



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

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

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Autor

Johan Steven Valencia Isaza

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

Medellín, Colombia

2023



Le Développement de l'Écriture à travers l'Écriture Collaborative et le Jogging d'Écriture chez des Apprenants

Débutants FLE en Colombie

Johan Steven VALENCIA ISAZA

Directeur de Mémoire de Recherche, Directeur de Projet de Recherche, Directeur de Stage

Javier David MONTOYA

Titulaire d'un Master en Didactique de l'Enseignement du Français Langue Étrangère.

Le 17 novembre, 2023

Résumé

Le présent écrit vise à raconter le parcours de la mise en œuvre d'un projet de recherche-action concernant le développement d'écriture à travers d'exercices de jogging d'écriture et d'écriture collaborative qui sont déclenchés par des images et des mots à l'Alliance Française, siège El Poblado à Medellín. Le projet a été évalué avec des questionnaires adressés aux étudiants et l'analyse des productions des apprenants, résultat de cinq interventions. Tout au long du processus d'intervention, nous avons remarqué que la capacité d'écrire varie selon les éléments déclencheurs utilisés et que l'écriture, en tant qu'habileté souvent négligé, peut être promue dans les courses de langue. En plus, le projet a mis en évidence la possibilité d'innover les classes FLE à l'aide des intelligences artificielles.

Mots-clés : écriture collaborative, joggings d'écriture, écriture FLE, intelligence artificielle, écriture créative, recherche-action.

Título en español: El Desarrollo de la Escritura a través de la Escritura Colaborativa y los Joggings de Escritura en Estudiantes Principiantes de Francés en Colombia.

Exigence pour le Diplôme

Ce rapport de recherche correspond à un travail effectué dans la période de février (2023) à novembre (2023) à l'Alliance Française, siège El Poblado à Medellín. 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.

Remerciements

Cet espace est dédié complètement à ma famille, qui m'a soutenu pendant tout le parcours d'étude. Mes parents, qui m'ont souvent accompagné, mes frères qui m'ont fait rire même dans mes mauvais moments, ma sœur et beau-frère, qui m'ont beaucoup aidé les deux dernières années, et ma grand-mère qui a été la personne qui chaque jour, m'aidait à continuer. À mes amis, surtout ceux de l'université, qui ont fait le processus plus apaisant mais aussi passionné. Je les tiens dans mon cœur, même si nos chemins se sont déjà divisés. À ceux qui sont encore avec moi, ils savent combien j'apprécie leur compagnie et soutien dans mes moments difficiles où je voulais me rendre. Aux professeurs qui m'ont accompagné dans mes processus d'apprentissage et accompagnement, David, Diana, Cristian, Doris, Renan, et d'autres que je n'arrive pas à mentionner, je vous remercie vraiment. À l'Université d'Antioquia qui a été l'institution qui m'a hébergé et m'a enseigné même plus de ce qu'elle devait, j'en suis vraiment reconnaissant. À l'Université Nationale, qui m'a accompagné même dans ce processus d'autres manières. À ma moto et mon ordinateur qui m'ont accompagné presque du début jusqu'à la fin et ont résisté à la pluie et au soleil, aux changements du destin et difficultés du parcours. Sans tous les mentionnés, je ne serais pas capable seul, merci.

Sommaire

Avant-Propos	7
Description du Contexte	8
Problématique	9
Cadre Théorique	11
L'Écriture Collaborative	
L'Écriture Créative	
Joggings d'Écriture	
Question de Recherche	15
Objectifs	15
Objectif Général	15
Objectifs Spécifiques	15
Plan d'Action	15
Déroulement des Actions	17
Analyse des Données	23

LE DEVELOPPEMENT DE L'ÉCRITURE A TRAVERS L'ÉCRITURE COLLABORATIVE ET LE JOGGING D'ÉCRITURE

6

Conclusions et Réflexions 27

Bibliographie 29

Annexes 31

Avant-Propos

Afin de culminer les études dans la Licence en Langues Étrangères de *l'Universidad de Antioquia*, 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 Medellín en Colombie. Le processus de la recherche-action se déroule pendant une année, 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. 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, c'est la personne en charge du développement du cours.

Description du Contexte

L'Alliance Française est un établissement éducatif qui promeut la langue et la culture française et francophone en Colombie. Fondée en 1883 et opérant à Medellín depuis 1903, l'Alliance Française dispose actuellement de deux campus (à El Poblado et en centre-ville), qui comprennent des espaces adaptés à l'apprentissage du français. Les salles de classe sont équipées d'ordinateurs, d'au moins un tableau et d'un projecteur, de pupitres et de baffles. Les équipements peuvent varier d'une salle à l'autre, mais en général, ils sont similaires. De plus, les campus disposent chacun d'une médiathèque, la plus grande étant située en centre-ville, tandis que celle d'El Poblado est spécialisée dans les ouvrages destinés aux enfants.

Les niveaux sont classés selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, et l'Alliance offre également la possibilité de certifier les niveaux de français. Les apprenants doivent étudier au moins 4 heures par semaine, en fonction de l'intensité, pour atteindre 120 heures au niveau A1 et 160 heures au niveau A2, conformément aux recommandations du Cadre européen. Ainsi, en suivant ce cadre, l'Alliance met en œuvre une méthodologie basée sur la psychologie socioconstructiviste, dans laquelle le professeur devient un guide qui accompagne le groupe, le transformant ainsi en une microsociété où l'apprenant, en tant qu'acteur social, participe à l'apprentissage de manière individuelle et collective. La séance doit donc suivre quelques étapes essentielles selon l'Alliance, qui sont la sensibilisation, la conceptualisation, la systématisation, l'utilisation et la production.

En ce qui concerne le cours, les apprenants sont des débutants dont les âges et les motivations pour apprendre la langue varient. Leurs motivations peuvent inclure l'envie de vivre en France, d'étudier dans ce pays ou simplement d'apprendre une autre langue, étant donné que la plupart d'entre eux ont déjà des connaissances en anglais. Le groupe est composé de 18 apprenants, tous ayant commencé le français depuis le niveau zéro. Quant au professeur, il est diplômé de l'Université d'Antioquia et compte 8 ans d'expérience dans l'institution. Il est capable d'enseigner tous les niveaux proposés par l'Alliance et donne des cours aux enfants et aux adultes.

Problématique

Pendant le parcours de mes études universitaires, je me suis intéressé à l'apprentissage des langues étrangères en incluant la participation de tous les élèves pour accomplir un but commun. Depuis la première observation, jusqu'à la rédaction de cette problématique, il est noté le manque de production écrite, car il est privilégié la production et la compréhension orales, ainsi que la dépendance du livre pour la réalisation des thématiques et des activités. Au début des premières séances, le professeur utilisait des chansons pour attirer l'attention des apprenants, cependant, la chanson n'était pas liée au reste de la séance, tel qu'il est remarqué dans les journaux de bord du 4 au 25 février.

D'un autre côté, le travail en équipe n'a pas souvent eu un but que de pratiquer ce qu'ils ont appris dans la séance et par conséquent, l'apprentissage se réduit à pratiquer un thème plutôt que de contribuer à l'apprentissage en groupe, comme il est possible de voir dans le journal de bord de 18 mars. En outre, dans les journaux de bord il est remarquable le manque d'utilisations des espaces offerts pour les apprenants tels que la médiathèque (présentiel) et Culturethèque (virtuel). D'après le

PEI de l'institution, ces espaces sont offerts afin que les apprenants aient des ressources disponibles permettant un apprentissage fourni d'options. Parmi ces options, l'on trouve des consoles de jeux vidéo, et de la programmation avec des activités de promotion de la culture francophone. Cependant, de toutes les séances observées, la seule fois qu'un objet de la médiathèque a été utilisé fut le 18 mars, jour où le professeur a pris un jeu. En revanche, le PEI indique qu'il est nécessaire de s'approprier ces espaces ainsi que motiver aux apprenants de les utiliser.

D'autre part, l'Alliance promeut l'apprentissage où le professeur est le guide, et la classe est un espace où l'étudiant est le protagoniste, espace où se déroule l'apprentissage « construit autour un projet individuel ou collectif, lequel demande de l'apprenant des savoirs nécessaires et spécifiques pour sa réalisation, parce que la salle de classe est conçue telle qu'une microsociété qui promeut le développement des habiletés sociales et individuelles ». Cependant, cette microsociété ne se voit pas telle qu'elle, parce que dans la salle de classe les étudiants répètent la structure traditionnelle d'apprentissage à travers d'activités didactiques et ludiques.

Par conséquent, je me suis demandé si c'était possible d'inclure les éléments manquants dans le stage. Pour cette raison, un questionnaire a été réalisé afin de savoir l'opinion et les intérêts des apprenants. Tous ont affirmé étant motivés à apprendre le français, mais 40% ont répondu qu'ils aimeraient améliorer la production orale, 33,3% ont affirmé qu'ils aimeraient améliorer la production écrite ; 26,7% restant les autres deux habiletés. Puis, je me suis demandé comment inclure la production, qui est l'habileté la plus sollicitée.

Pour répondre à cette problématique, je leur ai demandé quels matériaux ils aimeraient

inclure dans la classe. Ils ont été enquêtés à propos de l'utilisation/l'inclusion de la littérature, des réseaux sociaux et TIC, les jeux de société, et les jeux-vidéo. Les jeux de société et la littérature ont eu 93,3% et 86,7% d'approbation respectivement. Au contraire, les jeux vidéo et les réseaux sociaux ont obtenu 60% et 73,3%, respectivement, étant les moins préférés.

Tenant compte de l'analyse des données, de la méthodologie proposée par l'institution, et des ressources disponibles, je me suis demandé si c'était possible de promouvoir l'apprentissage du français à partir de l'écriture liée aux éléments déclencheurs tels que des images et des mots. De cette façon, la question de recherche qui surgit pour guider la mise en place des activités est : Comment développer l'écriture à travers des images et des mots chez des apprenants débutants FLE ?

Cadre Théorique

Afin de tenir une base conceptuelle, quelques concepts clés sont nécessaires d'être mis en discussion pour avoir une clarté par rapport au projet et ses buts. Avant tout, il faut expliquer ce que nous comprenons comme développement de l'écriture. On le comprend comme le processus d'augmentation de la capacité d'écriture en tenant compte des objectifs du niveau de l'apprenant. C'est-à-dire, que l'apprenant soit capable de rédiger un texte selon les informations qu'il connaît et, qu'à partir d'un procès, le même apprenant augmente sa capacité d'écrire en termes linguistiques, définis par le Cadre Européen Commun de Référence comme « [L'apprenant] Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par [quelques] connecteurs simples... » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 51).

Pour y réussir, le Cadre Européen recommande la mise en place des stratégies qui « supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes – en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles – afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 53). Afin d'analyser le développement de l'écriture chez les apprenants, l'écriture en classe sera mise en œuvre et évaluée à travers trois techniques d'écriture : l'écriture collaborative et créative, ainsi que les joggings d'écriture. Mais, d'abord, pourquoi l'écriture ?

L'Écriture.

Il est commun dans l'enseignement de langues que l'écriture, actuellement, soit négligé. Gruca et Cuq (2002) en mentionnent : « Il est encore trop rare dans les méthodes que l'on fasse écrire les apprenants dans le but de développer une véritable compétence textuelle. » (p. 184). C'est car l'écriture a été attachée à la forme et non à la production, comme Gruca et Cuq (2002) l'expliquent : « (...) L'enseignement de l'expression écrite s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple ou complexe (...) » (p. 186).

Cependant, le Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues montre le besoin de mettre en place en classe FLE des activités de production (orale et écrite). Mais, quelles techniques serviraient à ne pas tomber dans une production liée complètement à la grammaire et à la forme ?

L'Écriture Collaborative

Barkley et al. (2012) suggèrent mettre en œuvre des techniques qui impliquent le travail collaboratif parmi les apprenants. L'écriture collaborative, alors, apparaît comme une manière pour engager les apprenants ; dans laquelle, ils se mettent ensemble pour rédiger un article. D'après eux, « les apprenants écrivent mieux souvent et se sentent plus fiers d'eux-mêmes lorsqu'ils écrivent pour

des destinataires qui établissent aussi cette technique. Finalement, tel que dans plusieurs professions, c'est nécessaire d'écrire en collaboration (...) ».

À propos de l'écriture collaborative, une étude a été faite par Vergara, N. & Perdomo Cerquera, M. (2017) qui ont trouvé dans leur recherche que l'écriture collaborative peut, en fait, avoir des effets positifs sur l'amélioration des productions écrites et orales en anglais. Afin de mesurer les avances, ils ont construit des plans et outils pour évaluer les difficultés des apprenants par rapport à l'utilisation de la langue, soit écrite soit orale, et comment l'écriture collaborative, avec les approches orales ont servi pour améliorer les habiletés langagières. Mais donc, la littérature collaborative peut-elle être créative ?

L'Écriture Créative

D'après le Cadre Européen, il est important d'encourager la créativité dans l'écriture, car il suggère une échelle évaluative qui permet d'analyser les productions des apprenants. Pour les niveaux débutants, il y inclut le « pouvoir » écrire à propos de descriptions de personnages, de biographies imaginaires, sur des aspects quotidiens, et même « écrire une suite de phrases et d'expressions simples » (Conseil de l'Europe, 2001, 52). Cependant, le Cadre n'est pas assez clair par rapport à la définition de la « créativité » et comment on peut la tenir compte en classe FLE.

Besençon, M. (2013) met en discussion le terme créativité dans le champ pédagogique, en montrant que la conception culturelle implique toujours une nouveauté ou une idée originale (p. 3). Aden, J. (2009), ajoute que la créativité ne surgit pas du rien, car « Aucun humain ne produit quelque chose à partir de rien, nous sommes des êtres culturels en interaction avec notre environnement et nous nous inscrivons dans la mémoire de notre phylogenèse » (p. 173). Donc, la créativité peut être liée aux expériences vécues de la part des apprenants, mais comment décider si une production est

créative. Aden, J. (2009) essaie d'y répondre en complétant « Être créatif c'est avoir la capacité d'imaginer et de donner forme à des idées, des choses, c'est trouver des solutions inédites, originales, efficaces à des problèmes » (p. 173).

De cette façon, il est possible de déduire que la créativité va dépendre des capacités des apprenants d'écrire et de décrire en utilisant des réponses différentes aux problématiques ou éléments déclencheurs spécifiques. Dans la vie quotidienne, on utilise la langue pour donner la réponse aux problèmes qui surgissent pour expliquer la cause et la conséquence et pour transmettre notre pensée. Aden, J. l'explique « Pour donner forme à nos intentions et nos idées, nous combinons des stratégies verbales, non verbales, nous imaginons des métaphores, des images, des analogies, nous utilisons l'humour et surtout des histoires. » (p. 174).

Joggings d'écriture.

Selon Benyounes, M. (2021), un jogging d'écriture est un outil pédagogique vraiment utilisé en Europe et au Canada qui sert à entraîner les apprenants et développer l'écriture de manière répétée. Les élèves ont entre 5 et 15 minutes pour suivre une consigne donnée par le professeur et l'évaluation peut être flexible. (26) Montésinos-Gelet et Al. (2022) explique que « C'est un moyen rapide et efficace pour l'enseignante d'identifier les forces et les besoins de ses élèves en écriture » (68). Il est très important de mentionner que c'est une activité qui se déroule en étant les apprenants chronométrés.

C'est donc ces techniques d'écriture qui vont permettre d'analyser le déroulement et, surtout, le développement de l'écriture chez les apprenants et aider visualiser les faiblesses qui devront être améliorées selon les objectifs proposés pour le cours.

Question de Recherche

Comment développer l'écriture à travers les images et les mots chez des apprenants débutants FLE ?

Objectifs et Actions

Objectif Général

Analyser comment des images et des mots écrits sur des amorces servent à stimuler la création de textes écrits.

Objectifs Spécifiques

1. Déterminer les difficultés des apprenants liées à l'écriture à travers des exercices d'écriture collaborative en classe.
2. Fixer des objectifs à atteindre, en termes d'écriture, en les accordant avec ceux de l'institution et du DELF.
3. Mettre en place des activités d'écriture déclenchées par des images ou des mots afin de promouvoir l'écriture en classe.
4. Évaluer et analyser les productions écrites pour conclure l'évolution ou faiblesse des apprenants en termes d'écriture.

Plan d'Action.

Prenant compte des situations décrites dans le contexte et la problématique et les concepts de base qui servent comme point de départ, une démarche composée par plusieurs actions a été planifiée. Ces actions se dérouleront tout au long du semestre 2023-2 ; elles seront liées autant au

livre Cosmopolite qu'au cours même, dont leur utilisation servira comme guide pour mettre en place les stratégies à implémenter.

Premièrement, les apprenants seront réunis en cercle afin que tous soient à côté l'un de l'autre. Puis, les apprenants suivront une activité d'écriture collaborative à manière de jogging d'écriture. C'est-à-dire, les apprenants vont écrire une histoire partagée ensemble dans la salle de classe, dans un temps déterminé et avec des spécifications précises à y inclure. Donc, ils commencent l'histoire, s'ils veulent avec les mots « il était une fois » et puis ils auront une minute pour commencer l'histoire. Une fois la minute écoulée, ils passeront la feuille à droite pour que leur camarade continue l'histoire qu'ils avaient commencée. Chaque fois qu'ils reçoivent la feuille, et avant de continuer l'histoire, ils devront faire attention au tableau ou j'écrirai quelques aspects à inclure sur l'histoire : une couleur, un pronom, un mot, etc. Pour y réussir, les apprenants vont avoir une minute avant de passer la feuille à leur camarade à droite. De cette manière, les feuilles changeront des mains jusqu'à ce qu'elles retournent à leurs propriétaires originaux. Finalement, les étudiants finiront les histoires selon ce que leurs camarades y ont écrit. Ces histoires serviront comme début pour identifier les problèmes généraux et les stratégies à implémenter pendant les séances.

Les stratégies d'amélioration seront implémentées pendant les séances à travers petites activités de pratique et deux ou trois exercices de jogging d'écriture seront mises en œuvre dans deux ou trois semaines de différence. Ces exercices seront implémentés de manière similaire à l'activité citée précédemment, mais elles ne seront pas écrites de manière collaborative. Ces exercices serviront comme des outils des données pour identifier les faiblesses de chaque apprenant.

Finalement, la dernière activité sera similaire à la première activité. Je cherche à identifier, en comparant ces activités, s'ils ont amélioré leur capacité d'écriture et s'ils sont capables d'écrire des textes en utilisant de petits morceaux ou des images en développant des attitudes d'écriture selon les objectifs proposés.

Déroulement des Actions

Première Intervention.

La première action mise en œuvre a été une activité d'écriture collaborative à mode de jogging d'écriture. C'est-à-dire, les apprenants ont écrit et ajouté aux écrits de leurs camarades pendant un temps très court. On leur a donné un papier et le premier a été d'écrire leurs prénoms et commencer l'histoire. L'écriture pour cette partie a été libre ; c'est-à-dire, sans un but spécifique, ou guidée par leur imagination.

Après avoir écrit leurs prénoms et noms, on leur a expliqué le fonctionnement de l'activité : ils devraient commencer l'histoire pendant une minute. Puis, ils passeraient la feuille de papier à leur droit pour continuer l'histoire. Ensuite, on leur a expliqué qu'il fallait inclure dans les histoires un mot, un pronom ou un temps verbal qui se trouvait sur l'écran de la télé. Les apprenants étaient perdus avec la consigne, donc, pour les guider, on leur a dit d'y commencer avec la phrase « il était une fois » (même s'ils ne connaissaient pas encore l'imparfait, car ils pouvaient écrire en utilisant le passé composé).

Le premier tour a été d'épreuve, donc aucun mot n'a été donné. Ils ont dû écrire pendant une minute tout ce qu'ils pouvaient et ce qui venait à leurs esprits. Lorsque la minute est finie, l'on leur a demandé de passer la feuille à leur droit et lire pour essayer de comprendre ce que leurs camarades avaient écrit. Quand un apprenant commençait à écrire, le temps commençait à couler, et les

apprenants avaient, de nouveau une minute pour finir. Comme c'étaient 11 apprenants, il nous a pris 15 minutes environ pour faire bouger les papiers jusqu'au propriétaire original. Donc, quand ils ont reçu leurs papiers, ils ont dû lire de manière complète l'histoire finale et lui donner une conclusion la plus appropriée selon le fil conducteur.

Pendant l'activité, les apprenants ont remarqué la frustration à cause du manque d'idées pour continuer l'histoire et surtout, car ils ressentaient qu'ils n'avaient pas assez de temps pour compléter une idée claire et concise. Ils sentaient que l'histoire était bizarre. En outre, quelques apprenants exprimaient que c'était très compliqué d'inclure dans l'histoire tous les éléments que les avais demandés, raison pour laquelle, dans l'histoire, il manquait quelques éléments.

Pour conclure l'activité, l'on leur a demandé de réviser l'histoire et de souligner les erreurs qu'ils y trouvaient, ainsi que d'encadrer les mots qui étaient dans l'histoire et qu'on leur avait demandés d'y inclure. Les mots ont été : une couleur (ce n'est pas le mot « couleur » sinon une couleur telle qu'elle), le passé composé, le futur proche, le pronom y, la description d'un lieu et la description physique.

Deuxième Intervention

Pour cette séance, presque un mois après, à cause des examens et des changements des apprenants et des administratifs, ainsi que l'analyse de leurs productions, quelques décisions ont été prises. Pour mieux comprendre les décisions, il est recommandable de réviser les résultats et l'analyse de données expliqué ci-dessous.

D'abord, l'on a décidé de faire cette fois-ci un jogging d'écriture individuel, sans la participation collaborative. En outre, l'on leur a demandé de raconter une « bonne expérience », soit qu'elle leur ait appartenu, soit qu'ils l'aient inventée. Ceci, car la dernière fois ils exprimaient qu'ils ne

savaient pas quoi écrire, et par conséquent, les histoires étaient répétitives et même similaires, parfois. Il fallait voir quels changements on devrait mettre en place si on implémentait un but plus spécifique. Pourtant, j'ai utilisé des catégories/mots pour qu'ils construisent leur histoire. Les catégories/mots que l'on leur a demandés d'y inclure ont été : le climat – le passé composé ; la description physique ; un aliment ; le futur ; mais/et. Chaque catégorie comportait une minute de durée et lorsque la minute était finie, j'écrivais la catégorie suivante sur le tableau et disais aux apprenants qu'on continuait avec la minute suivante. Cinq minutes après, ils m'ont donné l'histoire complète. La dernière catégorie (utiliser et ou mais), a été conçue pour qu'ils finissent l'histoire, c'est la raison pour laquelle on ne leur a pas donné du temps pour finir l'histoire dehors de l'écriture en utilisant les mots déjà dits.

Il est cependant nécessaire de mentionner que parmi les changements passés entre la première mise en œuvre et celle-ci, c'est l'augmentation inattendue du groupe, car au moins cinq nouveaux apprenants se sont joints au cours. Il a fallu leur expliquer comment et pourquoi ce type d'activité était inclus dans le cours. En outre, cela a augmenté la quantité de réponses et du temps, qui a été un peu plus variable.

Troisième Intervention

Après avoir analysé les productions des apprenants, l'on a décidé d'utiliser des images cette fois. Grâce aux bons résultats de la production précédente, c'est décidé de faire un jogging d'écriture de nouveau pour examiner la réaction et la production des apprenants par rapport à l'écriture basée sur des images et pas sur des mots. Cette fois-ci, l'activité a changé un peu plus. En raison des thèmes typiques et clichés qui sont mentionnés dans les résultats (comme princesses, animaux, membres de

famille), l'on a décidé d'utiliser les thèmes clichés comme base pour promouvoir la créativité de manière différente. Pour cette raison, quatre images ont été tirées d'une intelligence artificielle.

L'intelligence artificielle crée des images selon ce que les utilisateurs lui demandent. Les images utilisées n'ont pas été créées avec des propos pédagogiques, sinon que l'on les a extraites de l'application en cherchant ce que d'autres utilisateurs les avaient sollicités de faire. Quelques images utilisées se montrent dans les annexes.

Le déroulement de l'activité a commencé comme d'habitude : l'on demande aux apprenants d'écrire leurs prénoms et noms sur le papier donné. Puis, on leur a dit qu'ils devaient y écrire leur personnage préféré, soit d'un film ou d'une série soit d'un livre. Puis, l'on leur a expliqué l'activité et que cette fois-ci on allait utiliser des images pour créer l'histoire et qu'ils avaient seulement 5 minutes. L'on leur a expliqué qu'ils devaient penser au personnage qu'ils avaient écrit sur le papier et créer une histoire autour des images : décrire comment et pourquoi leurs personnages se rencontrent et terminent sur le lieu qui est montrée dans l'image.

Les apprenants n'ont exprimé aucune difficulté à propos de l'activité - peut-être car on l'a faite toute à la fin de la séance et ils avaient hâte de partir -, mais lorsque le temps avait fini, ils ont rendu les papiers et quelques-uns parmi eux ont dit que l'histoire résultante était un peu bizarre.

Quatrième Intervention

Grâce aux résultats précédents, cette fois-ci on a décidé d'implémenter la version collaborative d'écriture. Cependant, le groupe était déjà trop grand, donc il a fallu réduire le temps d'implémentation ainsi que la quantité d'apprenants qui seraient inclus dans tous les écrits. Dans la première action, tous les apprenants ont pu contribuer à l'histoire de leurs camarades. Cependant,

cette fois-ci, ce serait impossible de le faire à cause de la quantité d'apprenants. Par conséquent, on leur a demandé de passer la feuille seulement 3 fois et on leur a donné 2 minutes chaque fois pour continuer l'histoire de son camarade.

En outre il y a eu des différences importantes aussi. On leur a demandé de ne pas écrire les mots suivants : animal, chat, chien, prince, princesse, roi, et château et ils devaient y inclure deux marqueurs temporels et écrire le texte à l'imparfait et au passé composé. Ces décisions ont été prises, en premier lieu, pour motiver les apprenants à utiliser d'autres mots et mobiliser la créativité ; de façon qu'on a dû choisir des images qui n'incluaient pas d'images liées aux mots présentés. En deuxième lieu, le thème de ce jour-là comportait l'imparfait et les marqueurs temporels, et donc, on a profité pour l'utiliser à manière de pratique/production. Pour cette raison la consigne était : « écrire l'histoire d'un rêve, soit propre, soit inventée, en utilisant comme base les images montrées.

Ils ont eu 2 minutes pour écrire plus 1 minute à lire chaque fois qu'ils aient passé les feuilles. En total, l'on a dédié autour de 10 minutes à l'activité d'écriture. Les images utilisées ont été prises d'un dossier d'images que j'avais déjà, car, pour cette séance l'intelligence artificielle dont on se servait pour recueillir les images avait changé les politiques d'usage et c'était difficile de trouver des images appropriées, donc, les images utilisées avaient été téléchargées il y a un an plus ou moins.

Cinquième Intervention

Pour la dernière implémentation, l'on a réfléchi à propos des résultats des apprenants et afin d'améliorer leurs productions, et leur donner des options, on a décidé que les images devraient être variées. Pour cette raison, on a choisi 24 images au total pour faire l'activité finale, les 24 images ont été divisées en 6 diapos Powerpoint. À ce propos, l'on a décidé de faire les deux types d'écriture pour voir des résultats finaux. C'est-à-dire, on leur a demandé d'écrire à partir de leur imagination pendant

5 minutes, et puis, ils devaient créer une histoire basée sur les images et aussi sur ce que leurs camarades venaient d'écrire.

Pour la partie individuelle, ils devaient imaginer qu'ils avaient une vision ou qu'une personne leur parlerait à propos du futur. Donc, ils devaient écrire ce qui se passerait au futur en utilisant le futur proche et simple (des thèmes de ce niveau). Puis, on leur a demandé de passer leurs feuilles deux fois pour que leurs camarades écrivent une histoire liée avec les éléments précédents : ils devaient écrire ce qui s'est passé vraiment. C'est-à-dire, si le futur qui avait été dit/écrit a été vrai ou si quelque chose s'est passé de manière différente. Pour ce faire, ils devaient utiliser le passé composé, proche et/ou l'imparfait, afin que ce fût une vraie histoire. Cette fois-ci, les apprenants avaient 1 minute 30 pour écrire, puis, je leur donnais quelques secondes pour lire et continuer l'histoire. De cette manière, on a répété 4 fois.

Pour la première partie, pourtant, a été différente, car les apprenants ont eu 5 minutes au total pour écrire « la vision ». Les 2 premières diapos ont servi pour écrire cette partie. L'on a demandé aux apprenants d'utiliser les images qu'ils voulaient, ce n'était pas nécessaire de les inclure toutes. Donc, la première partie a été divisée en deux (2 minutes 30s) pour qu'ils aient pu utiliser les 8 images de manière libre. Les 16 autres images ont été utilisées pour l'écriture collaborative. On n'a pas mis les images dans ce document car il y en avait beaucoup et l'on a décidé de les prendre de la nouvelle page web dont BlueWillow se sert pour la création d'images, appelée LimeWire AI Studio.

C'est nécessaire de mentionner que pour éviter répéter leurs erreurs communes, on a créé un petit espace dans le classe appelé « pilule de mémoire », lequel était utilisé pour clarifier des erreurs qui se trouvaient de manière concurrente et qui appartenaient aux thèmes déjà enseignés, par exemple : « a vs à » ; le passé composé et son accord ; l'écriture de « très » ; la contraction des mots

devant voyelle tels que le, de, te, parce que, etc. ; le futur simple, parmi des autres. Des thèmes qui n'étaient pas encore enseignés n'ont pas été partie des pilules, car ce seront des thèmes prochainement à voir. Un exemple très récurrent est la différence entre « que » et « qui », dont son explication était programmée pour trois semaines après la dernière intervention.

Analyse des Données

Les données collectées comportent les productions des apprenants dans les cinq interventions, les commentaires informels faits par les apprenants pendant et après la réalisation des interventions et un questionnaire mené après la finalisation de la dernière intervention.

D'abord, créer une histoire de zéro est difficile et développer l'écriture à partir des images et des mots devient un défi pour les apprenants. Pour analyser si ce développement a été possible, quelques catégories ont été prises en compte. En premier lieu, on a tenu compte de la quantité de mots, car cela, montre la capacité de l'apprenant d'utiliser la langue de manière écrite et démontre les habiletés pour transmettre des idées. Cependant, à cause du niveau des apprenants, la cohérence et la cohésion n'ont pas été analysés de manière rigide. Les activités d'écriture collaborative sont, surtout, difficiles pour construire une histoire bien cohésionnée et bien cohérente. Ainsi, nous n'avons évalué que l'histoire ait un fil compréhensible, pas vraiment rigide.

En outre, on a analysé la créativité. Surtout, car la créativité aide à envisager comment les apprenants sont capables d'utiliser la langue pour raconter d'une manière différente et novatrice une histoire. Pour ce faire, l'on a utilisé les rubriques évaluatives montrées par Vega Rodríguez, P. (2020) et Muñoz, N. (2013). D'un autre côté, l'on a analysé la quantité de fautes commises, sans tenir compte de ceux mots qu'ils utilisaient sans les avoir étudiés dans le cours. C'est surtout ces erreurs

dont on s'est servi pour créer les pilules de mémoire afin de corriger ces fautes, lesquelles on avait déjà pratiqué dans des cours précédents.

Quantité de Mots

D'abord, la quantité de mots a varié selon le type d'écriture. L'on a identifié que, dans les activités d'écriture collaborative, les apprenants écrivent plus de mots que dans les activités d'écriture autonome. Par exemple, la moyenne de mots dans les textes d'écriture collaborative a été, en ordre chronologique, 112 ; 61 et 58 ; tandis que la moyenne pour ceux de l'écriture autonome a été 49 ; 40 ; et 41. C'est-à-dire, les apprenants écrivaient plus quand ils devaient continuer une histoire de leurs camarades que quand ils devaient créer une histoire propre.

Cependant, on trouve une diminution entre l'utilisation de mots tels qu'amorces et d'images. Les premières moyennes (112 et 49) répondent à l'utilisation de mots spécifiques tandis que les autres (61 ; 58 ; 40 et 41) correspondent à l'utilisation d'images comme base pour l'écriture. Il paraît, donc, que l'utilisation de mots spécifiques permet aux apprenants d'écrire plus qu'un utilisant comme point de départ des images. Néanmoins, l'on a demandé aux apprenants dans le questionnaire et, de 13 réponses, 69,2% ont affirmé qu'ils préfèrent les images comme point de départ pour l'écriture plutôt que des mots. La diminution, en outre, peut être liée à la conscience de l'écriture et à l'attention portée aux fautes, qui sont reflétées dans les résultats des fautes.

Pour la quantité de mots, donc, il paraît que la stratégie utilisée ne fonctionne pas pour augmenter la quantité de mots employés. Une des variables de cet aspect peut être le temps laissé aux apprenants pour écrire, car d'après eux, « il fallait plus de temps », exprimé dans le questionnaire et même en classe.

La Créativité

Quant à la créativité, les apprenants ont démontré une progression. Dans les deux premières interventions, les interventions ont été classifiées entre 1 et 2 des tableaux de Jason Renshaw -cité dans Vega (2020)- et Muñoz (2013), car les apprenants répétaient beaucoup d'idées très similaires. Dans la première, la moitié des apprenants ont écrit à propos d'une personne avec un titre : prince(sse), petit.e ami.e, roi, reine, héros. 30% ont écrit à propos d'une personne en général (sans faire une description) et parfois c'était une personne de la famille. 20% restant a créé un protagoniste animal, qui a été toujours un chien ou un chat. Quant à la deuxième, par exemple, 35% ont écrit à propos d'une personne en général (une femme, un homme, un garçon) et les autres se divisent dans les mêmes catégories déjà spécifiées.

Pour cette raison, l'on a décidé de commencer à implémenter des images, afin que les apprenants aient une visualisation et une inspiration différente que des mots. Dans la troisième intervention, l'on a trouvé que 59% d'apprenants ont raconté une histoire liée à la catégorie de titre : ils ont raconté une histoire soit d'une princesse, soit d'un roi, etc. Pour cette raison, pour la prochaine séance, l'on a interdit l'utilisation de ces mots comme l'on l'a déjà décrit dans le déroulement des actions. Ces changements ont eu des effets dans leurs productions, car à partir de l'interdiction, les apprenants essaient d'utiliser d'autres mots et d'autres expressions afin de transmettre leurs idées. Les deux autres productions ont été vraiment différentes et les histoires pouvaient être classifiées entre 3 et 4 en suivant Muñoz (2013) et Renshaw -cité dans Vega (2013).

En outre, on a demandé aux apprenants à propos de leurs opinions sur la créativité. 92.9% considèrent que ces exercices les ont aidés améliorer la créativité et 78,6% ont affirmé que les images sont plus efficaces pour augmenter la capacité d'écrire de manière créative. Pour eux, quant à la

partie d'écriture, 85,7% ont répondu que les images sont essentiellement plus importantes pour ce niveau et la totalité du groupe (100%) a répondu que cette activité a amélioré leur créativité au moment d'écrire.

De cette manière, on arrive à conclure que la créativité, en utilisant des images plutôt que des mots, est plus adéquate pour les joggings d'écriture afin d'améliorer les productions écrites en termes de créativité.

Les Fautes

On a considéré les fautes tous les mots ou expressions mal écrits en termes d'orthographe ou grammaire, comme la conjugaison. Cependant, on a tenu compte seulement de ces mots qu'ils avaient déjà appris. La mal utilisation de verbes comme « s'asseoir » ou « qui » / « que » n'a pas été tenue compte, car ils ne les connaissaient pas et c'était partie d'un thème plus avancé, et donc, on ne les a pas expliqués dans les pilules de mémoire.

La première implémentation nous a donné une idée des faiblesses et aspects à améliorer des apprenants en termes d'écriture. Pour la première production, on a reçu une moyenne d'erreurs de 16,5. Il y en avait beaucoup et on a commencé à analyser les plus récurrentes dans les productions, pour créer les pilules de mémoire. Puis, la moyenne d'erreurs a chuté abruptement à 4,3 pour la deuxième intervention. L'avant dernière intervention a eu une augmentation de 3 points jusqu'à 4,6, ce que nous a fait penser qu'il y avait eu un problème, et donc, dans la dernière intervention, dans l'espace de la pilule de mémoire, on a fait un rappel général aux thèmes dont on avait même déjà parlé. Et, de manière surprenante, la moyenne a chuté de nouveau jusqu'à 3 erreurs.

À propos de cet aspect, les apprenants furent aussi enquêtés et 100% ont affirmé que cette activité les a aidés à améliorer leur production écrite et, d'après leurs témoins, c'est parce que

l'activité les forçait à utiliser du nouveau vocabulaire ainsi que les a motivés à penser de manière plus vite la langue, à améliorer l'orthographe et à éviter les fautes auparavant commises. En outre, ils ont affirmé que le fait de devoir lire les productions de leurs camarades pour pouvoir continuer leurs histoires les a aidés à améliorer la compréhension écrite aussi.

Ces évidences démontrent une amélioration à travers les joggings d'écriture en termes de manque de fautes. La perception des apprenants envers leurs propres parcours d'apprentissage nous montre qu'ils sont conscients de leur développement au moment d'écrire.

Conclusions et Réflexions

Cette recherche a mené vraiment des surprises en termes d'expectation et réalité. En premier lieu, nous nous attendions à ce que les apprenants soient capables d'écrire plus pendant le temps, car l'on pensait qu'ils seraient plus habitués à écrire et donc, ils écriraient plus de mots. Cependant, ils se sont concentrés sur la forme et par conséquent, ils voulaient s'assurer que leur message était bien écrit. Cela a été la raison pour laquelle la quantité de mots fut peu ainsi que le temps employé n'ait pas été insuffisant pour eux. Il faudrait se décider en tant qu'enseignant si on devrait privilégier la quantité de mots ou la qualité de leur écriture en termes langagières, car l'on était vraiment préoccupé à propos de leurs productions écrits qui, à la fin, ont amélioré.

L'écriture est un moyen de communication très souvent négligé dans les cours, car elle ne permet pas une communication active dans les cours. Cependant, c'est une façon excellente pour promouvoir l'utilisation de la langue quand on ne la sait bien parler. Dans notre cas, les apprenants ont assuré une amélioration de l'utilisation de la langue, et il faudra créer des espaces au futur pour analyser si ce type de travail encourage la production orale aussi.

Il est nécessaire de considérer qu'une éducation qui promeut l'apprentissage significatif doit créer des environnements qui incluent des expériences auxquelles les apprenants vont faire référence quand ils utilisent la langue ou auxquelles ils rappelleront quand ils décident de continuer l'apprentissage d'une langue. L'utilisation d'images change un peu les dynamiques de classe traditionnelle et submerge les apprenants dans des défis différents : la langue telle que moyen de création et transmission. Pour l'avenir, ce serait intéressant d'y inclure, non seulement des images, mais aussi des sons et si possible, d'autres sensations qui stimulent les sens pour voir quels effets on pourrait trouver dans les productions des apprenants.

Finalement, l'utilisation des intelligences artificielles, en outre, a permis la recherche et l'adaptation d'images à l'entourage éducatif vraiment facile. Les outils des AI nous offrent aux enseignants de nouveaux chemins pour apporter à nos cours ainsi qu'encourager l'imagination des apprenants. Plusieurs fois, les apprenants exprimaient précisément que les images semblaient bizarres, mais l'idée fonctionnait : ils écrivaient selon ce qu'ils interprétaient, pas selon ce qu'on leur disait : c'était une écriture libre, mais guidée. Donc, il faut encourager les enseignants à apprendre les nouvelles options que les IA nous donnent pour changer nos cours et trouver les possibilités d'enseigner une langue, dans ce cas le français.

Références

- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., Bernárdez, P. M., & Major, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo : Manual para el profesorado universitario (2e éd.)*. EDUCACIÓN. (Œuvre originale publiée en 2007).
- Besençon, M. (2013). *Vers une pédagogie de la créativité en classe de langue [Mémoire pour obtenir le Master en enseignement]*. Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Benyounes, M. (2021). *Le jogging d'écriture et le système d'aide iconique comme moyens de développement de la compétence de production écrite chez les élèves de 5ème année primaire [Mémoire pour obtenir le Master Académique]*. Université Mohamed Boudiaf - m'sila.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.
- Gruca, I., & Cuq, J.-P. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble - PUG.
- Montésinos-gelet, I., Saint-André, M., Charron, A. (2022). *Des réseaux littéraires pour écrire avec plaisir au troisième cycle du primaire*. Dans Thériault P. & Allaire S. (Dir.) *Susciter le plaisir d'écrire au primaire* (p. 64-73). Université du Québec à Chicoutimi.
- Muñoz, N. (2013). *La creatividad en educación infantil [Grado en Educación Infantil]*. Universidad de Valladolid.

Vega Rodríguez, P. (2020). La evaluación de la escritura creativa en el contexto universitario.

Arbor, 196(798), a579. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4003>

Vergara Novoa, A., & Perdomo Cerquera, M. E. (2017). Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa : un estudio de diseño desde la cognición distribuida. *Forma y Función*, 30(1), 117.

<https://doi.org/10.15446/fyf.v30n1.62417>.

Annexe

Images Utilisées dans la Troisième Implémentation.



Images Utilisées dans la Quatrième Implémentation.



Quelques Images Utilisées dans la Dernière Implémentation.

