orales des apprenantes en les engageant dans des discussions de réflexion critique. L'approche adoptée repose sur l'utilisation de textes multimodaux pour introduire et explorer ces thèmes. Les activités proposées sont conçues pour stimuler la réflexion critique et encourager la discussion en classe autour des enjeux sociaux. En outre, les résultats attendus incluent une amélioration de l'expression orale et une prise de conscience accrue aux problèmes sociaux, ainsi qu'une meilleure capacité à exprimer des opinions.

*Mots-clés* : production orale, réflexion critique, textes multimodaux, discussion

### Resumen

Este trabajo pretende abordar cuestiones socialmente problemáticas como la salud mental, la gentrificación y el calentamiento global en el contexto de la enseñanza del francés como lengua extranjera. El objetivo principal es desarrollar las competencias orales de los aprendices mediante la participación en discusiones de carácter reflexivo y crítico. El enfoque adoptado se basa en el uso de textos multimodales para introducir y explorar estos temas. Las actividades propuestas están diseñadas para estimular la reflexión crítica y fomentar la discusión en clase. Además, los resultados esperados incluyen la mejora de la expresión oral y el aumento de la concienciación sobre problemáticas sociales, así como la mejora de la capacidad para expresar opiniones.

*Palabras clave:* producción oral, reflexión crítica, textos multimodales, discusión

## Introduction

Le domaine de recherche que nous explorons dans ce projet est l'enseignement du français langue étrangère, avec un intérêt particulier pour le développement des compétences orales chez des apprenants adultes. L'objectif est de favoriser une réflexion critique tout en renforçant leur maîtrise de la langue française par le biais des activités orales. La recherche-action se divise en plusieurs phases clés. Dans un premier moment, il s'agit d'identifier la problématique principale qui guide notre recherche à travers un diagnostic du contexte. Cette phase est suivie d'une réflexion sur les actions possibles pour atteindre les objectifs. Ensuite, les actions sont mises en œuvre, c'est-à-dire que les activités pédagogiques sont concrétisées.

Au cours de la première phase de ce processus, nous avons identifié les principales problématiques liées au contexte et à l'intérêt de l'enseignant. Par la suite, nous avons proposé des activités centrées sur l'utilisation de textes multimodaux, visant à stimuler la participation orale des apprenants. La deuxième phase de cette recherche-action sera consacrée à la mise en place de ces activités et à l'analyse des résultats obtenus. Cela nous permettra d'évaluer dans quelle mesure ces stratégies ont contribué à améliorer les compétences orales et la réflexion critique des apprenants.

### Description du Contexte

Le Lycée Français de Medellín a été créé en 2015, dans la municipalité d'Envigado, Antioquia. Cet établissement offre à ses élèves une expérience éducative multilingue et multiculturelle dans le cadre de la francophonie. Membre de l'AEFE, il prépare ses élèves à poursuivre leurs études universitaires, soit dans un système d'enseignement international, soit dans le système colombien. Cette institution éducative a pour mission de former des personnes responsables, ouvertes, autonomes et engagés socialement en combinant la richesse des systèmes éducatifs français et colombien avec des méthodes modernes et innovantes. D'un autre côté, la vision du lycée est de devenir un Lycée Français exemplaire en Amérique latine, reconnu dans le monde entier pour la qualité de ses élevés, de ses enseignants, et de ses méthodes d'enseignement, ainsi que pour son infrastructure et sa philosophie.

Il s'agit d'un établissement d'enseignement à caractère privé et mixte. À l'époque actuelle, il dispose de quatre niveaux d'apprentissage, selon le système français, maternelle, élémentaire, collège, et lycée, et selon leur équivalence colombienne vont de *preescolar à educación secundaria*. Par ailleurs, leur année scolaire suit le calendrier académique B, c'est-à-dire qu'elle comprend 36 semaines de cours réparties en 5 trimestres, commençant la première semaine de septembre et se terminant la dernière semaine de juin.

En ce qui concerne l'aspect académique, cette école trilingue suit une pédagogie par projet, stimulant le travail d'équipe et l'appropriation de l'apprentissage. Son système éducatif français est internationalement reconnu et de grande qualité, c'est la raison pour laquelle il

attribue à son achèvement le double titre de baccalauréat académique colombien du lycée français et du baccalauréat français.

L'institution est située dans les montagnes, elle dispose d'un système de transport par bus pour ses apprenants et ses travailleurs, est composée de deux terrains du sport et trois bâtiments : 1) la maison administrative, 2) la vie scolaire, la salle de musique, la salle de motricité et le colisée, et 3) le bâtiment principal avec la plupart des salles de classe : la salle informatique, la salle de robotique, la salle de fournitures, les toilettes, l'infirmierie, la bibliothèque, la cuisine et la cantine scolaire.

Les groupes sont constitués d'un maximum de 25 apprenants et dans le cas des maternelles, chaque enseignant a une ASEM accompagnante dans sa classe. L'équipe enseignante est de préférence bilingue, avec un minimum de diplôme français et presque tous sont des natifs francophones. En ce qui concerne les apprenants, ils sont des enfants ou des adolescents appartenant à des milieux socio-économiques favorisés, fréquemment des étrangers ou ayant des parents étrangers et formés dans le cadre de l'orientation et de la formation scolaire française.

Un autre avantage pour la communauté de l'institution, ses apprenants et tous ses travailleurs est le service alimentaire obligatoire au lycée, contrôlé par des professionnels de la nutrition. De même, pour renforcer la construction de la santé physique et émotionnelle de l'être humain, l'école propose des activités extrascolaires et sportives à ses apprenants.

Concernant les participants de cette recherche, il s'agit d'un groupe composé de dix apprenants et l'enseignant-stagiaire. Par rapport aux apprenants, ce sont des travailleurs du Lycée Français, colombiens et âgés de 25 à 42 ans, dont 9 sont femmes et 2 hommes, appartenant à différents niveaux socio-économiques. Leurs fonctions au sein de l'établissement sont administratives, éducatives/d'enseignement, et de services comme la cuisine. Par ailleurs, l'enseignant-observateur est en dernière année de la licence en langues étrangères à l'Universidad de Antioquia, il a déjà enseigné l'anglais dans des établissements publics de Medellin, par contre, c'est la première fois qu'il va se confronter en tant qu'enseignant de français. Ses méthodes d'enseignement et ses intérêts pédagogiques comprennent le développement de la production orale, l'application de la pensée critique dans ses cours et les TIC.

### **Problématique**

Au cours de mes années universitaires, l'aspect critique était un sujet particulièrement présent dans ma vie quotidienne et dans les cours reçus, c'est pour cette raison que je me suis intéressé à travailler cet aspect-là. Par suite, je voudrais déterminer s'il est faisable de renforcer l'oralité des apprenants avec du matériel qui vise une réflexion critique sur des sujets variés. En même temps, il s'agit d'appliquer toutes les connaissances acquises à la faculté afin d'apporter de nouveaux aperçus à l'enseignement de la pensée critique à travers les langues étrangères.

De nos jours, l'esprit critique est une perspective fortement adoptée dans l'apprentissage des langues étrangères. Pour cette raison, et en accord avec la mission du Lycée, qui promeut le

développement de compétences critiques chez ses élèves, il me semble pertinent de travailler cet aspect avec ses collaborateurs, en poursuivant en quelque sorte les convictions de l'institut.

Parallèlement, d'après les réponses obtenues au premier questionnaire, et plus précisément à la question, pensez-vous que l'esprit critique pourrait devenir important dans l'apprentissage d'une langue ? On a constaté des réponses positives, comme : « porque ayuda a desarrollar un poco más tu mentalidad y amplía el vocabulario. » En gros, le but d'incorporer cette stratégie est de permettre aux apprenants de discuter et de réfléchir en profondeur non seulement aux aspects linguistiques, mais aussi aux éléments culturels et contextuels, afin qu'ils deviennent des utilisateurs critiques de la langue.

Grâce aux premiers cours déjà animés, on remarque que les apprenants font preuve de motivation et d'envie d'intervenir en classe sur les sujets traités, cependant, ils se montrent réticents à utiliser la langue cible dans des contextes pratiques à cause de leur niveau de langue. En outre, certaines apprenantes du cours ont récemment été promues à l'ASEM et se sont engagées au Lycée pour acquérir les compétences linguistiques nécessaires pour travailler avec l'école maternelle, de sorte que ma présence soit également essentielle, d'où le besoin de renforcer leurs compétences orales.

### **Cadre Théorique**

Cette partie présente les supports théoriques que nous avons appliqués pour soutenir cette recherche. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la production orale en langues étrangères. Ensuite, nous poursuivrons avec les apports de textes multimodaux en FLE.

Enfin, nous approfondirons le concept de la pensée critique et ses représentations dans ce travail de recherche.

L'idée principale de ce mémoire sera d'établir comment nous, en tant qu'enseignants, pouvons développer la production orale à travers la réflexion critique chez les apprenants de FLE. Nous nous rendrons compte s'il est possible de fortifier cet aspect-là par la discussion de sujets tels que la gentrification, la santé mentale, le réchauffement climatique, entre autres. En ce sens, nous aborderons les concepts suivants qui semblent indispensables pour la démarche de ce travail.

### **La Production Orale**

À mon avis, l'expression orale est l'une des principales compétences dans l'acquisition des langues, et la plus significative ou nécessaire pour la plupart de nos apprenants. Même si la manière d'enseigner une langue étrangère est idéalement de travailler les quatre compétences linguistiques ensemble (parler, lire, écrire et écouter), il est presque inévitable de ne pas négliger une seule compétence, étant donné que l'on accorde plus d'importance à l'oralité. Cela explique pourquoi nous prioriserons la production orale dans cette recherche, afin de l'associer aussi aux besoins des apprenants, tout en essayant de ne pas abandonner les autres habilités. Considérons la proposition suivante concernant l'importance de la communication orale :

« L'enseignement de l'oral est l'une des priorités de la didactique de langue étrangère. L'expression orale constitue la base fondamentale de la communication humaine. L'enfant d'abord parle sa langue maternelle avant d'écrire ou d'apprendre la structure de la langue. Un

apprenant d'une langue étrangère également serait confronté à la langue orale dès le début de son apprentissage » (Aydoğu et Ercanlar (2017) : 398).

Sur la base de cet énoncé, nous comprenons pourquoi nous devons nous concentrer spécifiquement sur cette compétence, car elle se résume au besoin de l'apprenant de communiquer et d'utiliser la langue cible. Selon Asensio (2021), les humains passent 75% de leur temps à communiquer oralement. Néanmoins, l'expression orale est la compétence dont la maîtrise est la plus exigeante pour un apprenant de FLE, et encore plus si cet apprentissage doit se dérouler dans un contexte formel tel que le lieu de travail dans le cas présent, car les résultats attendus affectent le contexte lui-même.

### **Les Textes Médiatiques Multimodaux**

D'autre part, l'outil que nous avons décidé de mettre en œuvre pour développer cette recherche consiste à utiliser des textes multimodaux, car ceux-ci permettront une plus grande variété d'activités. Pour illustrer ce point, Lebrun et al (2012) explique : « La multimodalité se caractérise donc par la présence de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs », ainsi contrairement aux textes purement linguistiques, cette caractéristique me donnera la liberté de présenter les informations sur le moyen qui me semble le plus pertinent et le plus attrayant pour mon public. Selon Boudina (1970) les activités et les contenus doivent répondre aux attentes et aux intérêts des apprenants, et doivent donc être bien choisis par l'enseignant ou l'accompagnateur. Comme le souligne Gaiotti (2023) : « Multimodality connects the meaning of

language and its function as a communication tool and represents both multimodal texts and multimedia production in cognitive processing. » Ainsi, grâce à ce concept et à ce qu'il représente, ce travail ne sera pas limité au type de textes à discuter, puisque l'objectif est que 1) les sujets soient variés, tout comme les discussions, et 2) les formats des sujets soient attrayants et engageants pour les apprenants.

### **La Pensée Critique**

Dans le but de développer les compétences orales des apprenants, nous avons décidé d'utiliser un aspect clé de la pensée critique, à savoir la réflexion critique. Mais avant de définir tel concept, nous devons nous pencher sur la notion de PC, car elle est composée de la RC et d'autres concepts, qui peuvent être similaires, mais qui présentent des différences importantes qui seront clarifiées dans cette étude pour une interprétation correcte. La PC englobe l'ensemble des compétences et des processus cognitifs permettant d'analyser, d'évaluer et de synthétiser l'information, ce qui la rend complexe à définir parce qu'elle comprend l'application d'autres caractéristiques critiques dans le domaine ; toutefois, pour une meilleure compréhension, nous avons décidé de prendre la définition la plus proche de nos attentes, comme cité dans Cheng (2022), Sternberg (1985) le définit comme suit : « The mental processes, strategies and representations people use to solve problems, make decisions and learn new concepts » (p. 46). Par ce biais, nous voulons que les apprenants assimilent non seulement la langue cible et ses composantes linguistiques, mais aussi qu'ils développent des compétences en matière de discussion, de réflexion et de résolution de problèmes.

### **La Réflexion Critique**

Comme évoqué précédemment, bien que le travail présente une caractéristique critique, le concept principal qui sera nommé tout au long de l'étude est celui de la RC. Nous utiliserons cette perspective parce que, contrairement à la PC, elle se concentre principalement sur le traitement d'une question ou d'un problème spécifique et, surtout, sur l'analyse de leurs propres pensées et opinions (celles des apprenants). C'est-à-dire, tandis que la PC est orientée vers une analyse rigoureuse, systématique et formelle de l'information, la RC est un processus plus personnel, informel et interactif. Prenons l'exemple de la définition fournie par Brookfield (2000) : « It describes the process by which people learn to recognize how uncritically accepted and unjust dominant ideologies are embedded in everyday situations and practices » (p. 128). En effet, nous soulignons l'importance de mettre en œuvre cette perspective dans la salle de classe, en particulier au XXI<sup>e</sup> siècle, où nous envisageons des citoyennes critiques à l'égard de toutes les informations auxquelles nous sommes exposés. Nous soutenons également la nécessité de créer de nouvelles visions qui nous aideront en tant qu'enseignants de langues secondes et notamment en tant qu'enseignants de français, étant donné que, comme il a été noté, la plupart de recherches et de la mise en œuvre de ces caractéristiques ont été effectuées en anglais.

### L'Élément Provocateur

Un autre concept sur lequel il nous semble important de travailler celui que nous appellerons dans ce projet l'élément provocateur, également connu sous le nom de Provocative Statement (2009). Comme présenté dans l'article de Sherlock et al (2009), dans leurs résultats, les apprenants remarquent que la mise en œuvre de *the provocative statement* a été pour eux une expérience unique et qu'à la différence d'autres tâches, *the provocative statement* a permis de renforcer la réflexion critique en incorporant *le débat, le dialogue socratique, l'argumentation et la rhétorique*. C'est ainsi que tel concept contribue à promouvoir la RC, car il permet, à travers une question ou une situation problématique, d'initier une série de processus cognitifs qui recherchent la réflexion et le débat. Par conséquent, dans ce projet de recherche, il est prévu que, face à ces éléments provocateurs, les apprenants donnent leurs avis et construisent ensemble un sens à ces opinions, dans l'espoir d'utiliser la langue cible comme moyen d'expression de toutes ces contributions.

Pour conclure, à travers l'étude et la mise en œuvre des concepts décrits ci-dessus, nous cherchons à démontrer dans cette recherche-action la possibilité de renforcer l'oralité des apprenants par la discussion et les contributions de chacun, comme le souligne Mediavilla (2013), « Le fait de parler en groupe, de faire des séances intensives et défendre leur point de vue dans un contexte réel, (...), fait pour eux toute une différence » (p. 36). De la même manière, en intégrant toutes les caractéristiques offertes par la mise en œuvre d'une perspective, elle cherche également à préparer les apprenants à des situations de communication complexes dans leur

contexte professionnel en renforçant le français et, en même temps, à acquérir des compétences en matière de communication.

### **Question de Recherche**

Comment développer la production orale à travers la réflexion critique chez les apprenantes du programme de français pour les collaborateurs du Lycée Français de Medellin ?

### **Objectifs**

#### **Objectif Général**

Développer les compétences de production orale des apprenantes à travers une réflexion critique sur des problématiques sociales.

#### **Objectifs Spécifiques**

- Concevoir des activités et des exercices basés sur la réflexion critique pour stimuler la production orale.
- Favoriser la réflexion critique par le biais de discussions en classe.
- Explorer l'impact de l'utilisation des textes multimodaux sur le développement de la production orale.
- Encourager la discussion et le partage d'opinions dans la langue cible.

### Plan d'Action

Prenant en compte les concepts décrits ci-dessous, nous présenterons les stratégies planifiées pour développer ce projet, puisque l'objectif de cette recherche-action est de développer la production orale des apprenantes en les amenant à la réflexion. Les activités suivantes sont conçues de cette manière pour soutenir la discussion en classe, le choix de cette perspective est donc important pour renforcer l'oralité, car les sessions sont basées sur des sujets (éléments) provocateurs qui visent à éveiller chez les AS le besoin de parler et de partager leurs opinions avec leurs camarades de classe. Chaque séance est suivie d'une discussion au cours de laquelle les apprenantes sont invités à répondre à des questions (de style socratique) ayant pour thèmes la gentrification, la santé mentale et le réchauffement climatique, entre autres. Pour cette raison, voici un tableau préliminaire des thèmes problématisant à travailler, ces thèmes seront présentés sous différents formats (différents types de textes multimodaux) qui seront définis plus loin dans la recherche, chaque intervention sera abordée en suivant une séquence pédagogique dans laquelle les compétences linguistiques nécessaires à sa mise en œuvre seront travaillées.

Date	Action
1 sept - 15 sept	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sensibilisation à la Gentrification : Ici et là.</b></li> </ul> <p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Langagiers :</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utiliser le champ lexical sur la gentrification et l'embourgeoisement</li> <li>○ Exprimer une opinion à travers des structures comme « Je pense que... », « À mon avis... », « Selon moi... ».</li> <li>• Culturels :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analyser les effets de la gentrification dans différentes villes (Paris et Medellín) et comparer les contextes culturels.</li> </ul> </li> <li>• <b>Des Questions pour Guider la Session :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quelle est la conséquence de la gentrification ?</li> <li>○ Qui sont les victimes de la gentrification ?</li> <li>○ Comment lutter contre la gentrification ?</li> </ul> </li> </ul>
<p>16 sept - 30 sept</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sensibilisation à la Santé Mentale</b></li> </ul> <p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Langagiers :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Enrichir le vocabulaire sur la santé mentale</li> <li>○ Formuler des hypothèses à l'oral à partir des images et rédiger des descriptions</li> </ul> </li> <li>• Culturels :</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Discuter la stigmatisation de la santé mentale dans différents contextes culturels, et comment ces problèmes sont perçus dans les sociétés des As</li> <li>○ Travailler l'empathie en discutant des émotions et des sentiments d'autrui</li> <li>• <b>Des questions pour guider la session :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pourquoi est-il important de parler de la santé mentale ?</li> <li>○ Qu'est-ce qui influence la santé mentale ?</li> <li>○ Quelles sont les causes d'une mauvaise santé mentale ?</li> <li>○ Comment identifier les gens avec des problèmes de santé mentale ?</li> </ul> </li> </ul>
<p>14 oct - 21 oct</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le réchauffement climatique</b></li> </ul> <p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Langagiers :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utiliser vocabulaire lié au réchauffement climatique</li> <li>○ Exprimer une opinion sur le réchauffement climatique et les solutions possibles</li> </ul> </li> <li>• <b>Culturels :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sensibiliser les apprenantes aux effets du réchauffement climatiques</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Identifier les actions individuelles possibles pour protéger la planète</li><li>• <b>Des questions pour guider la session :</b><ul style="list-style-type: none"><li>○ Pourquoi le changement climatique est mauvais ?</li><li>○ Pourquoi s'inquiéter du changement climatique ?</li><li>○ Comment le changement climatique affecte notre vie ?</li></ul></li></ul>
--	---

Étant donné que l'objectif de ce travail est de renforcer la production orale des apprenantes en améliorant leur vocabulaire, leur prononciation et leur aisance à l'oral. Nous envisageons également à développer leur esprit critique et leurs capacités de réflexion. Pour ce faire, l'écoute active et les discussions autour de sujets problématiques favorisent non seulement la compréhension et l'acquisition de connaissances sur des thèmes actuels, mais aussi la capacité à poser des questions, ce qui favorisera l'empathie envers différentes façons de penser. Enfin, les discussions et le travail en groupe stimulent la collaboration, la motivation et l'engagement des AS dans leur processus d'apprentissage.

### Déroulement des Actions

Afin de répondre à la question de recherche et d'atteindre les objectifs de ce projet de recherche-action, nous avons implémenté trois interventions principales dans lesquelles les éléments provocateurs ont été abordés en profondeur. Chaque intervention a été précédé d'une

ou deux séances de classe avec les aspects linguistiques nécessaires pour l'aborder, c'est-à-dire, les séquences des séances ont été planifiées en suivant les étapes de sensibilisation, conceptualisation et repérage, systématisation et production. Les interventions et les séances se sont déroulées ainsi :

### **Première Intervention**

Pendant la deuxième semaine, les premiers éléments provocateurs évoqués parlaient de la santé mentale. Comme mentionné plus haut, (les séances consacrées au réflexion critique) les interventions ont été suivies des sessions avec du contenu plus linguistique, dans ce cas principalement sur les parties du corps, les états de santé (bien, mal, fatigué, stressé, heureux) et la manière d'exprimer un problème de santé (avoir mal à). De plus, en particulier pour cette intervention nous avons utilisé un poème, une vidéo et des images provenant d'une banque d'images en santé mentale comme éléments (problematissants) pour les activités de cette première intervention. Même si chaque élément était lié à une étape spécifique de la séquence pédagogique, la production orale a été engagée/stimuler à chaque étape par les biais de questions concernant le contenu du texte multimodal ou l'opinion des apprenantes sur ce contenu. Ces questions ont été conçues pour travailler la RC et stimuler la discussion en classe.

D'abord, comme précisé plus haut, l'intervention a commencé par la mise en œuvre d'un poème lié à la santé mentale, destiné à donner aux AS une première approximation ou sensibilisation au sujet principal, à savoir la santé mentale. Le poème a été adapté en une version courte de l'original, divisé en trois parties, puis elles ont dû remettre en ordre les parties pour créer un poème cohérent. Ensuite, des questions simples de compréhension générale, spécifique

et de réflexion personnelle leur ont été posées, comme : 1. Comment se sent le narrateur dans le poème ? 2. Quels sont les deux sentiments mentionnés dans le poème ? 3. Qu'est-ce qui te rend heureux ? Ensuite, nous avons conceptualisé le thème de santé mentale à l'aide d'une vidéo sur la santé mentale des jeunes en France. Pour cette activité, on leur a présenté une fiche d'écoute avec des questions-guides, l'idée de cette fiche était de structurer et de guider leur compréhension et de les inviter à poser des questions sur ce qu'elles ont vu.

Par la suite, pour la partie de systématisation, les apprenantes ont été divisées en paires, on leur a présenté quatre images à l'égard de la santé mentale, certaines créées par l'IA, d'autres partagées par différentes personnes, on leur a demandé d'identifier les symptômes ou les sentiments que l'image leur évoquait et après chaque binôme ait discuté son image, nous avons continué avec une discussion collective et retour sur les images. Enfin, pour la partie de production, nous avons mis en place une activité intitulé « Cinq choses qui m'aident à me sentir bien », dont le but était d'identifier, en binôme, les cinq objets qui les aident à maintenir une bonne santé mentale, puis de faire une présentation dans la langue cible à l'ensemble de la classe.

### **Deuxième Intervention**

Presque un mois après, au cours de la sixième semaine, nous avons eu la deuxième intervention à propos des éléments provocateurs comme la gentrification. Les aspects du contenu linguistique travaillé dans les séances précédentes ont porté sur la ville, les prépositions de lieu, le verbe aller et donner des indications simples pour se déplacer. Cette-fois ci, nous avons débuté l'intervention par une mise en relation du concept avec le visionnage d'une affiche de lutte sociale

française par rapport à l'embourgeoisement. D'après moi, en tant que dessin satirique, il fournissait suffisamment d'éléments intéressants pour que les apprenantes puissent nommer les connotations que l'embourgeoisement implique, notamment les slogans « Casse-toi bourgeois » et « Stop au projet Key West à Anderlecht », les illustrations sur la résistance des habitants locaux en colère, et en action. Ainsi que des personnages bourgeois expulsés d'un immeuble, des listes de revendications contre la hausse de loyers et pour les logements sociaux de contre et pour indiquent des revendications comme contre la hausse des loyers et pour les logements, et plus des messages dénonçant la transformation de leurs quartiers.

En plus, nous avons également observé des affiches présentant des caractéristiques sociales similaires dans un parc emblématique de Medellín, afin de les situer (le concept) dans leur contexte. Par la suite, pour approfondir cette notion, nous avons observé une vidéo sur l'embourgeoisement situé à Nanterre, France. Comme il s'agissait d'une courte vidéo, le clip a été visionné trois fois. Avant le premier visionnage, le vocabulaire inconnu ou plus complexe a été abordé, et lors des deuxième et troisième visionnages, la vitesse a été ralenti pour leur donner le temps de comprendre à l'aide des sous-titres du clip. Puis, en classe entière, pour faciliter la compréhension, nous avons traité trois questions simples, qui sont les suivantes : 1. De quoi parle la vidéo ? 2. Qui sont mentionnés dans la vidéo ? et 3. Qu'est-ce que les images illustrent ? Sur la base de ces questions, un échange oral de pensées et de réflexions a débuté.

Ensuite, dans la troisième activité, un tableau numérique a été créé dans lequel les apprenantes devaient choisir un ou deux sujets qu'elles avaient retenus tout au long de la session et qui leur semblaient pertinent d'aborder ; ainsi que rechercher sur internet des images pour les

illustrer. Cet exercice a donc été réalisé et chaque apprenante a présenté ses concepts à l'oral. Pour conclure la deuxième intervention, les AS, travaillant en binôme, ont participé à une activité de production intitulé « Quartiers touchés par la gentrification à Medellín », dont l'objectif était de discuter les changements dans les quartiers choisis, et de l'impact sur les résidents, tout en utilisant le vocabulaire fourni et la langue cible.

### **Troisième Intervention.**

Lors de l'onzième semaine, nous avons implémenté la troisième et dernière intervention, cette fois-ci, nous avons abordé le réchauffement climatique comme élément provocateur pour la séance. La météo, le climat et la description des conditions simples à l'oral appartient au contenu linguistique acquis dans des séances précédentes pour arriver au dernier sujet de réflexion. Nous avons lancé l'intervention par le visionnage d'une vidéo explicative sur le réchauffement climatique. En raison du temps limité de la session, nous avons réussi à visionner la vidéo deux fois, mais au moment de la discussion, nous y sommes retournés pour explorer le vocabulaire inconnu. Étant donné que nous n'avions que deux apprenantes, la discussion a été plus restreinte et la langue maternelle a été plus souvent utilisée. Toutefois, la discussion a été abordée autour de questions telles que : qu'est-ce que le réchauffement climatique, quelles sont les notions clés de la vidéo, quelles actions pouvons-nous mener pour protéger la planète ? Comme souligné plus haut, même si les interactions ont été marquées par un usage fréquent de la langue maternelle, elles ont été enrichissantes en suscitant une réflexion autour de la problématique la plus importante et vitale de notre époque.

Par ailleurs, dans le cadre d'une activité de production orale en binôme, elles ont travaillé sur une activité intitulée « Devenir enquêteur de la météo », dont l'objectif était d'interviewer trois personnes du lycée et de leur poser trois questions simples sur leurs climats préférés, en utilisant ce qu'elles avaient appris pendant les séances.

### **Analyse de Données**

Tout d'abord, comme il a été dit tout au long du texte, le type de recherche qui encadre cette étude est la recherche-action. Pour ce faire, nous avons pris appui sur l'auteur John Elliot (1981), qui souligne la grande importance de l'enseignant comme praticien-chercheur, et également car, selon ses écrits, l'utilisation de ce type de recherche vise l'amélioration des pratiques d'enseignement, ce qui fait écho à l'objectif personnel de ce projet.

En effet, même s'il n'y a pas nécessairement de problème identifié au départ, il s'agit d'évaluer l'impact d'une pratique (les textes multimodaux avec des éléments provocateurs pour inciter la production orale), c'est-à-dire, de développer des connaissances pratiques utiles pour moi-même, en tant qu'enseignant, et pour d'autres praticiens. De plus, trois sources d'information ont été utilisées pour la collecte des données : une enquête au début du cours, des enregistrements audios des sessions et un entretien de type groupe de discussion à la fin de cours, et par ailleurs, il convient de souligner les observations faites par l'enseignant-chercheur. Les informations ci-dessus ont pu être analysées grâce au processus de triangulation proposé par Burns (1999).

### Résultats et Interprétations

À cet égard, la triangulation des données nous a permis de mettre en évidence trois catégories à travers lesquelles nous présenterons les résultats et analyserons si nous avons atteint ou non les objectifs proposés.

#### Progrès Liés à la Compétence de Production Orale

Premièrement, il s'agit notamment d'une des catégories établies dès le début du cours car elle répond directement à l'un des objectifs de la recherche, qui est de développer l'oralité chez les participants. Par exemple, en réponse à la question, est-ce que les discussions sur les sujets (la santé mentale, la gentrification et le réchauffement climatique) vous aident à parler plus en français ? voici quelques-unes des réponses des participants : « A3. Mon expérience personnelle, c'est difficile le vocabulaire, moi, c'est un petit le comprendre, de l'écoute » Nous pouvons en déduire que, malgré de petites fautes, l'apprenante fait de son mieux pour chercher les éléments nécessaires pour répondre dans la langue cible.

Par ailleurs, la réponse suivante d'une autre apprenante à la même question nous permet d'évaluer que, bien que dans sa réponse elle utilise parfois sa langue maternelle, selon les observations de l'enseignant, elle a fait des progrès dans son oralité puisque dans les premières classes elles utilisait toujours sa langue maternelle et à la fin du cours, elle pouvait prendre des éléments linguistiques français et les intégrer dans son discours, montrant ainsi des progrès dans sa production orale : « A5. Oui, à parler, le vocabulaire, a expresarnos, exprimer con autres personas qui a conocimientos diferentes, c'est tout ».

De plus, dans l'activité de santé mentale où elles devaient présenter cinq objets qui les aidaient à se sentir bien, certaines des contributions ont été les suivantes : « A2. Moi, un livre, un café, mon lit et le vin et la musique » ; « A3 : Moi, mon lit aussi, ma famille c'est très important pour moi, un voyage, regarder une série et voir un paysage ». Selon l'observation de l'enseignant, ces interactions témoignent des progrès dans l'oralité, puisqu'elles réussissent non seulement à établir des listes de vocabulaire, mais également à relier leurs idées, comme le suggère l'utilisation simple de l'adverbe aussi.

### **La Discussion comme Acte de Réflexion Critique**

À mon sens, cette catégorie est liée à la précédente car elle concerne l'oralité et la discussion, mais il semble pertinent de les séparer car nous nous concentrerons sur la manière dont les discussions ont donné lieu à des moments de réflexion critique. Par exemple, dans l'interaction suivante, nous pouvons voir non seulement l'utilisation de l'oralité par les apprenantes, mais aussi un moment de réflexion, de compréhension et de fraternité à la suite de la réponse d'une apprenante : « A6. Je me sens mal, fatiguée, le travail de semaine has been horrible. » ; « A3. Et moi, je te comprends. » L'utilisation correcte du verbe « comprendre » montre non seulement un progrès dans la langue étrangère, mais aussi et surtout un moment intime de réflexion et de compréhension grâce à la discussion sur le thème de la santé mentale.

Au cours de la même session, voici quelques réponses à la question, comment vous sentez-vous quand vous êtes triste ? : « A1. Cómo se dice para qué ? pues... moi, je me questionne, quand je suis triste, no me pregunto por qué sino para qué. » Bien que l'apprenante

emploie sa langue maternelle, elle parvient également à utiliser des expressions telles que « je me questionne », qui, même si leur utilisation n'est pas appropriée, permettent un moment d'autoréflexion, non seulement grâce au thème de la santé, mais aussi à la discussion et aux contributions que ses camarades présentent aussi, une discussion quelque peu vulnérable et privée, avec des commentaires très personnels tels que « A2. Je me sens mélancolique et parfois je pleure. »

De plus, d'autres contributions qui appuient cette catégorie peuvent être trouvées dans l'entretien final avec le groupe de discussion, en réponse à la question, à ton avis, les discussions de tel sujets servent, à quoi ? quelques réponses comme : « A4. À tout, à apprendre nouveaux choses, apprendre français, apprendre la réalité des autres personnes, de notre société. » Ce commentaire en particulier montre un processus de réflexion sur le cours en général, sur les connaissances acquises et sur la manière dont ces connaissances peuvent être transférées dans la réalité de l'apprenante. De même, d'autres réponses telles que : « A3. Moi, en général, de la thématique, pues que le respect de la différence des camarades, basiquement, la santé c'est poco facile pour le contexte social, en général tous les options de la classe. » Ou en réponse à la question, avez-vous appris quelque chose de nouveau pendant les discussions, quoi ? une réponse telle que : « A4. Oui parce que nous écoutons les connaissances des autres personnes sur chacun sujet. » En somme, toutes les contributions présentées nous permettent d'analyser et de réaliser que les discussions tenues en classes ont abouti à une réflexion critique sur les différentes opinions de leurs camarades de classe, sur les activités sociales et sur la manière dont les sujets abordés affectent notre contexte et la société en général.

### **L'Impact des Textes Multimodaux Explorés**

Enfin, une autre catégorie importante qui a pu être analysée plus en profondeur dans l'entretien est l'effet des différents textes multimodaux en classe. D'après leurs réponses à l'entretien, l'utilisation de ces outils était : (1) attrayante pour elles, (2) utile pour acquérir de nouveau vocabulaire, et (3) enrichissante grâce à la vidéo, qui leur a permis non seulement d'écouter l'information, mais aussi d'analyser toutes les images présentes, les auteurs et le contexte. Voici quelques réponses correspondant à cette catégorie, la question posée était, quand vous regardez une image ou vidéo, ça vous aide à parler mieux ? Pourquoi ? L'apprenante 4 nous répond : « Oui, je pense que c'est très important parce que nous pouvons faire l'association entre l'image, le vidéo et le sujet pour faire sens. »

En conséquence, nous pouvons affirmer que l'utilisation de différents outils numériques tels que des vidéos et de courts extraits utilisés en classes pour contextualiser les éléments provocateurs fournit les outils nécessaires pour non seulement attirer leur attention, mais aussi pour acquérir des éléments linguistiques qui les aident dans leur progressions en langue étrangère, un autre remarque est : « A5 : Je pense la même chose, je suis d'accord con lo que elles pensent, l'image et vidéo c'est très facile de comprendre, nous somme personnes visuelles. » Ce commentaire présente une réflexion importante, à savoir que « nous sommes des personnes visuelles », ce qui est important car dans cette société numérique, nous sommes constamment exposés à des images, des sons et des vidéos au quotidien, et c'est donc à nous, en tant qu'enseignants, de trouver des moyens de transformer cette exposition et de la rendre positive et attrayante pour présenter des sujets que l'on peut qualifier de complexes.

### **Conclusions**

Pour conclure, à l'issue de ce projet, l'intégration des sujets critiques et problématiques telles que la santé mentale, la gentrification et le réchauffement climatique a créé un cadre d'apprentissage à la fois linguistique et réflexif. Non seulement ces sujets ont favorisé l'acquisition de compétences linguistiques en français, mais les apprenantes ont été directement confrontés à des questions d'actualité. De plus, la mise en contexte des sujets à travers les exemples de la France et de Medellin a renforcé l'engagement des AS en établissant des liens entre leurs expériences et l'expérience française.

Les activités variées et les textes multimodaux ont également encouragé les apprenantes et leur ont donné les outils nécessaires pour aborder les questions sur lesquelles elles travaillaient. En outre, cette recherche-action a favorisé la réflexion critique et le dialogue interculturel, deux éléments essentiels pour un apprentissage significatif.

Finalement, cette étude souligne l'importance de concevoir des séquences pédagogiques qui transcendent l'apprentissage structuré et magistral de la langue, en intégrant des sujets ancrés dans la réalité sociale.

### **Recommandations**

En ce qui concerne les recommandations, il est essentiel de stimuler l'esprit critique des apprenants pour assurer une formation intégrale. Ainsi, les sujets abordés en classe devraient refléter les réalités sociales pertinentes et encourager la réflexion. Toutefois, nous recommandons d'introduire ces sujets principalement à des niveaux de langue plus avancés, afin

de favoriser des discussions plus approfondies dans la langue cible. Dans le cas des débutants, ces sujets doivent être bien adaptés à leur niveau. En outre, la mise en œuvre de ces interventions exige un temps suffisant, car un temps limité peut en compromettre l'efficacité.

### Références

- Asensio Ferreiro, M. D. (2021). *Desarrollo de la expresión oral en FLE: la Francofonía y las TIC. Anales de Filología Francesa, (29), 53-73.*
- Aydoğu, C. & Ercanlar, M. (2017). Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Journal of International Social Research.*
- Boudina, Y. (1970). *L'enseignement-apprentissage de la production orale en FLE: Enjeux et stratégies d'une pédagogie spécifique ?* [Mémoire des langues]. Université Kasdi Merbeh Ouargla.
- Brookfield, S. D. (2000). The concept of critically reflective practice. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 110-126). San Francisco: Jossey-Bass
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, S. (2022). Exploring the role of translators' emotion regulation and critical thinking ability in translation performance. *Frontiers in psychology, 13, 1037829.*  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1037829>
- Elliott, J. (1991). Action Research for educational change. Buckingham: Open Empirical study. *British Educational Research, 17(3), 219-236.*

Gaiotti, C. (2023). L'approche multimodale en classe de langue étrangère : quelques pistes de réflexion. *Revue De La SAPFESU*, (46). Récupérée de

<https://plarci.org/index.php/revue/article/view/1378>

Mediavilla, B. (2013). Concourir pour développer son esprit critique. *Pédagogie collégiale*, 27(1), 35-36.

Lycée Français. (2024). Mision y Visión. *Lycée Français International de Bogotá*. Récupérée de <https://lfib.edu.co/mision-y-vision/>

Lebrun, M. & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45 | 2012, 81-95.

Sherlock, J. & Morgan, G. (2009), Using Provocative Statement assignments to foster Critical Thinking in Leadership Education. *Journal of Leadership Education*, 8(2), 188-205.

<https://doi.org/10.12806/V8/I2/RF5>