Création de matériel et mise en place de stratégies didactiques pour encourager la production orale en FLE à l'institution Santos Ángeles Custodios

Felipe Bedoya Gutiérrez

Projet de recherche présenté en vue de l'obtention du diplôme en licence en Langues Étrangères avec emphase en anglais et français

Asesor

Md. Erica María Gómez Flórez, Directrice de Mémoire de Recherche, Titulaire d'un Doctorat en Éducation

Universidad de Antioquia
Escuela de Idiomas
Licenctura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés
Medellín, Antioquia, Colombia
2025

Cita	(Bedoya Gutiérrez, 2025)
Referencia **Estilo APA 7 (2020)**	Bedoya Gutiérrez, F. (2025). *Création de matériel et implémentations des stratégies didactiques pour encourager la production orale en FLE à l'institution Santos Ángeles Custodios* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.







Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: http://bibliotecadigital.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

Je dédie ce travail à Erica Gómez Flórez, dont le soutien, la patience et la confiance ont accompagné chaque étape de ce processus. Aussi à ma psychologue Mariana et à ma personne spéciale Emily pour m'avoir encouragé à poursuivre mes objectifs et à croire en mes capacités, et bien sûr à mes parents et à ma grand-mère, pour la motivation, l'appui et la confiance constants pendant mon processus.

Remerciements

Je veux et dois exprimer ma profonde gratitude à ma professeure Erica Gómez Flórez, pour son accompagnement, ses conseils et sa disponibilité tout au long de ce projet. Sa guidance a été essentielle pour la réalisation de ce travail, malgré les circonstances. Je remercie aussi la communauté de l'institution Santos Ángeles Custodios qui ont permis la mise en œuvre de cette recherche et ont participé activement au processus. Ma reconnaissance va aussi à mes amis et personnes qui ont été là pour leur soutien moral, leur aide et leurs encouragements pendant cette période. Enfin, je remercie toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué au développement de ce travail.

Sommaire

Résumé 1

Resumen 2

1 Introduction 3

1.1 Description du contexte 4

1.2 Philosophie de l'institution 4

1.3 Curriculum 5

1.4 Département du français 6

1.5 La professeure accompagnatrice 6

1.6 Les élèves 6

1.7 Les acteurs dans l'institution 7

2 Problématique 8

3 Question de recherche 10

4 Objectifs 11

4.1 Objectif général 11

4.2 Objectifs spécifiques 11

5 Plan d'action de recherche 13

5.1 Méthode 13

5.2 Développement des actions 13

6 Cadre théorique 17

6.1 Approche actionnelle 17

6.2 La création de matériel didactique 18

6.3 Stratégie didactique 19

6.4 La production orale 21

7 Analyse de données 23
7.1 Journaux de bord 24
7.2 Questionnaires de la professeure accompagnatrice 25
7.3 Enregistrements audios et vidéo 25
7.4 Signalisations sur les déchets 25
8 Triangulation 26
9 Résultats 28
9.1 Catégories et codes 28
9.1.1 Impact des stratégies didactiques 29
9.1.2 Motivation et participation 30
9.1.3 Développement de la production orale 32
9.1.4 Respect des instructions 33
9.1.5 Le manque d'attention 34
9.2 Interprétations 35
10 Conclusions 37
11 Recommandations 38
12 Références 39
13 Annexes 41

Lista de figuras

Figure 1 Graphique de la motivation et participation (questionnaire #2) 3131

Résumé

Ce mémoire s'intéresse au développement de la production orale à partir de la mise en place de ressources créées et de stratégies didactiques chez les élèves de septième année d'une institution publique en Colombie. L'objectif de cette étude est de concevoir des ressources et des stratégies didactiques qui favorisent la compétence orale en français langue étrangère (FLE). La méthodologie adoptée pour ce projet s'agit de la recherche action dans laquelle des données ont été récoltées à travers des observations mises dans journaux de bord, des questionnaires, des enregistrements audios et des travaux finaux, où les résultats montrent que les élèves sont plus encouragés et plus participatives avec la mise en place de stratégies et ressources créées, mais aussi un manque d'attention aux instructions. Grâce à ces résultats obtenus, les perspectives s'intéressent à améliorer plus les façons dont c'est possible de mettre en œuvre les classes, avec de différentes activités et d'espaces pour enseigner et apprendre.

Mots clés : Stratégie didactique, production orale en FLE, approche actionnelle, création de matériel didactique, enseignement de FLE.

Resumen

Este trabajo se interesa por el desarrollo de la producción oral a partir de la implementación de recursos creados y de estrategias didácticas en estudiantes de séptimo grado de una institución pública en Colombia. El objetivo de este estudio es diseñar recursos y estrategias didácticas que favorezcan la competencia oral en francés como lengua extranjera (FLE). La metodología adoptada para este proyecto corresponde a la investigación-acción, en la cual se recopilaron datos a través de observaciones registradas en diarios de campo, cuestionarios, grabaciones de audio y trabajos finales. Los resultados muestran que los estudiantes se sienten más motivados y participativos con la implementación de las estrategias y los recursos creados, aunque también se observa una falta de atención a las instrucciones. A partir de los resultados obtenidos, las perspectivas futuras se orientan a mejorar las maneras en que es posible implementar las clases, con diferentes actividades y espacios para enseñar y aprender.

Palabras clave: Estrategia didáctica, producción oral en FLE, enfoque accional, creación de material, enseñanza de FLE.

1 Introduction

L’utilisation de la didactique pour enseigner à n'importe quel public est fréquente dans nos sociétés et nos communautés. La didactique se montre comme un outil d’enseignement qui crée des stratégies pour améliorer les processus d’apprentissage des gens, en donnant le matériel, le contenu et les activités ; et dans l’enseignement de langues étrangères, elle ne fait pas exception. Étant donné que selon Valenzuela (2010) les stratégies didactiques s’agissent d'une approche qui combine deux logiques complémentaires : la méthodologie et la méthode d'enseignement, ainsi que l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend, l’idée de les utiliser dans le champ des langues étrangères semble comme un outil essentiel dont nous en tant que professeurs de langues devons toujours tenir compte.

Les ressources didactiques sont étroitement liées à enseigner, parce que cette action demande la création de ressources pour développer chaque fois tout ce qu’on va illustrer, en tant que professeurs de langues (Gadbois, 2006). Bien que les ressources didactiques soient inhérentes à l'enseignement, et dans ce cas de langues étrangères, cela prend beaucoup de temps pour les créer et c'est sans tenir compte du nombre d'approches qui peut avoir chacune des ressources didactiques et chacun des plans institutionnels.

Toutes les compétences linguistiques (production orale, production écrite, compréhension orale et compréhension écrite) ont la possibilité d’avoir une ressource didactique dans l’enseignement ; néanmoins, il y en a avec plus d’influence dans la communication qu’autres. La production orale joue un rôle actif et visible dans le processus d’apprentissage et d’évolution des apprenants, c’est pour cela que l'emphase dans cette compétence linguistique aide à identifier le processus d’apprentissage obtenu et développé de l’apprenant, que bien dit Yetiş (2012). Bien sûr, tandis que la production orale est dans le processus, la compréhension orale l’accompagne et est développée également.

1.1 Description du contexte

Le programme de stage professionnel de l'École de langues de l'Université d'Antioquia, dans la licence en enseignement de l'anglais et du français (programme 1476), cherche à former des enseignants capables d'intervenir de manière transformative à travers « la práctica transformadora » proposée aux niveaux 4, 5 et 6. Cette formation articule recherche, immersion et intervention directe dans des contextes éducatifs.

L'institution éducative Santos Ángeles Custodios à Medellín a été l'école assignée pour réaliser les stages professionnels en français. Avant d'y arriver, les stages 1, 2 et 3 ont permis une première approche du terrain dans différentes institutions, afin de comprendre les dynamiques scolaires et de clarifier les choix concernant la langue cible du stage.

Chaque stagiaire est accompagné d'un(e) professeur(e) accompagnateur(trice) chargé(e) d'appuyer le processus pendant la mise en place de cours. Cet accompagnement est indispensable du stage 4 au stage 6, bien que certains imprévus puissent perturber la continuité, comme cela s'est produit dans mon stage 5 lorsque ma professeure accompagnatrice a dû interrompre son activité en raison du décès de son père et pour cette raison on n'a pas pu développer le plan comme a été au début.

1.2 Philosophie de l'institution

Le PEI de l'institution Santos Ángeles Custodios repose sur trois piliers : leadership, connaissance et coexistence dans l'environnement institutionnel. L'établissement vise une formation complète et intégrale basée sur les valeurs éthiques, citoyennes et de l'esprit, selon le principe : « Douceur dans les moyens et fermeté dans la fin » (traduction propre). Sa mission est de former des personnes dignes, responsables, autonomes et compétentes pour la vie, et le même pour sa vision qui vise en 2025 une institution inclusive en formation d'élèves et d'êtres humains multidisciplinaires pour se développer autour la vie personnelle, professionnelle et spirituelle.

1.3 Curriculum

L'organisation curriculaire de l'institution qui repose sur le PEI version 3 (2017) à différents aspects pour détailler la distribution. Dans l'aspect des années est divisé depuis préscolaire jusqu'à l'onzième année, où chacun est mixte (des hommes et des femmes) dans les salles de classe. Une particularité qui a changé dans l'expérience de ce stage professionnel est la structure curriculaire à propos des périodes et contenu. Pour le stage 4 (2024-2) l'année scolaire était divisée en 4 périodes de 10 semaines chacune pour accomplir les programmes des sujets, en plus que l'institution devait faire des projets pédagogiques obligatoires dans les domaines proposés sur le curriculum scolaire, mais pour l'année suivante (2025) et précédemment les stage 5 et 6, l'année a été divisée en 3 périodes de 10, 12 et 15 semaines respectivement et le contenu de chaque année pour développer tous les cours a changé par défis, où il y a une situation d'apprentissage à suivre et tenir compte pour mettre en jour les contenus de la période, avec spécifiques livrables, en dépendant de chaque champ d'enseignement et chaque année. Pour parler de la journée scolaire, par jour, il y a une journée le matin et d'autre journée le soir et ainsi l'institution peut donner tous les cours et séances proposés.

L'institution dispose des activités supplémentaires basées sur les langues étrangères travaillé en anglais et français pour les dixième et onzième années qui s'appellent approfondissement en langues, où les élèves étudient 3 heures plus par semaine chaque langue étrangère disponible (anglais - français), mais si une année ne veut pas accepter l'approfondissement en langues, ils ont une autre option pour étudier une moyenne-technique en informatique qui s'appelle développement de software, articulé avec l'Institution Universitaire Pascual Bravo à Medellín.

1.4 Département du français

Pour le stage 4 et selon l'information institutionnelle, la distribution pour les professeurs de français est de deux pour toutes les années, est les cours de français sont distribuées entre cinquième et onzième grade, en ayant les objectifs de *demander et donner des informations personnelles, d'amis ou de famille, exprimer ses goûts et décrire les personnes ; et Comprendre quand les élèves parlent de situations de la vie quotidienne familiale / scolaire*. Maintenant pour les stages 5 et 6, étant donné que le curriculum a changé, le contenu dans le département du français dépend de la situation d'apprentissage et la créativité du professeur pour créer le plan de chaque période et essayer de la réussir.

1.5 La professeure accompagnatrice

La professeure qui fait partie de chaque moment de la mise en place a été la professeure accompagnatrice pendant les stages 5 et 6. Elle est traductrice d'anglais, français, espagnol, diplômée de l'Université d'Antioquia en 1997 et également elle a une Master 1 de l'Université Pontificale Bolivarienne (UPB) à Medellín en Enseignement d'Anglais et en Littérature. En plus, elle compte avec une Master 2 en éducation de l'UPB et une autre Master 1 en Éducation virtuelle de l'Université catholique du Nord. Pour la partie de l'expérience professionnelle, elle a été professeure d'anglais depuis 1999 dans le « Magisterio » et professeure d'anglais à l'Université d'Antioquia.

1.6 Les élèves

Les élèves de l'institution avec lesquels on a été un processus dans le stage professionnel 4 étaient des huitième et neuvième année. La majorité d'eux font partie de la communauté et quartier proche de l'institution, mais il y a aussi qui habitent un peu loin du quartier, comme dans le centre-ville ou Itagüí ; avec un environ d'âges entre les 13 et 16 ans pour huitième année et entre 14 et 17 pour neuvième année. La plupart sont colombiens, mais il y en a aussi parmi eux qui viennent du Venezuela. Maintenant, pour parler des élèves de la

mise en place (stage 5 et 6) étaient de septième année, où la majorité d'entre eux habitent proche à l'institution, en faisant partie de la communauté, dans la salle de classe ils sont 33 pour le groupe septième 1 et 31 pour le groupe septième 2, où on a trouvé de la diversité en genre et en façons d'apprentissage. Dans le cas de l'attitude d'eux la majorité d'élèves n'ont pas un intérêt marqué pour l'apprentissage ou l'éducation, plus précisément pour l'apprentissage d'une autre langue étrangère comme le cas du français. Pour parler de leurs âges ils ont entre 12 et 14 ans, étant donné qu'il y a d'élèves qui ont répété la même année scolaire 2 fois.

1.7 Les acteurs dans l'institution

L'institution dispose d'une directrice, une coordinatrice, une secrétaire, des gardiens, les enseignants et des nonnes qui font partie du bâtiment principal où l'institution est construite et fondée au début.

2 Problématique

Grâce à l'expérience de stage dans l'institution éducative Santos Ángeles Custodios en Colombie, sur le contexte et l'histoire, on sait qu'il y a une manque énorme de ressources utiles pour l'apprentissage et divers dans le domaine/département du français, mais aussi grâce aux observations et aux interventions avec quelques élèves de cours de FLE de l'institution, c'est possible de trouver que la compétence de la production orale des élèves est pauvre et avec presque aucune incitation ou motivation pour la développer.

Ce projet de recherche présente un intérêt pour le développement de la production orale à partir de la création de ressources didactiques et avec la mise en œuvre des stratégies focalisées qui permettent de les encourager à parler en français dans les cours du FLE de l'institution, bref la problématique qui a été trouvé c'est le manque de ressources didactiques pour le développement du français en générale à l'institution.

La manière la plus efficace pour identifier ce manque de ressources et ce manque de production orale est grâce aux interventions que le professeur accompagnateur a permis depuis le 12 août 2024, dans lesquels le stagiaire a été attentif en faisant quelques parties du cours, et en voyant les réactions au moment de proposer des activités orales pour la participation aux apprenants. C'est pertinent de présenter quelques moments des journaux de bord pour montrer les raisons : dans l'entrée de notre journal de bord numéro 9 du 23 septembre 2024, on a trouvé que la participation dans la salle de classe est plutôt faible, même avec une activité par binômes pour partager après ce qu'ils ont fait et pour encourager les apprenants à parler un peu. Il y a une autre entrée de notre journal de bord numéro 5 du 26 août 2024, où on propose la possibilité de dire au revoir de manières différentes pour les encourager, mais ce n'a pas marché. On a écrit le suivant : "Les E (élèves) n'utilisent pas ou les E ne veulent pas prononcer le vocabulaire différent pour dire au revoir comme : bonne

journée, bonne soirée, à bientôt, à plus tard, à la prochaine, même en donnant le vocabulaire.”.

L’approche qu’on propose pour développer cette compétence linguistique, plus précisément, la production orale, est l’approche communicative divisée par tâches, c’est-à-dire l’approche actionnelle (Saydı, 2015), étant donné qu'avec eux on développe plus d’activités communicatives, significatives, diversifiées et liées à leur environnement et sont connectées entre sous-tâches jusqu'à une tâche principale, mais aussi en tenant compte de l’immersion à l’heure de développer cette approche.

La problématique donc, selon les situations proposées dans le contexte et après les observations et les interventions, sera la suivante : le manque de ressources didactiques pour améliorer la production orale (compétence linguistique orale) des apprenants de cours de FLE de l’institution éducative Santos Ángeles Custodios.

3 Question de recherche

Selon les observations, les interventions et la manière dont on veut mettre en jour une solution pour le manque de ressources et des stratégies didactiques pour le domaine de français de l'institution, la question de recherche est : Comment la création de ressources et des stratégies didactiques basées sur l'approche actionnelle peut développer la production orale en FLE chez les élèves de septième année de l'institution éducative Santos Ángeles Custodios de Medellín ?

4 Objectifs

Le domaine de l'enseignement de FLE en production orale est un élément très important à mettre en place avec les apprenants, étant donné que la langue s'apprend pour communiquer, en plus du fait que la production orale d'une langue se montre comme une partie essentielle dans les compétences communicatives, comme Alkhalaf (2024) le dit. C'est pour cela que les ressources didactiques sont un outil qui nous aide à développer la production orale d'une manière pédagogique ; et, dans le contexte de ce projet de recherche est bien connu qu'il y a un manque de ressources didactiques (dans ce cas pour la production orale) que nous visons à les améliorer. En tenant compte de la problématique et la question de recherche, l'objectif général est le suivant :

4.1 Objectif général

Créer des ressources et des stratégies didactiques pour le développement et l'encouragement de la production orale en FLE chez les élèves de septième année de l'institution éducative Santos Ángeles Custodios de Medellín.

4.2 Objectifs spécifiques

- Promouvoir l'identification et l'analyse des intérêts et influences du français vers les élèves à travers des activités d'exploration comme questions ouvertes en espagnol ou présentations des quelques thèmes d'intérêt en utilisant un questionnaire avec d'information préférentielle de chacun et pour faire au début du développement du projet, afin de sensibiliser les élèves de leurs propres positions et inclinaisons sur la langue française.
- Encourager la participation active et orale des élèves avec la mise en place des ressources et des stratégies didactiques en production orale en FLE et focalisés sur les situations d'apprentissage présentées pour les périodes 1 (la responsabilité avec les déchets) et 2 (la conscience avec le soin du l'eau), afin de renforcer leur confiance en leur capacité à s'exprimer en français.

- Comparer l'efficacité en production orale des ressources que la classe du français utilise normalement avec les nouvelles ressources créées et des stratégies didactiques proposées basées sur le développement de la production orale et sur les situations d'apprentissage des périodes 1 et 2.
- Évaluer la mise en place des ressources et des stratégies créées pendant et après les périodes 1 et 2, avec 2 questionnaires à l'enseignant accompagnateur du français et 2 pour des élèves.

5 Plan d'action de recherche

Ce projet vise à développer la production orale en français langue étrangère à travers la création de ressources didactiques et la mise en place de stratégies spécifiques, c'est pour cela que ce plan d'action se structure en trois phases : une phase d'observation, une phase d'intervention en classe et une phase d'évaluation, en permettant d'organiser les actions et de répondre aux objectifs de la recherche.

5.1 Méthode

Cette recherche se centre sur l'approche de recherche-action, ce qui implique une interaction constante entre la planification des activités pour les cours, l'intervention et l'évaluation objective. Cette approche permet d'organiser les pratiques selon les besoins observés en classe et d'impliquer activement les élèves dans le processus. Le cadre méthodologique adopté est celui de l'approche actionnelle, qui est définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), comme laquelle qui conçoit les élèves comme des acteurs sociaux et avec la capacité à utiliser la langue de manière effective pour accomplir des tâches réelles dans des contextes de communication authentiques.

5.2 Développement des actions

Pour le déroulement des actions, on a tenu compte des objectifs spécifiques pour evidencier leur impact, et pour le premier objectif, il s'agissait d'identifier les besoins et les perceptions des élèves. Les questionnaires ont été à choix multiples et avec des questions ouvertes pour savoir s'ils savaient leurs propres besoins, intérêts et compétences en français, parce que l'idée était qu'ils aient été conscients de leurs propres connaissances en FLE, en tenant compte le contexte et le public, peu importe si c'est simple ou court.

En plus, proposer des jeux de rôle basés au début sur des situations de leur quotidienneté, par exemple : acheter quelque chose, demander des adresses, demander

quelque chose à la mère, etc. Le matériel mis en place a été des fiches avec des jeux de rôle dans des contextes familiers et cela a été pour les 5 premières sessions en classe.

Utiliser un glossaire groupal linguistique pendant 10 semaines depuis le 19 mars 2025 pour écrire les mots les plus inquiétants et pratiques pour les élèves dans la semaine, et la semaine suivante le journal aura la réponse ou traduction des mots. Le matériel mis en place a été un journal linguistique et cela a été hebdomadaire.

Pour l'objectif 2 qui s'agit de mettre en œuvre les ressources et stratégies didactiques créées pour développer la production orale, la deuxième étape a été consacrée à l'application de ressources et stratégies conçues pour favoriser l'interaction et la communication en classe. Les séances ont intégré des jeux de rôle en équipe, avec l'appui de fiches de situations dans lesquelles les élèves sont mis dans des contextes réels, ainsi que des dialogues guidés pour renforcer le vocabulaire et les structures de base.

Afin de dynamiser les cours et d'éveiller la curiosité des élèves, des supports audiovisuels tels que des courts métrages, de la musique ou des images ont été utilisés pour introduire les thématiques. Ces ressources ont permis non seulement d'attirer l'attention, mais aussi de donner lieu à de brèves productions orales répétées et contextualisées.

Aussi l'utilisation des jeux dynamiques de participation, comme *« tingo tingo tango* » ou « *pop-corn* », ont été intégrés ponctuellement (une fois par mois) afin de renforcer la motivation, l'attention et la spontanéité des prises de parole. Ces activités de table ronde ont contribué à créer une atmosphère participative et détendue, propice à l'expression orale.

Enfin, pour renforcer la pratique et le suivi, des enregistrements audios ont été réalisés à la fin de la période 1 et période 2. Chaque élève a eu l'opportunité de produire un court message ou de participer à une interaction orale enregistrée. Ces productions ont construit une trace de leur évolution et ont permis un suivi individualisé, notamment en termes de

prononciation, fluidité et aisance communicative après la mise en place des ressources et des stratégies pour développer la production orale.

Pour développer l'objectif spécifique 3 La dernière étape du projet a été consacrée à l'étude de la manière dont les élèves se sentent confortables avec l'usage de la langue et de l'implication des élèves dans les activités de production orale. Dans un premier temps, des questionnaires de perception ont été mis pendant la mise en place de projet afin de recueillir les opinions des élèves sur leur intérêt pour le français, leur confiance dans la prise de parole et leur motivation à participer aux activités communicatives, et de la professeure accompagnatrice pour savoir selon sa perspective si les stratégies et ressources didactiques ont été pertinents et si les mêmes ont développé la production orale. Les questions ont porté notamment sur leur ressenti face aux activités proposées, leur aisance à s'exprimer et l'utilité perçue du français dans leur quotidien.

Les observations en classe écrites sur les journaux de bord ont permis d'évaluer la participation réelle des élèves comme la fréquence et la spontanéité des interventions, l'implication dans les jeux de rôle, l'attention et la coopération dans les activités collectives.

Enfin, les opportunités pour faire des enregistrements audios après certaines séances de manière volontaire, et bien utilisés comme outil de suivi de la production orale, ont permis aussi de repérer des signes de motivation, comme l'envie de répéter pour améliorer sa prononciation ou l'utilisation volontaire d'expressions nouvelles.

La triangulation des données dans l'objectif 3 (questionnaires, observations, enregistrements) permet d'analyser de manière fiable l'évolution de la motivation et de la participation des élèves dans la production orale en français langue étrangère plus tard.

Finalement, pour mettre en œuvre l'objectif spécifique 4, c'est-à-dire 'd'analyser l'évolution de la production orale avant, pendant et après la mise en œuvre, la dernière étape a été consacrée à l'analyse des progrès réalisés. Pour cela, des évaluations de production orale

ont été organisées à trois moments clés du projet : au début, pendant et à la fin de l'intervention. Ces évaluations ont permis de comparer les productions des élèves et de mesurer l'impact des ressources créées. Les grilles d'évaluation ont tenu compte des critères tels que la motivation pour étudier la langue plus, la perception des connaissances acquises, l'importance et nouveau point de vue et l'interaction.

Les actions mises en œuvre à travers ces ressources et des stratégies didactiques comme les résultats des enregistrements audio, des questionnaires et des grilles d'évaluation, ils ont constitué la base d'une analyse globale. Celle-ci permet de mettre en évidence l'évolution des compétences orales des élèves ainsi que les changements dans leur motivation et leur confiance en l'utilisation du français.

6 Cadre théorique

À l'heure de répondre à la question de recherche, on a tenu compte les quatre grands concepts à définir : l'approche actionnelle, la création de matériel pédagogique, la stratégie didactique, et la production orale. On considère que ces concepts se connectent et font partie des fondements pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer dans une intervention didactique destinée à développer la production orale du public dans cette recherche.

6.1 Approche actionnelle

Pour commencer à clarifier le concept transversal qui portera toute la recherche, on doit parler de l'approche actionnelle. Selon Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) l'approche actionnelle s'agit de concevoir l'apprentissage d'une langue pas seulement comme une succession de leçons centrées sur la langue formelle (c'est-á-dire en ce qui concerne la grammaire, vocabulaire, phonétique), mais aussi comme une série de tâches ou des espaces authentiques dans lesquelles l'élève doit être attentif, interagir, communiquer avec un but réel, comme avec l'idée de socialiser, et avec tout cela, l'élève se transforme dans un acteur social et le centre de l'approche.

Dans cette perspective, l'enseignement se centre sur la réalisation de tâches significatives qui reproduisent ou simulent des situations de communication réelles. Ces tâches permettent à l'élève de prendre ses savoirs linguistiques, culturels et pragmatiques pour faire n'importe quelle chose avec la langue, plutôt que simplement la connaître. Comme le souligne Puren (2009), l'approche actionnelle transforme la communication pour l'intégrer l'interaction sociale, en plaçant ainsi l'élève dans une démarche où la langue devient un outil de participation sociale.

Le professeur joue un rôle de médiateur et de guide, en créant les conditions favorables pour l'interaction, la coopération et la réflexion sur l'apprentissage dans l'environnement de classe. L'approche actionnelle valorise donc le travail collaboratif, la

résolution de problèmes, et l'autonomie de l'élève, des éléments essentiels pour développer la production orale de manière authentique et motivante.

De plus, pour connecter cette approche avec l'objectif de la recherche, cela met en évidence la nécessité d'utiliser des ressources et matériels didactiques contextualisés, parce que c'est possible la connexion entre les thèmes de la salle de classe et la quotidienneté. Aussi, ces ressources marchent pour développer les compétences linguistiques, favoriser l'expression personnelle et construire du sens collectif à travers la langue. Avec tout cela, l'approche actionnelle n'appuie pas simplement à l'acquisition de la langue, mais aussi à la formation d'un sujet social capable d'interagir de manière efficace dans les contextes qui peuvent être quotidiens pour lui.

6.2 La création de matériel didactique

En ce qui concerne la création de matériel didactique on peut trouver plusieurs concepts de celui-ci, par exemple De Camilloni (2007) nous mentionne qu'il s'agit d'une tâche relevant de la didactique qui vise à concevoir des ressources utiles aux enseignants et aux élèves dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces supports doivent être adaptés à l'utilisation en classe, en contribuant de cette manière à la résolution optimale des problèmes pédagogiques et à l'atteinte des objectifs éducatifs, où cette adaptation favorise l'apprentissage, en tenant compte des objectifs pédagogiques, des caractéristiques des élèves et du contexte d'enseignement.

D'un autre côté, l'auteur Sampaio (2025, citant Tocatlidou, 2003), le matériel didactique constitue l'espace où se construisent les théories liées à la langue, à la communication et à l'enseignement-apprentissage des langues, c'est-à-dire, il établit un lien très important entre la théorie et la pratique, en jouant un rôle fondamental dans la mise en œuvre des principes linguistiques et pédagogiques. De cette manière, si on conçoit la langue comme un acte d'interaction sociale, le matériel pédagogique ne peut pas se centrer

simplement sur la transmission de savoirs grammaticaux, mais aussi il doit refléter les dimensions sociales, culturelles et communicatives propres à la langue cible. Étant donné que cette recherche cherche l'objectif de développer la production orale à travers la mise en place après la création de ces matériels, l'inclination pour le concept de De Camilloni (2007) est plus pertinente, en tenant compte ses descriptions, mais cela ne signifie pas que le concept de Sampaio (2025) sera arrêté, mais simplement on va combiner l'adresse de De Camilloni (2007) avec la mise en œuvre des savoirs grammaticaux qui sont aussi importants à l'heure de leur créer.

De cette manière, la création de matériel didactique ne se limite pas à une simple conception de supports d'enseignement et de connaissances, mais fait partie d'une approche pédagogique réflexive et contextualisée où le rôle de l'enseignant en tant que créateur est essentiel, parce qu'il doit sélectionner, adapter ou concevoir des ressources en fonction du niveau linguistique, des intérêts et du contexte culturel des apprenants. C'est pour cela que dans ce projet, la création de matériel cherche à stimuler la production orale à travers des activités actives comme les jeux de rôle, des jeux de fiches, des présentations ou des projets qui permettent de relier la langue apprise à des situations concrètes et signifiantes pour les élèves.

6.3 Stratégie didactique

Au moment de parler des stratégies didactiques, on met le concept de Atlan (2000, citant MacIntyre, 1994) où il mentionne qu'une stratégie didactique s'agit des actions que les apprenants d'une langue étrangère choisissent consciemment afin de faciliter les processus d'acquisition et de communication. Avec cette posture, cela met en évidence le l'intention et conscience de ces actions, parce que l'apprenant utilise une stratégie lorsqu'il cherche de manière volontaire à résoudre un problème trouvé dans l'apprentissage.

En plus, Atlan (2000, citant MacIntyre, 1994) ajoute que l'usage effectif d'une stratégie suppose quatre éléments : la conscience de la stratégie appropriée, une raison motivante pour l'utiliser, l'absence d'obstacles ou de freins (tels que l'anxiété ou la peur de l'échec), et enfin, un renforcement positif découlant de son emploi (meilleure performance, confiance accrue, etc.).

De la même manière, le concept travaillé par Arcentales Fajardo et al. (2020) nous montre que les stratégies didactiques sont les mécanismes et les actions planifiées que les enseignants utilisent pour faciliter le processus d'enseignement-apprentissage, en s'adaptant aux besoins des élèves et en utilisant des ressources technologiques pour réussir l'apprentissage. Avec les deux derniers concepts, les plus considérables à travailler en tant que concept dans cette recherche est meilleur pour le concept de Arcentales Fajardo et al. (2020) parce qu'on considère qu'il adresse les situations à ce qu'on a fait pendant la mise en place du projet de la recherche. Le contexte tient compte de l'utilisation de la technologie dans les salles de classe comme un outil très fréquent et pertinent dans le groupe de professeurs à l'heure de préparer les thèmes pour les élèves.

Dans cette perspective, les stratégies didactiques ne doivent pas être comprises uniquement comme des techniques d'enseignement, mais comme des moyens de médiation pédagogique qui orientent les apprentissages vers une participation active et consciente des élèves. Dans le cadre de cette recherche, ces stratégies didactiques se conçoivent comme un ensemble d'interventions planifiées avec l'intention de créer des conditions favorables à la production orale, à travers l'usage de supports visuels, de jeux de rôles, de jeux de fiches, de vidéos, de chansons, des échauffements et de technologies numériques. Ces éléments permettent aux élèves de pratiquer la langue de manière plus naturelle, tout en développant la confiance en soi et la volonté de s'exprimer.

6.4 La production orale

Finalement, le concept de production orale, lequel est très important au moment d'adresser la recherche et l'intention avec les objectifs, la création de matériels et le choix des stratégies didactiques pour développer le projet.

D'après Haičman (2023, citant Robert, 2008), l'apprentissage d'une langue étrangère s'organise en quatre étapes séquentielles. Cette activité commence par l'acquisition du lexique et de la phonétique, lesquels sont deux concepts étroitement liés, étant donné que la compréhension de les deux dépend du choix des mots et de leur prononciation correcte. Pour la seconde étape on a l'assimilation ou adoption progressive de la syntaxe (structure de la langue dès la grammaire), pour la troisième la morphologie (structure interne des mots) qui permet de structurer la langue de manière plus précise, et enfin pour quatrième étape, on a accédé à la maîtrise des registres de langue, selon les contextes de communication.

Dans cette dynamique d'apprentissage d'une langue étrangère, **la compréhension orale** et **la production orale** sont deux concepts qui ne sont pas dissociables entre eux. Comme l'indique Günday (2016), l'expression orale s'organise autour de deux dimensions qui sont *l'interaction* ou dialogue, et *la production en continu* qui supposent toutes deux une relation étroite avec la compréhension orale. Après de comprendre ces deux dimensions déjà mentionnées, participer à un échange d'idées à l'oral, répondre de manière pertinente ou développer un discours cohérent n'est possible que si l'apprenant comprend ce que l'interlocuteur dit puis d'être capable de construire d'information cohérente pour répondre.

Maintenant pour montrer un autre concept, on présente le CECRL (2001) qui dit que la production orale s'agit de la capacité à exprimer oralement des idées, des sentiments et des opinions, en utilisant des stratégies comme la planification d'une situation, l'exécution et la maîtrise du discours à l'heure de le faire. Cela peut mettre en œuvre des activités comme les annonces publiques, les discours, les conférences, les présentations, la lecture à voix haute,

les représentations théâtrales, les expressions spontanées, le chant, les monologues soutenus, les déclarations publiques et la prise de parole en public pour démontrer la compétence de la production orale en soi même. Bien sûr, cela implique aussi d'interagir avec le contexte et les personnes qui sont autour de la communauté, en utilisant des stratégies de communication appropriées pour communiquer efficacement.

Pour développer ce projet, ces deux perspectives de la production orale ont été utilisées de manière complémentaire, parce que la première est pour guider la construction des contenus grammaticaux et lexicaux intégrés dans les matériels didactiques, et la seconde est pour adresser les activités à quelque chose de plus communicative dans des contextes réels. À l'heure de combiner deux postures, la recherche cherche à améliorer le développement formel de la langue (la grammaire et la structure) et le développement des compétences communicatives, en tenant compte des besoins réels et authentiques des élèves et leur contexte éducatif spécifique.

On doit voir la production orale non pas simplement comme une simple compétence à évaluer, mais aussi comme un objectif transversal qui doit être articulé avec les contenus, les stratégies didactiques et les interactions sociales présentes tout le temps. De cette manière, cette articulation nous a permis de mesurer l'impact des matériels créés non seulement sur la qualité linguistique des productions orales, mais aussi sur la motivation et la participation active des élèves dans les espaces académiques.

7 Analyse de données

L'analyse des données recueillies dans ce projet a permis de comprendre comment des approches pédagogiques contextualisées et basées sur l'approche actionnelle ont favorisé le développement de la production orale et la participation des élèves en classe de FLE. Les instruments utilisés ont été les journaux de bord, les questionnaires (élèves et la professeure accompagnatrice), les enregistrements audios et les productions écrites et visuelles des élèves.

Pour le premier objectif, en visant à promouvoir l'identification et l'analyse des intérêts et influences du français vers les élèves, les résultats du questionnaire initial, des observations et du glossaire numérique montrent que les élèves ont progressivement manifesté de la curiosité envers le français.

Le glossaire, bien que peu utilisé à long terme, a permis de renforcer l'apprentissage du vocabulaire lié à la thématique environnementale. Les réponses indiquent que les élèves perçoivent le français comme une langue nouvelle et intéressante, mais aussi plus nouveau qu'ils ne savent pas si un vocabulaire est pertinent ou pas, et pour cela le glossaire n'est pas assez pour leur donner la motivation, mais au moins pour leur donner les notions de l'influence de français pour chacun lorsqu'on demande quoi devrai être le mot le plus pertinente à tenir compte après d'avoir appris de la séance donnée.

En ce qui concerne le deuxième objectif, encourager la participation active et orale des élèves, les journaux de bord et les enregistrements audio révèlent une augmentation de la motivation et de la participation, surtout pendant les activités ludiques et musicales.

Les élèves ont osé parler davantage en français, chanter et interagir spontanément. Cependant, certaines difficultés liées à la gestion du bruit et à la compréhension des consignes ont été observées.

Pour le troisième objectif, qui s'agit de comparer l'efficacité des ressources traditionnelles et des nouvelles stratégies créées, la triangulation entre les questionnaires, les observations et les enregistrements montre que les nouvelles ressources didactiques, centrées sur l'action et le contexte, ont eu un effet plus positif sur la production orale que les méthodes antérieures.

La professeure accompagnatrice a confirmé cette amélioration, tout en soulignant le besoin de renforcer les règles de travail et la clarté des explications.

Enfin, pour le quatrième objectif, qui portait sur l'évaluation de la mise en place des ressources et des stratégies, la comparaison des deux séries de questionnaires, des journaux de bord et des enregistrements audios met en évidence une amélioration continue de la participation et de la qualité de la production orale.

Les élèves et la professeure ont perçu un progrès général, bien que certaines limites persistent, notamment la difficulté à suivre les consignes et à maintenir l'attention.

7.1 Journaux de bord

Les journaux de bord ont permis de comprendre la dynamique réelle des séances et les réactions des élèves face aux activités orales. Ils montrent une progression de la motivation et de la participation, surtout pendant les activités ludiques et musicales, où les élèves manifestaient un réel enthousiasme.

Cependant, des difficultés liées à l'attention, au bruit et à la compréhension des consignes ont été observées. Ces informations ont permis d'ajuster les stratégies et le rythme des activités. Les journaux ont également aidé à relier chaque objectif du projet : identification des intérêts, encouragement de la participation, comparaison des ressources et évaluation de leur impact.

7.2 Questionnaires de la professeure accompagnatrice

Les questionnaires ont offert une perspective complémentaire sur l'efficacité des stratégies didactiques. La professeure a confirmé que les activités ont stimulé la participation et la motivation des élèves, bien qu'ils montrent encore peu d'intérêt pour un apprentissage réellement significatif.

Elle a noté une légère amélioration de la confiance à l'oral et un plus grand intérêt pour la langue, tout en signalant la nécessité d'un cadre plus rigoureux pour gérer le bruit et expliquer les consignes.

7.3 Enregistrements audios et vidéo

Les enregistrements ont constitué une preuve directe des progrès en production orale. Ils montrent que les élèves sont capables de produire des phrases simples, chanter et participer spontanément. On observe une meilleure prononciation, une mémorisation du vocabulaire et une plus grande aisance à parler.

Cependant, la participation reste inégale : certains élèves s'impliquent davantage que d'autres, souvent freinés par la timidité ou le manque de confiance.

7.4 Signalisations sur les déchets

Les signalisations créées dans la première situation d'apprentissage ont illustré la capacité des élèves à utiliser le vocabulaire du thème environnemental dans une tâche concrète. Plusieurs productions montrent une bonne compréhension et créativité, tandis que d'autres présentent un usage limité du français.

Ces travaux permettent d'évaluer à la fois l'aspect linguistique (vocabulaire, structures) et comportemental (implication, soin dans la tâche). Malgré les différences de niveau, ils témoignent d'un lien entre l'apprentissage de la langue et la sensibilisation écologique.

8 Triangulation

L'analyse triangulée des données issues des différents instruments (questionnaires des élèves et de la professeure accompagnatrice journaux de bord, enregistrements audio et productions des élèves) a permis de croiser les perceptions, les observations et les traces concrètes d'apprentissage pour chaque objectif spécifique du projet. Grâce à cette triangulation, il a été possible de confirmer la cohérence entre les perceptions, les observations et les résultats concrets, montrant que les stratégies mises en place ont eu un effet positif sur la motivation, la participation et les compétences orales des élèves.

Pour le premier objectif, identifier les intérêts et influences du français, la triangulation entre le questionnaire initial, les journaux de bord, les signalisations et le glossaire numérique montre que les élèves ont progressivement développé une curiosité pour le français et identifié leurs préférences d'apprentissage. Le glossaire collectif a aidé à renforcer le vocabulaire lié à l'environnement, même s'il n'a pas été poursuivi par manque d'intérêt des élèves.

Pour le deuxième objectif, qui est d'encourager la participation orale et active, les enregistrements audios et les journaux de bord confirment une augmentation de la motivation et de la confiance à l'oral, surtout grâce aux activités musicales et ludiques. La professeure accompagnatrice a observé aussi une ambiance de classe plus participative et dynamique pendant ces séances.

Dans le troisième objectif, comparer l'efficacité des ressources et stratégies, la triangulation entre les questionnaires, les enregistrements et les observations montre que les nouvelles ressources, fondées sur des activités orales contextualisées, ont eu un impact plus positif sur la participation et la production orale que les méthodes précédentes. La professeure a confirmé cette amélioration, tout en signalant la nécessité de mieux gérer le bruit et de clarifier les consignes.

Finalement pour le quatrième objectif, évaluer la mise en place des ressources et stratégies, la comparaison des questionnaires, des journaux de bord et des enregistrements révèle une amélioration progressive de la participation et de la qualité de la production orale. Les élèves et la professeure perçoivent des changements positifs, même si des difficultés persistent, notamment dans la compréhension des consignes et l'attention en classe.

9 Résultats

Les résultats présentés proviennent de l'analyse des données récoltées auprès des élèves de septième année de l'institution Santos Ángeles Custodios et la professeure accompagnatrice. Ces données, issues de questionnaires, journaux de bord, enregistrements audios et vidéo et productions d'élèves, ont permis d'identifier les principales tendances, comportements et perceptions liés aux objectifs du projet. L'analyse cherche à comprendre dans quelle mesure la création et la mise en œuvre de ressources et stratégies basées sur l'approche actionnelle ont favorisé la production orale, la motivation et la participation active des élèves en cours de FLE.

Les résultats sont organisés selon cinq catégories issues du codage et de l'interprétation des données : impact des stratégies didactiques, motivation et participation, développement de la production orale, respect des consignes et manque d'attention. Chaque catégorie est illustrée par des exemples concrets afin de montrer les effets réels des interventions pédagogiques et de mettre en évidence à la fois les avancées et les limites observées.

9.1 Catégories et codes

L'analyse des données recueillies à partir des différents instruments (questionnaires, journaux de bord, enregistrements audio et productions d'élèves) a permis de dégager plusieurs catégories et codes représentatifs des comportements, perceptions et progrès observés pendant le projet. Ces catégories ont été construites à partir d'un processus de codage thématique, où les informations provenant de différentes sources ont été comparées, croisées et interprétées selon la logique de la triangulation des données.

Elles permettent de mieux comprendre comment les ressources et stratégies didactiques, inspirées de l'approche actionnelle, ont influencé la motivation, la participation et le développement de la production orale des élèves.

Les données ont été récoltées à l'aide de plusieurs instruments :

- Deux questionnaires (avant et après l'intervention), administrés aux élèves et à la professeure accompagnatrice pour identifier leurs perceptions, leur motivation et leurs progrès.
- Le journal de bord, consignant les observations, réactions et réflexions issues des séances.
- Des enregistrements audio et vidéo, réalisés pendant les activités orales (phrases, chansons, interactions), permettent d'évaluer concrètement la participation et la production orale.
- Des productions d'élèves, telles que les signalisations de déchets, liées aux thématiques environnementales des deux premières périodes.

L'ensemble de ces données a développé une triangulation qu'on déjà montré dans la partie précédente, en croisant les points de vue des élèves, les observations de classe et les traces d'apprentissage, afin de mieux comprendre l'impact des ressources créées sur la motivation, la participation et la production orale.

Les données récoltées ont été analysées avec l'intention de répondre à la question de recherche, en regroupant les réponses autour de catégories centrales qui ont été trouvées en tant que patrons à partir de différentes données. Selon ce qui a été analysé, quatre grandes catégories ont émergé de l'analyse des réponses : Impact des stratégies didactiques, Développement de la production orale, Motivation et participation, Respect des instructions et Le manque d'attention.

9.1.1 Impact des stratégies didactiques

Cette catégorie regroupe les perceptions des élèves quant à la pertinence, l'efficacité et la qualité des ressources et stratégies utilisées en classe depuis le début de la mise en place jusqu'au déroulement.

Les élèves expriment que les jeux et les activités dynamiques sont les meilleurs pour promouvoir la participation et l'apprentissage de la langue. En tenant compte l'enquête faite après la mise en place des ressources et des stratégies didactiques pour le développement la période 1, plusieurs élèves comme Paulina ont répondu à la question de l'enquête Que recommandez-vous comme activités futures pour rendre les classes plus dynamiques en termes de participation active et orale des étudiants ? : « Jeux en français. » (Traduction propre). De la même manière, les élèves SP., SA., MA et MI (initiales de leurs noms pour protéger leur identité) ont répondu dans la même réponse de l'enquête « jeux en français en classe » (Traduction propre).

Également l'entrée du journal de bord #38 (le 14 mai 2025) montre que l'utilisation des stratégies en classe ont été pertinentes pour l'attirance des élèves avec la langue « À la fin de la séance, les E m'ont demandé d'utiliser une autre chanson, parce qu'ils avaient apprécié l'activité. Aussi ils ont dit que l'activité de chanter pour apprendre la prononciation était très amusante. ».

9.1.2 Motivation et participation

En ce qui concerne cette catégorie, cela inclut les niveaux de motivation exprimés par les élèves et leur disposition à participer oralement en classe de manière active. Nous pouvons le voir dans l'entrée du journal de bord # 12 (le 20 mars 2025) « Un E (Élève) était constamment en train de se lever de la chaise chaque fois pour participer au lieu de parler depuis sa chaise. » que la stratégie utilisée était pertinente et qui a promu la participation active et orale. Pendant l'activité.

Dans le questionnaire fait après la période 1 (le 19 mars 2025), le résultat à la réponse de *Dans quelle mesure vous vous sentez motivé(e) à participer aux cours de français de manière orale jusqu'à présent ?* le 75% d'élèves ont dit qu'ils se sentent motivés ou très motivés selon le graphique suivant :

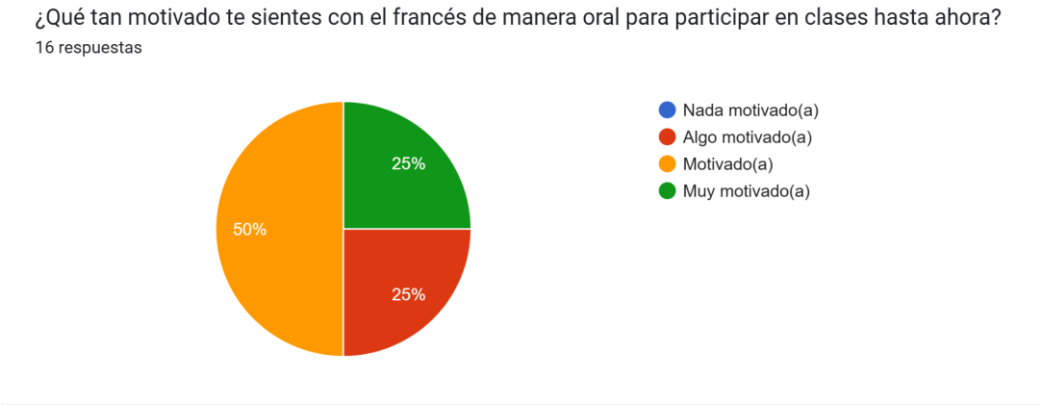


Figure 1 Graphique de la motivation et participation (questionnaire #2)

En prenant en compte certaines activités mises en œuvre en classe pour la motivation sur la langue et la participation active et orale comme l'utilisation de chansons ou d'enregistrements audio de phrases qu'ils utiliseraient dans leur vie quotidienne (centrées sur la situation d'apprentissage de la période 1), nous pourrions prendre en compte les données recueillies à partir de ces enregistrements. Participations comme celles de GQ lors de l'enregistrement de fin de la période 1, où il a dit « Les papiers vont à la poubelle blanche. » en tant que sa propre phrase retenue de la période 1, ou la participation dans une autre enregistrement pour chanter la chanson dehors la salle de classe, il a chanté seul au début et après il a motivé les autres camarades. :

> « J'ai, tu as, il a, elle a, nous avons, vous avez, ils ont, elles ont, j'ai, tu as, il a, elle a, nous avons, vous avez, ils ont, elles ont, j'ai tu as, il a, elle a, nous avons, vous avez, ils ont, elles sont, j'ai, tu as, il a » …

Même si la participation active et orale en classe avec la mise en œuvre de ressources et des stratégies didactiques sont notables, c'est inquiétant la participation dans les enquêtes et dans les questionnaires. La participation de manière écrite a été faible, sachant que les élèves qui sont dans le cours 7°2 sont 30 selon la liste, mais le nombre de résultats est entre 11 et 16 réponses. Cette situation peut être due au manque de téléphones portables à la salle de classe (étant donné qu'ils sont des enfants entre 11 et 13 ans, l'école est publique et qu'ils

sont de différentes couches socio-économiques) ou pour le manque de données mobiles dans le téléphone portable.

Selon cette information, c'est validé à dire que la motivation pour participer activement dans les séances est visible et ils sont attirés à pratiquer leur production orale et même écrite, mais la motivation pour participer aux aspectes un peu plus passifs, comme remplir un questionnaire ou écrire sur le cahier diminue d'une manière notable en nombre, comme dans l'entrée du journal de bord #38 (le 14 mai 2025) où il dit « Les E m'ont demandé s'il devaient écrire ce qu'ils étaient en train de regarder dans les diapositives (la conjugaison du verbe "avoir"). ».

9.1.3 Développement de la production orale

Cette catégorie montre les progrès perçus par les élèves dans leur production orale en français, ainsi que les activités qui ont favorisé cette compétence. En regardant les réponses de la première enquête faite après la fin de la période 1, la perception d'un développement considérable de la production oral du français a été d'un 63,6%, où sept étudiants sur onze ont répondu entre 7 et 10 sur une échelle de 1 à 10 à la question « Sur une échelle de 1 à 10 (1 étant « pas du tout » et 10 « beaucoup »), comment estimez-vous avoir amélioré votre français oral ? Compte tenu de votre niveau avant de commencer ce programme. » (Traduction propre).

D'autre part, 36,4% d'élèves ont répondu l'enquête entre 5 et 6 sur une échelle de 1 à 10, c'est-à-dire qu'ils ne perçoivent pas un développement considérable de la production orale du français.

Bien que les réponses au questionnaire soient positives en réponse à la perception de la production orale en français, les élèves qui ont répondu sont ceux qui sont attentifs au cours et qui souhaitent participer d'une manière ou d'une autre, ce qui signifie que le reste des élèves qui n'ont pas participé au questionnaire peuvent difficilement percevoir une évolution

dans leur production orale, parce qu'ils peuvent être plus timides, ou n'avoir pas accès à un téléphone portable pour répondre au questionnaire, ou simplement ne pas être intéressés à participer à des activités passives comme celles-ci et/ou ne pas être intéressés par le sujet.

Cependant, les élèves sont plus attirés par la participation, deviennent plus actifs en classe et commencent à écouter le professeur dans l'activité mise en œuvre en classe, en utilisant les ressources et les stratégies didactiques créées pour développer la production orale en français

9.1.4 Respect des instructions

Cette catégorie concerne l'attention portée par les élèves à la consigne, leur compréhension d'information à suivre et leur capacité à suivre les dynamiques proposées. Dans ce cas, selon les données prises à partir du défi de la période 1 (les signalisations de déchets), où les instructions ont été de faire une signalisation avec un petit texte en français qui invitait de manière créative les autres élèves de l'école à faire bon usage des poubelles, plusieurs élèves ont fait une esquisse très simple avec des images de déchets ou même en espagnol (annexe 1, annexe 2).

Une autre cas est le jeu de fiches mis en œuvre pour apprendre de vocabulaire sur le thème de la période 2 (le soins de l'eau), où les instruction ont été de conjuguer le verbe « avoir » (qu'ils avaient déjà pratiqué depuis la séance précédente avec l'activité de la chanson et les diapositives de classe) et de dire le vocabulaire que les élèves avaient; mais au lieu de faire cela, ils ont juste dit le vocabulaire, sans le verbe « avoir », comme le cas du équipe 7 qui a dit « L'eau propre - La rivière ».

En considérant ces cas où un manque d'attention aux instructions est notable, c'est possible de dire que les élèves ont besoin d'instructions plus simples ou plus claires ; ou une autre option est que les élèves sont très bruyants et il est nécessaire de mettre en œuvre des

stratégies pour maintenir le silence en classe, parce que c'est un patron constant, et le silence et l'attention sont essentiels pour un meilleur développement de la production orale.

Bien que cette situation d'attention soit un inconvénient, celui-ci est quelque chose de très courant dans les écoles publiques, où d'autres situations externes affectent cette attention, comme des événements en dehors de la salle de classe, le contexte de l'établissement (l'école est située dans un quartier et proche d'un aéroport et á la violence de quartier), alors il est encore possible de la résoudre, parce qu'avec ces ressources et stratégies d'enseignement, les élèves commencent à écouter de plus en plus.

9.1.5 Le manque d'attention

Cette catégorie regroupe les situations où les élèves éprouvent des difficultés à se concentrer, à écouter ou à suivre les instructions lors des activités orales. Ce manque d'attention influence directement la participation, la compréhension des tâches et la production orale.

Le journal de bord montre que ce phénomène a été récurrent pendant les interventions. Par exemple, dans l'activité du défi sur la signalisation des déchets, plusieurs élèves ont rédigé en espagnol au lieu du français ou ont uniquement fait un dessin. De même, lors du jeu de fiches sur le soin de l'eau, certains ont oublié d'utiliser le verbe avoir, pourtant étudié auparavant. Ces cas révèlent des problèmes de compréhension des consignes et de concentration pendant les moments clés.

Le bruit ambiant, la proximité de l'aéroport et les distractions extérieures dans le quartier ont également affecté l'écoute, tout comme la dynamique de groupe, certains élèves parlent entre eux pendant les explications. Ici, on a trois facteurs qui expliquent ce manque d'attention : la complexité des consignes, parfois trop longues pour le niveau très débutant (pré A1–A1), le contexte scolaire bruyant, qui perturbe la concentration, et la nature des

activités, les élèves étant plus attentifs pendant les jeux ou chansons que pendant les tâches écrites.

Ainsi, le manque d'attention devient un indicateur pédagogique utile pour ajuster les stratégies et créer un environnement plus favorable à la concentration, à l'écoute et à la production orale.

9.2 Interprétations

L'analyse des données récoltées auprès des élèves de septième année et de la professeure accompagnatrice met en évidence plusieurs tendances significatives autour de la mise en place de ressources et stratégies didactiques basées sur l'approche actionnelle. Les résultats montrent une connexion étroite entre la motivation, la participation et le développement de la production orale, tout en révélant certaines limites liées au contexte scolaire et aux conditions d'attention des élèves.

Les élèves ont perçu les activités centrées sur le jeu, la musique et l'interaction comme les plus pertinentes pour apprendre et s'exprimer en français. Les réponses aux questionnaires et les observations consignées dans les journaux de bord confirment que ces stratégies ont favorisé une attitude positive envers la langue et ont stimulé le désir de participer.

Ainsi, l'emploi de chansons, de jeux de cartes ou de jeux de plateau a permis de créer un climat d'apprentissage dynamique où la parole se dédramatise et où les élèves s'engagent spontanément. Ces résultats rejoignent les principes de l'approche actionnelle, qui considère l'apprenant comme un acteur social engagé dans des tâches signifiantes.

L'efficacité de ces stratégies repose sur leur capacité à relier le langage à l'action et à l'expérience, en transformant la classe en un espace d'interaction authentique.

Sur la motivation et la participation, la motivation se manifeste davantage dans les activités interactives que dans les tâches écrites ou réflexives. Cela suggère une dichotomie

entre la participation active (orale, collective, visible) et la participation passive (questionnaires, écriture, métaréflexion). Ce contraste traduit un besoin d'adapter les instruments d'évaluation à des formes plus expérientielles, mieux alignées sur le profil et les conditions des élèves.

Sur le développement de la production orale, le progrès perçu par les élèves les plus actifs valide l'efficacité du projet. Cependant, la disparité entre ceux qui participent et ceux qui ne le font pas révèle une fracture entre motivation individuelle et inclusion collective. Autrement dit, l'approche fonctionne, mais son impact reste inégal selon le degré d'engagement des apprenants.

Pour le respect des consignes, les difficultés à suivre les instructions ne traduisent pas un désintérêt, mais plutôt des obstacles cognitifs et contextuels : complexité linguistique des consignes, environnement sonore perturbateur, ou manque de rituels de gestion de classe. Cela renvoie à la nécessité de repenser la clarté et la multimodalité du guidage pédagogique (gestes, images, routines orales).

Finalement mais pas moins importante à propos du manque d'attention, celui-ci est fluctuant des élèves apparaît comme un indicateur transversal. Ce n'est pas seulement une limite, mais un révélateur de la relation entre forme de l'activité et niveau d'attention. Les données confirment que les élèves sont attentifs quand l'activité a du sens, est active et visuelle. Ainsi, le manque d'attention devient un critère d'ajustement, non un simple déficit.

10 Conclusions

Cette recherche a permis de voir que des stratégies actionnelles et créatives dans un contexte d'enseignement du FLE dans une école publique colombienne. Elle montre que la motivation et la participation sont les portes d'entrée du développement de la production orale, mais aussi que ces dynamiques dépendent étroitement des conditions matérielles, sociales et affectives de la salle de classe.

Le projet montre une connexion fondamentale entre vouloir parler et la capacité de se concentrer, parce que les propres élèves montraient d'une manière motivante le développement de la production orale ; et aussi entre l'intention pédagogique et la réalité contextuelle, étant donné qu'il y a une structure curriculaire pour travailler le contexte d'une manière plus libre et connectée avec les situations quotidiennes et possibles pour eux. Ainsi, l'enseignant ne devient pas seulement médiateur linguistique, mais aussi un créateur d'attention et d'émotion. Cette recherche invite à penser encore une fois la salle de classe non comme un lieu de transmission de connaissances simplement, mais aussi comme un environnement pour la participation où la parole, les sons et l'expressivité est bien reçu.

Dans cette manière, la production orale ne se développe pas seulement par la multiplication des activités orales, sinon qu'elle dépend de la qualité du contexte dans lequel les élèves sont intégrés, de la manière dont le professeur donne du sens aux tâches qu'il considère pertinentes, et de la cohérence entre les objectifs linguistiques à travailler pour accomplir le défi d'apprentissage. En tout cas, les résultats montrent que quand les élèves comprennent ce qu'ils doivent faire, se sentent guidés, valorisés et impliqués dans l'activité, la production orale émerge naturellement, même chez ceux qui présentent des difficultés attentionnelles.

11 Recommandations

Finalement, on a quelques recommandations à faire pour les futurs stagiaires qui pourraient développer un thème similaire. Ici quelques actions pour tenir compte, étant donné qu'on n'a pas fait complètement pour questions du temps.

D'abord renforcer la participation réflexive des élèves en intégrant des moments d'autoévaluation ou de discussion collective sur leurs progrès oraux. Simplifier et ritualiser les consignes par des supports visuels, gestes et phrases qui soient clés afin de stabiliser la compréhension.

Diversifier les instruments de collecte de données (entretiens, vidéos, carnets visuels) pour mieux saisir les dimensions non verbales de la participation. Inclure des stratégies métacognitives simples, permettant aux élèves de reconnaître leurs apprentissages (par exemple " avant je ne savais pas dire…, maintenant je peux dire… "). Adapter les activités à l'environnement sonore en prévoyant des moments calmes, des jeux d'écoute active ou des rotations d'espaces ; et étendre la recherche à d'autres périodes ou niveaux pour observer la durabilité des effets et les évolutions des attitudes orales à long terme.

12 Références

Alkhalaf, I. (2024). The teaching of oral production in French as a foreign language class: linguistic and psychological difficulties. *Journal of the Faculty of Arts, 84*(1), 1-30. https://jarts.journals.ekb.eg/article_303587.html?lang=en

Arcentales Fajardo, M. C., García Herrera, D. G., Cárdenas Cordero, N. M., & Erazo Álvarez, J. C. (2020). Canva como estrategia didáctica en la enseñanza de Lengua y Literatura. *CIENCIAMATRIA*, *6*(3), 115-138. https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.4.2025.e1103

Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Alsic* (*Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), 3*(1), 109-123. Par 15-16. https://journals.openedition.org/alsic/1759

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

De Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. *El saber didáctico*. Buenos aires– Argentina. https://www.unter.org.ar/wp-content/uploads/2018/07/022-Alicia-R.-W.-de-Camilloni-Justificacion-de-la-didactica-_0.pdf

Gadbois, V., et Simard, N. (2006, 6-8 juin). *La production de matériel d'enseignement comme source de renouvellement* [Communication]. 26e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Québec, Canada. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/3389

Günday, R. (2016). La compétence de la production orale dans la méthode « perspective actionnelle ». *Istanbul Journal of Innovation in Education, 2*(3-2), 15-30. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/434631

Haičman, M. (2023). *La prononciation dans l'enseignement/apprentissage du FLE* [Mémoire de master, Université de Zagreb]. ODRAZ - Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu. https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg:7330

Puren, C. (2009, 3 janvier). *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. APLV - LanguesModernes.org. https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888

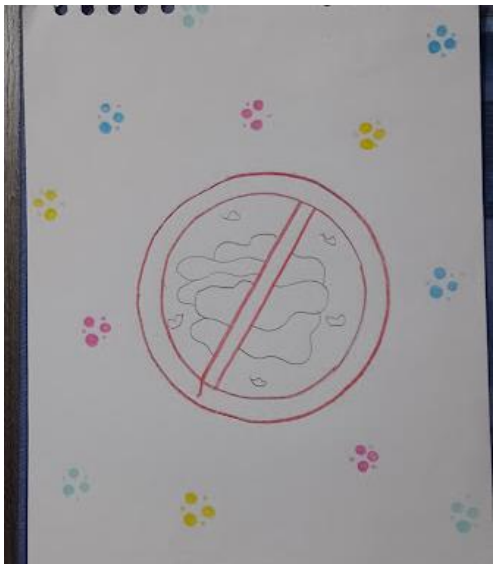
Sampaio, M. E., Szulik, Y. T., et Arruda, L. S. (2025). Tisser des savoirs : connexions entre création de matériel didactique et pratique pédagogique en FLE. *Revista Letras Raras*, *14*(3), e6524. https://doi.org/10.5281/zenodo.15611857

Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, (8), 105-114. https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf

Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili, (6)*, 71-86. https://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf

Yetiş, V. (2012). La production orale en langue etrangère : Vaincre l'anxiété. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 145-166 https://acikerisim.uludag.edu.tr/bitstreams/54ea03b4-f14e-41dd-b3b2-a72675bcf3db/download

13 Annexes

1 

2. 