



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Si la twittérature m'était contée... Pour l'intégration de *Twitter* en classe de français langue étrangère

Marie-Pascale Hamez

Université de Lille, Equipe CIREL-Théodile EA 4354, France

marie-pascale.hamez@univ-lille.fr

Béatrice Ochlinski

Université de Lille, Laboratoire Alithila, France

beatrice.ochlinski@univ-lille.fr



Résumé

Le service de *microblogging* *Twitter* nous a semblé pertinent pour mettre en œuvre l'approche actionnelle conseillée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues* (2001), en proposant à des étudiants internationaux de réaliser une tâche d'écriture créative et littéraire, en l'occurrence une histoire fictionnelle, en cours de français langue étrangère (FLE), dans le cadre d'un module de littérature. Notre article s'appuie sur une recherche exploratoire et invite à une réflexion sur l'enseignement de l'écriture avec le numérique, en l'occurrence avec *Twitter*, outil favorisant par excellence, l'interaction entre ses usagers. Notre question de recherche se focalise sur le discours des apprenants : quels sont, selon eux, les apports du réseau social *Twitter* dans les pratiques d'écriture littéraire en classe de Français Langue Etrangère ?

Mots-clés : Français Langue Étrangère, Didactique du français langue étrangère, *Twitter*, écriture littéraire, approche actionnelle

If you tell me the 'twittérature' ...

Implementation of *Twitter* in the classroom for French as a second language

Abstract

Our point of view is that the microblogging *Twitter* service seems relevant to implement the action-oriented approach recommended by the Common European Framework of Reference for Languages (2001). We proposed a creative literary writing task to international students, in this case the writing of a fictional story, in a literature unit, in French as a foreign language or French as a second language classes (FFL / FSL). Our article is based on exploratory research and is an invitation to reflect on teaching writing skills with digital media, more specifically *Twitter*, a tool that highly promotes interactions between users. Our research question focuses on learners' discourse: what are the contributions of the social network *Twitter* in the practices of literary writing in FFL and FSL classrooms?

Keywords: French as a Foreign Language, Didactics of French as a Foreign Language, *Tweeter*, Literary writing, action oriented approach

Introduction

Notre article s'appuie sur une recherche-action associant une enseignante, doctorante en littérature et une enseignante-chercheuse en didactique du Français Langue Étrangère (FLE), co-auteurs de cette contribution. Cette expérience menée au DEFI (Département d'Enseignement du Français à l'International), à l'Université de Lille, invite à une réflexion relative à la réalisation de tâches d'écriture avec le numérique, en l'occurrence avec le réseau social de *microblogging* *Twitter*, outil favorisant par excellence l'interaction entre ses usagers. *Twitter* permet des échanges entre deux ou plusieurs usagers qui envoient des *tweets* (ou « gazouillis » en français), brefs messages sur Internet, limités à 280 caractères au moment de l'expérience. Son utilisation, inscrite dans des pratiques d'écriture contemporaine, génère des activités de lecture et d'écriture collaborative. Pour nous, il s'agit d'une collaboration conjointe au sens où l'entendent Hidden et Portine (2020), mobilisée dans le cadre d'un travail mené en petits groupes réduits (trois ou quatre apprenants maximum sous certaines conditions) pour rédiger un texte. Dans ce sens, l'écriture collaborative est proche de ce que Saunders dénomme *co-writing* (1989).

Par conséquent, *Twitter* nous a semblé pertinent pour mettre en œuvre la perspective actionnelle conseillée dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, en proposant à des étudiants internationaux de créer une histoire fictionnelle. Comme Portes (2014 : 19), nous posons l'hypothèse que *Twitter* est un excellent terrain d'expérimentation pour stimuler l'écriture en langue étrangère. Après un rappel théorique de la perspective actionnelle ébauchée par les experts du Conseil de l'Europe dans le CECRL (2001), cet article analysera les discours tenus par des étudiants sur la réalisation de la tâche d'écriture proposée, médiatisée par *Twitter*.

1. Cadre théorique

Notre recherche-action, inscrite en didactique du français langue étrangère, se focalise sur les discours d'apprenants portant sur la réalisation de cette tâche d'écriture numérique collaborative.

1.1. Perspective actionnelle

Se situer dans une perspective actionnelle, comme nous le faisons dans cette recherche-action, implique de considérer les apprenants de FLE comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » comme le conseillent les experts du Conseil de l'Europe dans le CECRL (2001 : 15). Si l'on prend en considération la

typologie du CECRL, il s'agit ici d'une « tâche pédagogique communicative » (*ibid.* : 121). Comme le précise Puren (2004), la formation d'un acteur social implique de le faire agir avec d'autres, pendant sa période d'apprentissage en lui proposant des opportunités de « co-actions » entendues au sens d'actions communes à finalité collective. Dans notre dispositif, l'apprenant, en tant qu'acteur social, a des tâches à accomplir, dans la classe, qui représente une micro-société.

1.2. Twitter et la twittérature

Twitter a été investi à partir de 2009-2010 par les enseignants des premier et second degrés, de la maternelle au lycée, dans l'espace francophone, au Québec puis un peu plus tardivement en France (Bourgeois, 2018). Ces expériences ont fait l'objet de peu de recherches en didactique mais plutôt de comptes rendus d'expériences (Juin, 2009 ; de Vanssay, 2012 ; Sorlin, 2015). Juin a montré que *Twitter* permettait, par sa médiatisation, la valorisation du groupe-classe bien au-delà du lycée. De Vanssay s'est intéressée, quant à elle, aux *twittclasses*, classes qui pratiquent un usage quotidien de *Twitter* et Sorlin a décrit une expérience pédagogique lors de laquelle les élèves partageaient leurs impressions de lecture sur *Twitter*.

Dans le domaine de la didactique des langues, les publications d'enseignants-chercheurs et d'enseignants démontrent que le service de *microblogging Twitter* apporte une plus-value à l'enseignement de l'écriture par tâches car il :

- favorise l'approche actionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues puisqu'il permet l'effectuation de tâches et une communication authentique instantanée (Martin, 2016) ;
- est un terrain d'expérimentation pour favoriser l'écriture (Portes, 2014),
- permet l'appropriation de pratiques littéraires (Regnard, 2012) car c'est le lieu de la twittérature.

Contraction entre *Twitter* et littérature, la Twittérature est née à la même époque que le Réseau Social Numérique (désormais RSN) en 2006¹. C'est une forme d'expression littéraire contemporaine, composante de la nano-littérature, inscrite dans des traditions comme celles de l'épigramme, du haïku, de l'aphorisme, du roman-feuilleton du XIX^e siècle, des cadavres exquis des surréalistes et des expériences littéraires de l'Oulipo. La twittérature se définit comme l'utilisation de la contrainte générée par *twitter*, c'est-à-dire d'un espace de saisie limité à 140 caractères minimum, 280 depuis novembre 2017 avec certaines applications.

À la différence des *tweets* de communication, la twittérature génère une écriture linéaire et n'exploite aucune possibilité technodiscursive : technomots comme le hashtag (précédé de #) ou le pseudo (précédé de @) ; liens (Paveau, 2015). Le *tweet* se compose uniquement de phrases : mots et ponctuation (Longhi, 2018).

Notre question de recherche se focalise sur le discours des apprenants produit lors d'entretiens à visée de recherche menés après l'utilisation de *Twitter* : quels sont les apports du réseau social *Twitter* dans les réalisations de tâches d'écriture littéraire en classe de FLE, selon ces étudiants internationaux ?

2. Présentation de la recherche : contexte, dispositif et méthodologie de la recherche

2.1. Contexte

L'expérience a été menée dans le cadre d'un module de littérature de niveau B1. Il s'agit d'un module de 26 heures réparties sur 13 semaines. C'est un cours initiant spécifiquement les étudiants de B1 aux grands genres littéraires. Notons que les étudiants bénéficient, par ailleurs, d'activités de production écrite pendant dix autres heures hebdomadaires consacrées à l'apprentissage de la langue. Lors de cette expérience, ils ont déjà été initiés aux différentes étapes du schéma narratif (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, résolution, situation finale).

Ce module de littérature permet de découvrir le plaisir d'écrire en français, et de partager ce que l'on a écrit. Par ailleurs, on sait que les tâches d'écriture littéraire proposées en cours favorisent le développement de la posture d'auteur (Tauveron, Sève, 2005). Pour le récit et le conte, *Twitter* nous est précisément apparu comme l'outil opportun pour démultiplier cette possibilité d'écrire pour autrui, c'est-à-dire comme nous le verrons ultérieurement, pour les autres étudiants du groupe et l'enseignante.

Rappelons que l'écriture du texte narratif intéresse deux des quatre descripteurs de l'écriture créative proposés par le CECRL pour le niveau B1 :

- Peut lire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé,
- Peut raconter une histoire (2001, p. 52).

Le volume complémentaire publié en février 2018 par le Conseil de l'Europe ajoute le descripteur suivant : *Peut indiquer distinctement l'ordre chronologique d'un texte narratif* (p. 79).

Pour enrichir les activités consacrées particulièrement à l'écriture du récit, nous avons eu l'idée d'introduire l'activité de twittérature en classe, au moyen de l'approche par tâches, et d'en mesurer les effets.

2.2. Présentation de la séquence de tâches conçue dans le cadre de l'étude

Pour créer le dispositif pédagogique, nous nous sommes appuyées sur des recherches menées en didactique des langues. Les travaux de Christian Ollivier mettent l'accent sur la construction de l'écriture collaborative qui conduit les apprenants à adapter leur discours et leur exigence de qualité à l'interaction sociale dans laquelle ils s'engagent (2007, 2010) lorsqu'ils travaillent ensemble.

L'expérimentation s'est déroulée pendant deux séances, d'une durée de deux heures chacune, en mai 2018. Le module de littérature étant évalué, en fin de semestre, par un examen, cette tâche n'était pas notée. Mettant à profit l'usage de *Twitter*, les étudiants ont travaillé en binômes ou en groupes de trois ou quatre personnes. La consigne générale de départ était de créer en groupe un récit fictionnel à partir d'une amorce en utilisant *Twitter*, en respectant donc des contraintes de temps, de taille, d'interaction de manière à produire un écrit lisible et intéressant. Au préalable, l'enseignante avait créé un compte-classe sur *Twitter* intitulé « Les contes du B1 » auquel elle avait demandé aux étudiants de s'abonner.

Sur cette page, cinq *tweets*, matériau langagier fourni en amont de la tâche, leur étaient proposés : trois amorces de conte et deux morales. La consigne demandait de développer un récit, en binômes ou en groupes de trois ou quatre, à partir de l'amorce choisie, ce qui orientait leur travail sur les péripéties et la situation finale.

Les choix des étudiants ont été les suivants :

Pour le conte

- « Il était une fois un roi et une reine qui avaient douze fils. Un jour, le roi dit à son épouse : « Si le treizième enfant que tu mettras au monde est une fille, alors les douze garçons devront mourir afin que sa richesse soit grande et qu'elle soit seule à hériter du royaume » (5 choix).
- « Dans la ville de Lille, tout était tranquille. À la fac, les étudiants étudiaient ; en ville, les promeneurs se promenaient, les boutiques vendaient, les clients achetaient ... Bref, tout était normal. Jusqu'à ce jour incroyable où, sur la ville, il s'est mis à pleuvoir des.... » (1 choix).
- « Dans une ville portuaire, où accostaient des navires du monde entier, une petite fille vivait dans un grenier. En dehors de l'école, elle ne sortait jamais. Personne ne s'occupait d'elle. C'était comme ça, c'était sa vie. Mais un jour, elle entend frapper à la lucarne du grenier. » (1 choix) ;

Pour la morale

- « Il vaut mieux vivre un an comme un lion que cent ans comme un mouton. C'est ce que nous allons vous montrer avec l'histoire suivante » (5 choix).
- « La patience vient à bout de tout » (1 choix).

À partir de la morale ou de la situation initiale précitée, la consigne était de développer un récit en petits groupes ou en binômes, à partir de l'amorce choisie, en respectant la contrainte du schéma narratif. Les membres de chaque binôme travaillaient côte à côte pour élaborer les tweets en réponse aux tweets composés par un autre binôme.

Après la création des comptes, les groupes d'étudiants (un groupe de quatre personnes, un trinôme et trois binômes) ont produit les cinq récits complets de longueur variable : de cinq à 14 *tweets*. Ces récits ont été laissés en lecture, dans leur environnement natif.

2.2. Présentation des procédures de collecte des données

Notre présentation des apports et des limites de la twittérature, dans l'apprentissage du FLE à l'université, s'appuie sur un corpus composé de :

- treize récits écrits par deux, trois ou quatre auteurs, composé de cinq à 14 *tweets*;
- 18 questionnaires² complétés par les étudiants avant l'expérience informant sur leurs usages des réseaux socio-numériques,
- 18 questionnaires complétés après l'expérience,
- cinq entretiens semi-structurés individuels d'une durée de dix minutes, menés par l'enseignante-chercheuse,
- un entretien semi-structuré mené avec l'enseignante, d'une durée de 20 minutes.

Le questionnaire renseigné avant la réalisation de la tâche livre des données socio-démographiques, permettant de préciser le profil d'utilisateur des étudiants, leurs usages des fonctionnalités de *Twitter*.

Le questionnaire complété après la tâche informe sur l'intérêt manifesté par les étudiants envers la tâche, les difficultés rencontrées lors de sa réalisation et les moyens mis en œuvre pour y remédier. Il est composé de quatre questions ouvertes : Qu'as-tu aimé dans cette activité ? / Qu'as-tu appris ? / Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? / As-tu des suggestions ?

Après la complétion du questionnaire, des entretiens de dix minutes ont été menés avec cinq étudiants volontaires et représentant chacun un groupe ou un binôme. Ces entretiens permettent d'analyser comment cinq étudiants internationaux verbalisent leur rapport à la twittérature et mettent en œuvre une réflexion métacognitive quant à leur processus d'écriture. Pour rendre aisée la

lecture de notre article, nous avons retranscrit des extraits de déclarations d'étudiants, prélevés dans les questionnaires et les entretiens, en corrigeant les erreurs d'ordre linguistique.

3. Présentation des résultats et interprétation

3.1. Profil des utilisateurs

La première série de questionnaires distribuée avant l'expérimentation nous a permis de construire des données informant sur le profil des utilisateurs, données qui ont permis à l'enseignante de mieux connaître la culture numérique des étudiants et tout particulièrement leurs usages personnels de *Twitter*. Nous avons travaillé avec 18 étudiants venant de pays extrêmement divers, allant de la Colombie (4) à l'Irak (1), en passant par le Venezuela (2), la Chine (3), la Corée (6) et le Japon (2). Nombreux sont les étudiants qui utilisent fréquemment les réseaux sociaux. En tête arrivent *Facebook*, *Instagram* et *WhatsApp* avec 17 utilisateurs, puis *Twitter* avec 15 usagers et enfin *LinkedIn* et *Snapchat* avec respectivement sept et trois utilisateurs. En ce qui concerne la fréquence, huit étudiants sont des utilisateurs quotidiens des réseaux sociaux, cinq affirment les consulter seulement plusieurs fois par mois et cinq autres déclarent ne jamais les fréquenter. Sur les 15 titulaires d'un compte *Twitter*, douze affirment y collecter et y lire des informations : cinq étudiants (re)twittent activement et partagent du contenu ; six déclarent échanger avec des amis tandis qu'un étudiant a mis en avant le fait qu'il y publie des photos. La majorité des étudiants connaît donc les pratiques d'écriture sous contraintes de ce réseau ; trois étudiants sur les 18 concernés par l'expérimentation ont ouvert un compte, l'ont paramétré et se sont abonnés au compte-classe « Les contes du B1 », sous le guidage de l'enseignante.

3.2. Analyse des réponses à l'item 1 : ce que j'ai aimé

Nous avons relevé 23 éléments que nous avons classés en six catégories thématiques : « Lire pour écrire en interaction, l'immédiateté de la publication, le rythme dynamique, *Twitter*, le travail en dyades, la créativité ». On constate que les étudiants ne refusent pas la dimension pédagogique de *Twitter* et déclarent apprécier l'interaction lecture-écriture (huit répondants) et le travail en dyades (deux répondants) qui favorise l'interaction écrite et orale. D'ailleurs, au cours d'un entretien, une étudiante indique avoir apprécié les formats de collaboration :

J'ai aimé l'originalité de l'activité, c'est une manière très sympa d'écrire ce qu'on a appris. Je pense que cette alternative peut nous aider à parler entre nous (Une étudiante vénézuélienne).

La dimension créative plaît à cinq étudiants dont quatre d'entre eux déclarent apprécier Twitter. Le rythme dynamique de l'activité ainsi que l'immédiateté de la publication sont évoqués par deux étudiants.

3.3. Analyse des réponses à l'item 2 : ce que j'ai appris

Pour ce qui concerne les savoirs et les savoir-faire que les étudiants déclarent avoir construits, nous avons relevé dans les réponses aux questions ouvertes du deuxième questionnaire, 36 éléments classés en trois catégories thématiques : « utiliser Twitter » ; « réfléchir pour écrire » ; « écrire avec une contrainte », huit indiquent porter l'attention au code linguistique à l'instar de la déclaration suivante :

Avec Twitter, on doit bien comprendre les phrases de l'autre groupe et bien écrire ensuite pour construire l'histoire. Les phrases doivent être correctes et complètes (Carolina).

Cinq étudiants déclarent avoir appris à travailler avec une contrainte d'écriture, trois ont appris à « imaginer » :

C'est très intéressant d'inventer un conte merveilleux. J'ai appris à trouver plusieurs parties qui se suivent pour l'histoire (Carolina).

3.4. Analyse des réponses à l'item 3 : « Ce que je n'ai pas aimé »

Nous avons relevé huit éléments dans les réponses adressées au deuxième questionnaire que nous avons regroupées en deux catégories : *La complexité de Twitter* (3 répondants) et *La durée trop courte consacrée à la tâche* (5 répondants). Ce sont les trois étudiants non initiés à Twitter qui affirment ne pas avoir apprécié cette tâche d'écriture numérique en raison de la complexité de l'usage du RSN. Cinq étudiants au total - y compris les trois précédents - signalent qu'ils n'ont pas apprécié la durée proposée, jugée trop courte. Voici pour illustration, la déclaration de Jiwon, étudiant coréen : *Le temps est trop court pour tout faire : lire, parler et écrire les tweets*. Notons que huit récits sur treize sont en effet restés inachevés, par manque de temps.

3.5. Analyse des réponses à l'item 4 : suggestions

Au cours des entretiens, et dans les réponses à la question ouverte « As-tu des suggestions ? » du questionnaire, les étudiants ont formulé quatre propositions que nous présentons ci-après en les illustrant d'exemples :

- consacrer plus de temps à la réalisation de la tâche (cinq répondants) ; [*Trop court, trop rapide, on n'avait pas le temps pour réfléchir*] ;
- écrire la même histoire en groupe-classe (cinq répondants) ; [*Écrire avec plus d'étudiants, Travailler avec tous les étudiants*] ,
- créer des contes spécifiques (trois répondants) ; [*imaginer un conte en entier, on peut créer une histoire*],
- dépasser la twittérature en utilisant *Twitter* pour échanger sur la vie de classe (six répondants) ; [*utiliser Twitter pour tous les jours ; parler de la classe avec Twitter ; écrire entre nous avec Twitter*].

3.6. Analyse des productions

Nous focalisons une dimension des productions : la structure narrative.

Le schéma narratif, selon Jean-Marie Gillig (2005), est le schéma établi par Paul Larivaille (1974), d'après les travaux de Propp (1970) qui convient le mieux à un travail mené en classe.

Le schéma narratif a été bien respecté dans les cinq récits complets, ce qui témoigne du travail de réflexion et de planification des messages produits par les étudiants. Parmi les cinq amorces proposées, c'est le début du conte merveilleux qui a été le plus souvent choisi, probablement en raison du travail mené sur le conte lors de séances antérieures. La situation initiale proposée donne des indications sur le contexte, l'univers fictionnel et génère le déroulement de la narration. Les productions proposant un conte complet sont composées de cinq à quatorze *tweets*. Majoritairement, les situations finales font l'objet d'un ou deux *tweets* ; les autres *tweets* étant consacrés aux péripéties.

Voici un exemple de production réalisé dans la classe de Béatrice Ochliniski sur le compte Twitter qu'elle a créé :

Les contes du B1

Il était une fois un roi et une reine qui avaient douze fils. Un jour, le roi dit à son épouse : si le treizième enfant que tu mettras au monde est une fille, alors les douze garçons devront mourir afin que sa richesse soit grande et qu'elle soit seule à hériter du royaume.

Étudiante X

La reine avait peur. Elle était enceinte ! et le roi ne le savait pas !

Étudiant A

Mais elle ne savait pas si le bébé était une fille ou un fils.

Étudiante Y

La femme était un petit peu désespérée parce qu'elle aimait ses fils mais ne voulait pas les perdre !

Étudiante X

Mais ce n'était pas le fils du roi. La reine avait un amant, le jardinier du château.

Étudiant A

Mais elle devait cacher ce secret. Sinon le roi l'aurait tuée et aussi le jardinier.

Étudiante Y

Le roi avait des soupçons. Alors il a pensé une stratégie pour ne plus avoir de doutes.

Étudiante X

Le roi a demandé aux travailleurs du château un grand festin de burgers, que la reine normalement n'aimait pas, mais grâce à ses envies de grossesse, elle les a mangées toutes !

Étudiant A

Le roi était choqué et il a compris que la reine était enceinte, mais pourquoi elle ne lui avait pas dit ?

Étudiante Y

Malheureusement à cause de la burger la reine a perdu son bébé, le roi était furieux parce qu'elle n'avait pas été sincère avec lui ! La reine lui a raconté toute la vérité sur son amant.

Étudiante X

Le roi en colère l'a tuée, le jardinier aussi, le roi avait le royaume pour lui tout seul, ses enfants étaient grands et ils se sont mariés. Le roi a passé ses dernières années en mangeant des pizzas et il voyait des séries sur Netflix, après il est mort. FIN (ou pas).

Les phrases sont assez brèves en raison de la contrainte de taille imposée par *Twitter*. Ce format convient bien à l'insertion de péripéties brèves qui dynamisent le récit. Notons que ce dynamisme est renforcé par les points d'exclamation utilisés par les étudiants.

3.7. Le point de vue de l'enseignante

L'entretien mené avec l'enseignante, après l'expérience, a été transcrit et analysé selon quatre axes : la collaboration entre étudiants, le rôle de l'enseignante, l'intérêt de la tâche proposée, les limites de la tâche proposée. D'après son témoignage, la tâche est globalement une réussite au plan pédagogique, notamment en

raison de la collaboration entre étudiants qui s'est mise en place dans un véritable esprit de coopération :

- Les étudiants ont investi avec plaisir et facilité ce nouvel espace de travail collaboratif.
- Lors de l'écriture, ils se concentraient beaucoup, non seulement sur la forme (code linguistique) mais aussi sur le fond. Cet investissement était fructueux et a même conduit à une certaine émulation.

Pour elle, son rôle d'enseignante au sein du dispositif consiste à accompagner, soutenir, organiser et souligner les réussites à l'aide de *gifs*, de messages, de commentaires et de « J'aime ». La tâche proposée, notamment la possibilité de créer un conte merveilleux, favorise la créativité en raison de la caractéristique irréaliste du texte à produire. Par ailleurs, selon les observations de l'enseignante, les étudiants ont fait preuve de beaucoup d'humour : les situations finales étaient souvent comiques et leurs auteurs manifestaient beaucoup d'hilarité, indice du caractère ludique de la tâche. D'après elle, *Twitter* est un terrain d'expression favorable à l'innovation et à la créativité dans l'écriture.

Selon l'enseignante, la socialisation des productions et la publication des textes au fur et à mesure de leur écriture a conduit les étudiants à adopter véritablement une posture réflexive face à la langue, une posture d'auteur. En outre, cette tâche d'écriture littéraire numérique a entraîné un début de réflexion sur les usages des réseaux sociaux et les pratiques de l'écriture numérique.

Cependant, l'enseignante expose deux limites quant au dispositif et à la mise en œuvre de la tâche. D'abord, certains groupes n'ont pas pu terminer leur tâche, faute de temps ; d'autres avaient terminé avant la fin de la séance. Ensuite, malgré quelques interventions de remédiation et de correction réalisées dans les groupes, l'enseignante regrette de ne pas avoir pu *corriger* toutes les erreurs grammaticales. Cette déclaration donne à voir une conception positive de l'erreur, de la part de l'enseignante qui regrette de ne pas avoir eu le temps d'approfondir les modalités de ses interventions pour changer les représentations de ses étudiants quant au code : *Je n'ai pas eu le temps de travailler avec les étudiants sur les erreurs grammaticales, de faire des ateliers de correction collective pour améliorer les textes.*

Bilan et perspectives

Rappelons que le but de cette recherche exploratoire est d'analyser les discours d'apprenants engagés dans un dispositif d'apprentissage dans lequel l'enseignante intervient pour proposer un support textuel en amont de la tâche, en l'occurrence des amorces, solliciter l'imagination des apprenants et induire la nature discursive

de la production attendue : un texte narratif. C'est ici le caractère collaboratif de cette écriture synchrone, c'est-à-dire la possibilité d'écrire un même texte à plusieurs et en même temps, qui a emporté les suffrages des étudiants. Par ailleurs, les productions réalisées pendant ce cours de littérature pourraient être questionnées, retravaillées, enrichies, au niveau microstructurel et au niveau macrostructurel, pendant les cours de langue, lors d'une durée plus longue, pour développer davantage les compétences scripturales des apprenants.

Pour finir, l'analyse des déclarations des apprenants et des productions propose des indicateurs utiles pour améliorer le dispositif pédagogique en proposant de :

- former les étudiants à la twittérature pendant une durée plus longue : plusieurs semaines ou un semestre ;
- étaler l'activité hors temps universitaire en donnant aux apprenants la permission de répondre à n'importe quel moment,
- faire suivre des twittérateurs francophones célèbres tel Stéphane Bataillon,
- initier les étudiants à l'utilisation du *hashtag* pour que leurs *tweets* gagnent en visibilité et que l'enjeu soit plus motivant,
- donner des rôles de correcteurs à quelques étudiants,
- augmenter la taille des groupes de scripteurs en proposant des écritures collaboratives d'un groupe classe à l'autre, d'un niveau à l'autre,
- proposer de produire d'autres textes littéraires que le récit, notamment des poèmes (poèmes à partir d'anaphores, haïkus, cadavre exquis, inventaires à la Prévert...),
- consacrer davantage de temps à la tâche pour travailler davantage la narration, le code linguistique et les figures de style (oxymores, allitérations, gradations, métaphores, comparaisons), en vue d'obtenir de belles fictions,
- proposer des tâches de twittérature individuelles à l'instar des œuvres publiées sur le RSN,
- offrir aux étudiants un format plus long en utilisant un forum de discussion : un fil accueillerait un récit rédigé par plusieurs auteurs.

Bibliographie

Bourgeois, C. 2018. Le transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires des adolescents vers le contexte scolaire : un état des lieux pour le cas de la discipline du français. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, champ de spécialisation en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Québec.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris : Didier.

[En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

[consulté le 30 octobre 2020].

De Vanssay, S.. 2012. Apprendre Twitter à l'école maternelle. In : *L'école de demain. Dessinons l'école pour la réussite de tous les élèves de la maternelle au lycée*. Le blog Education du SE-Unsa.

Gillig, J.-M. 2005. *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Éditions Dunod.

Hidden, M.-O., Portine, H. (2020). « Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit ». *RevueTDFLE*, n°76.

[En ligne] : https://doi.org/10.34745/numerev_1292 [consulté le 30 octobre 2020].

Inthilguerra, X. 2013. « Médiation sociotechnique au sein de communautés d'apprentissage ». In : N. Pélissier, G. Gallezot (dir.). *Twitter. Un monde en tout petit ?* Paris : L'Harmattan, coll. Communication et civilisation, p. 209-220.

Juin, L. 2009. « Twitter dans l'enseignement ». *L'École numérique*, n°2.

<http://www.cndp.fr/ecolenumerique/numero-2-decembre-2009/article/article/twitter-dans-lenseignement.html> [consulté le 8 décembre 2019].

Longhi, J. 2018. « L'écriture nativement numérique, de Twitter à Youtube : pour une approche non-conversionnelle des processus créatifs ». *Le français aujourd'hui*, n°200, p. 43-54.

Mangenot, F., Louveau, E. 2006. *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

Mangenot, F., Soubrié, T. 2010. « Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations? ». In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, V. Quanquin (dir.). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^e colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Martin, X. 2016. « Apprentissage informel et réseaux sociaux : une expérimentation de Twitter en cours de FLE ». *Synergies Turquie*, n° 9, p. 147-160. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Turquie9/martin.pdf> [consulté le 30 octobre 2020].

Ollivier, C. 2007. In Lamy, M.-N., Mangenot, F., Nissen, E. (coord. 2007). *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007.

Ollivier, C. 2010. « Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite par des apprenants acteurs sociaux et motivés ». *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XV, p. 121-137.

Paveau, M.-A. 2014-2015. « Ce qui s'écrit dans les univers numériques. Matières technolanguagières et formes technodiscursives », Itinéraires, 2014-1-2015. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/itineraires/2313>; DOI : <https://doi.org/10.4000/itineraires.2313> [consulté le 18 février 2020].

Portes, L. 2014. « Écrire en allemand avec Twitter ». *Les Langues Modernes*. n°3, p. 19-27.

Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press.

Puren, C. 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n°1, p. 10-26.

Regnard, D. 2012. « Utiliser les réseaux sociaux en cours de littérature et de latin ». *Le Français aujourd'hui*, n° 178, p. 99-106.

Saunders, W. M. 1989. « Collaborative writing tasks and peer interaction ». *International Journal of Educational Research*, 13 (1), p. 101-112.

Sorlin, J. 2015. « Faire écrire les élèves avec Twitter ». *Blog Lettre et TICE - Groupe de travail. Académie de Besançon*. [En ligne] : <http://gt-lettres-tice.ac-besancon.fr/2015/07/06/faire-ecrire-les-eleves-avec-twitter/> [consulté le 8 décembre 2019].

Storch, N. 2005. « Collaborative writing : Product, process, and students'reflections » . *Journal of Second Language Writing*, Vol. 14, p. 53-173.

Tauveron, C., P. Sève. 2005. *Vers une écriture littéraire*. Paris : Hatier.

Notes

1. C'est en 2009 que le terme de twittérature apparaît dans le titre de l'ouvrage de Alexander Aciman et Emmett Rensin, *Twittérature : The World's Greatest Books Retold Through Twitter* publié chez *Penguin Books* en 2010.

2. Le premier questionnaire est composé de 7 questions : Utilisez-vous des réseaux sociaux ? Si oui, cochez leur nom / Avez-vous un compte *Twitter* ? / Selon vous, à quoi sert *Twitter* ? / Si vous utilisez *Twitter* : combien de fois par jour / par semaine / par mois, l'utilisez-vous ? - Pour quelle(s) raison(s) l'utilisez-vous ? - À combien de comptes êtes-vous abonné(e) ? - Insérez-vous des images dans vos tweets ? Insérez-vous des liens dans vos tweets ? / Quels sont les avantages de *Twitter* ? / Quels sont les inconvénients de *Twitter* ?



La compétence lexicale en français langue étrangère – quel est l'impact des mots cognats ?

Christina Lindqvist

Université de Göteborg, Suède
christina.lindqvist@sprak.gu.se

Mårten Ramnäs

Université de Göteborg, Suède
marten.ramnas@sprak.gu.se

Résumé

Le but de la présente étude est d'examiner la taille du vocabulaire d'un groupe d'étudiants universitaires suédois, et d'analyser le rôle de mots cognats. Trente étudiants suédois, tous en première année d'études de français à l'université en Suède, ont participé à l'étude. Ils avaient tous appris l'anglais avant d'apprendre le français comme troisième langue. Le *Test de la Taille du Vocabulaire* (Batista, Horst, 2016) a été utilisé afin de mesurer la taille du vocabulaire. Les résultats font ressortir que les étudiants connaissent environ 7 200 mots en moyenne. De plus, les résultats montrent que le taux de réponses correctes est significativement plus élevé pour les mots cognats que pour les mots non cognats, ce qui indique un effet facilitateur pour les mots cognats, surtout pour les mots les moins fréquents.

Mots-clés : taille du vocabulaire, mots cognats, français, suédois, anglais

Lexical competence in French as a foreign language - what is the impact of cognates?

Abstract

This study aims to provide an overview of Swedish university students' receptive vocabulary size in French and to discuss the role of cognates in the estimated vocabulary sizes. Thirty Swedish students, who were all enrolled in their first year of French studies at a Swedish university, participated in the study. They had all learned English before they started to learn French as their third language. The *Test de la Taille du Vocabulaire* (Batista et Horst, 2016), was used in order to measure their vocabulary size. The results show that the students know around 7 200 words on average. Furthermore, the results show that the proportion of correct answers is significantly higher for the cognate words, suggesting a facilitative cognate effect, especially among the low-frequent words.

Keywords: vocabulary size, cognates, French, Swedish, English