

Faculté de philosophie, arts et lettres

**FAIRE PRODUIRE DES VIDÉOS AUX ÉTUDIANTS
VIETNAMIENS POUR DÉVELOPPER LEUR
COMPÉTENCE DE PRODUCTION ORALE**

Autrice : LE, Thi Viet Trinh

Promoteurs : Prof. Dr. COLOGNESI, Stéphane (Université Catholique de Louvain, Belgique)

Dr. NGUYEN, Thi Cuc Phuong (Université de Hanoï, Vietnam)

Année académique 2025-2026

Master [120] en langues et lettres françaises et romanes, orientation Français langue étrangère, à finalité spécialisée

Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres, UCLouvain

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPTversion-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du *Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain* (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : LE, THI VIET TRINH

Date : 14/05/2026

Signature de l'étudiante :



Lê Thị Việt Trinh

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à toutes les personnes qui m'ont accompagnée et soutenue tout au long de la réalisation de ce mémoire. Leur présence, leurs conseils et leurs encouragements m'ont permis d'aller au bout de ce travail.

Je remercie tout particulièrement ma promotrice, Madame NGUYEN Lan Phuong, pour son aide précieuse et le temps consacré à la lecture de mon travail.

Je suis également reconnaissante à mon promoteur, Monsieur COLOGNESI Stéphane, pour sa disponibilité, ses relectures et son accompagnement constant, qui m'ont permis de mener ce mémoire à terme.

Mes remerciements vont aussi aux étudiants ayant participé à ce projet, ainsi qu'aux professeurs et aux étudiants du Département de Français de l'Université de Hanoï pour leur soutien et leur collaboration.

Je souhaite également remercier mes amis, notamment Madame Jeanne GOFFINET et Madame PHAN Kim Vân, qui m'ont encouragée à entreprendre ces études supérieures et qui m'ont donné la confiance nécessaire pour me lancer dans cette aventure.

Enfin, mes pensées les plus reconnaissantes vont à mes deux familles, particulièrement mes parents, ma grande sœur, mes beaux-parents et mon cher mari, qui m'ont toujours soutenue et accompagnée dans les moments difficiles où je pensais ne pas pouvoir terminer ce mémoire.

Merci !

RÉSUMÉ

La production orale constitue l'une des quatre compétences fondamentales en FLE. Cependant, son développement demeure complexe en raison des défis liés à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Cette étude s'inscrit dans une approche actionnelle en utilisant la vidéo comme support de production orale. Elle s'intéresse à la manière dont un enseignant peut accompagner efficacement dix apprenants vietnamiens dans le développement de leurs compétences orales en s'appuyant sur un dispositif d'enseignement existant, *Itinéraires*, au sein duquel la réalisation d'une vidéo d'avis a été proposée. Cette recherche poursuit deux objectifs : analyser la progression des compétences orales des apprenants au fil du dispositif et expliquer cette progression en étudiant les processus d'apprentissages mobilisés. Il s'agit d'interpréter les pratiques et perceptions des apprenants ainsi que d'identifier les éléments du dispositif susceptibles de favoriser le développement des productions orales.

Mots clés : *Production orale, approche actionnelle, genre, vidéo d'avis, Itinéraires, FLE*

Oral production is one of the four core skills in teaching and learning French as a Foreign Language (FFL). However, developing this skill remains challenging due to its complex and multidimensional nature, especially in terms of teaching, learning and assessment. This study adopts an action-oriented approach and uses video as a tool to support oral production. It explores how a teacher can effectively help learners improve their oral production skills through the existing teaching program *Itinéraires*, in which ten Vietnamese students were asked to create a review video as an oral production task. This research has two main objectives. First, it aims to analyze the progression of learners' oral skills throughout the program. Second, it seeks to explain this progression by examining the learning processes involved. In particular, the research focuses on learners' practices and perceptions, while also identifying aspects of the learning environment that may encourage the improvement of oral production skills.

Keywords: *Oral production, action-oriented approach, genre, review video, Itineraries, FFL*

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIERES	v
INTRODUCTION	1
1. Problématique.....	1
2. Objectifs de la recherche.....	3
3. Questions de recherche	3
4. Plan du mémoire.....	4
CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	5
1.1. L'enseignement de la production orale dans une perspective actionnelle : Quelles recommandations de la didactique ?	5
<i>1.1.1. Les enjeux de l'enseignement de la production orale</i>	<i>5</i>
<i>1.1.2. L'enseignement de la production orale à travers l'approche actionnelle</i>	<i>7</i>
<i>1.1.3. Quelques recommandations pédagogiques</i>	<i>10</i>
<i>1.1.3.1. Les pratiques recommandées par la littérature.....</i>	<i>11</i>
<i>1.1.3.2. Dispositif Itinéraires</i>	<i>13</i>
1.2. La vidéo au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la production orale dans l'approche actionnelle	15
<i>1.2.1. Les apports de la vidéo réalisée par l'étudiant.....</i>	<i>15</i>
<i>1.2.1.1. En tant qu'OUTPUT.....</i>	<i>15</i>
<i>1.2.1.2. En tant qu'INPUT</i>	<i>19</i>
<i>1.2.2. Les apports de la vidéo produite par d'autres locuteurs</i>	<i>21</i>
<i>1.2.3. Quelques précautions.....</i>	<i>23</i>
1.3. La vidéo d'avis comme genre textuel à produire oralement.....	24
<i>1.3.1. La vidéo est-elle un genre ?</i>	<i>24</i>
<i>1.3.2. Vidéo d'avis</i>	<i>27</i>
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	30
2.1. Participants	30
2.2. Conception et mise en œuvre du déroulement du dispositif d'enseignement	32
<i>2.2.1. Préparation du dispositif et du matériel</i>	<i>32</i>
<i>2.2.2. Présentation du dispositif.....</i>	<i>34</i>

<i>Séance 1 : Essai – 1^e jet</i>	35
<i>Séance 2 : Analyse du genre – 2^e jet</i>	38
<i>Séance 3 : Évaluation par les pairs – 3^e jet</i>	40
<i>Séance 4 : Appui linguistique – 4^e jet</i>	41
<i>Séance 5 : Appui technique vidéo – Production finale</i>	41
2.3. Outils de collecte de données	42
2.3.1. <i>Productions orales</i>	43
2.3.2. <i>Fiches de travail individuel et de groupe</i>	45
2.3.3. <i>Autoévaluations</i>	45
2.4. Outils et méthodes d'analyse de données	46
2.4.1. <i>Grille critérisée d'évaluation des productions orales</i>	46
2.4.2. <i>Analyse des productions orales</i>	51
2.4.3. <i>Analyse des fiches de travail et des autoévaluations</i>	53
CHAPITRE 3 : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	55
3.1. QR1 : Progression des productions orales des participants au dispositif	55
3.2. QR2 : Comprendre les progressions identifiées	60
3.2.1. <i>État des compétences au temps 1</i>	61
3.2.2. <i>Progression au temps 2</i>	64
3.2.3. <i>Progression au temps 3</i>	67
3.2.4. <i>Progression au temps 4</i>	71
3.2.5. <i>Progression au temps 5 – Final</i>	73
CHAPITRE 4 : DISCUSSION	78
4.1. Rappel du processus	78
4.2. Questions de recherches et grands résultats	79
4.2.1. <i>La progression observée dans les productions orales des étudiants participant au dispositif</i>	79
4.2.2. <i>L'explication des progressions identifiées</i>	81
4.3. Limites de l'étude	84
4.4. Implications pratiques	85
CONCLUSION	89
BIBLIOGRAPHIE	91

INTRODUCTION

1. Problématique

Dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), l'oral se trouve dans une situation contrastée : il est encore rarement considéré comme un objet d'enseignement structuré bien qu'il soit très présent dans les interactions en classe (Chouaieb, 2025 ; Stordeur et al., 2021, p. 9).

Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer ce phénomène. Tout d'abord, la pédagogie a longtemps été dominée par l'écrit et par la lecture, ce qui a relégué l'oral au second plan (Aydoğu et Ercanlar, 2017 ; Chouaieb, 2025 ; Stordeur et al., 2021). Ensuite, l'oral pose des difficultés méthodologiques : l'évaluation d'un travail de production orale est considérée comme une « opération difficile » puisque la production orale, surtout en situation de la prise de parole, ne « laisse pas de trace » (Groupe départemental MDL Oral - 95, 2016, p. 2). D'ailleurs, l'oral renvoie à des dimensions propres à l'individu car il engage celui-ci entièrement : sa voix, ses gestes, son regard et autres (Gagnon et al., 2017, cité dans Stordeur et al., 2021). En outre, l'apprenant orateur peut se trouver en situation de risque et mettre en jeu son image de soi, car la prise de parole en public place l'individu dans une situation où il est amené à être perçu et potentiellement évalué par les autres (Groupe départemental MDL Oral – 95, 2016). De plus, tous les apprenants ne sont pas confiants au moment de la prise de parole (ibid.). Il importe donc de mettre des pratiques appropriées et efficaces pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la production orale, y compris son évaluation.

Face à ces enjeux que pose l'enseignement et l'apprentissage de l'oral, il convient de s'interroger sur les approches pédagogiques susceptibles d'y répondre. Dans le domaine du FLE, l'approche actionnelle, telle que promue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe [CECRL], 2001), met l'accent sur l'importance de donner du sens au parcours d'apprentissage des apprenants.

Cette approche se concentre sur la réalisation de tâches concrètes pour les apprenants et liées à des situations proches la vie quotidienne et professionnelle, comme la réalisation d'une vidéo d'avis (*review video*).

Pour faire face à l'aspect volatile de l'oral, les médias modernes peuvent être une alternative intéressante. En effet, depuis l'apparition de la télévision et grâce au développement continu de la technologie, l'enseignement des langues connaît une évolution considérable (Aydoğu et Ercanlar, 2017). Nombre d'enseignants ont également commencé à utiliser la vidéo comme outil dans leur pratique d'enseignement, et cette utilisation dans l'enseignement des langues étrangères a été reconnue comme étant à la fois efficace et polyvalente sous différents aspects par de nombreux chercheurs : Annan et al. (2019) ; Colognesi et al. (2023) ; Cherouana (2015) ; Dagci (2021) ; Nguyen (2022) ; Stordeur et al. (2021), etc. En introduisant la vidéo dans les cours de langues, les enseignants peuvent offrir aux apprenants un environnement authentique et stimulant afin d'améliorer leur motivation (Annan et al., 2019), leur vocabulaire et surtout leur compréhension orale (Cherouana, 2015 ; Nguyen, 2022). De plus, la réalisation de vidéos par les étudiants eux-mêmes, leur permet de pratiquer l'expression orale, d'exprimer leur créativité (Dagci, 2021) ainsi que de développer des compétences transversales (Annan et al., 2019). Ils peuvent aussi se revoir et se réécouter en situation de prise de parole, dans une perspective d'amélioration (Stordeur et al., 2021). Enfin, selon Colognesi et al. (2023), l'application de la vidéo en enseignement de l'oral est particulièrement pertinente pour des genres nécessitant un enregistrement audiovisuel (vidéo d'avis, vidéo tutorielle, etc.), ainsi que pour travailler des compétences non verbales.

Compte tenu des atouts de la pédagogie centrée sur l'apprenant et de l'application concrète de la vidéo dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, il est tout à fait possible de combiner ces deux éléments pour développer des compétences orales chez des apprenants vietnamiens pour qui le français est une langue étrangère. A notre connaissance, l'intégration de ce type de dispositif dans le contexte vietnamien

demeure peu documentée dans la littérature. C'est pourquoi nous aimerions mener la recherche intitulée : « Faire produire des vidéos aux étudiants vietnamiens pour développer leur compétence de production orale » pour appliquer et vérifier l'efficacité de cette approche.

2. Objectifs de la recherche

Dans cette recherche, nous avons expérimenté des pratiques efficaces d'enseignement de l'oral (Colognesi et Deschepper, 2021) en mettant à exécution le dispositif *Itinéraires* (Colognesi, 2015) pour cette compétence. Ce dispositif qui entre dans le cadre de l'approche actionnelle accorde une place importante à la ré-oralisation (Colognesi et Dolz, 2017) ainsi qu'aux étayages spécifiques tels que l'analyse de genre, l'évaluation par les pairs, et le renforcement linguistique et technique, favorisant l'apprentissage actif des apprenants au sein du dispositif. Pour élaborer le contenu à enseigner, la vidéo d'avis (*review video*) a été choisie comme sujet et support. De plus, la vidéo (enregistrement audiovisuel) remplit une double fonction : comme outil et comme objet d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Cette recherche vise deux objectifs : (1) observer l'évolution des productions orales des étudiants participants au sein du dispositif *Itinéraires* pour l'enseignement de la vidéo d'avis, et (2) documenter la manière dont les participants fonctionnent dans ce dispositif de formation.

3. Questions de recherche

En lien avec nos objectifs, notre recherche comprend deux questions :

- Comment les compétences orales des étudiants progressent-elles au fil du dispositif *Itinéraires* pour l'enseignement de la vidéo d'avis par l'approche actionnelle et la vidéo ?

- Comment expliquer cette progression : comment fonctionnent les étudiants dans le dispositif d'enseignement de la production orale dans une perspective actionnelle avec la vidéo ?

4. Plan du mémoire

Ce mémoire comprend quatre chapitres.

Le premier chapitre est consacré au cadre théorique qui vise à présenter les enjeux de l'enseignement de la production orale et à proposer des recommandations pédagogiques s'inscrivant dans l'approche actionnelle. En outre, nous y abordons les avantages de l'utilisation de la vidéo en tant qu'outil et objet d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans l'approche retenue, ainsi que les caractéristiques de la vidéo d'avis, le genre dominant de notre étude.

Le deuxième chapitre expose le dispositif d'enseignement de la production orale inspiré d'un système intitulé *Itinéraires*, avec des pratiques recommandées pour l'enseignement de l'oral par les genres et une grille critérisée d'évaluation basée sur les capacités langagières concernant le genre retenu. Une analyse quantitative a été menée pour mesurer la progression des dix étudiants participants. A partir de cette analyse, nous avons identifié l'étudiante P03 comme ayant la progression la plus importante, ce qui nous a conduit à la sélectionner pour l'étude de cas. Des analyses quantitatives et qualitatives ont ensuite été menées sur l'ensemble de ses productions orales afin de comprendre comment elle a évolué au sein du dispositif.

Le troisième chapitre présente les résultats de la recherche : la progression des productions orales des étudiants et une explication des progressions observées chez l'étudiante sélectionnée au fil du dispositif.

Le quatrième chapitre présente la discussion, les limites de la recherche ainsi que des propositions pédagogiques complémentaires.

CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre met l'accent sur l'enseignement de la production orale dans une approche actionnelle. Il commence par les enjeux possibles de l'enseignement de la production orale, puis s'attache à décrire l'approche actionnelle comme un vecteur qui favorise l'enseignement et l'apprentissage de la production orale dans toutes ses dimensions possibles ainsi que les recommandations didactiques qui s'y rattachent. Ensuite, nous examinons les apports de la vidéo dans l'enseignement et l'apprentissage de la production sous l'angle de l'approche adoptée. Enfin, nous présentons le genre choisi – la vidéo d'avis – dont nous identifions les caractéristiques.

1.1. L'enseignement de la production orale dans une perspective actionnelle : Quelles recommandations de la didactique ?

1.1.1. Les enjeux de l'enseignement de la production orale

La production orale peut être définie comme la capacité de produire « un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (CECRL, 2001, p. 48). Elle se distingue de la production écrite par son caractère immédiat et spontané, ainsi que par la présence possible de disfluences ou l'incapacité de « revenir en arrière pour effacer ce qui a été dit » (Gigi, 2020, p. 7), parmi d'autres caractéristiques.

Dans ce cadre, la production orale apparaît comme une compétence clé puisqu'elle permet aux apprenants de s'exprimer et d'échanger (Dang, 2025). Elle s'inscrit dans des situations d'interaction où la compréhension des messages de l'interlocuteur est indispensable. Ainsi, la compréhension et la production constituent deux dimensions complémentaires de l'oral (Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993, cités dans Gigi, 2020). Comme le souligne Colognesi et Deschepper (2019), ces deux composantes sont étroitement liées : l'une soutient l'autre car pour communiquer

efficacement, il faut comprendre le message transmis (compréhension) pour y répliquer (production).

Cette interdépendance montre que l'activité de communication exige plusieurs compétences, à savoir les compétences générales et communicatives langagières (CECRL, 2001). La production orale apparaît dès lors comme une activité complexe (Colognesi et al., 2023) car elle mobilise plusieurs dimensions (ibid.), à la fois linguistique, non linguistique (non verbale), et identitaire (Günday, 2016).

Dans cette perspective, Paquet (2019) ajoute que le développement de la compétence orale implique également l'acquisition de divers objets communicationnels, qu'ils soient linguistiques ou non linguistiques, tels que les outils numériques ou les supports médiatiques.

Cette complexité explique enfin les difficultés liées à l'évaluation de l'oral. Selon Stordeur et al. (2019), plusieurs auteurs (Lafontaine & Messier, 2009 ; Simard et al., 2019) estiment que l'oral est même plus compliqué à enseigner et à évaluer que les autres disciplines. En effet, comme le rappellent Gagnon et Dolz (2016, repris dans Colognesi et al., 2023), l'évaluation de l'oral ne peut se limiter aux dimensions verbales et doit aussi intégrer les dimensions non verbales. Ainsi, comme l'affirme Chouaieb (2025, p. 52) : « L'oral ne se réduit donc pas à une production linguistique : il engage le locuteur dans une dynamique physique, sensorielle et relationnelle ». De plus, l'évaluation est rendue difficile par le caractère « volatile » de la production orale (Lavoie et Bouchard, 2017, repris dans Stordeur et al., 2021).

Par ailleurs, ces difficultés concernent également l'enseignement de l'oral. Celui-ci se confronte à un manque d'outils et de formations (Colognesi et Dolz, 2017). De plus, l'oral est souvent considéré comme « moins prioritaire » que d'autres domaines (Stordeur et al., 2021), ce qui explique qu'il reste peu enseigné en pratique malgré sa présence dans les programmes (ibid.). Or, à l'instar de l'écrit, il constitue une compétence fondamentale aussi bien dans le cadre scolaire que dans le milieu professionnel (Aydoğu et Ercanlar, 2017).

Au-delà des contraintes liées aux enseignants, l'enseignement de l'oral soulève aussi des enjeux du côté des apprenants. En effet, lors que les apprenants prennent la parole en classe ou en public, ils s'exposent également au regard et au jugement de leur interlocuteur ou de leur auditoire (Aydoğu et Ercanlar, 2017). De plus, tous les apprenants ne sont pas confiants au moment de la prise de parole (Groupe départemental MDL Oral – 95, 2016). Cela peut se traduire par la peur de commettre des erreurs (Pluskwa, Willis et Willis, 2003, p. 207, cités dans Aydoğu et Ercanlar, 2017). Ces facteurs pourraient avoir un impact sur la participation orale, d'où la nécessité de créer un climat sécurisant pour favoriser la production orale.

En conclusion, l'enseignement de la production orale apparaît comme un enjeu global touchant à la fois la complexité de cet objet d'enseignement, les difficultés liées à son enseignement et à son évaluation ainsi que celles rencontrées par les apprenants.

1.1.2. L'enseignement de la production orale à travers l'approche actionnelle

Du XXe siècle jusqu'à nos jours, l'enseignement des langues connaît une évolution constante des méthodologies et approches pédagogiques innovantes (Puren, 2006b, p. 43, Evolution historique des « entrées »). Dans cette dynamique, le CECRL ne recommande aucune méthode d'enseignement ou d'apprentissage en particulier, ni d'objectifs à suivre (CECRL, 2001, p. 4, Avertissement). Selon le CECRL (2001), chaque apprenant a des besoins spécifiques et personnels, les méthodes ou approches doivent alors être utilisées de manière adaptée. Toutefois, le Cadre consacre un chapitre entier à une perspective dominante : l'approche actionnelle.

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECRL, 2001, p. 15)

À l'égard de cette définition, l'apprenant n'est pas seulement quelqu'un qui étudie une langue (ses composantes comme la grammaire ou la phonétique) mais il est

considéré comme acteur social et utilise concrètement la langue pour réaliser des tâches inscrites dans des pratiques sociales spécifiques. Dans cette perspective, l'apprentissage vise également la capacité à agir et interagir efficacement dans des situations de communication réelles (Piccardo, 2014). L'apprenant est donc amené à interagir avec d'autres (ibid.) dans des contextes sociaux, en mobilisant des ressources langagières et non langagières.

Concernant les tâches, le Cadre les décrit comme suit :

« La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). »
(CECRL, 2001, p. 121)

En fonction de cette description, Aydoğu et Ercanlar (2017) soulignent qu'en exerçant des tâches quotidiennes et concrètes, l'apprenant a accès à des situations de communication authentiques. Contrairement à des exercices qui ne sont pas contextualisés et dont la finalisation est plutôt linguistique (Denyer, 2003, p. 151, cité par Aydoğu et Ercanlar, 2017, p. 401, tableau 1), la tâche amène l'apprenant à utiliser de façon stratégique diverses compétences (CECRL, 2001 ; Piccardo, 2014). Piccardo (2014) explique que l'apprenant doit être conscient du but de la tâche et ses exigences et être en mesure d'identifier ses besoins, ses forces et même ses lacunes pour optimiser ses chances de réussite. Une telle conception de la tâche répond directement aux enjeux évoqués précédemment (section 1.1.1.), notamment la complexité de la production orale et la nécessité de mobiliser simultanément des compétences linguistiques, pragmatiques et sociales.

Prenons l'exemple de l'exposé oral. Lorsque l'apprenant est invité à réaliser une telle tâche, il doit d'abord prendre conscience de sa position dans la situation de communication, en particulier son but et son public, pour bien adapter son discours. Il lui faut également tenir compte du choix et de l'organisation du contenu ainsi que des outils de diffusion de l'information (images, tableaux, graphiques). A ces exigences s'ajoutent d'autres dimensions essentielles de l'oral, parmi lesquelles la gestion de la voix, des gestes, du regard ainsi que l'anticipation des explications à donner ou des interventions de son public (Dolz et Schneuwly, 1998).

Cet exemple illustre le fait que la tâche permet de dépasser une vision strictement linguistique de l'oral en intégrant ses dimensions interactionnelle, sociale et multimodale. En ce sens, l'approche actionnelle replace la langue dans des situations de communication authentique, dépassant la simple répétition ou la conversation simulée, comme le souligne Chouaieb (2025).

Dans ce cadre, Schneuwly et al. (1996, p. 88) précisent que : « Toute activité langagière dans une situation de communication se réalisent à travers des textes qui font partie d'un genre, cette unité paraît particulièrement propice à devenir l'objet d'enseignement ». Du point de vue didactique, travailler l'oral à travers les genres permet aux apprenants de développer leurs compétences de compréhension et de production dans des situations de communication authentiques (Colognesi et Deschepper, 2021). Le genre devient alors un outil de contextualisation des tâches orales en cohérence avec les principes de l'approche retenue. Il correspond à des formes de communication stabilisées, mobilisées dans des situations spécifiques (Dolz et Gagnon, 2008 ; Horverak, 2016 ; Hyland, 2003, repris dans Colognesi et Deschepper, 2021).

Une autre caractéristique de l'approche retenue se trouve dans l'importance accordée à l'action collaborative. Dans la perspective actionnelle, la tâche est perçue comme « une action à la fois individuelle et collective » (Bento, 2013, p. 90). Cette conception valorise deux types d'interactions : d'une part, les interactions entre apprenants et d'autre part, celles entre l'apprenant et l'enseignant. (ibid.). Cette double

interaction structure le processus d'apprentissage et favorise la co-construction des savoirs (ibid.). Dès lors, « la perspective actionnelle se propose d'initier les apprenants non seulement à communiquer avec l'autre mais surtout à agir avec l'autre » (Robert et al., 2011, p. 94).

Dans ce cadre, l'apprenant n'est pas seul dans son parcours d'apprentissage (Piccardo, 2014). Le rôle de l'enseignant évolue : il devient une « ressource », un « guide » et un « observateur », accompagnant progressivement l'apprenant vers une plus grande autonomie (Piccardo, 2014, p. 38).

Par ailleurs, les erreurs sont considérées comme normales et humaines dans cette approche qui les envisage comme un levier d'apprentissage. En effet, « l'erreur fait partie de ce parcours et, au lieu d'avoir une connotation négative, elle est vue comme une étape — nécessaire — et aussi une occasion de transfert. » (Piccardo, 2014, p. 34). En ce sens, au lieu de corriger systématiquement, l'enseignant peut proposer des retours constructifs qui encouragent l'autorégulation et réduisent la peur de se tromper chez les apprenants.

1.1.3. Quelques recommandations pédagogiques

L'approche actionnelle ne suffit pas à assurer un enseignement efficace de l'orale. En outre, en l'absence de modèle didactiques clairement établis, la mise en œuvre de l'enseignement de l'oral selon l'approche actionnelle « n'est pas chose aisée » (Robert et al., 2011, p. 96). Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de répertorier certaines recommandations pédagogiques identifiées dans la littérature et que nous jugeons pertinentes pour l'étude que nous menons.

Celles-ci s'inscrivent dans les principes de l'approche actionnelle et prennent la forme de bonnes pratiques destinées à aider les enseignants à orchestrer efficacement la classe en facilitant à la fois l'enseignement et l'apprentissage. Elles appuient la mise en place d'un dispositif existant, *Itinéraires* (Colognesi, 2015 ; Colognesi et Lucchini, 2025), qui proposent des étapes structurées pour l'enseignement des genres.

1.1.3.1. Les pratiques recommandées par la littérature

Face aux enjeux de l'enseignement de la production orale, nous abordons les pratiques retenues par Colognesi et Deschepper (2021). Ces auteurs s'appuient sur la littérature existante en didactique et sur des études en formation des enseignants pour dégager des repères pour l'enseignement de l'oral. Ils s'inscrivent notamment dans une approche par genres oraux (Dolz et Ganon, 2008 ; Hylang, 2003, cités par Colognesi et Deschepper, 2021) qui permet de structurer les apprentissages.

Leur réflexion repose également sur des travaux antérieurs portant sur les pratiques efficaces en enseignement (Ko, Sammons et Bakkum, 2014 ; Wurth et al., 2019, repris par Colognesi et Deschepper, 2021). À partir de la triangulation de données issues de dispositifs de formation de futurs enseignants et d'expérimentations en classe, ils identifient un ensemble de pratiques jugées pertinentes pour développer les compétences orales des élèves. Dans le cadre de l'enseignement de l'oral par les genres, Colognesi et Deschepper (2021, p. 1458, figure 1) ont établi une série d'éléments servant de base à des lignes directrices pour l'enseignement de l'oral :

- « **Planning oral language teaching in the classe timetable** » (p. 1458) renvoie à la planification et à l'organisation des séquences didactiques, en tenant compte des éléments enseignables et des objectifs explicitement communiqués aux apprenants ;

- « **Establishing a climate conducive to listening and speaking** » (pp. 1458-1459) consiste à favoriser un environnement d'apprentissage positif, propice à la réduction de l'anxiété (Aygodu et Ercanlar, 2017), et des « inhibitions face à la prise de parole et à l'erreur » (Dang, 2025), ainsi qu'à accepter que « les erreurs fassent partie du processus d'apprentissage » ;

- « **Presenting the objectives and the communication situation** » (p. 1459) correspond à l'étape destinée à aider les apprenants à comprendre la tâche et les finalités en termes de produit attendu et en termes de processus comme stratégies d'apprentissage à mobiliser (Koster et al., 2015, cités par Colognesi et Deschepper, 2021). L'enseignant

peut également informer les apprenants des différents ressources et supports disponibles qui soutiennent leur progression vers les objectifs définis (Colognesi et Deschepper, 2021) ;

- « **Enabling students to re-oralize** » (pp. 1459-1460) correspond à la phase « réoralisation » (Colognesi et Dolz, 2017, p. 188, cités par Colognesi et Deschepper, 2021) et désigne le fait que les apprenants, avant de présenter leur production orale, ont la possibilité de la retravailler plusieurs fois pour l'améliorer. Les productions intermédiaires ne sont pas nécessairement exposées au grand public si l'auteur le souhaite ; l'objectif est de réduire le stress (Colognesi et Deschepper, 2021). Les apprenants peuvent combiner plusieurs méthodes d'enregistrement pour favoriser l'évaluation (par soi-même ou par les pairs) comme s'enregistrer (ibid.) ;

- « **Helping students through scaffolding : deepening, support and feedback** » (pp. 1460-1461) renvoie à trois types d'étayages identifiés par Bucheton (2009, cite par Colognesi et Deschepper, 2021). Le premier (*deepening*) correspond à une étape durant laquelle l'enseignant repère des éléments que les apprenants ne maîtrisent pas encore et les guide progressivement vers leur acquisition et leur mobilisation dans la tâche. Un levier central de cet accompagnement repose sur l'observation et l'analyse de modèles. Cela permet aux apprenants de comprendre les régularités du genre et sa structure attendue (Dolz et al., 2001, cités par Colognesi et Deschepper, 2021). Le deuxième (*support*) vient du soutien de l'enseignant selon le besoin des apprenants. Ces auteurs proposent de regrouper ceux ayant de même besoin pour leur apporter des aides précises. Le dernier (*feedback*) se situe en retours qui confirment le travail des apprenants et en utilisant des grilles critérisées ;

- « **Making time for peer support** » (p. 1461) consiste à intégrer le soutien entre pairs dans le processus d'apprentissage à travers une évaluation formative réalisée par les camarades. Les pairs contribuent en formulant des observations et des commentaires constructifs. Selon les auteurs, l'évaluation par les pairs profite autant à l'étudiant évalué qu'aux évaluateurs eux-mêmes. Ils justifient cette position par des preuves tirés des

travaux de Colognesi et Deschepper (2018) et de Dumais (2010), cités dans Colognesi et Deschepper (2021) selon lesquels les étudiants « utilisent également les recommandations formulées pour autrui afin d'améliorer leurs propres productions » ;

- « **Providing moments of reflection for the speaker (metacognition and self-reflection)** » (pp. 1462-1463) correspond à une étape qui permet aux apprenants d'améliorer leurs apprentissages en planifiant, régulant et évaluant leurs stratégies (Vosniadou et al., 2021, cités par Colognesi et Deschepper, 2021). Ce processus s'appuie notamment sur des temps de réflexion et de verbalisation réalisés avant, pendant et après les tâches (Colognesi et Deschepper, 2021).

1.1.3.2. Dispositif Itinéraires

Itinéraires (Colognesi, 2015 ; Colognesi et Lucchini, 2025) est un dispositif d'enseignement développé initialement pour développer les compétences écrites. Son but est de guider les apprenants à préparer et à réécrire un genre textuel choisi pour le perfectionner avant de le publier, il nécessite de plus l'accompagnement de l'enseignant, des pairs ainsi qu'à un temps réflexif pour soi.

Conscients de l'efficacité de ce dispositif ainsi que la possibilité de préparer certains genres oraux, Colognesi et Dolz (2017) adaptent le dispositif *Itinéraires* à l'enseignement de l'oral. Dans le cadre de l'intégration de la vidéo comme outil pour renforcer les compétences orales, Colognesi et al. (2023) constatent que les genres préparables et médiatisés par la vidéo constituent un contexte particulièrement favorable. La vidéo d'avis que nous proposons de faire travailler aux apprenants s'inscrit dans ce cadre.

Nous mobilisons le dispositif *Itinéraires* (figure 1) pour l'enseignement de l'oral par les genres, présenté dans Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020).

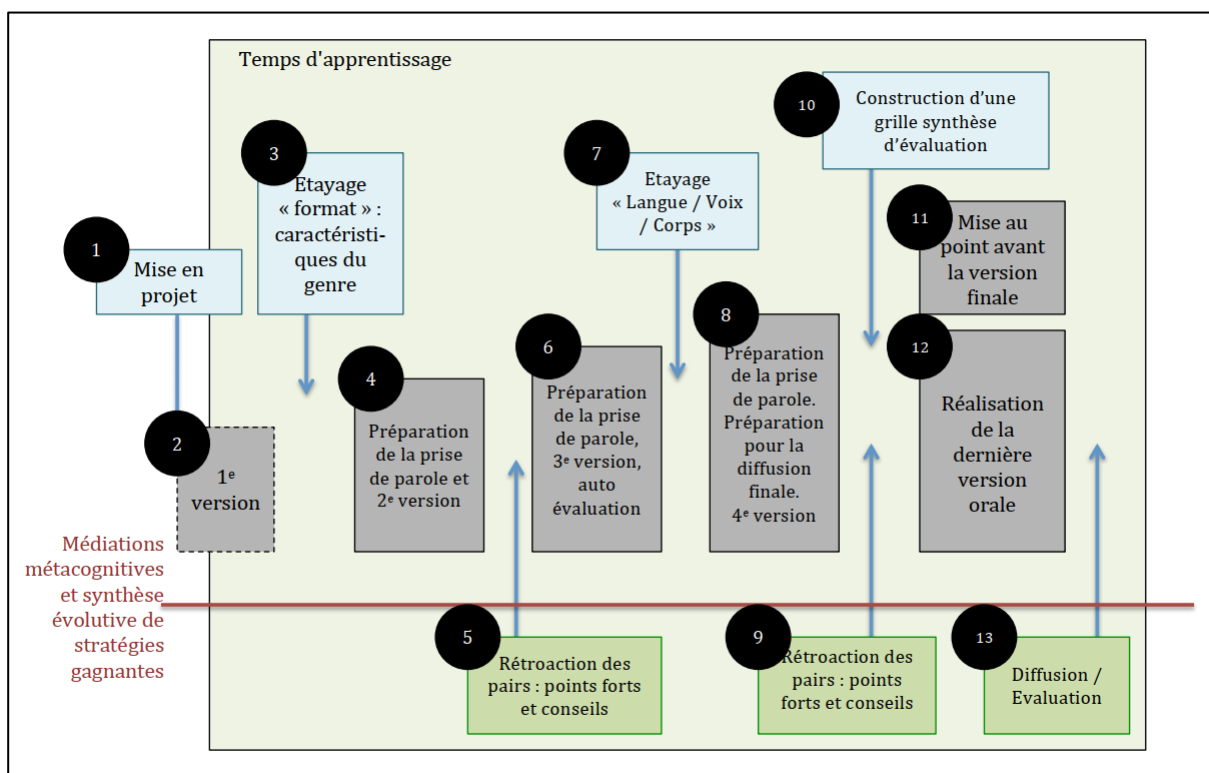


Figure 1 – Les étapes du dispositif Itinéraires appliqué à l'enseignement et à l'apprentissage d'un genre oral (p. 5)

Le dispositif s'organise en plusieurs étapes successives qui visent à l'accompagnement progressivement les apprenants dans la maîtrise du genre oral visé. Il commence par une mise en place de la tâche précise et du cadre de travail, suivie d'une première production orale destinée à déterminer les acquis des apprenants. Des phases d'étayages sont ensuite proposées. Elles portent sur l'organisation et les caractéristiques du genre donné, les aspects langagiers et des moments d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. Après chaque phase d'étayage, les apprenants sont amenés à retravailler et à améliorer leur production orale. Le dispositif se termine par une synthèse de critères de qualité, une phase d'ajustement final puis la réalisation et la diffusion du produit final.

1.2. La vidéo au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la production orale dans l'approche actionnelle

Dans l'enseignement et l'apprentissage de la production orale, la vidéo peut jouer un double rôle (Dagci, 2021) : « **input** », en tant que support audiovisuel permettant à l'étudiant d'observer et d'analyser des modèles de langue, de communication et de genre, par exemple ; ou « **output** », en tant que document audiovisuel produit par l'étudiant lui-même. Elle présente ainsi de nombreux avantages et peut contribuer de diverses manières à l'enseignement et à l'apprentissage de la production orale.

Dans le cadre de l'approche actionnelle, plusieurs usages de la vidéo peuvent être distingués tels que la vidéo officielle (ou vidéo-produit finale), la vidéo comme outil d'évaluation et la vidéo comme objet d'étude. Les vidéos réalisées par l'étudiant lui-même peuvent servir à des fins différentes, selon la nature de la vidéo, les exigences de l'évaluation ou d'autres objectifs pédagogiques.

Dans cette section, nous explorerons les avantages des vidéos produites par l'apprenant et par d'autres locuteurs sur le développement des compétences de production orale chez l'apprenant.

1.2.1. Les apports de la vidéo réalisée par l'étudiant

1.2.1.1. En tant qu'*OUTPUT*

Bergmann et Sams (2014, repris par Annan et al., 2019) mobilisent la taxonomie de Bloom pour évaluer les résultats d'enseignement et d'apprentissage. Révisée par Anderson et al. (2001, cités par Wilson, 2016)¹, elle distingue six niveaux cognitifs :

¹ La taxonomie revisitée par Anderson et Krathwohl est une version qui s'inscrit dans le prolongement de la classification des compétences cognitives proposée par Bloom et al. en 1956. Dans cette version révisée, Anderson et al. (2001, cités par Wilson, 2016) considèrent que le processus cognitif de « créer » représente le niveau le plus complexe de la pensée. Ils ajoutent également que la phase d'évaluation est une étape qui précède tout acte de création (Anderson et al., 2001, cités par Wilson, 2016). Par conséquent, la taxonomie initiale, dont le classement des processus cognitifs s'étendait de *Connaissance – Compréhension – Application – Analyse – Synthèse – Évaluation*, est réorganisée, selon Anderson et Krathwohl, en *Mémoriser – Comprendre – Appliquer – Analyser – Évaluer – Créer*.

Mémoriser, Comprendre, Appliquer, Analyser, Évaluer et Créer. Les trois premiers correspondent aux compétences de pensée d'ordre inférieur et les trois derniers correspondent aux compétences de pensées d'ordre supérieur (Annan et al., 2019).

Selon cette logique, il nous semble que la vidéo permet de mémoriser (des informations), de comprendre (une explication), d'appliquer (une compétence, en suivant les indications diffusées ou en produisant, par exemple, une vidéo démonstrative), d'analyser (un contenu), d'évaluer (une production enregistrée) et enfin de créer (un produit vidéo).

Annan et al. (2019) ajoutent que lorsque l'apprenant est placé au centre de son apprentissage, l'ordre hiérarchique traditionnel de ce cadre est inversé. Autrement dit, les compétences de pensée d'ordre supérieur peuvent sans difficulté être accessibles dès les premières étapes de l'apprentissage et les compétences de pensée d'ordre inférieur pourraient devenir le résultat de ce processus cognitif supérieur. Cela semble contraire à l'éducation traditionnelle et est, en réalité, tout à fait normal dans le domaine de l'éducation innovante : pensons, à titre d'exemple, au cas de l'approche actionnelle ou de la classe inversée.

Dans ce cadre pédagogique, l'apprenant commence par créer un produit vidéo, qu'il soit complet ou partiel, proche du résultat attendu ou non. Ce premier jet permet à l'enseignant d'évaluer préliminairement les capacités de l'apprenant ainsi que sa façon d'interagir lorsqu'il est confronté à un défi ou à une nouvelle tâche. Sears (2018, cité par Leavitt et al., 2020) affirme que grâce à la vidéo, les étudiants peuvent appliquer leurs connaissances dans une activité créative. Cette production initiale est ensuite évaluée et analysée à partir d'exemples de vidéos afin de déterminer le genre approprié et les éléments essentiels à maîtriser. L'apprenant peut ainsi appliquer immédiatement des connaissances acquises pour améliorer sa production initiale, développer sa compréhension et conforter ses compétences à travers cet apprentissage par l'expérience.

Cependant, des activités comme créer, évaluer ou analyser ne représentent qu'une partie des processus impliqués dans le développement cognitif de l'apprenant lors de la

création de vidéo. De nombreux auteurs tels que Annan et al. (2019), Engin (2014), Graul et al. (2020), mentionnés par Dagci (2021), affirment que des compétences cognitives telles que « *analysing, researching, synthesizing, simplifying, explaining, creating* » (analyser, rechercher, synthétiser, simplifier, expliquer, créer) émergent au cours du processus de création de vidéos chez les étudiants. C'est-à-dire que d'autres compétences, telles que rechercher, synthétiser, simplifier et expliquer, sont également mobilisées lors de cette activité de création.

La création de vidéos par les étudiants eux-mêmes contribue de manière significative à leur créativité (Dagci, 2021) et au développement de leurs compétences linguistiques (Naqvi, 2015 ; Pouchol, 1999 ; Yükselir et Kömür, 2017). Une étude menée par Naqvi en 2015 (cité par Dagci, 2021) montre que cette pratique favorise également l'amélioration de leur aisance à l'oral ainsi que de leurs compétences en lecture et en écriture. Environ 60% des étudiants ayant participé à ces études confirment ces résultats.

En outre, créer une vidéo est une tâche complexe qui nécessite notamment l'écriture (du scénario) et la réécriture, ainsi que, parfois, diverses compétences techniques comme l'enregistrement, la réalisation, l'interprétation et le montage de la vidéo (Annan et al., 2019 ; Naqvi, 2015)

A cet égard, Anas (2019, cité par Dagci, 2021) remarque que lors de la création de vidéos, l'étudiant fait preuve d'autonomie, notamment dans la recherche d'informations, la sélection de contenu et les aspects techniques. Cette autonomie conduit à un résultat également constaté par Annan et al. (2019) selon lequel les processus de pensée, de réflexion et d'organisation se développent à travers la recherche et la structuration du contenu nécessaire à la production des vidéos par l'apprenant.

De plus, Greene et Crespi (2012, cité par Annan et al., 2019) soulignent que la participation active de l'apprenant au processus de production vidéo favorise un apprentissage actif et accroît son appréciation du produit final ainsi que la collaboration avec ses camarades. Plusieurs études menées dans les domaines scientifiques et commerciaux montrent également que la création de vidéos contribue à l'évolution du

travail de groupe, de la communication et de la satisfaction des étudiants (Annan et al., 2019).

Des études antérieures montrent des effets positifs des activités de création vidéo sur la motivation et l'engagement des étudiants (Armstrong et al., 2009 ; Fredenbery, 2008 ; cités par Annan et al., 2019). Comme le résumant Annan et al. (2019), ces travaux mettent en évidence plusieurs bénéfices, dont : l'autonomisation, les compétences en création de contenus multimédias, le sens du professionnalisme, l'amélioration des compétences interpersonnelles, l'appréciation du travail en équipe. De manière complémentaire, Morgan (2013, cité par Leavitt et al., 2020) soutient que les projets vidéo réalisés par les étudiants renforcent leur motivation, favorisent le développement de leurs littératies multimodales, incitent les étudiants à résoudre des problèmes et contribuent à l'acquisition de connaissances sur le contenu étudié.

Cette motivation et l'engagement des étudiants peuvent également s'expliquer par le sentiment d'accomplissement et de fierté ressenti à l'issue du processus, ainsi que par la place active qu'ils occupent dans leur apprentissage, où l'enseignant assume principalement un rôle de médiateur (Naqvi, 2015). Par ailleurs, une relation de coopération plus étroite se développe entre les étudiants et leur enseignant lorsqu'il les accompagne dans la réalisation de la tâche (Greene, 2014, cité par Dagci, 2021).

Les bénéfices observés se sont retrouvés non seulement chez les étudiants mais également chez l'enseignant. En effet, Naqvi (2015, p. 257) indique que les enseignants participants ont exprimé un réel enthousiasme à l'égard du projet et l'ont reconnu comme particulièrement enrichissant. Ces effets positifs apparaissent surtout au niveau de l'évaluation, qui sera discutée dans la section suivante.

Enfin, la vidéo constitue d'abord un produit réalisé par l'étudiant pour répondre à un exercice ou à une consigne pédagogique. Toutefois, lorsqu'elle s'inscrit dans une situation authentique et dans un contexte dynamique, la vidéo, au-delà du cadre strictement académique, est considérée comme une production authentique destinée à un public élargi, susceptible de circuler en dehors de l'institution universitaire (Naqvi

2015). Elle apporte donc du sens à l'apprentissage, en lui permettant de mettre en pratique des compétences concrètes et de prendre part à de véritables échanges (Naqvi, 2015).

Une fois partagée en classe ou diffusée auprès d'un public en ligne, la vidéo enrichit également la valeur du travail accompli de l'apprenant. À travers la vidéo, l'apprenant ne montre pas ce qu'il fait mais ce qu'il sait faire, il devient auteur et créateur de son propre produit. Ses spectateurs ne sont pas seulement son enseignant et ses camarades (Dagci, 2021, pp. 30-32) mais de véritables destinataires.

1.2.1.2. En tant qu'INPUT

Il est intéressant de noter que l'output d'une production peut devenir l'input de la production suivante. C'est dans ce cadre que s'inscrit notre recherche, dans laquelle l'étudiant réalise plusieurs versions d'une même production afin d'aboutir à une vidéo finale. Chaque production intermédiaire constitue ainsi un input pour la révision, la transformation et l'enrichissement de la version suivante.

D'après Garcia-Debanc (1999) et Charbonneau et Ouellet (2007, cités par Paquet, 2019), l'oral est une production volatile qui ne laisse pas de trace. Son analyse nécessite donc des enregistrements sonores et visuels. En effet, pour évaluer une production orale, il faut observer de nombreux paramètres coexistant, à savoir : « les éléments syntaxiques et sémantiques, [...] l'intonation, la prosodie, les variations de débit, les pauses » (Garcia-Debanc, 1999, pp. 194-195), et bien sûr tout ce qui concerne les éléments visuels. La vidéo permet de conserver l'ensemble de ces dimensions et contribue à matérialiser l'aspect abstrait de la production orale.

La vidéo réalisée par l'étudiant peut ensuite être exploitée à des fins de révision et d'évaluation par l'enseignant et les camarades (Dagci, 2021). Elle permet différentes sortes d'évaluation : évaluation par l'enseignant, par les pairs et par soi-même, sous différentes formes : formative et/ou sommative (Dagci, 2021 ; Gigi, 2020). Grâce à ses fonctionnalités (pause, retour, visionnage répété), elle permet une analyse fine de la

production sans perdre d'information (Bates, 2015, cité par Dagci, 2021). Elle offre aussi la possibilité d'approfondir la compréhension du contenu en la visionnant autant de fois que nécessaire (Kosterelioglu, 2016, cité par Dagci, 2021) et quand on le souhaite (Colognesi et al., 2023).

La création vidéo constitue un outil d'apprentissage social qui favorise l'apprentissage mutuel entre les apprenants (Niemi et Multisila, 2016 ; Sears, 2018, cités par Leavitt et al., 2020). Ainsi, l'évaluation par les pairs contribue à l'acquisition d'une perspective plus large, puisque l'apprenant examine le travail de ses camarades de classe, reconnaît leurs forces et leurs faiblesses, et s'appuie sur ces observations pour affiner son propre travail.

Par ailleurs, la révision des vidéos produites par l'apprenant favorise l'autoévaluation (Nguyen et al., 2025) et la prise de conscience de son apprentissage (Lafontaine, 2007, cité par Paquet, 2019), notamment en identifiant plus clairement les points à améliorer (Stordeur et al., 2021). De plus, cette pratique favorise l'autorégulation de l'apprenant, notamment sur le plan linguistique (Kotula, 2015 ; Masats et al., 2009 ; Shrosbree, 2008, cités par Dagci, 2021).

Non seulement favorable à l'évaluation et à la réflexion, la vidéo l'est également à la réalisation de la production finale. En effet, l'apprenant peut visionner un contenu un nombre illimité de fois (Martin, 2018) et éventuellement réviser certaines séquences grâce aux outils de montage disponibles. Les applications de montage vidéo accessibles, gratuites et intuitives comme CapCut, permettent de sélectionner et d'assembler les meilleures séquences pour construire un contenu vidéo conforme aux attentes.

En résumé, la vidéo paraît un outil particulièrement pertinent dans le cadre de l'évaluation et s'inscrit pleinement parmi des méthodes d'évaluation alternatives discutées par Ceyhun Yükselir et Şevki Kömür (2017), puisqu'elle répond à plusieurs critères essentiels :

- « - *Requiring students to perform, create, produce or do something;*
- *Using real-world contexts or situations;*

- *Allowing students to be assessed on what they normally do in class every day;*
- *Using tasks that represent meaningful instructional activities;*
- *Focusing on processes as well as products;*
- *Taping into higher level thinking and problem-solving skills;*
- *Providing information about both the strengths and weaknesses of students;*
- *Ensuring that people, not the machines, do the scoring, using human judgment;*
- *Encouraging open disclosure of standards and rating criteria;*
- *Calling upon teachers to perform new instructional and assessment roles. »*

Brown et Hudson (1998, p. 654, cités par Ceyhun Yükselir et Şevki Kömür, 2017, p. 257)

1.2.2. Les apports de la vidéo produite par d'autres locuteurs

À la suite de la distinction entre les différents usages pédagogiques de la vidéo, nous nous intéressons aux apports des vidéos réalisées par d'autres locuteurs dans l'enseignement et l'apprentissage de la production orale.

Lorsque la vidéo produite par d'autres locuteurs est utilisée comme support d'entrée dans l'enseignement/apprentissage de la production orale de l'apprenant, elle joue à la fois le rôle de média et de modèle vidéo. Elle constitue donc une référence multifonctionnelle destinée à alimenter, guider et inspirer la production de l'apprenant.

D'après Keddie (2014, cité par Dagci, 2021), la vidéo représente une ressource particulièrement riche pour l'apprentissage des langues car elle fournit une source abondante d'éléments linguistiques tels que le vocabulaire, la grammaire et la prononciation. Selon une étude menée par Yükselir et Kömür (2017), les compétences orales des étudiants qui regardent des vidéos se renforcent.

Selon Radjah et Smaili (2024), ce support pédagogique participe efficacement au processus éducatif parce qu'il ouvre également la possibilité d'observer, d'analyser et d'interpréter des contenus visuels ou sonores, ce qui permet à l'étudiant d'acquérir « des connaissances, des informations, des compétences et des attitudes, [...] » (p. 32). Effectivement, la vidéo ne montre pas seulement la langue, mais aussi les dimensions pragmatiques, comportementales de la communication. L'étudiant peut observer le ton

de la voix, les gestes, les expressions du visage, etc. La vidéo l'aide aussi à développer des attitudes communicatives, ce qui est apprécié pour la compétence communicative de l'étudiant.

Radjah et Smaili (2024, p.36) ont cité deux fonctions de la vidéo : la fonction illustrative et la fonction de déclenchement. Ils utilisent le terme « fonction illustrative » pour montrer que la vidéo aide à comprendre la langue grâce aux images, aux gestes et aux situations de communication. Pour notre part, nous employons le terme « fonction modèle » pour expliquer que la vidéo sert aussi d'exemple que les apprenants peuvent observer et imiter pour leur propre production orale. Ces deux termes ne sont pas identiques, mais ils sont liés. En effet, la fonction illustrative permet d'observer la langue en contexte tandis que la fonction modèle incite les apprenants à s'exprimer à l'oral et à reproduire un produit vidéo similaire ou une production orale relevant du même genre.

Par ailleurs, la « fonction de déclenchement » (Ibid.) invite l'apprenant à approfondir son analyse et à enrichir sa production. Cette idée rejoint celle de Laduron et Rappe (2019), qui considèrent la vidéo comme un moyen de faire agir l'apprenant, surtout lorsque la tâche est nouvelle pour lui, et sert également d'objet d'analyse.

Du point de vue de l'objet d'analyse, la vidéo conserve non seulement le contenu mais aussi l'ensemble des éléments linguistiques, non-linguistiques et même techniques qui la composent. Ainsi, lorsque l'étudiant est amené à produire une vidéo similaire, il doit prendre en considération à la fois le fond (le sujet, le message, les informations transmises) et la forme (la structure, le langage, les éléments graphiques et/ou visuels, le son et/ou les éléments sonores, etc.) du modèle. Les vidéos-modèles, authentiques ou semi-authentiques, offrent dès lors un cadre utile pour l'analyse d'un genre donné. Les capsules vidéo permettant à la fois d'en dégager les caractéristiques et d'observer les pratiques des orateurs (Colognesi et Hanin, 2020).

En conclusion, la vidéo occupe plusieurs fonctions dans le cadre de l'approche actionnelle par les genres. Elle peut être envisagée comme un support pédagogique pour illustrer ou proposer un modèle de référence aux étudiants. Elle devient un outil

d'apprentissage lorsqu'elle permet à l'apprenant de s'exercer, de conserver ses productions et de procéder à une autoévaluation. Enfin, travailler la vidéo comme un genre à part entière permet de développer une démarche réflexive à travers l'analyse et la création de contenus similaires.

1.2.3. Quelques précautions

La vidéo peut constituer une source de motivation pour les apprenants, à condition que le niveau de difficulté soit légèrement supérieur à leur niveau actuel (Harmer, 2007, cité par Dagci, 2021). Il est pertinent de proposer des vidéos modèles dont la langue est adaptée à l'âge, au niveau et au profil des apprenants (Berk, 2009, cité par Dagci, 2021). Pour éviter la surcharge et maintenir l'engagement, il est donc préférable de privilégier des formats courts, comme le suggère Goldstein (2016, cité par Dagci, 2021).

Au-delà du visionnage, la production de vidéos par les apprenants est une activité riche mais complexe. Elle comprend plusieurs étapes comme l'élaboration d'un script, les phases de répétition, l'enregistrement et le montage (Annan et al., 2019). Cependant, cette activité est chronophage (Dagci, 2021) et peut amener l'apprenant à se concentrer plus sur les aspects techniques du montage que sur la qualité du contenu (Duc Su, 2010, cité par Dagci, 2021). Or, l'objectif principal demeure la production du genre visé et non l'apprentissage de compétences techniques avancées en tournage ou en montage vidéo (Annan et al., 2019).

Cependant, un minimum de compétences techniques reste nécessaire pour permettre aux apprenants de produire un travail correspondant aux attentes de productions authentiques. Un manque de ces compétences technique peut générer de la frustration (Annan et al., 2019). Il est préférable que l'enseignant possède des compétences techniques de base pour accompagner efficacement les élèves. En tant qu'enseignant de langue, il est essentiel de veiller à ce que les aspects techniques soutiennent la production orale sans en détourner l'objectif principal.

Enfin, la question de l'évaluation mérite une attention particulière. L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs nécessitent un accompagnement car les apprenants ne maîtrisent pas spontanément ces compétences (Conrad & Openo, 2018, cités par Dagci, 2021). Il est donc nécessaire que l'enseignant fournisse une grille d'évaluation claire pour guider la réflexion des apprenants (Dagci, 2021).

Dans l'ensemble, le recours à la vidéo ne constitue pas seulement un choix motivant mais aussi une option didactique pertinente. Elle représente en effet un support particulièrement adapté pour engager les apprenants dans des tâches authentiques de production orale, comme la réalisation d'une vidéo d'avis en ligne, un genre que nous examinons dans la section suivante.

1.3. La vidéo d'avis comme genre textuel à produire oralement

1.3.1. La vidéo est-elle un genre ?

Selon Dolz et Schneuwly (1998), les genres se trouvent dans la fonction d'un intermédiaire qui s'échange entre l'énonciateur et le destinataire. En se basant sur les travaux de Bakhtine (1984, cité par Dolz & Schneuwly, 1998, p. 65), ils expliquent qu'un genre repose sur trois éléments cruciaux :

- **le contenu**
- **la façon dont on organise la communication**
- **les formes linguistiques spécifiques utilisées**

En somme, le genre définit d'abord ce que l'on peut ou veut transmettre comme message. Ensuite, il organise la manière de le transmettre, c'est-à-dire, la voie de transmission du message : oral – discours, dialogue, monologue ; écrit – lettre, courriel, article. Et enfin, il se distingue par certains choix de mots ou de structures linguistiques. Ainsi, un dialogue dans le genre d'une interview entre le journaliste et par exemple un homme politique appelle un registre soutenu, il faudra des formules de politesse, qui peuvent glisser légèrement vers le registre courant voire familier en fonction du contexte,

alors que le vocabulaire d'une discussion entre deux amis se trouve plutôt dans le langage familier, voire vulgaire, la grammaire peut d'ailleurs y être négligée.

Cette définition est enrichie par les travaux de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, avec la coll. de Riverin (2015), qui décrivent le genre comme un ensemble de productions langagières, qu'elles soient orales ou écrites. Selon ces auteurs, le genre possède des « caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales, graphiques ou visuelles et/ou d'oralité » (p. 5). Ces derniers ne sont d'ailleurs pas figés et restent pourtant stables dans le temps (p. 3). On trouvera ci-dessous un résumé de cinq grandes catégories de traits caractéristiques propres aux genres²:

1. « **Caractéristiques communicationnelles** » (pp. 5-6) : elles concernent le contexte dans lequel se produit le texte, les interlocuteurs et leur statut, l'intention de l'auteur. En général, on peut les identifier grâce aux questions suivantes : Qui parle à qui ? Pour quoi faire ? Où ? A quelle occasion ? ;
2. « **Caractéristiques textuelles** » (p. 6) : elles incluent la manière dont le texte est structuré, l'organisation des idées, les séquences textuelles utilisées (descriptive, narrative, explicative, etc.) et le système des temps verbaux ;
3. « **Caractéristiques sémantiques** » (p. 6) : elles portent sur les thèmes abordés, les champs lexicaux, le vocabulaire modulé selon le registre, la précision et le sens ou les figures de style ;
4. « **Caractéristiques grammaticales** » (p. 6) : elles renvoient aux types de phrase (affirmatif, passif, exclamatif, indicatif, etc.), ainsi qu'à l'usage de la ponctuation ;
5. « **Caractéristiques graphiques, visuelles ou d'oralité** » (p. 7) : selon le genre, cette dernière catégorie regroupe des éléments comme la mise en page, l'illustration, les titres, ou dans les genres oraux, des aspects propres à l'oralité

² Les éléments cités dans cette liste ne sont pas exhaustifs. Par ailleurs, certains genres se distinguent par peu de caractéristiques seulement, tandis que d'autres en présentent un plus grand nombre.

tels que la prosodie (intonation, ton, rythme, accentuation) et les composantes non verbales comme le regard, la posture, les mimiques ou la gestuelle.

Dans ce sens, une vidéo ne peut être considérée comme appartenant à un genre que si elle manifeste une intention de communication identifiable, présente une structure reconnaissable et respecte des codes partagés³. Par conséquent, toutes les vidéos ne correspondent pas forcément à un genre discursif. Par exemple, certaines vidéos sont faites spontanément, juste pour soi, sans chercher à communiquer, à enseigner ou à travailler. Elles ne suivent pas vraiment une structure claire ni un style particulier, donc elles ne rentrent pas dans la définition d'un genre. Parmi les genres vidéo les plus courants, on peut citer :

- le clip, soit un produit audiovisuel réalisé pour interpréter une chanson ou une musique ;
- la bande-annonce, destinée à susciter l'intérêt pour un film à venir ;
- la publicité vidéo dont le contenu vise à vendre un produit ou un service ;
- le documentaire dont la visée est informative, explicative ou argumentative, etc.

Ces exemples montrent que la vidéo constitue bel et bien, sous certaines conditions, un genre discursif multimodal structuré et porteur de sens. Ce caractère multimodal réside dans l'intégration simultanée de différents canaux de communication : verbaux (paroles, texte écrit), visuels (images, gestuelle, graphisme), sonores (intonation, bruit, effets sonores). C'est pourquoi la vidéo ouvre des perspectives intéressantes pour leur usage en classe, notamment dans le cadre de l'enseignement de l'oral. De plus, ces caractéristiques sont très utiles pour établir une grille d'évaluation, car elles permettent d'identifier les éléments observables dans une production.

Dans cette perspective, nous nous intéressons plus spécifiquement au genre vidéo d'avis YouTube, choisi comme sujet et support du projet pédagogique qui vise à améliorer la production orale des étudiants vietnamiens en FLE.

³ En outre, la vidéo constitue un moyen de garder des traces d'une production liée à un genre.

1.3.2. Vidéo d'avis

Parmi les genres vidéo exploitables en contexte pédagogique, la vidéo d'avis ou *video review* en anglais, largement répandue sur des réseaux sociaux tels que YouTube, Facebook ou Tiktok, s'impose comme un genre identifiable.

Du point de vue communicationnel, elle constitue en une production audiovisuelle dans laquelle un utilisateur, testeur ou créateur de contenu présente et partage son expérience, son opinion et son évaluation d'une offre (produit, service, application...), généralement après l'avoir testée ou utilisée, ou parfois en temps réel, dans le but d'informer, de convaincre ou de guider d'autres internautes.

Elle prend le plus souvent la forme d'un monologue (spontané ou préparé) structuré selon une logique personnelle et marqué par l'usage de la première personne. On y trouve fréquemment des interpellations du public (vous voyez, vous en pensez quoi ?), ainsi que des marqueurs d'oralité (euh, ben, hmm) en cohérence avec la dimension interactive du genre.

Dans la perspective des genres discursifs développés par Bakhtine (1984, cité par Dolz et Schneuwly, 1998) et ajustés par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, avec la coll. de Riverin (2015), la vidéo d'avis peut être décrite à partir de trois dimensions : le contenu communicationnel, l'organisation du discours, et les formes linguistiques auxquelles s'ajoute une dimension multimodale propre au format vidéo. Ces dimensions sont synthétisées dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Caractéristiques de la vidéo d'avis

Contenu – Caractéristiques communicationnelles	
Utilisateur/testeur/créateur de contenu en ligne présente et partage son avis/évaluation d'une offre (produit, service, application) dans une vidéo publiée sur son réseau comme YouTube ; dans le but d'informer, de convaincre ou de guider d'autres utilisateurs ou internautes.	
Organisation de contenu	
Caractéristiques textuelles	Caractéristiques graphiques, visuelles ou d'oralité
- Salutations - Introduction - Description - Teste/Démonstration/Explication d'usage - Retour d'expérience/de ressenti (optionnel) - Avis personnel - Recommandation/Conseil (optionnel) - Conclusion - Appel à l'action - Salutations	- Monologue spontané ou préparé - Rythme et intonation adaptés à la situation - Ton familier et engageant - Regard et visage adaptés à la situation - Gestes pertinents, accompagnant le propos
	Canal vidéo - Titre indiquant que la vidéo donne un avis, réalise un test ou formule un retour d'expérience sur un objet donné - Photo vidéo miniature personnalisée (optionnel) - Description de la vidéo (optionnel) - Plans et prises de vue - Sous-titres, illustration, graphisme (optionnel) - Effets visuels et/ou sonores (optionnel)
Formes linguistiques spécifiques	
Caractéristiques sémantiques	Caractéristiques grammaticales
- Vocabulaire courant, précis, relatif à l'objet présenté - Langage standard et familier (<i>Franchement, nickel, truc de ouf, etc.</i>)	- Expression pour donner son appréciation - Expression pour donner son avis

Sur le plan de l'organisation du contenu, la vidéo d'avis suit généralement une structure reconnaissable : salutations initiales, introduction du sujet, description du produit ou service (information, usage, caractéristiques techniques), démonstration ou explication d'usage, puis expression d'un avis personnel qui peut être complété par un retour d'expérience ou des recommandations (facultatifs), avant de se conclure par une conclusion, souvent accompagnée d'un appel à l'action (commenter, partager, s'abonner), puis de salutations finales.

Cette organisation s'accompagne de caractéristiques propres à l'oralité et à la mise en scène audiovisuelle : la prise de parole se fait sous forme de monologue spontané

ou préparé, avec un ton souvent familier et dynamique. Le regard, les expressions faciales et les gestes participent aussi à la transmission du message. De plus, le canal vidéo implique des éléments spécifiques tels qu'un titre annonçant un avis (accompagné souvent de « *j'ai testé* », « *mon avis* », « *mon expérience* »), une photo vidéo miniature et un ajout possible de sous-titres ou d'effet visuels et sonores, contribuant à contextualiser et renforcer le discours.

Sur le plan linguistique, la vidéo d'avis mobilise un vocabulaire courant, spécifique à l'objet présenté ainsi qu'un registre de langue pouvant varier du standard au familier. Elle se caractérise également par l'usage fréquent d'expression opinion et d'appréciation (je pense que, je trouve que, pour moi, franchement, j'adore, etc.) en rapport avec la subjectivité du genre.

Enfin, plusieurs types de séquences discursives sont mobilisés : informative (présenter le produit), descriptives (en détailler les caractéristiques), explicative (montrer son utilisation), expression (exprimer un ressenti) et aussi argumentative lorsque le locuteur justifie son point de vue et cherche à influencer son audience. Le choix des ressources linguistiques dépend du produit présenté, du public visé et du positionnement du créateur (niveau de langue, expérience).

Pour conclure, le tableau de synthèse des caractéristiques de la vidéo d'avis, fondé sur la théorie des genres par Bakhtine (1984, cité par Dolz et Schneuwly, 1998) et adapté par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, avec la coll. de Riverin (2015), nous permet de constituer un cadre de référence pour définir à la fois les contenus d'enseignement et les unités d'évaluation.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre expose la méthodologie de recherche dans le but de répondre aux deux questions de recherche : 1) Comment les compétences orales des étudiants progressent-elles au fil du dispositif *Itinéraires* pour l'enseignement de la vidéo d'avis par l'approche actionnelle et la vidéo ? Et 2) Comment expliquer cette progression : comment fonctionnent les étudiants dans le dispositif d'enseignement de la production orale dans une perspective actionnelle avec la vidéo ?

Dans premier temps, nous présentons les participants. Ensuite, nous décrivons la préparation du dispositif ainsi que le matériel utilisé avant d'exposer le déroulement du dispositif adopté. Enfin, nous détaillons les outils et collecte de données et expliquons la méthode d'analyse de celles-ci.

2.1. Participants

Afin de réaliser cette recherche, nous avons prévu de travailler avec un groupe d'environ dix apprenants de niveau B1-B2 en français, chargés de suivre un projet autour d'une vidéo d'avis composé de cinq séances en ligne de quatre-vingt-dix minutes chacune. Le déroulement précis du projet sera présenté dans la section suivante.

Nous avons lancé un appel à candidatures, à la fois en ligne et en nous rendant dans des cours de français de plusieurs universités à Hanoï. Cet appel précisait les critères suivants :

- avoir un niveau de FLE compris entre B1 et B2 ;
- souhaiter améliorer son expression orale en français ;
- s'intéresser à la création de contenu sur YouTube ;
- disposer d'un appareil pour filmer et pour suivre les cours en ligne ;
- et surtout être motivé, autonome et curieux.

Nous avons reçu au total 37 inscriptions. Pour être sûrs d'avoir un nombre suffisant de participants, nous avons retenu parmi celles-ci quinze étudiants, en privilégiant ceux qui s'engageaient à participer à 100 % et disposaient d'une bonne disponibilité afin de faciliter l'organisation des groupes. Les quinze étudiants sélectionnés, de niveau B1 à B2, sont composés de trois garçons et douze filles âgés de 17 à 21 ans, équivalents aux étudiants de première à troisième année. Ils proviennent des établissements suivants : l'Université de Hanoï (HANU), l'Université de Langues et d'Études Internationales de Hanoï (ULIS), l'École Supérieure du Commerce Extérieur (FTU) et l'Université d'Architecture de Hanoï (HAU).

Tous les participants, majeurs, ont donné leur consentement éclairé en validant leur inscription au programme, ce qui équivaut à une acceptation d'utilisation de leur image et de leurs productions (orale et écrite) dans le cadre de cette recherche. Afin de garantir leur anonymat, des codes allant de P01 à P15 ont été utilisés. Les participants ont été informés de leur droit de retrait à tout moment et les données collectées ont été traitées de manière confidentielle.

Les quinze participants ont participé au même cours qui avait lieu à deux moments en raison de leurs disponibilités : le premier groupe suivait les cours les mardis et jeudis soir, et le second les vendredis et dimanches après-midi. Le cours a commencé à partir de la troisième semaine d'octobre 2025.

Malheureusement, 5 étudiants n'ont finalement pas poursuivi jusqu'à la fin du projet : P09 et P15 n'ont assisté à aucune séance, P05 n'a participé qu'à une seule, P04 a suivi uniquement les deux premières et P06 n'a malheureusement pas réalisé la production finale malgré sa participation à toutes les séances. Ces abandons étaient principalement liés à des changements de disponibilité et aux examens de fin de semestre. D'ailleurs, en raison de la proximité des examens, 3 étudiantes (P01, P12 et P13) n'ont pas pu assister à la 4^e séance. Par manque de temps entre celle-ci et la dernière, elles n'ont pas pu produire leur 4^e vidéo. Néanmoins, la fiche d'activités de la 4^e séance

leur a été distribuée afin qu’elles puissent bénéficier de l’étayage ciblé sur le vocabulaire et la grammaire du genre.

Finalement, 10 étudiants ont participé au projet de manière effective jusqu’à son terme. Parmi eux, l’étudiante P03 a été choisie pour les observations plus fines, car, en plus d’avoir été présente à chaque séance et fourni les différentes productions demandées, ses performances étaient les plus remarquables. Le tableau 2 présente les informations des 10 étudiants ayant participé :

Tableau 2 : Informations des dix participants

Participant	Age	Genre	Niveau de français	Université	
P01	19	F	B1	HANU	Absente lors de la 4 ^e séance
P02	20	F	B2	FTU	Participation complète
P03	18	F	B1+	HAU	Participation complète
P07	21	H	B2	ULIS	Participation complète
P08	20	F	B1+	HANU	Participation complète
P10	19	F	B1	HANU	Participation complète
P11	19	F	B1	HANU	Participation complète
P12	19	F	B1	HANU	Absente lors de la 4 ^e séance
P13	20	F	B1	HANU	Absente lors de la 4 ^e séance
P14	19	F	B1	HANU	Participation complète

2.2. Conception et mise en œuvre du déroulement du dispositif d’enseignement

2.2.1. Préparation du dispositif et du matériel

Ce mémoire traite de l’enseignement de l’oral à travers l’approche actionnelle par les genres et l’utilisation de la vidéo comme genre et comme support pédagogique. Les

apprenants sont ainsi amenés à réaliser une tâche orale correspondant à un genre spécifique, en l'occurrence la vidéo d'avis. De plus, les productions réalisées servent de support à leur propre évaluation.

Ce projet d'enseignement est principalement inspiré d'un dispositif élaboré par Colognesi (2015), intitulé *Itinéraires*, initialement axé sur l'enseignement de l'écrit, dans lequel l'auteur mobilise l'étude du genre, l'étayage spécifique (caractéristiques du genre), des outils nécessaires pour exercer la tâche donnée, et différentes modalités d'évaluation (par pairs et par soi-même). Il est également conçu d'après les critères d'évaluation des compétences orales issues d'une étude exploratoire de Gigi (2020) qui a étudié la différence entre l'oral spontané et l'oral préparé.

Avant de concevoir ce programme, nous avons pris en compte à qui il s'adresse, pour quel but et comment le réaliser. Ce programme se destine au public étudiant des niveaux B1 à B2 en FLE. Les contenus choisis se sont adaptés à leur niveau, ni facile ni trop difficile, pour qu'ils puissent suivre le cours avec motivation.

Pour élaborer le contenu du cours, il a été nécessaire de trouver des vidéos appartenant au genre retenu : la vidéo d'avis, puis d'en effectuer une analyse préalable. Cette analyse permet de approfondir les caractéristiques principales qui le distinguent des autres genres, la manière dont la production est mise en œuvre, sa structure ainsi que ses spécificités linguistiques. À partir de ce travail, l'enseignante a pu identifier les contenus à enseigner et fixer les objectifs pédagogiques du cours.

Nous avons recherché sur YouTube et sélectionné 6 vidéos (annexe 1) qui correspondent bien à une vidéo typique de type « Review » sur cette plateforme, d'une durée généralement courte ne dépassant pas 7 minutes, portant sur des produits du quotidien tels que la nourriture, les produits de beauté et les articles d'hygiène personnels. Ces vidéos authentiques sont réalisées par des internautes de différents profils et en deux langues : le vietnamien – langue maternelle des apprenants et le français – leur langue étrangère/cible. En effet, selon Colognesi et Deschepper (2021), la variété des ressources favorise l'identification des particularités du genre à travers différentes entrées afin de

repérer leurs points communs ainsi que leurs différences. L'intégration d'une vidéo dans la langue maternelle des étudiants favorise également leur compréhension et leur permet de constater que ce genre discursif existe dans plusieurs langues. Malgré leur diversité, nous sommes arrivés à trouver points communs des vidéos sélectionnées. Elles se caractérisent toutes par un titre accrocheur incluant le nom de l'objet présenté et des formules telles que « je teste », « mon avis sur » ou « review » qui signalent clairement le genre et le contenu de la vidéo. Elles adoptent une organisation récurrente articulée autour de plusieurs étapes : une phase d'introduction avec présentation et description de l'objet, une démonstration de son utilisation, l'expression d'un ou plusieurs avis personnels pouvant intervenir à différents moments (avant, pendant ou après l'usage), puis, en conclusion, un appel à l'action adressé aux spectateurs.

Par la suite, nous avons examiné attentivement les vidéos choisies en nous intéressant aux aspects linguistiques (vocabulaire, grammaire, registre et choix lexicaux), aux dimensions paraverbales et non-verbales (rythme, prononciation, regard, geste, etc.), en portant une attention particulière à la production audiovisuelle (format vidéo, angle de prise de vue, plans, éclairage et montage). Grâce à cette analyse, nous avons pu concevoir le contenu du cours : déterminer ce qui sera enseigné, comment le présenter, quelles activités proposer, et préparer l'évaluation.

2.2.2. Présentation du dispositif

Ce programme est structuré en 5 séances de 90 minutes chacune, dont les objectifs varient d'une séance à l'autre. L'objectif général, commun à l'ensemble du dispositif, consiste à concevoir et à publier en ligne une vidéo d'avis YouTube, dans laquelle l'auteur choisit un objet (produit, application ou service) qu'il a déjà utilisé ou qu'il vient de tester, le présente, puis en exprime une appréciation personnelle. Autrement dit, l'étudiant est amené à sélectionner l'objet qu'il souhaite présenter et exprimer clairement son avis sur son sujet. Pour produire une vidéo d'avis authentique, il doit également proposer, le cas échéant, une démonstration ou une explication de son utilisation. Il

importe enfin qu'il comprenne qu'il ne s'agit pas d'une présentation académique formelle, mais d'un partage d'expérience personnelle destiné à un public d'internautes sur YouTube.

Les cinq séances se sont déroulées entièrement en ligne pour plusieurs raisons. Les étudiants viennent de différentes universités, et même de différentes classes au sein d'un même établissement. Ils n'ont donc pas la même disponibilité. Il y a aussi la question de la réservation d'une salle de classe, ainsi que le besoin d'un espace calme pour filmer dans de bonnes conditions. Pour toutes ces raisons, nous avons décidé d'organiser le cours en modalité entièrement à distance.

Afin de faciliter la participation et l'organisation du travail, l'enseignante utilise les outils Google. Elle s'appuie sur Slides pour présenter le contenu du cours ; sur Docs pour les fiches individuelles et les travaux de groupe, ceci lui offre la possibilité de suivre en temps réel les productions écrites (brouillons, plans, activités écrites, etc.) des étudiants, de conserver automatiquement leurs travaux et d'y ajouter des commentaires ; et enfin, sur *Forms* pour les autoévaluations. Les documents *Docs* sont répartis en différents onglets, en fonction des séances et des contenus, afin de centraliser l'ensemble des ressources dans un document unique et bien organisé.

Séance 1 : Essai – 1^e jet

Cette séance offre aux étudiants l'occasion de produire un premier jet de vidéo d'avis sur YouTube. Cette première production, réalisée sans formation préalable au genre, constitue une base de référence essentielle. Elle permet d'évaluer leur capacité d'adaptation à la tâche proposée ; leur aptitude à mobiliser leurs connaissances et compétences préexistantes servira également de point de comparaison pour mesurer leurs progrès en fin de formation.

La séance débute par une présentation du cours : son contenu, sa durée, ses objectifs et les exigences de l'enseignante. Les conditions nécessaires à une participation

active sont également précisées, notamment la disponibilité d'un appareil capable de filmer et d'un compte YouTube prêt à publier des vidéos.

Les étudiants sont ensuite invités à produire une première vidéo pour parler d'un objet qu'ils ont déjà utilisé et pour donner leur avis personnel. Le sujet est plutôt général mais suffisamment clair pour qu'ils comprennent qui ils sont (leur position en tant qu'internaute ou créateur de contenu sur YouTube, mais aussi vrai utilisateur), quel est leur public cible et ce qu'ils doivent faire principalement dans la vidéo :

Vous êtes créateur.trice de contenus sur YouTube. Vous allez réaliser et publier sur votre chaîne une vidéo d'avis sur un objet (produit ou service), destinée à le faire connaître aux spectateurs afin qu'ils évitent les mauvaises surprises et puissent acheter en sachant exactement à quoi s'attendre.

L'enseignante suggère aux étudiants une liste de produits ou de services (annexe 2) qui leur sont familiers et accessibles afin de les inspirer. Elle accorde ensuite aux étudiants un temps de préparation et un moment pour répondre à des questions d'analyse du sujet :

1. *Quelle tâche d'oral dois-je accomplir ?*
2. *Dans quel but réalise-je cette tâche ?*
3. *Quel est mon public ?*
4. *Quel est mon statut lorsque je parle ?*
5. *Quel produit choisis-je ?*
6. *Quel est le contenu de ma production ? (de quoi je vais parler et ce que je vais en dire)*

Cette étape favorise la clarification de leur rôle, l'identification du public cible et la définition des contenus qu'ils développent. L'enseignante écoute leurs réponses pour s'assurer qu'ils ont bien compris les consignes.

Après 10 minutes de préparation, le sujet est relu une seconde fois. L'enseignante précise alors les modalités de remise : les étudiants disposent de 5 minutes pour enregistrer leur première vidéo, un temps suffisant pour présenter leur propos de manière

structurée sans s'éloigner du sujet. Ils ont ensuite 2 à 3 minutes pour la publier sur leur chaîne YouTube préalablement créée, et pour partager leur lien dans une fiche personnelle de réserve Google Docs distribuée individuellement. Il est clairement indiqué qu'il s'agit d'un essai : pas de stress ni d'aspect formel de la vidéo. Ce qui importe, c'est le contenu. Les étudiants se filment en une seule prise.

Après avoir réalisé leur première vidéo, les étudiants sont répartis en groupes de deux. Ils regardent 3 vidéos dont celles de leur binôme et d'un autre camarade, puis les commentent en remplissant le tableau comparatif récapitulant les points convergents, les points divergents et les éléments qui entravent la compréhension.

Tableau 3 : Constats sur ce qui compose la première production orale des participants

<i>Points convergents</i>	<i>Points divergents</i>	<i>Ce qui entrave la compréhension</i>

L'objectif de cette activité est d'amener les étudiants à analyser à la fois leur propre production et celle de leurs pairs. Elle leur permet d'identifier les éléments pertinents, de repérer les bonnes pratiques présentes dans la vidéo de leur partenaire, d'évaluer implicitement s'il est nécessaire d'intégrer ces éléments à leur prochaine production et, enfin, de prendre conscience des problèmes existants dans leur propre production ou dans celle de leur binôme, afin de les éviter dans leurs prochaines productions.

En finissant leur travail, les étudiants révisent leur vidéo et remplissent une autoévaluation de leur première production (annexe 3, section 3.1).

À la maison, les étudiants reçoivent le retour de l'enseignant sur leur premier jet et un travail de groupe, consistant à visionner 3 vidéos modèles et à compléter un questionnaire (tableau 4) visant à mettre en évidence les caractéristiques, les particularités et la structure des vidéos d'avis.

Tableau 4 : Constats sur des vidéos modèles

	Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 3
1. Titre			
2. Durée			
3. Sans écouter attentivement le message, qu'est-ce que l'on trouve globalement au long de ces vidéos ?			
4. Que fait l'auteur(e) ? Cochez la case correspondante.			
• Il/Elle présente et décrit l'objet cible			
• Il/Elle teste ou explique comment ça marche			
• Il/Elle raconte son expérience personnelle			
• Il/Elle donne son avis			
• Il/Elle donne des recommandations ou des conseils			
• Il/Elle donne des notes			
• Autre, précisez			
5. Quels sont les points communs de ces vidéos ?			
6. Quels aspects de la vidéo qui la rendent attirante, selon vous ? (Ex : Logo de la chaîne, musique de fond, etc.)			

Séance 2 : Analyse du genre – 2^e jet

La deuxième séance a pour objectif de faire découvrir aux étudiants des vidéos d'avis authentiques⁴ et d'explorer plus en profondeur les caractéristiques propres à ce genre.

Les étudiants commencent par partager leurs réponses au devoir de la séance précédente, puis discutent des éléments définissant le genre. L'enseignante les corrige et, avec eux, met en évidence des points clés pour en dégager les particularités. Ils approfondissent ensuite leur compréhension des caractéristiques essentiels d'une vidéo d'avis typique (section 1.3.2, tableau 1). L'enseignante conclut cette partie en proposant

⁴ Nous utilisons le terme « authentique » pour distinguer les documents authentiques des non-authentiques. Les documents authentiques sont des supports issus de la vie réelle, présents dans différents domaines et qui ne sont pas conçus pour le but d'enseignement (Bento et Riquois, 2022). À l'inverse, les documents non-authentiques, dans le cadre d'enseignement, sont des supports fabriqués par les enseignants spécifiquement pour l'apprentissage.

une définition⁵ de la vidéo d'avis pour consolider la compréhension des étudiants sur ce genre :

*Une vidéo d'avis est un **contenu audiovisuel** dans lequel une personne (créateur, testeur, influenceur...) **partage son opinion, son expérience et son évaluation d'une offre** (produit, service, site, application...), généralement après l'avoir testée ou utilisée.*

Ensuite, l'enseignante présente des consignes à suivre pour élaborer un plan détaillé et structuré :

1. *Sélectionnez un objet que vous voulez présenter à votre audience ciblée*
2. *Cherchez les informations pratiques et techniques importantes sur l'objet*
3. *Listez les étapes d'utilisation s'il le faut OU énumérez les fonctions*
4. *Interprétez ce que cela donne (l'utilisation, le résultat, etc.) et votre ressenti*
5. *Notez vos avis : dites ce que vous appréciez ou non de cet objet, donnez des conseils ou des recommandations, etc.*
6. *Trouver un titre adéquat pour votre vidéo*
7. *Publiez-la sur votre chaîne*

Cette fois-ci, le sujet est reformulé de manière plus balisée :

Vous avez une chaîne YouTube sur laquelle vous souhaitez publier des vidéos d'avis personnels. Vous choisissez un objet (produit ou service) que vous avez utilisé. Vous allez réaliser et publier une vidéo dans laquelle vous présentez l'objet, démontrez ou expliquez comment il fonctionne et donnez votre avis aux spectateurs pour qu'ils évitent les mauvaises surprises et puissent l'utiliser ou le choisir en sachant exactement à quoi s'attendre.

Les étudiants disposent d'un temps de travail autonome pour s'exercer à l'oral chez eux et publier leur deuxième vidéo dans le délai fixé par l'enseignante (avant le prochain cours). Celle-ci leur demande de concentrer leurs efforts sur le développement et l'organisation du contenu. Les aspects techniques (montage, effets, qualité visuelle)

⁵ Cette définition n'est proposée qu'à ce stade du cours car lors de la première séance, nous souhaitons que les étudiants se débrouillent seuls en autonomie.

ne sont pas encore pris en compte à ce stade. Les étudiants réalisent donc une production orale filmée en continu, sans montage.

Enfin, après avoir terminé leur travail, les étudiants partagent le lien de leur deuxième vidéo dans leur fiche personnelle et comme d'habitude, révisent leur production orale filmée avant de remplir une autoévaluation de leur deuxième production (annexe 3, section 3.2).

Séance 3 : Évaluation par les pairs – 3^e jet

Pendant cette troisième séance, l'enseignante met en œuvre un étayage socioconstructiviste, c'est-à-dire une aide temporaire entre pairs, en introduisant l'évaluation par les pairs. Le but est d'aider les étudiants à observer la progression de leur production ainsi que celle de leurs camarades, de prendre en compte des critères d'évaluation précis et de tirer des enseignements pour améliorer leurs productions futures.

Les étudiants travaillent en binôme. L'enseignante commence par leur expliquer le contenu de la grille d'évaluation par les pairs et la méthode à suivre. Deux vidéos réalisées par d'autres étudiants de la classe leur seront ensuite proposées. Dans un premier temps, chaque binôme visionne la première vidéo et l'évalue à l'aide de la grille d'évaluation par pairs (annexe 4, section 4.1) fournie dans la fiche des travaux de groupe, puis procède de la même manière avec la seconde vidéo.

Dans un second temps, les étudiants consultent l'évaluation, y compris les commentaires constructifs de leurs pairs. Ils disposent alors de 15-20 minutes pour préparer une nouvelle version de leur production en tenant compte de ces retours, puis d'environ 7 minutes pour enregistrer leur vidéo en continu, et enfin de 2 à 3 minutes pour la publier et partager le lien vers cette troisième production. Cette étape leur permet de mettre en pratique les retours reçus et de renforcer la qualité de leur discours.

Après avoir terminé leur travail, les étudiants révisent leur vidéo et remplissent chez eux une autoévaluation de leur troisième production (annexe 3, section 3.3).

Séance 4 : Appui linguistique – 4^e jet

L'objectif de la quatrième séance est de renforcer les compétences linguistiques des étudiants, à savoir le lexique, la grammaire et la prononciation.

L'enseignante s'appuie sur les caractéristiques linguistiques des vidéos d'avis analysées au préalable pour concevoir une fiche pédagogique composée d'activités variées (annexe 5). Celle-ci vise à enrichir le répertoire d'adjectifs descriptifs précis, de mots et d'expressions familiers, ainsi que d'expressions permettant de partager son avis. D'ailleurs, ces activités invitent les étudiants à rédiger une introduction créative (pas une introduction directe), à justifier leur opinion et à améliorer leur production orale en suivant des consignes précises.

Les étudiants s'exercent et consolident leurs compétences aussi bien en classe qu'à la maison. Ils bénéficient ainsi de suffisamment de temps pour rédiger, corriger, modifier et ajuster leur contenu. Comme d'habitude, ils se filment ensuite en réalisant leur prise de parole en une seule prise. Ils publient leur vidéo sur YouTube et insèrent le lien dans leur fiche personnelle pour l'archiver. Enfin, ils terminent leur travail en révisant l'enregistrement et en remplissant l'autoévaluation de leur quatrième production (annexe 3, section 3.4).

Séance 5 : Appui technique vidéo – Production finale

La cinquième séance a pour objectif d'accompagner les étudiants dans la finalisation de leur production. Pour réaliser une vidéo YouTube aboutie et de qualité, il est indispensable de prendre en compte les aspects techniques liés au tournage et au montage.

L'enseignante continue de s'appuyer sur des vidéos d'avis modèles pour analyser les caractéristiques techniques, telles que les angles de prise, les types de plans, le cadre, les voix, les effets ajoutés, etc., afin de les expliquer aux étudiants. À partir de cette analyse, elle propose une fiche, destinée au public non-professionnel, intitulée : *Techniques et astuces pour filmer une vidéo* (annexe 6), structurée en trois étapes : la

préparation (installation et organisation) avant le tournage, les stratégies à adopter pendant le tournage, puis le montage et la publication après le tournage.

Afin d'aider les étudiants à mettre en œuvre ces techniques, l'enseignante présente également des logiciels de montage, partage des conseils pratiques pour filmer efficacement et fournit des tutoriels d'utilisation. Cette démarche vise à permettre aux étudiants de produire une vidéo d'avis complète et conforme aux codes du genre.

Après les explications techniques, les étudiants sont invités à effectuer la deuxième évaluation par les pairs (annexe 4, section 4.2). En groupe de deux, ils visionnent la quatrième production orale de deux autres camarades et formulent des retours constructifs à l'aide d'une grille d'évaluation synchronisée dans la fiche des travaux de groupe fournie par l'enseignante. Enfin, ils consultent leur note et les commentaires reçus.

Une période de deux semaines est accordée aux étudiants afin de leur laisser un temps suffisant pour retravailler, améliorer et finaliser leur production finale. Durant cet intervalle, l'enseignante assure un accompagnement individualisé afin de les aider à surmonter leurs difficultés. Pour la version finale de leur production orale, les étudiants sont invités à appliquer les techniques de tournage et de montage. Une fois la production achevée, ils suivent la même procédure : partager le lien de leur vidéo et remplir l'autoévaluation de leur production finale (annexe 3, section 3.5) après l'avoir révisée.

2.3. Outils de collecte de données

Pour répondre aux questions de recherche, plusieurs types de données ont été récoltées tout au long du dispositif, à savoir les productions orales des participants, des fiches de travail individuel et de groupe ainsi que des autoévaluations.

2.3.1. Productions orales

Vidéos

Les productions orales filmées servent d'outil de collecte de données essentiel car elles permettent de conserver tout ce que l'étudiant a dit et réalisé.

Les productions orales ont été enregistrées en vidéo par les étudiants eux-mêmes, puis publiées sur leur chaîne YouTube personnelle. Les versions intermédiaires des productions pouvaient rester privées si l'auteur le souhaitait. En revanche, afin que la production orale finale touche un large public, puisqu'elle constitue une réalisation aboutie, l'auteur était encouragé à la publier en mode public pour en maximiser la visibilité et l'accessibilité. L'ensemble des vidéos publiées a été téléchargé afin d'assurer leur archivage en cas de modification d'accès en ligne par les auteurs.

Les 10 étudiants ont dû réaliser chacun cinq versions de productions orales. Cependant, seules 47 productions orales ont été récoltées en raison de l'absence de 3 étudiantes lors de la séance 4. Parmi celles-ci, 23 ont été retenues pour cette étude : 20 correspondent aux versions initiales et finales des travaux des 10 étudiants, et 3 sont des versions intermédiaires de l'étudiante P03. Par ailleurs, les 5 versions produites par P03 ont été retenues dans le cadre de l'étude de cas. Nous avons choisi cette étudiante en raison de la progression particulièrement marquée entre sa production initiale et sa production finale.

Chaque production vidéo a été codée à l'aide du code d'anonymat attribué à chaque étudiant, suivi de la mention T1 à T5, correspondant aux différents temps du dispositif au fil de son déroulement.

Les productions retenues présentent une durée moyenne de 4 min 08s. La plus courte dure 1 min 22s et la plus longue 8 min. Au final, 93 min 9s de vidéos ont été analysées.

Transcriptions

Les transcriptions servent de support à la collecte et à l'analyse qualitative des données dans le cadre de l'étude de cas. Ainsi, cinq productions orales de P03 ont été transcrites de manière détaillée.

Pour ce faire, nous avons utilisé l'outil de transcription disponible dans *Word*. Dans un premier temps, chaque vidéo a été convertie en fichier audio, puis ces fichiers ont été importés un par un pour obtenir une transcription propre à chacun. Nous avons ensuite réécouté les enregistrements individuellement afin de vérifier la fidélité des transcriptions et de les corriger si nécessaire.

Nous avons également ajouté des marqueurs ayant pour but de rendre compte non seulement des mots prononcés mais aussi des aspects paraverbaux et non verbaux du discours, avant d'extraire une transcription fidèle à la production.

Les marqueurs utilisés indiquent le temps chronologique, les pauses, les hésitations, le débit des paroles, les intonations, les passages ou les mots incompréhensibles ou encore la mauvaise articulation. Des légendes permettent également de rapporter les éléments non verbaux. Les marqueurs de transcription utilisés sont présentés ci-dessous :

hh:mm:ss : minuteur

/ : Pause courte (moins d'une seconde)

// : Pause moyenne (d'une à deux secondes)

/// : Pause longue (plus de deux secondes)

Euh, Hmm : hésitation

>> << : Accélération (plus rapide que son rythme normal)

<> : Ralentissement (plus lent que son rythme normal)

↗ : Intonation montante

↘ : Intonation descendante

MAJUSCUL : accentuation d'un mot

(?) : incompréhensible

(*) : Mauvaise prononciation/articulation

[] : Légende

2.3.2. Fiches de travail individuel et de groupe

Les fiches de travail individuel et de groupe ont été aussi utilisées comme un outil de collecte de données pour soutenir l'explication de la progression de l'étudiante choisie.

Ces fiches ont été créées sur Google Docs et permettent à l'enseignante de conserver les activités en écriture des étudiants : ce que les étudiants écrivent lorsqu'ils doivent élaborer un plan pour leurs productions orales, répondre aux questions de traitement de sujet, faire des activités par écrit, corriger et améliorer leur contenu, et évaluer leurs pairs. Pour faciliter leur travail, ils pouvaient écrire soit en français soit dans leur langue maternelle – le vietnamien. Les fautes d'orthographe y sont tolérées.

Nous avons servi de la fiche de travail de P03 pour recueillir des informations sur son travail écrit, notamment ses plans élaborés avant chaque production orale. Nous avons également exploité deux fiches de travail de groupe : celle du groupe 6 (P08 et P12) et celle du groupe 3 (P06 et P14), qui contiennent les évaluations et les retours de ses pairs lors de la troisième et cinquième séance. Ces retours ont été retenus comme données complémentaires pour documenter l'évolution de l'étudiant et la contribution de ses pairs.

2.3.3. Autoévaluations

Les autoévaluations constituent un outil de collecte de données visant à recueillir la perception des étudiants sur leur propre performance. Il s'agit de cinq autoévaluations distribuées à la fin de chaque séance et réalisées uniquement à la suite de la publication de chaque production orale en vidéo.

Le contenu de chaque autoévaluation varie en fonction des éléments introduits ou travaillés au cours de la séance. Elles se composent de deux parties. La première est un

questionnaire fermé, fondé sur une échelle de type Likert en quatre points (0 = non ; 1 = un peu ; 2 = oui ; 3 = oui, de façon remarquable), qui permet notamment aux étudiants de s'autoévaluer dans le respect des consignes et la mobilisation des compétences requises pour la production orale.

La seconde partie consiste en un questionnaire ouvert, formulé sous forme de consignes de réflexion. Elle invite les étudiants à analyser leurs propres productions, en identifiant leurs points forts et leurs difficultés, ainsi qu'à envisager des pistes d'amélioration pour leurs prochaines versions.

Dans le cadre de l'étude de cas portant sur l'étudiante P03, les cinq autoévaluations qu'elle a remplies ont été recueillies. Seules les réponses aux questions ouvertes ont été retenues car elles renseignent sur les actions planifiées par l'étudiante et sa réflexion au long de son parcours d'apprentissage. Les autoévaluations de P03 sont disponibles en annexe 7.

2.4. Outils et méthodes d'analyse de données

Pour analyser la progression des compétences orales des étudiants, une grille critérisée d'évaluation a été adaptée au genre de la vidéo d'avis. Une méthode d'analyse quantitative a été employée afin d'identifier la dynamique de progression du groupe et la performance ayant connu l'amélioration la plus significative, dans le cadre de l'étude de cas.

Ensuite, une analyse qualitative descriptive des productions orales de l'étudiante sélectionnée, ainsi que de ses plans de production, des retours de ses pairs et de ses autoévaluations, a été réalisée afin de mieux comprendre son processus d'apprentissage.

2.4.1. Grille critérisée d'évaluation des productions orales

Une grille critérisée d'évaluation de production orale a été élaborée à partir des travaux de Colognesi (2015) et de Gigi (2020), adaptés à notre contexte. Le modèle proposé par Gigi (2020) s'appuie lui-même sur plusieurs cadres théoriques, notamment

ceux de Dolz, Pasquier et Bronckart (1993), de Dumais (2016), de Gregg et Mather (2002), ainsi que de Colognesi, Vassert, Blondeau et Coertjens (2020).

Elle comprend sept sous-compétences complémentaires de la production orale dans le cadre d'une vidéo d'avis.

Deux types d'échelles y sont utilisées. L'échelle de type Likert à quatre points, allant de 0 à 3 et correspondant respectivement à « non », « un peu », « oui », et « oui, de façon remarquable », permet de mesurer le degré de réalisation des critères, indiquant ainsi le niveau de maîtrise de l'étudiant. En revanche, l'échelle binaire (0-1) permet d'évaluer uniquement la présence de l'élément.

La sous-compétence « A. Tenir compte des paramètres de la situation de communication » regroupe les critères relatifs à l'adaptation de la production aux exigences de la tâche ainsi qu'au public visé. Le premier descripteur est évalué selon une échelle à quatre points (de 0 à 3). Le descripteur lié au registre adapté au public visé est, quant à lui, évalué selon une échelle dichotomique : 0 pour « non » et 1 pour « oui ». Le score total de cette sous-compétence est de 4. Les deux critères sont repris dans le tableau 5.

Tableau 5 : Tenir compte des paramètres de la situation de communication

A. Tenir compte des paramètres de la situation de communication /4					Commentaires
La production répond aux attentes formulées : réaliser une vidéo pour partager son avis personnel sur un objet ⁶ , développés avec des exemples ou justifications	0	1	2	3	
Le registre de langue est adapté au public visé	0		1		

La sous-compétence « B. Organisation générale du texte – Respect de la superstructure » regroupe des critères suivants : titre, introduction, développement, conclusion, présentation de l'objet, démonstration pratique ou explication d'usage, avis personnel, contenu secondaire (optionnel) et invitation à interagir. Cette sous-compétence évalue uniquement la présence de ces éléments et repose donc sur une

⁶ Objet : produit, service, application, plat, endroit, site, etc.

échelle binaire, où 0 correspond à « non » et 1 à « oui ». La sous-compétence B obtient un score total de 9. Le tableau 6 présente ses critères.

Tableau 6 : Organisation générale du texte – Respect de la superstructure

B. Organisation générale du texte – Respect de la superstructure /9			Commentaires
La vidéo comporte un titre	0	1	
La production comprend une introduction	0	1	
La production comprend un développement	0	1	
La production comprend une conclusion	0	1	
Le développement comprend une présentation de l'objet	0	1	
Le développement comprend une démonstration pratique/explication d'usage (en cas d'application)	0	1	
Le développement comprend au moins un avis personnel	0	1	
Le développement comprend au moins un contenu secondaire ⁷ comme : récit, retour d'expérience, comparaison avec d'autres produits, conseil, etc.	0	1	
La vidéo comprend un encouragement à interagir	0	1	

La sous-compétence « C. Elaboration des contenus – Développer des idées » regroupe des critères qui évaluent la qualité du titre ainsi que la richesse et la pertinence des contenus présentés dans la vidéo : la présentation complète de l'objet, la démonstration ou l'explication de son utilisation, la qualité de l'avis personnel et l'intégration de contenus secondaires qui enrichissent la production. Chaque critère est évalué selon une échelle graduée de 0 à 3. Le score total de la sous-compétence C est de 15. On retrouve dans le tableau 7 ces critères.

⁷ Contenu secondaire : séquence de contenu que l'on retrouve fréquemment dans une vidéo d'avis mais dont l'absence ne nuit pas à l'identification de la vidéo comme appartenant à ce genre.

Tableau 7 : Elaboration des contenus – Développement des idées

C. Elaboration des contenus – Développement des idées /15					Commentaires
Le titre indique que la vidéo donne un avis, réalise un test ou formule un retour d'expérience sur un objet donné	0	1	2	3	
L'objet est clairement présenté avec suffisamment d'informations pratiques et techniques importantes	0	1	2	3	
La démonstration pratique/explication d'usage de l'objet est effectuée étape par étape ou thème par thème	0	1	2	3	
L'avis personnel est bien argumenté, accompagné d'exemples ou de justifications	0	1	2	3	
Les contenus secondaires sont pertinents et aident à enrichir la valeur de la vidéo	0	1	2	3	

La sous-compétence « D. Cohérence » évalue la pertinence des organisateurs textuels utilisés pour assurer la cohérence du discours. Ce critère est mesuré sur une échelle de 0 à 3. Le score total pour cette sous-compétence est de 3. Le tableau 8 présente son critère.

Tableau 8 : Cohérence

D. Cohérence /3					Commentaires
Les organisateurs textuels permettent d'assurer la cohérence du discours	0	1	2	3	

La sous-compétence « E. Unités lexicales » évalue la richesse et la précision du vocabulaire utilisé dans la vidéo. Elle porte sur la variété des adjectifs descriptifs qui contribuent à la présentation et à la démonstration pratique de l'objet, en plus sur l'emploi de mots ou d'expressions familiers permettant d'adapter le langage aux internautes sur YouTube. Chaque critère est évalué selon l'échelle allant de 0 à 3. La sous-compétence E obtient un score total de 6. Les critères relatifs à cette sous-compétence figurent dans le tableau 9.

Tableau 9 : Unité lexicales

E. Unités lexicales /6					Commentaires
Les adjectifs sont variés et précis, ils enrichissent la présentation et la démonstration pratique de l'objet	0	1	2	3	
Des mots ou expressions familiers sont utilisés pour rendre le langage adapté à une vidéo YouTube	0	1	2	3	

La sous-compétence « F. Unités grammaticales » porte sur la correction des phrases émises et sur l'utilisation d'expressions adaptée pour formuler et partager un avis personnel également. Chaque critère est évalué selon l'échelle allant de 0 à 3. La sous-compétence F obtient un score total de 6. Les deux critères sont présentés dans le tableau 10.

Tableau 10 : Unités grammaticales

F. Unités grammaticales /6					Commentaires
Les propos émis oralement sont grammaticalement corrects	0	1	2	3	
Des expressions adéquates sont utilisées pour partager un avis	0	1	2	3	

Enfin, la sous-compétence « G. Dimension paraverbale et non verbale » regroupe des critères sur le volume, le rythme, l'articulation, l'intonation, le regard, l'expression faciale et les gestes. L'évaluation de chaque critère se fait à l'aide d'une échelle à quatre point (de 0 à 3). Le score total pour cette sous-compétence est de 21. Le tableau 11 présente ces critères.

Tableau 11 : Dimension paraverbale et non verbale

G. Dimension paraverbale et non verbale /21					Commentaires
Le volume de la voix est adapté à la communication	0	1	2	3	
Un rythme approprié rend le propos agréable à suivre	0	1	2	3	
L'articulation est claire et permet une bonne compréhension du propos	0	1	2	3	
L'intonation est dynamique et maintient l'intérêt	0	1	2	3	
Le regard est adapté à la situation	0	1	2	3	
Le visage est adapté à la situation	0	1	2	3	
Les gestes sont utilisés de manière pertinente pour accompagner ou illustrer le propos	0	1	2	3	

Tous les critères évalués peuvent être accompagnés d'une justification de note attribuée, si nécessaire, dans les commentaires. La grille complète est reprise en annexe 8.

2.4.2. Analyse des productions orales

Analyse quantitative

Dans un premier temps, nous avons utilisé la grille pour évaluer les dix productions initiales et les dix productions finales des étudiants. Le but est de mesurer la progression des compétences orales de tous les étudiants ayant participé. Celle-ci permet de répondre à la première question de recherche : *Comment les compétences orales des étudiants progressent-elles au fil du dispositif Itinéraires pour l'enseignement de la vidéo d'avis par l'approche actionnelle et la vidéo ?*

Nous avons travaillé avec un collègue de la même discipline pour réaliser une évaluation commune. A la fin du programme, nous nous sommes réunis pour procéder aux évaluations à l'aide de la grille critérisée commune d'évaluation que nous avons adaptée (annexe 8).

D'abord, nous avons évalué individuellement les deux productions initiale et finale de chaque étudiant. Nous avons ensuite comparé nos résultats et nos justifications

afin d'atteindre un consensus. Nous avons enfin convenu à l'unanimité d'un résultat commun pour chaque production.

Dans un second temps, l'ensemble des résultats a été encodé dans un fichier Microsoft Excel, puis organisés par étudiant participant, par temps de mesure et par sous-compétence. Le score total de la compétence de chaque étudiant orale a ensuite été relevé aux temps 1 (T1) et 5 (T5). Le tableau 12 (section 3.1) présente les scores obtenus par les participants à ces deux temps de mesure. Ces résultats ont permis d'observer l'évolution entre les productions initiales et finales. Ils ont également montré l'étudiante P03 comme celle ayant la progression la plus importante au sein du groupe. Nous avons donc choisi P03 pour l'étude de cas.

Par ailleurs, le score total pour chaque sous-compétence a été regroupé en fonction des temps de mesure pour calculer les moyennes et leur écart-type. Nous avons ensuite réalisé le t-test apparié à l'aide du logiciel SPSS. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 13 (section 3.1).

Dans un troisième temps, nous avons procédé à l'étude de cas. Les productions orales intermédiaires de P03 ont été évaluées individuellement à l'aide de la même grille critérisée d'évaluation, selon la même démarche. L'objectif est d'examiner plus finement l'évolution de cette étudiante aux 5 temps du dispositif.

Pour ce faire, nous avons importé ses résultats dans un nouveau fichier Excel, puis les avons organisés par sous-compétence et par temps de mesure. Nous y avons également intégré le score maximal attribuable à chaque sous-compétence afin de permettre une lecture comparée des performances au fil du dispositif. Les résultats par sous-compétence aux cinq temps de P03 sont présentés dans la figure 2 (section 3.1). Le score total de la compétence orale aux cinq temps a également été extrait pour produire un graphique (section 3.1, figure 3) illustrant l'évolution des scores au cours des différentes productions orales. Nous nous sommes basés sur ces graphiques pour décrire des tendances observées chez l'étudiante.

Analyse qualitative

Une analyse qualitative pour les productions orales de P03 a été menée dans un cadre d'une étude de cas afin de répondre à la deuxième question de recherche : *Comment expliquer cette progression : comment fonctionnent les étudiants dans le dispositif d'enseignement de la production orale dans une perspective actionnelle avec la vidéo ?*

Pour expliquer la progression chez cette étudiante, nous avons servi de ses vidéos ainsi que de leur transcription (annexe 9). Nous les avons analysés temps par temps, en fonction de ce que l'étudiante a produit oralement et de ce qu'elle a manifesté sur le plan gestuel et expressif.

Dans un premier temps, nous avons examiné la production de P03 au temps 1 et la transcription correspondante pour rendre compte l'état initial de ses compétences. Nous avons décrit chaque sous-compétence en nous appuyant sur des justifications tirées de la vidéo et/ou de la transcription.

Dans un second temps, nous avons poursuivi la même démarche pour les productions et les transcriptions des temps suivants, en tenant compte des éléments enseignés et apportés au cours du programme. Nous avons ensuite relevé plusieurs différences d'une production à l'autre : des ajouts, des suppressions, des modifications et des changements par rapport à la production précédente. Nous avons enfin comparé les productions successives pour repérer l'évolution de l'étudiante.

2.4.3. Analyse des fiches de travail et des autoévaluations

L'analyse qualitative des plans élaborés par P03 au cours des séances, des retours constructifs de ses pairs aux temps 3 et 5, ainsi que de ses réponses aux consignes de réflexion des autoévaluations (annexe 7), contribue également à la formulation des hypothèses visant à expliquer l'évolution des sous-compétences orales observées chez l'étudiante.

Concernant les plans élaborés par P03 aux cinq temps, nous les avons comparés en fonction des changements observés (ajouts, suppressions et modifications) et des consignes données par l'enseignante lors des séances. Nous les avons ensuite croisés avec les productions orales réalisées après leur élaboration.

Au sujet des retours constructifs des pairs à l'égard de P03, nous avons d'abord identifié leurs différentes formes (remarque, conseil, appréciation, etc.). Puis, nous les avons croisés avec les modifications observées dans ses productions correspondantes afin d'analyser dans quelle mesure l'étudiante les a prises en compte et intégrées.

Quant aux réponses aux consignes de réflexion, nous avons identifié deux éléments principaux : 1) les réflexions de l'étudiante (portant sur ses points forts et points à améliorer, ainsi que sur les éléments d'aide mobilisés, notamment les étayages spécifiques et le soutien des pairs et de l'enseignante) et 2) ses intentions d'amélioration. Nous avons ensuite examiné la manière dont l'étudiante évalue ses apprentissages, mobilise les ressources disponibles et projette des pistes d'amélioration. Enfin, nous avons croisé ces éléments avec les changements constatés entre ses productions successives.

CHAPITRE 3 : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente les résultats obtenus à partir de l'analyse des productions orales des étudiants au cours du dispositif, ainsi que de l'analyse des fiches de travail et des autoévaluations concernant l'étudiante P03. Les données recueillies révèlent une évolution de la compétence orale des étudiants au cours du dispositif, ainsi que, dans le cadre de l'étude de cas de l'étudiante P03, les éléments permettant d'interpréter cette évolution.

Dans une première partie, les résultats quantitatifs permettent d'observer les écarts entre les productions initiales et finales des étudiants, révélant une progression globale des performances orales. L'analyse détaillée à l'égard de l'étudiante P03 permet ensuite d'illustrer les différentes formes de progression observées à travers ses cinq versions successives d'une même production orale.

Dans une deuxième partie, les résultats qualitatifs issus de l'étude de cas apportent des éléments d'interprétation de cette évolution. L'analyse des productions orales (en vidéo et en transcription) permet d'observer ce que l'étudiante a dit et a manifesté à chaque temps. L'analyse des plans élaborés par P03, des retours constructifs de la part de ses pairs, ainsi que des autoévaluations met en lumière les stratégies mobilisées et les réflexions de l'étudiante sur ses productions. Ces différents éléments contribuent à mieux comprendre comment sa compétence orale évolue au fil des productions analysées.

3.1. QR1 : Progression des productions orales des participants au dispositif

Vingt productions orales réalisées par dix étudiants ont été analysées, comprenant dix productions initiales au temps 1 et dix productions finales au temps 5. La comparaison de ces deux versions, réalisées sur un même sujet, permet d'observer les dynamiques de progression dans le développement de leurs compétences orales au cours du dispositif.

Dans un premier temps, les moyennes des scores obtenus aux T1 et T5 ont été calculées afin d’obtenir une première vision des performances du groupe. Le tableau 12 présente les scores obtenus par le groupe aux temps 1 et 5.

Tableau 12 : Scores du groupe aux temps 1 et 5

Participants	T1	T5	Différence (T5-T1)
P01	22	61	39
P02	25	60	35
P03	7	53	46
P07	31	56	25
P08	34	61	27
P10	13	43	30
P11	26	53	27
P12	32	54	22
P13	34	53	19
P14	13	53	40

Dans un second temps, l’écart-type pour chacun des deux temps, puis des tests t appariés ont été calculés pour analyser l’évolution des sous-compétences des étudiants. Le tableau 13 présente, pour chaque sous-compétence et pour l’ensemble, les moyennes (M) et les écarts-types (SD) aux T1 et T5, ainsi que les résultats des tests t appariés ($t(9)$) et les niveaux de significativité associés (p).

Tableau 13 : Evolution des compétences entre temps 1 (T1) et temps 5 (T5) du groupe

Sous-compétences de la compétence orale	T1 M (SD)	T5 M (SD)	t(9)	p
A. Tenir compte des paramètres de la situation de communication (/4)	1.70 (0.82)	3.30 (0.82)	-7.24	< .001
B. Organisation générale du texte – Respect de la superstructure (/9)	6.10 (2.13)	9.00 (0.00)	-4.3	0.002
C. Élaboration des contenus – Développement des idées (/15)	4.20 (2.53)	12.20 (1.87)	-11.71	< .001
D. Cohérence (/3)	0.70 (0.82)	2.50 (0.71)	-7.22	< .001
E. Unités lexicales (/6)	1.40 (1.17)	5.00 (1.15)	-8.43	< .001
F. Unités grammaticales (/6)	2.20 (1.40)	5.30 (0.67)	-7.15	< .001
G. Dimension paraverbale et non verbale (/21)	7.40 (3.06)	17.40 (3.34)	-8.2	< .001
Total pour la compétence orale (/64)	23.70 (9.50)	54.70 (5.30)	-8.9	< .001

Les résultats des tests t appariés indiquent une augmentation significative entre le T1 et le T5 pour l'ensemble des sous-compétences analysées (A à G), au seuil de 5% ($p < .05$), ainsi que pour l'ensemble de la compétence à communiquer oralement. Les moyennes progressent de manière systématique, traduisant une amélioration des performances des étudiants entre les deux temps de mesure. Cette évolution est particulièrement marquée pour certaines sous-compétences, à savoir C (Élaboration des contenus) et G (Dimension paraverbale et non verbale), qui présentent les écarts les plus importants. L'importance de ces écarts s'explique par le score maximal élevé de ces deux sous-compétences, qui représentent respectivement 15 et 21, en comparaison avec les autres.

Par ailleurs, la dispersion des scores tend globalement à diminuer au temps 5 pour plusieurs sous-compétences, suggérant une homogénéisation des performances au sein du groupe. Un effet plafond est toutefois observé pour la sous-compétence B (Organisation générale du texte) avec un SD = 0 au temps 5, indiquant que l'ensemble des participants atteint le score maximal pour cette sous-compétence à l'issue du dispositif.

Enfin, la progression observée pour le total de la compétence orale, qui passe de $M = 23.70$ ($SD = 9.50$) à $M = 54.70$ ($SD = 5.30$), avec une valeur de $p < .001$, confirme les tendances mises en évidence au niveau des sous-compétences, en montrant une amélioration globale et substantielle des productions. Elle met également en évidence une diminution de l'écart entre les deux temps, indiquant une plus grande homogénéité du niveau de compétence des étudiants après la mise en place du dispositif.

Dans un troisième temps, l'analyse des résultats par sous-compétence aux cinq temps de production chez l'étudiante P03 permet de constater sa progression au fil du dispositif. La figure 2 montre les résultats par sous-compétence aux cinq temps de production orale de P03.

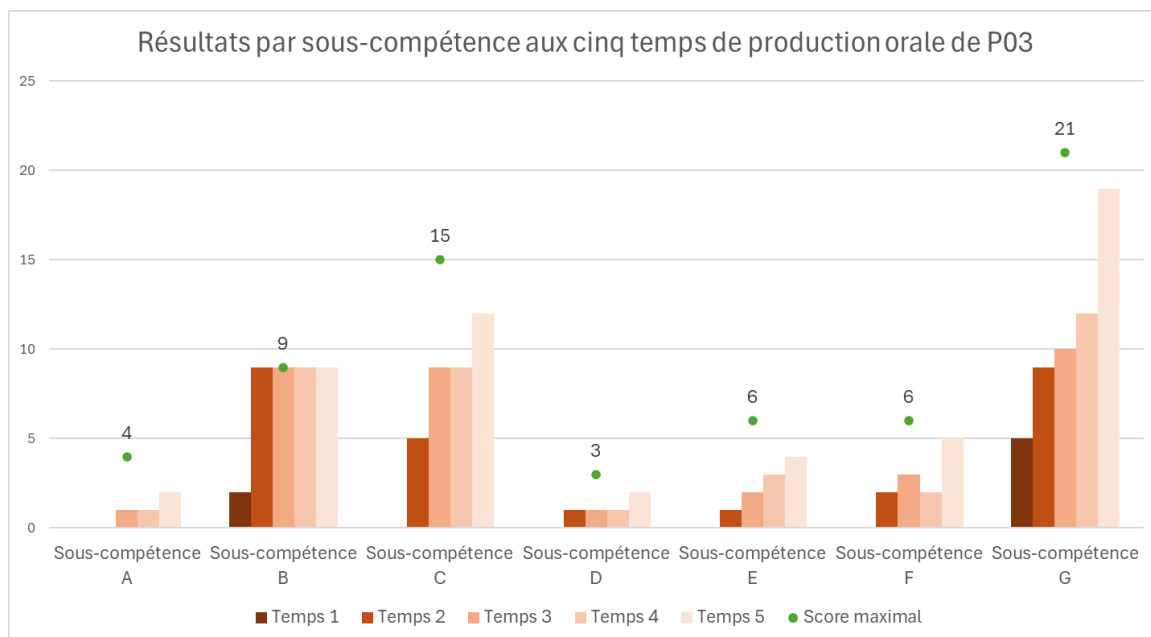


Figure 2 : Résultats par sous-compétence aux cinq temps de production orale de P03

En général, toutes les sous-compétences chez P03 présentent une tendance à l'augmentation entre le T1 et le T5, bien que cette progression ne soit pas uniforme selon les compétences.

Les sous-compétences sont évaluées sur des scores maximaux différenciés : A (/4), B (/9), C (/15), D (/3), E (/6), F (/6) et G (/21).

La sous-compétence *A – Tenir compte des paramètres de la situation de communication* reste à 0 lors des deux premiers temps, commence à progresser légèrement aux T3 et T4, puis augmente d'un point supplémentaire au T5.

La sous-compétence *B – Organisation générale du texte* connaît une augmentation rapide dès le T2 et atteint son score maximal de 9 du T2 au T5.

Les sous-compétences : *C – Elaboration des contenus*, *D – Cohérence*, *E – Unités lexicales* et *F – Unités grammaticales* commencent toutes à 0 au T1. La sous-compétence C progresse fortement entre le T2 et le T3, reste stable au T4, puis augmente à nouveau au T5. La sous-compétence D, qui suit un schéma similaire à la sous-compétence A, présente une progression plus tardive ; elle est marquée par une stabilité aux temps intermédiaires avant une légère progression finale. La sous-compétence E augmente régulièrement d'un point à chaque temps. La sous-compétence F progresse jusqu'au T3, puis connaît une légère diminution au T4, et enfin augmente de nouveau au T5.

La sous-compétence G se distingue par un niveau déjà relativement élevé au départ. Elle connaît une progression modérée aux T3 et T4, et des augmentations plus marquées aux T2 et T5.

Dans l'ensemble, P03 présente une progression notable pour ses sous-compétences au cours des cinq temps de production, avec des améliorations particulièrement marquées aux T2 et T5. L'amélioration observée au T2 par rapport au T1 (production initiale) repose sur les sous-compétences B, C et G, tandis que le T5 (production finale) atteint un score total élevé grâce à ces mêmes sous-compétences C et G, auxquelles s'ajoutent la sous-compétence F. Les T3 et T4 montrent également des

gains, bien que moins prononcés. La figure 3 illustre la progression des scores chez P03 au fil du dispositif.

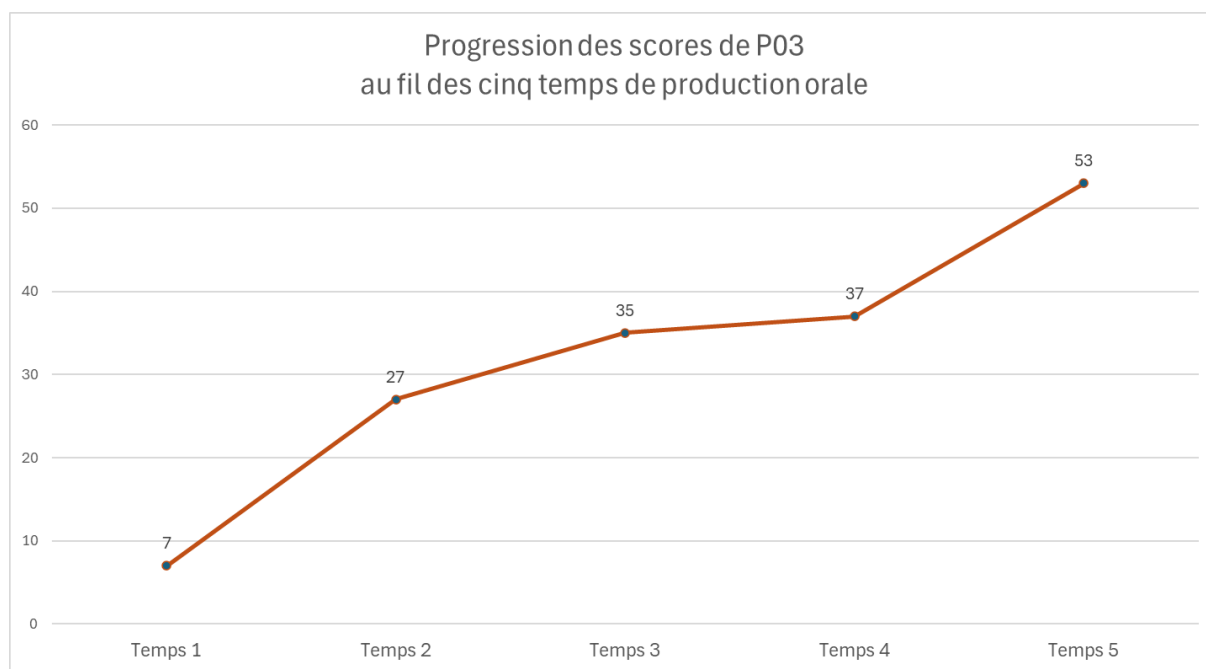


Figure 3 : Progression des scores de P03 au fil des cinq temps de production orale

Dans l'ensemble, les résultats indiquent une amélioration globale des compétences orales entre T1 et T5 chez tous les étudiants, ainsi qu'une plus grande homogénéité de leur niveau de compétence à l'issue du dispositif. L'analyse de cas a par ailleurs permis d'observer plus finement cette dynamique à l'échelle individuelle.

3.2. QR2 : Comprendre les progressions identifiées

Cette section présente le cas de P03, l'étudiante partant du niveau le plus bas et présentant la différence la plus importante entre le T1 et le T5. Nous nous appuyons sur ses travaux afin de détailler ce qui fonctionne dans son apprentissage, c'est-à-dire ce qu'elle a fait et ce qu'elle a pensé tout au long de son parcours avec nous.

Pour expliquer la progression de chaque production orale, ou plus précisément des sous-compétences orales chez P03, nous rappelons brièvement le contexte de chaque séance. Cette explication repose sur les transcriptions, les étayages mobilisés, les réponses de P03 dans sa fiche de travail et ses autoévaluations ainsi que sur les retours

des pairs. Les autoévaluations et transcriptions des productions orales de P03 sont respectivement présentées en annexes 7 et 9.

3.2.1. État des compétences au temps 1

La production orale réalisée au temps 1 (T1) constitue le premier jet, conçu comme un essai visant à évaluer la capacité d'adaptation de l'étudiante face à la tâche proposée. Lors de cette activité, l'étudiante ne bénéficie d'aucune aide spécifique pour accomplir la tâche, à l'exception de questions guidant l'analyse du sujet et d'un temps de préparation de 10 minutes. Elle doit se débrouiller seule et dispose de 5 minutes pour se filmer en continu.

L'analyse qualitative de discours du T1 de P03 sert de base de référence pour rendre compte de la progression de ses productions orales au fil du dispositif.

Les résultats du T1 révèlent le niveau le plus faible dans l'ensemble des dimensions, en comparaison avec les autres versions ultérieures (section 3.1, figures 2 et 3).

Concernant la sous-compétence A, qui englobe la réalisation du genre demandé (vidéo d'avis) et l'adaptation au registre de langue appropriée au public cible (les internautes sur YouTube), P03 n'obtient aucun score. En effet, sa vidéo ne présente pas les caractéristiques attendues d'une vidéo d'avis. De plus, certaines expressions qu'elle emploie, telles que « en tant que », « il est indéniable que », ou encore « d'une part », rapprochent sa production orale d'une présentation académique ou d'une argumentation de type DELF B2, plutôt que du registre plus informel attendu sur une plateforme comme YouTube.

On observe, en analysant attentivement sa vidéo, que P03 ne dispose pas de suffisamment de temps pour développer son contenu. Elle ne fait qu'initier la vidéo par une brève présentation d'elle-même et qu'annoncer qu'elle va présenter un jeu. Elle omet même de mentionner le nom de celui-ci, de même que le titre de la vidéo (annexe 9, section 9.1, figure 1).

Le plan de P3 contient peu d'informations sur l'objet présenté. Par ailleurs, le temps de préparation de 10 minutes n'a pas été suffisant pour terminer la structuration du plan. La capture ci-dessous montre le plan élaboré par l'étudiante au T1.

bonjour à tous

je m'appel....

en tant que la creatrice, aujoud , je vous presen un jeu video qui s'appel....

actuel, ce jeu video est tres populaire en particuli les ados

cependant, indepenable les incon de ce jeu

donc, pourquoi ce jeu est-t-il populaire avec les ados?

à mon avis, apre je joue ce jeu, je voudr partager mon experi pour vous

d'un part, ce jeu m'aide à se relaxer.

- le temps joue c'est apre le cours ->

autre permettre faire les amis

-

Figure 4 : Plan intégral au T1 de P03

Une vidéo d'avis implique une prise de position personnelle. Dans sa production orale, l'expression « à mon avis », destinée à signaler un point de vue personnel, apparaît. Toutefois, son usage ne permet pas d'identifier clairement l'expression d'un avis personnel. De plus, aucun autre élément ne permet de démontrer que l'étudiant exprime véritablement son avis. En voici un exemple :

00:00:51 : A mon avis ↗ euh après je / après je jouer ce jeu ↗ je voudrais // je voudrais
>>partager mon expérien (*)<< euh pour <vous euh faire connaître et / éviter les mauvais
/ les mauvaises surprises de ce jeu vidéo> //⁸

⁸ Pour toutes les transcriptions, nous reproduisons rigoureusement à l'identique les propos de l'étudiante, y compris ses fautes et erreurs, afin de marquer l'évolution de ses compétences au fil du dispositif.

Par ailleurs, cette production orale comporte un certain nombre d'organiseurs textuels, mais ceux-ci ne contribuent pas à structurer les idées conformément au critère de la sous-compétence D. P03 n'obtient donc aucun score pour cette sous-compétence, comme on le voit ci-après :

00:00:19 : Actuellement / ce /// ce jeu vidéo / euh est très populaire en particulier les // les adolescences ↘ /

00:00:28 : Cependant ↗ / euh il est indé <indéniable que> / euh les inconvénients que / les inconvénients de ce jeu qui apporte pour les adolescents et tout le monde ///

La sous-compétence E, qui évalue l'usage d'adjectifs variés et de mots familiers, n'obtient également aucun score. Cela se manifeste par un emploi restreint d'adjectifs : « populaire » est répété trois fois, sans autre adjectif descriptif. Par ailleurs, certaines expressions utilisées dans des extraits précédents ne conviennent pas à une vidéo informelle diffusée sur YouTube, où on attend un niveau de langue moins formel.

La sous-compétence F, relative à la maîtrise grammaticale à l'oral et à l'usage d'expressions adéquates pour partager un avis, est également évaluée à 0 pour le T1. L'étudiante commet plusieurs erreurs grammaticales, notamment au niveau de la conjugaison des verbes, qui apparaissent fréquemment sous une forme non conjuguée :

00:00:10 : Aujourd'hui / je vous présenter / un jeu vidéo

00:00:51 : A mon avis ↗ euh après je / après je jouer ce jeu ↗ [...]

00:01:25 : Après / euh après / chaque jour / après (*) après quelques cours // d'étude euh / <je // je souvent euh /// je souvent relaxer en /// je souvent>

Enfin, pour la sous-compétence G, P03 obtient 5/21 pour deux critères suivants : le volume de la voix et l'articulation. Les autres critères tels que le rythme, l'intonation, le regard, les gestes et l'expression du visage, ne sont pas validés.

Dans cette séance, l'étudiante dispose de 10 minutes de préparation et de 5 à 7 minutes pour un enregistrement vidéo continu en classe. Ce court laps de temps, combiné au fait qu'il s'agit de son premier jet, est à prendre en compte pour l'analyse du rythme et de l'intonation. L'étudiante produit un débit lent ainsi que des pauses longues et

fréquentes, liées à la recherche d'idées. L'intonation est peu variée, avec une voix relativement monotone, comme le montre l'exemple suivant :

00:00:01 : Bonjour à tous / euh je m'appelle Huyen Anh / euh en tant que <le cré créatrice de> créatrice de YouTube / Euh

00:00:10 : Aujourd'hui / je vous présenter / un jeu vidéo / <euh /// un jeu vidéo populaire> / Euh

Le fait de s'asseoir trop près de la caméra augmente la probabilité que la voix de P03 soit correctement enregistrée. Cependant, cela entraîne un cadrage resserré du sujet et donne l'impression que celui-ci occupe une place disproportionnée dans le cadre. Cette position peut masquer involontairement d'autres parties du corps, comme les mains, qui participent à l'accompagnement du discours. Les captures vidéo qui illustrent l'expression du visage et le regard de P03 lors de sa production orale sont disponibles en annexe 9 (section 9.1, figure 2).

Réflexions et pistes d'amélioration envisagées par P03 pour la prochaine version :

Dans le cadre de la consigne de réflexion portant sur ses points forts dans la production, P03 souligne qu'il est courageux de parler devant la caméra et de publier une vidéo, même en présence d'erreurs de prononciation et de grammaire (« Em nghĩ là can đảm nói trước máy quay và đăng lên dù sai lỗi phát âm và ngữ pháp »).

Concernant les aspects à améliorer, P03 mentionne la prononciation, la grammaire et le vocabulaire (« Em nghĩ mình cần cải thiện từ vựng phát âm và ngữ pháp »). Elle indique prévoir de préparer et de rassembler plus d'idées sur le sujet, de rechercher du vocabulaire lié à ce thème et de s'entraîner à la prononciation (« Em sẽ chuẩn bị sưu tầm thêm các ý về chủ đề và tra cứu những từ vựng liên quan đến chủ đề này. Ngoài ra em sẽ luyện phát âm của mình »).

3.2.2. Progression au temps 2

Une analyse du genre est conduite en classe afin d'aider les étudiants à mieux appréhender les spécificités du format attendu des vidéos d'avis, tant du point de vue de sa superstructure que de ses caractéristiques. En outre, l'élaboration d'un plan détaillé

qui soutient l'organisation de la production est également demandée aux étudiants. Ils disposent aussi d'un temps de travail autonome consacré à l'entraînement à l'oral en dehors de la classe.

La performance de P03 au temps 2 montre une amélioration par rapport au temps 1 (section 3.1, figure 2), notamment pour les sous-compétences B (Organisation générale du texte), C (Elaboration des contenus) et G (Dimension paraverbale et non verbale). La B passe de 2 à 9 (score maximal), la C de 0 à 5 (sur 15) et la G de 5 à 9 (sur 21).

L'analyse de genre met en évidence plusieurs éléments. La production T2 répond à tous les critères dans la structure générale d'une vidéo d'avis (sous-compétence B) et présente des contenus plus développés. Ainsi, P03 a attribué un titre à sa vidéo : *Jeu en ouvert mondial « genshin impact »*, et a élargi son contenu en :

- introduisant le jeu, y compris son nom, sa catégorie, sa disponibilité sur certaines plateformes, etc. ;
00:00:04 : Aujourd'hui / je vous présenter // un jeu vidéo / qui s'appelle Ghensin Impact / qui est un jeu en ouvert mondial ↘ // Euh
00:00:14 : Ce jeu est gatué (*) / c'est pourquoi vous pou / vous pouvez <euh le télécharger> sur Appstore ou CH Play // [elle énumère avec ses doigts] Euh [...]
- expliquant brièvement son fonctionnement ;
00:00:42 : En premier / ce jouet / hmm ce Raicing Impact vous permettre de choisir le sac (?) de character (*) pour jouer // Euh euh dans ce
00:00:54 : Dans ce jeu / il y a le Racha qui /// qui vous aide à apprendre les les caractères (*) / que vous préférez // [...]
- exprimant son avis et en partageant ses ressentis ;
00:02:24 : Non / à mon avis / euh ce jeu / <ce jeu m'a aidé à> /// à se relaxer après le / cours / et le travail ↘ // Euh et [...]
00:02:37 : Alors / euh donc euh l'animation (*) de ce jeu est TRES belle / est très belle pour moi ↗ / Euh / euh /// [...]
- formulant un appel à l'action, une pratique fréquente dans des vidéos diffusées sur YouTube :

00:05:24 : Alors // euh / si vous / aimez ce vidéo / vous pouvez like (*) et s et subscribe (*) / euh

A propos de l'élaboration des contenus, ceux-ci sont plus développés en comparaison avec le T1. En effet, le plan produit apparaît plus détaillé et comporte des éléments supplémentaires intégrés au contenu. Un extrait du plan (figure 5) montre la présence d'un travail préparatoire consacré à la compréhension du produit présenté.

Objet présenté	Divertissement: les jeux vidéos (Genshin Impact _ jeu en ouvert mondial)
Informations pratiques et techniques importantes (modèle, caractéristiques, fonction, prix, etc.)	- Prix: Gratuit _ Télécharger sur (App store,...) - Origine de l'entreprise Hoyoverse _ Chine - jouer sur le tele et l'ordi
Démonstration (étape par étape) / Fonctions	- Permettre de choisir le sex de char pour jouer - Avoir le gacha -> prendre les char que vu pre - over mon -> décou plsi le pays dans je -
Interprétation du résultat et ressenti relatif à celui-ci	- apres avoi ju pendant 2 ans, + éditeur de jeux se soucier de l'intrigue de npc, des avis de joueur -> ameliore souvent pour faire plaisi les joueur +

Figure 5 : Un extrait du plan au T 2 de P03

Cependant, malgré ces améliorations, la production demeure encore peu précise et des lacunes persistent dans l'organisation textuelle ainsi que dans la maîtrise grammaticale.

Les tâches établies au T1 pour améliorer la version 2 ont été suivies par l'étudiante. Elle a indiqué prévoir de préparer et de rassembler plus d'idées sur le sujet, de rechercher le vocabulaire lié à ce thème et de s'entraîner à améliorer sa prononciation. Une amélioration est observée pour le vocabulaire et la grammaire, ainsi que pour la dimension paraverbale et non verbale, dont le rythme, l'articulation et l'intonation.

Le T2 montre également une évolution dans le développement du contenu, bien que certaines expressions académiques persistent (« pour ma part », « il nécessite », « cela provoque », « il est nécessaire que », « merci pour votre attention »). Ce sont ces facteurs qui empêchent la vidéo de correspondre pleinement au format attendu d'une vidéo d'avis.

Réflexions et pistes d'amélioration envisagées par P03 pour la prochaine version :

P03 constate que sa production est plus longue et plus complète que précédemment (« Lần này em nói dài hơn và đầy đủ hơn trước ») et se sent un peu plus naturelle dans son expression (« Em cảm thấy lần nói mình nói tự nhiên hơn lần trước một chút »).

Elle identifie néanmoins des aspects à perfectionner tels que la fluidité et sa concentration face à la caméra (« Cần nói trôi chảy hơn và tập trung vào máy quay »). Pour atteindre ces objectifs, P03 prévoit de se renseigner davantage sur le jeu présenté et de s'entraîner à parler plus régulièrement (« Tìm hiểu thêm về sản phẩm mình giới thiệu và luyện nói thường xuyên hơn »). Par ailleurs, elle mentionne avoir tendance à oublier certaines idées pendant sa prise de parole.

3.2.3. Progression au temps 3

Avant de réaliser la production au T3, les étudiants travaillent en binôme et visionnent certaines vidéos réalisées au T2 par leurs camarades. Ils les évaluent et reçoivent également des retours d'autres groupes sur leur performance au T2. Ils disposent ensuite de 15 minutes pour améliorer leur texte en suivant des conseils de leurs camarades, puis de 7 minutes pour réaliser le T3 en continu.

Le T3 s'améliore de manière modérée (section 3.1, figures 2 et 3). Une amélioration légère est observée dans la réponse à la situation de communication, le lexique, la grammaire et également les dimensions paraverbales et non verbales. En revanche, une amélioration plus conséquente est constatée dans le développement des idées.

Les observations et conseils des pairs portent sur les points forts et les limites de cette production. P08 et P12 apprécient cette version pour sa structure variée (« đa dạng cấu trúc ») et aussi pour l'intégration d'expériences personnelles (« có kể về trải nghiệm của cá nhân »).

Par ailleurs, ils identifient plusieurs limites dans la production de leur camarade (figure 6), à savoir une présentation relativement académique, l'absence d'une démonstration du jeu centrée sur son interface, ses fonctionnalités et ses règles, une expression orale peu développée, une prononciation influencée par l'anglais pour certains mots, ainsi qu'un manque de fluidité dans le discours.

- *hơi hướng bài thuyết trình học thuật*
- *không đưa ra giao diện game và không giới thiệu đc chức năng, cách chơi làm cho khó hình dung về game*
- *thiếu cảm xúc khi nói*
- *phát âm còn bị lẫn tiếng anh "character", "animation"*
- *chưa có sự trôi chảy*

Figure 6 : Commentaires constructifs des pairs adressés à l'étudiante au T3

Durant la phase préparatoire, un investissement accru dans la recherche d'informations supplémentaire est observé. Le volume d'informations présent dans le plan au T3 est plus important que dans celui au T2. Le tableau 14 expose des extraits du travail de l'étudiante.

Tableau 14 : Comparaison des extraits des plans aux T2 et T3

Plan T2	Plan T3
Informations pratiques et techniques importantes (modèle, caractéristiques, fonction, prix, etc.)	
- Prix: Gratuit _ Télécharger sur (App store,...) - Origine de l'entreprise Hoyoverse _ Chine - jouer sur le tele et l'ordi	- Prix: Gratuit _ Télécharger sur (App store,...) - cre par la soci chinois mihoyo, aus appel Hoyoverse - disponible sur plusi platef comme le tele et l'ordi ● Avi, dev le jou sur ordi <- graphisme son meilleurs sur mobile <- nescees bcp de stockage
Démonstration pratique ou explication d'usage	
- Permettre de choisir le sex de char pour jouer - Avoir le gacha -> prernre les char que vu pre - over mon -> décou plsi le pays dans je -	- Dans ce jeu, joueur incarne un person appele <i>Le Voyageur (euse)</i>, _ pvez chois le sex de caracteur qui cherche son frere o sa soeu perdu dans un monde ima nommes Teyvat - Pendant l'aven, explorer libre, combat des monstre, resou des enigmes et deseescovi les his - Ensuite, le syst de combat de GI repose sur la combinaison de 7 ele: vent, pierre, foudre, eau, feu, glace, nature - chaque carac maitrise un de ces element, et le joueur peut cre un esqu de 4 per -> combat - de plus, dans ce jeu, pouvez grimper sur le monta, nager, voler, cuisin → offr un gran liber et senti d'aven uni - Par ailleur, non seul jeu de combat, il y a un sy appele gacha = lotteri → gra à cele, eetre proprietair de per dan l'intri

En examinant le T3, nous constatons que l'étudiante a pris en compte les retours reçus en opérant notamment des changements dans le contenu. Nous observons également une augmentation de la quantité d'informations, ainsi qu'une plus grande précision dans la présentation de l'objet, comme on peut le constater ci-dessous en prenant connaissance des introductions aux T2 et T3.

Le T2 commence par une salutation et une introduction succincte du jeu, avec peu de détails :

00:00:01 : >>Bonjour à tous ↗ / je m'appelle Huyen Anh ↗ << /

00:00:04 : Aujourd'hui / je vous présenter // un jeu vidéo / qui s'appelle Ghensin Impact / qui est un jeu en ouvert mondial ↘ // Euh

Alors que la présentation au T3 apparaît plus structurée et plus développée. P03 introduit le jeu avec des détails supplémentaires sur sa catégorie ainsi que sur son développeur, en accompagnant son discours de gestes et d'accentuation de certains mots :

00:00:01 : >>Bonjour à tous / Aujourd'hui / je vais vous parler d'un jeu vidéo très populaire dans le monde entier << ↗ / euh "Raising Impact" /

00:00:09 : Tout d'abord ↗ / Raising Impact / c'est un jeu D'ACTION ET D'AVENTURE en monde ouvert [geste de mains] / développé par la société chinois / euh Mihoyo euh aussi appelée / HoyoVos /

Les commentaires portant sur la nécessité d'illustrer l'interface et le fonctionnement du jeu ont été pris en compte et se traduisent par l'ajout d'éléments de démonstration, à la fois par texte et par image. Les séquences montrant les gestes et la présence de l'interface du jeu effectué dans le T3 sont reprises en annexe 9 (section 9.3, figure 3). Les extraits suivants illustrent ces ajouts dans le T3 :

00:00:54 : Dans ce jeu ↗ / le joueur / le joueur inca euh incarne un personne appelée / appelée le voyageur euh // <voyageur qui cherche> / qui cherche son frère ou sa sœur bâtu (?) dans un monde imagine / imaginaire nomme nommé "Tephat" ↗ [...]

00:01:34 : Pendant l'aven / l'aventure ↗ / euh vous pouvez explorer libre ↘ / euh combattre des mons / montres / euh résoudre des / des énig/mes / et découvrir les / histoires ↘ / [elle énumère avec les doigts] [...]

Concernant les anglicismes, le nombre de mots en anglais utilisés dans le T2 (« character », « animation », « plots », « like » et « subscribe ») a été jugé limité par les pairs évaluateurs. P03 montre qu'elle a pris en compte les retours reçus. En effet, nous constatons dans le T3 une suppression des anglicismes tels que « like » et « subscribe »,

remplacés par des formulations en français (« aimez » et « partagez »), comme l'illustre la comparaison suivante :

- T2

00:05:24 : Alors // euh / si vous / aimez ce vidéo / vous pouvez like (*) et s et subscribe (*)
/ euh merci pour votre attention //

- T3

00:05:15 : C'est la fin ↗ / euh c'est tout / euh / j'espère que vous aimez ce vidéo ↗ et partagez
/ euh merci beaucoup ↘ //

Réflexions et pistes d'amélioration envisagées par P03 pour la prochaine version :

P03 rapporte que, suite à l'évaluation par les pairs, elle a pu renforcer son discours sur le jeu présenté. Elle se dit également satisfaite d'avoir parlé plus fort et d'avoir utilisé plus de gestes pour appuyer ses propos (« Nói to, sử dụng hành động để diễn đạt »). Cependant, elle mentionne que la prononciation demeure une difficulté pour elle lors de la prise de parole et pendant le tournage de la vidéo. Pour produire une meilleure version, elle estime qu'il lui faut s'entraîner à parler régulièrement et travailler la prononciation (« Luyện nói thường xuyên và luyện phát âm »).

3.2.4. Progression au temps 4

Au T4, nous avons inséré un étayage centré sur les aspects linguistiques. Nous n'avons pas cherché à tous les améliorer, nous avons ciblé l'enrichissement des adjectifs descriptifs (utilisés pour présenter et décrire l'objet), des mots et des expressions familiers souvent employés dans les vidéos d'avis authentiques, ainsi que des expressions permettant d'exprimer son appréciation ou son point de vue. Les activités encouragent également les étudiants à formuler une introduction dite créative (contrairement à une introduction directe), à justifier leur opinion et à améliorer leur production orale en suivant des consignes précises. Les étudiants bénéficient d'un temps libre pour améliorer leur texte à domicile et réalisent la production T4 toujours en continu.

Un détail important qui ne doit pas être négligé est que la séance 4 pour deux groupes d'étudiants a eu lieu le 30 octobre et le 2 novembre. C'est le moment qui coïncide avec la période des examens de mi-session selon les étudiants participants. En réalité, certains étudiants (P01, P12 et P13) n'ont même pas pu participer à la session quatre. Cette information peut nous servir de base pour émettre l'hypothèse que les examens universitaires ont eu une influence déterminante sur la réalisation de la vidéo T4 chez nos participants.

A cette épreuve, P03 n'a montré qu'une amélioration très limitée. D'ailleurs, la production T4 est la moins performante parmi les cinq sur la plupart des compétences (section 3.1, figures 2 et 3).

Malgré le temps de travail libre à domicile, la production T4 reste très similaire à la version précédente. Par exemple, à propos du plan élaboré au T4, nous n'avons constaté que peu de modifications, à l'exception d'un ajout des expressions familières comme « carrément » et « pas terrible », ou d'un remplacement de l'adjectif « belle » par « élégante ».

Quelques critères comme l'utilisation des mots ou des expressions familiers, le rythme et l'articulation, témoignent d'un tout petit changement positif. Quant à la diversité des adjectifs descriptifs, l'étudiante a enrichi tout de même son répertoire en ajoutant 6 nouveaux éléments aux 13 déjà présents dans la production T3.

En ce qui concerne l'utilisation des expressions adéquates pour partager un avis, celle-ci connaît une régression à travers l'utilisation répétée d'une expression incorrecte : « Avec moi », issue d'une traduction littérale de l'expression vietnamienne « với tôi » qui correspond en français à « pour moi ».

00:04:25 : Avec moi ↗ hmm ce systè ce système hmm pas / PAS terrible /// <euh> [...]

00:05:11 : Alors / euh donc / euh avec moi / <euh ce jeu m'aide à se relaxer après le cours / de stress euh et> /// et de plu (*) ↗ pour ma part / la graphismes // sont MAGNIFIQUES [geste de mains] et la musique / la musique de ce jeu est TRES / agréable ↘ Euh

Réflexions et pistes d'amélioration envisagées par P03 pour la prochaine version :

A l'issue des exercices complémentaires, P03 souligne qu'elle a ajouté des formulations naturelles et reformulé certaines tournures pour que son expression orale soit plus naturelle et appropriée (« Thêm nhiều câu nói tự nhiên và chỉnh sửa cách nói sao cho tự nhiên và hợp lí »). De plus, elle est satisfaite de la mise à jour de la vidéo et d'avoir complété son contenu (« Em thấy mình đã nâng [nâng] cấp video hơn nhiều và vô [bổ] sung nhiều nội dung về sản phẩm hơn »).

P03 signale plusieurs limites à améliorer, liées à la mémorisation des contenus, à la prononciation (surtout le rythme), ainsi qu'aux techniques de montage. Elle mentionne également des ajustements possibles pour chacune de ces difficultés. Pour les contenus qu'elle ne parvient pas encore à mémoriser ou qui sont longs, elle indique qu'elle les relit à plusieurs reprises (« Khi chưa nhớ thoại đặc biệt là thoại dài em sẽ đọc dsì [đi] đọc lại »). Pour la démonstration du jeu, elle explique qu'elle pourrait intégrer directement l'image du jeu dans la vidéo au lieu de le montrer via un autre appareil (« Thay vì trình [trình] bày hình ảnh bằng cách đưa một thiết bị khác thì em sẽ cài trực tiếp vào vid [video] »). Enfin s'agissant de la prononciation, elle évoque la nécessité de travailler cet aspect et la gestion des pauses lors de la séance d'accompagnement individualisé avec l'enseignante (« Em cần phát âm và ngắt nghỉ khi tham gia buổi hướng dẫn riêng »).

3.2.5. Progression au temps 5 – Final

Lors de la dernière séance, les étudiants ont bénéficié d'un étayage technique pour le tournage et le montage de la vidéo. Outre ce soutien technique, ils ont également reçu des commentaires constructifs de leurs pairs et un accompagnement individualisé de la part de l'enseignante, qui répond à toutes leurs questions et leur fournit également un retour sur leur performance. Les étudiants ont deux semaines pour réaliser la vidéo et peuvent, cette fois-ci, planifier et choisir la modalité de tournage : en continu ou avec montage des scènes.

P03 présente une amélioration globale de ses compétences (section 3.1, figure 2), observée à partir des notes attribuées. La sous-compétence B (Organisation générale du texte) n'évolue pas, elle atteint le niveau maximal dès la production T2. Les sous-compétences C (Elaboration des contenus), F (Unité grammaticale) et G (Dimension paraverbale et non verbale) présentent les progressions les plus importantes au T5. La C passe de 9 à 12 (sur 15), la F de 2 à 5 (sur 6) et la G de 12 à 19 (sur 21).

L'étudiante modifie l'introduction au T5 en adoptant une stratégie d'introduction créative⁹. La vidéo commence par une question et présente le jeu comme un univers « IMMENSE / MAGIQUE / parfois UN PEU dangereux ↗ / mais TOUJOURS PASSIONNANT ↘ ». Cette formulation correspond à l'une des consignes proposées dans les activités visant à renforcer les aspects linguistiques de la séance précédente.

De plus, P03 présente une évolution dans la présentation des mondes du jeu. Celle-ci ne se limite plus à une énumération, comme dans le T4 ci-dessous :

00:02:12 : [elle fait glisser les images] Monstres est le vent / (?) est le pierre / Inazuma est le foudre // <Euh> Sumeru est / la nature / Fontaine est l'eau / Euh Naklan et (?) / et /// (?) c'est la grâce ↘ //

Elle organise une présentation brève mais plus descriptive en associant les éléments verbaux à des images illustratives. Cela permet aux spectateurs de mieux visualiser l'objet présenté par l'étudiante. L'extrait ci-dessous correspond la séquence où elle présente les différents mondes du jeu :

00:03:11 : Sumeru / est lié à la nature ↗ / et ↗ à la connaissance ↘ // on y trouve de vastes forêts / des déserts ↗ / et ↗ des bibliothèques <IMPRESSIONNANTES>, ce qui ↗ donne / un atmosphère de sagesse ↘ /// [les illustrations en plein écran défilent en même temps que le contenu]

⁹ Nous utilisons ce terme « introduction créative » pour désigner une ouverture indirecte de la vidéo qui ne révèle pas immédiatement son objectif mais qui commence par une question, une anecdote ou une hypothèse, afin d'intriguer les spectateurs sur l'objet qui sera présenté.

00:03:30 : Fontaine ↗ / associée à l'eau / et ↗ à la justice ↘ / est une région élégante / avec des canaux ↗ / et ↗ une architecture raffinée ↘ / qui rappellent ↗ / l'Europe classique ↘
/// [les illustrations en plein écran défilent en même temps que le contenu]

D'ailleurs, ces exemples ci-dessus présentent un grand nombre d'adjectifs utilisés dans T5, en particulier les adjectifs descriptifs.

Parmi les cinq productions de l'étudiante, celle-ci s'apparente davantage à une vidéo d'avis. Plusieurs caractéristiques propres à ce genre y sont observées, à savoir des avis personnels plus développés, un discours plus naturel ainsi qu'une évolution dans la manière d'exprimer son ressenti à propos du jeu. Prenons, à titre d'exemple, un de ses avis personnels dont elle a amélioré la cohérence et la logique. Plus précisément, dans T4, elle explique :

00:00:47 : À mon avis ↗ / vous devez le jouer sur l'ordinateur ↗ / car les graphismes sont MEILLEURS sur mobile ↘ / euh en ce moment ↗ / il nécessite beaucoup de stockage ↘

Cette formulation manque apparemment de naturel et n'est pas vraiment convaincante en raison d'une comparaison mal employée et d'un défaut de cohérence et de cohésion. Cependant, dans T5, le texte oral a été distinctement amélioré en termes de naturel et de logique. Le contenu a été modifié comme suit :

00:01:07 : A mon avis ↗ / c'est MIEUX d'y jouer sur l'ordinateur ↘ / car les graphismes sont MEILLEURS ↘ / et le jeu ↗ demande BEAUCOUP d'espace de stockage ↘ / donc ↗ / la PC [prononciation anglaise] est PLUS confortable ↘ / [elle parle avec des gestes de mains]

En outre, dans les exemples tirés de T5, nous avons observé une nette amélioration chez l'étudiante concernant le rythme (elle a réussi à maîtriser son souffle et à réduire les hésitations), l'intonation (intonation appropriée et bonne intensité), ainsi que la précision grammaticale à l'oral avec un nombre d'erreurs sensiblement réduit, et une dimension non verbale plus efficace, notamment au niveau du visage et des gestes.

Dans cette vidéo officielle, P03 apparaît plus détendue et plus confiante. Ses expressions faciales accompagnent bien son propos et son langage corporel se révèle mieux maîtrisé. Elle a même ajouté des graphismes, des extraits vidéo et des transitions

pour rendre sa vidéo plus professionnelle. La figure 4 en annexe 9 (section 9.5) illustre la dimension non verbale dans son produit final.

Ces résultats peuvent être associés à la prise en compte des commentaires fournis par ses pairs P06 et P14 sur la répétition et sur la maîtrise de l'attitude devant la caméra comme l'expression faciale et le regard (« Bạn cần phải luyện tập nói trước khi quay nhiều hơn nữa. Tập cười nhiều hơn để tự tin hơn trước máy quay, cố gắng nhìn thẳng vào camera »), ainsi que de ceux de son enseignante lors de son accompagnement individualisé.

Réflexions de P03 sur sa vidéo officielle et des aides apportées :

P03 estime que le contenu de cette vidéo a été préparé de manière assez complète et que la structure de son discours est cohérente (« Em nhận thấy nội dung em chuẩn bị khá đầy đủ bên cạnh đó cấu trúc bài nói em nghĩ khá hợp lí »). Elle considère la vidéo finale comme relativement créative par rapport aux vidéos spécialisées dans ce domaine (So với những video chuyên nghiệp em thấy video bản thân tương đối sáng tạo »).

Elle souligne par ailleurs que le changement le plus notable par rapport aux versions précédentes réside dans l'utilisation plus fréquente d'adjectifs descriptifs. Elle ajoute qu'elle en utilise abondamment, non seulement dans sa production finale mais aussi en classe (« Em nhận thấy mình đang bắt đầu sử dụng nhiều hơn tính từ cảm xúc, miêu tả dù là trên video hay trên lớp. Sự thay đổi này khá rõ rệt khi so sánh với những bài trước đây, hiện tại em đã sử dụng tính từ và ý kiến bản thân nhiều hơn »).

Concernant les limites persistantes, elle indique éprouver encore des difficultés à s'exprimer, dues notamment à la prononciation. Elle précise que, malgré une amélioration considérable de celle-ci, elle hésite encore lors de la prise de parole en raison de l'anxiété et de la peur (« Em nhận thấy hạn chế của mình vẫn là phát âm , dù đã được cải thiện đáng kể nhưng khi nói trước người khác em vẫn bị vấp có lẽ là do em chưa đủ tự tin và còn sợ hãi »). Elle mentionne également une faiblesse en expression orale. Elle explique que cela vient du fait qu'elle a tendance à organiser ses idées comme pour un exposé plutôt que pour une prise de parole spontanée (« Diễn đạt thì em thấy

bản thân vẫn hơi yếu do em thường làm dưới dạng một bài thuyết trình thay vì cách nói tự nhiên »). En outre, elle indique avoir prévu d'intégrer une scène de jeu à la vidéo, mais souligne des difficultés rencontrées pour sa réalisation (« Em không hài lòng lắm vì em muốn chèn cảnh hoạt động trong game vào nhưng hơi khó khăn »).

P03 a partagé des aspects concernant les évaluations par les pairs, l'accompagnement individualisé, l'apport des techniques et astuces pour filmer la vidéo ainsi que les révisions des vidéos modèles et réalisées par elle-même. Elle confirme l'apport des retours des pairs qui l'ont aidée à reconnaître ses défauts et à les corriger opportunément (« Đánh giá chéo giúp em nhận ra lỗi ra và sửa đổi kịp thời »), ainsi que celui de son enseignante dont les conseils ont porté sur l'amélioration du rythme, de l'articulation, et du naturel de son contenu (« Giáo viên giúp em điều chỉnh ngắt nghỉ hợp lý và phát âm tốt hơn. Đồng thời cũng giúp bài nói của em tự nhiên hơn. »). Elle affirme qu'en révisant ses vidéos précédentes, elle peut s'autoréguler oralement et repérer des passages inappropriés pour ajuster (« Em có thể tự sửa phát âm và xem cảnh nào chưa hợp lý để điều chỉnh »). Par ailleurs, elle indique avoir consulté des vidéos d'avis sur le jeu au sujet desquelles elle exprime son appréciation personnelle, ainsi des tutoriels de montage pour que sa vidéo réponde bien aux codes partagés du genre (« Em tham khảo một vài bài review về sản phẩm em đang làm để có thể phát triển bài mình tốt hơn. Bên cạnh đó em cũng xem một vài video hướng dẫn cách chỉnh sửa ánh sáng âm thanh video »).

CHAPITRE 4 : DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous revenons brièvement sur le processus de recherche, qui rappelle les principales étapes du dispositif d'enseignement de la production orale visant à travailler le genre de la vidéo d'avis dans une approche actionnelle. Puis nous discutons les résultats obtenus dans le chapitre précédent. Nous soulignons également les limites de notre recherche et présentons quelques pistes pour de futures recherches avant de terminer par des implications pratiques.

4.1. Rappel du processus

Dans cette étude, nous avons appliqué l'approche actionnelle par les genres et exploré la vidéo à la fois comme l'outil et l'objet d'enseignement et d'apprentissage dans notre dispositif d'enseignement de la production orale, principalement inspiré et adapté des travaux de Colognesi (2015), de Colognesi et al. (2020) et de Gigi (2020).

Dix étudiants de niveau B1 à B2, issus de différentes universités de Hanoï, ont participé à un programme d'amélioration de la compétence de production orale pendant cinq séances en ligne. Ils sont invités à produire une vidéo portant sur le même sujet pour chaque séance : « réaliser une vidéo YouTube dans laquelle vous partagez votre avis sur l'objet présenté ».

La première séance vise à évaluer la capacité d'adaptation des étudiants à la tâche proposée, leur aptitude à mobiliser leurs connaissances et compétences préexistantes car à cette étape, dans la mesure où aucune aide spécifique ne leur est fournie à cette étape. Les séances suivantes sont progressivement enrichies par des étayages spécifiques introduits au fil du dispositif, tels que l'analyse de vidéos d'avis modèles, l'évaluation par les pairs, la pratique linguistique propre aux caractéristiques du genre. Lors de la dernière séance, trois étayages distincts sont proposés : une

formation technique, une deuxième évaluation par des pairs et un accompagnement individualisé assuré par l'enseignante.

4.2. Questions de recherches et grands résultats

Notre étude vise à répondre aux deux questions suivantes :

- 1) Comment les compétences orales des étudiants progressent-elles au fil du dispositif *Itinéraires* pour l'enseignement de la vidéo d'avis par l'approche actionnelle et la vidéo ?
- 2) Comment expliquer cette progression : comment fonctionnent les étudiants dans le dispositif d'enseignement de la production orale dans une perspective actionnelle avec la vidéo ?

Pour y répondre, plusieurs analyses ont été menées. L'analyse quantitative des productions initiale et finale des dix étudiants, à l'aide d'une grille critérisée adaptée des travaux de Colognesi (2015) et de Gigi (2020), permet d'observer leur progression. Une analyse quantitative et qualitative descriptive plus fine des cinq productions de l'étudiante retenue pour l'étude de cas cherche à examiner plus précisément l'évolution de sa compétence de production orale. Elle contribue également à identifier l'apport des étayages proposés.

4.2.1. La progression observée dans les productions orales des étudiants participant au dispositif

Dans la production initiale, certaines étudiantes de niveau B1 obtiennent une note supérieure à des étudiants de niveau B2. C'est notamment le cas de P08 (34/64), P12 (32/64), P13 (34/64), comparées à P02 (25/64) et P07 (31/64). Ces résultats montrent que la compétence orale ne dépend pas uniquement du niveau linguistique déclaré mais aussi d'autres dimensions de l'oral et/ou de la façon dont ces participants gèrent la tâche donnée et mobiliser leurs ressources. Cette observation rejoint l'idée selon laquelle la

tâche amène l'apprenant à utiliser stratégiquement diverses compétences (CECRL, 2001 ; Piccardo, 2014).

En comparant les productions du T5 à celles du T1, on observe une progression chez l'ensemble des participants. Toutefois, cette progression varie d'un étudiant à l'autre. En effet, certains progressent de manière plus significative que l'autres. Par exemple, P10 et P14 avaient obtenu le même score lors de la production au T1 (13/64) mais leurs résultats au T5 diffèrent : P10 obtient 43/64 tandis que P14 atteint 53/64, soit 10 points de plus. Ces résultats suggèrent que les étayages mis en place produisent des effets différenciés selon les étudiants.

Par ailleurs, on observe une diminution globale de la dispersion des scores au T5 pour plusieurs sous-compétences ainsi que pour le score total de compétence orale (section 3.1, tableau 13). Ce dernier passe d'une moyenne de 23.70 (SD = 9.50) au T1 à 54.70 (SD = 5.30) au T5. Cette évolution est statistiquement significative car la valeur p est inférieure à .001. La diminution de l'écart-type reflète donc une homogénéisation des performances du groupe.

Concernant la sous-compétence B (Organisation générale du texte – Respecte de la superstructure), tous les étudiants obtiennent le score maximal de 9/9 au T5. Par ailleurs, la sous-compétence C (Elaboration des contenus) connaît également une progression importante avec une moyenne qui passe de $M = 4.20$ (SD = 2.53) à $M = 12.20$ (SD = 1.87) sur 15. Ces résultats semblent montrer que l'analyse du genre de la vidéo favorise le développement de ces deux sous-compétences pour l'ensemble du groupe. En effet, l'analyse de modèles permet aux apprenants de comprendre les régularités du genre et sa structure attendue (Dolz et al., 2001, cités par Colognesi et Deschepper, 2021).

L'étude de cas expose la progression de P03. Celle-ci progresse significativement aux T2 et T5, deux moments auxquels plusieurs étayages ont été introduits, à savoir l'analyse du genre, une seconde évaluation par les pairs, des feedbacks par l'enseignante ainsi qu'une formation de base liée au tournage et au montage de vidéo. Ces éléments

peuvent constituer des facteurs contribuant à la progression de l'étudiante. En revanche, les productions intermédiaires aux T3 et T4 témoignent d'une amélioration plus faible. Cela interroge alors l'impact de la première évaluation par les pairs et du renforcement linguistique. La partie suivante vise à expliquer ces évolutions au fil du dispositif.

4.2.2. L'explication des progressions identifiées

Les résultats obtenus mettent en évidence plusieurs facteurs qui peuvent intervenir dans l'évolution des productions orales de l'étudiante P03. Nous les présentons ci-dessous, un à un.

Un premier facteur observé est **l'étayage du genre**. La production T2 présente une amélioration importante par rapport à la production initiale T1 grâce à une meilleure structuration du discours, un contenu plus riche et aussi une progression des dimensions paraverbales et non verbales. Cette évolution est liée au travail d'étayage destiné à l'analyse du genre de la vidéo d'avis et l'élaboration d'un plan plus développé. Ces éléments ont permis à P03 de mieux comprendre les caractéristiques et la structure générale d'une vidéo d'avis authentique ainsi que de produire ses idées plus clairement.

Un deuxième facteur concerne **les retours des pairs et de l'enseignante**. On observe que l'évaluation par les pairs au T3, réalisée par P08 et P12, est plus détaillée que celle du T5, réalisée par P06 et P14. Par ailleurs, la production au T4 obtient une meilleure note que la production au T2 (ces productions correspondent aux versions qui précèdent les évaluations par les pairs). Ces résultats suggèrent soit que la qualité des évaluations dépend du niveau d'observation des pairs, soit que les productions ultérieures comportaient moins d'éléments à améliorer.

Par ailleurs, ses pairs n'ont pas toujours réussi à formuler des retours détaillés, même à l'aide de la grille d'évaluation par les pairs recommandée par Dagci (2021). Ils ont eu tendance à se concentrer sur des aspects immédiatement perceptibles comme la prononciation ou les gestes, au détriment d'éléments plus complexes tels que la logique du discours ou le développement des idées. Ces observations amènent à s'interroger sur

le temps consacré à l'évaluation et sur la formation des étudiants à cette pratique. En effet, selon Conrad & Openo (2018, cités par Dagci, 2021), les apprenants ne maîtrisent pas spontanément ces compétences. Malgré les limites, P03 reconnaît l'efficacité des retours de ses pairs qui l'ont aidée à identifier ses défauts et à les corriger opportunément. Quant aux retours de l'enseignante, ils lui ont apporté une aide précise sur le plan linguistique.

Concernant l'anglicisme, cet élément a été considéré par les pairs comme un défaut dans sa production T2. De notre côté, nous considérons que le recours à des mots en anglais pourrait relever d'une stratégie de compensation mobilisée par P03 lorsqu'elle ne trouvait pas de termes appropriés en français au moment de sa prise de parole.

Un troisième facteur identifié porte sur **les activités de renforcement linguistique**. Cet étayage paraît avoir un impact limité lors de la quatrième séance où il a été introduit. En revanche, l'étudiante a utilisé ces connaissances linguistiques pour améliorer sa production finale. Elle a également indiqué avoir utilisé plus fréquemment d'adjectifs descriptifs, non seulement dans sa production orale mais aussi en classe. Ces résultats pourraient se traduire par deux éléments. D'une part, les révisions et examens de mi-session, qui se sont déroulés en parallèle avec la séance 4, auraient pu réduire le temps consacré à la pratique de l'oral chez l'étudiante. D'autre part, ils peuvent témoigner d'une attitude sérieuse et engagée envers l'apprentissage de l'étudiante.

Un quatrième facteur réside dans **la formation de base aux techniques de tournage et de montage de vidéo**. Celle-ci semble avoir contribué à l'amélioration de la qualité de la production orale finale. En effet, on observe une vidéo plus riche sur le plan visuel grâce à l'intégration d'extraits enregistrés illustrant la présentation du jeu. Cependant, l'étudiante exprime une certaine insatisfaction qui touche à l'impossibilité d'intégrer une scène de jeu. Cette limite pourrait être associée à ses compétences de montage ou à un manque de logiciel disponible. Ce ressenti confirme qu'un déficit de compétences technique peut générer de la frustration, comme soulignent Annan et al. (2019).

Un cinquième facteur concerne **l'usage de la vidéo** comme support pédagogique et d'outil d'évaluation. Le visionnement des vidéos modèles semble avoir aidé l'étudiante à produire une performance orale finale conforme aux conventions du genre de la vidéo d'avis. Cette étape s'inscrit dans **le processus d'analyse du genre oral**, parce que l'observation des pratiques des orateurs permet d'identifier les caractéristiques attendues du genre (Colognesi et Hanin, 2020).

Un sixième facteur renvoie aux **pratiques d'évaluation** favorisées par la révision des productions vidéo. Cette observation rejoint l'idée selon laquelle les vidéos réalisées par les étudiants servent à des fins de révision et d'**évaluation par d'autres personnes**, à savoir l'enseignant et les camarades (Dagci, 2021). Les retours constructifs des pairs et de l'enseignante ont été pris en compte par l'étudiante lors des 3^e et 5^e séances.

Par ailleurs, les réponses de l'étudiante appuient l'idée que le visionnement de ses propres productions favorise **l'autoévaluation** (Nguyen et al., 2025), ainsi qu'une prise de conscience de son apprentissage (Lafontaine, 2007, cité par Paquet, 2019). D'ailleurs, ce processus permettrait d'identifier plus clairement les aspects à améliorer, tel que l'indiquent Stordeur et al. (2021). Dans cette perspective, P03 affirme qu'en révisant ses productions vidéo, elle peut s'autoréguler à l'oral en repérant des passages qu'elle considère inappropriés afin de les ajuster.

De plus, nous constatons que l'étudiante progresse surtout lorsqu'elle porte une attention consciente aux aspects qu'elle souhaite améliorer lors des révisions de ses vidéos. Cela inclut également la prise en compte des remarques formulées par l'enseignante et par ses pairs. Cette observation souligne l'importance de la conscience, de la volonté et de la capacité à perfectionner ses productions orales. L'autorégulation semble efficace quand l'étudiante dispose d'un objectif précis lors de la révision de ses productions (Colognesi et al., 2023).

Enfin, un dernier facteur identifié concerne **les conditions de préparation et de ré-oralisation** de la production orale. Les productions réalisées durant les séances (T1 et T3), où le temps de préparation est limité, semblent associées à des performances plus

faibles. De plus, la production T1 présente des limites qui peuvent être liées à la confrontation de la tâche pour la première fois. En revanche, celles réalisées à domiciles (T2, T4 et T5) paraissent plus travaillées et offrent davantage d'opportunités de répétition et de réajustement. Cependant, la production T4 ne s'améliore guère par rapport à la production précédente même quand l'étudiante disposait du temps de l'effectuer à la maison. La raison a été évoquée plus haut dans le paragraphe contenant le 3^e facteur. Ce résultat peut être mis en relation avec les travaux de Colognesi et Dolz (2017), selon lesquels la possibilité de ré-oralisation joue un rôle important dans la construction de la compétence orale.

Dans l'ensemble, les étayages et l'usage de la vidéo participent au développement des compétences orales de l'étudiante en question. En particulier, les étayages n'interviennent pas uniquement pendant la séance où l'enseignante les introduit car l'étudiante continue de s'y référer et de les mobiliser lors des séances suivantes, jusqu'à ce qu'elle estime répondre aux critères attendus. Ces résultats mettent en évidence la fonction durable des étayages dans le processus d'apprentissage de l'oral. Ils convergent ainsi avec les travaux de Colognesi et Dolz (2017), selon lesquels le dispositif *Itinéraires* peut être pertinent pour travailler le genre oral.

4.3. Limites de l'étude

Malgré les efforts, nous devons avouer que le temps limité et le nombre conséquent de vidéos (47 productions orales filmées au total) ne nous ont pas facilité l'évaluation de toutes les productions enregistrées. Nous n'avons pu évaluer que 23 productions orales dont 5 productions réalisées par P03 aux cinq temps, ainsi que 2 productions orales réalisées aux temps 1 et 5 des autres participants. Ces données ne nous ont pas permis d'observer la progression des compétences orales de tous les étudiants à chaque temps dans le dispositif. En effet, nous avons illustré uniquement la progression de l'étudiante P03 qui témoignent de l'écart le plus important entre les deux productions aux temps 1 et 5.

Par ailleurs, nous avons présenté des éléments qui expliquent la progression de P03 en particulier, alors que la deuxième question de recherche vise à rendre compte de celle de l'ensemble des étudiants impliqués dans ce dispositif. Les résultats que nous avons interprétés chez P03 ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble du groupe.

La modalité d'enseignement en ligne est aussi une limite : l'enseignante rencontrait des difficultés lors qu'elle voudrait assister à une discussion en ligne entre pairs.

Ces limites ouvrent plusieurs perspectives de recherche. Il serait pertinent d'élargir l'analyse à l'ensemble des productions afin de mieux représenter l'évolution globale des compétences orales des participants. Une analyse détaillée des productions orales de tous les étudiants aux cinq temps permettrait également de mieux comprendre les effets du dispositif.

Par ailleurs, la question du nombre de vidéos à réaliser pourrait être réinterrogée. Si certain étayage s'avère peu effectif, alors pourquoi ne pas combiner deux étayages avant la réalisation d'une nouvelle version. Enfin, l'amélioration des modalités de suivi en ligne pourrait faciliter l'intervention de l'enseignante lors des interactions entre pairs.

4.4. Implications pratiques

Ayant pris conscience des limites et des difficultés rencontrées au cours du programme, nous proposons les pistes pédagogiques suivantes afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement de la production orale dans ce contexte spécifique.

Tout d'abord, **l'analyse de genre** ne doit pas se limiter à étudier la structure (du contenu) et des caractéristiques spécifiques ; il faut également en déterminer le degré d'importance. Il serait pertinent de proposer aux étudiants des exemples similaires qui ne relèvent pas entièrement du genre enseigné. La comparaison entre ces genres proches permet aux étudiants de mieux distinguer les « frontières » entre eux et d'identifier les facteurs qui pourraient faire basculer d'un genre à l'autre. En effet, certaines productions finales réalisées par nos étudiants ressemblent encore à des présentations parce qu'elles

ne s'en démarquent pas suffisamment. L'enseignement du genre doit aller au-delà de sa simple analyse, il doit aider les apprenants à distinguer, comparer et maîtriser les caractéristiques des genres dans la pratique en évitant toute « hybridation » inappropriée.

Ensuite, à propos du **choix de corpus pour l'analyse de genre**, l'enseignante peut proposer aux étudiants de choisir eux-mêmes des documents qu'ils jugent pertinents, en particulier en lien avec l'objet qu'ils souhaitent présenter. Par exemple, ils pourraient choisir deux vidéos afin d'approfondir leur analyse du genre dans un contexte précis. En effet, au sein d'un même genre, tels que la vidéo d'avis, les réalisations peuvent varier considérablement en fonction de l'objet traité. Ainsi, une vidéo portant sur un jeu vidéo se distingue d'une vidéo consacrée à un produit, tant sur le plan du vocabulaire spécifique et de la structuration des idées ou des modalités de démonstration. Dans un cas, il s'agit de manipuler et de présenter un objet tangible ; dans l'autre, l'évaluation repose sur l'expérience de jeu, qui peut nécessiter un temps d'usage et une captation de l'écran. Le fait de rechercher et de sélectionner soi-même les documents à analyser augmente la précision des objectifs des étudiants et les amène à s'impliquer plus activement dans leur apprentissage.

Concernant **le choix de l'objet à présenter et évalué**, il peut être utile de mieux l'encadrer afin de définir des critères plus précis et de proposer des activités mieux adaptées, ce qui facilite à la fois l'enseignement et l'évaluation. Dans notre cas, les étudiants ont choisi des objets très variés (livre, aliment, produit de beauté, application, vêtement ou encore site touristique). Cette diversité entraîne des variations importantes dans les caractéristiques du genre et rend le choix des appuis linguistiques plus réfléchi. En effet, la vidéo d'avis peut prendre des formes différentes selon l'objet traité. Par exemple, une vidéo portant sur un produit utilisé depuis un certain temps mobilisera forcément le passé pour relater une expérience tandis qu'une vidéo présentant un produit en cours d'utilisation reposera sur une description immédiate. Nous proposons donc de limiter le choix de l'objet. L'enseignante peut restreindre les productions à une catégorie précise, comme les produits, voire à un sous-groupe (par exemple, beauté ou accessoire).

Cette restriction favoriserait l'élaboration des critères d'évaluation plus précis et la conception des activités pédagogiques mieux ciblées.

Quant au **renforcement linguistique**, l'enseignante aurait pu réduire la quantité d'exercices et se concentrer sur un enseignement approfondi. Dans le cadre de notre étude, les aspects lexicaux et grammaticaux s'améliorent déjà à partir de la deuxième production où les étudiants consacrent plus de temps à l'analyse du genre, à la recherche d'informations et à l'élaboration d'un plan plus détaillé. Par ailleurs, leur répertoire linguistique demeure très hétérogène. Dès lors, plutôt que proposer un grand nombre d'exercices visant à enrichir simultanément le lexique, la grammaire et la prononciation, il semble plus convenable de cibler un aspect spécifique et d'accompagner les étudiants dans son approfondissement. Par exemple, il peut s'agir du travail sur le degré d'élaboration de l'avis. L'enseignante peut amener les étudiants à analyser leurs productions afin de vérifier si leur opinion est suffisamment développée, nuancée et accompagnée d'exemples ou de justification ; et enfin à identifier des pistes d'amélioration.

En ce qui concerne **l'évaluation par les pairs**, nous proposons une organisation en deux temps : un travail préparatoire à domicile suivi d'une mise en commun et d'une discussion en classe. Chaque groupe d'étudiants pourrait identifier des extraits à améliorer et en discuter collectivement. Ceci peut répondre à la problématique du temps consacré à l'évaluation. Avec l'intervention de l'enseignante, les compétences d'évaluation des étudiants pourraient être améliorées. Afin de remédier à cette difficulté, l'enseignante pourrait sélectionner certains extraits de productions et les projeter en classe, en invitant les apprenants à formuler des remarques et des propositions d'amélioration. Il serait opportun de privilégier des passages illustrant des erreurs récurrentes ou des aspects encore peu pris en compte par la majorité des étudiants.

De plus, il est possible d'**optimiser les activités de travail en groupe en les adaptant à la taille de la classe**. Dans une classe nombreuse, il est préférable de promouvoir un travail de projet en groupe, impliquant une répartition des tâches entre

les membres. Le produit final d'un travail collectif peut être très différent de celui d'un travail individuel. Il suppose davantage d'échanges et de négociations dans les choix réalisés. Toutefois, il constitue un espace où les compétences individuelles peuvent être valorisées : les étudiants les plus créatifs peuvent se charger de l'écriture du scénario, ceux qui sont à l'aise à l'oral peuvent s'exprimer devant la caméra, tandis que ceux qui possèdent des compétences techniques peuvent gérer le tournage et le montage vidéo.

Enfin, les **questions de réflexion sur la performance** peuvent être plus détaillée sur chaque aspect pour éviter des réponses trop générales. Il s'agit de structurer ces questions selon différentes dimensions de la production orale. Par exemple, au lieu de cocher pour répondre au critère comme « J'ai donné mon avis sur l'objet présenté », on peut préciser ainsi : « J'ai formulé clairement mon opinion personnelle accompagnée d'exemples pertinents ou de justifications ». On peut aussi le remplacer par des questions ouvertes orientant l'amélioration comme : « Comment as-tu argumenté pour justifier ton avis ? ». Cela permet aux apprenants de développer une vision globale et précise des différentes facettes de leur production orales. Ils sont ainsi amenés à approfondir leur réflexion au lieu de donner des réponses générales.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour but de développer la compétence de production orale des étudiants vietnamiens à travers le travail sur le genre de la vidéo d'avis dans le dispositif d'enseignement *Itinéraires* pour l'oral, qui s'inscrit dans une approche actionnelle. Il cherchait à répondre à deux questions principales : d'une part, comprendre comment les compétences orales des étudiants évoluent au fil du dispositif ; d'autre part, analyser les facteurs susceptibles de contribuer à cette progression, particulièrement la manière dont les étudiants interagissent et se construisent dans ce dispositif intégrant la vidéo d'avis comme genre et comme outil favorisant les pratiques d'évaluation.

Les résultats obtenus montrent une progression globale des compétences orales au sein du groupe, accompagnée d'une homogénéisation des niveaux entre les étudiants. Cette évolution montre l'efficacité du dispositif *Itinéraires* ainsi que des pratiques pédagogiques axées sur l'enseignement des genres oraux.

Les analyses soulignent également le rôle central des étayages dans le développement des compétences orales, comme l'illustre le cas de l'étudiante P03. Les étayages introduits ne se restreignent pas à leur moment de présentation mais ils sont réinvestis par l'étudiante dans les séances suivantes et participent continuellement à la construction de ses compétences jusqu'à l'appropriation des critères visés.

Par ailleurs, la vidéo apparaît comme un outil efficace dans ce cadre. Elle dépasse son rôle d'outil pédagogique pour devenir un vrai produit communicatif inscrit dans une situation quotidienne authentique.

Toutefois, cette recherche présente certaines limites. Le volume considérable de données et un temps d'analyse restreint ont suscité une sélection et une focalisation des éléments étudiés. L'étude de cas ne nous a pas permis d'identifier l'efficacité de chaque élément ayant participé à la progression de la compétence orale de tout le groupe. De

plus, la modalité d'enseignement en ligne n'a pas facilité des interventions individualisées immédiates auprès de chaque apprenant.

Enfin, cette recherche ouvre plusieurs perspectives. Une analyse quantitative et qualitative de l'ensemble des données pourra aider à mieux comprendre l'évolution globale des compétences orales des participants. Cette analyse pourrait mettre en évidence le degré d'intervention des étayages mis en place ainsi que d'autres facteurs susceptibles de contribuer à la progression du groupe. Par ailleurs, une comparaison entre les interactions en présentiel et en distanciel pourrait également permettre de mieux saisir l'influence du contexte d'enseignement sur les formes d'étayage et le développement des compétences orales.

BIBLIOGRAPHIE

- Annan, K., Onodipe, G., & Stephenson, A. (2019). Using student-created content videos in flipped learning to enhance student higher-order thinking skills, engagement, and satisfaction. *Journal of Education & Social Policy*, 6(3). <https://doi.org/10.30845/jesp.v6n3p4>
- Aydoğu, C., & Ercanlar, M. (2017). Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle : Un exemple d'exploitation en classe de FLE. *The Journal of International Social Research*, 10(49), 396-407. <https://www.researchgate.net/publication/316463050>
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7(1). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Bento, M., & Riquois, E. (2022, November 25). *Journée d'étude : La notion d'authenticité en didactique des langues*. Université de Paris. <https://eda.u-paris.fr/journee-detude-la-notion-dauthenticite-en-didactique-des-langues-25-11-2022/>
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (avec la collaboration de P. Riverin). Didactica, c.é.f. <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca>
- Cherouana, M. (2015). *L'impact de la vidéo sur le développement de la compétence de la compréhension orale : Exemple de la première année secondaire au Nouveau Lycée de Beni Hamidène (Constantine)* (Mémoire de master, Université Djilali Liabès de Sidi Bel Abbès).

- Chouaieb, A. (2025). La didactique de l'oral dans l'enseignement du FLE : enjeux, approches et perspectives multimodales. In L. Abouda, A. Azouzi, L. Chen, H. L. Dao, D. T. Do-Hurinville, et al. (Eds.), *L'oral dans tous ses états à travers les langues du monde : enjeux linguistiques, littéraires et socioculturels*. Sousse, Tunisie. <https://hal.science/hal-05358214>
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain) <https://hdl.handle.net/2078.1/161327>
- Colognesi, S., Coppe, T., & Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141>
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone?. *Language and Literacy*, 21(1), 1-18.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2021). Effective practices for teaching oral language through genres and an instructional program that incorporates them. *Revista da Abralín*, 20(3), 1453-1476. <https://www.researchgate.net/publication/360670429>
- Colognesi, S., Deschepper, C., & Dejaegher, C. (2020). Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral : Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation*. Presses universitaires du Midi. <https://www.researchgate.net/publication/348192410>
- Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon

- (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 177-196). Namur : Presses universitaires de Namur. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:97894>
- Colognesi, S., & Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants. *Recherches*, (73), 35–54. <https://www.researchgate.net/publication/346987858>
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2025). Enseigner l'écriture et former à enseigner l'écriture: proposition de deux dispositifs en synergie. *NEXUS: Connecting teaching practice and research*, 5(1), 156-172.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/lang-cecr>
- Dagci, E. (2021). *The use of video in the foreign language classroom: Literature review and report from the field* (Mémoire de master, Université de Liège). <http://hdl.handle.net/2268.2/13005>
- Dang, T. P. A. (2025). *Propositions pédagogiques pour l'application de la pédagogie de projet dans l'enseignement de la production orale au niveau B2 à l'École supérieure du commerce extérieur* (Mémoire de master, Université catholique de Louvain & Université de Hanoi).
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école. In J.-F. de Pietro, J. Dufour, S. Erard, S. Haller, C. Moro, & G. Zahnd (Eds.), *Didactique du français : Enseigner l'oral*. ESF éditeur.

- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (103–104), 193–212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>
- Gigi, M. (2020). *La différence entre l'oral spontané et l'oral préparé en contexte scolaire : une étude exploratoire* (Mémoire de master, Université catholique de Louvain).
- Groupe départemental MDL Oral – 95. (2016). *Enseigner l'oral*. <https://www.ac-versailles.fr/DSDEN95>
- Günday, R. (2016). La compétence de la production orale dans la méthode « perspective actionnelle ». *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2(3–2).
- Laduron, C., & Rappe, J. (2019). *Vers une typologie des usages pédagogiques de la vidéo basée sur l'activité de l'apprenant*. Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA), Université de Liège.
- Leavitt, B., Wickham, B., & Tai, J. (2020, July 26). *Collaborative inquiry project (CIP): An annotated bibliography and literature review of videos in the classroom*. University of British Columbia.
- Martin, L. (2018). Mobile learning et vidéo en français langue étrangère : l'environnement matériel comme ressource en production orale. *SHS Web of Conferences*, 52, 03002. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185203002>
- Naqvi, S. (2015). *Student-created digital video and foreign language learning: Voices from Omani classrooms*. Paper presented at the Third 21st CAF Conference at Harvard University, Boston, MA, United States, Harvard University.
- Nguyen, P. H. (2022). *L'impact de l'utilisation des supports audiovisuels sur la compétence de compréhension orale des étudiants du département de Français à l'Université de Hanoï* (Mémoire de master, Université catholique de Louvain). <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:34531>

- Nguyen, H. T. T., Dang, V. M. T., & Vu, T. K. C. (2025). An investigation into students' perceptions of creating student-generated digital videos in PBL at Saigon University. *Proceedings of the AsiaCALL International Conference*, 6, 294–309. <https://doi.org/10.54855/paic.24621>
- Paquet, M. (2019). *Apports de la vidéo et du portfolio numérique pour l'apprentissage de la production orale d'élèves du secondaire en classe de français langue d'enseignement* (Thèse de doctorat, Université de Montréal)
- Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel : Un cheminement de recherche*. Curriculum Services Canada.
- Pouchol, O. (1999). Les outils vidéo en classe de langue : utilisation pédagogique du caméscope. *La revue de l'EPI*, (94), 155–165.
- Puren, C. (2006b). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le Monde*, (348), 42–44. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006h/>
- Radjah, F., & Smaili, S. (2024). *L'impact de la vidéo sur l'oral : cas des apprenants de 4e année primaire* (Mémoire de master, Université Ibn Khaldoun – Tiaret).
- Robert, J.-P., Rosen, É., & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette FLE.
- Schneuwly, B., de Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, C., & Zahnd, G. (1996). « L'oral » s'enseigne! Éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux*, (39-40), 80-99.
- Stordeur, M.-F., Nils, F., & Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 7–37. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-7>

- Wilson, L. O. (2016). *Anderson and Krathwohl's Bloom's taxonomy revised: Understanding the new version of Bloom's taxonomy*.
https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf
- Yükselir, C., & Kömür, Ş. (2017). Using online videos to improve speaking abilities of EFL learners. *European Journal of Education Studies*, 3(5).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.495750>