



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial  
para optar al título de:

**Licenciado en Lenguas Extranjeras**

Autor

Jose Pablo Pareja Díaz

Universidad de Antioquia  
Escuela de Idiomas  
Medellín, Colombia  
2020



Le développement de la compréhension et la production écrite chez les apprenants d'un cours  
débutant de français à travers la littérature francophone

Jose Pablo PAREJA DÍAZ

Universidad de Antioquia

Directrice de mémoire de recherche, Directrice du projet de recherche et Directrice du stage

Érica María GÓMEZ FLÓREZ

Titulaire d'un master en Sciences du Langage

Medellín

Juin, 2020

### **Résumé**

Ce rapport de recherche précise examiner la manière dont les apprenants d'un cours débutant de FLE à l'Alliance Française de Medellín ont développé les compétences écrites à travers la compréhension et la production écrite de littérature authentique se centrant sur des différents sujets lexicaux et grammaticaux. Ces sujets ont été incorporés au cours à l'aide des documents authentiques tels que chansons et poèmes. Les apprenants ont créé des produits littéraires courts qui, avec les journaux de bord et les enquêtes, nous ont permis d'identifier la distribution et les types d'erreurs, la sophistication lexicale et l'appréciation des apprenants pour cette approche.

*Mots clés* : littérature francophone, production écriture, français langue étrangère.

**Le développement de la compréhension et la production écrite chez les apprenants d'un  
cours débutant de français à travers de la littérature francophone**

Ce mémoire est le rapport d'une recherche-action menée de juin 2019 à juin 2020 et encadré dans le stage professionnel à l'Alliance Française de Medellín pour obtenir le diplôme de licence en langues étrangères de l'École de Langues de l'Université d'Antioquia.

### **Avant-propos**

Afin d'obtenir le diplôme de Licence en Langues Étrangères de l'Université d'Antioquia, on doit compléter le stage professionnel et académique durant une année dans une institution éducative publique ou privée de Medellín, Colombie. Lors de ce processus, on doit mener une étude de recherche-action dans le but d'adresser une problématique propre au contexte à travers des pratiques pédagogiques, ludiques et de recherche.

De façon générale, le stage est divisé en deux cycles. Dans le premier, les stagiaires observent un cours et y identifient une problématique en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère, pour laquelle ils proposent une approche et des actions à développer dans le second cycle. Ensuite, les stagiaires mettent en place les actions pour adresser la problématique, collecter et analyser des données qui, finalement, dériveront en découvertes et conclusions à bénéfice de ce contexte éducatif et de futurs stagiaires.

### **Remerciements**

Je veux remercier surtout mes parents, Rubiela et Heriberto, qui ont toujours été mon soutien à tout instant et mes enseignants de la vie.

Je dis merci aux professeurs d'énorme qualité intellectuelle et personnelle qui ont tellement apporté à mon apprentissage, mes découvertes et mes créations : Cristina Cadavid, Ana Elsy Díaz, Wilson Orozco et Cristian Londoño.

De la même manière, je veux remercier ma directrice de projet de recherche et de mémoire, Érica Gómez, ainsi que mon professeur coopérateur, Alexander Rodriguez, et mes camarades de stage, Alejandra Betancur et Alix Arrubla, pour tous les conseils et l'accompagnement pendant le projet.

D'une façon spéciale, je dis merci à Alix, l'amie sur qui j'ai compté pour tant partager et apprendre du début à la fin.

Il faut mentionner les institutions qui m'ont permis de grandir de façon personnelle et professionnelle, l'Université d'Antioquia et l'Alliance Française de Medellín.

## Sommaire

Contexte .....	7
Problématique .....	8
Cadre théorique .....	10
Question de recherche.....	14
Objectifs .....	14
Objectif général.....	14
Objectifs spécifiques .....	14
Objectif de recherche .....	14
Déroulement des actions .....	15
Méthodologie et analyse de données .....	18
Découvertes et interprétations .....	21
La distribution d’erreurs .....	21
L’emphase sur le lexique et sur la grammaire .....	24
L’appréciation des apprenants .....	26
Conclusion et recommandations .....	28
Réflexion .....	30
Références .....	31

### Contexte

En Colombie, l'Alliance Française fait présence en 13 villes, y compris Medellín, Antioquia, où elle existe depuis 1948. Elle y compte avec quatre sièges ; le siège cible de cette recherche est au sud de la ville, dans le quartier *La Aguacatala*.

L'Alliance Française de Medellín (désormais AFM) offre des cours présentiels de Français Langue Étrangère (FLE) pour des enfants, des jeunes, des adultes et des entreprises dans tous les niveaux du CECRL soit de manière intensive (8 heures par semaine) ou régulière (4 heures par semaine) ; elle offre aussi des cours virtuels jusqu'au niveau B2 ainsi que le service de passation d'examens de certification en langue. L'AFM est aussi un centre culturel et d'art offrant des événements et des expositions de théâtre, d'écriture, de cinéma, entre autres.

La mission de l'AFM se centre sur la promotion de « l'enseignement et l'apprentissage de la langue et la culture française cherchant la croissance humaine, intellectuelle, laborale et académique » dans un contexte de globalisation et d'échange francophone. La vision affirme qu'en 2020, l'AFM sera un référent grâce au nombre d'apprenants étant partis pour un pays francophone, à la formation de ses professeurs, à la technologie de ses installations et à la marque de qualité en français. La philosophie de l'AFM suit les principes de l'Alliance Française de Paris qui, à son tour s'appuie sur ceux de la République Française : « Liberté, Égalité, Fraternité ». De la même façon, les valeurs primordiales de l'AFM sont la tolérance, le respect et la responsabilité. De la part des objectifs, le Projet Éducatif Institutionnel (PEI) de l'AFM (2016) « a pour but la projection, la promotion et la réalisation de toutes les activités liées à l'enseignement de la langue française, la diversité culturelle et les relations interculturelles ».

En termes de structure et ressources, le siège est près d'une station du métro et compte avec plusieurs routes de bus. Le siège consiste en deux maisons où l'on trouve les salles de



classe, une médiathèque, une salle des professeurs et deux salles d'attente. Les salles de classes ont chacune un tableau traditionnel et un numérique (ou projecteur interactif), un ordinateur, des haut-parleurs et de la climatisation.

En ce qui concerne la méthodologie de l'AFM, on utilise l'approche actionnelle, on se base sur la méthode « Cosmopolite » et, selon le PEI, sur des documents authentiques pour développer les quatre compétences communicatives. L'AFM cherche aussi à développer l'autonomie de l'étudiant comme valeur principale d'où il pourrait tirer profit pour renforcer les opérations cognitives de perception, analyse, inférence et relation. Le professeur agit sous la dénomination de « professeur-guide » et l'étudiant est invité à suivre une stratégie pédagogique qui commence par la compréhension globale et finit par un rapprochement finalisé (détaillée) des textes.

La majorité des apprenants proviennent du sud de la ville (*Envigado, El Poblado, Sabaneta*, etc.). Le professeur chargé du cours est diplômé en langues étrangères de l'Université d'Antioquia et il travaille à l'AFM depuis 2016. Le professeur définit son style comme *initiatif* ; un style centré sur la matière et sur les apprenants. Il tient aussi compte du degré de motivation des apprenants et leurs buts d'apprendre le français. Quant à sa méthodologie, il dit : « je suis éclectique, c'est à dire que je me sers de beaucoup de documents différents tels que : vidéos, chansons, court-métrages, textes, entretiens, etc. » Finalement, il rend les apprenants acteurs de leur apprentissage en favorisant les activités intergroupes et hors classe.

### **Problématique**

Le groupe cible à l'Alliance Française est un groupe débutant en culture et langue française qui comprend les niveaux de A1.1 à A2.2. Pour ces niveaux, le contenu grammatical de

la méthode *Cosmopolite 1* couvre une considérable quantité de sujets grammaticaux et lexicaux. Cela demande non seulement l'utilisation de documents fournis par la méthode, mais aussi d'aborder lesdits sujets en employant des *textes authentiques* variés. Ceci puisque, d'après le Projet Éducatif Institutionnel de l'AFM, « la compréhension écrite se base, essentiellement, sur des *textes authentiques* permettant aller au-delà des structures linguistiques pour construire un véhicule de communication et de sens culturel » (Projet Éducatif Institutionnel, 2016, p. 9).

Visant à améliorer le niveau des compétences linguistiques et culturelles des apprenants, le but a été d'implémenter de la littérature en classe à travers des lectures des extraits littéraires en rapport, culturel ou grammatical, avec les contenus exigés par le curriculum de l'AFM. En suivant le rôle du professeur selon le P.E.I. de l'AFM, les lectures en classe seront accompagnées par le *professeur-guide*. De la même manière, les apprenants ont suivi un processus de production écrite basé sur les sujets grammaticaux du cours en conjugaison avec leurs expériences et connaissances acquises de la culture française. De cette manière, les objectifs linguistiques et culturelles sont atteints parallèlement à l'aide des textes authentiques et des créations littéraires leur permettant de renforcer les habiletés de compréhension et production écrite d'une façon créative.

À cet égard, le groupe a interagi avec des chansons en français comme stratégie du professeur coopérateur pour aider les apprenants à faire connaissance de la langue et de la culture francophone. La procédure consiste en présenter une chanson au début de chaque séance et, si possible, travailler avec les structures qui y sont présentes. Pourtant, au présent, le groupe n'a pas encore eu l'opportunité de rentrer en contact avec d'autres *textes authentiques* (tels que poèmes) comme partie de leur processus d'apprentissage et de familiarisation avec la culture francophone. Cela dû aux limitations de temps et à l'impossibilité de connexion avec le sujet

grammatical. De plus, l'exploitation pédagogique des chansons n'a pas toujours eu de rapport avec les sujets grammaticaux ni de transcendance dans le reste de la séance où elles ont été employées.

### **Cadre théorique**

Il est primordial d'établir les concepts clés qui ont guidé ce projet, tels que la littérature francophone et la création littéraire dans le contexte éducatif de FLE, ainsi que la compréhension et la production écrite, et le portfolio comme outil pédagogique et source de données.

#### **Littérature francophone**

Le concept de la littérature peut être défini depuis plusieurs points de vue, toutefois, il est mieux de le faire dans les mots d'un littéraire lui-même comme Jean-Paul Sartre. Il affirme qu'une œuvre littéraire est une *décision* où « l'écrivain a choisi de dévoiler le monde et singulièrement l'homme aux autres hommes pour que ceux-ci prennent en face de l'objet ainsi mis à nu leur entière responsabilité » (Sartre, 1948, p. 29). De cette façon, l'œuvre littéraire existe seulement si celle-ci entre à interagir avec un lecteur. Sartre appelle cette interaction *pacte de générosité*.

Dans un focus plus proche sur le domaine d'intérêt, Jean-Louis Joubert (1992) définit, en fait, deux concepts clés à ce sujet, avec une différence sémantique importante. Le premier, la littérature francophone, est décrit comme « l'ensemble de textes littéraires écrits en français » ; lorsque le deuxième, les littératures francophones (en pluriel) comme « les différents domaines littéraires de la langue française développés hors des strictes limites de l'hexagone » (p.19). Dans ce sens, le concept qui mieux comprend l'ensemble de textes d'intérêt de cette étude est celui premier, défini antérieurement.

Même si la définition de base de ce qui peut être la littérature en général est déjà un sujet ample où les académiciens et les auteurs ne se mettent pas toujours d'accord, il y a des questions principales dans le domaine de l'enseignement des lettres et langues concernant son utilité ou manière de rapprochement. Carmen Cristea (2016, p. 528) affirme qu'il est bien possible d'utiliser la littérature francophone dans l'enseignement pour qu'elle soit profitable. Pour cela, il faut la concevoir comme une sorte de moyen d'interdisciplinarité et interprétative qui traite des sujets culturels et personnels auxquelles les apprenants s'intéressent et les connaissances d'autres domaines se facilitent grâce à la compréhension littéraire. Ces connaissances peuvent être les atouts des divers contextes qui, à la fois, alimentent la littératie grâce à des compétences linguistiques comme la production et la compréhension écrite.

### **Production et compréhension écrite**

La production écrite, selon Nawal Boudechiche (2011), est considérée comme une compétence linguistique qui partage la même importance de la valorisation de la culture à travers la littératie culturelle. En fait, celles-ci vont ensemble avec une diversité de valeurs sous-jacentes aux contextes des apprenants : la famille, l'école, la communauté et la profession. L'étudiant transforme donc sa réalité en utilisant la littératie et permet que la production écrite devienne une manière de comprendre, interagir et créer sa propre compréhension du monde.

Pour ainsi le faire, l'étudiant doit développer une série de « capacités métalinguistiques associées à des activités orales et écrites [qui] constituent des atouts de première importance pour le développement des compétences littératiennes des apprenants » (Boudechiche, 2011, p. 3). Tout au long de ce processus de développement, l'étudiant fait des erreurs, qui sont le point de départ pour une rétroaction de remédiation et apprentissage. De ce fait et, contrairement à des idées traditionnelles, « [les erreurs] sont la preuve que l'apprenant est en train de faire

fonctionner son « interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place » (Demirtaş, 2009, p. 128).

La compréhension écrite, très liée au sujet antérieur pour le fait d'être un des composants des compétences linguistiques, est abordée très clairement par Arevalo Benito (2010, p. 608). Elle l'appelle aussi simplement *lecture* et affirme qu'il s'agit d' « un ensemble d'opérations qui font intervenir plusieurs compétences intellectuelles en même temps : la mémoire (à court et à long terme), les connaissances préalables sur le thème et les compétences linguistiques ». De sa part, Ninuk Lustyantie (s.d., p. 3) ajoute à cette définition les objectifs pour travailler la compréhension écrite (*lecture*) en cours du FLE : saisir l'information explicite de l'écrit, reconstituer l'organisation explicite du document et découvrir l'implicite d'un document écrit.

Dans l'interaction avec le texte, l'étudiant déploie une gamme de ressources métalinguistiques comme la reconnaissance, la prédiction, la correction, entre autres. De cette façon, l'étudiant accomplit une sorte de demande faite par le professeur : aborder le texte comme un moyen d'accroître le vocabulaire ou d'approfondir sur un thème (Arévalo Benito, 2010). Pourtant, cela n'est pas toujours de l'intérêt de l'étudiant ; il s'intéresse plutôt à ce que le texte lui attire l'attention et cela devient donc la raison pour le lire.

### **Le portfolio en FLE**

Le portfolio dans le domaine de langues est connecté à la naissance du Cadre Européen Commun de Référence (CECR). En principe, il est défini comme un « instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme et du pluriculturilinguisme » (Chunhong et Thouvenin, 2014, p. 156). Depuis ce moment-là, des divers types de variation du portfolio ont été créés et utilisés non

seulement en Europe, mais aussi partout dans le monde où l'on cherche de mener un exercice de promotion de l'autonomie de l'étudiant.

Les portfolios, selon la description de Chunhong et Thouvenin (2014), ont trois parties principales : le *passport de langues*, la *biographie langagière* et le *dossier*. La première est une auto-évaluation du niveau de langue (avec une grille) ; la deuxième contient le progrès et le contact avec la langue (chansons, texte, activités et pratiques réalisées par l'étudiant) ; et la troisième comprend les documents qui prouvent les compétences linguistiques. Il existe un parcours à suivre avec ce qui comprend le contenu d'un portfolio : planification, exécution, évaluation et remédiation. « On y voit un processus non linéaire mais circulaire. Chaque évaluation ou auto-correction prépare les acteurs aux prochains échanges » (Chunhong et Thouvenin, 2014, p. 162).

En prenant en compte l'étude en question, il est important de noter que la partie la plus signifiante dans le dossier est la biographie langagière, puisqu'elle se centre sur les compétences linguistiques. Toutefois, la grille d'évaluation a reçu des critiques des perspectives interculturelles comme celle de Magali Jeannin-Corbin (2015) qui assure que si l'on la retire d'un portfolio, il y a une « vraie reconnaissance des compétences interculturelles, permettant à chaque étudiant de dessiner sa propre cartographie » (p. 150). Ainsi, les littératies linguistiques et culturelles sont respectées et développées toutes les deux, démontrant les compétences linguistiques non uniquement comme une façon de rapprochement à la langue, mais aussi à la culture d'autrui et propre.

### **Question de recherche**

Comment l'emploi de la littérature francophone et la création des produits littéraires courts peuvent développer les habiletés de compréhension et production écrite des apprenants d'un cours débutant de français langue étrangère ?

### **Objectifs**

#### **Objectif général**

Réaliser un projet de lecture et écriture des extraits littéraires francophones, comme des contes, poèmes et chansons, parallèlement au cours.

#### **Objectifs spécifiques**

Présenter des différents types de ressources grammaticales et aspects culturels présents sur des extraits de littérature francophone comme des contes, poèmes et chansons.

Créer une série de produits littéraires courts de choix des apprenants, de manière individuelle pour s'exercer en production écrite et compétence grammaticale.

Raccorder les extraits de littérature francophone comme documents déclencheurs et de pratique des sujets grammaticaux dans cours réguliers.

#### **Objectif de recherche**

Analyser le comportement des aspects linguistiques comme l'erreur, le lexique et la rhétorique dans les textes des apprenants en relation avec leurs habiletés de compréhension et production écrite.

### **Déroulement des actions**

Ce plan décrit les actions de la part du chercheur et celles de la part des participants, développées pendant le projet dans ses différentes étapes : planification, implémentation et analyse de données. Les activités du projet se basent, principalement, sur la compréhension et la production écrite de littérature francophone associées aux contenus grammaticaux et culturels de la méthode, *Cosmopolite 1* (Hirschsprung et Tricot, 2017), employée dans les cours A1 et A2.

Le déroulement des actions se divise en deux composants : la compréhension et la production écrite. Un des objectifs de l'étude c'est la création d'un portfolio littéraire de la part des apprenants, qui sert aussi comme un des moyens de collecte de données. À la fois, le parcours curriculaire défini par l'Alliance Française pour les niveaux en question.

### **Compréhension écrite**

L'utilisation de poèmes et chansons intégrés au développement des cours a compris le côté de renforcement de l'habileté de compréhension écrite chez les apprenants. Pour chaque document utilisé, les activités de compréhension à réaliser ont été différentes, mais ils ont toujours servi soit comme présentation de la leçon (document déclencheur) ou comme exemple (modèle) pour la production des apprenants, c'est-à-dire, le composant de production littéraire et de connaissances culturelles. La littérature utilisée est la suivante.

**Poèmes.** « Le Déserteur » par Boris Vian (1995) pour exemplifier la production dans les sujets de l'impératif et la futur simple. La consigne a été de rédiger une lettre courte dirigée au président de la Colombie pour avoir un meilleur pays selon leur point de vue. Le poème a aussi été utilisé pour apprendre la manière de composer des couplets rimant de forme consonantique. Une version adaptée d' « Il faut aimer », par Charles Augustin de Sainte-Beuve (1845), pour



présenter l'expression il faut et faire un exercice d'écoute (dictée du professeur et remplissage des verbes manquants de la part des apprenants). « Pour la Joconde » (Lerutan, 2009) comme exercice de compréhension écrite à manière d'introduction du sujet lexical de la description personnelle ; il fallait y identifier les mots associés au vocabulaire de ce sujet.

**Chansons.** « Les bêtises », par Sabine Paturel (1985) pour réviser le sujet de passé composé en mettant en ordre les actions de la chanson, qui est écrite dans ce temps verbal. « Fais pas ci, fais pas ça », par Jacques Dutronc (1968) en forme d'animation pour présenter l'impératif en faisant un repérage et clarification en commun du vocabulaire de la chanson. « On ira », par Zaz (2013) pour présenter le sujet du jour : le futur proche. Les apprenants ont dû compléter les verbes manquants en écoutant la chanson et on a fait une mise en commun des réponses. « Bienvenue chez moi », par Bigflo et Oli (2018) pour faire un exercice dans la partie de production du sujet du jour : les couleurs et les villes françaises. Les apprenants ont écouté la chanson et ils ont mis en ordre les couplets de la chanson, où il y avait en emphase sur les descriptions des lieux francophones les plus connus. « Les amoureux », par Aldebert (2013) pour réaliser une révision de plusieurs sujets : le passé composé, le futur simple et l'impératif en y identifiant les exemples de chaque sujet grammatical.

### **Production**

De manière indépendante et volontaire, les apprenants ont créé des différentes productions écrites en suivant les exemples pourvus par le professeur pendant la leçon (poèmes et chansons). L'objectif est d'employer le contenu grammatical, lexical et culturel dans une création propre pour réaliser une pratique autonome et s'appropriier de plus en plus tant de la langue comme de la culture (propre et francophone).

Tâche	Description	Contenu
1	Inspirés par le poème « Déjeuner du matin » (Prévert, 1949), qui raconte une triste histoire de désamour au passé composé, les apprenants ont écrit une production dans le même temps verbal. Le sujet de la production a été une anecdote triste, drôle, mystérieuse ou jolie.	- Passé composé.
2	Encadré dans la journée de la Saint-Valentin, les apprenants ont créé un poème pour quelqu'un qu'ils aimaient (membre de la famille, ami, couple, animal, etc.). Ils y ont employé le lexique de la description physique et psychologique.	- Adjectifs de la description personnelle.
3	Poème à propos du climat. Dans cette création, les apprenants ont rédigé un poème à deux couplets, minimum, à propos du climat. La rime n'a pas été obligatoire mais suggérée : rime consonantique avec le son -IR.	- Vocabulaire du climat.
4	Les textes sur l'imparfait ont été écrits tant en prose comme en verse. On y a traité le sujet de l'enfance : comment était la vie avant et qu'est-ce qui a changé. Pour cela, les apprenants ont employé l'imparfait, des marqueurs temporels et le passé composé.	- L'imparfait. - Marqueurs temporels. - Le passé composé.
5	La recette d'un sentiment a incorporé deux sujets : le lexique de la cuisine et des sentiments/émotions. Alors, les	- Vocabulaire de la cuisine.

	apprenants ont dû créer une recette non pour de la nourriture, mais pour un sentiment ou émotion.	- Vocabulaire des sentiments/émotions.
6	La production finale (poème ou conte) a eu les suivantes instructions : inclure un minimum d'un exemple de chaque temps verbal travaillé pendant le cours et avoir une longueur de 5 couples pour les poèmes et 200 mots pour les contes.	- Passé composé. - L'imparfait. - Futur simple. - Passé récent. - Futur proche.

*Tableau 1. Tâches de production écrite*

### **Portfolio**

Le portfolio contient les productions finales et aussi les évidences de processus de création littéraire des apprenants de l'échantillon, c'est-à-dire, de ceux qui ont voulu participer à ses différentes étapes. Dans ce cas, à raison de la crise de santé publique, les portfolios ont dû devenir virtuels tant pour sa rédaction comme pour sa révision. Les apprenants ont pu ainsi accéder au portfolio avec les textes corrigés à travers un lien d'affichage publique<sup>1</sup>.

### **Méthodologie et analyse de données**

À continuation, on explique le processus d'analyse employé dans ce projet, qui est celui propre de la recherche-action (RA), dont la nature réflexive demande que l'analyse se fasse tout au long du projet. Selon le RA, la procédée d'analyse se compose de la récolte, le codage et la comparaison des données, ainsi que de la construction des interprétations et le compte rendu des résultats (Burns, 1999). Les sources de données ont été trois : les enquêtes initiale et finale de la perception des apprenants ; le journal de bord, développé par le stagiaire d'après les observations

<sup>1</sup> <https://bit.ly/2YoYwUk>

du cours ; et les productions écrites (tâches) des apprenants. Lors du déroulement des actions du projet et de la récolte de données, ces événements ont souffert quelques modifications à cause de l'état d'urgence sanitaire dérivé de la pandémie du COVID-19. Tant le développement du cours comme le mode de récolte ont changé du présentiel au virtuel.

L'étude a une approche qualitative puisqu'elle comprend les principes de recherche proposées par Burns (1999, p. 23), y compris : l'exploration des contextes culturels naturels, l'importance du processus et des résultats, l'emploi des données *riches* pour créer une analyse dense et l'utilisation des données pour développer des hypothèses propres du contexte. On fait aussi usage de la *triangulation*, qui « collecte des données de différentes sources pour que les résultats puissent être validés entre eux »<sup>2</sup> (p. 25).

Les tâches de création littéraire ont visé à améliorer la capacité de production écrite des apprenants, leur raisonnement grammatical et leur versatilité littéraire. En proche rapport avec les compétences grammaticales et lexicales du cours, les apprenants ont développé ces tâches en fonction des sujets indiqués par la méthode *Cosmopolite 1* (Hirschsprung et Tricot, 2017). Cet objectif est en harmonie avec l'idée du développement de la compétence grammaticale d'Emmanuel Kayembe (2016) :

L'enseignant pourra voir comment grammaticaliser le cours dans une perspective actionnelle, sans tomber dans le piège d'un enseignement traditionnel de la grammaire [...]. Il faudrait donc amener [l'apprenant] à construire son savoir et son savoir-faire linguistique dans le cadre d' « une méthodologie réflexive, fondée sur le raisonnement grammatical et non pas sur l'énoncé des règles » (Dincă 70). En rapport avec le texte à l'étude, il y a lieu d' « articuler le

---

<sup>2</sup> Ibidem

contenu grammatical sur des tâches communicatives » dans une activité de production écrite (Dincă 80). (Kayembe, 2016, p. 129)

Les apprenants n'ont pas nécessairement pris une optique d'intégration sociale (*l'usage en situation*) ; ils ont écrit avec une optique d'intégration subjective et littéraire. Cela veut dire qu'ils ont produit leurs textes depuis leurs propres expériences et perceptions, en employant la grammaire nécessaire pour exprimer des messages assez personnels.

L'analyse de données est menée à la lumière deux composants clés de la production écrite en FLE. Le premier, le comportement de l'erreur, se centre sur les renseignements des erreurs de type morphologique, syntaxique et lexical. Même s'il existe une différence entre erreurs (« une « méconnaissance de la règle de fonctionnement ») et fautes (un *oubli/lapsus*) (Demirtas et Gümüs, 2009), on ne distingue pas entre elles. En fait, les données s'interprètent plutôt à façon de comprendre la distribution des erreurs en fonction des sujets et leur impact sur la compréhension globale.

La seconde approche est l'analyse du lexique. On y utilise un concept de *richesse lexicale* connu comme *sophistication lexicale*, pour connaître les renseignements du vocabulaire des apprenants au niveau débutant dans ce contexte spécifique. La sophistication lexicale décrit la distribution des différents groupes de mots (de plus fréquents à moins fréquents) dans un texte en fonction de l'intégralité de l'écrit (Nation et Laufer, 2014, 309-311). Pour cela, on prend en compte les mots-pleines, ou mot-lexicaux, qui sont des mots représentant un signifiant, contrairement aux mots-outils, qui enchaînent la grammaire de la phrase.

La sophistication lexicale est relative, alors elle implique l'emploi d'un point de référence qui, dans ce cas-là, a été la *Liste de fréquence lexical* pourvue par le Ministère d'Éducation Nationale et de la Jeunesse de France (Brunet, 2019, p. 1-7). Les niveaux de fréquence sont

quatre : les premiers trois se composant chacun d'environ 400 mots et le quatrième contenant les mots qui ne font pas partie d'aucune liste. Cette conversion aux chiffres sert seulement à mieux convenir une interprétation motivée par les données dérivées du phénomène centre de cette étude : les productions littéraires. Additionnement, l'accent mis sur la littérature demande à cette étude de faire attention à la manière dont les apprenants font le rapprochement à la littérature. De ce fait, on a voulu considérer comment les appréciations des apprenants ont un lien avec leurs productions.

### **Découvertes et interprétations**

Grâce aux données récoltées, on a découvert des renseignements sur le comportement des textes des apprenants. Ces renseignements ont émergé dans les catégories suivantes : la distribution des erreurs, la *sophistication lexicale* et l'appréciation des apprenants sur les tâches de production écrite.

#### **La distribution d'erreurs**

On a divisé les erreurs en trois catégories : syntaxe, morphologie et lexicale, où l'on a trouvé une prédominance de certaines typologies. La plupart d'erreurs sont syntaxiques, comme l'emploi de prépositions, de pronoms, d'articles ou la consistance de temps grammaticaux ; en deuxième place, ce sont les erreurs morphologiques, principalement celles d'orthographe ; en troisième place, les erreurs lexicales dont la plupart montre le mauvais choix de collocations verbales ou pragmatiques.

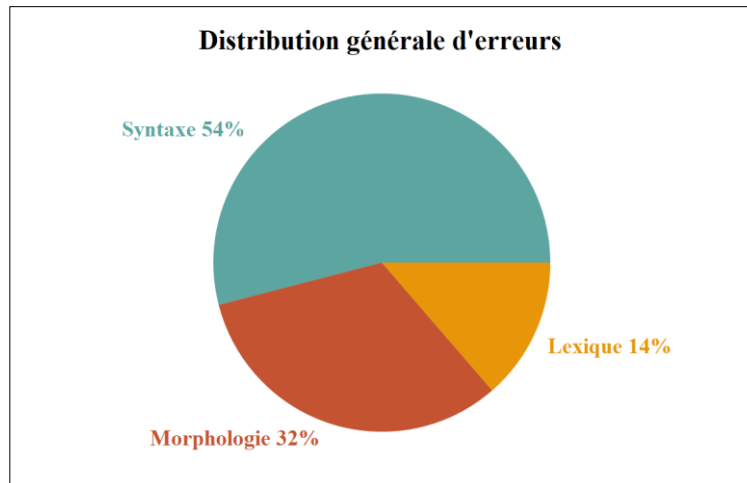


Tableau 1. Distribution générale d'erreurs

De manière plus détaillée, les erreurs de type orthographique se sont montrées prédominantes indifféremment du type de texte. Pour tous les textes, l'orthographe a été un des trois types d'erreurs les plus fréquentes et a composé plus des deux tiers de la catégorie morphologique. On a trouvé les exemples suivants, avec une analyse pour chacun en bas :

« [...] avant, je suis rentré à la maison. » (Imparfait, Jean, 2020).

Même si c'est bien écrit, avant est en fait l'antonyme du mot précisé dans ce contexte (*après*), où l'étudiant voulait parler d'une action suivante.

« Il était une fois une sorcière trop mauvaise [...] » (Imparfait, Felipe, 2020).

Ici, l'étudiant a employé un faux ami, puisque l'équivalent de *malvado(a)* en français n'est pas *mauvais(e)*, sinon *méchant(e)*. Le message n'est pas compromis, mais le choix lexical n'est pas précis.

Les erreurs avec les pronoms sont présentes dans presque tous les textes. Ces erreurs composent aussi une grande partie de la catégorie syntaxique. Par exemple :

« Il pleut, je veux juste m'endormir. Et pense à toi [...] » (Climat, Lucille, 2020).

L'omission du pronom sujet est une erreur de transfert direct de l'espagnol, parce que l'on ne les utilise pas toujours dans cette langue. Par contre, en français, il est nécessaire de les inclure, ce qui éviterait des confusions avec les conjugaisons similaires (ex : *je pense / il-elle-on pense*).

« [...] le garçon qui j'aime et que j'admire. » (Description, Gabriela, 2020).

Le pronom relatif *qui* se met devant un verbe appartenant au même sujet principal de la phrase. En conséquence, le pronom à utiliser dans cette place est *que*. La confusion est peut-être dérivée du fait qu'en espagnol il n'existe pas de différence, la règle n'est pas donc mécanisée et l'étudiante est en train de l'incorporer.

« Ce jour-là, dans l'après-midi [...] » (Passé composé, Gabriela, 2020).

L'étudiante a employé la préposition *dans* pour introduire *l'après-midi*, lorsqu'en français, ce ne pas nécessaire pour aucun des marqueurs de temps de ce style (le matin, l'après-midi, le soir, la nuit). Par contre, en espagnol on met *en* avant ces mots.

« [il] a passé quelques minutes pour comprendre » (*L'iguane prenait son café*, Silvana, 2020).

La préposition *pour* dérive de l'espagnol *para*. Pourtant, pour cette dernière préposition, en français on utilise la collocation *à* au lieu de *pour* avec le verbe pour indiquer une action déroulée lors d'un certain passage de temps.

À travers ces exemples, on observe que la plupart des erreurs n'empêchent pas l'intelligibilité du message puisqu'il s'agit d'erreurs de forme et non autant de contenu. Additionnement, on trouve que l'influence de la langue maternelle est consistante. À ce sujet, Demirtaş (2009) cite à Tarone (1987, p. 76) qui a affirmé que, effectivement, « le transfert de la langue première à la langue cible était la cause de nombreuses erreurs » (p. 131).



### L'emphase sur le lexique et sur la grammaire

Le tableau 2 d'en bas montre le comportement du lexique parmi les textes en fonction de cette catégorie-là. La colonne à gauche montre les groupes en fréquence descendante et la ligne d'en haut montre les sujets des textes. Le nombre de mots de chaque texte est projeté en pourcentages compte tenu des groupes déjà mentionnés.

Fréquence		Passé composé	Description personnelle	Climat	Imparfait	Une recette / Sentiments	Production finale	Moyenne
	<b>G1</b>	67%	65%	71%	81%	35%	68%	65%
	<b>G2</b>	6%	15%	17%	11%	22%	10%	14%
	<b>G3</b>	9%	6%	11%	3%	3%	4%	6%
	<b>Hors-groupe</b>	18%	15%	1%	5%	40%	18%	16%

Tableau 2. Sophistication lexicale par sujet.

Les tâches de production écrite se concentrant sur le lexique ont eu tendance à demander de vocabulaire plus sophistiqué ou spécialisé lié au sujet qui correspond. On le voit, par exemple, dans les productions écrites sur la description personnelle, le climat et la recette, qui montrent une majeure mesure d'usage des mots du deuxième et du troisième groupe en comparaison avec le reste des tâches pour ces mêmes groupes. Le vocabulaire de la recette mérite une mention spéciale, avec 40% des mots hors-groupe et 22% au groupe 2. Après, on trouve le climat et la description personnelle, avec 17% et 15% respectivement, au groupe 2.

Ces trois tâches ont même réclamé l'usage des mots hors-groupe comme, dans le cas du climat, *orage*, *dégagé*, *brouillard* ou *rayon* ; pour la description personnelle, *athlétique*, *sourcil*, *courageux* ou *attentif* ; et, au sujet des recettes, *gramme*, *pincée*, *poignée*, *poudre* ou *mélanger*.

Ceux-ci sont quelques exemples des mots qui sont essentiels pour se débrouiller dans les sujets indiqués, mais qui ne sont pas, sous les yeux de la liste de fréquence lexicale (Brunet, 2019), assez fréquents à l'écrit et, par extension, plus difficiles à interagir avec.

Par contre, les tâches de production écrite du passé composé, de l'imparfait et la production finale ont été centrées plus sur les temps verbaux que sur le contenu lexical. Cette inclination explique le grand nombre de mots du groupe 1 pour ces tâches. Dans ce groupe, on trouve la plupart des verbes les plus fréquents en français (*être, avoir, faire, aller, pouvoir, vouloir, etc.*), ce qui reflète à la fois une emphase sur la structuration morphosyntaxique des phrases. Cela est dû au fait que les instructions données pour l'élaboration de ces tâches visaient à renforcer la compétence grammaticale chez les apprenants et non autant le lexique.

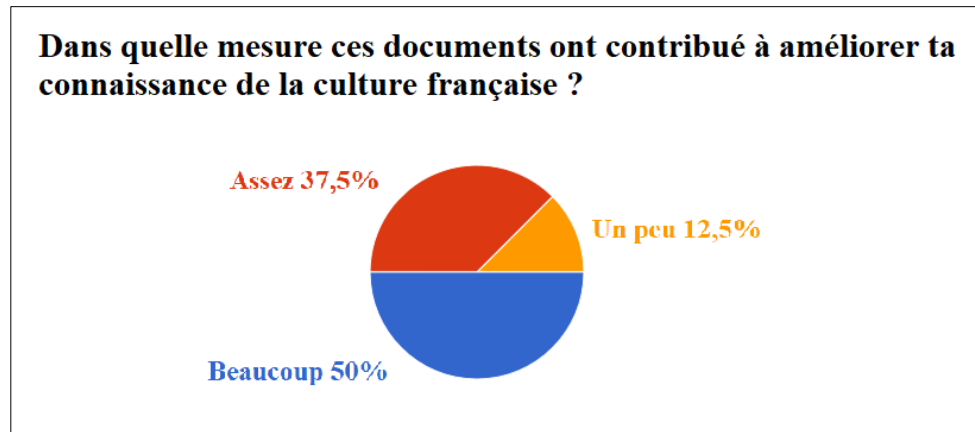
L'ensemble de la production littéraire des apprenants a donc comporté un poids très notable vers les structures grammaticales à travers les verbes fréquents de la langue française et, même si pour les tâches lexicales il y a eu une grande quantité des mots sophistiqués/spécialisés (voire moins fréquents), le comportement général des écrits suit une tendance particulière. Il suffit de regarder la moyenne du *tableau 2* pour vérifier que, chez ces apprenants débutants, la production littéraire écrite comporte primordialement des mots très fréquents, lorsque le vocabulaire spécialisé grossit seulement quand le sujet de la tâche le demande.

À continuation, deux poèmes d'une apprenante, Gabriela, qui démontrent cette tendance. À gauche, le poème du climat se centre sur le vocabulaire, lorsque celui du passé composé (à droite) se centre sur le temps verbal.

<i>« La fin de l'après-midi »</i>	<i>J'ai entendu le bruit avant d'arriver au</i>
<i>La lumière du soleil commence à partir</i>	<i>travail. Quelque chose est tombée du ciel.</i>
<i>Les rouges-gorges vont bientôt s'endormir</i>	<i>Je me suis approchée et je l'ai vue par</i>
<i>Les vents froids de l'ouest approchent</i>	<i>terre. C'était un bel</i>
<i>Au cèdre les feuilles s'accrochent.</i>	<i>oiseau jaune, ses yeux étaient encore</i>
<i>Tôt ou tard la pluie viendra</i>	<i>brillants, comme s'il était vivant. Je l'ai pris</i>
<i>Dans le brouillard la lune se lèvera</i>	<i>dans mes mains et je l'ai mis à côté de</i>
<i>Je ne verrai plus le ciel dégagé</i>	<i>l'arbre. Ce jour-là, dans l'après-midi, les</i>
<i>Mais dans mon lit je trouverai la sérénité.</i>	<i>fourmis ont mangé son corps et le bel</i>
	<i>oiseau jaune est devenu de petits os sur la</i>
	<i>terre.</i>

### **L'appréciation des apprenants**

Dans l'enquête du début du cours, les apprenants ont manifesté leurs préférences de thèmes à étudier en français. La **culture** a été le terme prédominant et, de la même façon, les moyens préférés pour y accéder ont été les **chansons**, les **poèmes** et les **contes**. Cette tendance se complémente positivement avec l'enquête finale, où la majorité des apprenants ont répondu que cette littérature (chansons, poèmes et contes) leur a « beaucoup » ou « assez » aidé à améliorer leurs connaissances de la culture française.



*Tableau 3. Appréciation sur le rapport littérature-culture.*

En ce qui concerne la production écrite à travers la littérature et les sujets abordés, on a trouvé que les apprenants sont favorables à l'usage de la littérature en classe. Ils ont commenté que la littérature est :

« [...] important pour apprendre et découvrir le monde<sup>3</sup> » (Enquête initiale, question 4).

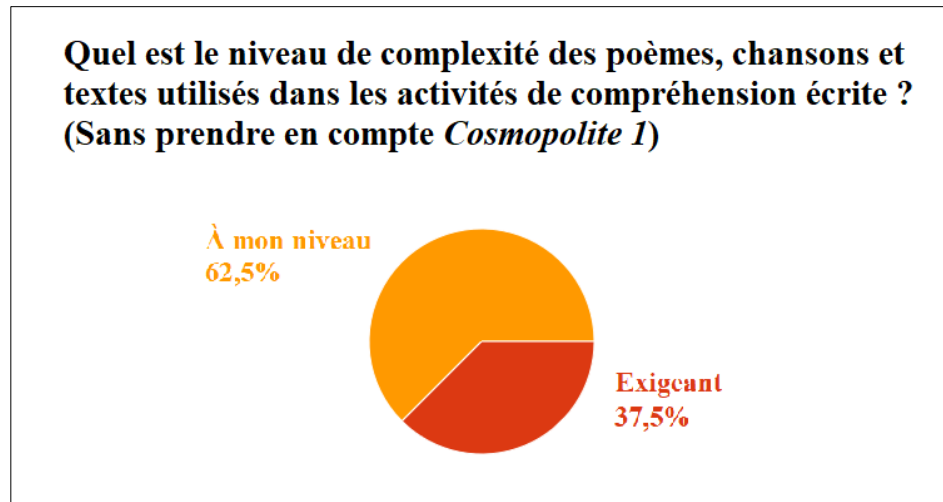
« [...] la meilleure source d'apprentissage » (Enquête initiale, question 4).

« [...] une façon différente d'apprendre et passer le temps » (Enquête initiale, question 4).

Ces appréciations font preuve de leur motivation à ce sujet et sont validées par leurs réponses à l'enquête finale. D'un part, les apprenants ont qualifié l'usage des extraits littéraires comme « très bon » ou « bon » pour les activités de compréhension écrite. Lors de ces activités, ils ont aussi créé une opinion favorable de la complexité des documents utilisés. À leur avis, le niveau de demande de ces écrits a été l'adéquate pour leur niveau ou, dans une mineure mesure, assez demandant, c'est-à-dire, exigeant.

---

<sup>3</sup> Traduit par nos soins.



*Tableau 4. Appréciation sur le niveau de complexité des documents.*

Enfin, il faut comprendre de quelle manière la production écrite a aidé à développer les leçons du cours et la compétence de production écrite des apprenants. Selon les journaux de bord (2020), les **devoirs** ont été la catégorie clé pendant tout le projet. Ces devoirs et tâches ont été clés pour que les apprenants puissent arriver à améliorer ces deux capacités. De la même façon, le bon choix de documents authentiques adéquates pour les leçons améliore l'expérience de l'étudiant en classe aussi que le niveau de participation dans les tâches.

### **Conclusions et recommandations**

Pour améliorer la capacité de production écrite des apprenants débutants de ce cours du FLE, on a qualifié comme plus favorable de créer des tâches centrées sur des sujets concrets. Ceux-ci ont demandé l'utilisation, la familiarisation et la mise en contexte d'un lexique qui est moins fréquent, mais dont les apprenants ont besoin tout de même. Et puisque la demande du contenu grammatical a été présente indépendamment du sujet lexical, les apprenants pouvaient développer sa connaissance tant du vocabulaire comme des structures des temps verbaux.

L'analyse d'erreurs évidence qu'il existe un transfert épais entre la langue maternelle, l'espagnol, et la langue cible, le français, lors de la production écrite de ce groupe. Ces erreurs font preuve d'un certain état d'interlangue qui accompagne le processus d'apprentissage de la grammaire et du lexique des apprenants. Ils ont reçu de la rétroaction sur cet aspect de leur interlangue grâce à ces erreurs comme un point de départ, validant ainsi que « tout apprentissage est une source potentielle d'erreur et il n'y a pas d'apprentissage sans erreur ». (Cuq, 2002 dans Vicente, 2016, p. 10).

Dans ce sens, on peut recommander l'emploi de la littérature francophone pour développer la compétence de production écrite. Cela se fait à travers la création des produits courts avec des demandes grammaticales et lexicales qui correspondent au niveau des apprenants. À ce sujet, on peut trouver des inconvénients qui démotivent les apprenants, du genre :

« On a pris bien plus de temps que prévu parce que [...] la chanson a finalement été plus difficile pour les apprenants que je l'avais pensé. » (Journal de bord 28, 2020).

Il est donc nécessaire d'assurer l'intérêt et la motivation des apprenants vers la littérature et l'usage de la langue à travers, par exemple, de matériel authentique mais à leur niveau. Sinon, le professeur aura toujours le choix de l'adapter légèrement ou de trouver une version déjà adaptée, mais fidèle à l'original. Tout cela, en pensant aux préférences des apprenants. Par exemple, puisque les apprenants ont manifesté avoir envie d'utiliser des chansons pour apprendre le français (Enquête finale, 2020), on a souvent fait appel à ce type de ressource.

« Originellement, le texte est écrit comme un poème (Le Déserteur, Vian, 1956) mais j'ai trouvé une version en chanson sur internet pour mieux le présenter aux apprenants. Ils ont bien compris à l'aide de quelques questions que je leur ai posées. » (Journal de bord 29, 2020). Ainsi,

en privilégiant les préférences et le niveau des apprenants, on a pu utiliser de la littérature francophone authentique sans perdre de vue la poursuite des objectifs de la leçon et du projet en générale.

### **Réflexion**

L'expérience pratique de l'enseignement et l'apprentissage est le sommet de notre Licence. Cela nous pourvoit des outils pédagogiques et didactiques en interaction réelle. En conséquence, nous nous voyons face à face avec une réalité qui questionne et met à l'épreuve les connaissances théoriques et pratiques que l'on a ou *pense avoir*. De ce fait, avoir de l'expérience ou non, d'une certaine façon, est un aspect laissé en deuxième en ce qui concerne la pratique. J'ai eu la chance de constater cela, mais aussi d'articuler ce que je connaissais déjà avec les nouvelles exigences du stage académique.

Grâce à la modalité de recherche-action on peut avoir ce défi qui, finalement, nous fournit avec le nécessaire pour l'expérience éducative hors de l'académie, laquelle est changeante et même défiante parfois. Si on est conscient de ce que l'on fait, les bénéfices ne se limitent pas aux aptitudes du genre pédagogique. On acquiert une nouvelle attitude vers le comportement des situations si particulières et l'expérience du stage avec la recherche-action enrichit l'enseignant de langues et le rend prêt pour la diversité de l'éducation en Colombie.

Je conviens, donc, que ma participation dans ce projet n'a pas seulement bénéficié aux apprenants de ce cours de l'Alliance Française de Medellín. Il m'a beaucoup permis d'apprendre en termes linguistiques, pédagogiques et culturels. Je reste avec un savoir et un savoir-faire comme enseignant pour lequel je remercie tant les apprenants, comme l'institution et le professeur coopérateur.

### Références

Aldebert, G. (2013). Les amoureux [Enregistré par Aldebert et Claire Keim]. Dans *Enfantillages*

2. Jive Epic : France. Consulté : <https://youtu.be/kKDIRsyDHFU>

Alianza Francesa de Medellín. (2016). Proyecto educativo institucional, versión 1.

Arévalo Benito, M. J. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de

FLE. *Synergies Canada*, 0(2), 607–616. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i2.1173>

Berg H.B. et Vian, B. (1954). Le Déserteur. [Enregistré par Serge Reggiani]. Dans *12 succès*

originaux. France : Productions Jacques Canneti (1956). Consulté :

[https://youtu.be/RTI0pmB8\\_ow](https://youtu.be/RTI0pmB8_ow)

Boudechiche, N. (2011). L'interculturel pour dynamiser la production écrite en FLE. *Didactique*

Du FLE Dans Les Pays Slaves, 2(3), 2–16.

[http://www.pegasjournal.eu/files/enseigner\\_linterculturel.pdf](http://www.pegasjournal.eu/files/enseigner_linterculturel.pdf)

Brunet, E. (2019, June 11). Mots les plus fréquents de la langue écrite française ( XIXe et XXe

siècles ) Table hiérarchique Mots les plus fréquents de la langue écrite française ( XIXe

et XXe siècles ) Table hiérarchique. *Éduscol*, 1–7.

[http://eduscol.education.fr/cid47916/liste-des-mots-classee-par-frequence-](http://eduscol.education.fr/cid47916/liste-des-mots-classee-par-frequence-decroissante.html)

[decroissante.html](http://eduscol.education.fr/cid47916/liste-des-mots-classee-par-frequence-decroissante.html)

Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers* (p. 135).



Chunhong, Y., et Thouvenin, C. (2014). Portfolios européens des langues : un complément utile aux tests du FLE en Chine. *Synergies Chine*, 9, 155–164.

[https://gerflint.fr/Base/Chine9/YU\\_Thouvenin.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chine9/YU_Thouvenin.pdf)

Cris, S., et al. (2018). Bienvenue chez moi [Enregistré par Bigflo et Oli]. Dans *La vie de rêve*. France : Universal Music Division Polydor. Consulté : <https://youtu.be/PTJLmBfG8yc>

De Saint-Beuve, C. A. (1845). Il faut. Les poésies complètes. Consulté sur <https://www.mon-poeme.fr/poeme-il-faut-aimer/>.

Demirtaş, L. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, 2, 125–138.

Hirschsprung, N., et Tricot, T. (2017). *Cosmopolite 1* (Hachette).

Instituto Cervantes. (2001). Marco Común Europeo de Referencia: Presentación. Centro Virtual Cervantes. Institut Cervantes. Consulté :

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) .

Jeannin-Corbin, M. (2015). Le portfolio des apprenants FLE à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Caen: un miroir de la formation à l'interculturalité. *Dialogues et Cultures*, 61, 141–153. <http://goo.gl/bgpTwZ>

Joubert, J.-L. (1992). Qu'est-ce qu'une littérature francophone ? *Francofonia*, 22 (Primavera), 19–29. <https://www.jstor.org/stable/43015823>

Kayembe, E. K. (2016). L'exploitation du texte littéraire en classes débutantes de FLE. Selected Proceedings of the 2015 and 2016 AATF Conventions, 121–137.

Lerutan, I. (2009). Pour la Joconde. Poetica. Consulté : <https://bit.ly/2U4YNKz>

Lustyantie, N. (n.d.). Activités de Compréhension Ecrite en Classe de FLE 1. 1–11.

Nation, P., et Laufer, B. (2014). Vocabulary Size and Use : Lexical Richness in L2 Written Production. *Applied Linguistics*, 16(September 1995), 307–322.  
<https://doi.org/10.1093/applin/16.3.307>

Pankratoff, D. et Lebel, S. (1986). Les bêtises [Enregistré par Sabine Paturel]. Dans *Les bêtises*. France : Emma. Consulté : <https://youtu.be/gD7trwyPGKA>

Prévert, J. (1945) Déjeuner du matin. Dans *Paroles*. France : Le Calligraphe.

Sartre, J.-P. (1948). Qu'est-ce que la littérature ? Dans *Qu'est-ce que la littérature ?*  
<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.76423>

Segalene, A. Dutronc, J. et Lanzmann, J. (1968). Fais pas ci, fais pas ça [Enregistré par Jaques Dutronc]. Dans *Succès du Paris*. France : Disques Vogue. Consulté :  
<https://youtu.be/DIyKFRfctdo>

Soltani, K., Becue, L., Zaz. (2013). On ira [Enregistré par Zaz]. Dans *Recto Verso*. France : Warner.

Vicente, J. C. (2016). Typologie des erreurs et des difficultés dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère par les hispanophones. Universidad de Salamanca.