

L'analyse de l'erreur comme stratégie d'intervention de la production écrite en français langue étrangère*

Error Analysis as a Strategy to Improve Writing Production in French as Foreign Language

Análisis del error como estrategia de intervención de la producción escrita en francés como lengua extranjera

Leidy Marcela Lopera Espinosa** <https://orcid.org/0000-0001-8558-337X>

Érica María Gómez Flórez*** <https://orcid.org/0000-0002-3012-3111>



Para citar este artículo

Lopera Espinosa, L. y Gómez Flórez, E. (2021). L'analyse de l'erreur comme stratégie d'intervention de la production écrite en français langue étrangère. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11211>

* Cet article s'encadre dans la recherche-action intitulée « *La littérature comme déclencheur d'activités d'écriture chez les apprenants de français* », effectuée par Leidy Marcela Lopera Espinosa dans le but de l'obtention du diplôme d'Enseignement de Langues Étrangères en 2019 avec l'aide des conseillers María Ardila, Renán Mosquera et Érica Gómez.

** Licenciada en Langues Extranjeras. Docente de cátedra de inglés y francés en la Universidad de Antioquia.

Correo electrónico: leidy.lopera@udea.edu.co

*** Magister en Ciencias del Lenguaje, docente de cátedra de francés, español como lengua extranjera y asesora de Práctica docente del programa de Licenciatura en Langues Extranjera de la Escuela de Idiomas de la UdeA, miembro del grupo de investigación EALE -Enseñanza Aprendizaje de Langues Extranjeras.

Correo electrónico: erica.gomez@udea.edu.co

Artículo recibido
22 • 01 • 2020

Artículo aprobado
06 • 07 • 2020

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche-action effectuée auprès d'un groupe d'apprenants débutants de FLE dans une université colombienne, dont les motivations principales pour apprendre cette langue étrangère étaient l'accès à la culture et aux opportunités académiques de différents pays francophones. En cela, comme l'écriture est une habileté indispensable pour accéder aux transactions sociales et académiques au sein des sociétés lettrées, nous avons décidé de faire une intervention didactique sur leur production écrite. Celle-là s'est centrée sur le développement des micro-compétences d'écriture à travers l'évaluation par grilles de quatre activités d'écriture prenant le livre adapté *Le Bossu de Notre Dame* comme contexte. Ensuite, en nous servant de cette information et ensuivant la méthodologie de *l'analyse de l'erreur*, nous avons fait des interventions de remédiation sur les aspects qui rendaient difficile la production écrite des étudiants. Enfin, nous avons conclu que la séquence consistant à faire les activités, les évaluer et la postérieure implémentation d'activités correctives n'ont pas contribué à diminuer le nombre d'erreurs d'écriture chez les apprenants. Toutefois, nous avons trouvé que cette séquence d'actions didactiques a apporté à développer la compétence écrite des apprenants en les rendant conscients des divers éléments que la production écrite comporte.

Mots-clés

écriture ; compétences d'écriture ; activité d'écriture ; analyse de l'erreur ; remédiation

Abstract

This article presents the results of an Action-Research that we implemented within a group of students learning French in a Colombian university. Their motivations for learning French were the access to francophone cultures and the academic opportunities they could achieve through learning this language. Hence, as writing is an indispensable language skill for having access to social and academic interchanges in the literate societies, we decided to implement a teaching intervention to improve the writing skills of this group of students. Our action was focused on the improvement of the writing micro-skills by proposing our learners to write four activities based on the adapted book *The Hunchback of Notre-Dame* and evaluating them through a rubric whose items were those micro-skills. Using this information and following the *error analysis method*, some lessons were planned for helping students overcome the aspects that made their written communication unclear. In the end, we found that the sequence comprising writing the activities, evaluating and intervening them did not contribute to diminishing the number of errors in their writing compositions, but it enhanced their writing competence by developing students' awareness of the different elements writing is composed of.

Keywords

writing; writing micro-skills; writing activity; error analysis; remedial instruction

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación-acción que se llevó a cabo entre un grupo de estudiantes universitarios, quienes aprendían francés como lengua extranjera. Sus principales motivaciones para aprender esta lengua eran el acceso a la cultura francófona y a las oportunidades académicas ofrecidas en diferentes países francófonos. Por esta razón, y teniendo en cuenta que la escritura es una competencia lingüística indispensable para acceder a las transacciones sociales y académicas en las sociedades alfabetizadas, decidimos llevar a cabo una intervención didáctica con el fin de intervenir la producción escrita de este grupo de estudiantes universitarios. Aquella se centró en el fortalecimiento de las micro-competencias de escritura a través de la evaluación por rúbricas de cuatro textos escritos por los estudiantes y basados en el libro adaptado *El jorobado de Notre-Dame*. Este instrumento y la aplicación del método de análisis del error nos proveyó de información para preparar y aplicar intervenciones sobre los elementos que más dificultaban la producción escrita de los estudiantes. Al final, pudimos concluir que el proceso escritura-evaluación-intervención no contribuyó a mejorar los resultados cuantitativos en cuanto a errores, pero sí ayudó a fortalecer las competencias de escritura de los participantes, pues los hizo conscientes de los diversos elementos de los que consta la escritura.

Palabras clave

escritura; micro-competencias de escritura; actividad de escritura; análisis de errores, enseñanza correctiva

Introduction

Cette recherche action a été effectuée avec un groupe d'apprenants débutants de Français Langue Étrangère, désormais FLE, qui appartenaient aux différents programmes professionnels dans une université publique colombienne. Ces étudiants suivaient l'apprentissage du français à *Multilingua*, un programme de langues étrangères offert par l'Université d'Antioquia. Au moment de notre intervention, les apprenants avaient des connaissances basiques de la langue française puisqu'ils avaient suivi un niveau (de 64 heures) sur six de formation en langue française. Dans le cadre du cours, les apprenants suivaient le manuel *Alter Ego 1*, dont ils devaient couvrir les dossiers 4, 5 et 6 au deuxième niveau.

À travers un questionnaire appliqué le premier jour du cours (Annexe 1), les étudiants du cours nous ont partagé que leurs motivations pour apprendre le français étaient voyager, accéder aux produits culturels des cultures francophones comme l'art, la littérature ou l'architecture en français. À cet égard, les apprenants ont exprimé qu'ils voudraient lire des œuvres littéraires en français, comme *Les misérables*, en tenant compte qu'elles perdent partie de leur sens dans la traduction (Journal de bord, entrée 1, p. 3). En outre, ils ont exprimé leur désir d'accéder aux différentes opportunités académiques offertes en France et au Canada comme les bourses et les échanges académiques. À propos de cette dernière raison, nous avons constaté qu'« atteindre le niveau linguistique demandé pour accéder à des bourses et d'autres programmes de formation à l'étranger »¹ était la raison la plus remarquable pour laquelle la plupart des étudiants des différentes langues à *Multilingua* (82%) suivaient leurs cours au programme selon une étude effectuée dans le cadre du projet de Rénovation du Programme (Renovación curricular) (Comité de Renovación Curricular - Programa Multilingua, Universidad de Antioquia, 2020) ce qui met l'accent sur l'importance concédée aux buts académiques comme motivation pour apprendre des langues étrangères chez les apprenants au sein du programme.

1 Notre traduction

La matérialisation de ces motivations, particulièrement de leurs aspirations académiques, exigeait la maîtrise de l'écriture puisque celle-ci devient indispensable pour accéder aux transactions sociales (Faure, 2011), comme les démarches administratives ou les activités académiques. Surtout, maîtriser l'écriture devient un instrument de réussite académique (Rinck, Guimaraes et Alves, 2012) et c'est nécessaire « comme moyen et instrument de théorisation, de conceptualisation et comme outil de la pensée pour apprendre de manière efficace » (Vergara, 2016, p. 44) dans les contextes universitaires, auxquels les apprenants aspiraient à faire partie.

Au moyen de notre questionnaire aux apprenants du cours, nous avons connu que 86% des étudiants trouvaient que leur niveau de compréhension écrite était fort. Par contre, seulement 29% des apprenants ont exprimé qu'ils maîtrisaient bien l'écriture en français tandis que quelques étudiants ont exprimé leurs difficultés au moment de mettre en page des aspects liés à l'écriture comme la conjugaison (64%), l'orthographe (50%) ou l'utilisation du vocabulaire en français (50%).

Prenant en considération que les difficultés exprimées par les étudiants pourraient devenir un obstacle communicatif ou formel au moment d'affronter les situations sociales ou académiques auxquelles ils aspiraient, nous avons décidé de faire une intervention didactique afin d'améliorer leur production écrite mettant l'accent sur les éléments problématiques manifestés par les étudiants, c'est-à-dire, les micro-compétences.

En effet, la production écrite est une habileté complexe dont l'enseignement demande de mettre en relation ses différentes composantes (Tardiff, 1993) dans le but de construire du sens à l'écrit. Ainsi, nous avons opté pour implémenter quatre activités d'écriture au cours du semestre et appliquer une évaluation formative et de remédiation des erreurs faites par les apprenants cherchant, qu'ils les surmontaient. Tenant compte de la complexité de la production écrite, nous nous sommes servis d'une grille d'évaluation basée sur les micro-compétences d'écriture et de la méthodologie de l'analyse de

l'erreur pour évaluer les quatre produits. De cette manière, nous avons visé à répondre comment une séquence consistant à implémenter des activités d'écriture, les évaluer à travers l'analyse de l'erreur et planifier des activités de remédiation, peut-elle améliorer les micro-compétences de la production écrite chez les apprenants débutants de FLE.

Cadre théorique

Notre étude a visé à connaître l'impact que l'implémentation d'activités d'écriture et leur évaluation formative à travers l'analyse de l'erreur aurait sur le développement de l'expression écrite chez nos apprenants débutants de FLE. Par conséquent, nous trouvons important expliciter quelques termes clés dans notre recherche. Ceux-ci sont *la production écrite et ses compétences, activité d'écriture, analyse des erreurs et remédiation pédagogique*.

La production écrite

« Production écrite » fait référence à la représentation graphique de la langue orale (Laid, 2017 / 2018) qui peut être lue (Cuq, 2003). Cette représentation comporte différentes composantes interdépendantes qui doivent être prises en compte dans l'enseignement de cette habileté (Tardiff, 1993). En effet, la complexité est un trait des langues, sur lesquelles des divisions et subdivisions s'effectuent au sein de différentes théories linguistiques dans le but de mieux comprendre leurs composantes, dont l'interaction permet de construire des « messages corrects et significatifs » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 87). Ainsi, par exemple dans le Cadre Européen Commun de Référence, le Conseil de l'Europe (2001) analyse la langue par compétences, étant les linguistiques une catégorie composée par autres plus fines : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Finalement, chacune de ces dernières catégories peuvent être simplifiées en éléments et structures plus petites, qui nous nommerons « micro-compétences », suivant Brown (2004). Toutes ces compétences et micro-compétences peuvent être utilisées pour analyser chaque habileté communicative.

Ainsi, la complexité de l'écriture a été fortement étudiée par nombreux auteurs qui ont analysé cette habileté et ses différentes composantes ou micro-compétences visant à la validation de son évaluation. Aryadous (2010), conclut que le contenu, l'organisation textuelle et des constituants de la phrase (syntaxe, vocabulaire et graphèmes) sont éléments liées à l'écriture et communes aux différents auteurs. Diabate (2013) fait référence, de plus, à l'accomplissement de l'activité, la mise en page et les micro-composantes (vocabulaire, grammaire et orthographe). Le Ministère de l'Éducation Nationale (République Française), (s.d.) mentionne la correspondance graphème-phonème (encodage), l'orthographe (lexicale et grammaticale), la production des lettres, le lexique, la cohérence, l'organisation textuelle, la mise en page et la mise en place des stratégies. Nous trouvons que tous ces éléments sont condensés en Brown (2004). Il classifie ces éléments en *micro-compétences* et *macro-compétences*². Ainsi, selon Cuq (2003), les micro-compétences d'écriture sont l'identification et reproduction des graphèmes, compris comme les unités graphiques minimales qui représentent les sons; l'orthographe, qui est la façon normalisée de combiner les graphèmes pour construire des mots écrits ; la syntaxe, qui fait référence à l'organisation des mots dans la phrase pour la rendre compréhensible (Cuq, 2003) ; l'utilisation précise du lexique et la cohésion textuelle, qui est définie comme l'organisation progressive du texte comme une unité (Cuq, 2003). De l'autre côté, Brown (2004) inclut des compétences comme la rhétorique, la structure des textes plus complexes, l'utilisation des idées implicites et références culturelles et l'implémentation de stratégies de correction dans les macro-compétences. En considération de cette classification, du niveau de français de notre groupe et des objectifs du niveau, nous avons décidé de faire notre intervention sur les micro-compétences d'écriture.

Par ailleurs, Cornaire et Raymond (1999) soulignent le lien qui existe entre la compréhension et la production écrites, l'importance conséquente

² Notre traduction

d'apporter aux apprenants des lectures qui aient du sens pour eux et leur motivent à écrire. C'est pourquoi, la base des activités écrites a été un texte littéraire choisi par les apprenants ; avec cette décision didactique, nous cherchions l'intégration des habiletés communicatives et la construction du sens à partir des intérêts des apprenants. De son côté, Bikulcién (2007) lie l'écriture et la lecture en affirmant que « des lectures (et écoutes) nombreuses constituent une source importante de matériaux linguistiques » pour travailler « l'expression écrite » (p. 89).

Les activités d'écriture

Cuq (2003) définit une *activité* comme la mise en pratique de la langue cible. Il souligne que les activités doivent avoir une consigne réaliste dont le centre soit la communication.

Ainsi, les *activités d'écriture* que nous avons implémentées au cours de cette étude ont consisté à des textes qui pouvaient être répliqués dans la vie des apprenants, qui devaient communiquer des idées dans un contexte bien défini préalablement, et qui pouvaient être écrits en utilisant les thématiques grammaticales, lexicales et communicatives apprises dans le cours tels que le passé composé, le futur simple, le vocabulaire lié à la routine, aux fêtes et aux vacances.

Tenant compte que la production écrite est « en même temps processus et produit » (Vergara, 2015, p. 382), nous nous sommes centrées sur l'évaluation des produits et du processus, prenant en considération les différents éléments de l'écriture avant et après la réalisation de chaque activité en nous servant de l'analyse des erreurs des apprenants.

L'analyse de l'erreur

L'analyse de l'erreur est une stratégie d'évaluation formative qui consiste à utiliser les incorrections faites par les apprenants comme opportunité d'apprentissage. Elle est née comme un paradigme qui établit une comparaison entre la langue produite par l'apprenant et la langue cible dans le but d'identifier des erreurs faites par celui-ci (James, 1998). Toutefois, l'analyse de l'erreur a présenté une longue évolution

à partir de sa formulation initiale. Dans les années 50 et 60, à l'apogée de l'analyse contrastive des langues, la stratégie a été utilisée comme moyen de prédire les incorrections qu'un apprenant pourrait faire à partir des traits de sa langue maternelle (James, 1998). Plus tard, la considération des caractéristiques communes à un groupe (comme la langue maternelle) (James, 1998), a ouvert cette méthode à l'analyse groupale des compositions.

Nous avons décidé de suivre la structure d'analyse de l'erreur proposée par Dermitas et Gümüs (2009), qui consiste à identifier des erreurs faites par les apprenants au cours d'un texte, leur source et récurrence dans le but de proposer des interventions de remédiation visant à améliorer la production écrite en se servant des erreurs. Dans cet objectif, l'enseignant catégorise et systématise les erreurs soit par type, récurrence, etc. (Laid, 2018; Dermitas et Gümüs, 2009), et, à partir de cette analyse, l'enseignant doit décider quelles erreurs seront intervenues didactiquement.

Un des éléments notables de l'analyse de l'erreur est la rétroaction apportée aux apprenants tant individuellement comme au niveau groupal au moment de faire les implémentations. D'un côté, la correction écrite centre l'attention de l'apprenant sur les structures problématiques de son production (Kelly, 2007). Westmacott (2017) affirme que la rétroaction écrite apporte à l'automatisation de la langue cible et centre l'attention de l'apprenant sur les différences entre les langues maternelle et étrangère. Le résultat de ces interventions, selon l'auteur, est le développement progressif de la précision linguistique chez les apprenants. De l'autre côté, la correction devient formative et vise à faire de l'erreur une opportunité d'apprentissage commune grâce aux interventions de remédiation.

La remédiation pédagogique

Le terme « remédiation » débute en pédagogie aux années 1970 (Puren, 2019). Dans ce contexte, la remédiation ou remédiation immédiate, en termes de Dehon et Derobertmeasure (2008), est un outil pédagogique et didactique qui fait partie du processus

d'enseignement / apprentissage afin de surmonter des difficultés ponctuelles des apprenants à travers la « re-médiation » ou « seconde médiation » que l'enseignant met en place entre l'apprenant et le savoir (Dehon et Derobertmeasure, 2008 ; Dubois, 2004).

Il est indispensable d'établir un plan préalable avant d'implémenter une remédiation afin qu'elle soit effective. Son processus de réalisation comprend l'évaluation d'une activité qui permettra de faire un diagnostic des besoins des apprenants dans le cadre de leur processus d'apprentissage et l'implémentation de stratégies de médiation pour surmonter ces obstacles, c'est-à-dire, la remédiation (Puren, 2019 ; Dehon et Derobertmeasure, 2008 ; Dubois, 2004).

Ainsi, nous proposons d'effectuer des activités de remédiation sur la production écrite du groupe cible étant le diagnostic les activités d'écriture basées sur *Le Bossu de Notre-Dame* et en nous servant de la stratégie de l'analyse des erreurs dans le but de prendre des décisions effectives.

Méthodologie

Cette étude consiste à une recherche-action implémentée dans un groupe de 24 apprenants débutants de FLE inscrits au deuxième niveau d'un cours extra-scolaire de Français dans une université publique colombienne. Le cours est offert à la communauté universitaire dans le cadre de ces politiques d'internationalisation. Les participants à cette étude étaient des apprenants de 11 différents programmes à cette université, tels que les arts, la psychologie, l'anthropologie, la traduction, l'éducation, l'administration, l'économie, la chimie, et les différentes ingénieries. Au moment de notre recherche, le niveau de langue française des apprenants était A1.1 selon le Cadre Européen Commun de Référence. Le cours comporte six niveaux ; chaque niveau a une durée de 16 semaines et une intensité de 4 heures hebdomadaires. La collecte de données a été effectuée à travers deux questionnaires, le journal de bord et une grille d'évaluation appliquée à quatre remises écrites. Toute la classe a accepté de participer au projet.

En premier lieu, le Questionnaire 1 (Annexe 1) a été appliqué le premier jour du cours dans le but de

mieux connaître les apprenants, leurs motivations, leurs besoins et leurs perceptions par rapport à leurs expériences préalables et à l'apprentissage de la langue française. Ce questionnaire nous a permis d'identifier le besoin des apprenants de bien maîtriser l'écriture et nous a mené à planifier une intervention sur cette habileté.

Ensuite, nous avons consigné la description de chaque séance dans un journal de bord afin de suivre le processus et les résultats des apprenants à propos des thématiques enseignées. Cet instrument nous a permis de registrer et, ultérieurement, analyser les événements qui se passaient dans la salle de classe, les progrès et les difficultés des apprenants, les séquences thématiques et les différents aspects linguistiques liés à la production écrite.

Au cours de cette recherche, nous nous sommes servies de l'application de la méthodologie de l'analyse de l'erreur proposée par Dermitas et Gümüs (2009) pour évaluer les textes écrits par les apprenants. Selon ces auteurs, cette méthodologie consiste à se servir des erreurs des apprenants comme opportunités d'enseignement – apprentissage. Ainsi, ils proposent d'identifier et de systématiser les erreurs, de décider quelles erreurs doivent être intervenues selon les besoins du contexte et d'implémenter une stratégie de remédiation visant à l'apprentissage des étudiants. Nous avons utilisé une grille (Annexe 2) pour effectuer cette systématisation, et elle incluait les micro-compétences d'écriture proposées par Brown (2004) et quatre critères d'évaluation du contenu : le respect de la consigne, la cohérence, la cohésion et la clarté des idées puisque, à notre avis, le contrôle de ces éléments répercute sur la communication et ils répondent aux objectifs du cours. Cette méthodologie a été notre guide au moment d'évaluer les compositions des apprenants et d'appliquer des interventions formatives sur leur écriture.

Enfin, nous avons appliqué un deuxième questionnaire (Annexe 7) qui nous a permis de connaître les perceptions des apprenants par rapport aux activités d'écriture, aux interventions et à l'évaluation/correction que nous avons implémentées et comment ces stratégies avaient apporté à leur développement de la production écrite.

Suivant les étapes d'analyse de données proposées par Burns (1999), nous avons appliqué un codage sur les données que nous avons trouvées grâce aux questionnaires, au journal de bord et aux grilles d'évaluation ; nous avons catégorisé, analysé et interprété les résultats trouvés. L'utilisation de différentes sources d'information visent à la triangulation qui, selon Burns, valide les résultats en tenant compte des principes collectifs de la Recherche-Action. Cette recherche a été fondée sur les besoins des apprenants, ce qui est une propriété critique de la recherche-action (Lavoie, Marquis, et Laurin, 2003).

Plan et déroulement des actions

Dans le but de répondre à notre question de recherche, qui a été proposée à partir des besoins

exprimés par notre contexte, nous avons décidé d'implémenter un plan d'action consistant à sept actions menant à collecter des données au travers desquelles nous avons pu tirer nos conclusions. Notre stratégie s'est centrée sur une séquence d'actions qui aboutait à améliorer l'utilisation des différents micro-compétences de la production écrite chez les apprenants. Ainsi, ils ont écrit quatre textes ayant comme contexte *Le Bossu de Notre-Dame*, leur révision en nous servant de la stratégie d'analyse de l'erreur et la planification et mise en pratique des interventions de remédiation en cherchant améliorer des micro-compétences d'écriture.

L'évaluation des textes s'est effectuée en nous servant d'une grille qui a inclus les composantes orthographiques, syntactiques, lexicales et de cohérence et cohésion suivantes:

Tableau 1. Micro-compétences d'écriture pour l'évaluation des activités

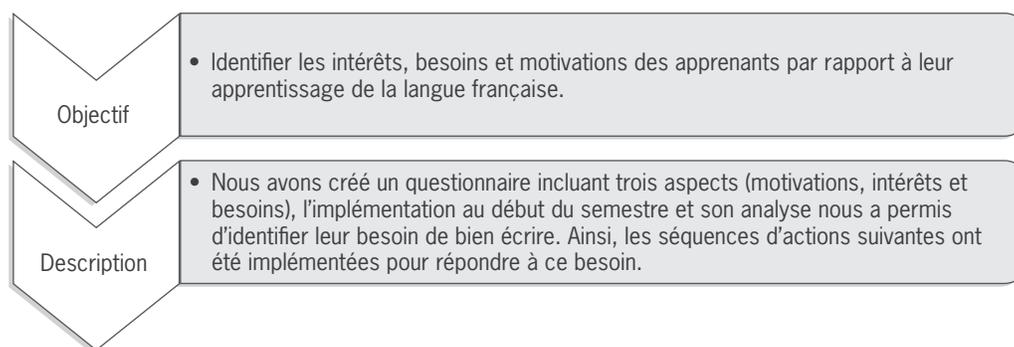
Orthographiques	Syntactiques	Lexicales	Cohérence et cohésion
a. Omission de la dernière lettre des mots	h. L'ordre des mots ne suit pas la norme selon le type de phrase	l. Interférence de la L1	n. Réponse partielle à la consigne
b. Absence d'accents sur un mot qui le demande	i. Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte	m. Le mot n'existe pas	o. Le texte ne répond pas à la consigne
c. Placer un accent incorrectement	j. Omission de l'accord au féminin ou pluriel		p. Les idées ne sont pas claires
d. Omission d'apostrophes	k. Manque de conjugaison verbale selon le sujet ou le temps (ou conjugaison erronée)		q. Utilisation de phrases incomplètes ou de mots isolés
e. Utilisation erronée de la ponctuation qui conduit au manque de clarté			r. Choix incorrect de sujets
f. Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème			
g. Utilisation erronée de majuscules / minuscules			

Source : Adapté sur Lopera (2019, p. 33).

Les critères d'évaluation ont été présentés et expliqués aux apprenants avant d'écrire le premier texte, afin qu'ils connaissent les critères d'évaluation.

Ci-dessous nous présentons le déroulement et l'analyse de ces actions en détails :

Action 1 : Application du questionnaire 1



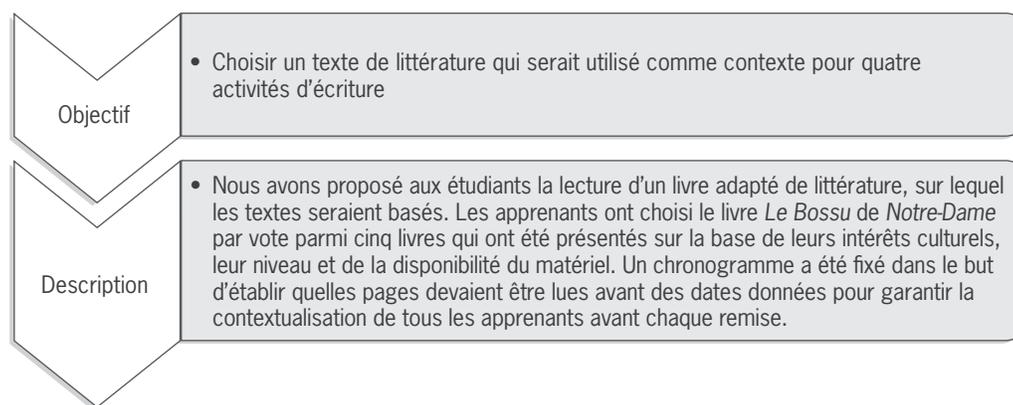
Graphique 1. Action 1

Source : propre élaboration.

L'analyse du premier questionnaire nous a permis de conclure que les étudiants avaient décidé d'apprendre la langue française visant aux buts académiques et culturels. Ainsi, nous avons identifié leur besoin de bien écrire pour réussir à leurs aspirations. De plus, nous avons trouvé que, à leur avis, leur pro-

duction écrite était faible, tandis que leur compréhension écrite était forte et nous avons décidé d'intégrer les compétences écrites dans notre projet cherchant nous servir de leurs points forts pour le développement des faibles. Finalement, nous avons identifié leur goût de la littérature, ce qui nous a orienté vers l'action 2.

Action 2 : Choix du livre de littérature



Graphique 2. Action 2

Source : propre élaboration.

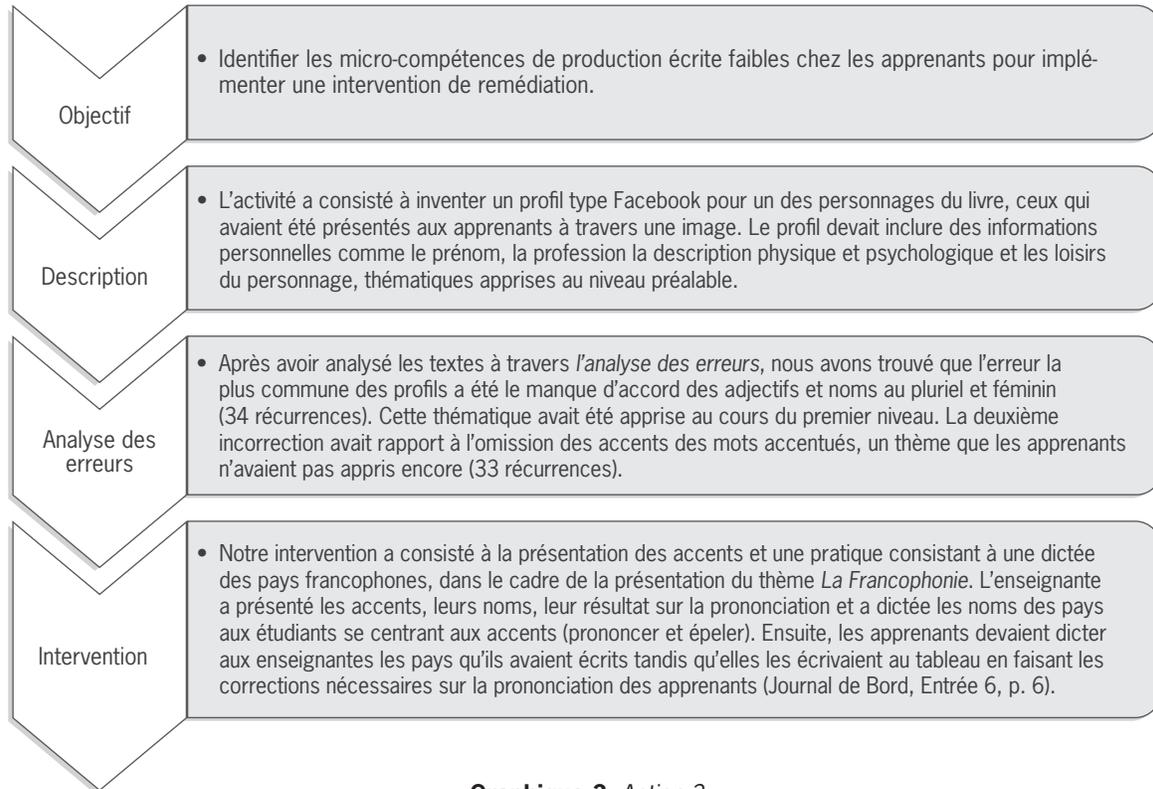
Tenant compte que, dans le questionnaire, les apprenants ont affirmé avoir une bonne maîtrise de la compréhension écrite et un grand intérêt à la culture française (la littérature incluse), nous avons décidé d'implémenter quatre remises écrites basées sur *Le Bossu de Notre-Dame*. Chaque activité a été

pensée tenant compte d'un côté, des personnages et des situations du livre, et les contenus grammaticaux, situationnels et culturels appris au cours, de l'autre côté. Selon Alghonaim (2018), la lecture constitue un modèle et apporte de l'information, du vocabulaire en contexte et de la motivation à l'écriture des étudiants.

Nous avons évalué ces textes par micro-compétences en suivant la stratégie de l'*analyse de l'erreur* de Dermitas et Gümüs (2009) et effectué une intervention d'écriture sur les micro-compé-

tences plus faibles selon l'analyse faite après chaque évaluation. Les textes deviendraient un outil didactique, diagnostique et d'analyse des résultats des interventions.

Action 3 : Activité d'écriture 1 (création d'un profil Facebook pour un des personnages du livre)



Graphique 3. Action 3

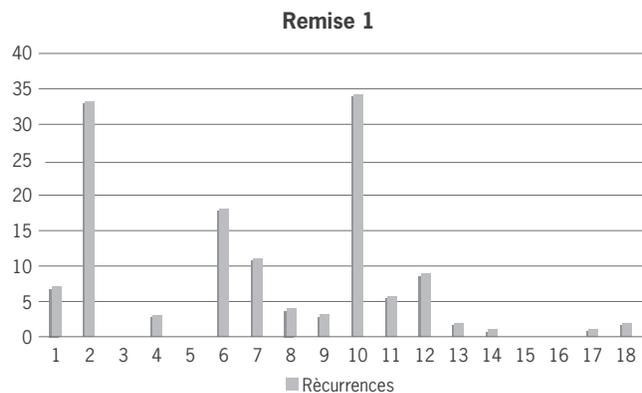
Source : propre élaboration.

L'activité 1 (Annexe 3) a fonctionné comme diagnostique et activité de pré-lecture du livre. Ce type d'activités attirent l'attention des apprenants, augmentent leur motivation et curiosité envers l'œuvre, et permettent d'approcher les apprenants à quelques éléments du texte comme le lexique (Haque, 2010).

Selon Dermitas et Gümüs (2009), les erreurs qui demandent une intervention plus urgemment chez les apprenants débutants sont celles qui affectent la communication. Tenant compte que les incorrections les plus nombreuses chez les apprenants étaient de forme et pas de contenu et que l'application des

accents était une thématique que, d'un côté, ne faisait pas partie du manuel et, de l'autre côté, avait suscité quelques questions chez les apprenants dans les séances, nous avons décidé de faire une intervention sur l'utilisation des accents en français.

L'objectif de notre intervention (la dictée) était de présenter aux apprenants les quatre accents du français et les effets qu'ils avaient sur la prononciation. De plus, nous avons révisé la prononciation des diphtongues *au*, *oi* et *ai*. L'utilisation des dictées vise à « comprendre les correspondances phonème-graphème » (Brown, 2004, p. 223) et apporte, par conséquent, à la compétence orthographique.

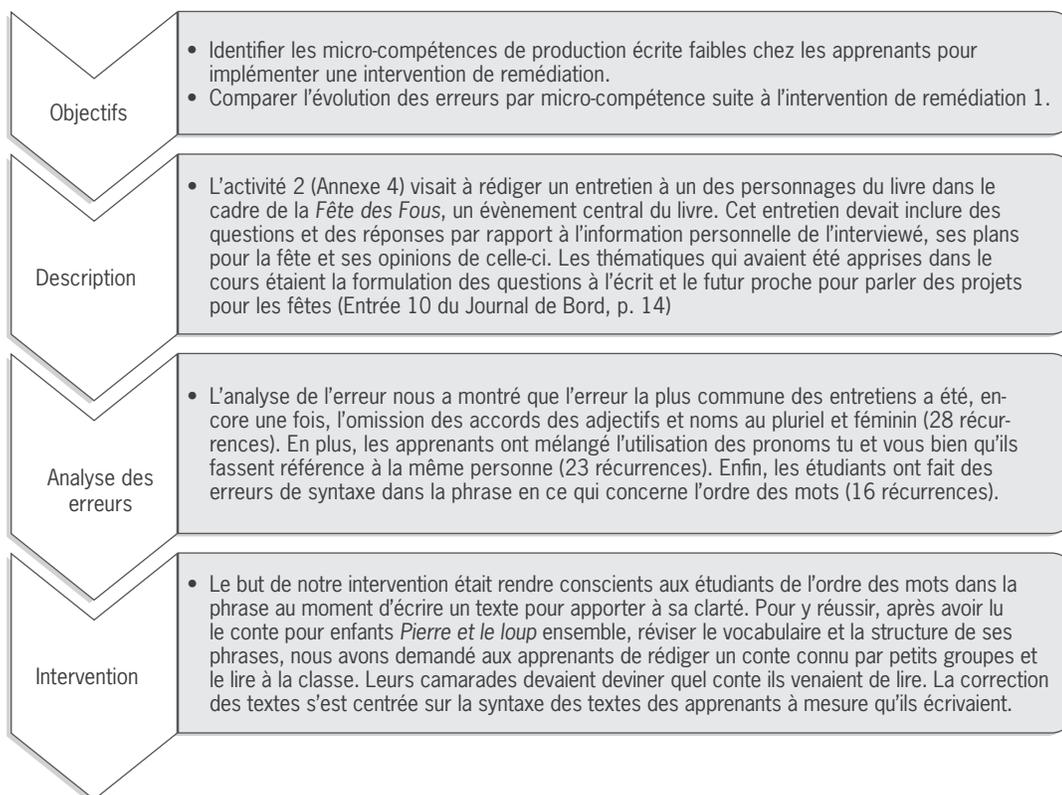


1. Orthographe : Omission de la dernière lettre des mots
2. Orthographe : Absence d'accents sur un mot qui le demande
3. Orthographe : Placer un accent incorrectement
4. Orthographe : Omission des apostrophes
5. Orthographe : utilisation incorrecte de la ponctuation qui conduit au manque de clarté
6. Orthographe : Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème
7. Orthographe : Utilisation incorrecte de majuscules / minuscules
8. Syntaxe : ordre des mots dans la phrase
9. Syntaxe : Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte
10. Syntaxe : Accords des noms et des adjectifs (féminin – masculin et singulier – pluriel)
11. Syntaxe : Conjugaison verbale d'après le sujet ou le temps
12. Lexique : Interférence de la L1 (genre, mots apparentés)
13. Lexique : Le mot n'existe pas
14. Cohérence et cohésion : réponse partielle à la consigne
15. Cohérence et cohésion : le texte ne répond pas à la consigne
16. Cohérence et cohésion : Idées pas claires
17. Cohérence et cohésion : Phrases incomplètes / mots isolés
18. Cohésion : Utilisation des sujets différents pour faire référence à une même personne

Graphique 4. Nombre d'erreurs faites dans la remise 1

Source : propre élaboration.

Action 4 : Activité d'écriture 2 (La Fête des fous)



Graphique 5. Action 4

Source : propre élaboration.

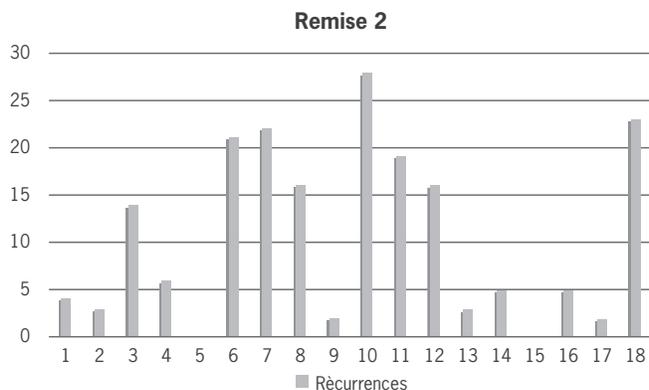
Bien que les erreurs les plus nombreuses aient été l'omission des accords et l'utilisation erronée de « tu » et « vous », une erreur qui entraîne des inconvénients

de cohérence et cohésion en français car cette langue remarque cette différenciation fortement, nous avons décidé de remédier les erreurs de syntaxe (l'ordre des

mots dans la phrase) puisque celles-ci ont affecté la communication dans cette remise. En addition, cette faute a augmenté 4 fois par rapport à la première remise.

Notre exercice de remédiation visait à écrire des contes pour enfants qui seraient lus par les étudiants pour que les camarades les devinaient. Les ensei-

gnantes se sont promenées en attirant l'attention des apprenants sur les phrases qu'ils écrivaient et leur structure syntactique. On trouve « Raiponce », « Les trois petits cochons » ou « Boucle d'or » entre les contes lus par les étudiants (Journal de Bord, Entrée 8, pp. 17-18).

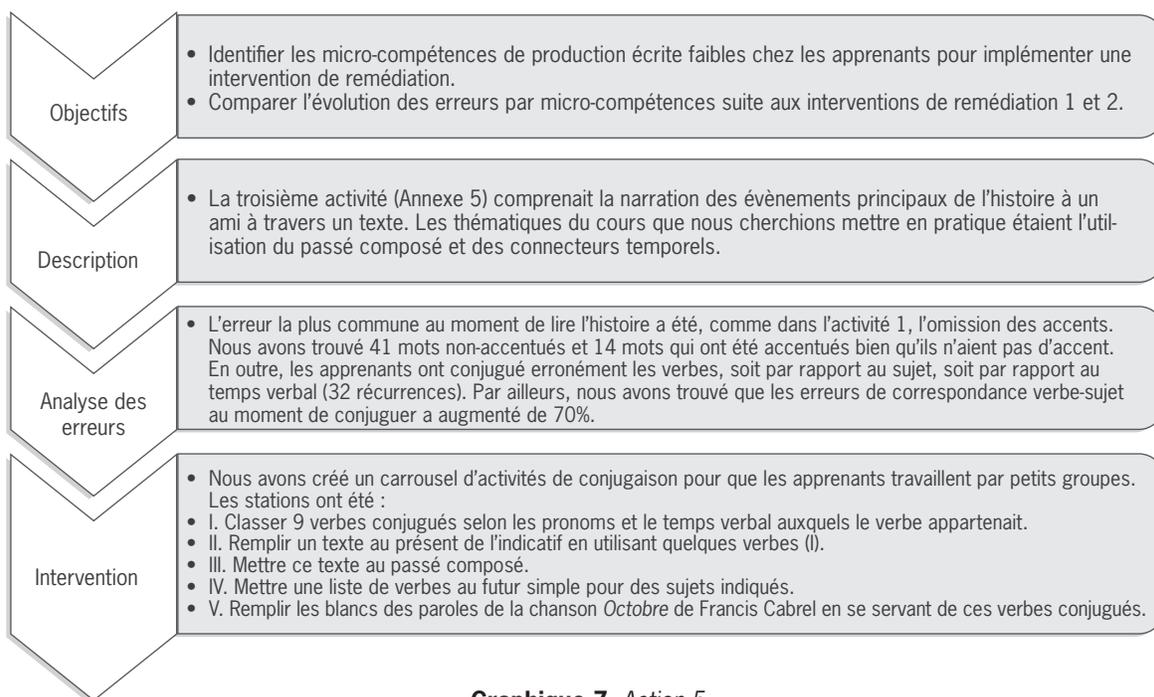


1. Orthographe : Omission de la dernière lettre des mots
2. Orthographe : Absence d'accents sur un mot qui le demande
3. Orthographe : Placer un accent incorrectement
4. Orthographe : Omission des apostrophes
5. Orthographe : utilisation incorrecte de la ponctuation qui conduit au manque de clarté
6. Orthographe : Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème
7. Orthographe : Utilisation incorrecte de majuscules / minuscules
8. Syntaxe : ordre des mots dans la phrase
9. Syntaxe : Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte
10. Syntaxe : Accords des noms et des adjectifs (féminin – masculin et singulier - pluriel)
11. Syntaxe : Conjugaison verbale d'après le sujet ou le temps
12. Lexique : Interférence de la L1 (genre, mots apparentés)
13. Lexique : Le mot n'existe pas
14. Cohérence et cohésion : réponse partielle à la consigne
15. Cohérence et cohésion : le texte ne répond pas à la consigne
16. Cohérence et cohésion : Idées pas claires
17. Cohérence et cohésion : Phrases incomplètes / mots isolés
18. Cohésion : Utilisation des sujets différents pour faire référence à une même personne

Graphique 6. Nombre d'erreurs faites dans la remise 2

Source : propre élaboration.

Action 5 : Activité d'écriture 3 (Raconter une histoire)

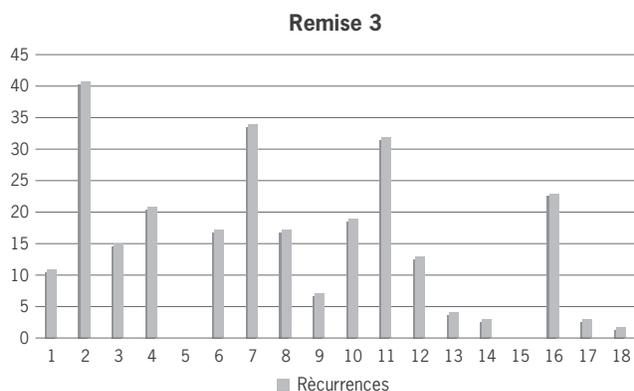


Graphique 7. Action 5

Source : propre élaboration.

Selon l'analyse que nous avons effectuée, l'augmentation de 70% des erreurs de conjugaison a été due à l'inclusion de différentes thématiques de conjugaison au sein du cours (en ce qui concerne les temps verbaux) dans une période courte de temps, ce que nous a invité à penser au besoin de faire une révision de celles-ci. Le but de cette

intervention était de renforcer la conjugaison des verbes aux temps verbaux appris au cours du semestre en tenant compte de la correspondance sujet-verbe. Nous nous sommes centrées sur le présent de l'indicatif, le passé composé et le futur simple, parce que ceux-ci seraient les thématiques clés pour rédiger la dernière activité.

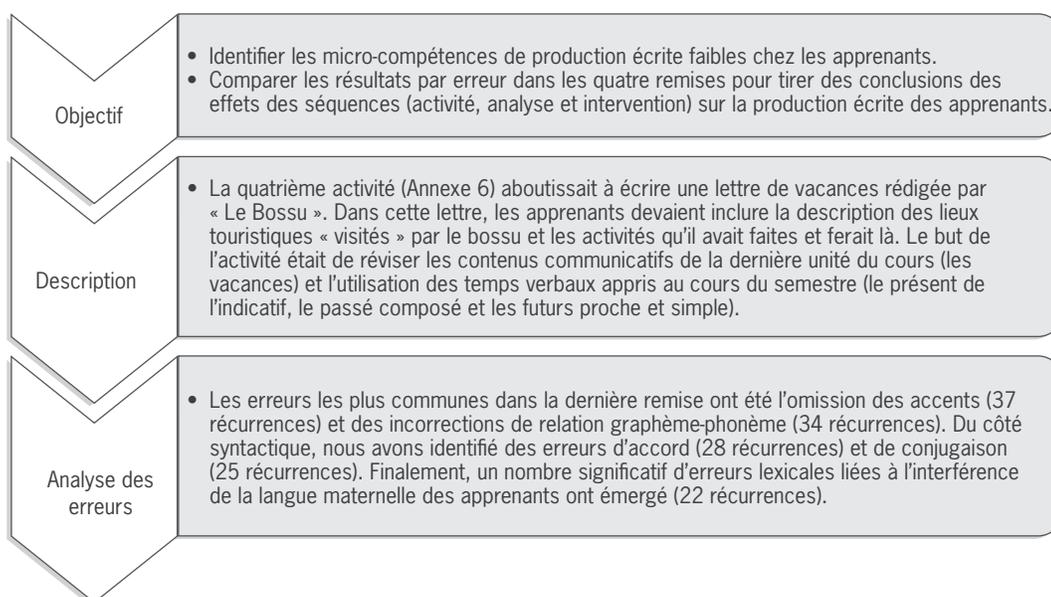


1. Orthographe : Omission de la dernière lettre des mots
2. Orthographe : Absence d'accents sur un mot qui le demande
3. Orthographe : Placer un accent incorrectement
4. Orthographe : Omission des apostrophes
5. Orthographe : utilisation incorrecte de la ponctuation qui conduit au manque de clarté
6. Orthographe : Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème
7. Orthographe : Utilisation incorrecte de majuscules / minuscules
8. Syntaxe : ordre des mots dans la phrase
9. Syntaxe : Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte
10. Syntaxe : Accords des noms et des adjectifs (féminin – masculin et singulier - pluriel)
11. Syntaxe : Conjugaison verbale d'après le sujet ou le temps
12. Lexique : Interférence de la L1 (genre, mots apparentés)
13. Lexique : Le mot n'existe pas
14. Cohérence et cohésion : réponse partielle à la consigne
15. Cohérence et cohésion : le texte ne répond pas à la consigne
16. Cohérence et cohésion : Idées pas claires
17. Cohérence et cohésion : Phrases incomplètes / mots isolés
18. Cohésion : Utilisation des sujets différents pour faire référence à une même personne

Graphique 8. Nombre d'erreurs faites dans la remise 3

Source : propre élaboration.

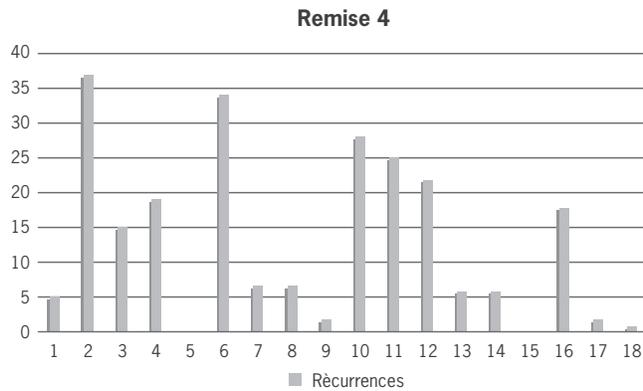
Action 6 : Activité d'écriture 4 (rédiger une lettre de vacances)



Graphique 9. Action 6

Source : propre élaboration.

L'information obtenue à travers l'analyse de ce processus nous a permis de tirer des conclusions.

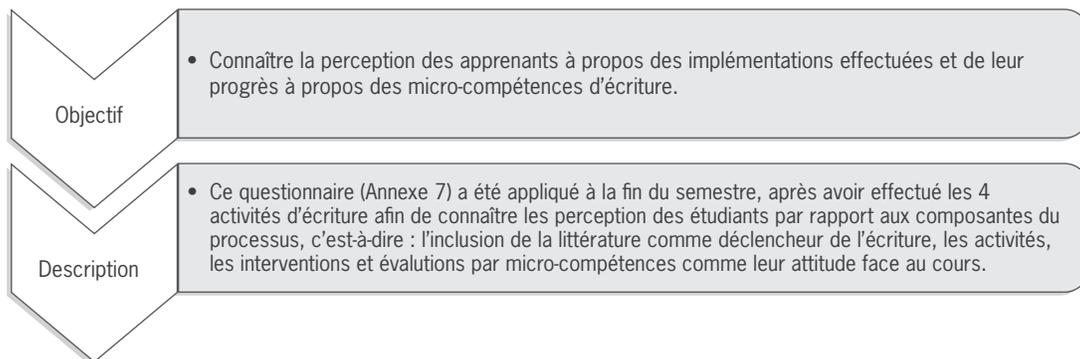


1. Orthographe : Omission de la dernière lettre des mots
2. Orthographe : Absence d'accents sur un mot qui le demande
3. Orthographe : Placer un accent incorrectement
4. Orthographe : Omission des apostrophes
5. Orthographe : utilisation incorrecte de la ponctuation qui conduit au manque de clarté
6. Orthographe : Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème
7. Orthographe : Utilisation incorrecte de majuscules / minuscules
8. Syntaxe : ordre des mots dans la phrase
9. Syntaxe : Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte
10. Syntaxe : Accords des noms et des adjectifs (féminin – masculin et singulier – pluriel)
11. Syntaxe : Conjugaison verbale d'après le sujet ou le temps
12. Lexique : Interférence de la L1 (genre, mots apparentés)
13. Lexique : Le mot n'existe pas
14. Cohérence et cohésion : réponse partielle à la consigne
15. Cohérence et cohésion : le texte ne répond pas à la consigne
16. Cohérence et cohésion : Idées pas claires
17. Cohérence et cohésion : Phrases incomplètes / mots isolés
18. Cohésion : Utilisation des sujets différents pour faire référence à une même personne

Graphique 10. Nombre d'erreurs faites dans la remise 4

Source : propre élaboration.

Action 7 : Application du questionnaire 2



Graphique 11. Action 7

Source : propre élaboration.

Tout de suite, nous allons présenter les résultats de l'analyse de ces données.

Analyse de données et résultats

Enfin, nous allons présenter l'évolution des apprenants en termes de leur production écrite par micro-compétences après avoir implémenté des activités d'écriture et des interventions décrites préalablement. Nous mettrons l'accent sur les micro-compétences qui ont été intervenues.

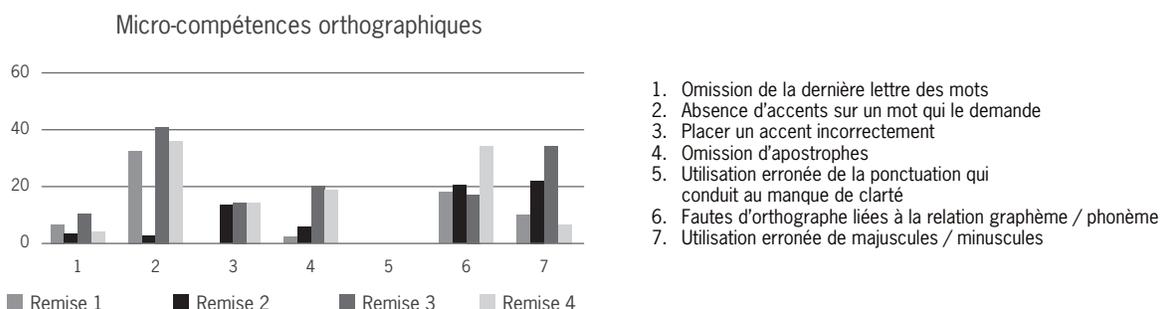
Les micro-compétences orthographiques

Premièrement, nous présenterons les résultats obtenus pour les micro-compétences orthographiques. Cette compétence a été analysée tenant compte des éléments suivants : écriture des mots selon la règle, relation graphème-phonème, accentuation, utilisation des symboles comme l'apostrophe et les signes de ponctuation qui visent à la clarté textuelle. Il faut considérer que l'intervention

1, qui a eu lieu entre les remises 1 et 2, a introduit et renforcé directement la deuxième et la troisième composante de cette micro-compétence, c'est-à-dire, l'accentuation correcte ; en outre, l'interven-

tion a traité indirectement la relation graphème-phonème.

Le graphique suivant présente les résultats de la compétence orthographique par composante et remise :



Graphique 12. Analyse comparative de l'évolution des erreurs orthographiques au cours des remises

Source : Lopera (2019, p. 21).

Nous avons identifié une diminution immédiate des erreurs de la micro-composante intervenue puisqu'au cours de la première remise, les apprenants ont fait 33 erreurs liées à l'absence des accents, tandis que dans la deuxième seulement 3 omissions se sont présentées. C'est-à-dire, l'omission des accents a diminué de 97%. Toutefois, nous avons trouvé 14 mots non-accentués l'ont été, une faute qui n'avait pas été faite dans l'activité 1. Nous pensons que ce changement a été dû à la surgénéralisation, c'est-à-dire, l'application erronée d'une règle qui, pourtant, apporte à la maîtrise progressive de la langue (Cuq, 2003).

En outre, l'omission des accents a présenté une augmentation significative dans les remises 3 et 4 (37 et 41 respectivement), alors que l'utilisation incorrecte des accents a été stable pour les remises 2, 3 et 4 (14, 15 et 14 respectivement). De cette information, nous concluons que l'intervention a été effective partiellement : bien que les étudiants aient continué à omettre les accents, ils ont aussi persisté dans la surgénéralisation de la norme, ce qui est un indice positif en termes d'apprentissage.

Par rapport aux autres composantes, nous trouvons intéressant le fait que les apprenants n'ont pas fait d'erreurs de ponctuation, bien que ce thème n'ait

pas été explicité au cours des séances. Nous déduisons que l'utilisation de signes orthographiques visant à la clarté du texte a été le transfert de leur langue maternelle, tenant compte leurs expériences préalables avec l'écriture au niveau académique à l'université et que les connaissances de la langue maternelle peuvent influencer positivement des bons résultats à l'écrit (Akmoun, 2016).

Au questionnaire final, la moitié des apprenants ont manifesté qu'ils trouvaient quelques difficultés dans l'utilisation correcte des accents, mais ils ont aussi affirmé que l'identification de ceux-ci et de la relation graphème – phonème, nécessaires pour décoder et écrire correctement, avait été très significative dans leur processus d'apprentissage de l'écriture. Un des apprenants a affirmé que les interventions avaient permis « d'améliorer l'utilisation des accents et comment ils affectent la prononciation ». Un autre étudiant a commenté qu'il avait appris beaucoup de « l'écriture des mots et leur prononciation ». (Questionnaire 2, questions 3-b et c).

Les micro-compétences syntactiques

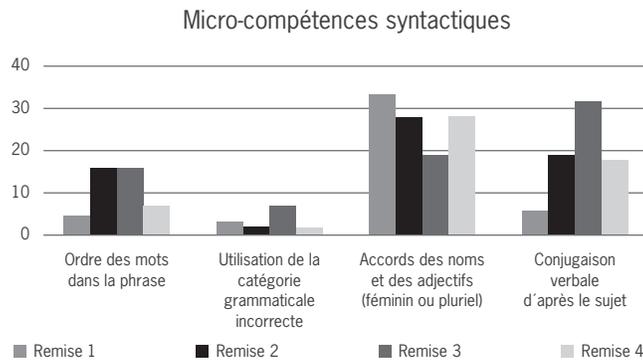
La deuxième compétence que nous voudrions présenter est la syntactique. Celle-ci comprend l'ordre des mots dans la phrase et la formation des mots

en ce qui concerne la catégorie, les accords et la conjugaison des verbes d'après le sujet de la phrase et le temps verbal.

Deux interventions ont eu rapport avec cette compétence. D'un côté, l'intervention 2 a consisté à écrire une histoire gardant l'ordre des mots dans la phrase et a eu lieu entre les remises 2 et 3. Il faut remarquer que cette intervention a été faite d'une

manière inductive. De l'autre côté, l'intervention 3, qui a été appliquée entre les activités 3 et 4, a suivi une stratégie déductive et aboutissait à renforcer la conjugaison verbale au présent de l'indicatif, au passé composé et au futur simple pour les différents pronoms-sujets.

Voici le schéma qui montre l'évolution de la compétence syntactique par composante et remise :



Graphique 13. Analyse comparative de l'évolution des erreurs syntactiques au cours des remises

Source : adapté sur Lopera (2019, p. 23).

L'analyse du graphique nous montre qu'après l'intervention 2, les erreurs concernant l'ordre des mots dans la phrase ont augmenté (de 16 à 17). Après avoir analysé les stratégies d'apprentissage des apprenants à partir de notre journal de bord, nous avons trouvé qu'ils obtenaient des meilleurs résultats si l'enseignement des contenus était effectué déductivement (Journal de Bord, Entrée 6, p. 8). Cette conclusion a été obtenue en analysant notre journal de bord, après avoir identifié 29 interventions déductives de grammaire effectuées au cours des séances qui ont eu de succès en termes de compréhension au moment de l'évaluation. Cependant, nous avons trouvé qu'au cours des séances, nous avons implémenté 13 interventions inductives de grammaire et les apprenants en ont manifesté leur incompréhension 11 fois, ce que nous avons mis en évidence à travers des incorrections aux exercices de control / évaluation proposés dans la salle de classe (Journal de Bord, Entrées 1- 14). Une autre évidence de cette trouvaille c'est le résultat de

notre intervention 1 (déductive), qui a mené à une réduction d'erreurs orthographiques (Graphique 12, item 2) et à la surgénéralisation (Graphique 12, item 3). Par contre, l'intervention 2 (inductive) a mené à une augmentation immédiate du nombre d'erreurs de syntaxe (Graphique 13, item 1). Nous concluons que, comme notre intervention a suivi un patron inductif, les résultats n'ont pas eu d'incidence positive directe chez les apprenants.

En revanche, nous avons trouvé une diminution de 44% des erreurs de conjugaison (correspondance verbe-sujet) et seulement une incorrection en ce qui concerne l'utilisation des temps verbaux (« Je t'envoie des photos hier ») à la suite de l'intervention 3 (Graphique 13, item 4 entre les remises 3 et 4). Il est intéressant de noter que les erreurs de conjugaison présentaient une progression montante au cours des remises 1, 2 et 3, mais une diminution subite pour la quatrième remise. De notre journal de bord, nous pouvons trouver qu'au cours de remises il y a eu une augmentation des thématiques de conjugaison ce

que, à notre avis, peut avoir causé l'augmentation régulière des erreurs. En ce qui concerne la diminution des incorrections pour la dernière remise, nous trouvons que l'intervention a été effective, et ce réussi est lié à la stratégie déductive implémentée. À cet égard, Vincent et Lefrançois (2013) affirment que les stratégies d'apprentissage des étudiants de langues sont un élément important pour considérer au moment de décider les types d'interventions didactiques qu'on effectuera pour qu'elles soient effectives. Par conséquent, nous trouvons que le réussi de cette intervention a été possible grâce au type d'intervention (déductive) que nous avons implémenté dans ce contexte.

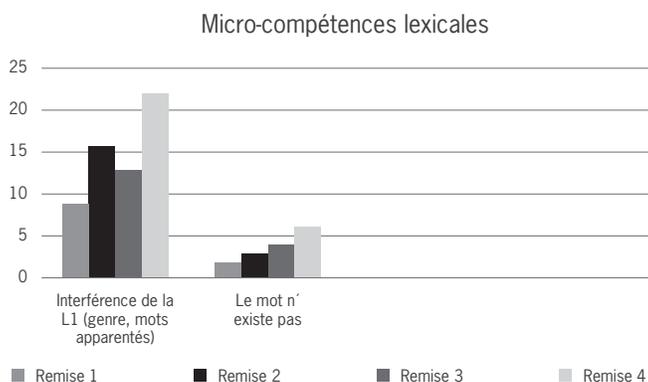
Par rapport à la composante 3 (accords au féminin et au pluriel), nous avons mis en évidence une diminution constante des erreurs à cet égard au cours des remises 1, 2 et 3 (34, 28 et 19 récurrences respectivement). Cependant, il y a eu une augmentation de celle-ci dans la remise 4 (28 récurrences). Il faut remarquer qu'aucune intervention n'a pas été effectuée sur cette composante bien qu'elle ait présenté une haute quantité d'erreurs en comparaison avec les autres compétences. Cette décision a été basée sur la priorité que Dermitas et Gümüs (2009) accordent au contenu sur la forme, au moment de

planifier des interventions. La correction de cette erreur si récurrente s'est effectuée verbalement dans la salle de classe d'une manière constante (Journal de Bord, Entrée 2, p. 8 ; Entrée 4, p. 15 ; et Entrée 5, p. 6).

Finalement, 90% des apprenants nous a laissé savoir que la syntaxe était difficile à contrôler au moment d'écrire (Questionnaire 2, Question 3-b). Parallèlement, 60 % des apprenants ont exprimé que l'intervention sur la conjugaison a été la plus effective en termes d'apprentissage. Un apprenant a mentionné que cette activité lui avait invité à « participer d'une manière individuelle et collective, [ce qui permet de] partager des connaissances et les consolider ». (Questionnaire 2, Question 4 – c).

Les micro-compétence lexicales

Ensuite, nous allons discuter les résultats pour la compétence lexicale, qui comporte deux composantes : l'interférence de la langue maternelle des apprenants en ce qui concerne le genre des mots et les mots apparentés, et l'utilisation des mots qui n'existent pas en français à cause de l'influence de la langue maternelle des étudiants ou des langues étrangères connues par les apprenants, notamment l'anglais. Aucune intervention n'a pas été effectuée sur ces composantes.



Graphique 14. Analyse comparative de l'évolution des erreurs lexicales au cours des remises

Source : Lopera (2019, p. 24).

Premièrement, on met en évidence une augmentation de l'utilisation des mots apparentés, c'est-à-dire, des mots français semblables à ceux de la langue

maternelle des apprenants en termes graphiques-phoniques qui ont, pourtant, une signification différente. Quelques exemples sont l'utilisation des mots :

depuis en lieu d'après (ressemblant à « después » en espagnol)
partir en lieu de sortir (ressemblant à « partir » en espagnol)
haut en lieu de grand (ressemblant à « alto » en espagnol)

Par rapport à la confusion du genre, influencée par la langue maternelle des apprenants, dans laquelle deux genres (le masculin et le féminin) existent aussi, nous trouvons quelques incorrections comme *la masque*, *la gens* ou *la piège*.

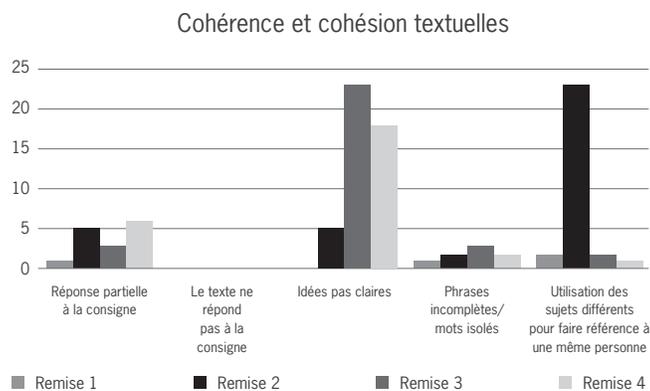
Deuxièmement, on peut observer une augmentation constante des mots prises de la langue maternelle des apprenants qui n'existent pas en français. Ce que nous avons trouvé intéressant à cet égard a été l'utilisation constante des mots en espagnol qui suivaient les traits graphiques ou phonétiques de la langue cible, par exemple *ordrer* (trait du verbe) ou *gargole* (en lieu de gargouille, prenant la terminaison muette de l'« e »). La correction de ces fautes s'est effectuée verbalement à chaque étudiant ou au tableau (si l'erreur était commune) immédiatement après chaque remise.

Bien que les erreurs aient augmenté, nous trouvons que l'extension des textes augmentait

parallèlement, ce qui demandait l'utilisation de plus de vocabulaire et la prise de risque à cet égard. Selon Enjuto (2018), les erreurs lexicales liées à la langue maternelle ou aux langues connues par l'apprenant (emprunt lexical, création et transformation des mots) sont fréquentes et positives, puisqu'elles contribuent à communiquer et, généralement le message prévu est transmis en se servant d'elles. En outre, la prise de risque associée à faire ces erreurs est un élément important afin de développer la maîtrise des habiletés linguistiques.

La cohérence et cohésion textuelles

Finally, nous allons présenter le processus des apprenants en ce qui concerne la cohérence et la cohésion. Ces composantes n'ont pas reçu d'interventions bien qu'elles aient été le centre de nos évaluations. Dermitas et Gümüs (2009) recommandent de se centrer sur les aspects communicatifs des textes, et ces composantes apportent fortement à ceux-là. Toutefois, nous avons trouvé que les erreurs que les étudiants ont faites à cet égard avaient des sources en autres compétences, comme la syntaxe. Ainsi, nous sommes intervenu celle-ci en remarquant son importance au moment de communiquer.



Graphique 15. Analyse comparative de l'évolution des erreurs de cohérence et cohésion au cours des remises

Source : Lopera (2019, p. 25).

Du graphique, nous avons conclu que toutes les consignes ont été suivies (item 2), ce qui démontre la capacité des apprenants à exprimer ce que les instructions demandaient. Sauf de petites déviations

comme le nombre de mots qui, cependant, n'ont pas affecté l'objectif communicatif de l'activité, les buts des activités ont été atteints.

La composante *Idées pas claires* présente un comportement parallèle à celui de la composante *Ordre des mots dans la phrase* de la compétence syntactique (voir graphique 13, item 1 et graphique 15, item 3). La comparaison de ces résultats met en évidence la relation intrinsèque qu'il existe entre les différentes composantes de la production écrite.

Par ailleurs, l'utilisation des sujets différents dans la remise 2 et son utilisation correcte au cours des autres remises est expliquée par la nature de l'activité, tenant compte que la consigne demandait de créer une interaction avec différents sujets (l'intervieweur et l'interviewé). Ce qui a été plus problématique dans cette remise a été la différenciation entre *vous* et *tu*, une erreur influencée, selon nous, par la langue maternelle des apprenants dans laquelle cette distinction n'est pas si remarquable en termes culturels.

Finalement, nous avons trouvé formidable le fait que les étudiants ont exprimé que l'écriture des activités avait eu un impact positif sur leur capacité à se communiquer à l'écrit. Selon un des participants, les interventions lui ont « permis d'exprimer dans le cadre des situations quotidiennes » (Questionnaire 2, Question 4-c). D'autres participants ont affirmé que les activités leur ont aidé à « perdre la timidité au moment d'écrire » et « diminuer un peu la peur que nous avons d'écrire » (Questionnaire 2, Question 4-a).

Conclusions

L'objectif de notre recherche était d'analyser l'impact de l'implémentation d'activités d'écriture, leur évaluation à travers la méthodologie de l'analyse de l'erreur et l'application de remédiations sur l'amélioration des micro-compétences de la production écrite des apprenants débutants. Après avoir analysé les résultats, nous avons conclu que l'amélioration des micro-compétences d'écriture chez notre groupe d'étudiants a été partielle.

Premièrement, nous avons constaté que les interventions basées sur l'analyse des erreurs ne diminuent pas directement le nombre d'erreurs faites par les étudiants, mais elles apportent à les faire plus conscients des éléments que la production écrite comprend. Cela peut être constaté en analysant

la progression des résultats, les perceptions des participants et le dernier questionnaire, dans lequel les apprenants ont été capables de nommer plusieurs éléments de l'écriture. À cet égard, les résultats des interventions sur les différentes composantes sont affectés par la stratégie d'enseignement utilisée au moment d'introduire ou de renforcer la thématique (stratégie inductive ou déductive).

Deuxièmement, par rapport au rôle de notre grille, elle est devenue un outil pédagogique-didactique de planification du cours et des interventions, un outil d'évaluation et un instrument d'analyse des données de recherche.

Finalement, cette recherche nous a permis de constater l'interdépendance des composantes de l'écriture comme des habiletés linguistiques. En ce qui concerne les micro-compétences, nous avons pu identifier par exemple, comment les erreurs et corrections syntactiques ont eu d'impact sur la clarté. Par rapport aux habiletés, au cours du projet, nous nous sommes servis de la lecture d'une œuvre de littérature pour développer l'écriture, et nos interventions sur l'écriture ont renforcé la phonétique (relation graphème-phonème), ce qui a répercuté sur la prononciation et la compréhension orale des apprenants, d'après leur propre perception (Questionnaire 2, 3-a).

Après cette recherche, nous trouvons intéressant d'approfondir sur les effets de l'utilisation de la littérature sur les différentes composantes de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères d'une manière interdépendante. Par exemple, les apprenants ont exprimé que cet outil leur a beaucoup apporté en ce qui concerne le lexique, la dimension culturelle et les possibilités créatives de la langue. Ils ont exprimé : « Quand nous lisons, nous enrichissons notre vocabulaire et nous pouvons produire des nouveaux écrits aussi » ; « Je pense qu'il est plus facile d'écrire des textes à partir des contextes donnés parce qu'ils orientent la créativité de l'étudiant pour développer en lieu d'inventer (ce qui est plus difficile) » ou « la lecture donne une base – des mots, des phrases – et cela rend l'écriture plus facile » (Questionnaire 2, Question 2-b). Nous trouvons intéressant d'explorer ces possibilités que la littérature offre.

Références

- Akmoun, H. (2016). Le transfert L1/L2 : entre représentations et pratiques de classe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1), [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/apliut.5352>
- Alghonaim, A. (2018). Explicit ESL/EFL Reading-Writing Connection: An Issue to Explore in ESL/EFL Settings. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(4), 385-392. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0804.04>
- Aryadoust, V. (2010). Investigating Writing Sub-skills in Testing English as a Foreign Language: A structural Equation Modeling Study. *Teaching English as a Second or Foreign Language: The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4), 1-20. <http://tesl-ej.org/pdf/ej52/a9.pdf>
- Bikulciené, R. (2007). *Cours de didactique du français langue étrangère*. Siauliu Universiteto Leidykla.
- Brown, H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom practices*. McGraw Hill.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Comité de Renovación Curricular - Programa Multilingua (Universidad de Antioquia). (2020). *Renovación Curricular Multilingua (Informe preliminar para Docentes de Apoyo)*.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Editions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cornaire, C. et Raymond, P. (1999). *La Production Écrite*. CLE International.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Dehon, A. et Derobermeasure, A. (2008). *Outils de remédiation immédiate. Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale*. Rennes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598377/document>
- Dermitas, L. et Gümüs, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*(2), 125 - 138. <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>
- Diabate, A. (2013). Didactique des Langues et Approche par Compétences. Des aspects curriculaires à la Formation des Enseignants. *Liens 17, Décembre*, 169-199. http://fastef.ucad.sn/LIEN17/liens17_adiabate.pdf
- Dubois, A. (2004). Mise en place d'une situation de remédiation. Quand un carré rencontre un cube. (Concours de recrutement. Professeur des écoles). Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne, Bourgogne. https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_0261287H.pdf
- Enjuto, M. (2018). Positive aspects of negative lexical transfer (thèse de doctorat, Universidad Complutense de Madrid, España). <https://eprints.ucm.es/49368/1/T40272.pdf>
- Faure, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le Français Aujourd'hui*, 23(174), 19 - 26. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0019>
- Haque, M. (2010). *Do Pre-reading Activities Help Learners Comprehend a Text Better?* (Dissertation). BRAC University, Bangladesh. Dacca. <http://dspace.bracu.ac.bd/xmlui/bitstream/handle/10361/763/Md%20Mesbahul%20Huq.PDF?sequence=4>
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman.
- Kelly, J. (2007). Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 91(4), 511-526.
- Laid, G. (2018). *L'expression écrite en FLE : Cas des étudiants de 3ème année LMD, Département de Français, Université de BATNA* (mémoire de maîtrise, Université de Bejaïa, Algérie). <https://bit.ly/2I2Op0g>
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (2003). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Sainte-Foy. Presses de l'Université du Québec.
- Lopera, L. (2019). *La littérature comme déclencheur d'activités d'écriture chez les apprenants de français* (Mémoire de stage). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ministère de l'Éducation Nationale (République Française). (s.d.). *Un guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf
- Puren, C. (2019). *Christian Puren*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019h/>
- Rinck, F., Guimaraes, J. et Alves, J. (2012). Quel cadre pour penser les pratiques de lecture et d'écriture dans la formation universitaire et / ou dans la vie professionnelle ? (Éditorial). *Scripta*, 16(30),

16-25. https://www.academia.edu/33973552/Quel_cadre_pour_penser_les_pratiques_de_lecture_et_d%C3%A9criture_dans_la_formation_universitaire_et_ou_dans_la_vie_professionnelle

Tardiff, J. (1993). Pour un enseignement de plus en plus stratégique. *Littérature : génération nouvelle*(89), 35-39. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1993-n89-qf1227726/44595ac.pdf>

Vergara, O. (2015). Représentations de l'écriture académique dans une licence en langues étrangères. *Lenguaje*, 43(2), 359-386. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i2.5006>

Vergara, O. (2016). *L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques* (Thèse doctorale). Institut National des langues et civilisations orientales, Paris. <https://www.theses.fr/2016USPCF005.pdf>

Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 39(3), 471-490. <https://doi.org/10.7202/1026309ar>

Westmacott, A. (2017). Direct vs. Indirect Written Corrective Feedback: Student Perceptions. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 17-32.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire 1

Apreciado estudiante,

La siguiente encuesta me permitirá recolectar información con el fin de mejorar mis implementaciones en los procesos de investigación-enseñanza-aprendizaje de francés en el nivel II del programa. Mi objetivo es conocerte mejor y orientar las clases según tus intereses y necesidades en la medida de lo posible. Con este fin, te pido que por favor completes el siguiente formulario.

1. Información personal

a. Edad: _____

b. Pasatiempos, intereses y actividades de ocio (por favor sé lo más específico que te sea posible en cuanto a géneros, tiempo dedicado a la actividad, etc.): _____

2. Información académica

a. Vínculo con la universidad: _____ b. Semestre actual: _____

c. Programa académico: _____

3. ¿Cuánto tiempo dedicas semanalmente a la lectura? _____

4. ¿Qué tipo de lecturas disfrutas más? _____

5. ¿Tienes alguna estrategia de lectura para entender mejor los textos que lees (académicos o por placer)? ¿Cuál? _____

6. ¿Tienes alguna estrategia de escritura para producir tus textos académicos o personales? ¿Cuál? _____

Información lingüística

7. ¿Dominas alguna lengua extranjera diferente al francés? _____ ¿Cuál? _____

8. ¿Qué te motiva a aprender francés? _____

9. ¿Tenías conocimientos previos de la lengua francesa antes de iniciar tu curso en el programa? ¿Cómo los adquiriste? _____

10. Después de tu experiencia en el nivel I, ¿en qué habilidad lingüística (leer, escribir, escuchar, hablar) crees que tienes mayor fortaleza y cuál crees que necesita mayor atención durante este nivel? (una o varias)

a. Fortaleza: _____

b. Prestar atención: _____

11. ¿Tienes alguna sugerencia para las docentes con respecto a estrategias de enseñanza que crees te ayudarían a mejorar tu aprendizaje de la lengua francesa? _____

12. Nuestro objetivo como docentes de este curso es que aprendas francés de la forma más amena y eficaz que sea posible, por eso, siéntate libre de compartir tus sugerencias, dudas, y expectativas frente al curso, que nos ayuden a lograr este objetivo.

¡Muchas gracias por tus respuestas!

Annexe 2 : Grille d'analyse des erreurs

Catégorie	Erreur	Participant n	Participant 3	Participant 2	Participant 1	Total
Orthographe	1. Omission de la dernière lettre des mots 2. Absence d'accents sur un mot qui le demande 3. Placer un accent incorrectement 4. Omission d'apostrophes 5. Utilisation erronée de la ponctuation qui conduit au manque de clarté 6. Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème 7. Utilisation erronée de majuscules / minuscules					
Syntaxe	1. L'ordre des mots ne suit pas la norme selon le type de phrase 2. Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte 3. Omission de l'accord au féminin ou pluriel 4. Manque de conjugaison verbale selon le sujet ou le temps (ou conjugaison erronée)					
Lexique	1. Interférence de la L1 2. Le mot n'existe pas					
Cohérence et cohésion	1. Réponse partielle à la consigne 2. Le texte ne répond pas à la consigne 3. Les idées ne sont pas claires 4. Utilisation de phrases incomplètes ou de mots isolés 5. Choix incorrect de sujets					

Annexe 3 : Activité d'écriture 1

Activité 1 : inventez un profil pour le personnage du livre que vous avez choisi.

Annexe 4 : Activité d'écriture 2

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

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

Information demandée :

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

Format :

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

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

Date de remise : _____

Annexe 5 : Activité d'écriture 3

Activité d'écriture 3 (Le Bossu de Notre Dame) (10%)

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

Format :

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

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

Date : _____ Étudiant : _____

Annexe 6 : Activité d'écriture 4

Activité d'écriture 4 - Le Bossu de Notre Dame

Date : _____

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

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

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

Annexe 7 : Questionnaire 2

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

1. Aspectos actitudinales

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

2. La literatura como instrumento de aprendizaje

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

3. Componentes de la escritura

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

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

4. Actividades e intervenciones de escritura

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

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

- a. ¿Cuáles son las principales dificultades que encontraste en la escritura de estas actividades?
_____ Vocabulario _____ Aspectos culturales _____ Ortografía
_____ Conjugación _____ Orden de las palabras en la oración _____ Uso de los tiempos verbales
¿Otras? ¿Cuáles? _____

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

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

- a. ¿Crees que estas intervenciones fueron efectivas en tu proceso de escritura? Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____
- b. ¿Cuáles son los componentes de escritura que, en tu experiencia, mejoraron más y menos a lo largo del semestre? _____
- c. ¿Cuál de estas intervenciones te pareció más efectiva para mejorar tu proceso de escritura? _____ ¿Por qué? _____
- d. ¿Crees que el acompañamiento en tu proceso de escritura de los 4 textos fue adecuado? Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____
5. ¿Qué recomendaciones tienes para las docentes para futuras intervenciones de escritura? (actividades, estrategias, etc.) _____

¡Muchas gracias por tu participación!

Annexe 8 : Lettre de consentement

Apreciado estudiante :

Durante este semestre, implementaremos un proyecto de investigación titulado _____. Quiero invitarlo a participar en este proyecto, cuyo objetivo es mejorar las habilidades de producción escrita de los estudiantes del curso _____, a través de la explotación didáctica de la literatura francófona.

Si usted decide hacer parte de esta investigación, se le pedirá que brinde información relevante acerca del tema de investigación. Esta información será obtenida a través de observaciones de clase, análisis de sus producciones escritas en el curso, cuestionarios u otros procedimientos informados previamente. En las publicaciones que se puedan producir de esta investigación, su nombre no será utilizado, solo se mencionarán características grupales. Si participa de este estudio, podríamos citar textualmente, pero sin utilizar su nombre.

La participación en la investigación no implicará ningún beneficio monetario. Sin embargo, este proceso de investigación-acción permitirá reflexionar sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de francés con el fin de buscar estrategias que le ayuden a mejorar sus procesos de escritura en esta lengua.

Recuerde que su participación es totalmente voluntaria. Usted tiene completa libertad de participar o retirarse del proceso en el momento en que así lo decida, sin que esto conlleve alguna consecuencia negativa para usted.

En caso de que tenga alguna pregunta sobre este proceso, puede contactar a la investigadora _____ por medio del correo electrónico _____

Su firma indica que ha leído este formato, ha tenido la oportunidad de hacer preguntas sobre su participación en esta investigación y voluntariamente acepta participar. Va a recibir una copia de este formato para su archivo personal.

Ciudad y fecha