



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

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

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Autor

Luis Miguel Henao Agudelo

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

Medellín, Colombia

2021



LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA
COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

La création des textes collaboratifs numérisés pour améliorer la compétence de production écrite
chez les apprenants d'un cours FLE A2 du programme Multilingua

Luis Miguel HENAO AGUDELO

Directrice de Mémoire de Recherche, Directrice de Projet de Recherche, Directrice de
Stage

Claudia Cecilia CARDONA VILLEGAS

Docteur en Didactique de Langues et Cultures

Medellín

Novembre, 2021

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Résumé

Ce projet de recherche-action a été développé dans une classe de français III du programme *Multilingua*. Étant donné que la pandémie a affecté les processus d'enseignement, et que la production écrite a été laissée de côté, notre travail visait à améliorer la production écrite des apprenants à travers la création des textes collaboratifs numérisés. Pour la collecte des données, nous avons utilisé des différents outils : le journal de bord, quatre questionnaires, trois textes écrits faits collaborativement en ligne par les apprenants, une grille pour analyser les textes et trois entretiens. La triangulation de ces données nous a permis de confirmer notre hypothèse, d'améliorer la production écrite à travers la création collaborative des différents textes numérisés.

Mots clés : Écriture collaborative, texte narratif, texte informatif, amélioration de la production écrite, travail en groupe, textes numériques

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA
COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

La création des textes collaboratifs numérisés pour améliorer la compétence de production écrite

Ce travail est le rapport de recherche qui correspond à un travail déroulé dans la période de février (2021) à novembre (2021) au programme *Multilingua* de l'*Universidad de Antioquia*. Il est exigé pour l'obtention du diplôme du programme de la Licence en Langues Étrangères (Bac +5) de la même Université et s'encadre dans le stage professionnel-académique dans une institution en Colombie.

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Remerciements

La réalisation a été possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes qui y ont participé directement ou indirectement. Premièrement, je vous remercie au bon Dieu, de m'avoir permis d'étudier à l'Université d'Antioquia, et m'a permis d'avoir des professeurs et des pairs magnifiques qui m'ont guidé pour découvrir mes stratégies d'enseignement et m'ont aidé à croître académiquement. Aussi, je veux remercier toutes les personnes avec lesquelles j'ai vécu mon expérience de formation universitaire. Ensuite, je remercie ma famille, spécialement je veux remercier ma grand-mère qui m'a dit qu'elle voulait me voir réussir avant de partir ; mes parents qui m'ont appuyé pour faire face à tous les défis de ma vie ; et à mon grand-père qui est au ciel. Il a été la personne pour laquelle je suis rentré à l'Université, et le principal motif pour améliorer jour à jour..

Enfin, je voudrais remercier les professeurs Claudia Cardona et Érika Gomez, pour m'aider à réussir mon mémoire, leurs conseils et leurs connaissances m'ont aidé à mieux organiser mon temps et à bien faire les processus de stage et de recherche.

Sommaire

Avant-propos	7
Description du contexte	8
Problématique	11
Production écrite	13
L’écriture collaborative en ligne	13
Trois types de textes :	14
Question de recherche	16
Objectif général:	16
Objectifs spécifiques :	16
Plan d’action	16
Déroulement des actions	17
Apports de l’écriture collaborative	21
Vocabulaire – orthographe:	21
Syntaxe :	23
Cohésion :	24
Apports de travail par groupes	25
Motivation et compromis des étudiants	25
Conclusions	28
Réflexion	29
Références	30

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA
COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Avant-propos

Afin de culminer les études dans la Licence en Langues Étrangères de l'Universidad de Antioquia, et obtenir le diplôme, les étudiants doivent faire partie d'un processus de stage professionnel et académique ainsi que mener un travail de recherche-action dans une institution éducative à Medellin en Colombie. Le processus de la recherche-action se déroule pendant une année dans une institution éducative, que ce soit en anglais ou en français, et il est divisé en deux périodes principalement.

Dans la première période, le professeur-stagiaire doit développer des tâches d'observation à un groupe d'apprenants, identifier une problématique encadrée dans l'enseignement et apprentissage des langues étrangères et proposer des possibles actions qui pourraient éventuellement aider à résoudre cette problématique découverte. Ensuite, ils doivent prendre le rôle d'enseignant de la langue choisi.

Pendant la deuxième période, ce même professeur-stagiaire met en place les stratégies proposées pendant la première phase, les analyse et en présente des conclusions et des réflexions. De plus, il est la personne en charge du développement du cours.

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Description du contexte

Le contexte que nous décrivons dans les lignes qui suivent correspond à la classe du second semestre de stage. Cette classe n'était pas la même pour laquelle nous avons présenté l'avant-projet. Les deux classes ayant de nombreuses caractéristiques en commun nous ont permis de continuer dans le projet de recherche préalablement esquissé dans l'avant-projet.

Alors, la classe qui nous concerne maintenant est celle de français III à Multilingua. Ce groupe est composé de 13 étudiants, dont 12 filles. Ils sont âgés de 17 et 25 ans. D'ailleurs, il y a une grande diversité quant à leurs filières. Il y en a ceux qui font leurs études du premier cycle en sciences exactes, en sciences sociales, médecine, droit et programmes d'enseignement. En général, ils étudient le français pour des raisons professionnelles ou académiques.

L'université d'Antioquia, fondée en 1803, est une des institutions publiques les plus grandes et importantes en Colombie. En 1997 l'université a créé le programme *Multilingua*, comme partie d'une stratégie d'internationalisation. En 2017, il a été modifié pour faire partie du «*Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera*» dont sa mission est de développer la compétence communicative et interculturelle des étudiants en langue étrangère.

Le programme *Multilingua* est premièrement adressé aux étudiants actifs en premier cycle ayant au moins une moyenne de 3,7; professeurs, personnel administratif ou retraités peuvent aussi y accéder, (Tordecilla Espitia, 2015, p. 5-6).

Multilingua a comme siège l'ancienne école de droit, au centre de Medellín. Cela dispose de grandes salles de classe, équipées avec Internet, des ordinateurs et de téléviseurs. Au rez de

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

chaussée, on trouve les bureaux administratifs, une salle d'ordinateurs et la bibliothèque de

Multilingua, tandis qu'aux premier et deuxième étages il y a les salles de classe.

À Multilingua, on peut choisir parmi plusieurs langues, telles que le japonais, le chinois mandarin, l'allemand, le français, l'italien et le portugais. Depuis 2019, le programme enseigne des langues ancestrales telles que la *ẽbẽra chamí* ou la *minika* et le kriol, ([Multilingua](#)).

En conditions normales, toutes les formations ont six niveaux semestriels de 64 heures. Chaque semaine, tout apprenant doit assister à quatre heures de classe en présentiel plus deux heures de travail indépendant. Actuellement, à cause de la pandémie, les séances de classe se font en ligne sur *Zoom* ou *Google Meet*. Ainsi, les professeurs doivent informer les étudiants à propos des outils qu'ils vont utiliser dans les cours, comme l'internet, ordinateur, microphone, casques et une caméra ; également, il faut qu'ils aient de connaissance des réseaux sociaux et des applications de Google, comme la messagerie électronique, *Google Drive* et *Google Classroom*.

Les étudiants doivent avoir une attitude réceptive, être tolérants et respectueux envers les autres. De plus, les étudiants doivent être capables de développer une pensée critique, comparative et interprétative selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues et la méthodologie communicative - interculturelle. C'est pour cela que le programme encourage le développement des capacités de communication et promeut l'apprentissage autonome, soutenu par les nouvelles technologies.

L'évaluation des étudiants est définie par la coordination de Multilingua, elle est divisée en cinq moments, trois moments de 20 % de contrôle continu et 40 % pour l'examen final: 20 % pour les compétences orales et 20 % pour les compétences écrites. .

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Dans la classe concernée, il est important de souligner que, bien qu'ils avaient de ressources technologiques pour suivre le cours, quelques-uns ont eu des problèmes avec l'internet, ou leur équipement nécessaire...

La professeure du groupe est Erica María Gomez Florez, licenciée en langues étrangères à l'Université d'Antioquia et master en Sciences du langage, à l'Université de Rouen. Elle a travaillé comme professeur de FLE et d' ELE; elle a 15 années d'expérience. Elle a enseigné à l'Université d'Antioquia, l'Université National, «*Universidad Pontificia Bolivariana*» et ainsi qu'en France.

La plateforme utilisée pour les séances du cours est *Zoom*, mardi et jeudi de 8h à 10h. Pour le stockage de toutes les activités et les documents disponibles pour les étudiants, le professeur se sert de *Google Classroom*.

Comme manuel, le programme utilise *Alter Ego 1*, qui correspond au niveau A1 du CECR. Alors, les étudiants peuvent évaluer leur connaissance et se préparer pour le DALF. L'*Alter Ego* articule deux aspects: la routine journalière et les points de vue, pour favoriser la motivation affective et culturelle à travers les problèmes sociaux mondiaux afin de promouvoir une conscience culturelle et une pensée critique. Par contre, L'*Alter Ego* est seulement utilisé comme guide. Les enseignants utilisent aussi du matériel authentique et didactique avec des diverses stratégies d'enseignement. De plus, on utilise d'autres manuels comme le *Cosmopolite* qui est l'évolution de l'*Alter Ego*, donc plus précis pour notre époque.

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Problématique

À cause de la pandémie, pendant les deux semestres en 2020, le programme de *Multilingua* a dû passer de la modalité des cours présentiels à celle des cours virtuels. Ce changement a fortement affecté la dynamique des classes. Certains professeurs ont centré leur attention sur le développement des habiletés de compréhension, car ils sont plus propices à travailler sur les plateformes virtuelles; tandis que les habiletés de production, surtout celle de production écrite, ont été plutôt laissées de côté. Padzik (2011) souligne que les apprenants parlent tout le temps, ils parlent pour effectuer des tâches, pour demander et pour lire leurs réponses ; tandis que la production écrite est limitée aux activités proposées par l'enseignant.

De plus, les interactions entre les étudiants ont changé; bien qu'il y avait des plateformes de vidéo-conférences qui permettaient la création des groupes pendant la séance, la communication entre les apprenants était très limitée; ils n'allumaient généralement pas leurs caméras et leurs interactions se limitaient aux sujets et aux activités de la séance. Alors, leur rôle dans la classe n'était pas clair. Heulard (2017), décrit bien l'importance des interactions:

«Le fait de travailler ensemble permet de confronter les idées. L'enseignant fait jouer plusieurs facettes : il favorise les investigations, les échanges entre les élèves, les aide à émettre des hypothèses, à les tester, à observer, à expliquer en argumentant, à faire des recherches documentaires».

Dans ces conditions, d'après nos observations de classe, nous avons pu corroborer que ces faits ont affecté le processus d'apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE). En effet, les étudiants ne parlaient pas beaucoup pendant la classe et quand ils le faisaient, leurs phrases étaient mal structurées et ils montraient des difficultés à exprimer clairement leurs

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

pensées. Par ailleurs, leur production écrite restait faible, parce que cette compétence était peu travaillée, comme on l'a déjà signalé.

Étant donné que d'après le CECR, le niveau A1 atteint, les apprenants peuvent donner leurs opinions et narrer un événement ou une expérience personnelle (CECR, 2003.) Pour cette raison, nous avons proposé la création collective de trois textes.

L'écriture collaborative des textes a plusieurs avantages. D'accord Jhonson et Jhonson (1989), l'écriture collaborative se construit autour de l'échange d'idées, mais aussi de retours positifs des participants qui visent à s'entraider. Encore, ils doivent utiliser le français pour communiquer afin d'atteindre leur objectif «communiquer, c'est agir avec quelqu'un pour co-construire du sens» (Grillo, 2000)

On a écrit un texte narratif pour travailler la narration des événements; un texte informatif, et une narration informative. Ils ont été rédigés afin d'améliorer les problèmes liés à la structure et à la cohésion des phrases aussi remarqué lors de leur production orale. D'ailleurs, avec ces textes on a voulu atteindre les aspects linguistiques proposés par le CECR pour le niveau A1.

Cadre théorique

Afin de développer le travail de recherche, il est important de définir les concepts qui font la base théorique de notre travail. D'abord, nous définirons le concept de production écrite, ensuite celui d'écriture collaborative et finalement les types de textes rédigés et leurs caractéristiques favorables à nos objectifs

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Production écrite

Écrire est un acte communicatif à travers un texte. En effet, la production écrite est considérée comme une opération mentale impliquant trois étapes: la planification, la mise en texte et la révision. (Abdelaal, 2019).

C'est-à-dire, les apprenants doivent faire un processus mental où ils mettent un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux, en vue d'exprimer ses idées, ses sentiments, et ses intérêts. Alors, d'accord avec Ali (2014), la production écrite est considérée comme l'une des compétences que les étudiants doivent maîtriser pour pouvoir communiquer.

Afin d'améliorer la production écrite, il faut exposer les apprenants aux divers espaces culturels (Hasan, 1985). En conséquence, elle est un produit du contexte socioculturel, des expériences et des connaissances linguistiques acquises.

L'écriture collaborative en ligne

L'écriture collaborative est aussi appelée écriture collective ou associative. (Bücheler, et Al. 2010). Elle s'inscrit dans ce qui est plus largement connu comme le travail collectif. Selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001, p. 42-43), dans l'apprentissage collectif, l'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels.

Selon Vialleton (2020), dans les cours du FLE, l'écriture collaborative a de nombreux avantages pour les apprenants : ils peuvent affirmer sa créativité en respectant celle des autres,

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

développer l'écoute, le discernement et la confiance et exprimer la singularité de son point de vue personnel, ils doivent collaborer pour atteindre un objectif commun. De plus, ce type d'écriture permet d'apprendre les notions essentielles à l'écriture : construction d'un plan, longueur des phrases, choix des mots, point de vue de la narration.

Il est important de souligner que, l'écriture collaborative permet de produire des textes plus cohérents parce qu'elle fournit une meilleure représentation mentale et oblige aux participants d'avoir différentes perspectives critiques pour le développer (Baudrit, 2007, 2009.)

D'ailleurs, Ollivier (2010) argumente que l'évolution des nouvelles technologies, et son intégration dans le processus d'apprentissage, contribuent à faire évoluer les approches de la communication dans la classe de langue et les méthodologies de l'enseignement des langues. C'est pourquoi la communication faite par ordinateur, favorise l'apprentissage des langues étrangères à travers l'interaction et la collaboration (Kitade 2000). Aussi, elle permet de partager des opinions et de recevoir des rétroactions en temps réel. (Tardif, 2017)

Trois types de textes :

Pour le développement de notre recherche on a choisi trois types de textes: un texte narratif, un texte informatif et une narration informative.

En effet, selon le linguiste Egon Werlich, il y a cinq types de textes, connectés avec la structure cognitive humaine: le texte narratif, descriptif, expositif, argumentatif, informatif et le texte injonctif (1979). Nous allons nous baser sur cette classification de textes pour développer notre recherche.

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Premièrement, le texte narratif est une histoire racontée par un narrateur, elle peut être fictive ou réelle. Le narrateur est à la 1ère ou 3ème personne, selon le type d'énonciation où l'auteur est impliqué ou non dans l'histoire. Ces textes suivent une structure ou schéma narratif comme suit: Situation initiale, élément déclencheur ou perturbateur, péripéties, l'élément de dénouement ou de résolution et la situation finale. (Cours : Le roman et la nouvelle au XIXème siècle : Réalisme et Naturalisme éditions Ellipses, France).

Ensuite, les textes informatifs sont comme un type de texte de non-fiction utilisé pour transmettre des informations sur le monde naturel ou social. (Duke 2004).

Habituellement, ce type de texte répond aux questions quoi, qui, où, quand, pourquoi et comment. L'information est présentée sous une forme claire et structurée et qui implique l'utilisation d'un vocabulaire technique (Diaz, 2000). D'ailleurs, Torres (2020) souligne que les textes informatifs ont le vocabulaire technique, les illustrations, les photographes réalistes, les étiquettes et les graphiques.

Enfin, tirés sur Werlich encore, il existe aussi la possibilité des textes mélangés. (1979: 48). Ainsi, on peut rédiger un texte narratif-informatif Selon Seppi (2020), quand l'histoire est un véhicule pour organiser une fonction informative, il devient un texte journalistique, historique ou scientifique.

On a trouvé pratique de faire ces textes dans cet ordre, puisque les apprenants du niveau A1 en FLE, doivent être capables d'écrire un événement, présenter des informations factuelles et donner des opinions simples. "Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font" (CECR, 2003 p. 52).

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Question de recherche

Pour poser notre question, nous sommes partis de l'hypothèse qu'un travail constant d'écriture créative et collaborative, guidé par l'enseignant, contribue à l'échange des idées et à la prise de conscience des difficultés scripturales, c'est ainsi que nous avons conduit notre recherche action afin de répondre à la question suivante: La création collaborative de textes numérisés pourrait-elle améliorer la compétence de production écrite chez les apprenants d'un cours FLE A1 du programme Multilingua?

Objectif général:

Créer collaborativement trois textes numérisés pour améliorer la compétence de production écrite des apprenants d'un cours FLE A1 du programme Multilingua

Objectifs spécifiques :

1. Promouvoir le travail en groupe chez les apprenants du FLE à travers l'écriture collaborative ;
2. Exploiter trois différents types de texte ;
3. Réviser et renforcer les techniques fondamentales d'écriture ;
4. Acquérir les éléments linguistiques pour décrire un événement et donner des opinions;
5. Confirmer ou infirmer notre hypothèse.

Plan d'action

Pour arriver à la conclusion de notre recherche, nous avons analysé les variables pour développer le cours: apprenants, matériels et les sujets à aborder afin de créer un agenda et

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

identifier les moments pour écrire les textes. Ensuite, nous avons mis en pratique la planification du cours. Nous avons prévu d'enseigner les sujets proposés par l'Alter Ego, livre guide pour les cours à Multilingua, afin de faire la planification de l'écriture des textes et faire les lectures pertinents avant de les rédiger.

Dans le but d'augmenter la validité, (Hendricks, 2017) nous avons fait des observations systématiques et nous avons créé un journal de bord, pour avoir un registre des évènements significatifs du cours et analyser la pertinence de la recherche.

Finalement, nous avons évalué le progrès des apprenants en analysant les outils créés par eux selon les catégories préalablement établies, les questionnaires et les entretiens faits. Ainsi, nous avons pu analyser les résultats, réfléchir à propos de ce que nous pouvons améliorer dans une prochaine recherche, et valider si les buts ont été atteints.

Déroulement des actions

D'après l'analyse du contexte, qui a justifié la pertinence des changements, (Pégourie, M. 2016) nous nous sommes rendu compte que, dû au changement du groupe, on devait changer le type de texte. Les apprenants n'avaient pas la connaissance linguistique pour écrire les trois textes narratifs comme nous l'avions prévu et d'accord au questionnaire fait au début du cours, leur compétence de production écrite était trop faible. C'est pourquoi ils ont écrit trois textes différents ; deux textes écrits collaborativement et un texte individuellement afin de voir leur processus. Nous avons analysé les sujets du cours et nous avons trouvé pertinent que les apprenants écrivent un texte narratif, un texte informatif et une narration commentée.

Ensuite, à travers le déroulement du cours nous avons enseigné les sujets proposés pour le niveau, qui nous ont servi aussi pour la rédaction des textes. Par conséquent, ils ont écrit les

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

textes au mois d'octobre et novembre. Comme le signale Thériault (1996) l'écriture et la lecture se développent en même temps, de façon parallèle et interdépendante, nous avons lu des textes deux ou trois séances avant, pour en avoir des exemples et qu'ils puissent réfléchir à propos des structures des textes et structures grammaticales utilisées.

Le premier texte, qui a été un texte narratif, a été rédigé par groupes de trois personnes. Ils devaient écrire un texte narratif inédit en utilisant l'imparfait, le passé composé et des adjectifs qualificatifs. Comme c'était le premier texte qu'ils ont rédigé, nous avons eu l'intention de voir comment ils répondraient à l'activité: écrire en groupe.

Le deuxième texte, un texte informatif, a été rédigé quatre séances après. Nous étions en train de voir les descriptions de la maison, comment louer un appartement et comment chercher un colocataire. Alors, nous avons décidé que pour écrire le texte informatif, ils devaient créer par binômes, une annonce pour louer un appartement, ou pour chercher un colocataire. De cette manière, nous pourrions évaluer les sujets appris et voir leurs progressions dans le processus d'écriture, comparée avec le premier texte.

Le troisième texte a été rédigé lors de la production écrite de l'évaluation finale. Alors, il a été rédigé individuellement. Comme nous l'avons déjà dit, ils ont créé une narration commentée, où ils devaient décrire un événement passé, ils pouvaient mélanger des aspects réels et fictifs pour le faire. Avec ce texte nous cherchions à constater si l'écriture collective des textes améliorerait la production écrite.

La difficulté la plus grande au moment de la rédaction des textes, s'est donnée à cause de l'absence de certains apprenants, donc les groupes que nous avons organisés, devaient être modifiés et il restait une équipe avec plus ou moins intégrants que les autres. Malgré cette

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

difficulté, les textes ont été bien rédigés et les apprenants ont eu l'occasion de faire appel aux sujets appris pendant les séances et de les employer dans leurs productions écrites.

Pour l'analyse des données, nous avons utilisé le journal de bord pour consigner les données d'une manière descriptive et analytique, une grille d'évaluation pour chaque texte ayant les catégories d'analyse, un questionnaire au début du cours pour connaître le nouveau contexte, trois questionnaires, qu'on a déjà mentionnés, après l'écriture de chaque texte, et un entretien semi-structuré à la fin du cours à trois apprenants, qui nous ont aidés à donner un feedback plus détaillé. La seule condition était qu'ils pouvaient avoir travaillé ensemble, afin d'avoir plusieurs points de vue. Nous expliquerons ces outils dans la section suivante.

Analyse et résultats

Méthodologie

Nous nous sommes basées sur l'approche actionnelle pour développer cette étude. Selon Marianne Jacquin (2012), l'approche actionnelle s'agit de concevoir le travail éducatif le plus authentique possible, dont les professeurs encouragent les apprenants à voir au-delà de la salle de classe, afin que les activités soient déroulées telles de la vie réelle. Ainsi, les apprenants doivent mettre en œuvre toutes les compétences pour communiquer langagièrement.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le contexte dans lequel s'est déroulée notre recherche est différent de celui de l'avant-projet, alors on a fait trois différents textes par groupes, un texte narratif, un texte informatif et un texte narratif-informatif. Ces textes étaient rédigés en vue d'améliorer la compétence de production écrite. Ils ont été rédigés à la fin des sujets proposés par la méthode de Multilingua.

Les outils de collecte qui nous ont aidés à identifier les problèmes sur le terrain et à mettre en œuvre des actions pour les résoudre. (López, 2021) ont été le journal de bord, qui selon Reis,

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

1994, est *une mémoire vive* du chercheur; alors cela nous a permis de conserver le caractère naturel et spontané des données ; un grille pour analyser les textes afin d'être plus objectives dans l'analyse (Scallon, 2004). Nous nous sommes basés sûr quelques catégories proposées par Stephen King (2000) pour évaluer les textes: Le structure, la cohérence, le vocabulaire et l'orthographe.

Ensuite, nous avons fait des questionnaires, un au début du cours en vue de connaître le contexte des apprenants, et trois questionnaires de plus, chacun après chaque texte rédigé, afin de connaître leurs perceptions des travaux par groupes. La page pour professeures "Bienenseigner" signale que ces questionnaires nous permettent de continuer à mieux connaître les apprenants et à développer leurs capacités de réflexion et à individualiser l'enseignement. (2019).

Finalement, on a fait un entretien aux trois apprenants qui y ont voulu participer librement. Ces entretiens ont été transcrits afin de bien remarquer les appréciations des apprenants et en faire une analyse thématique (Shank 2002). Cela nous a permis de créer des thèmes généraux (catégories), et d'avoir des données pour justifier nos analyses.

Lors de l'analyse des données déjà mentionnés, la triangulation nous a permis de les croiser et de rendre plus valide notre recherche. (Rossman et Rallis 2012) D'ailleurs, les textes écrits par les apprenants et les évaluations, proposées par la coordination de Multilingua ont constitué un corpus assez significatif nous permettent aussi d'évaluer leur progrès, en voyant ce qu'ils ont appris, ou ce qu'ils devront améliorer.

Résultats et interprétation

En vue de mieux comprendre les résultats, on a nommé les données de la manière suivante :

Les questionnaires après chaque texte, seront énumérés questionnaire 1 pour le premier texte, questionnaire 2 pour le deuxième texte et le questionnaire 3 pour le troisième texte. Après,

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

chaque texte rédigé par les apprenants sera nommé comme Corpus ; alors, les textes rédigés dans le premier moment sont les Corpus 1, 2 et 3, les textes rédigés dans le deuxième moment sont les Corpus 4, 5 et 6, et les textes rédigés dans le troisième moment, sont les Corpus 7 jusqu'au numéro 15, car il y a eu toujours trois équipes. Ensuite, les journaux de bord seront énumérés depuis numéro 1 jusqu'au numéro 12, qui ont été rédigés pendant 24 séances de classe. Finalement, les entretiens individuels faits à la fin du cours, seront appelés comme entretien 1, 2 et 3, afin de garder l'identité des apprenants; ainsi nous avons changé leurs prénoms. Alors, nous les appellerons respectivement Laura, Richard et Karol.

Pour présenter nos résultats et leur interprétation de la manière la plus organisée et compréhensible, selon notre question de recherche, nous avons établi deux grandes catégories : les apports de l'écriture collaborative et les apports provenant du travail par groupes pour l'apprentissage de FLE. Par ailleurs, ce qui concerne l'écriture en ligne, comprise aussi dans notre question, elle sera présentée transversalement dans ces deux catégories, car l'utilisation d'Internet a impacté chacune d'elles.

Apports de l'écriture collaborative

Après avoir analysé les textes, les réponses des questionnaires, les notes du journal de bord et les résultats des entretiens, nous avons remarqué du progrès chez les étudiants principalement dans quatre aspects de l'écriture: le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison des verbes et la syntaxe (cohésion).

Vocabulaire – orthographe:

Nous avons observé que l'écriture collaborative en ligne présente deux grands avantages concernant le vocabulaire. En premier lieu , le travail collaboratif a permis de se corriger eux-mêmes, (Journal de bord 11). Ainsi, la correction faite entre eux leur a permis de gagner de la

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

confiance pour se corriger et réfléchir à propos de leurs connaissances. Les réponses de tous les questionnaires ont montré, que l'enrichissement du vocabulaire a été important, selon la perception des apprenants vis à vis des contributions de l'écriture collaborative. Dans le premier questionnaire, six étudiants sur huit ont signalé le vocabulaire comme l'apport principal dans leur processus d'écriture.

En deuxième lieu, il y a aussi la facilité de chercher facilement et immédiatement sur Internet les mots inconnus et/ou leur orthographe. De plus, *google drive*, étant la plate-forme sur laquelle ils ont écrit, signale les erreurs, leur permettant de corriger la conjugaison et l'orthographe. Pour certains étudiants, ces avantages sont des aspects positifs, mais aussi négatifs allant en contre de leur autonomie. (Entretien 3). Pour eux, avoir la possibilité de chercher les mots inconnus, peut aider à les apprendre (entretien 1) ; ou par contre, se contenter des corrections du logiciel.

“Pero por lo mismo uno a veces como que se habitúa a tener ese acceso a la información y uno busca mucho, uno busca un montón y no hay un esfuerzo en interiorizar mucho mucho mucho, porque tenés el acceso a la información. Entonces uno se vuelve un poquito perezoso a veces. Entonces al tener el acceso fácil, te quita la posibilidad de tratar de escarbar en el conocimiento que tenés y responder”. (Entretien 3, Karol).

Toutefois, le texte final fait par les apprenants, en contexte évaluatif, a montré qu'ils ont profité de ces avantages pour apprendre les nouveaux mots, car ils ne pouvaient pas utiliser de traducteurs et l'écrit a été fait dans une plate-forme qui ne montre pas les erreurs d'écriture. On est arrivé à un accord de ne pas utiliser de traducteurs pour le texte final, car il serait une manière

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

de voir leurs évolutions dans le processus d'apprentissage, à cet égard nous leur avait fait confiance.

Quelques mots appris pendant l'écriture des textes ont été les connecteurs logiques (syntaxe), qu'on n'avait pas vus dans les séances : « Malgré les revers initiaux, le voyage a été réalisé, mais, bien sûr, le retard de ma famille ne serait pas le seul revers. » (Corpus 12). « Ensuite, nous avons continué à profiter beaucoup du voyage, nous sommes allés à Xcaret, un magnifique parc, très célèbre au Mexique, tout était merveilleux. » (Corpus 11). Grâce à l'écriture collaborative des textes numérisés, ils ont acquis des connaissances pour narrer une succession des événements.

Une possible preuve de qu'ils n'ont pas utilisé de traducteurs c'est que les seules erreurs qu'ils sont faites, sont les erreurs d'accentuation: « ...je me suis retrouvée avec la pire amygdalite de ma vie dans un hopital [sic.] de San Andres, pendant que ma famille profitait de la mer. » (Corpus 12). S'ils avaient utilisé des traducteurs, ce type d'erreur ne serait pas commis.

Syntaxe :

D'après l'écriture du premier texte on a vu que les apprenants n'avaient pas les éléments linguistiques pour le faire. Ils commençaient à peine à comprendre la différence entre le passé composé et l'imparfait, mais pendant le développement des textes ils ont bien réussi à comprendre la différence. De plus, on a pu évincier qu'ils ont utilisé le traducteur dans les textes un et deux, mais qu'ils ont profité de ses avantages, comme nous l'avons cité précédemment (p. 25).

« À ce moment, les amis poilus commençaient un voyage de divertissement en ville. Ils se transformaient en [sic.] les plus bizarres créatures, comme les cafards et [sic.] sauterelle pour passer inaperçu. Ils se transformèrent aussi en personnes pour entrer dans les restaurants et manger toute la nourriture que les humains leur interdisent. » (Corpus 2)

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

L'écriture collective les a aidés à mieux écrire ce qu'ils voulaient exprimer (Entretien 2); pendant l'échange des idées, ils devaient inclure les pensées des pairs dans le texte et ils le devaient faire d'une manière cohérente.

Le texte 2 et le texte 3 ont montré qu'ils ont amélioré la grammaire. Ils ont mieux organisés les phrases et les temps verbaux ont été bien utilisés. « C'est un appartement idéal pour les étudiants qui habitent près des universités qui sont situées dans le centre de la ville, ou pour les étudiantes qui viennent de plusieurs villes de la Colombie. » (Corpus 4), Diffèrent du premier texte écrit où on a pu voir ces types d'erreurs:

« En mettant les gants, le roi se sentait très puissant et commença à toucher toutes les choses de son palais mais rien ne s'est passé, toutes les choses étaient les mêmes. » (Corpus 3)

Cohésion :

D'accord aux entretiens, ce que les apprenants ont aimé le plus a été les échanges des idées pendant le processus d'écriture et comme on l'a déjà dit, ils devaient arriver à un consensus des apports individuels à mettre dans le texte afin de créer un texte cohérent.

Dans le premier texte on a vu quelques problèmes de cohésion (phrases soulignées).

« *Le méchant roi voit que les gants ne fonctionnent pas, et renvoie le capitaine à la sorcière, cette fois pour kidnapper pour lui dire le secret de la magie dans ses mains. Quand il conduit la sorcière au royaume, il devient très content de penser à toutes les richesses qu'il obtiendrait, mais la première chose que le roi a faite a été de le tuer.* » (Corpus 3)

Toutefois, pendant l'écriture des textes, ils ont amélioré la cohésion grâce au travail collaboratif. Au moment où nous avons demandé aux apprenants comment l'écriture collaborative des textes a contribué, Richard a dit.

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

“Lógicamente primero qué es lo que se va a decir, organizar la idea. Y después estructurar, como la parte de escritura es una habilidad mucho más consciente, es más minuciosa. Uno empieza a escribir y uno se da cuenta de que no es. O empieza a cambiar palabras, o de pronto uno se va por otra idea y tiene que devolverse. Por eso la ayuda colaborativa es tan importante con los compañeros” (Entretien 2)

Apports de travail par groupes

Le travail par groupes a aidé les apprenants à faire du progrès dans l'apprentissage de la langue française en deux aspects : l'engagement des apprenants dans le processus d'écriture et dans la classe; et le développement des compétences orales.

Motivation et compromis des étudiants

D'ailleurs, le travail collaboratif a influencé une meilleure écriture et à interchanger des idées et créer des textes plus amusants et cohérents.

“Me encantó escribir en grupo porque al final sale uno con cosas que uno no se esperaba. Mi mayor revelación fue ese cuento, yo como que esa gente tan volada, están más locos que yo. ¡Me encanta!...Yo puedo decir: hoy amaneció de tal manera, pero tú puedes “decir lo mismo” pero de una manera diferente. Entonces, como que también se puede construir a partir de ahí.” (Karol, entretien 3)

Ensuite, ils se sont sentis plus motivés dans les classes et s'intéressaient plus à la culture française. Le matériel authentique a fait aussi qu'ils se sentaient attirés par la culture française. (Journal de bord 4).

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Puis, cela a favorisé la concentration et l'attention permanente des étudiants lors des séances de classe, grâce à la dynamique de classe qui exigeait leur participation, pour développer une activité, ou pour communiquer avec leurs pairs

“Pero cuando se llega a la clase de francés y vos hablás todo el tiempo en francés, uno se pierde. Y por diferentes circunstancias: conexión, el lugar, porque hay ambientes externos a uno en el hogar, por la parte emocional. Pero cuando se llega la clase de francés y uno dice, hicimos las actividades, entendí lo que dijo el profe, lo que dijeron los compañeros, uno ve el progreso.” (Richard, Entretien 2)

Toutefois, l'interaction des groupes en ligne a été un peu difficile. Les intégrants du groupe Français III ont virtuellement étudié la langue ; en conséquence, ils ne se connaissaient pas. (Entretien 1). Cela a rendu le processus de travail par groupes plus difficile. En outre, la procédure pour créer les documents pour travailler fait plus lentement le processus d'écriture.

À la question “qu'est-ce que vous changerait pour un prochain fois, Laura a répondu:

“No, así virtual se hace más lento el proceso, de que bueno, yo creo que el documento, esperemos. Esa parte retrasa un poquito la clase pero son cosas que no podemos cambiar por la situación que estamos pasando. Pero de resto, no. O sea, zoom permite lo de las salas que es algo muy chévere para trabajar con su equipo y así” (Laura, Entretien 1)

En même, comme Laura a remarqué, la plate-forme qu'on a utilisée a permis qu'on crée de petits groupes. Cependant, il y a d'autres plateformes qui ne le permettent pas. Ainsi, la pertinence du travail par groupes en ligne dépend aussi de la plate-forme qu'on utilise.

Développement de la compréhension et la production orale

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Grâce au travail collaboratif, ils devaient toujours communiquer en français. Nous nous sommes rendu compte que travailler par binômes donne l'occasion aux apprenants de pratiquer plus, que s'ils travaillaient par groupes plus grands. Dans les grands groupes, les occasions de parler sont moins nombreuses.

“Porque cuando el grupo es de tres o más personas, siento que se pierde la participación activa de algunos miembros y solo algunos como que se responsabilizan” (Karol, Entretien 3)

En outre, comme est marqué dans le journal 7, l'usage de matériel authentique en classe , a incité la communication dans la langue cible ; ils devaient lire des textes avant d'écrire et ils devaient chercher de l'information pour créer leurs textes.

“Ahora, cuando decías que interactuáramos en francés porque, lógicamente uno llegar con la palabra adecuada, qué es lo que vamos a hacer. Al final yo creo que sí se pudo hacer, pero todo es un proceso. Entonces la parte oral en el idioma objetivo que es el francés, fue un reto.” (Richard, Entretien 2)

Aussi, lui-même a dit que comme ils devaient parler entre pairs, il n'y avait de peur pour s'exprimer et se tromper:

“Yo diría que la colaboración entre pares. Porque además me parece que se hace de una manera muy amena, porque no hay como temor de equivocarse tanto” (Richard, Entretien 2).

Dans le journal de bord 8, nous avons remarqué qu'ils écoutaient et parlaient mieux. Les documents sonores sont plus faciles à comprendre, et ils participent plus pendant la séance.

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Conclusions

Ce processus de recherche nous a aidé à démontrer que l'écriture collaborative en ligne peut améliorer plusieurs aspects de la langue, afin de mieux écrire. Ces aspects ont été : D'un côté, l'augmentation du vocabulaire et l'amélioration de l'orthographe des mots, grâce aux corrections faites entre les apprenants, et l'aide des outils en ligne. Ainsi qu'une amélioration de la grammaire : la conjugaison des verbes, et la syntaxe des phrases ; et finalement, le développement de la pensée critique, grâce à laquelle ils devaient analyser les moyens pour arriver à un accord pour écrire les idées d'une manière organisée et cohérente.

D'autre côté nous avons pu démontrer que l'écriture collaborative en ligne influence le développement de la production et la compréhension orale, par l'action de qu'ils devaient se communiquer tout le temps en français, et le fait d'utiliser du matériel authentique, comme les textes qu'ils devaient lire pour avoir des exemples, les sites en ligne pour avoir d'information comme le structure de textes en vue de bien écrire les textes, et les textes écrits, ont contribué à utiliser la langue ciblée tout le temps. D'ailleurs, l'écriture collaborative et les travaux par groupes ont motivé les apprenants et les ont engagés dans les classes, car ils devaient être toujours attentifs pour participer au travail, et les échanges des idées pendant le processus d'écriture, ont fait le processus plus amusant pour les apprenants, en les permettant de se corriger eux-mêmes, s'exprimer tranquillement et apprendre de ses pairs .

D'autre part, les facteurs comme le changement du groupe, et qu'on a dû attendre jusqu'à la fin du cours pour écrire les textes, ont fait que le processus d'écriture ait été accéléré et faible ; C'est-à-dire, le processus de la recherche aurait pu être mieux. C'est la raison pour laquelle nous recommandons pour une prochaine fois, de faire une planification bien structurée depuis le début

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

du cours, et la partager avec des apprenants ; faire un cadre avec les dates des écrits, différent à celui du plan d'action afin de qu'ils sachent les activités programmés et pour ne pas manquer les séances. Alors, les apprenants connaîtront les dates et seront plus engagés dans le processus. Parce que comme nous l'avons dit, la difficulté la plus grande a été au moment de rédiger les écrits l'absence de certains apprenants.

Réflexion

Le stage et le mémoire m'ont aidé à voir de bons aspects, et des aspects à améliorer de ma vie personnelle, comme de ma vie professionnelle. J'ai confirmé que j'aime enseigner des langues étrangères, parce que c'est comme enseigner un nouveau monde. C'est enseigner une culture, avec des bons et des mauvais aspects, qui peuvent nous faire réfléchir à propos de notre propre culture.

De plus, j'ai pu voir qu'avoir une attitude positive et donner des bons commentaires, aident à rendre la communication plus naturelle et que la participation des apprenants soit plus récurrente. Cela m'a permis de créer un environnement dans lequel les apprenants pouvaient s'exprimer avec confiance, sans peur de se tromper.

Par contre, je me suis rendu compte que dans quelques cas, on doit être plus exigeant avec les apprenants. Quelques fois la planification devait être changée, ou les données de mon mémoire devaient être reportées pour attendre que les apprenants finissent un devoir ou une activité. Alors, je dois être plus exigeant avec le temps de la classe.

D'ailleurs, ce travail m'a aidé à mieux organiser mon temps. Je devais mieux planifier mon stage : les séquences, les journaux, le progrès du mémoire.

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Aussi, je me suis rendu compte que mes capacités d'analyse sont faibles et que je dois les améliorer parce qu'elles sont très importantes pour ma vie personnelle et personnelle.

Finalement je pourrais dire que tout ce processus m'aidera à être un meilleur professeur et une meilleure personne.

Références

- Abdelaal, M. S. (2019). Programme d'entraînement pour développer les compétences de la communication écrite chez les étudiants du cycle secondaire. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*, 108 (6), 83.
- Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles: problème linguistique ou pédagogique. *Didáctica. Lengua y literatura*, 45-64.
- Baudrit, A. ((2007). L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective.
- Bücheler, T., Füchslin, R., Pfeifer, R., & Sieg, J. (2010). Crowdsourcing, Open Innovation and Collective Intelligence in the scientific method: a research agenda and operational framework. Dans *Artificial Life XII - Twelfth International Conference on the Synthesis and Simulation of Living Systems* (pp. 679-686). Odense, Denmark.
- Buecheler, T. S. (2011). Collective Intelligence in the Scientific Method: A Research Agenda and Operational Framework. *Proceedings of the Twelfth International Conference on the Synthesis and Simulation of Living Systems*.
- Chartrand, S. G. (2014). L'argumentation-1. Qu'est-ce qu'argumenter. *Correspondance*, 19(3), 20-27.
- D, B. (s.d.). Les caractéristiques du texte narratif.
- De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
- Dolores, M. D. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Revista Innovación educativa del Insituto Techolócio de Mazatlán*, Vol 14 No. 65.
- Etecé., É. (2021, 03 07). *Artículo de opinión*. Récupéré sur <https://concepto.de/articulo-de-opinion.com>
- Hasan, R. (1985). The structure of a text. En M. A. Halliday, y R. Hasan, *Language, context, and text: Aspects of language in social-semiotic perspective*. Oxford, RU: Oxford University Press., 52-69.

LA CRÉATION DES TEXTES COLLABORATIFS NUMÉRISÉS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE

Henry, F. e. (2001). Apprentissage collaboratif à distance: Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. *Presses de l'Université du Québec*.

Heulard, A. (2017). Le travail de groupes est-il un outil efficace pour faire progresser les élèves en Langues Vivantes? *Amandine*.

J., A. (1985). La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours.

Les caractéristiques des textes narratifs. (s.d.). Dans *Le roman et la nouvelle au XIX siècle: Réalisme et Naturalisme*. France: Ellipces.

Noel, S. &. (2001). Assister l'écriture collective. Interaction Homme - Machine et Assitance . 63-70.

Ollivier, C. (2010). Ecriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 121-137. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/rfla.152.0121>

Padzik, D. (2021, 04 21). Récupéré sur Leszexpertsfle: <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/comment-encourager-la-production-ecrite-en-classe/>

Posner, I. B. (1993). How people write together. Dans *Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences* (p. 127). IEEE INSTITUTE ELECTRICAL AND ELECTRONICS.

Posner, I. e. (1993). How people write together. Dans *Readings in Gropware and and Computer-Supported Cooperative Work: Assisting Human-Human Collaboration*. (pp. 239-250). San Mateo: R. M Baecker.

Rivera, J. &. (2020). Guía de inicio de clase para estudiantes.

S, D. (2018, janvier 19). Récupéré sur École branchée. : <https://ecolebranchee.com/lecriture-collaborative-base-commune-reussite/>

Sánchez, A. C. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Filología de la Universidad de La Laguna*, (24), 77-90.

Tordecilla, E. (2015). Pograma Multilingua. *Documento General. Manuscrit non publié.*, 4-7. Récupéré sur Multilingua.

Universidad de Antioquia. (2020, Mars 28). Récupéré sur Programa Multiligua: http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z0/fY7NCsIwEISfxqMkFqn1GIoIpScFaXORJQ11NT9tkxQf36TgwYunnWHm213CSUe4hQUHCOgs6OR7Xt6rY13s2J6250tTU1bW7HS43tqiKkhD-P9C2oDPaeKMcOFsUO9AutHNAXSUCjYU_K97OKO-Gq0PGKJYf9nQaFGCVH4LIg2DAnxuKS-i0lmjR