



**Création de matériel interculturel basé sur l'approche actionnelle : le cas du
programme Multilingua**

Sebastian Lopez Cardenas

Laura María Ospina Ospina

Mémoire soumis en vue de l'obtention du diplôme de Licence en Didactique des Langues
Étrangères

Directrice de Stage

Erica María Gomez Florez, Titulaire d'un doctorat en Éducation

Universidad de Antioquia

École de Langues

Licence en Enseignement des Langues Étrangères

Medellín

2025



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita

(López Cárdenas & Ospina Ospina, 2025)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

López Cárdenas, S., & Ospina Ospina, L. M. (2025). *Création de matériel interculturel basé sur l'approche actionnelle : le cas du programme Multilingua* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



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

Universidad de Antioquia - 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

Nous voudrions dédier ce travail à nos familles pour leur amour, leur confiance et leur soutien inconditionnel, qui ont rendu ce travail possible et nous ont accompagnés à chaque étape de notre parcours.

Remerciements

Nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail et, surtout, à celles qui ont permis de mener à bien notre processus de formation.

D’abord, nous remercions nos familles, piliers inconditionnels pendant ce long parcours professionnel.

À tous nos enseignants, et en particulier à notre directrice de stage, un grand merci pour votre soutien et pour les connaissances partagées durant notre séjour au sein du programme.

De même, nous tenons à remercier nos camarades de classe de nous avoir écoutés lorsque nous avions besoin et d’avoir été un autre pilier fondamental dans notre vie universitaire.

Merci à Maria Isabel, Juan David, Santiago et Valentina, ainsi qu’à tous les camarades de l’Université qui ont été à nos côtés à différents moments de la carrière.

Enfin, un grand merci à tous nos étudiants de français, d’anglais et d’espagnol, qui nous ont accordé leur confiance en nous offrant cette première opportunité d’expérience en tant qu’enseignants, contribuant ainsi grandement à nous préparer à la vie professionnelle.

Sommaire

Résumé.....	5
Resumen.....	6
Introduction.....	7
Description du contexte	9
Problématique	12
Question de recherche.....	16
Objectifs.....	16
Objectif général.....	16
Objectifs spécifiques.....	16
Cadre théorique.....	16
L'approche actionnelle.....	17
L'interculturalité	18
Création de matériel.....	19
Le travail collaboratif.....	20
Plan d'action	21
Action 1.....	21
Action 2.....	22
Action 3.....	22
Développement des actions.....	23
Méthodologie et analyse des données.....	25
Résultats et interprétations.....	26
Incidence et pertinence de l'approche actionnelle	27

Incidence et pertinence de l'interculturalité.....	30
Analyse des productions des étudiants vers le développement des compétences linguistiques.....	32
Conclusions.....	34
Recommandations.....	35
Références.....	36

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à la création de matériel interculturel basé sur l'approche actionnelle dans un cours Français I du programme Multilingua de l'Université d'Antioquia, afin d'y favoriser les processus d'apprentissage et d'enseignement de français langue étrangère (FLE). La méthodologie adaptée pour atteindre cet objectif répond à la recherche-action. Pour analyser l'incidence de cette méthodologie, les données ont été recueillies à travers des enquêtes menées aux étudiants et aux enseignants accompagnateurs, des journaux de bord et les productions des étudiants pendant le semestre 2025-1. Les principaux résultats révèlent la pertinence du matériel basé sur l'approche actionnelle, créé pour renforcer le développement des sous-tâches du cours à travers la promotion d'une vision interculturelle. En somme, cette étude met en évidence que la coexistence de méthodologies telles que l'approche actionnelle et l'interculturalité dans l'enseignement et l'apprentissage de FLE peut donner un sens plus significatif au développement et à l'accomplissement des objectifs du cours.

Mots-clés : création de matériel, approche actionnelle, interculturalité, recherche-action, enseignement de FLE.

Resumen

Este trabajo de grado se interesa por la creación de material intercultural basado en el enfoque accional en un curso de Francés I del programa Multilingua de la Universidad de Antioquia, con el fin de favorecer sus procesos de aprendizaje y enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE). La metodología adoptada para alcanzar este objetivo se trata de la investigación-acción. Para analizar la incidencia de esta metodología, los datos fueron recogidos a través de encuestas realizadas a los estudiantes y a los docentes cooperadores, diarios de campo y las producciones de los estudiantes durante el semestre 2025-1. Los principales resultados revelan la pertinencia del material basado en el enfoque accional, creado para fortalecer el desarrollo de las subtarefas del curso mediante la promoción de una perspectiva intercultural. En definitiva, este estudio evidencia que la coexistencia de metodologías como el enfoque accional y la interculturalidad en la enseñanza y el aprendizaje del FLE puede darle un sentido más significativo al desarrollo y al cumplimiento de los objetivos del curso.

Palabras clave: creación de material, enfoque accional, interculturalidad, investigación acción, enseñanza de FLE.

Introduction

Ce travail de recherche-action s'inscrit dans le cadre de notre stage professionnel au Programme Multilingua de l'Université d'Antioquia, dans les cours de Français 1 du semestre 2025-1. Ce stage nous a permis d'observer de près les dynamiques pédagogiques, les conditions matérielles et les besoins réels des enseignants et des apprenants dans un contexte universitaire qui articule l'enseignement, la réflexion et l'intervention. Notre intérêt de recherche est né des premières observations réalisées dans les deux groupes de Français 1 auxquels nous avons participé, dans lesquels nous avons constaté une forte utilisation de ressources externes et une présence limitée du matériel institutionnel prévu pour le niveau débutant.

À partir de ces constats préliminaires, la question suivante a guidé notre projet : Comment la création de matériel interculturel basé sur l'approche actionnelle peut améliorer les processus d'apprentissage et d'enseignement de FLE chez le cours Français I au programme Multilingua de l'Universidad de Antioquia ? Cette problématique est liée aux transformations récentes du programme, qui depuis 2021 adopte une méthodologie fondée sur les tâches, c'est-à-dire sur la réalisation progressive de sous-tâches et d'une tâche finale. Toutefois, nos journaux de bord, ainsi qu'une enquête menée auprès des enseignants du premier niveau, ont révélé des divergences entre les intentions du programme et les ressources effectivement utilisées dans les cours. Les enseignants indiquent un manque de matériel contextualisé, des difficultés de cohérence entre les objectifs du cours et les supports disponibles, ainsi qu'un besoin de disposer d'espaces de création et d'évaluation de matériel impliquant également les stagiaires.

Ainsi, ce projet vise à améliorer les processus d'apprentissage et d'enseignement de FLE à travers la création de matériel interculturel basé sur l'approche actionnelle. Ces fiches sont conçues pour accompagner les sous-tâches du cours, en respectant la structure

méthodologique du programme Multilingua et en contribuant à rendre les apprentissages plus significatifs et plus proches du contexte socioculturel des apprenants. La méthodologie adoptée est la recherche-action, puisqu'elle articule observation, analyse, création de matériel et la mise en œuvre en classe. Nous avons travaillé à partir des observations consignées dans nos journaux de bord et des réponses des enquêtes menées auprès des enseignants et des étudiants de premier niveau à propos du matériel pédagogique utilisé en classe. Cette démarche nous a permis d'identifier les besoins existants, de concevoir du matériel adapté et de réfléchir de manière critique aux enjeux de l'enseignement du FLE dans un contexte universitaire plurilingue et interculturel.

Dans une première partie, nous présenterons la description du contexte auquel appartient notre étude, suivie de la problématique trouvée au programme et qui a été le point de départ de ce projet de recherche. Pour répondre à cette problématique nous continuerons en présentant la question de recherche et les objectifs de la recherche, de nature qualitative. La deuxième partie de l'étude montrera à travers le cadre théorique, les notions qui appuient cette recherche action : a) l'approche actionnelle, b) l'interculturalité, c) création de matériel et d) le travail collaboratif. Pour répondre aux objectifs, la troisième partie de l'étude présente la description des actions planifiées et mises en place pendant le semestre 2025-1. Ensuite, la quatrième partie sera consacrée à analyser et présenter les données cruciales pour répondre à notre question de recherche, à travers la section des résultats et interprétations. Finalement, nous réfléchissons sur les résultats de cette étude dans les conclusions et recommandations.

Description du contexte

La pratique pédagogique réalisée dans le cadre de ce travail fait partie du stage professionnel du Programme d'Enseignement de Langues Etrangères de l'Université d'Antioquia. Elle a pour but de permettre aux stagiaires d'observer, de participer et de réfléchir

sur les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues dans un contexte réel, tout en développant leurs compétences didactiques et interculturelles. Notre processus de stage se déroule dans le Programme Multilingua, plus précisément dans les cours de Français I.

Le Programme Multilingua, créé en 1997, est un espace de formation linguistique administré par l'École de Langues de l'Université d'Antioquia, il est situé au centre-ville de Medellín, dans les installations historiques du bâtiment San Ignacio « Paraninfo ». Ce programme propose une diversité de langues européennes (français, allemand, portugais et italien), asiatiques (japonais et chinois mandarin), ancestrales (kriol, ãbëra chamí, wayuunaiki et minika) et langue de signes colombienne. La langue française compte avec des cours en présentiel à Medellín et El Carmen de Viboral. Selon la coordination du programme, Multilingua compte avec 10 enseignants de français distribués dans les 6 niveaux de la langue. La plupart d'eux enseignent aussi au programme d'enseignement de langues de l'Université d'Antioquia (1476).

La mission du Programme Multilingua est d'enseigner les langues et les cultures étrangères et ancestrales locales aux membres de la communauté universitaire dans un environnement qui favorise le développement des compétences communicatives et interculturelles, en encourageant l'apprentissage autonome soutenu par les nouvelles technologies. Sa mission va en ligne avec les valeurs institutionnelles d'égalité, excellence académique, extension, coopération internationale et universalité (Multilingua, traduction propre).

Ce programme adopte une approche d'enseignement basée sur des tâches (TBLT/approche actionnelle), dans laquelle les apprenants réalisent une tâche communicative et significative inspirée de situations réelles. Cette tâche principale est divisée en sous-tâches séquentielles, chacune avec son propre cycle d'enseignement et d'apprentissage, ce qui guide

les enseignants et les étudiants dans la construction progressive de la compétence visée. Dans les langues européennes, chaque cours est structuré avec une tâche principale divisée en trois sous-tâches, suivant les principes du TBLT et du Teaching and Learning Cycle (TLC) de Derewianka & Jones (2016). Le cycle d'enseignement comprend des étapes de l'exploration des connaissances préalables, la construction guidée, la construction indépendante et l'évaluation.

Dans le cas du cours de Français 1, les apprenants pratiquent la langue dans des situations authentiques et contextualisées, axées sur la compréhension et la production de textes descriptifs, oraux et écrits, liés à l'identité personnelle et à l'environnement immédiat. Le syllabus est structuré autour d'une tâche principale consistant à préparer une présentation personnelle pour un échange culturel dans un pays étranger, divisée en trois sous-tâches : la création d'une infographie personnelle, un album photo de personnes significatives et une brochure sur les lieux importants de leur vie. Le produit final correspond à une présentation orale en classe sous forme de jeu de rôle.

Cette étude est mise en place dans deux groupes appartenant au cours Français 1 du programme Multilingua, dont chaque stagiaire avec son enseignant accompagnateur sera responsable en tant qu'observateur et enseignant en même temps. Dans le semestre 2025-1, les cours à Multilingua ont une charge horaire de 64 heures d'instruction directe, avec des heures supplémentaires de travail indépendant. Les deux groupes ciblés ont deux séances par semaine, qui durent 2 heures environ.

Concernant les deux enseignants accompagnateurs, on a l'enseignant Pierre, avec 14 ans d'expérience dans l'enseignement des langues étrangères en divers établissements d'enseignement supérieur, tels que l'Université d'Antioquia, l'Université de Medellín, EAFIT et l'Université Nationale de Colombie, siège de Medellín. Il est titulaire d'une Licence en

Enseignement des Langues Étrangères (2003 - 2009) et d'un Master en Sciences du Langage (2009 - 2010). Il a également complété sa formation par des cours spécialisés en enseignement virtuel, en enseignement du français en ligne et en développement professionnel, tels que *E-docencia innovación didáctica para la educación virtual*, formation en ligne pour les enseignants de FLE 2021. À l'Université d'Antioquia, il enseigne le français à tous les niveaux et donne le cours de stage pédagogique. Son approche pédagogique est basée sur l'enseignement en spirale et sur l'approche communicative, qu'il considère comme méthodes efficaces pour l'apprentissage des langues étrangères.

On continue avec l'enseignante Marianne, une maître expérimentée de Medellín. Elle est titulaire d'une Licence en Enseignement des Langues Étrangères (1992-1995) et d'un Master en Didactique du Français Langue Étrangère (FLE) à l'Universidad del Rosario de Bogotá (1996-1998). Elle est enseignante à Multilingua, il y a 6 ans et elle a donné des cours de Stage, Français : Langue et Culture 1 et 2, Communication Orale et Écrite (programme 1475), ainsi que des cours de Recherche. Elle travaille aussi dans des écoles telles que les lycées Colombo Francés, Canadiense et Montessori. Elle enseigne aussi à l'Alliance Française depuis 1996. Elle considère clé être au courant des contextes éducatifs et consciente qu'on n'arrête jamais sa formation. Elle aime les projets et travaux collaboratifs, pour que les étudiants puissent s'aider les uns les autres. Elle n'aime pas l'instruction directe par la règle, mais plutôt par une approche actionnelle.

Finalement, les étudiants ciblés sont des hommes et des femmes âgés de 17 à 70 ans. La plupart sont étudiants et enseignants du premier et deuxième cycle de l'Université d'Antioquia. Ils étudient l'ingénierie, le droit, les sciences humaines et éducatives, l'histoire et des programmes de santé. Il y a aussi quelques étudiants externes, lesquels doivent payer chaque semestre. D'après une enquête de caractérisation menée au début du semestre, certains étudiants choisissent d'étudier le français par sa proximité à l'Espagnol ou parce qu'ils trouvent

la langue attrayante, en tant que langue de l'amour, ou pour des raisons académiques, comme les échanges internationaux ou la lecture d'auteurs en français liés à leur domaine d'études. Par rapport à la salle de l'Edificio San Ignacio, c'est une structure assez ancienne et historique, alors il faut suivre des normes pour le préserver adéquatement, tels que ne pas manger ou boire dans la salle ou éviter si possible, d'ouvrir les fenêtres. D'autre part, l'endroit est très proche de la rue et son bruit peut interférer avec la concentration du cours. Les salles comptent avec un ordinateur, des tableaux mobiles et fixes, une télévision ou un projecteur selon la salle, et des équipements audio.

Problématique

En 2021, le programme Multilingua passe par une rénovation concernant les cours de langues européennes. Le nouvelle approche du programme est devenu l'apprentissage basé sur les tâches (*task-based learning* - *TBLT*). Le Proyecto Educativo de Programa - PEP (2021) indique l'implémentation des nouveaux matériaux pour les 6 niveaux du cours, encore basé sur le *TBLT*, vers la réalisation des sous-tâches et des tâches finales. Celles-ci sont liées aux différents thèmes de chaque niveau.

Dans le cas du cours Français I, appelé *Reconociendo mi entorno*, les étudiants travaillent la description comme fonction discursive principale. "Les outils et les matériels sont au service des apprenants pour développer toutes les compétences principales et compétences complémentaires." (Günday, 2016). En suivant le PEP (2021) dans l'approche basée sur les tâches, les matériaux sont contextualisés et cherchent à représenter et à problématiser diverses valeurs et perspectives du monde, aussi spécifiques que celles des étudiants, mais également locales et globales.

D'après nos observations et l'analyse des journaux de bord, nous avons remarqué un manque de matériel contextualisé et adapté aux réalités des étudiants et aux objectifs des

enseignants pour le cours de Français 1 à Multilingua : “On continue en utilisant les matériaux et ateliers du livre Cosmopolite [...] L’enseignante a proposé beaucoup plus de matériaux d’autres sites en ligne. Ces matériaux sont utilisés pour pratiquer les professions” (entrée 3, 28 août 2024). On a trouvé aussi qu’on travaille dans les cours la culture de la France mais peu la culture colombienne (entrée 4, 4 septembre 2024). Les enseignants utilisent une variété de ressources en ligne et d’autres matériaux créés par eux-mêmes, mais nous n’avons pu observer les matériaux propres du programme dans les séances. En plus, nous avons observé que la partie écrite du français n’est pas travaillée si fortement que la partie orale.

Dans une enquête en ligne menée aux enseignants du premier niveau à Multilingua, les 6 enseignants les plus proches avec le premier niveau et le coordinateur du programme coïncident que la création de nouveaux matériaux adaptés au programme bénéficierait à l’apprentissage des étudiants. De même, il y a un besoin d’éventuels espaces tels que des sessions périodiques de création, révision et évaluation des matériaux pour les cours, où participent toutes les personnes impliquées dans l’enseignement au programme, même les stagiaires.

Les enseignants sont conscients que Multilingua a son propre matériel et suggère également certains types de supports, mais ceux-ci ne sont pas adaptés aux besoins de leurs cours et ne coïncident pas avec leurs objectifs. Le département d’enseignement du programme a certains dossiers avec le matériel créé par eux-mêmes et d’autres matériaux suggérés, mais ceux-ci sont assez limités et la plupart des enseignants ont décidé de ne pas beaucoup les inclure dans leurs séances. Cela amène chacun à prendre ses propres chemins en ce qui concerne la préparation des cours, la création et la mise en œuvre des matériaux plus pertinents pour leurs classes. De plus, les enseignants soulignent que cette situation leur prend beaucoup plus de temps de ce qu’on prend normalement, ce qui indique ainsi un potentiel besoin d’innover par rapport au matériel suggéré par le programme Multilingua.

La plupart des enseignants sont d'accord avec l'urgence de contextualiser le matériel du cours en plaçant les étudiants au centre du processus. Les aspects les plus importants à tenir en compte sont leur niveau de langue (établir des bases linguistiques avant de passer à une approche plus critique), leurs goûts et le fait que chaque étudiant est dans un programme différent à l'Université. Les enseignants soulignent également qu'on ne doit pas ignorer la culture francophone, mais juxtaposer les deux cultures et les intégrer dans les cours pour un apprentissage plus complet.

Pour répondre à la problématique identifiée, nous proposons de créer des fiches pédagogiques basées sur l'approche actionnelle et adaptées à chaque sous-tâche. Ces fiches incluront des activités, des ressources et du contenu grammatical et phonétique, essentielles pour le développement des compétences orales et écrites des étudiants. De cette manière, nous visons à faire un matériel cohérent, contextuellement pertinent et efficace pour le premier niveau de français dans le programme Multilingua.

La perspective actionnelle que nous proposons s'aligne avec les objectifs de l'approche basée sur les tâches utilisée dans le programme. Comme le CECRL (s. d.) l'indique, cette approche « favorise l'organisation de l'apprentissage par le biais de scénarios réalistes et fédérateurs, qui couvrent plusieurs leçons et mènent à une tâche ou projet final impliquant un travail collaboratif. » (par. 2). En se concentrant sur la réalisation de sous-tâches dans un cadre réaliste, nous encourageons les étudiants à agir comme des acteurs sociaux, impliqués dans leur propre apprentissage. Nous ne cherchons pas une uniformisation stricte des matériaux au programme, mais plutôt des créations innovatrices qui puissent faciliter l'enseignement et l'apprentissage au sein du premier niveau du programme. Il faut remarquer qu'on ne va pas changer l'approche actuelle du programme mais au contraire, l'approche actionnelle et l'interculturalité vont coexister avec l'approche basée sur les tâches.

L'approche actionnelle permet aussi de répondre aux besoins spécifiques des étudiants du programme, en particulier en ce qui concerne le développement des compétences pragmatiques et socioculturelles. En plaçant les étudiants dans des situations qui reflètent la réalité de leur environnement académique et social, nous les aidons à s'engager non seulement en tant qu'apprenants, mais aussi comme des membres actifs dans des contextes interculturels. Cela s'accorde à ce que dit Bagnoli et al. (2010) « accomplir des tâches dans une perspective actionnelle, c'est non seulement communiquer, mais agir avec l'autre » (p. 4).

Notre projet s'inscrit dans une démarche de recherche-action, parce que nous cherchons non seulement à analyser la situation actuelle, mais aussi à intervenir de manière concrète à travers la création de matériel pédagogique contextualisé qui sera expérimenté et évalué dans le cadre du cours. Cette approche permet d'articuler la réflexion théorique et la pratique pédagogique, tout en impliquant les enseignants, les stagiaires et les étudiants dans un processus collaboratif et évolutif. Comme le définissent Lavoie, Marquis et Laurin (1996), cités par Morrisette (2013), la recherche-action se présente comme une démarche d'intervention participative, orientée vers la transformation d'une situation sociale, où tous les acteurs de la recherche collaborent en tant que partenaires tout au long du processus. (p. 37).

Question de recherche

Comment la création de matériel interculturel basé sur l'approche actionnelle peut améliorer les processus d'apprentissage et d'enseignement de FLE chez le cours Français I au programme Multilingua de l'Universidad de Antioquia ?

Objectifs

Objectif général

Améliorer les processus d'apprentissage et d'enseignement de FLE à travers la création de matériel interculturel basé sur l'approche actionnelle.

Objectifs spécifiques

Évaluer la pertinence de l'approche actionnelle et l'interculturalité dans les matériaux créés pour les trois sous-tâches du cours.

Promouvoir la conscience interculturelle et le travail collaboratif à travers la mise en œuvre des matériaux créés en suivant l'approche actionnelle.

Identifier dans les productions finales des étudiants les éléments linguistiques, culturels et communicatifs travaillés dans chaque sous-tâche pour évaluer la mise en œuvre effective des objectifs pédagogiques.

Cadre théorique

Cette section présente les fondements conceptuels essentiels à notre étude. Nous y développerons les notions clés qui structurent notre approche méthodologique et orientent notre recherche. Les concepts centraux abordés dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage de FLE sont : a) l'approche actionnelle, b) l'interculturalité, c) création de matériel et d) le travail collaboratif.

L'approche actionnelle

L'approche actionnelle est souvent définie comme la méthode d'enseignement de langues qui met l'accent sur l'utilisation de la langue cible en tant qu'outil pour accomplir des actions concrètes et significatives (Conseil d'Europe, 2001). En utilisant cette approche, il faut préparer les étudiants à utiliser la langue dans ces actions et surtout dans des situations imprévues. De même, l'un des objectifs de l'approche est de servir tant à apprendre la langue de manière progressive qu'à agir dans des situations réelles de plus en plus difficiles (Bourguignon, 2006 ; ACPLS, 2019). Alors, l'approche actionnelle permet la progression des sous-tâches présentées par Multilingua en ce qui concerne le niveau 1 du programme.

Ci-dessous, nous développerons comment l'approche proposée par notre étude peut coexister avec l'approche actuelle du programme, selon des notions abordées dans quelques études préalables incluant le concept d'approche actionnelle.

Coexistence avec l'approche du programme Multilingua

Les cours de langues européennes au programme Multilingua sont actuellement fondés sur l'approche basée sur les tâches, laquelle propose des tâches qui imitent des activités simples et proches de la vie réelle des étudiants, tenant compte de leurs besoins liés à l'usage de la langue cible (Long, 2015 ; Multilingua, 2021). Dans cet ordre d'idées, la démarche actionnelle peut coexister avec cette méthodologie et bien resignifier ces tâches déjà proposées par le programme. Puren (2004), propose que donner une définition plus dynamique à une tâche, nous permet qu'elle puisse être bien utilisée dans tous les environnements, suivant les notions pratiques fondamentales de la méthodologie actionnelle. Donc, la coexistence des deux méthodologies est basée sur l'importance que l'approche actionnelle le donne tant au processus qu'au résultat final, et comment elle approfondit significativement dans chaque partie du processus.

D'une part, l'approche actionnelle est dirigée vers l'action concrète et surtout vers la capacité des étudiants d'agir pendant leur processus d'apprentissage. Ceci permet l'apprentissage basé sur les tâches d'intégrer la salle de classe avec les communautés des étudiants, à travers plusieurs scénarios communicatifs (ACPLS, 2019). D'autre part, une tâche est une action qui mobilise stratégiquement les compétences d'un ou plusieurs sujets afin d'atteindre un résultat déterminé. Dans le cadre du programme Multilingua, la perspective actionnelle ira au-delà d'une tâche simple comme la perspective basée sur les tâches, parce qu'elle tient compte des ressources socio-affectives, cognitives et l'ensemble des capacités de l'étudiant en tant qu'acteur social (Conseil d'Europe, 2001).

L'interculturalité

L'interculturalité constitue un concept clé dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, puisqu'elle permet de comprendre la relation entre la langue et les pratiques culturelles. Comme l'explique Agudelo (2007), la culture reste souvent invisible dans notre quotidien jusqu'au moment où nous sommes confrontés à des contextes différents, que ce soit par une expérience directe à l'étranger ou par des situations d'apprentissage. La prise de conscience interculturelle suppose alors de reconnaître nos propres représentations culturelles ainsi que celles que nous attribuons aux autres, ce qui nous aide à nous situer en relation avec l'autre. Cette perspective critique ouvre un espace de dialogue dans lequel différentes langues, cultures et façons de penser peuvent interagir.

Dans cette même perspective, Barbosa (2007) souligne que le concept d'interculturel se fonde sur l'association entre langue et culture dans le processus d'enseignement-apprentissage. Parce que l'apprenant participe activement tout en réfléchissant à sa culture d'origine et à la culture cible. Cette interaction dynamique entre les deux cultures constitue un élément central dans la conception d'un matériel didactique interculturel, qui cherche à établir des liens entre les expériences des apprenants et la culture de la langue étudiée.

Finalement, c'est important de mentionner qu'il y a des différents principes qu'on doit tenir en compte pour créer ou adapter matériel pour un cours de langue étrangère. Comme Aguado (2003) affirme, sont plusieurs principes ceux qui orientent la mise en pratique de la pédagogie interculturelle et qui se révèlent particulièrement pertinents pour la conception de matériel didactique. Ces principes invitent à partir des connaissances et des expériences culturelles des étudiants pour favoriser des activités actives, collaboratives et proches de la vie réelle. Ces fondements s'articulent pleinement avec l'approche actionnelle adoptée dans notre projet, qui cherche à promouvoir un apprentissage dynamique, réflexif et culturellement

sensible à travers la création de matériel interculturel.

Création de matériel

La création de matériel didactique joue un rôle essentiel dans l'enseignement des langues, car elle permet aux enseignants de répondre aux besoins spécifiques des étudiants. Selon Ramos et Aguirre (2014), les enseignants doivent constamment s'adapter à des contextes hétérogènes : grands groupes, niveaux variés, étudiants en difficulté ou encore nécessité de réviser et d'évaluer fréquemment les apprentissages. Dans ce sens, la création de matériel devient une stratégie non seulement pour faire face à ces défis, mais aussi pour innover et favoriser l'inclusion. La production de matériel transforme ainsi l'enseignant en acteur de changement et l'invite à réfléchir de manière critique sur les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin, la réflexion sur la création de matériel ne peut être séparée des méthodologies qui guident l'enseignement des langues. Dans le cas du français langue étrangère, Günday (2016) souligne que les approches basées sur les tâches et l'approche actionnelle nécessitent une variété d'outils et de ressources qui dépassent le manuel scolaire. Dans la perspective actionnelle, l'usage de documents authentiques, multimédias et numériques occupe une place privilégiée, car ils permettent de développer non seulement les compétences linguistiques principales, mais aussi la dimension culturelle et interculturelle de l'apprentissage. Ces idées renforcent l'importance de concevoir du matériel qui articule les besoins pédagogiques aux pratiques sociales et culturelles, objectif que suit également notre projet.

Le travail collaboratif

L'implémentation du travail collaboratif sera toujours présente dans cette démarche d'enseignement et apprentissage. Le point du départ de ce concept est la collaboration, définie

par l'Académie Française (2024) comme “le fait de travailler avec une ou plusieurs personnes à une œuvre commune. Une collaboration fructueuse”. Pour resignifier cette notion dans le cadre de notre recherche, cette œuvre commune ne s'agit que des tâches et sous-tâches proposées par l'approche originelle du programme (basée sur les tâches) et l'approche suivie dans notre étude, l'approche actionnelle.

Cela étant, le concept de travail collaboratif constitue une forme d'intelligence collective qui se fonde sur la construction commune de biens ou de services grâce à la mise en commun de savoirs et de connaissances variés. Cette méthodologie implique la réalisation de tâches ou de projets partagés avec la participation active des membres collaborateurs (Gangloff-Ziegler, 2009; Harkat et al., 2022). Dans le cas de Multilingua, un programme concentré sur les étudiants, il devient nécessaire d'analyser le sous-concept d'apprentissage collaboratif. D'après Panitz (cité dans Baudrit, 2019, 116), cet apprentissage est considéré comme un ensemble de processus permettant aux étudiants d'interagir en vue d'atteindre un objectif précis ou d'élaborer un produit final. Ces notions aident à expliquer la pertinence du travail collaboratif parmi le cours et le programme, ayant des sous-produits (sous-tâches) et un produit final (tâche finale du cours), chacun lié à l'autre avec une démarche de type constructiviste.

Plan d'action

Ce plan d'action présente les actions menées pour atteindre les objectifs spécifiques de notre projet. Chaque action est associée à un objectif précis et comprend une description des stratégies d'action, quelques résultats prévus, ainsi que la manière dont les données seront collectées et analysées. Après, la section de développement des actions décrit de manière détaillée la mise en œuvre de ces actions dans la salle de classe et dans le cadre plus large du projet, en décrivant ce qui a été réalisé et les données recueillies.

Action 1

Pour répondre au premier objectif spécifique, qui consiste à évaluer la pertinence de l'approche actionnelle et de l'interculturalité dans les matériaux créés pour les trois sous-tâches, plusieurs stratégies seront mises en œuvre.

Stratégies d'action

L'analyse des journaux de bord permettra de décrire la mise en œuvre concrète des matériaux en classe et d'identifier les difficultés possibles, les ajustements nécessaires ainsi que les éléments ayant favorisé ou limité le déroulement des activités. De la même manière, nous examinerons les réponses recueillies auprès des enseignants accompagnateurs à travers les enquêtes, ce qui apportera une évaluation externe de la pertinence des matériaux et de leur cohérence avec les contenus du cours. Enfin, les questionnaires remplis par les étudiants fourniront une perception directe de l'utilité, de la clarté et de l'efficacité des matériaux.

L'ensemble de ces sources permettra une triangulation des données et offrira une vision globale de l'impact des matériaux sur la réalisation des activités pédagogiques et sur les sous-tâches. Les résultats attendus sont la mise en évidence des forces et limites des matériaux créés, ainsi que la proposition de pistes concrètes d'amélioration pour les futures interventions pédagogiques.

Action 2

Grâce aux fiches pédagogiques et des activités créées pour mieux développer chaque sous-tâche, nous présenterons différents documents audiovisuels et écrits, en favorisant l'inclusion d'activités où les étudiants travaillent de manière collaborative à travers des discussions et des comparaisons entre différentes cultures et communautés francophones.

Stratégies d'action

Le matériel présente des thématiques significatives pour les étudiants, tels que les types de familles, leurs traditions et l'importance des fêtes familiales autour du monde, ainsi que le

rôle des grands-mères en Amérique Latine et d'autres cultures et la routine quotidienne des différentes communautés francophones et non francophones.

Le matériel couvrira tant la compréhension que la production orale et écrite, à travers d'activités comme la complétion d'exercices basés sur des textes descriptifs et des enregistrements authentiques et non-authentiques, tenant compte des différents accents francophones. De la même manière, la préparation des séances inclura l'ouverture d'espaces de discussions et finalement, nous couvrirons l'instruction grammaticale des thèmes du cours.

Il y aura des matériaux ciblés créés par nous, matériaux authentiques francophones et matériaux médiés par l'intelligence artificielle, e.g. enregistrements créés pour activités de compréhension orale.

Action 3

Quant au troisième objectif spécifique, qui vise à identifier dans les productions finales des étudiants les éléments linguistiques, culturels et communicatifs travaillés dans chaque sous-tâche, l'analyse se concentrera directement sur les productions recueillies.

Stratégies d'action et résultats prévus

Les productions finales des étudiants seront examinées pour détecter les éléments linguistiques attendus, tels que le lexique et les structures grammaticales, mais aussi les éléments culturels et communicatifs. Les erreurs les plus fréquentes ainsi que les réussites seront remarquées afin d'évaluer la clarté des consignes, la pertinence des objectifs et le degré de maîtrise atteint par les étudiants. Ce processus offrira une compréhension des forces et faiblesses observées dans les productions, ce qui contribuera à déterminer si les objectifs pédagogiques des sous-tâches ont été atteints et à identifier des besoins spécifiques à renforcer. Les résultats attendus sont, d'une part, une évaluation précise de la mise en œuvre effective des tâches et, d'autre part, la possibilité de formuler des recommandations pour améliorer les matériaux et les consignes dans de futures pratiques pédagogiques.

Développement des actions

Les actions prévues ont été mises en œuvre pendant le semestre académique 2025-1 avec les étudiants de Français I du programme Multilingua. Elles se sont déroulées dans les groupes encadrés par les enseignants accompagnateurs Pierre et Marianne, ce qui constitue le contexte général dans lequel les données ont été recueillies.

En ce qui concerne la première action, trois sources de données ont été appliquées. D'abord, nos journaux de bord nous ont permis de documenter la mise en œuvre des matériaux en classe et de noter les réactions des étudiants, leur implication, les ajustements effectués et les limites rencontrées. Ensuite, les enquêtes appliquées aux enseignants accompagnateurs ont fourni une évaluation externe de la cohérence des matériaux avec les contenus du cours et des indications sur leur contribution à l'apprentissage. Enfin, les questionnaires adressés aux étudiants ont recueilli leurs perceptions directes sur l'utilité et l'efficacité des matériaux, tout en donnant des indications sur la manière dont ils ont favorisé la communication en contexte réel et l'ouverture interculturelle.

L'ensemble de ces données a permis d'examiner la pertinence pédagogique des matériaux, mais également leur capacité à refléter l'approche actionnelle, c'est à dire la mise en pratique de la langue dans des situations authentiques, et à stimuler la conscience interculturelle, par exemple, la comparaison entre cultures, la reconnaissance de l'importance de l'interculturalité, l'ouverture à la culture francophone et à d'autres cultures, etc.

Quant à la deuxième action, on a juxtaposé les cultures francophones avec d'autres communautés à travers le monde, avec une légère emphase sur l'Amérique Latine, surtout sur la Colombie. Il faut souligner que cette action a été transversalement liée au premier et troisième objectif spécifique. Pour l'évaluer, nous avons mené 1 enquête par unité, après la présentation de chaque sous-tâche respectivement pendant le semestre 2025-I : une version pour les étudiants et une autre version pour les enseignants accompagnateurs, avec quelques

sections spécifiques pour chacun.

Dans le cadre de cette action, cet outil a évalué la progression et la pertinence du matériel basé sur l'approche actionnelle et l'interculturalité. De même, les enquêtes ont évalué comment l'implémentation des fiches pédagogiques et ce matériel a été clé pour un meilleur développement et une présentation et création efficace de chaque sous-tâche.

Mesurer la pertinence du matériel pour la complétion des sous-tâches a été possible à travers des questions spécifiques : a) Les matériels utilisés dans cette unité (guides, audios, vidéos, jeux, etc.) étaient-ils pertinents pour réaliser la tâche finale ? b) Avez-vous constaté une progression dans le matériel tout au long du cours (unité 1, unité 2 et unité 3) ? Comment vous êtes-vous senti au début du cours, pendant la deuxième unité et à la fin ? Les matériaux vous ont semblé plus clairs, plus utiles ou plus motivants au fil des unités ? Expliquez en détail (traduction propre).

Finalement, en ce qui concerne l'action 3, les étudiants ont réalisé une tâche principale liée à un échange culturel, divisée en trois sous-tâches : une infographie personnelle, un album photo de personnes significatives et une brochure sur les lieux importants de leur vie. Ces productions ont été recueillies à la fin de chaque unité et lors de la tâche finale, et ont été prises comme une partie des données pour l'analyse. C'est aussi important de mentionner que le programme offre une certaine flexibilité dans la manière de présenter et d'évaluer ces productions : chaque enseignant a pu adapter les consignes, la mise en œuvre ou les critères d'évaluation en fonction de sa propre méthodologie. Ce qui a généré des différences dans la manière dont les productions finales ont été travaillées et évaluées par les deux enseignants accompagnateurs.

De cette manière, les productions finales des étudiants ont constitué une source essentielle de données dans notre recherche. Elles ont été intégrées à l'analyse générale du cours comme une catégorie supplémentaire, en complément des enquêtes et des journaux de

bord, qui a permis d'identifier les erreurs fréquentes, les forces et le degré de réussite dans l'accomplissement des consignes, afin de documenter de manière précise la mise en œuvre effective des objectifs pédagogiques à travers les sous-tâches et la tâche finale.

Méthodologie et analyse des données

Cette section décrit la façon d'analyser les données recueillies dans le cadre d'une étude de nature qualitative, suivant la démarche de la recherche-action. Dans ce cas, le processus suivi est notamment cyclique, suivant les phases proposées par Catroux (2002), qui a comme point de départ l'identification du problème pour établir des hypothèses et mettre en œuvre des actions planifiées. Par la suite, on a continué avec la collecte et l'analyse des données concernant les résultats de nos interventions à travers le plan d'action. Finalement cette section sera clé pour fermer ou recommencer le cycle proposé, à travers nos interprétations et conclusions à la fin de cette étude.

En suivant la démarche de la recherche action, les données ont été analysées par le biais des codes. Ce processus de sélection d'information de nature heuristique est défini par Charmaz (2001) comme le lien critique entre la récolte des données et l'étape où le chercheur leur donne des significations précises. Le processus de codage s'agit généralement du mélange et de la complication des données, autrement dit, la décomposition analytique des informations recueillies afin de mener à d'autres questions et interprétations sur ces données (Coffey et Atkinson, 1996).

En ce qui concerne les outils de recueil des données, nous en avons administré trois : d'une part, les enquêtes destinées aux étudiants ; d'autre part, celles adressées aux enseignants accompagnateurs ; et enfin, le journal de bord de chaque stagiaire. Il est important de mentionner que nous avons mené trois enquêtes aux étudiants, chacune d'elles visait à évaluer les matériaux pédagogiques employées dans les unités 1, 2 et 3 du cours respectivement. La même procédure a été appliquée auprès des enseignants accompagnateurs afin d'obtenir leur

point de vue sur la mise en œuvre du matériel dans chaque unité. Parallèlement, nous avons consigné, tout au long du semestre, nos observations et réflexions pédagogiques dans les journaux de bord, constituant ainsi une source précieuse pour l'analyse qualitative des données.

Pour la validation des données, on s'est servi d'une triangulation entre ces différents outils de recueil. Cette démarche a permis de croiser les points de vue des étudiants, des enseignants accompagnateurs et des stagiaires, afin de renforcer la fiabilité des résultats et de trouver les points en commun. La triangulation a donc servi non seulement à confirmer les catégories établies lors du codage, mais aussi à enrichir la compréhension du phénomène étudié à partir de multiples perspectives.

Résultats et interprétations

Cette section présente les résultats et les interprétations obtenus de l'analyse des données recueillies tout au long du semestre. Les informations ont été organisées en trois catégories principales correspondant aux objectifs spécifiques de notre recherche : l'incidence et la pertinence de l'approche actionnelle et de l'interculturalité, ainsi que l'analyse des productions des étudiants concernant leur développement des compétences linguistiques. Chaque catégorie regroupe les résultats obtenus dans les trois unités du cours, (Unité 1 : Mon identité ; Unité 2 : Personnes significatives dans ma vie ; Unité 3: Les lieux que nous habitons et nos expériences là- bas.), ce qui permet d'observer l'évolution progressive des apprentissages et l'impact global des matériaux sur le processus d'enseignement et apprentissage du FLE.

Incidence et pertinence de l'approche actionnelle

Unité 1

Concernant le matériel utilisé pour le début du cours, les étudiants ont rassuré dans l'enquête 1 (26 mars 2025) la pertinence de ces ressources pour leurs contextes réels. Il s'agit

de contenu lié aux activités qu'ils font au quotidien ou qui leur décrivent, lequel permet d'utiliser la langue cible plus souvent. De même, ils mentionnent que le matériel audiovisuel a contribué à améliorer leur compréhension orale en montrant des différents accents et contextes réels francophones (Camila et Daniela).

En ligne avec les étudiants, l'accompagnateur Pierre décrit la portée des matériaux comme "réutilisable dans des situations de la vie quotidienne" (enquête 1, 26 mars 2025). Finalement, l'entrée 10 du journal de bord nous indique que lier leurs propres réalités, leur physique et émotions au processus d'apprentissage a été bénéfique pour l'améliorer. Analyser -qui et comment suis-je- est une tâche plus significative et donc, effective, parce que les étudiants vont continuer à lier comment sont-ils aux champs lexicaux vus en classe (21 mars 2025).

En somme, le fait que les connaissances aient une application réelle est apprécié par les étudiants et les enseignants par égal. C'est idéal de créer plus d'exercices qui simulent des situations réelles et qu'ils puissent relier à leurs réalités et les dynamiques sociales (Conseil de l'Europe, 2001).

Unité 2

Après la présentation de la deuxième sous-tâche, les étudiants remarquent dans l'enquête 2 (16 mai 2025) que les jeux de rôle et les activités communicatives ont été les ressources clés de cette unité. Ceci témoigne un lien clair avec l'approche actionnelle, laquelle propose des activités ayant une implication pratique dans la vie des étudiants (Bourguignon, 2006).

Pour illustrer, les étudiants établissent un lien entre le matériel et son applicabilité dans leurs vies, puisqu'il contribue à décrire des aspects de leur quotidien, comme une routine ou des situations complexes (Santiago). Après, le témoignage de l'étudiante Camila permet d'aller au-delà de ce lien, qui affirme que les supports permettent d'attacher sa vie quotidienne et son

entourage à son apprentissage. Ceci a permis aux étudiants d'utiliser le matériel dans leur environnement et de s'exposer davantage à intégrer le français dans leur routine.

Tant l'enseignant Pierre que l'enseignante Marianne aident à mieux illustrer l'incidence positive de l'approche actionnelle parmi les séances. D'après l'enquête 2 (16 mai 2025), les accompagnateurs soulignent que le matériel a plongé les étudiants dans des situations requérant d'agir dans la réalité quotidienne, par exemple, avec la présentation de leurs routines, leurs loisirs ou la description de leur environnement proche.

En suivant cette dynamique, l'entrée 20 décrit une activité où la classe a préparé ensemble un repas, pour pratiquer un lexique spécifique. Les étudiants ont interagi, ils ont posé des questions et donné des instructions. Ceci encourage la production spontanée orale et renforce aussi le composant émotionnel en créant une atmosphère conviviale propice à l'apprentissage. Dans le cadre de l'approche actionnelle, une tâche authentique comme la préparation d'un repas possède un objectif communicatif réel (9 mai 2025).

Unité 3

À la fin du cours, l'approche actionnelle a continué sa démarche en renforçant le développement de la sous-tâche finale. Ici, les enquêtes 3 (14 juin 2025) montrent des témoignages des étudiants et des enseignants soulignant les différents composants atteints par l'approche. D'abord, les étudiants Santiago et Natalia mentionnent que les matériaux ont mis l'accent sur des conversations visant la vie quotidienne. Autrement dit, ils affirment que l'activité finale pourrait se dérouler dans un contexte réel, avec l'objectif concret d'exprimer des informations de base sur eux-mêmes et sur leur environnement.

Au-delà de l'approche actionnelle, le travail collaboratif a été clé dans les fiches pédagogiques et le matériel. L'enseignant Marianne affirme aussi dans l'enquête 3 que les étudiants semblaient engagés dans des tâches collaboratives, avec le but de résoudre une

situation qui dépassait l'usage de la langue. Il s'agissait surtout de partager leurs opinions, perceptions et intérêts, la langue n'étant qu'un moyen d'atteindre cet objectif.

Le journal de bord nous montre une activité spécifique de la troisième unité et ses implications tenant compte de l'approche actionnelle. Dans ce cas, on décrit comment l'intégration de lexique, grammaire et réflexion dans la description de la ville a été un outil bénéficial : « Cela aide les étudiants à faire le lien entre la règle et son application pratique dans la vie quotidienne. Écrire sur quelques actions pour améliorer le quartier invite à réfléchir à des événements sociaux, à la participation citoyenne, d'entre autres caractéristiques de l'approche actionnelle » (entrée 24, 23 mai 2025).

En somme, la triangulation des enquêtes aux étudiants et aux accompagnateurs, avec les journaux de bord montre que le matériel basé sur l'approche actionnelle a accompli son objectif, puisqu'il a fait voir la langue française comme un moyen de communication, d'intervention et d'intégration sociale significatif. Les étudiants ne voient pas le cours comme un ensemble de langue isolé sans utilité aucune, ils sont devenus conscients concernant l'usage de la langue dans leurs différentes réalités.

Incidence et pertinence de l'interculturalité

Unité 1

Dans la première unité, la dimension interculturelle a été introduite à travers des activités centrées sur la découverte des nationalités et des stéréotypes culturels. Les enquêtes montrent que les étudiants ont trouvé ces activités pertinentes et motivantes, car elles leur ont permis de réfléchir à leurs propres représentations tout en découvrant celles d'autres pays : « Grâce à la combinaison d'explications claires, d'exercices pratiques, d'audios et d'activités interactives, j'ai pu mieux comprendre les sujets fondamentaux, comme le vocabulaire de base,

les structures grammaticales et les expressions de la vie quotidienne » (étudiante Daniela, enquête 1, traduction propre).

Les enseignants accompagnateurs ont également souligné la pertinence du matériel et sa cohérence avec les contenus du programme : « Depuis la planification conjointe, le stagiaire a intégré des activités cohérentes avec ce que l'on travaille en classe » (enseignante Marianne, enquête 1, 25 mars 2025). Dans les journaux de bord, on observe une réflexion interculturelle marquée : lors de l'activité sur les stéréotypes, « les étudiants ont exprimé leurs opinions sur les stéréotypes associés aux Colombiens et à d'autres nationalités, ce qui a suscité une forte participation et une prise de conscience de la diversité culturelle » (entrée 2, 18 février 2025). De plus, la sensibilisation à la culture francophone s'est manifestée à travers des activités concrètes : « Les étudiants ont montré beaucoup d'intérêt pour la manière dont les numéros de téléphone sont prononcés en France » (entrée 3, 25 février 2025), et ils ont également exploré la musique francophone et colombienne à travers la création de playlists interculturelles (entrée 6, 18 mars 2025).

La triangulation entre les données de l'enquête version étudiant, l'enquête version enseignant et les journaux de bord montre donc que les matériaux de cette première unité étaient pertinents pour introduire la dimension interculturelle : ils ont favorisé la curiosité, la comparaison entre cultures et la reconnaissance de la diversité comme élément central de l'apprentissage du français.

Unité 2

Dans la deuxième unité, l'intégration de la dimension interculturelle s'est approfondie. La majorité des étudiants ont signalé que les matériaux leur ont permis de comparer des aspects culturels entre leur culture et la culture francophone, et de « faire des parallèles entre différentes traditions et types de familles » (étudiants Lorena et Samuel, enquête 2). L'un des enseignants

accompagnateurs a confirmé que « les matériaux abordent la culture des étudiants et la comparent avec la culture de la langue étrangère » (enseignant Pierre, enquête 2, 15 mai 2025).

Les journaux de bord confirment cette évolution : après la lecture d'un texte sur *les familles dans le monde*, les étudiants ont comparé la famille colombienne à celles d'autres pays, soulignant des similitudes et des différences culturelles (entrée 9 du 8 avril 2025). Lors de la tâche *Une journée typique dans notre nouveau pays*, ils ont intégré des éléments de leur propre culture dans la description d'un pays étranger, illustrant une appropriation personnelle de la dimension interculturelle (entrée 10 du 29 avril 2025).

Ainsi, la triangulation entre les réponses des étudiants et des enseignants accompagnateurs dans leurs respectives enquêtes et nos journaux montre une progression vers une réflexion culturelle plus consciente : les matériaux se sont révélés pertinents non seulement pour faire découvrir la culture francophone, mais aussi pour encourager la comparaison et la mise en relation entre cultures, consolidant l'objectif interculturel du projet.

Unité 3

Dans la troisième unité, les étudiants ont souligné que les activités « favorisaient la découverte de la diversité francophone » et leur permettaient de « comparer la culture française à la leur » (étudiante Natalia, enquête 3). Les enseignants accompagnateurs ont observé que les matériaux reliaient efficacement les contenus linguistiques tout en créant « des interactions plus authentiques et réelles, qui tenaient compte du contexte et de la culture des étudiants » (enseignante Marianne, enquête 3, 29 mai 2025).

Les journaux de bord confirment cette intégration : « L'analyse de Bruxelles et d'un lieu de leur propre ville a permis de juxtaposer la francophonie et leur environnement quotidien, créant un lien motivant avec leur réalité » (entrée 24, 23 mai 2025). Ces activités ont favorisé à la fois l'exploration culturelle et la consolidation du vocabulaire lié aux lieux de vie.

La triangulation entre les deux enquêtes et observations montre donc qu'à la fin du cours, les étudiants étaient capables non seulement de reconnaître des différences culturelles, mais aussi de les interpréter et de les associer à leurs propres expériences. On peut conclure que les matériaux ont soutenu le développement d'une compétence interculturelle active, confirmant leur pertinence sur les plans pédagogique et culturel.

Analyse des productions des étudiants vers le développement des compétences linguistiques

Unité 1

Dans le stade débutant, les enseignants affrontent différents niveaux linguistiques, alors les erreurs pendant le développement des compétences linguistiques sont présentes d'habitude. Concernant la première sous-tâche, les étudiants ont présenté une infographie personnelle avec la description de soi-même, tant physique qu'émotionnellement. De même, cette présentation montrait les informations personnelles tels que le prénom, le domicile, l'âge, l'état civil, les loisirs et les goûts.

Globalement, cette première présentation a montré d'abord que les étudiants débutants commencent avec beaucoup d'interférences lexicales et phonétiques avec l'espagnol, surtout dans des sons nouveaux pour eux, c'est-à-dire, les phonèmes /y/, /ø/, /œ/ et /ə/ et dans la nasalisation. Cependant, les résultats de cette tâche ont été très acceptables et importants pour établir la démarche à suivre pour les unités suivantes. Ici, les étudiants ont pu s'exprimer basiquement à travers phrases courtes, en utilisant les structures vues en classe et sans recourir aux structurés compliqués, jamais abordées en classe. Il faut remarquer que cette tâche montre aussi le besoin de renforcer la concordance de genre, laquelle a été la correction la plus usuelle pendant les présentations.

Unité 2

Dans cette unité, les étudiants ont présenté “L’album-photo”, une présentation plus complète où ils décrivaient leurs membres de la famille, mais avec des paramètres descriptifs et linguistiques similaires à la dernière sous-tâche. De cette activité a émergé une confusion grammaticale globale : les adjectifs possessifs. Pour parler des membres de la famille, la concordance de genre des possessifs a été parfois difficile pour quelques étudiants, mais n’a pas affecté le reste de la présentation. De même, certains étudiants ont eu des difficultés avec le vocabulaire et la prononciation, reformulant parfois leurs phrases en espagnol. Dans un sens positif, il y a eu un progrès acceptable parmi la plupart des étudiants puisqu’ils ont pu intérioriser beaucoup d’expressions francophones et la plupart ont présenté cette tâche sans recourir à la lecture.

Unité 3

À la fin de la troisième unité, les étudiants ont présenté la tâche finale « reconnaissance de mon environnement », une présentation orale intégrant les connaissances linguistiques, communicatives et interculturelles des sous-tâches précédentes dans un contexte d’échange académique simulé. Les productions ont montré une maîtrise satisfaisante du lexique lié à la présentation personnelle, aux activités quotidiennes et à la description des lieux ; cependant des erreurs sont apparues, comme la prononciation des nasales, l’accord des genres et certaines interférences lexicales avec l’espagnol. Malgré ces limites, la majorité des étudiants ont structuré un discours cohérent et pertinent, démontrant leur capacité à agir en tant qu’acteurs sociaux capables d’utiliser la langue pour communiquer dans des situations réalistes. En ce qui concerne l’interculturalité, les étudiants ont comparé leur culture et la culture francophone, en mentionnant leurs expériences, leurs routines et leurs perceptions de la vie dans un pays d’échange. Dans l’ensemble, ces productions illustrent la mise en œuvre effective des apprentissages du cours.

Conclusions

L'analyse des données collectées pendant le semestre 2025-1 nous a permis de tirer plusieurs conclusions concernant la pertinence et l'incidence de cette recherche-action dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage de FLE. Cette section présentera les visions finales de l'étude après l'expérience pratique et l'analyse des données, tenant compte l'accomplissement des objectifs de cette recherche.

Tout d'abord, on peut constater que l'approche actionnelle et l'interculturalité peuvent coexister de façon effective avec l'approche basée sur les tâches du programme. Cela ne s'agit pas d'un conflit avec sa méthodologie, mais plutôt une manière de l'enrichir en donnant un sens plus significatif au développement des sous-tâches que le cours Français 1 propose. Tant la perspective actionnelle que l'interculturalité mettent les étudiants dans des situations authentiques où ils deviennent acteurs sociaux, donc le matériel a favorisé l'utilisation pragmatique du français. Les résultats montrent la perception de la langue pas comme un système isolé, mais comme un outil d'interaction sociale adaptable à leurs contextes réels. Ces approches ont contribué à renforcer le développement des compétences pragmatiques et socioculturelles, objectifs clés du programme Multilingua.

En outre, les résultats obtenus de cette recherche ont également mis en évidence le rôle central que joue l'interculturalité dans la formation en langues étrangères. En intégrant des éléments de la culture locale dans les activités pédagogiques et en les comparant à la culture francophone, les étudiants n'ont pas seulement appris à décrire leur environnement, mais aussi à se situer en tant qu'acteurs sociaux capables de valoriser la diversité. Cette approche a permis de dépasser la vision linguistique de l'apprentissage d'une langue, en donnant plus d'importance aux identités, aux expériences et aux savoirs des apprenants qui sont des ressources pédagogiques essentielles. Ainsi, notre projet montre que la création de matériel contextualisé et interculturel contribue non seulement à renforcer la motivation et la

compréhension des apprenants, mais aussi à construire des liens entre les cultures, élément indispensable dans une éducation linguistique interculturelle, puisqu'il favorise l'ouverture, la réflexion critique, la reconnaissance de la diversité des pratiques et des visions du monde, ainsi que le développement de compétences communicatives authentiques et d'une sensibilité interculturelle.

Recommandations

Dans le cas du programme Multilingua, on trouve tant des étudiants appartenant à l'Université d'Antioquia que des étudiants externes, alors leur motivation séance à séance est clé pour renforcer les processus d'enseignement et d'apprentissage de FLE ; au-delà des perspectives mise en place pendant le semestre. Selon l'expérience avec cette démarche de recherche-action, les étudiants appartenant à l'université tendent à avoir moins motivation ou bien se désengager plus facilement que les étudiants externes. Cela étant, les enseignants qui continuent ou qui vont commencer son chemin dans le programme doivent considérer le type de matériel à présenter dans leurs séances, en promouvant l'engagement en tant que locuteurs de la langue et acteurs sociaux en même temps. Comme a été mentionné précédemment, Multilingua a changé son curriculum 2021, donc pour une future intervention nous trouvons idéale tenir compte d'autres perspectives au-delà de l'approche basé sur les tâches, ayant comme axe centrale l'utilisation de la langue dans la vie quotidienne et surtout, dans les domaines d'étude de chaque étudiant.

Références

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw Hill.
- Agudelo, J. (2007). An intercultural approach for language teaching: Developing critical cultural awareness. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 185-217. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2718>
- Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS). (2019). *Manuel de l'approche actionnelle*. <https://www.caslt.org/wp-content/uploads/2021/12/sample-aoa-handbook-fr.pdf>
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel V. (2010, 8-10 octobre). *La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en Interlangue* [communication]. 3e. Forum de langues de l'ANEP, Montevideo, Uruguay. <http://medifu.pbworks.com/w/file/fetch/129697707/BAGNOLIlaperspectiveactionnelle.pdf>
- Barbosa, L. (2007). La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 165-181. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2717>
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136. <https://doi.org/10.3917/lse.401.0115>
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communicative actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1(1), 58-73. <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique

centrée sur la pratique. *Les cahiers de l'APLIUT*, 21(3), 8-20.

<https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

Charmaz, K. (2001). Grounded theory. Dans R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research: Perspectives and formulations* (2e ed., pp. 335–52). Waveland Press.

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe. (s.d.). L'approche actionnelle. Dans *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>

Derewianka, B., & Jones, P. (2016). *Teaching language in context*. Oxford University.

Escuela de Idiomas Universidad de Antioquia. (2021). *Proyecto Educativo de Programa (PEP)*. Multilingua.

Escuela de Idiomas Universidad de Antioquia. (2021). *Proyecto Educativo de Programa (PEP)*. Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés.

Gangloff-Ziegler, C. (2009). Les freins au travail collaboratif. *Marché et organisations*, 10(3), 95-112. <https://doi.org/10.3917/maorg.010.0095>

Günday, R. (2016). Utilisation des matériels didactiques et authentiques dans les méthodes du FLE et le point du FLE. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2016.75010>

Harkat, M., Ghoraf, R., & Benzouai, A. (2022). *Le travail collaboratif dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite* [Mémoire de master, Université

d'Oum El Bouaghi].

L'Académie Française. (2024). Collaboration. Dans Dictionnaire de l'Académie Française en ligne. Consulté le 5 octobre 2025 sur [https://www.dictionnaire-](https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C2914)

[academie.fr/article/A9C2914](https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C2914)

Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49.

Doi:10.7202/1020820ar

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Les cahiers de l'APLIUT. *Pédagogie et Recherche*, 23(1), 10-26. <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>

Ramos, B., & Aguirre Morales, J. (2014). Materials development in the Colombian context: Some considerations about its benefits and challenges. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 21(2), 134-150. <https://doi.org/10.19183/how.21.2.8>