

L'amélioration de la production écrite à travers l'approche par tâches

Yulmar OSPINA JIMÉNEZ

Universidad de Antioquia

Directrice de Mémoire de Recherche, Directrice de Projet de Recherche

et Directrice de Stage

Érika GÓMEZ FLÓREZ

Medellin

Novembre, 2016

Résumé

Tenant compte de l'identification du manque de travail de la production écrite, comme un aspect négatif, dans un cours de FLE niveau II du programme Multilingua de l'université d'Antioquia, nous avons proposé l'approche par tâches comme stratégie pour améliorer cet aspect problématique chez les étudiants du cours. À partir de l'analyse des tâches réalisées par les étudiants et leur postérieure publication sur un blog, des questionnaires faits aux étudiants et au professeur titulaire du cours et des observations menées pendant une année, nous avons conclu que les tâches proposées nous ont servi à améliorer la production écrite des apprenants.

Mots clés : production écrite, tâches, blog, travail autonome, alter ego.

L'amélioration de la production écrite à travers l'approche par tâches

Ce rapport de recherche-action, est le résultat du travail effectué dans la période comprise entre janvier 2016 et novembre 2016 au programme Multilingua de l'Université d'Antioquia comme requis pour l'obtention du diplôme en enseignement de langues étrangères (Bac+5) à l'Université d'Antioquia.

Remerciements

Je dirige tous mes remerciements aux personnes qui ont contribué de quelque manière à réussir ce but personnel d'être un enseignant de langues étrangères. Tout d'abord, je voudrais remercier ma famille. Ma mère, la personne la plus importante dans ma vie et à qui je dois sa compagnie pendant toute ma vie et son dévouement pendant et jusqu'au dernier jour de la sienne ; mon père, qui étant mon modèle de personne à suivre, m'a enseigné l'importance de suivre mes rêves et de ne pas laisser de côté la famille pour bien les réussir ; mes frères et sœurs qui m'ont montré l'importance de ne pas céder face aux difficultés de la vie et finalement, le reste de ma famille, qui ont été toujours prêts à m'aider sans conditions.

Je remercie d'une manière très sincère, ma directrice de recherche et de stage, Érica Gómez, pour ses conseils très pertinents et utiles chaque fois que j'en ai eu besoin, pour sa compréhension et pour être ma guide dans chaque partie de ce parcours ; merci aussi, à mes co-stagiaires, dont aide et conseils, j'ai profité pour bien finir cette démarche.

Finalement, je remercie le professeur David Montoya, qui m'a accompagné dans chaque séance où j'ai été le professeur et observateur du cours, pour ses conseils et corrections qui m'ont servi à améliorer les stratégies d'enseignement du FLE. Je remercie aussi l'école de langues de l'université d'Antioquia et ses professeurs et le programme Multilingua pour m'avoir permis de vivre cette enrichissante expérience pour ma profession et ma vie.

Avant-propos

Comme pré-requis de l'obtention du diplôme, les étudiants du programme d'enseignement des langues-étrangères (Bac+5) à l'université d'Antioquia, doivent faire une année de stage académique, ayant le rôle de professeur d'une langue étrangère (anglais ou français), en même temps qu'observateur du cours et chercheur.

Le stage académique, est divisé en deux parties : pendant le premier semestre de l'année, le stagiaire enseigne la moitié du cours et fait un processus d'observation et d'analyse et collecte de données, afin de connaître le contexte, d'identifier une situation problématique et de proposer des actions pertinentes pour l'améliorer.

Dans le deuxième semestre de l'année, le stagiaire doit enseigner la totalité du cours et doit implémenter les actions qui cherchent à améliorer la situation problématique déjà identifiée. Par ailleurs, il doit, collecter et analyser l'information, afin de présenter les résultats des actions mises en œuvre dans l'année. Il est important de mentionner que pendant tout le processus, l'étudiant est accompagné par le professeur titulaire du cours de langues étrangères qui observe son déroulement et donne des conseils, suggère des stratégies pour améliorer les points faibles qu'il y observe, et par un(e) directeur(rice) de mémoire de recherche, un(e) directeur(rice) de Projet de Recherche et un(e) et directeur(rice) de Stage.

Dans ce rapport de recherche, nous présenterons les étapes et les résultats des actions menées dans l'année de stage académique.

Sommaire

Avant-propos	5
Description du contexte	7
Problématique	9
Objectifs	10
Général	10
Spécifiques	10
Cadre théorique	10
Le plan d'actions	14
Déroulements des actions	15
Analyse de données	16
Résultats et interprétation des données	18
Tâche numéro 1 : description du climat, du tourisme et de la nourriture de la ville	20
Tâche numéro 2 : récit de voyage	23
Tâche numéro 3 : la culture les habitudes de la ville	25
Amélioration de la production écrite	27
Développement de l'autonomie	28
Difficultés et limites du projet	29
Conclusions	30
Réflexion	31
Références	32
Annexe	35

Description du contexte

L'Université d'Antioquia est l'une des institutions d'éducation supérieure les plus importantes du département d'Antioquia, elle a été fondée en 1803 et est composée de 14 facultés, 4 écoles, 4 instituts et 3 corporations, parmi lesquels nous trouvons l'École de Langues, qui est chargée de gérer le programme Multilingua, où nous avons fait notre stage académique sous les objectifs

- 1) de mettre en place dans un contexte réel, les connaissances acquises d'enseignement de langues étrangères et
- 2) de construire un projet de recherche-action qui aidera à améliorer une situation déterminée identifiée à partir des observations réalisées, des journaux et des données collectées dans le lieu de stage.

Programme Multilingua

Multilingua est un programme de l'administration universitaire et de l'École de Langues créé en 1997, comme partie de la stratégie basique de la politique d'internationalisation de l'université, dont la mission principale est d'enseigner des langues étrangères et promouvoir leurs cultures aux membres de la communauté universitaire. Il offre au public la possibilité d'étudier 8 langues étrangères, parmi lesquelles nous trouvons : l'anglais, le français, le chinois, l'allemand, le japonais, le turc, le portugais et l'italien. Chaque cours de langue a une durée de 80 heures par semestre, divisées en 4 heures hebdomadaires (5 niveaux). Le programme, gratuit, est dirigé principalement aux étudiants, ayant comme requis : le fait d'être étudiants actifs de l'Université d'Antioquia, avoir étudié au moins un semestre académique dans l'université et avoir une moyenne égale ou supérieure à 3.7 dans le semestre antérieur. Par ailleurs, les enseignants, le personnel administratif et personnel retraité de l'Université d'Antioquia, sont aussi admis. Les cours de langues se déroulent dans le bâtiment de l'Antique École de Droit, qui est équipé de ressources

professionnelles, technologiques et bibliographiques, qui contribuent énormément à générer une ambiance agréable et propice pour favoriser l'enseignement, l'apprentissage et la pratique des langues étrangères déjà mentionnées. On profite des activités comme le festival Multilingua, la rencontre de la chanson Multilingua et le cycle de cinéma, pour pratiquer les langues d'une manière plus spontanée.

Cours de français II

Le cours est composé d'étudiants de différents programmes académiques de l'Université d'Antioquia, âgés de 17 à 24 ans et classés entre les niveaux socio-économiques 1 et 4. Pour la plupart d'étudiants (qui en font partie), le programme Multilingua est le premier contact avec le français, mais, deux d'entre eux ont manifesté dans une enquête effectuée au début du cours, qu'ils ont des petites connaissances de la langue grâce à leur programme académique. En plus, ils ont avoué que les bourses et les échanges académiques sont la motivation la plus grande pour étudier le français, mais nous pouvons remarquer aussi d'autres motivations comme le goût pour la langue, l'envie de voyager dans des pays francophones et les similitudes entre la langue maternelle et le français. En ce qui concerne la méthodologie, le cours s'appuie de la méthode alter ego 1 qui est basée sur le CECR et utilise une méthodologie de type actionnelle pour favoriser les compétences de communication.

Le professeur titulaire

Par rapport au professeur du cours, il faut mentionner qu'il a fait une licence en Langues Étrangères à l'école de langues de l'Université d'Antioquia. Puis, il a fait un Master 2 en didactique des langues étrangères à l'Université de Perpignan (France). En plus, dans un questionnaire que nous lui avons fait, il a manifesté avoir plus de 6 ans d'expérience comme professeur de français et d'anglais.

Problématique

Après avoir fait un processus d'observation et d'avoir analysé les données mises en évidence à partir des journaux de bord que nous avons eu l'opportunité de construire pendant un cours de français I du Programme Multilingua de l'Université d'Antioquia, nous avons pu connaître, identifier et analyser des différentes caractéristiques dans la plupart de ces séances qui pourraient représenter un point faible au moment de favoriser une bonne performance des étudiants de cette langue étrangère, principalement le manque de production écrite. Bien qu'il faille remarquer le progrès que nous avons pu observer dans les premières séances, par rapport aux compétences orales, production et compréhension, nous ne pouvons pas nier que les compétences écrites, production et compréhension, ne sont si favorisées que celles de l'orale. Nous l'avons constaté dans l'entrée du journal de bord numéro 14 du 18 mars, où un étudiant a manifesté des difficultés pour s'exprimer clairement de manière écrite, ce qui illustre les inconvénients de ne mettre l'accent que sur les compétences orales : « Je ne sais pas comment on écrit les numéros »¹

C'est pour cela qu'afin d'améliorer la production et compréhension écrite, nous avons décidé de profiter des activités proposées dans la méthode Alter Ego, visant le développement de ces compétences. Puis, comme une manière plus attirante de travailler la langue, nous avons dirigé un projet de travail par tâches dans le semestre, qui a été divisé en trois remises, où les apprenants ont parlé de certaines caractéristiques d'une ville francophone, comme le tourisme, les habitudes, l'histoire, les repas et la culture.

Finalement, après avoir fait une analyse soignée des journaux de bord, des différentes situations vécues dans les cours observés, des enquêtes et ayant claire la situation problématique, nous avons trouvé une réponse à la question suivante : Comment

¹Traduction propre

l'implémentation de l'approche par tâches, peut améliorer la production écrite chez les étudiants débutants de FLE du programme Multilingua de l'Université d'Antioquia ?

Objectifs

Général

Améliorer la production écrite chez les étudiants débutants de FLE du programme Multilingua de l'Université d'Antioquia.

Spécifiques

- Développer le travail autonome des apprenants en ce qui concerne la production écrite, à travers la recherche d'information pour aboutir les différentes tâches proposées.
- Promouvoir l'écriture de textes complets et cohérents basés sur les sujets proposés dans la méthode Alter Ego 1.
- Évaluer et analyser la progression du processus d'écriture des étudiants, basée sur les tâches publiées sur le blog.

Cadre théorique

Tenant compte des considérations théoriques trouvées dans la révision de la littérature concernant notre projet de recherche, nous avons trouvé la production écrite, l'approche par tâches et les blogs, comme concepts clés dans notre sujet.

Production écrite

D'après notre expérience comme étudiants de langues étrangères, nous pouvons remarquer que la production écrite est une des compétences linguistiques les plus difficiles à développer, malgré cela, dans le cours que nous avons observé, elle est peut-être la compétence linguistique la moins favorisée. En plus, il faut remarquer que selon Aslim-Yetis,

(2008), les compétences de production et compréhension orales ont été toujours plus favorisées que celles de la production écrite.

Inculquer l'habitude de la production écrite chez les apprenants de FLE n'est pas un travail très facile, compte tenu que, selon Flower et Hayes, (1981), le processus d'écriture est une activité qui demande constamment de la planification et de la révision de la partie des personnes qui s'y enveloppent.

Mais, en tant que facilitateur d'apprentissage, et pas comme un transmetteur de connaissances, (Aslim-Yetis, 2008), l'enseignant peut aider les apprenants à reconnaître la production écrite comme une partie essentielle de l'apprentissage d'une langue étrangère, malgré les difficultés que l'apprenant non natif peut trouver, en sachant qu'il est face à un système d'une langue inconnue et qui va rendre son travail plus ardu, (Aslim-Yetis, 2008). Par ailleurs, l'apprenant de langue étrangère rencontre d'autres difficultés de type linguistique, d'ordre socio-culturel et des difficultés au moment de mettre en œuvre dans la langue étrangère les stratégies d'expression écrite qui, dans le cas de la langue maternelle, deviennent presque automatiques. (Wolff, 1996, cité par Aslim-Yetis, 2008.)

Nous remarquons l'importance de l'enseignant dans ce processus de rédiger un texte, puisque, selon Albert, (1998) la production écrite, étant une activité qui fait appel à des domaines de connaissances socio-culturelles et référentielles, l'intervention de l'enseignant reste primordiale au moment d'évaluer ces productions écrites. (p.60-61).

La définition que nous avons trouvée comme la plus proche aux objectifs que nous nous sommes proposés au début de ce projet de recherche, est celle de (Germain et LeBlanc, 1988, cités par Aslim-Yetis, 2008), qui a dit que l'expression ou production écrite peut être définie comme une « intégration dans un même acte [...] d'une intention spécifique de communication, d'un modèle de disposition spatiale, d'une connaissance des règles du « genre » utilisé (récit, lettre, etc.) ». (p.22).

Tâche

La tâche est une partie essentielle dans notre projet de recherche, puisque, selon Willis, (1996), elle « vise à créer un but réel pour l'utilisation de la langue et à fournir un contexte naturel pour l'apprentissage de la langue. [...] On ne peut pas apprendre une langue sans avoir beaucoup d'opportunités pour l'utilisation de la langue réelle. »² (p. 1)

D'après Bourguignon, (2006, cité en Zhihong, 2011). « L'apprenant sera acteur d'un projet qui ne visera pas seulement la réutilisation ou l'application de connaissances, mais aussi sa construction... ». (p.39)

Il nous paraît tellement important aussi, de tenir compte du rôle principal de l'apprenant et de l'importance de permettre aux étudiants de trouver un apprentissage significatif à travers les tâches, puisque, selon le (CECR, cité par Puren, 2011).

La perspective [...] de type actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (p. 10).

Ce dernier paragraphe, compris comme l'importance de construire des apprentissages significatifs à travers les activités langagières.

Ce qui nous renvoie à la conception de Bourguignon, (2006), par rapport à l'importance de la langue dans l'accomplissement des tâches en milieu scolaire :

Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales ; il s'agit chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif ; de résoudre un problème, etc. Les tâches exigent en général la mise en œuvre de

² Idem

compétences langagières. En milieu scolaire, c'est cette compétence qu'il s'agit de développer..... (p. 62).

Nous nous sommes servis de ce que Willis, (1996), a dit par rapport au nombre et type de tâches, pour trouver celle qui s'ajuste le mieux au groupe de FLE II où nous avons implémenté les actions.

Willis décrit six types de tâches (1996), parmi lesquelles, nous avons décidé d'implémenter les « tâches créatives (e.g projets) »³ Willis, (1996) afin de développer un projet divisé en trois remises. Par ailleurs, nous avons retenu le concept proposé par Nunan, (2004) qui a défini la tâche comme « une pièce du travail dans la salle de classe qui enveloppe l'apprenant dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction en utilisant la langue cible. »⁴ (p. 4). Finalement, compte tenu de ce que le CECR (2001) avoue par rapport à la tâche, un ou plusieurs sujets mettent en scène les compétences dont ils disposent pour accomplir un but déterminé. À partir des concepts déjà expliqués, nous avons pu commencer à définir plus clairement le travail que nous avons développé dans la deuxième partie de notre stage académique.

Blogs

En ce qui concerne les blogs, Okan, (2013), avoue qu'ils « sont des espaces publics en ligne qui permettent aux usagers de publier leurs travaux et leurs idées, et aux lecteurs d'écrire leurs commentaires et leurs opinions d'une manière libre. »⁵ (p. 282). Il faut remarquer que, nous avons choisi ce moyen pour travailler pendant le semestre, parce que, tenant compte de l'émergence d'une nouvelle génération d'étudiants appelée « la génération net. »⁶, (Ozkan, 2015, p. 673), nous espérons que les technologies de l'information et de la communication, comme nouvelles formes d'outils pédagogiques, seront saisies et utilisées

³ Idem

⁴ Idem

⁵ Idem

⁶ Idem

dans et dehors la classe. En plus, il se fait évident que, d'après (Thomas, 2009, cité par Ozkan, 2015, p. 673), « des millions de personnes dans le monde utilisent les blogs [...] tous les jours et ils attirent l'attention des enseignants [...] et apprenants de langues. »⁷

Le plan d'actions

Les activités que les étudiants ont effectuées pendant le semestre, ont eu comme but l'amélioration de la production écrite chez les étudiants débutants d'un groupe de français II. Premièrement, nous avons communiqué aux étudiants les objectifs et la démarche du processus, ils ont connu les actions dans lesquelles ils allaient participer tout au long du semestre et dont nous nous en sommes servis pour faire la collecte et l'analyse de données. Les étudiants ont fait partie de la création d'un blog, à partir de trois publications qu'ils ont faites pendant deux mois et qui seront appelées action 1, 2 et 3 dorénavant. Par ailleurs, il faut mentionner que les trois remises que les apprenants ont publiées sur le blog sont liées aux contenus abordés dans le niveau deux du cours de français à partir de la méthode alter ego 1, grâce auxquelles nous avons pu analyser et comparer le progrès qu'ils ont fait en ce qui concerne la production écrite.

Pendant toute l'année où nous avons développé le projet, nous avons construit un journal de bord qui nous a servi à analyser le déroulement des séances du cours et de la mise en œuvre des actions et du développement des activités proposées afin d'accomplir nos objectifs.

Finalement, nous avons développé un questionnaire dirigé aux étudiants, afin de connaître leurs impressions du processus, des stratégies utilisées pendant les tâches, des sujets que nous avons abordés dans les trois publications et du progrès qu'ils ont fait en ce qui concerne la production écrite, à partir des tâches réalisées ; et un autre questionnaire, dirigé au

⁷ Idem

professeur titulaire dans le but de connaître son opinion par rapport à la démarche du projet, en ce qui concerne les stratégies utilisées pour accomplir les objectifs proposés et le degré du progrès des habiletés de production écrite qu'il a observé chez les étudiants.

Déroulements des actions

Nous avons proposé aux étudiants, la création d'un blog, sur lequel ils pourraient publier les trois tâches développées à partir de l'information des villes francophones choisies par eux et des sujets étudiés pendant le cours. Maintenant, nous allons définir les actions et les activités que nous avons développées pendant le semestre.

Tâche numéro 1

La première remise du projet avait pour objectif de faire une description du climat et du tourisme de la ville qu'ils ont choisie. Nous avons inclus aussi la nourriture typique et celles que les personnes mangent le plus dans ces villes. La taille pour cette première publication sur le blog, comme pour les autres, ont dû être de minimum une page et demie et de maximum deux pages sur Microsoft Word.

Tâche numéro 2

La deuxième action a consisté à écrire un récit de voyage où ils ont inclus l'information par rapport à l'histoire de la ville choisie, d'un personnage célèbre et des endroits qu'on pourrait y visiter en utilisant le passé composé.

Tâche numéro 3

La troisième remise s'est faite à partir d'une compilation des aspects les plus importants de la culture et des habitudes de la ville. Des aspects comme les fêtes les plus populaires, les vêtements utilisés et la musique.

Observations et journaux

Nous avons continué le travail d'observation et la rédaction d'un journal par séance, travail que nous avons commencé dans le premier semestre de l'année, afin d'avoir des outils propres des cours pour l'analyse.

Questionnaire aux apprenants

Nous avons mis en place un questionnaire pour les apprenants à la fin du cours pour connaître leurs impressions par rapport à la production écrite, l'importance de cette compétence pour eux, la pertinence des activités, devoirs, tâches et sujets proposés et s'ils considéraient qu'ils ont amélioré sa performance dans cet égard.

Questionnaire au professeur titulaire

Nous avons mis en place un questionnaire pour le professeur à la fin du cours, pour connaître son opinion face au processus d'apprentissage des étudiants, ses impressions par rapport aux stratégies utilisées pendant le semestre afin d'améliorer leur production écrite et s'il considérait que l'objectif général de notre processus a été accompli.

Analyse de données

Pour faire l'analyse du processus et du progrès que les étudiants du cours ont eu par rapport à la production écrite, nous avons examiné de manière soigneuse les tâches que nous avons proposées aux étudiants au début du cours, lesquelles, nous avons considéré les meilleurs moyens pour améliorer la production écrite chez eux, en plus, les devoirs qu'ils ont faits pendant le semestre. Tout d'abord, nous avons construit un format de correction où nous avons essayé d'inclure les erreurs que les étudiants ont faites les plus. Nous avons analysé les deux premiers devoirs d'écriture qu'ils ont faits, parmi les types d'erreurs, les plus communes, nous trouvons : la conjugaison du verbe, les accords de genre, nombre et avec le

passé composé, l'utilisation des auxiliaires avoir et être pour le passé composé et la cohérence et cohésion des phrases et des paragraphes.

Format de correction

Ici, vous allez trouver une liste d'erreurs numérotés de 1 à 16.

Dans chaque texte, devoir ou publication corrigée, vous trouverez les numéros de cette liste avec le type d'erreur que vous avez faite. Vous devez les corriger en utilisant les exemples.

1. Manque du verbe (elle boulangère)
2. conjugaison (je **parlez**, il **s'appellent**)
3. accord passé composé (elles sont **parti**)
4. masculin/féminin (**le** fille)
5. cohérence, cohésion (phrase pas claire, pas compréhensible) (j'ai monté en vélo)
6. accord pluriel/singulier (les chien)
7. auxiliaire avoir, être (j'**ai** parti)
8. articles contractés (je vais **à le** théâtre)
9. accents (a-à) (je vais **a** Paris)
10. adjectifs possessifs (voici **ma** livre)
11. mot incorrect (orthographe, mauvaise écriture d'un mot, inventer un mot *despertter*)
12. prépositions (j'habite **à** France/ il est **dans de** la salle de classe/ il est **derrière du** tableau)
13. accord temps verbaux (ce matin, **je me suis levé** à 5 h, puis, **je me douche** et **j'ai mangé**)
14. négation (je **n'**ai mangé)
15. verbe pronominal, pas pronominal (j'ai levé à six heures/ je me mange un gâteau)
16. ponctuation (tous les jours je me lève à 6 heures je mange je me douche je vais à l'école)

Format de correction

Afin de faire la comparaison entre l'évolution des trois actions principales que nous avons prises en compte, nous avons réalisé un graphique pour chacune où nous avons montré, d'après le format de correction dont nous venons de parler, le type et le nombre d'erreurs que les étudiants ont faites, de cette manière, nous avons pu comparer s'ils ont eu du progrès ou pas, dans les publications faites pendant le semestre. Par ailleurs, nous avons réalisé un questionnaire pour le professeur et un questionnaire pour les étudiants, (dont seulement 14 étudiants ont fait partie, puisqu'un étudiant n'était pas le jour où nous l'avons fait) ce qui nous a permis d'avoir d'autres points de vue, différents à ceux qui nous ont donné les tâches et les trois publications sur le blog, qui en même temps nous ont permis de faire

l'identification, catégorisation et résumé des erreurs, les plus communes, quant à la production écrite et pour constater l'évolution des habiletés d'écriture des étudiants.

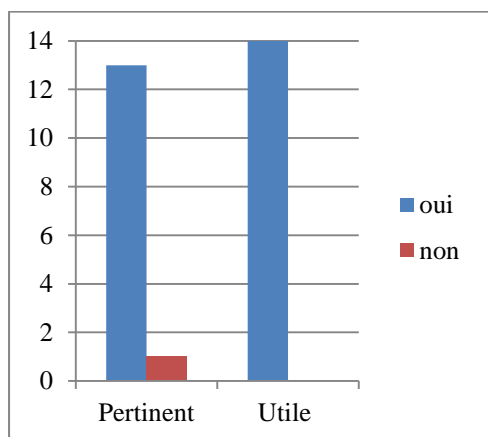
Résultats et interprétation des données

Avant de faire les publications, les étudiants ont dû choisir une ville francophone, dont ils allaient présenter au reste du groupe, l'information correspondant aux sujets proposés pour chaque tâche. Les villes que nous avons proposées aux étudiants ont été : Côte d'Ivoire : Yamoussoukro et Abidjan, France : Paris et Marseille, Canada : Québec, Belgique : Bruxelles et Suisse : Genève. En plus, il est important de mentionner que les étudiants étaient libres d'en proposer et d'en choisir d'autres différentes à celles de la liste ; cela, comme une manière de leur permettre de travailler la ville sur laquelle ils étaient plus intéressés. Les autres villes qu'ils ont proposées sont : France : Metz et Canada : Montréal.

Parmi les raisons que les étudiants ont avouées pour choisir les villes, ils en ont mentionné : « la ville qui a attiré mon attention a été Genève, parce que je ne savais pas que dans cette ville parlent français. » (Première publication, étudiant qui a choisi Genève).
« Bonjour à tous, la ville que je présenterai ensuite attire mon attention pour la conservation des monuments architecturaux qui représentent l'opulence française dans la période coloniale. » (Première publication, étudiant qui a choisi Québec).

Comme nous l'avons déjà mentionné, au début du cours, nous avons construit un format de correction pour que les étudiants aient l'opportunité d'identifier les erreurs qu'ils avaient faites et ensuite les corriger. Nous avons appliqué ce format pour corriger les devoirs, les tâches et les publications sur le blog, de cette manière, ils pouvaient publier à nouveau avec les corrections déjà faites, en plus, ils l'ont trouvé utile et pertinent comme stratégie pour améliorer leur production écrite, comme nous avons mis en évidence dans leurs réponses à une des questions faites dans le questionnaire que nous leur avons réalisé : Considérez-vous

que l'implémentation des tâches et leur postérieure correction à travers le format de correction comme stratégie pour améliorer votre production écrite, a été? Pertinent: oui – non - Pourquoi? Utile : oui – non - Pourquoi?



1. Perceptions du format de correction

Parmi les justifications que les étudiants ont avouées dans leurs réponses, nous en remarquons quelques-unes : « Pertinent, parce qu'il oblige l'étudiant pas seulement à voir en ce qu'il se trompe, comme les fois où le professeur corrige, mais aussi à chercher la manière correcte de le faire »⁸ (étudiant #4), « Pertinent, parce que comme ça, j'ai pu savoir sur ce que je me trompais pour améliorer ma production écrite »⁹ (étudiant #5). Pertinent : non : « Pas pertinent, parce que je n'ai pas été très conscient au moment de corriger les devoirs »¹⁰ (étudiant #6), « Utile, parce que cela m'a permis d'enrichir mon vocabulaire et mes connaissances de certains sujets qui ne suffisaient pas seulement avec les séances du cours »¹¹(étudiant #5), « Utile, parce qu'une fois qu'on a déjà identifié les erreurs, on essaie de ne pas les faire à nouveau, ce qui améliore la production écrite »¹² (étudiant #10).

⁸ Idem

⁹ Idem

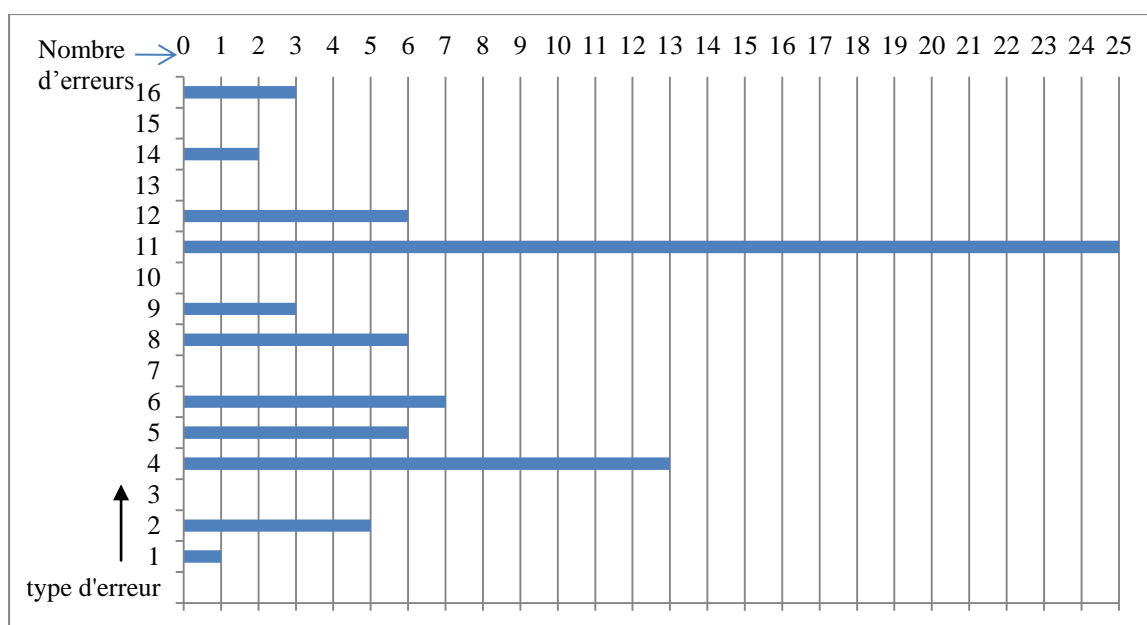
¹⁰ Idem

¹¹ Idem

¹² Idem

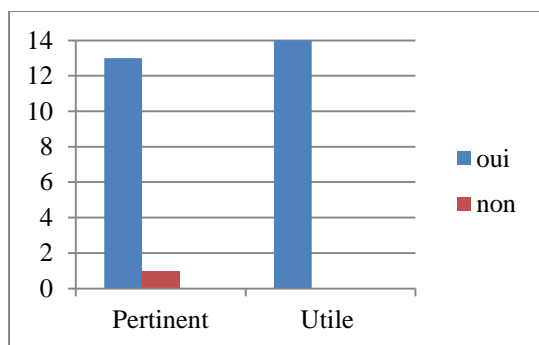
Tâche numéro 1 : description du climat, du tourisme et de la nourriture de la ville

Comme nous l'avons déjà mentionné, la première tâche a été la première publication sur le blog et s'est développée ayant pour intention de connaître le climat, la partie touristique, les nourritures typiques et les endroits touristiques de la ville. À continuation, nous allons partager le nombre de fois que les différents types d'erreurs ont été faits dans la première publication. En outre, nous avons tenu compte du format de correction, afin de faciliter la compréhension des erreurs de la part des étudiants et leur classification.



2. Nombre d'erreurs faites dans la première publication

D'après notre analyse de la première publication et du type et nombre d'erreurs faites par les étudiants, nous avons remarqué que, d'une part, en ce qui concerne la production écrite, les étudiants ont respecté la taille minimale acceptée pour la publication (une page et demie sur Microsoft Word), les étudiants se sont montrés intéressés sur le travail fait, puisque, d'après leurs réponses à la question : croyez-vous que l'implémentation du blog comme une stratégie pour améliorer votre production écrite, a été? Pertinent ? Utile ? Oui – non - Pourquoi? Il s'agit d'une manière différente de travailler la production écrite et en plus, cela leur permet de connaître d'autres cultures.



3. Perception du blog en tant que stratégie pour améliorer la production écrite

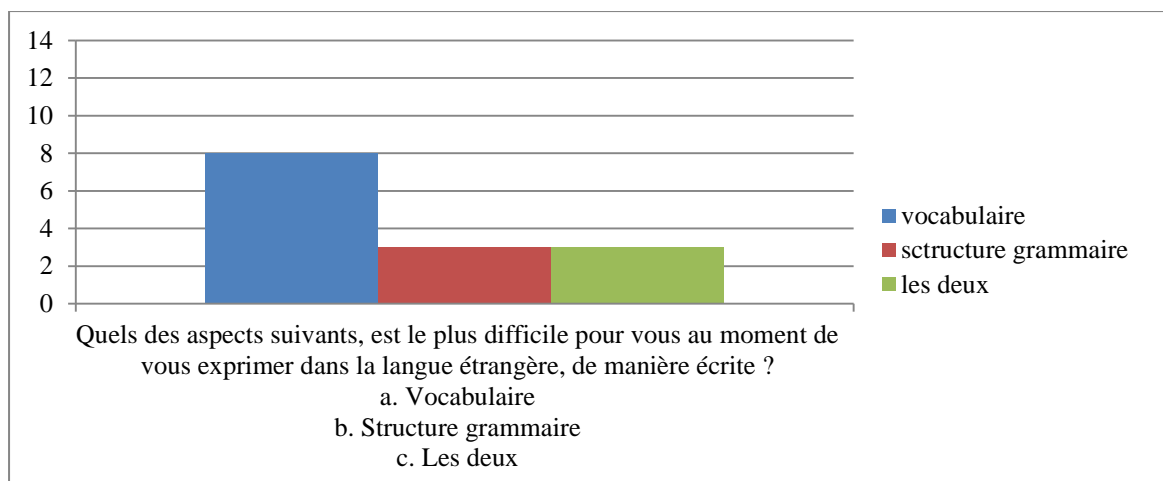
Utile : « cela m'a permis de connaître une culture différente de la mienne »¹³ (étudiant #14), pertinent « parce que c'est quelque chose de nouvelle qui motive »¹⁴ (étudiant #9), utile « parce que savoir du pays de la France est très utile. On ne sait pas si quelque fois on peut y aller »¹⁵ (étudiant #2). D'autre part, par rapport à la grammaire, nous pouvons remarquer que, comme il est évident dans le graphique numéro 3, l'erreur, la plus commune dans cette publication, a été le numéro 11 (mot incorrect : orthographe, mauvaise écriture d'un mot, inventer un mot), cela, dû aux difficultés que les étudiants ont eu par rapport aux accents du français, comme nous avons pu mettre en évidence dans la publication et dans les réponses à une des questions posées dans le questionnaire : « quelques temps verbaux, les accents et certains pronoms »¹⁶ (étudiant # 9, réponse : B).

¹³Idem

¹⁴Idem

¹⁵Idem

¹⁶Idem



4 Aspects difficiles au moment d'écrire en langue étrangère

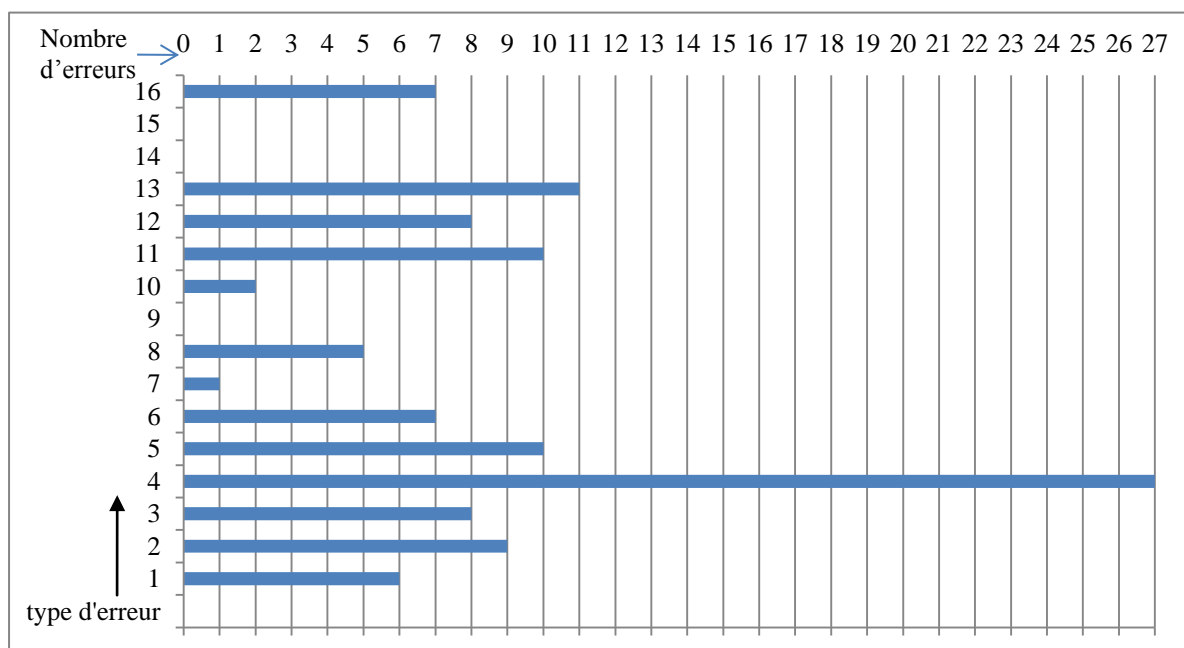
En plus, au peu de vocabulaire qu'ils ont dans ce moment, puisqu'ils confondent encore les mots « Cette ville **raconte** à des destinations » (étudiant qui a choisi Marseille). Nous pensons, que l'étudiant a voulu dire, compte sur et s'est confondu parce qu'en espagnol le verbe « **contar** », a les deux sens. « Ce qui rend ma ville est d'une **gran** importance pour le **región** » (étudiant qui a choisi Abidjan), encore, la confusion avec la langue maternelle, puisqu'ici, nous pouvons regarder l'écriture de deux mots, que, si bien ils sont similaires à l'écriture du français, les accents et l'orthographe sont propres de l'espagnol. Dans ce sens, la langue maternelle peut favoriser parfois l'apprentissage du français comme langue étrangère, néanmoins, d'autres fois, les étudiants peuvent se confier des faux amis sans les connaître, « on comprend beaucoup de mots dû à la structure similaire avec l'espagnol, pourtant, il y a beaucoup de mots qui ont beaucoup de variations »¹⁷ (étudiant #14). D'autres erreurs que les étudiants ont beaucoup faites, sont les numéros 4 et 6, c'est-à-dire les accords genre-nombre avec les adjectifs, les pronoms et les sujets. « **La gastronomie** québécoise est variée, cependant, **il** se caractérise... » (Étudiant qui a choisi Québec) « Ma ville est **situé** en Belgique » (étudiant qui a choisi Bruxelles), « la ville que je présenterai ensuite attire mon attention pour **ses incroyable** » (étudiant qui a choisi Québec). Finalement, il nous paraît

¹⁷Idem

important de mentionner que les erreurs qu'aucun étudiant n'a faites, sont celles qui sont liées à la conjugaison des verbes, aux accords et auxiliaires du passé composé et à l'utilisation des adjectifs possessifs.

Tâche numéro 2 : récit de voyage

La deuxième tâche a consisté à faire la présentation de l'histoire de la ville, d'un de ses personnages célèbres et des endroits que les personnes peuvent y visiter, cela, à manière d'un récit de voyage. C'est dans cette tâche, que nous avons observé que les étudiants se sont réellement mis dans le rôle d'un touriste qui visitait la ville, nous pouvons le voir dans les publications qu'ils ont faites (annexe). Ensuite, nous présentons le tableau qui montre le nombre de fois que les différents types d'erreurs ont été faits par les étudiants dans la deuxième publication.



5 Nombre d'erreurs faites dans la deuxième publication

Par rapport à la partie de la grammaire, nous pouvons dire que bien que nous ayons observé la réduction des erreurs comme le numéro 11, nous avons aussi en remarqué l'augmentation des numéros 1, 2, 4, 5, 12 et 16, et même l'apparition d'autres comme 3, 7,

10, 13 et 15. Nous pensons que cela peut être produit dû au fait que les étudiants ont essayé d'utiliser plus de vocabulaire, des temps verbaux et des expressions, ce qui leur représente des difficultés, mais, qu'en même temps, avec les corrections faites, leur a servi à tenir compte de ce qu'ils devaient améliorer, à ce qu'ils devaient faire attention en ce qui concerne la grammaire, la conjugaison et formation des différents temps verbaux et à l'orthographe. Grâce aux réponses des étudiants, nous avons pu nous rendre compte de ce qu'ils pensaient par rapport aux difficultés que les temps verbaux, le peu de vocabulaire et les expressions propres du français peuvent leur représenter ; en plus, de la nécessité et des bénéfices des corrections que nous leur avons faites après chaque publication sur le blog, ce qui leur a permis de se rendre compte des points faibles qu'ils devaient plus travailler. Quand les étudiants ont été demandés sur les difficultés au moment d'écrire, ils ont répondu : « le manque de vocabulaire ne permet pas d'exprimer complètement ce que je veux »¹⁸ (étudiant #5), « des aspects comme la cohésion et la cohérence, en plus, la correcte utilisation des différents temps verbaux »¹⁹ (étudiant #12). Par ailleurs, quand les étudiants ont été demandés par rapport à ce qu'ils pensaient des bénéfices de la correction des erreurs, ils ont répondu : « la retro-alimentation est nécessaire pour l'identification des erreurs »²⁰ (étudiant #10), « quand on voit où on se trompe, on peut essayer de le corriger depuis ça et se guider pour d'autres travaux »²¹ (étudiant 11).

Finalement, il faut remarquer l'augmentation de l'erreur numéro 4, ce qui a attiré notre attention, néanmoins, nous avons observé que ce sont des petites erreurs, que les étudiants ont pu corriger facilement grâce à notre feed-back. Ensuite, nous montrons quelques exemples de l'erreur numéro 4 faite par les étudiants dans la deuxième publication. « Les

¹⁸Idem

¹⁹Idem

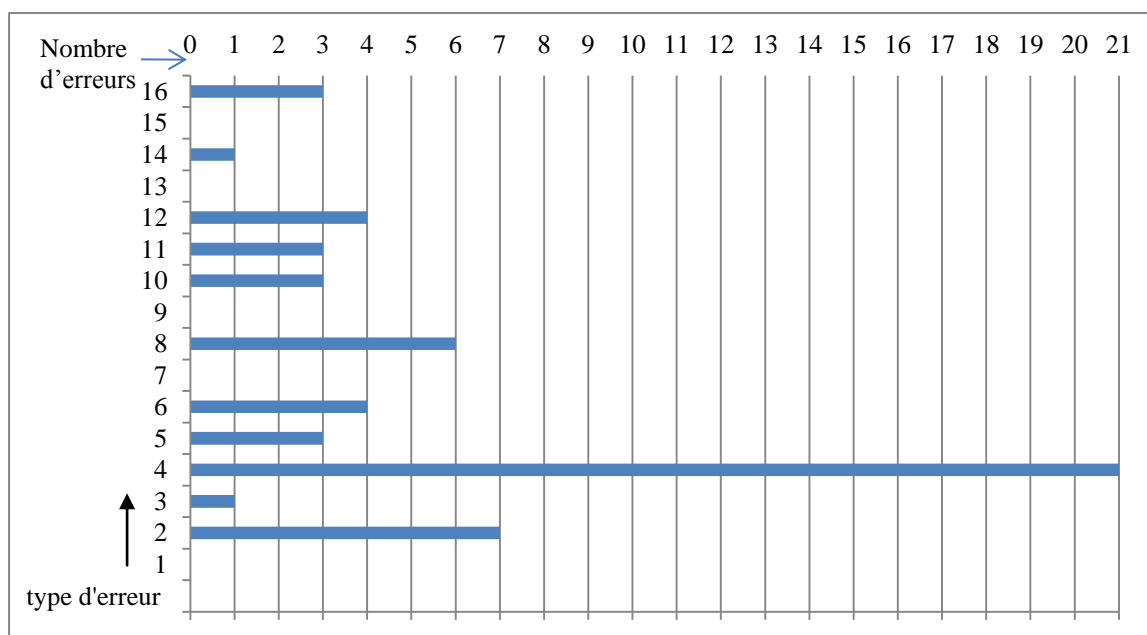
²⁰Idem

²¹Idem

photographies sont **laissés** dans l'ordre respectif » (étudiant qui a choisi Montréal), « **la ville** a été constamment **développé** » (étudiant qui a choisi Bruxelles).

Tâche numéro 3 : la culture et les habitudes de la ville

La tâche numéro trois avait pour objectif la recherche et la connaissance des aspects représentatifs de la culture et des habitudes de la ville. Dans cette tâche, les étudiants ont inclus des aspects comme les événements, célébrations et fêtes populaires, les vêtements utilisés, la musique, les manières de se saluer, les habitudes et même, des rituels religieux. À continuation, nous montrerons le tableau qui illustre le nombre de fois que les types d'erreurs ont été faits par les étudiants dans la troisième publication.



6 Nombre d'erreurs dans la troisième publication

Nous avons observé, dans cette dernière tâche, que les étudiants et les données ont démontré une véritable réduction des quelques erreurs qu'ils avaient faites dans les publications précédentes, comme les numéros 2, 4, 5, 12 et 16. D'outre, il est important de remarquer que les erreurs 1, 7, 9, 13 et 15 n'ont été faites par aucun étudiant dans cette dernière tâche et que la seule erreur qui n'a jamais été faite dans aucune publication, a été la

numéro 15, c'était le point des verbes pronominaux, c'est à dire que le sujet, d'après les données, est déjà clair pour les étudiants et ils en connaissent déjà leur conjugaison.

En ce qui concerne la grammaire et les erreurs faites dans cette publication, nous avons observé que, si bien l'erreur numéro 4 s'est réduite, en comparaison avec la tâche numéro 2, elle continue à être l'erreur la plus faite, mais, malgré cela, nous avons pu noter une réduction considérable d'autres erreurs, en comparaison avec la première et la deuxième publication, ce qui nous a fait penser que les stratégies nous ont servi à accomplir les objectifs que nous nous sommes proposés au début du projet. Les données collectées avec les corrections faites aux tâches réalisées par les étudiants, leurs opinions d'après les stratégies utilisées et les phrases que les étudiants ont tellement bien construites dans la troisième publication, mettent en évidence une claire amélioration de leurs habiletés de production écrite.

Eh bien, comme nous l'avons vu dans les diverses publications faites, la ville de Québec a un grand potentiel touristique grâce à la particularité de leur histoire qui a permis l'adoption d'une culture multi-ethnique et de nombreux aspects intéressants qui sont évidents dans tous les coins et chaque personne dans la ville, et vous pourrez profiter avec la merveilleuse occasion de marcher dans les rues. (Étudiant qui a choisi Québec),

« Les célébrations dans ma ville sont très liées à la religion catholique et à la musulmane » (étudiant qui a choisi Yamoussoukro), « Paris est connue mondialement par sa culture, par être la ville de la mode et par ses coutumes propres. Voici certaines de ses fêtes, quelque chose de ses habitudes, de sa vêtement typique et de sa musique » (étudiant qui a choisi Paris). Il nous paraît aussi très important de mentionner l'évolution de l'erreur numéro 11, puisque, dans la première tâche, elle a été faite 25 fois et été l'erreur, la plus faite si nous comparons les trois tâches, dans la deuxième publication, nous observions déjà une

tendance réductrice avec seulement dix erreurs de ce type, pour, finalement, trouver que l'erreur, n'a été faite que 3 fois dans la dernière publication. En plus, pour confirmer les résultats positifs des données, il nous paraît important de mentionner qu'il se fait évident une réduction de nombre total d'erreurs faites dans chaque publication, puisque dans la première, nous avons compté 77, puis, dans la deuxième, nous avons observé que le nombre a augmenté jusqu'au 111 erreurs totales, dû aux raisons déjà mentionnées et finalement, dans la troisième publication, ce nombre total d'erreurs s'est réduit de manière considérable jusqu'à seulement 56.

Amélioration de la production écrite

En général, nous avons observé que, la plupart des types d'erreurs trouvées dans le format de correction, se sont réduits dans la publication de la troisième tâche, en comparaison avec les deux premières, ce qui continue à indiquer que nos objectifs ont été accomplis. Nous considérons que les bons résultats que nous avons obtenus avec le projet, sont grâce au fait que les étudiants se sont montrés intéressés aux sujets choisis pour travailler dans chaque tâche et à la relation entre les sujets étudiés dans les cours et ceux choisis pour les publications, cela, comme une manière de pratiquer ces sujets en dehors de la classe aussi. Ces affirmations se voient confirmées grâce aux réponses que les étudiants ont données à la question : pensez-vous que l'implémentation des sujets proposés pour les tâches et les publications sur le blog, a été. Pertinent ? Utile ? Oui – non – pourquoi ? « Pertinent, parce qu'on utilisait beaucoup des sujets appris dans les classes (la localisation, les vêtements, etc.) »²² (Étudiant #11), « utile, parce que ça m'a permis de faire le lien entre les sujets de la classe et la rédaction de la ville pour le blog »²³ (étudiant #5). Par ailleurs, quand nous avons posé aux étudiants, la question : considérez-vous que les tâches, les publications sur le blog et les sujets choisis pour ces activités, ont amélioré votre production écrite dans la langue

²²Idem

²³Idem

étrangère ? Oui – non – pourquoi ? Ils ont répondu : « oui, parce qu'avant, je n'avais pas de connaissances pour rédiger un texte court »²⁴ (étudiant #8), « oui, parce que ça m'a fait écrire sur un sujet inconnu, donc, ça m'a obligé à augmenter mon vocabulaire »²⁵ (étudiant #3).

D'outre, il nous paraît important de mentionner qu'un étudiant a répondu de manière négative à cette question, « non, c'est très difficile parce que la grammaire est complexe et beaucoup d'inconvénients et de manques d'information, me viennent à l'esprit au moment d'écrire »²⁶ (étudiant #4). Malgré sa réponse, nous pouvons dire que selon la majorité des étudiants, les résultats donnés par les tâches et les publications sur le blog et les impressions du professeur titulaire par rapport aux stratégies, nos étudiants, ont pu améliorer leur production écrite.

Voici ce qu'il a dit par rapport à cela : Au début de l'année, nous avons décidé de travailler l'amélioration de la production écrite chez les étudiants à travers les tâches et les publications sur le blog, les sujets ont relation avec le livre *Alter Ego*. Croyez-vous que les stratégies ont marché ? Oui – non - pourquoi? « Oui, normalement, je favorise la production orale car c'est l'habilité linguistique que les étudiants préfèrent développer. Donc, des fois, je laisse de côté la production écrite. Avec les activités proposées par le stagiaire ils ont été encouragés à mobiliser cette habilité-là. »

Développement de l'autonomie

Comme nous venons de mentionner, le développement de l'autonomie, un de nos objectifs au début du projet, est devenu une partie importante pour nous aider à améliorer la production écrite chez les apprenants du cours. Outre, il est évident que, d'après les réponses des étudiants, leur développement du travail autonome a été un objectif accompli et une manière de les motiver à travailler. À la question : pensez-vous que les tâches réalisées en dehors de la classe et les publications ont contribué au développement de votre travail

²⁴Idem

²⁵Idem

²⁶Idem

autonome ? Oui – Non – pour quoi ? les étudiants ont répondu : « oui, parce qu’elles m’ont demandé un effort, tout d’abord pour rechercher l’information nécessaire, puis, pour rédiger en français »²⁷ (étudiant # 5), « oui, parce que je consacrais plus de temps à la langue, dehors la classe »²⁸ (étudiant # 8).

Difficultés et limites du projet

Nous considérons important, le fait de mentionner que, pendant le développement du processus, nous avons trouvé des aspects négatifs, qui ont entravé un peu son bon déroulement. Les trois difficultés principales que nous avons trouvées, ont une relation directe avec les tâches publiées sur le blog. Tout d’abord, il faut faire référence à la première difficulté trouvée, nous avons identifié dans les différentes tâches publiées sur le blog, que les étudiants trouvaient beaucoup d’information des villes sur internet, ce qui les obligeait à paraphraser une grande partie de la publication faite sur le blog, ayant pour résultat, le fait que, si bien cette habileté est importante, ce n’était pas le centre de notre projet.

Le deuxième problème trouvé pendant le projet, a été les absences répétées de quelques étudiants, ce qui a rendu le processus de connaissance et acquisition de quelques sujets de grammaire, un peu plus lent et compliqué pour quelques-uns, et tenant compte que les sujets proposés pour les publications des tâches sur le blog avaient une relation directe avec les sujets étudiés dans les classes, nous avons perçu des difficultés liées au développement des idées propres des étudiants, quand elles avaient besoin des connaissances étudiées en classe, dont ils ont manqué dû aux absences.

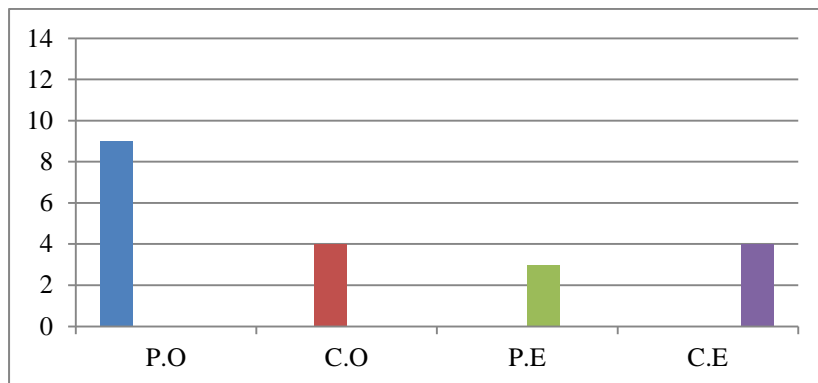
Finalement, le dernier obstacle trouvé, a été le manque de respect des dates limites de la part de quelques étudiants, pour faire les publications des tâches sur le blog, nous remarquons cette partie, tenant compte que, la raison de ce comportement, peut être l’importance que les étudiants donnaient aux compétences linguistiques différentes à la

²⁷Idem

²⁸Idem

production écrite, ce que nous avons identifié, grâce aux réponses des étudiants, à la question : de ces compétences linguistiques, quelle est la plus importante pour vous ?

Production orale, compréhension orale, production écrite, compréhension écrite.



7. Importance des compétences linguistiques selon les étudiants

Parmi les réponses avouées par les étudiants, nous en remarquons quelques-unes : « P.O, parce que c'est la source principal de communication et peut nous aider, d'une forme rapide dans n'importe quelle situation »²⁹ (étudiant #3), « P.E, je considère que c'est un aspect essentiel, puisque dès là, on forme un bon lexique, grammaire et structure qui aide la compréhension et production oral »³⁰ (étudiant #12), « C.O, parce que la communication avec les autres personnes, se fait majoritairement de manière orale, c'est pour ça que la C.O est fondamentale »³¹ (étudiant #10). Nous considérons très important, le fait que seulement trois étudiants considèrent la P.E, comme la compétence linguistique, la plus importante, face aux autres.

Conclusions

Au début du projet, nous nous sommes proposé de donner aux étudiants des outils pour améliorer leur production écrite à travers une série de tâches, qui selon nos perceptions, seraient intéressantes et nous aideraient à les accomplir. Il est évident, d'après les résultats,

²⁹Idem

³⁰Idem

³¹Idem

que notre objectif principal, a été de manière satisfaisante, accompli. Nous pensons que l'utilisation des sujets proposés dans la méthode alter ego 1, en tant que guide pour proposer les sujets que nous avons travaillés dans les tâches, a été fondamental pour permettre aux étudiants de faire le lien entre les connaissances acquises dans les classes et l'importance d'elles, au moment d'exprimer leurs idées de manière écrite, de toute façon, nous avons remarqué l'importance de bien choisir l'information qu'on demande aux étudiants, puisque, comme nous l'avons déjà mentionné, dans notre projet, le fait de leur demander de l'information qu'ils ne pouvaient pas construire par eux-mêmes, les a obligés à beaucoup paraphraser les données qu'ils ne pouvaient trouver que sur internet, pour ne pas faire du plagiat.

Finalement, nous pouvons conclure que les tâches et leurs postérieures publications sur le blog ont été un bon choix pour attirer l'attention des étudiants, et accomplir nos objectifs, cependant, pour mieux exploiter et développer les habiletés de production écrite, il est pertinent de conseiller nos collègues d'implémenter des sujets variés pour éviter la monotonie et l'ennui dans les tâches. D'ailleurs, un étudiant a commenté « il serait bien d'utiliser des sujets variés, que les publications ne soient pas du même sujet pour en augmenter la variété »³² (étudiant #2, suggestion). En plus, il serait intéressant de travailler sur d'autres compétences linguistiques, plus attirantes pour les étudiants, de cette manière, ils pourraient se sentir plus intéressés au travail et aux activités dirigées.

Réflexion

Productive, enrichissante, exigeante et formative, ce sont les adjectifs avec lesquels je peux décrire cette expérience. Je n'ai que des mots positifs pour parler des contributions que cette expérience m'a faites en tant que professeur, étudiant et personne. J'ai pu confirmer le plaisir que me produit aider mes étudiants à développer leurs habiletés et leur goût pour les

³²Idem

langues étrangères, en plus, leurs expressions de remerciements des connaissances qu'ils acquièrent avec mon aide. En ce qui concerne mon rôle de professeur, je dois remarquer, toutes les connaissances que j'ai acquises : les manières de préparer et dérouler les cours pour mieux me faire comprendre, pour profiter du temps et des outils disponibles pour l'enseignement d'une langue étrangère et bien sûr, pour trouver les stratégies, les plus appropriées pour expliquer, enseigner et guider les connaissances, que les étudiants espèrent acquérir.

Malgré les difficultés vécues pendant cette démarche, elles ont agrandi énormément mes connaissances de recherche, ce qui m'a permis de réfléchir aux meilleurs stratégies, activités et outils, pour enseigner le français en tant que langue étrangère, à mettre en œuvre ces connaissances et à tenir compte des difficultés, habiletés et opinions des étudiants qui feront partie de la classe, puisqu'ils, en tant qu'acteurs principales dans le processus d'enseignement-apprentissage, doivent se sentir confortables et attirés par les sujets, stratégies et activités mises en pratique afin d'accomplir les objectifs.

Références

- Albert, M. C. (1998). Évaluer les Productions Ecrites des Apprenants, *le Français dans le Monde* 299, 58-64.
- Aslim-Yetis, V. (2008). Enseignement – Apprentissage de l’expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l’Université Anadolu en Turquie. Récupéré de http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v/download
- Bourguignon, C. (2006). De l’approche communicative à l’approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.
- Conseil de l’Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : les Éditions Didier.
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Okan, Z. et Taraf, H. U. (2013). The Use of Blogs in Second Language Teacher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 282-289.
- Ozkan, M. (2015). Wikis and Blogs in Foreign Language Learning from the Perspectives of Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 672-687.

Puren, C. (2011). Le nouvel objectif social de référence de la didactique des langues-cultures

: la formation d'un acteur social autonome et solidaire. p 10. Récupéré de

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011h/>

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Edinburg Gate, EN : Pearson Education Limited.

Zhihong, P. (2011). La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergies, chine*, 6, 37-45.

Annexe

Le blog : (les noms et prénoms des étudiants ont été cachés)

