

La littérature comme déclencheur d'activités d'écriture chez les apprenants débutants de français

Leidy Marcela LOPERA ESPINOSA

Universidad de Antioquia

Directrice de Projet de Recherche : María Elena ARDILA RESTREPO

Directeur de stage : Renán Darío MOSQUERA RIVERA

Directrice de Mémoire de Recherche : Érica María GÓMEZ FLÓREZ

Juin, 2019

Medellín



Résumé

Ce rapport expose comment l'implémentation d'activités d'écriture basées sur la littérature et leur évaluation à travers la méthode de l'analyse de l'erreur ont amélioré la production écrite chez un groupe d'apprenants débutants de français. Après avoir analysé quatre textes écrits par les étudiants, les observations de classe effectuées pendant une année et deux questionnaires appliqués aux étudiants, nous avons trouvé que bien que ces stratégies n'aient pas amené une réduction des fautes faites par les élèves, elles les ont rendus plus conscients des micro-compétences que la production écrite comporte.

Mots clés : production écrite, activité d'écriture, micro-compétences d'écriture, analyse de l'erreur, littérature

La littérature comme déclencheur d'activités d'écriture chez les apprenants débutants de français

Ce projet de recherche-action a été effectué au programme Multilingua de l'Université d'Antioquia entre août 2018 et juin 2019 comme condition d'obtention du diplôme d'Enseignement de Langues Étrangères (Bac+5) à l'Université d'Antioquia.

Sommaire

Avant-propos.....	5
Description du contexte.....	6
Problématique.....	7
Objectifs	9
Cadre théorique	9
La production écrite.....	10
Micro compétences de l'écriture	10
Activités d'écriture	11
La Littérature et l'enseignement de la production écrite	12
L'analyse de l'erreur.....	12
Le plan d'actions	13
Analyse des données	19
Résultats et interprétations	21
Difficultés et limites	28
Conclusions	29
Réflexion	30
Références	31
Annexes	33

Avant-propos

Dans le cadre du programme *Enseignement de Langues Étrangères* (Bac+5) à l'Université d'Antioquia, les étudiants doivent faire un stage académique en enseignement de langues étrangères (anglais ou français) pendant une année, au cours duquel ils sont censés développer une recherche-action.

Le premier semestre, les étudiants doivent observer un cours, identifier une problématique et proposer une intervention didactique-pédagogique pour la résoudre. Le deuxième semestre, ils doivent implémenter et évaluer leur proposition.

Dans ce rapport, nous présentons le parcours et les résultats de notre projet au programme Multilingua de l'Université d'Antioquia.

Description du contexte

L'Université d'Antioquia est une institution publique qui se trouve à Medellín et à différentes régions d'Antioquia. Dans le cadre de ses politiques d'internationalisation, en 1997, le rectorat de l'université et son École de Langues ont créé le programme Multilingua, dont la mission est le développement des compétences communicatives et culturelles en langues étrangères chez les membres de la communauté universitaire. Les inscriptions au programme sont ouvertes chaque semestre pour les étudiants prioritairement, mais aussi pour le personnel administratif, les enseignants et le personnel retraité de l'université (Tordecilla Espitia, 2015, pp. 5-6). Au moment de notre recherche, le programme offrait des cours gratuits de français, italien, portugais, allemand, mandarin, japonais, turc, emberá chamí, kriol et M+N+K+. (Universidad de Antioquia, 2019).

Les cours du programme sont enseignés à L'Ancienne École de Droit, un siège de l'université qui se trouve au centre de Medellín. Multilingua y dispose de onze salles de classe équipées d'un ordinateur, un écran géant, 30 chaises individuelles, un tableau et un système de sonorisation. De plus, dans ce bâtiment de trois étages, il y a une bibliothèque dotée des matériels d'étude de langues (manuels, dictionnaires, jeux, littérature, etc.), et une salle d'ordinateurs.

Le cours de français à Multilingua

Le cours de français à Multilingua comprend six niveaux. Chaque niveau a une durée de 16 semaines et une intensité hebdomadaire de 4 heures. L'objectif du cours est l'acquisition du niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les quatre habilités de la langue. Dans ce but, le cours suit les manuels Alter Ego 1 (niveaux 1, 2 et 3) et Alter Ego 2 (niveaux 4, 5 et 6).

La classe

Cette recherche-action a été effectuée au sein du groupe Français II – 3 à Multilingua. L'objectif de ce niveau était de développer les dossiers 4, 5 et 6 du manuel Alter Ego 1 après avoir

étudié les dossiers 1, 2 et 3 au niveau 1. C'est pourquoi, le groupe avait des connaissances basiques de la langue française au début du cours. La classe avait lieu le mardi et le jeudi entre 14h et 16h.

À travers un questionnaire appliqué le 12 février 2019, nous avons trouvé que le groupe comptait 24 étudiants de différents programmes académiques de l'Université d'Antioquia, entre 18 et 55 ans. Entre leurs motivations pour apprendre le français, nous avons trouvé le désir de voyager aux pays francophones, les opportunités académiques que l'apprentissage de cette langue offre et l'intérêt aux langues et cultures étrangères, particulièrement la française.

L'enseignante

À travers un entretien, l'enseignante du cours nous a fait savoir qu'elle est titulaire de deux masters spécialisés, l'un en Didactique de FLE l'autre en Littérature comparée. De plus, elle comptait 15 ans d'expérience en enseignement de FLE.

Problématique

La catégorisation et analyse des informations obtenues à travers un questionnaire appliqué aux étudiants au début du semestre ; l'analyse de la méthode Alter Ego 1 et les observations du cours, consignées au journal de bord, nous ont permis d'identifier le besoin de développer une bonne production écrite en FLE chez les apprenants du cours Français II – 3 à Multilingua. C'est pourquoi, nous nous sommes proposés de faire une intervention pédagogique – didactique pour améliorer cette compétence dans le cadre d'une recherche-action.

En premier lieu, le questionnaire nous a permis de connaître les motivations et les points forts et faibles des apprenants à propos de l'apprentissage de la langue française. Ils ont exprimé leur désir de voyager aux pays francophones pour mieux connaître leurs produits culturels (l'art, la littérature, l'architecture) (54% des étudiants). Par ailleurs, 46% des participants ont manifesté que les opportunités académiques que La France ou Le Canada offrent les avaient motivés à apprendre

la langue française (Questionnaire 1, question 10). Brown (2004) et Faure (2011) affirment que pour accéder aux transactions sociales dans les communautés lettrées et scolarisées, il faut écrire au moins aux niveaux basiques (p. 218 et p. 24). C'est pour cela que, dans le but de contribuer à matérialiser les aspirations des apprenants, nous avons trouvé qu'il est important de développer leur production écrite.

Par ailleurs, nous avons identifié que la production écrite est une habilité qui demande une forte intervention dans notre contexte. Le questionnaire nous a laissé savoir que 86% des participants pensaient que leur niveau de compréhension écrite était fort. Par contre, seulement 29% des étudiants se sentaient à l'aise quand ils écrivaient (Questionnaire 1, question 12). De plus, une analyse des compétences travaillées dans la méthode Alter Ego 1 nous a permis de conclure que le manuel met l'accent sur la compréhension orale comme écrite, et laisse de côté la production écrite (Analyse de la méthode, p. 2). Ainsi, ces données nous ont invités à renforcer l'écriture au sein de notre cours.

En outre, plus de la moitié d'étudiants ont exprimé un grand intérêt à la culture française et sa littérature. À la question de l'enseignante « Pourquoi avez-vous décidé d'apprendre le français », un des élèves a manifesté : « Je voudrais lire des auteurs français en français parce que la traduction à l'espagnol cause que l'œuvre perd grande partie du sens »¹. Un autre étudiant a affirmé : « Je rêve de lire *Les misérables* en français »² (Journal de bord, entrée 1, p. 3). Cet intérêt des apprenants à la littérature et leur habilité en compréhension écrite (Questionnaire 1, question 12) nous ont mené à proposer un travail basé sur la littérature francophone adaptée.

En somme, nous avons trouvé que l'écriture est une compétence dont les étudiants avaient besoin en raison de leurs motivations pour apprendre la langue française. Celle-là demandait, par

¹ Traduction propre de l'espagnol

² Traduction propre de l'espagnol

ailleurs, un travail didactique d'amélioration, qui est la base de nos actions. De plus, les participants ont manifesté un grand intérêt à la culture des pays francophones, particulièrement leur littérature. Par suite, nous avons cherché répondre à la question : Comment l'implémentation d'activités d'écriture basées sur la littérature francophone peut améliorer la production écrite chez les apprenants débutants de français du programme Multilingua de l'Université d'Antioquia ?

Objectifs

Général

Améliorer la production écrite chez les apprenants débutants de français du programme Multilingua à travers l'implémentation d'activités d'écriture basées sur la littérature.

Spécifiques

- Faire élaborer aux étudiants trois textes cohérents basés sur le livre de littérature adapté « Le Bossu de Notre-Dame », qui sera lu au cours du semestre.
- Favoriser la progression de la production écrite des apprenants à travers le travail de classe sur les sous-compétences de l'écriture tels que l'orthographe, la syntaxe, le lexique, la cohérence et la cohésion.
- Planifier des interventions sur les sous-compétences d'écriture en nous servant de l'analyse des erreurs des textes des étudiants.
- Évaluer la progression des productions écrites des étudiants à travers l'analyse des grilles d'analyse de l'erreur.

Cadre théorique

Ci-après, nous définissons les termes les plus importants de notre recherche. En premier lieu, nous allons définir ce que la *production écrite* est, mettant l'emphase sur ses *micro-compétences*. Après, nous allons délimiter les termes *activité* et *littérature* dans le cadre de

l'enseignement - apprentissage de la production écrite en FLE. Finalement, nous allons préciser ce que *l'analyse de l'erreur* est et son importance dans l'apprentissage de la production écrite.

La production écrite

La production écrite est une des quatre compétences de la langue (avec la compréhension orale et écrite, et la production orale). Elle est un ensemble d'éléments qui doivent être développés progressivement visant à la construction d'un texte écrit.

Selon Cuq (2003), l'écrit est l'« inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue » (p. 79). Cette inscription est fortement liée à la composante orale de la langue à laquelle elle représente graphiquement (Laid, 2017 / 2018, p. 15). Cependant, l'écriture « surpasse la combinaison de lettres et phrases » puisqu'un texte comporte une intention communicative (Cáceres, 2017, p. 22).

Micro compétences de l'écriture

La production écrite est une compétence complexe étant donné les divers éléments qu'il faut maîtriser pour bien écrire. Brown (2004) fait référence à ces éléments en termes de micro et macro compétences³. Les micro compétences énoncées par Brown sont : la production de graphèmes et les séquences orthographiques de la langue cible, la structure de la phrase, la grammaire et la cohésion. Les macro compétences sont éléments liés aux textes complexes comme la rhétorique, le respect de la structure des essais d'après leur type, la mise en relation des idées implicites, l'inclusion de références culturelles complexes et le développement de stratégies d'écriture et de correction (p. 222). Par rapport à ces éléments, Tardiff (1993) affirme que le défi de l'enseignement de la production écrite est la maîtrise individuelle de ces composantes comme leur mise en relation (p. 35). Tenant compte le niveau des apprenants de notre cours (débutants),

³ Ma traduction de l'anglais

les objectifs et la méthodologie du programme, nous nous sommes centrés sur le développement des micro compétences chez les apprenants. Celles-ci seront définies en bas.

D'abord, nous comprendrons *les graphèmes* comme des unités graphiques dont la combinaison représente soit des phonèmes, soit des éléments sémantiques (la pluralisation, la féminisation, etc.). En français, un même phonème peut se représenter par différentes combinaisons de graphèmes (« an » et « am ») (Cuq, 2003, p. 119). Deuxièmement, *l'orthographe* sera comprise comme la norme pour mettre un mot oral à l'écrit (Larousse, 2019). Troisièmement, *la syntaxe* sera pour nous l'ensemble des règles qui permettent que l'organisation des mots dans une phrase lui rend compréhensible (Cuq, 2003, p. 231). Notre acception de *grammaire* sera liée aux règles de la langue qui seront enseignées à travers activités pédagogique-didactiques pour que les apprenants les intériorisent et s'en servent au moment de s'exprimer en langue cible (p. 117). Finalement, *la cohésion* aura rapport à l'organisation du texte : l'organisation de ses composantes basiques (graphèmes, mots, phrases) et la façon comment celles-ci sont connectées d'une manière progressive dans le texte (p. 46).

Ainsi, au vu des divers éléments que l'écriture comporte, le processus d'enseignement de la production écrite exige de l'organisation progressive et intentionnelle des contenus dans le but de les rendre accessibles aux étudiants.

Activités d'écriture

Les activités d'écriture sont des exercices qui incitent à l'utilisation de différentes composantes de la production écrite préalablement étudiées dans la salle de classe. Pour développer les activités, les apprenants doivent accomplir une consigne aussi réaliste que possible au travers de laquelle leur capacité à communiquer sera évaluée (Cuq, 2003, pp. 14 - 15) (entrée *Activité*).

La Littérature et l'enseignement de la production écrite

Selon plusieurs spécialistes, la littérature peut apporter positivement à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en général. Premièrement, Cuq (2003) et Riquois (2010) soulignent la richesse grammaticale, lexicale et culturelle que la littérature contient (p. 159 et p. 249). Deuxièmement, Hassan (2006) indique que le texte littéraire présente plusieurs situations de communication qui apportent des modèles de langue en usage au lecteur (159). Par rapport au renforcement des compétences de la langue, le texte littéraire est une bonne excuse pour développer des activités de compréhension écrite et de production écrite (Riquois, 2010, p. 249) comme de production orale puisque la littérature ouvre la porte au débat, à l'opinion et à l'expression.

En conclusion, un texte littéraire peut être un bon déclencheur des activités d'écriture en langue française aux termes linguistiques et de contenu. Par ailleurs, le texte littéraire apporte un contexte pour ces activités et permet l'intégration des différentes habilités de la langue.

L'analyse de l'erreur

Nous avons choisi *l'analyse de l'erreur* comme stratégie d'évaluation des textes produits par les élèves et de choix des thématiques des activités écrites de remédiation.

Il faut remarquer que les erreurs comme les fautes font partie de l'apprentissage des langues étrangères. Par conséquent, elles peuvent devenir une opportunité didactique. *L'analyse des erreurs* est une stratégie d'évaluation basée sur l'analyse et l'intervention formative des incorrections faites par les apprenants. Ce procédé consiste à identifier les erreurs et fautes et les remédier à travers la planification d'interventions de classe basées sur les besoins des étudiants (p. 135). Lokman et Hüseyin (2009) recommandent de tenir compte des pas suivants au moment d'appliquer cette stratégie. Premièrement, l'enseignant doit trouver et systématiser les erreurs/fautes dans les textes écrits par les apprenants. Celles-ci peuvent être des incorrections de

contenu (respect de la consigne, cohésion, structure du texte, clarté, entre autres) ou de forme (syntaxe, orthographe, lexicque, morphologie, ponctuation, conjugaison, etc.) (Laid, 2017 / 2018, pp. 25 - 26) et (Lokman & Hüseyin, 2009, p. 129). Ensuite, le professeur doit identifier leur source et leur récurrence. Une fois cette information a été trouvée, l'enseignant peut déterminer les critères pour décider quelles erreurs/fautes seront corrigées (celles qui empêchent la communication, selon la récurrence, etc.). Finalement, la stratégie de remédiation est planifiée d'après le contexte et les objectifs visés par la classe (p. 129 – 133).

Quelques auteurs différencient les termes *erreur* et *faute*. Les premières sont faites par méconnaissance d'une règle ou de ses exceptions ; les deuxièmes sont des applications incorrectes d'une règle déjà connue, généralement à cause d'un manque d'attention (Lokman & Hüseyin, 2009, pp. 127-128).

En somme, le travail progressif sur différentes *micro-compétences* d'écriture à travers *l'analyse des erreurs* peut apporter de l'information pour planifier des interventions de remédiation qui contribueront à renforcer la production écrite. Ces *activités* peuvent être pensées autour la *littérature* dans le but de contextualiser les pratiques d'écriture.

Le plan d'actions

L'implémentation du plan d'action que nous avons projeté a eu comme but l'amélioration des micro-compétences d'écriture chez les apprenants du cours Français II-3 à Multilingua.

Nous avons proposé la création de quatre activités d'écriture basées sur le livre adapté « Le Bossu de Notre-Dame » tenant compte des contenus grammaticaux, lexicaux et thématiques du manuel du cours, Alter Ego 1. Par ailleurs, les critères d'évaluation suivants ont été explicités aux apprenants préalablement à la création des textes : l'orthographe, la ponctuation, l'ordre des

mots dans la phrase, la conjugaison des verbes, les accords, la maîtrise de vocabulaire, le respect de la consigne et la cohésion.

L'œuvre a été choisie par le groupe, parmi une liste de cinq livres adaptés proposés aux étudiants d'après leur niveau linguistique, la disponibilité du matériel et les intérêts du groupe, identifiés dans un questionnaire appliqué au début du projet. Nous avons créé un chronogramme de lecture pour que les apprenants fussent au jour avant de chaque remise.

Par rapport à l'évaluation formative des productions, nous nous sommes servis d'une grille ([Annexe A](#)) pour catégoriser les erreurs et fautes faites par les apprenants et leur récurrence. Cette grille a été un guide pour déterminer quelles micro-compétences devaient être intervenues dans la salle de classe tenant compte des types d'erreur (contenu ou forme) et leur récurrence. La correction a été un élément important dans le processus : chaque texte a été rendu aux étudiants avec des corrections explicites à l'écrit comme à l'oral.

Déroulement des actions

Ensuite, nous décrivons les quatre activités implémentées au cours du semestre.

Activité 1 : diagnostique (séance 3) ([Annexe B](#)).

Cette activité a été un diagnostic d'écriture, qui a consisté à la création d'un profil sur Facebook. Une fois que les apprenants ont choisi le livre, nous avons présenté une image avec ses personnages. Les apprenants devaient en choisir un, et imaginer son prénom, sa profession et ses loisirs ; toutes ces thématiques avaient été apprises au premier niveau du cours.

Cette activité visait à faire écrire aux étudiants un paragraphe, type profile Facebook, en utilisant ces informations dans le but d'identifier leurs points forts et faibles en production écrite. Elle a constitué, de plus, une activité d'avant la lecture du livre.

Nous avons trouvé que les incorrections les plus récurrentes dans cette remise ont été liées à l'orthographe et à la syntaxe. En premier lieu, nous avons constaté des fautes d'accord au féminin ou pluriel (34 récurrences). Deuxièmement, l'omission des accents a été récurrente aussi (33 récurrences). L'accord avait été déjà travaillé au cours du niveau 1 tandis que les accents en français (présentation, prononciation et usage orthographique) n'avaient pas été présentés. Ainsi, nous avons décidé d'intervenir l'omission des accents au lieu de l'accord, dont une correction verbale a été apportée (Entrée 3 du journal de bord, p. 7).

Dans la séance 11, nous avons préparé une intervention pour présenter les accents du français et réviser la prononciation des diphtongues du français (« au », « oi », « ai »). (Journal de bord, entrée 6, p. 6). L'objectif de ce travail était de rendre aux apprenants conscients de la prononciation de certains graphèmes, tenant compte que, la prononciation de quelques combinaisons diffère en espagnol et en français, ce qui a causé des erreurs d'écriture et de prononciation dans cette remise comme au cours du semestre (Entrée 1 du journal de bord, pp. 7-8). Comme la dictée est une activité qui vise à la reconnaissance de la relation phonème-graphème (Brown, 2004, p. 223), nous nous en sommes servis.

Activité 2 : rédaction d'un entretien (séance 14) ([Annexe B](#)).

Cette remise consistait à simuler un entretien écrit à un des personnages du livre. Les étudiants devaient avoir lu les premières 11 pages de « Le Bossu de Notre-Dame ». Au cours du semestre, nous avons travaillé le présent de l'indicatif, le futur proche et la formulation des questions en français dans le cadre de la thématique : « Projets pour les fêtes de fin d'année ». Ainsi, les élèves devaient rédiger un entretien étant le contexte la « Fête des fous », une célébration décrite aux premières pages du livre. Ils devaient rédiger six questions dans lesquelles

« l'interviewer » demandait à un personnage du livre de l'information personnelle, ses plans pour la fête et ses opinions de la célébration. De plus, ils devaient répondre aux questions.

Les buts de l'activité étaient d'évaluer la formulation des questions à l'écrit et la cohérence des réponses, ce qui était une des thématiques du cours (Entrée 10 du journal de bord, p. 14), et analyser les progrès des apprenants par rapport à l'utilisation des accents en français.

Grâce à la grille, nous avons constaté que l'omission des accords continuait à être la faute la plus commune (28 récurrences). La deuxième incorrection la plus récurrente a été l'emploi de sujets différents dans les textes (23 récurrences), ce qui a affecté la cohérence et la cohésion textuelles. Le mélange le plus commun s'est produit entre « tu » et « vous », dont l'utilisation est plus flexible en espagnol. Cette faute de cohésion et cohérence a augmenté drastiquement en comparaison avec la première remise, dans laquelle on a trouvé seulement 2 récurrences.

Une autre faute commune était liée à l'ordre des mots dans la phrase. Bien que celle-là n'ait pas été l'incorrection la plus récurrente (16 récurrences), nous avons trouvé qu'elle a augmenté quatre fois dans la deuxième remise par rapport à la première. Tenant compte que les imprécisions de syntaxe peuvent dériver en malentendus communicatifs, nous avons décidé de l'intervenir dans la séance 16.

Notre intervention a consisté à écrire les événements d'un conte pour les enfants. Pendant cet exercice, nous nous sommes centrés sur la correction de l'ordre des mots que les apprenants employaient dans leurs récits en apportant la rectification métalinguistique orale de cette faute au fur et à mesure qu'ils écrivaient. Au cours de cette activité, nous avons trouvé des fautes de conjugaison (sujet-verbe-temps) et de cohérence des sujets utilisés. Elles ont été corrigées en suivant la même stratégie (Entrée 8 du journal de bord, pp. 17-18).

Le but de cette intervention et du type de correction employé était de rendre aux apprenants conscients de la syntaxe de la phrase en français et des éléments de la conjugaison.

Activité 3 : raconter les événements de l'histoire (séance 18) ([Annexe B](#)).

Au moment de faire leur troisième remise, les apprenants avaient appris la formation du passé composé et étaient censés avoir lu le livre jusqu'à la page 21. La consigne de l'activité était de décrire les principaux événements de l'histoire.

Un de nos objectifs dans cette remise était l'utilisation du passé composé pour raconter d'une manière cohésive un événement déjà passé. Notre deuxième but était d'analyser le progrès des élèves, entre autres, aux termes de l'organisation des mots dans la phrase pour déterminer l'effectivité de notre dernière intervention.

Dans ce cas, à partir de la révision de notre grille d'analyse des erreurs, nous avons conclu que la faute la plus commune a été l'omission des accents (41 récurrences). Nous avons trouvé que le nombre d'accents placés sur des mots non-accentués a été similaire à celui de la deuxième remise (14 et 15 récurrences, respectivement). En outre, les imprécisions de correspondance sujet-verbe ont augmenté de 70% par rapport à la deuxième remise, devenant la troisième faute la plus répétitive. Les incorrections associées à l'ordre des mots dans la phrase ont augmenté de 6% ; et celles de cohésion, associées à l'emploi cohérent des sujets des phrases dans le texte, ont diminué de 90%.

Ainsi, prenant en considération les fautes faites dans cette remise par rapport à la conjugaison et le fait que plus de temps verbaux avaient été introduits aux séances suivantes à la remise, nous avons décidé d'intervenir la conjugaison verbale d'après le sujet et le temps verbal. L'intervention s'est effectuée dans la séance 24 et a inclus une révision de la conjugaison au

présent de l'indicatif, au passé composé et au futur simple. Premièrement, les apprenants ont classé 9 verbes conjugués par pronom personnel et temps verbal. Ensuite, ils devaient compléter une histoire en introduisant les verbes au présent de l'indicatif. Troisièmement, ils ont mis ce texte au passé composé. Finalement, les étudiants étaient censés mettre 11 verbes au futur simple pour différents sujets et s'en servir pour compléter la chanson « Octobre » de Francis Cabrel, au fur et à mesure qu'ils l'écoutaient.

L'objectif de l'intervention était de faire comprendre aux apprenants, d'une manière inductive, la relation sujet - temps verbal - conjugaison.

Activité 4 : écriture d'une lettre de vacances (séance 27) ([Annexe B](#)).

Le livre devait avoir été complètement lu avant cette remise. Au cours du dossier 6, la méthode se centre sur la description des lieux touristiques et propose l'écriture d'une lettre de vacances. C'est pourquoi, nous avons analysé la structure et contenus des lettres informelles dans le cours. Ensuite, l'activité de production écrite 4 a consisté à écrire une lettre de vacances.

Cette dernière remise avait deux buts. Le premier, la mise en pratique de différents contenus grammaticaux appris au cours du semestre, spécialement le contraste entre les différents temps verbaux. Le deuxième, l'analyse du processus pour en tirer des conclusions.

Nous avons trouvé que la première faute la plus commune a été l'omission des accents (37 récurrences). La deuxième erreur a été l'écriture incorrecte de certains mots (34 récurrences), par exemple : colours (pour couleur), lu (pour lieu), connetre (pour de connaître) ou museum (pour de musée). Troisièmement, le manque d'accords au féminin et pluriel continue à être récurrent (28 récurrences) bien que cette thématique ait été expliqué depuis le premier niveau. Finalement, la conjugaison, sur laquelle nous avons fait notre dernière intervention, a présenté 18 fautes (18 récurrences), ce qui implique une diminution de 44% par rapport à la troisième remise.

Il faut remarquer que nous n'avons trouvé qu'une faute liée au choix incorrect des temps verbaux : « je t'envoie des photos hier » (Grille d'analyse de l'erreur, remise 4, p. 2).

Analyse des données

Tout de suite, nous allons présenter les résultats que nous avons tirés de l'analyse des données recueillies.

Nous avons suivi la méthode de la recherche-action dans le développement de ce projet. Celle-ci est une approche de recherche sociale qui conduit à l'identification et solution de problèmes dans un contexte avec la participation des acteurs (Lavoie, Marquis et Laurin, 2003, p. 26). Ainsi, on peut affirmer qu'elle est une méthode appropriée pour analyser des problématiques éducatives. Elle se sert des données collectées au cours de l'investigation et des théories didactiques visant à la compréhension des contextes et à la solution des questionnements identifiés.

Dans le cadre de ce type de recherche et dans le but d'évaluer le progrès des apprenants par rapport à leur production écrite, nous avons analysé les quatre activités d'écriture basées sur la lecture du livre adapté « Le Bossu de Notre-Dame » à travers de la méthode de l'analyse des erreurs proposée par Lokman et Hüseyin (2009), les observations des classes consignées dans le journal de bord et un questionnaire appliqué aux apprenants dans la séance 29 ([Annexe C](#)). Pour le faire, nous avons créé une grille ([Annexe A](#)), au travers de laquelle nous avons identifié et quantifié les erreurs des apprenants. Elle a accompli la double fonction d'être un outil pédagogique qui nous a permis d'identifier et remédier les erreurs des apprenants mais aussi un instrument de collecte de données puisqu'elle a apporté à suivre l'évolution des apprenants en termes d'écriture.

La grille a été construite tenant compte des micro-compétences de la production écrite apportées par Brown (2004). D'après cet auteur, il y a quatre types d'écriture. L'imitatif, qui se

centre sur la forme ; l'intensif, qui s'occupe de la forme et introduit le souci pour le sens ; le responsif, qui met la forme au service du sens, et dont l'objectif principal est la réponse à un atelier ou à une question ; et l'extensif, qui comprend l'écriture stratégique de textes complexes (pp. 219 et 232). Tenant compte l'information du contexte (niveau de langue des apprenants, objectifs et intensité du cours), nous nous sommes centrés sur les types d'écriture imitatif, intensif et, partiellement, responsif.

De plus, nous avons appliqué le questionnaire 2 aux participants ([Annexe C](#)), qui nous a permis d'analyser leurs perceptions par rapport au processus de développement de la production écrite à travers les quatre activités d'écriture.

Les observations de classe consignées dans notre journal de bord nous ont apporté des données à propos du processus et de l'évolution de la production écrite des apprenants au cours des séances. Cette information a été codifiée en suivant les étapes du modèle d'analyse de données proposé par Burns (1999) : collecte des données, codage, analyse, interprétation et présentation des résultats (pp. 156-159)⁴. À partir du codage des données obtenues dans notre journal de bord et du questionnaire, nous avons obtenu trois catégories d'intérêt pour notre projet : l'enseignement explicite de la grammaire, la correction comme stratégie d'enseignement de la production écrite et la correction comme stratégie d'enseignement de la relation graphème/phonème, qui seront analysées par la suite.

Ces données ont été analysées ensemble et à la lumière de certains théoriciens en didactique de langues étrangères, ce qui nous a permis de tenir compte des positions des différents acteurs impliqués au contexte de la recherche, et arriver à la triangulation des faits, une

⁴ Ma traduction de l'anglais

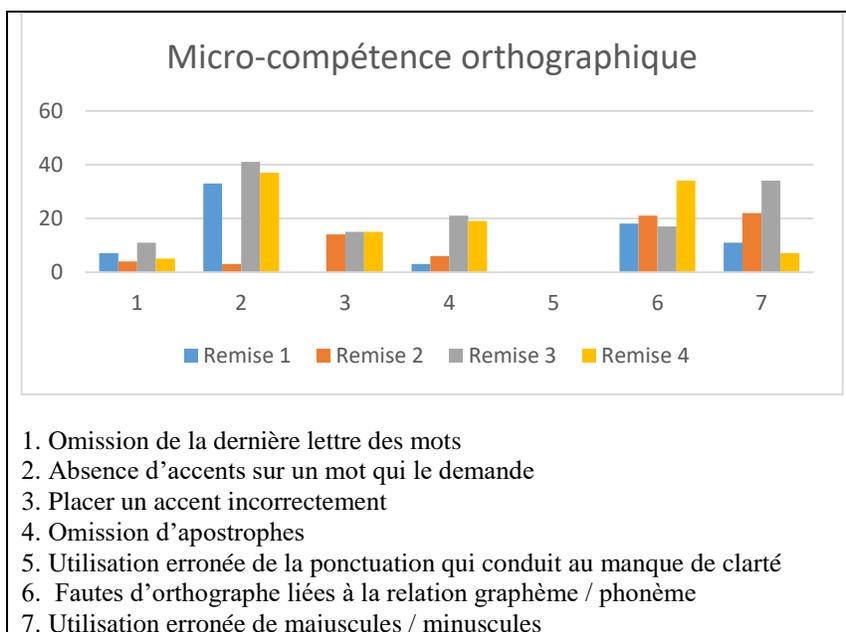
stratégie qui vise à la validation des résultats et apporte à la réflexion collective à propos d'une problématique (Burns, 1999, pp. 161, 163)⁵.

Résultats et interprétations

Dans cette section, nous présenterons une analyse des erreurs et les catégories prédominantes ressorties de notre interprétation.

Analyse des erreurs par micro-compétences

La micro-compétence orthographique.



La première micro-compétence que nous avons analysée a été l'orthographe. Nous avons trouvé que la faute la plus commune dans les remises 1, 3 et 4 a été l'omission des accents. Une intervention à cet égard a été effectuée après la première activité. Celle-là a comporté une instruction explicite de la thématique et un exercice d'application. Il faut remarquer que le

⁵ Ma traduction de l'anglais

nombre d'erreurs a diminué de 33 à 3 fautes dans la deuxième remise. Cependant, il a augmenté au cours de la troisième et la quatrième même pour des mots connus par les apprenants comme « très », et la préposition « à », etc. Nous concluons, ainsi, que cette thématique requiert des actions constantes afin d'être intériorisée par les étudiants.

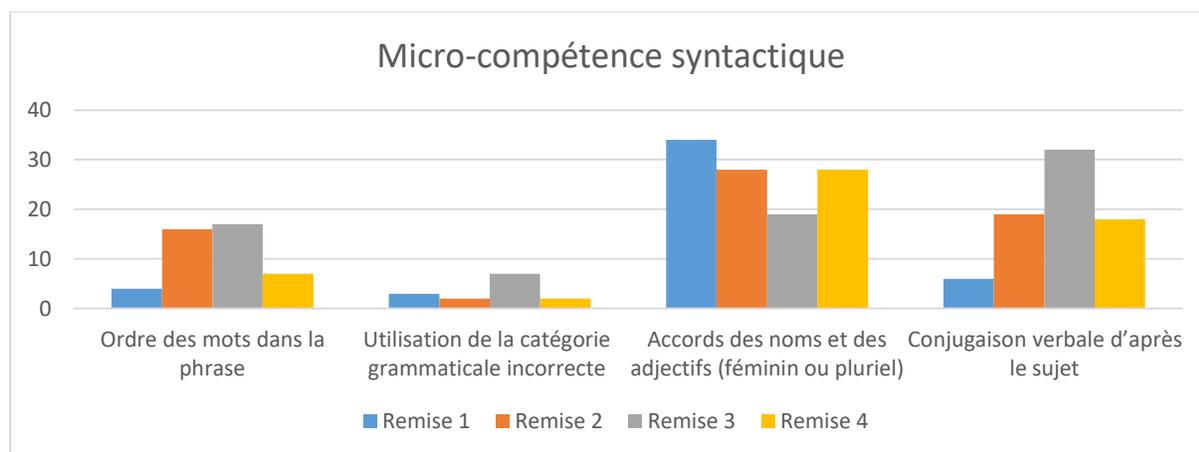
En outre, nous avons trouvé que, bien que le premier écrit n'ait pas compris d'erreurs liées à placer un accent qui ne correspondait pas au mot, cette erreur s'est présentée au cours des remises 2, 3 et 4. Cette dernière trouvaille nous semble positive parce que cela fait preuve de l'impact de notre intervention sur les étudiants : elle a déclenché la surgénéralisation de la règle chez eux, un pas qui fait partie de l'acquisition de la langue (Cuq, 2003, p. 230). À cet égard, 50% des apprenants ont exprimé que l'orthographe, en général, et les accents, en particulier, a été la deuxième thématique qui leur a causé plus de difficultés au moment d'écrire, mais aussi la deuxième thématique sur laquelle ils ont appris le plus au cours du semestre ([Questionnaire 2](#), questions 3-b et c).

En ce qui concerne l'omission de la dernière lettre des mots à l'écrit (elle n'est pas prononcée à l'oral généralement), nous avons trouvé une diminution progressive de cette faute au cours des remises. Elle a été la quatrième faute la plus faite pour la première remise ; la cinquième dans le deuxième écrit ; et la sixième (sur sept) dans les remises 3 et 4. À partir de l'analyse de notre journal de bord, nous remarquons l'emphase mise par l'enseignante sur la non-prononciation de cette lettre à partir du premier semestre à travers la lecture à voix haute et la correction.

La micro-compétence syntactique.

Deuxièmement, nous avons analysé la composante syntactique. Les fautes les plus communes pour cette micro-compétence ont été toujours le manque d'accords, une thématique du

premier semestre, et la conjugaison erronée des verbes, par rapport à la correspondance avec le sujet ou avec les temps. 90% des apprenants ont identifié la syntaxe comme la thématique la plus difficile de contrôler au moment d'écrire ([Questionnaire 2](#), question 3-b).

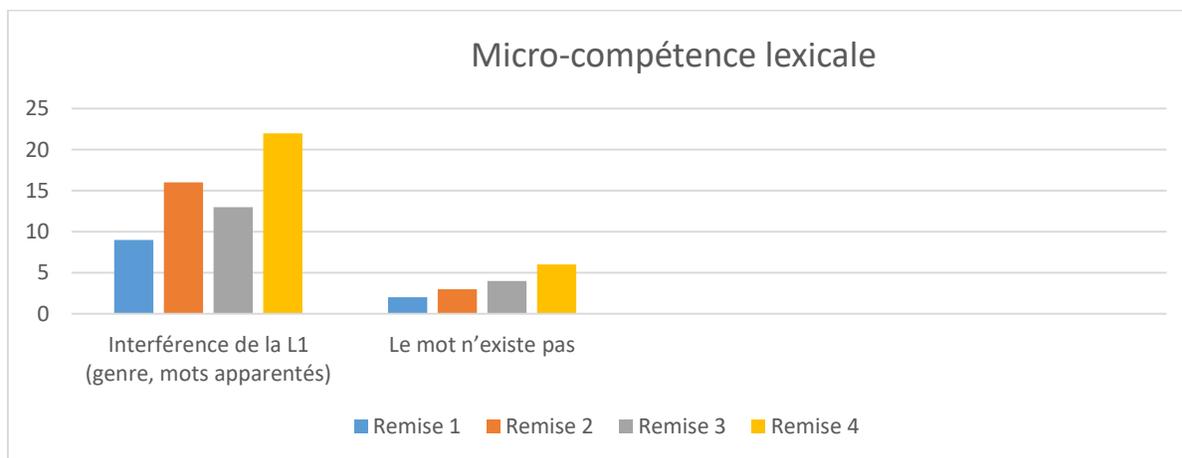


Par rapport aux accords, cette faute a été la plus commune dans les remises 1, 2 et 4 ; et la deuxième pour l'activité 3. Il faut remarquer que, au cours des séances comme au moment de rendre la première remise aux apprenants, nous avons mis l'emphase sur la correction verbale et écrite de cet aspect (Entrées 2, p. 8 ; 4, p. 15 et 5, p. 6 du journal de bord), mais il n'y a pas eu d'intervention directe sur la thématique. Par ailleurs, c'est dans la première remise où les apprenants ont fait plus de fautes de cette micro-compétence.

En ce qui concerne la conjugaison, nous avons trouvé que cette faute a été la deuxième la plus récurrente pour les remises 1, 2 et 4 (6, 19 et 18 fautes respectivement) ; et la plus commune aux termes syntaxiques dans la troisième activité (32 récurrences). Il nous semble intéressant avoir trouvé que, au cours de la première remise, où les apprenants ont eu 6 imprécisions de conjugaison, ils avaient appris seulement la conjugaison au présent de l'indicatif pour les verbes réguliers et pour quelques irréguliers. Au moment de la deuxième remise, les apprenants ont fait 19 incorrections, et ils devaient utiliser le présent de l'indicatif, le passé composé et le futur

proche. Pour la troisième activité, les étudiants avaient appris un nouveau temps verbal (le passé récent), et le nombre de fautes a augmenté à 32. Finalement, la quatrième remise, pour laquelle le futur simple a été ajouté et après une intervention inductive sur la conjugaison, a compté 18 imprécisions. Ces faits nous permettent de conclure que plus de contenus conduisent à faire plus de fautes dans le processus d'écriture. De plus, nous trouvons que l'intervention effectuée avant la quatrième remise a été effective : avant de cette action, il y avait une augmentation des fautes à mesure que les étudiants apprenaient de nouvelles formes de conjugaison ; après celle-là, les imprécisions ont diminué considérablement bien que les contenus de conjugaison aient augmenté. Cette intervention a été une révision explicite de conjugaison, et, selon 60% des apprenants, elle a été l'activité la plus effective aux termes d'apprentissage des micro-compétences d'écriture ([Questionnaire 2](#), question 4 – c).

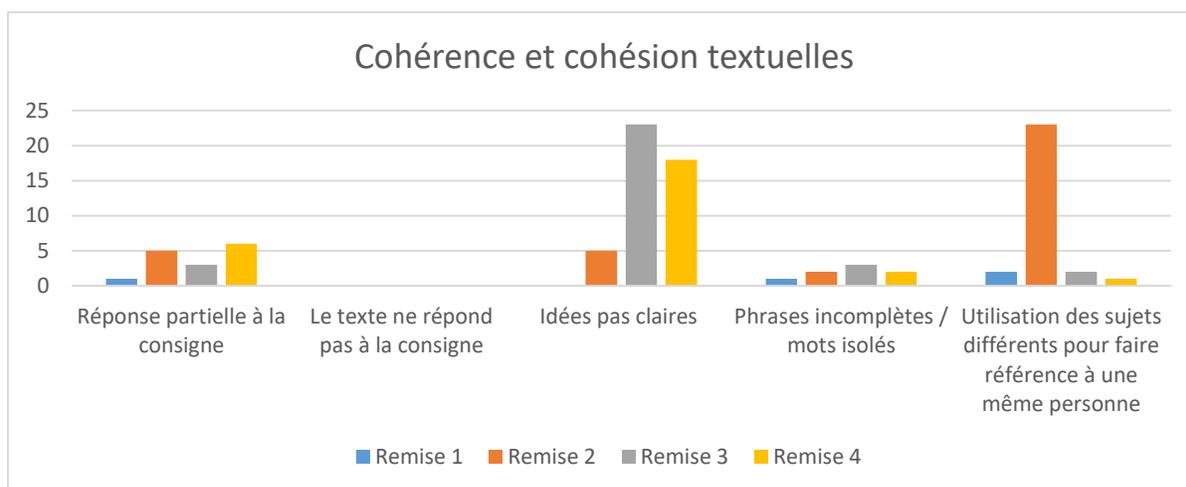
La micro-compétence lexicale.



Par rapport au lexique, nous n'avons pas effectué d'interventions, ce que les apprenants ont ressenti : 60% des étudiants ont affirmé que cela a été la majeure difficulté. Ils ont trouvé qu'employer le mot le plus adéquat au moment de rédiger leurs compositions a été difficile ([Questionnaire 2](#), question 4-a). Toutefois, tous les participants ont exprimé que la lecture du

livre au cours du semestre a été utile pour enrichir leur vocabulaire ([Questionnaire 2](#), question 2-a). Nous avons trouvé une augmentation des fautes lexicales pour chaque remise, à l'exception de la composante d'interférence pour la remise 3. Ce que nous avons trouvé de particulier par rapport à cette micro-compétence a été une utilisation montante de mots que, bien qu'ils n'existent pas en français, étaient prises de l'espagnol en suivant les traits de la langue cible.

Les micro-compétences de cohérence et cohésion.



Finalement, nous avons analysé la micro-compétence cohérence et cohésion textuelles. Nous nous sommes centrés sur celle-ci parce que c'est la composante de l'écriture à laquelle Lokman & Hüsseyin (2009) suggèrent de faire plus d'attention chez les débutants (p. 133).

Nous avons trouvé un déroulement positif de cette micro-compétence au cours des 4 remises, ce que les étudiants ont perçu aussi : aucun apprenant n'a manifesté de difficultés par rapport à la cohérence ou à la cohésion ([Questionnaire 2](#), question 3-b).

Tout d'abord, seulement 10 phrases incomplètes / mots isolés se sont présentés dans les 4 remises bien que ces mots fussent compréhensibles dans leurs contextes. Cette faute a été la

deuxième incorrection de cohérence-cohésion la plus commune au cours des remises 1 et 2 et la troisième au cours des 3 et 4, ce qui fait preuve d'une amélioration à cet égard.

Deuxièmement, nous avons trouvé que les apprenants ont été capables de suivre les indications qui ont été demandées dans toutes les remises. Aucun étudiant n'a écrit un texte qui ne correspondait pas à ce qui leur était demandé. Il y a eu de petites déviations, comme le nombre de mots, qui n'ont pas empêché la réussite des produits finaux, cependant.

La clarté a été un autre aspect qui a attiré notre attention. Nous avons trouvé qu'au fur et à mesure que la complexité des thématiques du cours augmentait plus d'idées difficiles à comprendre étaient trouvées dans les textes. Ainsi, la troisième remise a compté plus de difficultés de ce type. Nous déduisons que la quantité de thèmes introduits préalablement à cette activité ont eu une incidence directe sur les résultats puisque les lacunes de compréhension coïncident avec la remise qui a mis en évidence plus de fautes de conjugaison et d'ordre des mots dans la phrase malgré l'intervention immédiatement préalable à ce sujet. Ainsi, nous pensons que ces fautes de clarté sont fortement liées aux fautes de syntaxe. À notre avis, l'augmentation des fautes de conjugaison a été due à l'introduction de différents temps verbaux (passé composé et présent de l'indicatif des plusieurs verbes irréguliers) en peu de temps dans le cadre du cours, ce qui a pu causer de la confusion. Par rapport à l'intervention, nous trouvons que celle-ci n'a pas été effectuée explicitement sur la syntaxe mais indirectement, ce qui pourrait expliquer aussi son manque d'effet.

Catégories principales

À partir du codage des données recueillies dans notre journal de bord et du questionnaire appliqué aux apprenants à la fin du semestre, nous avons trouvé les catégories suivantes, qui comportent beaucoup d'intérêt pour notre projet :

Stratégie d'enseignement de la grammaire : enseignement explicite.

Le codage de notre journal de bord, nous a permis de conclure que la stratégie d'enseignement de la grammaire la plus appropriée pour ce groupe est l'enseignement explicite. Nous avons trouvé 29 interventions explicites de grammaire au cours du semestre, desquelles les 29 ont conduit à la compréhension des apprenants. Au contraire, de 13 interventions déductives de grammaire, seulement 2 ont abouti à la compréhension des thématiques. De notre journal de bord, nous trouvons un constat que « ce groupe apprend d'une manière plus inductive que déductive » (Entrée 6 du journal de bord, p. 8). De plus, nos interventions explicites sur le manque d'accents (intervention 1) et sur la conjugaison (intervention 3) ont conduit à une amélioration de ces micro-compétences aux remises suivantes, soit par réduction d'erreurs, soit par surgénéralisation. Par contre, l'intervention 2 s'est effectuée indirectement sur la thématique à corriger (l'ordre des mots dans la phrase), et les résultats n'ont pas été positifs.

La correction comme stratégie d'enseignement de la production écrite.

Au cours des séances, la correction a été une partie importante de nos stratégies d'enseignement. À ce sujet, les apprenants ont manifesté s'être sentis accompagnés dans leur processus, étant la correction et la rétroaction constantes de l'enseignante un des éléments les plus remarquables de cet accompagnement. 65% des étudiants ont affirmé que la rétroaction écrite et orale des remises a contribué à apprendre à écrire mieux et à devenir conscients des fautes à éviter au moment de rédiger un texte ([Questionnaire 2](#), question 4-d).

La correction : relation graphème / phonème.

Une des fautes identifiées dès la première séance a été la prononciation de la dernière lettre des mots (Journal de bord, Entrée 1, p. 14). Cette faute a été corrigée explicitement à partir de ce moment. Nous avons pu trouver que les apprenants sont devenus plus conscients du besoin

d'écrire la dernière lettre des mots au fur et à mesure que leurs remises avançaient (Voir [Graphique de la sous-compétence orthographique](#)). Ainsi, nous avons constaté l'interdépendance des compétences linguistiques (la production orale et écrite dans ce cas), du même que le besoin d'appliquer les corrections / interventions d'une manière constante pour que l'apprentissage se produise à long terme. À cet égard, deux apprenants ont identifié la relation entre l'écriture des mots et leur prononciation comme un des apprentissages les plus importants du cours ([Questionnaire 2](#), question 4-b).

Difficultés et limites

Nous avons trouvé deux difficultés principales au cours du projet. Premièrement, nous avons identifié que les contenus de la méthode du cours (Alter Ego 1) sont nombreux, et la transition entre les thèmes n'est pas clairement articulée. À partir des résultats, nous pouvons déduire qu'une quantité nombreuse de contenus introduits dans une période courte de temps a été une des causes des fautes faites par les apprenants. De plus, la méthode propose une stratégie déductive d'enseignement et, de notre projet, nous avons conclu que les participants avaient un style inductif d'apprentissage, ce qui a entraîné de difficultés d'assimilation des thématiques dans notre contexte.

En outre, nous avons identifié un manque d'autonomie chez les étudiants par rapport à leurs devoirs et à la gestion du temps de classe (Journal de bord, entrée 10, p. 5 ; entrée 12, p. 5 ; entrée 13, p. 5 ; [Questionnaire 2](#), question 1-a,b,c). En effet, la moitié des participants ont reconnu ne pas avoir consacré au moins deux heures hebdomadaires à l'étude indépendante de la langue, tel que le règlement de l'institution l'établit ([Questionnaire 2](#), question 1-a). Nous pensons que le manque de pratique, ajouté au nombre de contenus que les élèves sont censés apprendre, cause des difficultés pour maîtriser les thèmes.

Conclusions

Notre objectif pour implémenter ce projet de recherche-action a été l'amélioration de la production écrite des apprenants à travers l'implémentation de quatre activités d'écriture basées sur la littérature et l'analyse de celles-ci en nous servant d'une grille d'analyse des erreurs. Nous pouvons affirmer que ce but a été atteint partiellement.

Tout d'abord, nous avons trouvé que nos interventions ont amélioré la production écrite chez les apprenants débutants dans notre contexte à condition qu'elles suivent la méthode inductive. Par ailleurs, nous trouvons que bien que le travail de classe sur les sous-compétences d'écriture n'ait pas réussi à éliminer ou réduire notablement les erreurs d'écriture chez les étudiants, il a aidé à les rendre conscients des divers éléments que la production écrite comporte.

En ce qui concerne l'utilisation de la littérature comme déclencheur d'activités d'écriture, nous trouvons qu'elle fonctionne en termes de la didactique de la production écrite. Les étudiants ont exprimé que la lecture du livre a contextualisé les activités. De plus, ils ont affirmé que cette stratégie a motivé leur créativité ([Questionnaire 2](#), question 2-b). La littérature est un outil didactique riche. Dans notre cas, elle nous a servi comme contexte des ateliers d'écriture. Cependant, elle peut s'utiliser comme matériel support d'autres dimensions de l'apprentissage des langues comme l'aspect culturel ou le vocabulaire ([Questionnaire 2](#), commentaires).

Finalement, l'utilisation de la grille d'analyse des erreurs au fil du projet a montré son effectivité comme outil pédagogique pour implémenter des interventions significatives de production écrite et comme outil d'évaluation pour tirer des conclusions du processus.

Réflexion

Cette expérience a été une confirmation de ma passion par l'enseignement des langues étrangères dans sa complexité.

Premièrement, j'ai confirmé que l'enseignement des langues est indissociable de la curiosité et la recherche. D'un côté, il faut être toujours attentif aux besoins et progrès des apprenants pour les systématiser et les intervenir. De l'autre côté, il est important de rester ouvert à apprendre, ce qui est constant et enrichissant dans cette profession.

Par rapport à la composante didactique, j'ai compris l'importance et la satisfaction d'organiser les interventions, de respecter toujours un objectif (du cours comme de chaque activité) dans le but de donner un sens à toute pratique. De plus, j'ai expérimenté l'importance de ne pas laisser de côté les bonnes relations réciproques avec les apprenants. À cet égard, le stage a été une opportunité de valider des connaissances acquises au cours de mon programme académique et d'en mettre en question plusieurs.

Finalement, je souligne le rôle des enseignants coopérateurs dans ce processus puisque leur expérience pédagogique et didactique est un guide indispensable pour nous orienter.

Références

- Brown, H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom practices*. New York: McGraw Hill.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cáceres, A. M. (2017). *Pictionary : Apprendre à écrire en FLE à partir des images*. Bogotá. Récupéré sur <https://bit.ly/2KBiuWr>
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Faure, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le Français Aujourd'hui, 2011 / 3(174)*, 19 - 26. Récupéré sur <https://bit.ly/2I4Uf1t>
- Hassan, S. (2016). La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique. Récupéré sur <https://bit.ly/2KEYPov>
- Laid, G. (2017 / 2018). L'expression écrite en FLE : Cas des étudiants de 3ème année LMD, Département de Français, Université de BATNA. Récupéré sur <https://bit.ly/2I2Op0g>
- Larousse. (2019). Dictionnaire Larousse. Entrée "orthographe". Récupéré sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605>
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La Recherche Action. Théorie et pratique*. Québec, Canada: Presses de l'Université de Québec.

Lokman, D., & Hüseyin, G. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies*(2), 125 - 138. Récupéré sur <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>

Riquois, E. (2010). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile., (pp. 247 - 251). Genève. Récupéré sur <https://bit.ly/2Ivn06e>

Tardiff, J. (1993). Pour un enseignement de plus en plus stratégique. *Littérature : génération nouvelle*(89), 35-39. Récupéré sur <https://bit.ly/2QVK2a8>

Tordecilla Espitia, E. (2015). Programa Multilingua: Documento General. Manuscrit non publié.

Universidad de Antioquia. (2019, février 17). *Programa Multilingua [Site internet]*. Récupéré sur <https://bit.ly/2KcgRiT>

Annexe A

Grille d'analyse des erreurs

Remise : Titre		Participant 1	Participant 2	(...)	Total
Catégorie	Erreur / Faute				
Orthographe	Absence d'accents sur un mot qui le demande				
	Placer un accent incorrectement				
	Omission des apostrophes				
	Graphèmes erronées pour l'écriture d'un mot				
	Utilisation incorrecte de majuscules / minuscules				
Syntaxe	Ordre des mots dans la phrase				
	Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte				
	Accords des noms et des adjectifs (féminin – masculin et singulier - pluriel)				
	Conjugaison verbale qui ne correspond pas au sujet				
Lexique	Interférence de la L1 (genre, mots apparentés)				
	Le mot n'existe pas				
Cohérence et cohésion	Réponse partielle à la consigne				
	Le texte ne répond pas à la consigne				
	Idées pas claires				
	Phrases incomplètes / mots isolés				
	Utilisation des sujets différents pour faire référence à une même personne				

Annexe B

Activités d'écriture

Français II – Multilingua
Profil

Activité : inventez un profil pour le personnage que vous avez choisi.

Activité d'écriture 1 (Le Bossu de Notre Dame)
(10 %)

Vous êtes un journaliste à Paris. Les parisiens célèbrent la Fête de Fous aujourd'hui. Interviewez un des assistants (un personnage du livre). Vous devez tenir compte de :

Information demandée :

- Demander à la personne qui est-il (ou elle) (information personnelle, passions, rêves, etc.).
- Demander à la personne ce qu'il (ou elle) fait dans la fête (activités, plans, etc.)
- Demander à la personne son opinion de la fête.

Format :

- Vous devez poser 6 questions et apporter les réponses.
- Vous devez écrire des phrases complètes. Chaque réponse doit comporter une phrase minimum
- Les réponses doivent se baser sur le livre *Le Bossu de Notre Dame*.
- Vous devez rédiger le questionnaire à la main (pas à l'ordinateur).

Critères d'évaluation : orthographe, ponctuation, ordre des mots dans la phrase, conjugaison des verbes, accords, maîtrise de vocabulaire, respect de la consigne, cohésion.

Date de remise : le 29 mars

Activité d'écriture 2 (Le Bossu de Notre Dame)
(10 %)

Votre ami n'a pas lu le livre « Le Bossu de Notre-Dame », mais il veut connaître l'histoire. Racontez les événements principaux de l'histoire à votre ami à l'écrit.

Format :

- Votre texte doit contenir entre 80 et 120 mots.
- Vous devez écrire des phrases complètes et utiliser des connecteurs temporels pour relier vos idées (d'abord, puis, ensuite, après, finalement).
- Votre texte doit raconter les événements principaux du livre (au moins jusqu'à la page 21)
- Vous devez rédiger le texte à la main (pas à l'ordinateur).

Critères d'évaluation : orthographe, ponctuation, ordre des mots dans la phrase, conjugaison des verbes, accords, maîtrise de vocabulaire, respect de la consigne, cohésion.

Date de remise : le 11 avril

Français II – Multilingua

Activité d'écriture 4 – Le Bossu de Notre-Dame

Date : le 21 mai 2019

Quasimodo est fatigué des interdictions de Frollo. Ainsi, il a décidé de visiter La Colombie. Il écrit une lettre à Esmeralda pour raconter ses expériences en Colombie. Rédigez la lettre de Quasimodo, et incluez l'information suivante :

- Une petite description du lieu que vous visitez (La Colombie)
- Les raisons pour lesquelles vous avez décidé de voyager sans Frollo
- Ce que vous avez fait hier
- Ce que vous faites aujourd'hui
- Ce que vous ferez demain
- Demandez à Esmeralda de sa vie

Vous devez tenir compte de la structure d'une lettre informelle, de la conjugaison des verbes et de l'utilisation des temps pour exprimer vos idées (passé, présent ou futur).

Annexe C

Questionnaire 2 (appliqué à la fin du semestre)

Francés II – Multilingua

Encuesta a estudiantes

Proyecto: La Littérature comme déclencheur de tâches d'écriture

Apreciado estudiante: te agradezco mucho tu participación en este proyecto de investigación. A continuación, te invito a responder algunas preguntas que me permitirán evaluar la pertinencia de éste en el aprendizaje de la escritura en lengua francesa y tus impresiones sobre tu propio proceso. El cuestionario es anónimo y no tiene ninguna repercusión sobre tu nota: te invito a responderlo con completa honestidad.

1. Aspectos actitudinales

- a. ¿Cuánto tiempo por fuera del curso dedicaste semanalmente al estudio del francés? _____
- b. ¿Hiciste todos los trabajos extra clase (incluyendo aquellos que no tendrían nota) concienzudamente?
 ___ Sí ___ No Anotaciones al respecto: _____
- c. ¿Aprovechaste los espacios de clase para practicar la lengua francesa? _____

2. La literatura como instrumento de aprendizaje

- a. ¿En qué aspectos crees que te aportó la lectura del libro?
 ___ Vocabulario ___ Aspectos culturales ___ Ortografía
 ___ Conjugación ___ Orden de las palabras en la oración
- ¿Otras? ¿Cuáles? _____
- b. ¿Crees que el hecho de basar las actividades de escritura del curso en una obra literaria fortalece los procesos de escritura? ___ Sí ___ No
 ¿Por qué? _____

3. Componentes de la escritura

La escritura es una competencia compuesta por diferentes sub-competencias como la ortografía (cómo se deletrea la palabra, la puntuación, los acentos, entre otros), la sintaxis (orden de las palabras en la oración, pluralización, feminización, la conjugación de verbos según el tiempo y la persona), el uso del vocabulario, la coherencia y la cohesión.

- a. ¿Cuáles sub-competencias crees dominas mejor en este momento? _____
- b. ¿En qué sub-competencias crees que tienes mayor dificultad en este momento? _____
- c. ¿Cuáles sub-competencias crees que el curso te ayudó a mejorar? _____

4. Actividades e intervenciones de escritura

Durante el semestre desarrollamos 4 actividades de escritura basadas en el libro:

- I. Perfil de Facebook de un personaje del libro (clase 4)
- II. Entrevista a un personaje (clase 10)
- III. Narración de la historia en una carta (clase 17)
- IV. Escritura de una carta de vacaciones (clase 24)

a. ¿Cuáles son las principales dificultades que encontraste en la escritura de estas actividades?

- ___ Vocabulario ___ Aspectos culturales ___ Ortografía
 ___ Conjugación ___ Orden de las palabras en la oración ___ Uso de los tiempos verbales

¿Otras? ¿Cuáles? _____

Durante el semestre, desarrollamos algunas intervenciones encaminadas a mejorar tu escritura. Específicamente, trabajamos:

- I. la relación entre escritura de las palabras y su pronunciación (las vocales nasales, por ejemplo)
- II. escritura de cuentos cortos en grupos pequeños
- III. juego de estaciones de conjugación (passé composé, présent de l'indicatif, futur simple)
- IV. otras intervenciones y ejercicios realizados en las sesiones

a. ¿Crees que estas intervenciones fueron efectivas en tu proceso de escritura? ___ Sí ___ No

¿Por qué? _____

b. ¿Cuáles son los componentes de escritura que, en tu experiencia, mejoraron más y menos a lo largo del semestre? _____

c. ¿Cuál de estas intervenciones te pareció más efectiva para mejorar tu proceso de escritura? _____

¿Por qué? _____

d. ¿Crees que el acompañamiento en tu proceso de escritura de los 4 textos fue adecuado? ___ Sí ___ No

¿Por qué? _____

¿Qué recomendaciones tienes para las docentes para futuras intervenciones de escritura? (actividades, estrategias, etc.) _____

Muchas gracias por tu participación!