

Développer l'écriture en langue étrangère à travers le projet pédagogique, le travail collaboratif et les TIC dans un contexte universitaire mexicain

RÉSUMÉ: Cet article présente une démarche pédagogique illustrant parallèlement l'intégration de la pédagogie du projet, du travail collaboratif et des TIC (technologies de l'information et la communication) dans les pratiques d'écriture en FLE. La présente contribution soutient que ces ressources pédagogiques et technologiques, utilisées de façon adéquate, peuvent favoriser la production écrite en langue étrangère.

MOTS CLÉS: écriture, français langue étrangère, projet pédagogique, travail collaboratif, tic.

ABSTRACT: This article presents a pedagogical sequence, which simultaneously integrates the pedagogical project, the collaborative work and the ICT (information and communication technologies) in writing practices of French as a foreign language. This contribution states that these pedagogical and technological resources, used appropriately, may support the foreign language writing production.

KEY WORDS: writing, French as a foreign language, pedagogical project, collaborative work, ict.

Adelina Velázquez Herrera
Universidad Autónoma
de Querétaro

Artículo recibido el
04/07/2014 y aceptado
el 08/09/2014

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 4

JULIO / DICIEMBRE 2014

ISSN 2007-7319

Introduction

Dans les départements de français des universités mexicaines, la production écrite en FLE (français langue étrangère) constitue souvent une compétence complexe à acquérir par nos étudiants. L'enseignement de l'écriture représente ainsi un défi d'envergure pour leurs professeurs mexicains qui doivent non seulement posséder des connaissances et des compétences solides en production écrite en langue étrangère, mais aussi avoir des acquis théoriques et pédagogiques satisfaisants au niveau de l'enseignement de l'écrit.

Afin d'apporter des voies méthodologiques favorisant l'écriture en FLE dans les contextes universitaires, je présente dans cet article une démarche pédagogique proposant, parallèlement, l'intégration de la pédagogie du projet, du travail collaboratif et des TIC (technologies de l'information et la communication) dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture en FLE. Ces ressources pédagogiques et technologiques, utilisées de façon adéquate, peuvent soutenir le travail de la production écrite en langue étrangère.

Je tiens à préciser d'autre part que ce texte constitue un prolongement des propositions faites dans le cadre d'une publication préalable (Velázquez Herrera, 2010: 213-238). Dans cette contribution, j'ai présenté en effet des activités se concentrant principalement sur la sensibilisation à l'écrit en langue étrangère, sur l'exploration des connaissances relatives aux types de textes à produire par les étudiants universitaires, sur la découverte des textes journalistiques en ligne et sur l'entraînement à la production de ce genre de textes dans la classe de FLE.

Les activités proposées dans la démarche pédagogique illustrée à présent sont donc à mettre en œuvre après une phase préliminaire d'initiation à la compréhension et à la production de textes écrits en langue étrangère. En m'appuyant sur divers spécialistes en didactique de l'écrit (Díez de Ulzurrun Pausas, 2009; Cornaire et Raymond, 1999; Deschênes, 1995; Hayes, 1995; Moirand, 1979), mes propositions pour développer l'écriture en classe de

FLE sont articulées aux principes socio-constructivistes de l'apprentissage.

Pour la conception des activités, je me suis également appuyée sur des réflexions, des propositions pédagogiques et des matériaux de divers auteurs dans le domaine de la production écrite en FLE, en FLS ou en FLM (Mesana-Alais, 2001; Pendaux, 1998; Chantelauve, 1995; Gohard-Radenkovic, 1995; Lamailoux, Armand et Jeannard, 1993; Vigner, 1984). D'autres propositions méthodologiques de différents spécialistes se focalisant sur l'intégration des outils technologiques actuels (notamment le web 2.0) et des ressources en ligne dans la classe de langue m'ont également orientée dans la conception de ma démarche pédagogique (Ollivier et Puren, 2011; Barrière, Émile et Gella, 2011; Mangenot et Louveau, 2006; Custers, Pâquier et Rodier, 2004).

Il faut enfin préciser que les activités proposées ici sont prévues pour un public universitaire non spécialiste en FLE. Dans le contexte des départements de FLE des universités mexicaines, les étudiants apprennent le français pour des raisons assez diverses : projets de stages de formation courts ou projets de séjours longs pour des études de deuxième ou de troisième cycle (master, doctorat) dans des universités francophones; apprentissage d'une deuxième langue étrangère et passage d'un examen obligatoire de compréhension de lecture dans le contexte universitaire ; enrichissement culturel personnel; attrait ou intérêt à la langue française et aux cultures francophones.

Fondements théoriques et méthodologiques

Articulés aux principes socio-constructivistes, le projet pédagogique, l'apprentissage collaboratif et les TIC constituent les pivots des propositions pédagogiques présentées dans cet article.

En ce qui concerne le projet comme procédé pédagogique, sans être une nouveauté, il continue à être un recours privilégié dans le cadre de la didactique des langues. Plusieurs auteurs considèrent le projet pédagogique comme une ressource favorisant significativement l'apprentissage, l'autonomie et la collaboration (Bracke, 2001; Venturelli, 2001a et 2001b; Bordallo et Ginestet, 1993; Halté, 1982; Weber, 1982). Défini comme une démarche d'apprentissage organisée visant à atteindre une cible déterminée ou cherchant à résoudre un problème, à travers la création d'un objet, le projet pédagogique a comme but fondamental l'acquisition de méthodes de recherches et d'exploitation de documents permettant aux apprenants de développer des qualités d'autonomie, de responsabilité, de raisonnement, d'initiative et d'action.

Les activités proposées dans ma démarche pédagogique s'appuient également sur divers principes préconisés par l'apprentissage collaboratif (Storch, 2013; Deaudelin et Nault, 2003; Mangenot, 2001; Nunan, 1992): l'activité cognitive interne chez chaque apprenant (réflexion par rapport aux anecdotes vécues ou connues sollicitées, recherche et organisation d'autres anecdotes collectées dans son entourage), les

interactions continues en petits groupes et en grand groupe (échange des faits anecdotiques), la participation active des apprenants (à travers la recherche et le choix des diverses anecdotes), la prise de décisions (vis-à-vis des textes à échanger puis à diffuser), les confrontations et la négociation (pour trier les informations, pour élaborer des faits divers à partir de faits anecdotiques réels et pour évaluer les contributions des autres classes d'apprenants).

Par ailleurs, les tâches¹ présentées cherchent à prendre en considération les expériences des apprenants et celles des personnes qui font partie de l'univers quotidien des apprenants ; elles ciblent ainsi le rôle du contexte social dans les processus d'apprentissage. L'apprenant est de ce fait encouragé à faire appel à ses souvenirs et à ses connaissances vis-à-vis des anecdotes vécues ou connues afin de les rapporter à ses partenaires, au sein d'un groupe, entité prépondérante au long de la mise en œuvre du projet étudié ici. En suivant les assises socio-constructivistes, selon lesquelles le groupe a un rôle capital dans la construction des connaissances et dans le renforcement des liens entre les apprenants (Bogaards, 1988; Meirieu, 1991a et 1991b; Schiffler, 1991), dans les tâches suggérées, j'ai tenu à ce que les groupes d'apprentissage génèrent une dynamique à travers la communication, l'engagement et la coordination. J'avance

¹ La conception des tâches à l'intérieur du projet proposé dans ce texte est orientée par les principes didactiques concernant l'approche par la tâche (Rosen, 2009; Ellis, 2003; Conseil de l'Europe, 2001; Nunan, 1989).

ainsi que le fait d'amener les apprenants à échanger des anecdotes les concernant directement ou indirectement, à enquêter ensuite sur des faits anecdotiques dans leur entourage, à partager et à analyser leurs découvertes au sein d'une communauté et à créer ensemble un produit écrit collectif, qui sera à son tour échangé avec d'autres groupes, peut fortement encourager la co-construction des connaissances, la motivation, la responsabilisation, la créativité et de ce fait l'enrichissement de l'apprentissage.

Par rapport au champ des TIC, de nombreux auteurs soulignent leur impact dans les divers contextes universitaires (Karsenti et Larose, 2001; par exemple). Également, les atouts des outils technologiques comme supports pour le développement de l'écriture sont actuellement l'objet de diverses recherches dans le domaine des langues (voir par exemple la revue électronique *ALSiC, Apprentissages des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*).

Il est important de signaler aussi que deux domaines co-existent pendant la réalisation des tâches correspondantes à la démarche proposée: l'ACAO² et la CMO³ (Mangenot, 2001). Le travail en petits groupes lors de l'élaboration et la transcription des textes relève plus de l'ACAO: les apprenants doivent créer conjointement un objet textuel

² Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (Traduction de l'anglais *Computer-Supported Collaborative Learning [CSCL]*).

³ Communication Médinée par Ordinateur (Traduction de l'anglais: *Computer-Mediated Communication [CMC]*).

(création de faits divers à partir des anecdotes répertoriées); ils travailleront en situation présentielle devant un ordinateur et utiliseront un logiciel non dédié et ouvert (le traitement de texte). Quant à l'échange avec d'autres classes de français, c'est la CMO qui l'emporte sur l'ACAO: les apprenants doivent communiquer, partager et analyser leurs contributions à travers le courrier électronique et sa fonction d'envoi et réception de documents annexes; et à travers les blogues.

Concernant spécifiquement la séquence dans laquelle se situe l'élaboration concrète du périodique collectif mentionné plus loin, les domaines de la CMO et de l'ACAO s'imposent. D'une part, les apprenants des différentes classes ont à communiquer à distance pour échanger de l'information (les textes écrits) et pour transmettre leurs appréciations vis-à-vis des contributions écrites. Ils ont d'autre part un but fondamental en commun: la participation à l'élaboration collective d'un périodique de faits divers.

Proposition d'un projet pédagogique

Le but principal de cette démarche est la préparation des apprenants à la réalisation de projets pédagogiques sollicitant la mise en œuvre de la collaboration, l'utilisation de nouveaux supports pédagogiques, de nouveaux outils informatiques et de nouveaux cadres méthodologiques d'apprentissage.

Je propose ici la mise en place d'un projet visant la communication et la collaboration entre les apprenants appartenant à différentes classes de

français à l'intérieur d'un établissement. À mon avis, il est convenable d'expérimenter des projets internes tout d'abord au niveau des classes des départements de FLE avant d'envisager des projets entre nos classes et des classes externes à nos établissements, étant donné que les apprenants ne sont pas toujours habitués à ce type de démarche. Dans cette optique, autant les apprenants que les enseignants mettraient à l'épreuve, de façon graduelle, la dynamique du projet pédagogique et l'intégration des ressources et des outils technologiques dans les cours de français. De cette façon, la démarche que je soutiens ici permettrait au préalable l'observation, l'évaluation et en conséquence l'amélioration des pratiques pédagogiques destinées à être expérimentées ultérieurement en dehors de l'établissement.

Ma démarche est segmentée en trois étapes: a) sélection et organisation des données, b) planification et réalisation de productions écrites et c) mise en commun et valorisation des contributions. Chaque étape est divisée en trois séquences.

Niveau de langue:
B1+ / B2

Modalités de travail:

- Travail individuel, en petits groupes, en grand groupe, en présentiel et à distance.

Durée:

- Plusieurs séances qui se dérouleront au long de trois à quatre mois⁴.

Lieux de travail:

- Multiples: salle de classe, salle informatique, médiathèque, foyer.

Supports pédagogiques:

- Des données collectées par les apprenants.
- Des textes créés par les apprenants à partir de l'enquête réalisée.
- Des schémas, des fiches, des tableaux, des questions de guidage élaborés par le professeur.
- Des ressources en ligne (sites internet).

Supports technologiques:

- Le logiciel de traitement de texte.
- Le courrier électronique et sa fonction d'envoi et réception de documents.
- Le blogue.

A) ÉTAPE DE SÉLECTION ET D'ORGANISATION DES DONNÉES

Objectifs:

- Échanger des expériences se rapportant directement ou indirectement à son univers quotidien.
- Se connaître, s'amuser et socialiser grâce à l'échange d'anecdotes diverses.
- S'affirmer et renforcer la confiance en soi.
- Libérer sa motivation à travers son implication dans les échanges en groupe et à travers la recherche d'événements anecdotiques dans son entourage.

⁴ La durée de préparation et réalisation du projet proposé est à établir en fonction de chaque contexte

spécifique et du nombre d'heures hebdomadaires du cours de français.

- Apprendre à enquêter et à collecter des informations.
- Savoir repérer et organiser les éléments constitutifs d'un fait rapporté par autrui (ses camarades de classe, ses proches, d'autres personnes).
- Partager ses découvertes et savoir sélectionner et organiser des données conjointement.

SÉQUENCE 1: Échange et classification d'expériences anecdotiques vécues ou connues

1. Avec votre groupe, vous allez répertorier des événements anecdotiques divers qui vous sont arrivés ou qui sont arrivés à des personnes que vous connaissez.
2. Tout d'abord, échangez avec vos partenaires un fait singulier que vous avez vécu ou que quelqu'un de proche (un ami, un membre de votre famille, un voisin, un collègue de travail...) vous a raconté. Cet événement peut être:

- une réussite (participer à un concours, gagner un prix ou une compétition, obtenir un diplôme, décrocher un poste important, créer une entreprise...);
- une histoire drôle (anecdote qui vous fait rire et/ou qui fait rire ceux qui l'écoutent à chaque fois que vous la racontez);
- un accident (à la maison, dans la rue, sur la route, au bureau, à l'université, au marché, au supermarché...);
- un conflit (social, familial, scolaire, amical...);

- une expérience énigmatique, inexplicable ou surnaturelle (miracles, apparitions de personnes, objets qui bougent, bruits étranges...);
- une aventure particulière (la visite d'un lieu: parc zoologique, musée, site archéologique; la rencontre avec un personnage célèbre : acteur, chanteur, scientifique, politicien...; un voyage, un circuit, une réunion, une fête, un défilé, une manifestation, une célébration...).

– ...

3. Dressez ensemble la liste des événements anecdotiques que vous avez échangés dans votre équipe et classez-les selon les catégories présentées dans l'activité précédente⁵. Conservez votre répertoire d'anecdotes. Vous en aurez besoin ultérieurement.

SÉQUENCE 2: Recherche approfondie d'événements anecdotiques divers

1. Vous allez à présent devenir des journalistes. Vous faites partie d'une équipe de presse et vous êtes chargés de partir à la recherche d'événements singuliers qui mériteraient d'être publiés dans le site de votre journal. Choisissez la démarche à suivre pour votre enquête:
 - Chaque membre de l'équipe de presse se chargera de rechercher un événement pour chacune

⁵ Pour cette activité, il est à prévoir un tableau de classement à remplir (événement, lieu, moment, protagoniste(s), causes, conséquences ...).

- des catégories présentées dans l'activité 2 de la séquence précédente.
- Vous partagerez les tâches. Chaque membre de l'équipe se chargera de rechercher plusieurs événements concernant uniquement une ou deux des catégories exposées.
2. Pour vos recherches:
 - Demandez directement aux personnes que vous voyez régulièrement (vos parents, vos frères et sœurs, votre femme ou votre mari, vos enfants, vos voisins...) de vous raconter une anecdote singulière qui leur est arrivée.
 - Contactez par voie électronique des personnes proches que vous ne voyez pas fréquemment mais avec qui vous restez en contact (anciens collègues et/ou amis, cousins...) et demandez-leur de vous raconter une expérience particulière.
 - Vous pouvez aussi joindre, par courrier électronique, des personnes que vous ne connaissez pas mais qui, de par leur profession, pourraient vous transmettre des témoignages originaux (journalistes, médecins, inspecteurs de police...)⁶.
 3. N'oubliez pas de prendre des notes et/ou de faire des enregistrements à chaque fois que les événements anecdotiques vous seront racontés (type d'anecdote, personnes concernées, lieu et moment où l'anecdote est arrivée, causes, conséquences...). Vous en aurez besoin plus tard.
 4. Classez les faits anecdotiques collectés selon leur thématique, en vous servant des questions fournies lors de l'activité 2 de la séquence précédente.
 5. Après avoir classé les événements, faites une première sélection si vous le considérez nécessaire. Pour cela, vous pouvez appliquer les principes suivants:
 - conserver les anecdotes qui vous semblent être les plus authentiques et hors du commun;
 - conserver celles qui ont été clairement décrites et dont vous vous souvenez plus particulièrement;
 - éliminer celles qui vous semblent être les plus ordinaires;
 - éliminer celles qui n'ont pas été racontées de façon complète et à propos desquelles vous manquez d'information.

SÉQUENCE 3: Mutualisation et sélection des anecdotes

1. Chaque journaliste est prêt maintenant à transmettre ses découvertes à l'équipe de rédaction.

⁶ Cette consigne reste à améliorer ; pour faciliter la tâche de l'apprenant, l'enseignant devra être à même de faire des recherches préalables pour contacter à travers des sites professionnels et à travers la messagerie électronique des personnes-ressources disponibles et/ou disposées à collaborer avec

l'enseignant et les apprenants. Il pourrait également s'agir des personnes connues de l'enseignant.

2. Organisez-vous. Échangez, à tour de rôle, les anecdotes répertoriées. Classez-les selon leur thématique. Évaluez leur originalité, leur invraisemblance, leur caractère comique, leur caractère énigmatique, etc.⁷
3. Donnez vos impressions concernant ces anecdotes (Lesquelles ont attiré le plus votre attention? Pourquoi? Lesquelles ne sont pas vraies d'après vous? Pourquoi? Lesquelles évoquent des traits ou des comportements représentatifs de votre culture? Lesquelles vous ont fait rire davantage?; Lesquelles vous ont choqué le plus? ...).
4. Mettez en parallèle les anecdotes collectées avec celles que vous avez échangées avant votre enquête et que vous avez conservées dans un premier répertoire (activité 3 de la séquence 1).
5. Négociez avec votre équipe et sélectionnez ensemble les événements anecdotiques qui seront diffusés par votre journal. Vous devrez prendre en compte les deux répertoires (celui fait avant l'enquête et celui fait après l'enquête).
6. Vous devez choisir une anecdote pour chacune des catégories présentées lors des activités de la séquence 2 (réussite; histoire drôle; accident; conflit; expérience énigmatique, inexplicable ou surnaturelle; aventure spectaculaire; rencontre; voyage ou circuit; réunion, fête ou célébration; défilé ou manifestation...).

⁷ Des tableaux de classement et d'évaluation pour guider les apprenants sont ici à préparer par l'enseignant.

B) ÉTAPE DE PLANIFICATION ET D'ÉLABORATION DES TEXTES

Objectifs:

- Trier et organiser collectivement des données rassemblées (événements anecdotiques).
- Créer et rédiger collectivement des faits divers à partir des événements anecdotiques sélectionnés.
- Appliquer les connaissances et les compétences acquises précédemment dans l'élaboration des textes.
- Réviser, modifier, évaluer conjointement ses productions écrites.
- Renforcer ses connaissances et ses compétences à travers le travail en groupe.
- Accroître sa motivation, son indépendance et sa créativité.

SÉQUENCE 1: Préparation des textes à diffuser

1. À partir des anecdotes sélectionnées, vous allez maintenant créer la rubrique des faits divers pour votre journal.
2. Avec vos collègues, préparez et organisez les informations nécessaires pour chacun des faits divers (événement, lieu, date/moment, personne(s) concernée(s), causes, conséquences, déclarations).
3. Mettez-vous d'accord pour la forme et la présentation de votre rubrique des faits divers (titres, sous-titres, disposition du texte, illustrations...). Inspirez-vous des sites des journaux en ligne que vous connaissez.

SÉQUENCE 2: Élaboration des textes

1. Avec votre équipe de rédaction, écrivez vos textes sur l'ordinateur. Chacun d'entre vous doit participer à l'élaboration et à la transcription des faits divers ; vous pouvez désigner des rôles (rédacteur en chef, secrétaire, correcteur...).

SÉQUENCE 3: Révision, correction et évaluation des textes

1. Réviser vos textes, corrigez et modifiez si nécessaire.
2. Échangez votre document terminé par voie électronique avec une autre équipe de votre classe.
3. Évaluez-vous collectivement. Échangez des impressions. Faites des suggestions concernant la rédaction et le contenu des textes.
4. Après les appréciations reçues par rapport à vos textes, faites des modifications si nécessaire.
5. Envoyez vos contributions à votre professeur par voie électronique pour une dernière évaluation⁸.

C) MISE EN COMMUN, DIFFUSION ET VALORISATION DES CONTRIBUTIONS

Objectifs:

- Élaborer un document collectif : un périodique de classe répertoriant des faits divers.
- Mettre à l'épreuve ses connaissances et ses compétences concernant

⁸ Cette tâche est facultative; elle peut être écartée étant donné que dans l'étape ultérieure les travaux seront lus et évalués à nouveau. C'est à l'enseignant de décider si elle est ou non nécessaire.

l'élaboration de textes prioritairement narratifs sous forme de faits divers (prise en compte de leurs composantes et de leurs traits formels et thématiques).

- Analyser et évaluer des produits textuels collectifs (ensemble de textes sous forme de périodique).
- Apprendre à communiquer et à justifier ses choix vis-à-vis des produits textuels collectifs.
- Valoriser collectivement ses productions écrites (celle de son équipe, celle de sa classe et celle des autres classes) grâce à l'échange, la diffusion et l'édition des contributions, en s'appuyant sur les outils informatiques (courrier électronique et blogues en particulier).

SÉQUENCE 1: Mise en commun des textes et élaboration d'un document collectif de classe

1. Vous allez maintenant élaborer un périodique de classe avec l'ensemble des faits divers préparés par toutes les équipes de la classe.
2. Avec votre classe, échangez les documents réalisés. Discutez ensemble, donnez vos impressions concernant les différents textes des autres équipes.
3. Négociez et sélectionnez les faits divers qui seront destinés à être publiés dans le périodique de la classe⁹.

⁹ On veillera ici à ce que toutes les équipes soient représentées (au moins un texte par groupe est à considérer) ; diverses modalités de sélection peuvent

4. Préparez votre périodique et donnez-lui un titre. Ce journal sera lu et évalué par d'autres classes de français¹⁰.

SÉQUENCE 2: Diffusion des documents préparés par les classes

1. Votre document est prêt à être diffusé.
2. Envoyez-le par voie électronique à vos lecteurs.
3. Vous recevrez à votre tour les périodiques de faits divers d'autres classes.
4. Lisez les contributions des autres classes et notez vos observations.

SÉQUENCE 3: Mise en valeur des contributions

1. À présent, il faut créer un périodique collectif de faits divers pour le département de français. Tous les périodiques doivent être soumis à concours afin d'en sélectionner les meilleurs¹¹.
2. Discutez en grand groupe et faites vos choix.

être appliquées pour le choix des documents (chaque groupe propose directement son meilleur fait divers ; chaque groupe vote pour le fait divers le plus original de chacune des équipes ...).

¹⁰ Pour la présentation du document, prévoir : le(s) responsable(s) de la frappe du texte (Un apprenant ? Une équipe ? Toute la classe ?), les modalités de travail (Quand et où sera tapé le texte ? Comment s'organisera-t-on pour l'assemblage des textes et la mise en forme?), etc.

¹¹ L'enseignant doit prévoir ici les critères à partir desquels on évaluera les contributions et des tableaux de classement qui guideront les apprenants dans leur sélection.

3. Par voie électronique, notifiez aux classes vos décisions. Pour chaque fait divers sélectionné, justifiez votre décision (précisez les paramètres qui ont déterminé les choix réalisés).
4. Les faits divers sélectionnés seront publiés sur internet à travers un blogue afin que toutes les classes de français puissent avoir accès à eux rapidement et puissent en discuter.

Pour aller plus loin: mise en œuvre d'un projet pédagogique «hors les murs» Cette phase représente la culmination du projet pédagogique envisagé dans ce travail. Elle vise la mise en œuvre de pratiques communicatives et collaboratives entre les classes de français à l'intérieur d'un même établissement et des classes externes à nos départements (apprenants de français dans d'autres villes ou d'autres pays hispanophones; apprenants d'espagnol dans des pays francophones, par exemple).

En me situant dans mon contexte particulier, je dois rappeler que le passage par les phases précédentes est fondamental, étant donné que ma démarche cible l'intégration graduelle de l'écriture, de nouveaux cadres pédagogiques et de nouveaux supports¹². Dès que des expérimentations et des constatations concernant le déroulement des

¹² Dans d'autres contextes, où la pédagogie de projet, l'apprentissage collaboratif et les outils technologiques sont déjà bien intégrés, on pourra aborder cette phase depuis le début, sans besoin de passer par des phases préalables.

tâches auront été faites au niveau de la classe et ensuite au niveau des classes du département de français, les enseignants pourront s'appuyer sur ces premières expériences pour aborder la mise en place d'un projet pédagogique plus ambitieux, dans lequel les apprenants pourront établir des liens avec d'autres personnes qui étudient les langues.

Pour cette phase, ayant déjà montré en détail la démarche à suivre pour l'intégration des nouvelles modalités d'apprentissage et des supports technologiques, je ne développerai pas ici les séquences correspondantes. La même démarche que nous avons suivie dans les phases précédentes est à considérer dans cette phase que j'appelle projet pédagogique « hors les murs ». Le type de documents déjà abordés (textes journalistiques) peuvent aussi continuer à être utilisés et la tâche centrale peut être également l'élaboration d'un périodique rapportant des événements d'actualité concernant les villes ou les pays de chacune des classes participantes.

Bibliographie

ALSIC. *Apprentissages des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* [Revue en ligne]. Paris, France. Consultée le 19 septembre 2014. Disponible sur: <http://alsic.revues.org/> . ISSN : 1286-4986
Barrière, H. ; Émile, F. et Gella, F. (2011) *Les TIC, des outils pour la classe*. Grenoble: PUG.

Conclusion

Le projet pédagogique et les tâches proposées dans cet article ont été présentés à titre illustratif. Mon intérêt fondamental a été de montrer la façon dont le projet pédagogique, le travail collaboratif et les supports technologiques peuvent être intégrés simultanément dans les contextes universitaires afin de favoriser l'écriture en FLE.

Les propositions méthodologiques faites sont donc à considérer comme un exemple d'intégration pédagogique. J'ai tenté, au long de mon texte, de concevoir les outils technologiques comme des supports au même titre que l'ensemble des autres supports qui existent dans les divers départements de français. À chaque établissement universitaire, à chaque département de FLE et à chaque professeur de français de s'approprier les supports pédagogiques et technologiques existant à l'heure actuelle dans le champ de la didactique des langues et de les intégrer dans leurs pratiques réelles en fonction des objectifs, des besoins et des intérêts des apprenants dans le domaine de l'écrit.

Bogaards, P. (1988) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
Bordallo, I. et Ginestet, J.-P. (1993) *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Éducation.
Bracke, A. (2001) *Activité langagière et pédagogie du projet. Le Français dans le monde. Recherches et applications. Théories*

- linguistiques et enseignement du français.*
Paris : Hachette. Pp. 175-187
- Conseil de l'Europe. (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.
- Cornaire, C. et Raymond, P. M. (1999) *La production écrite.* Paris : CLE International.
- Cornaire, C. (1999) *Le point sur la lecture.* Paris : CLE International.
- Custers, G. ; Paquier, É. et Rodier, C. (2004) *Le nouvel entraînez-vous. Internet. Niveau intermédiaire. 150 activités.* Paris: CLE International.
- Chantelaue, O. (1995) *Écrire : observer, s'entraîner, écrire. Niveau Moyen.* Paris : Hachette FLE.
- Deaudelin, C. et Nault, T. (Dir.) (2003) *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques.* Sainte-Foy, Canada. Presses de l'Université du Québec.
- Deschênes, A. J. (1995) Vers un modèle constructiviste de la production de textes. En J. Y. Boyer ; J. P. Dionne et P. Raymond (Eds.). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture.* Montréal : Les Éditions Logiques. Pp. 101-150
- Díez de Ulzurrun Pausas, A. (Coord.) (2009) *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*, vol. II. Barcelona: Graó.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching.* Oxford, Oxford University Press.
- Gohard-Radenkovic, A. (1995) *L'écrit, stratégies et pratiques.* Paris : CLE International.
- Halté, J. F. (1982) Apprendre autrement à l'école. En *Pratiques. Travailler en projet*, num. 36. Pp. 5-23
- Hayes, J.R. (1995) Un nouveau modèle du processus d'écriture. En J.Y. Boyer; J.P. Dionne et P. Raymond (Eds.). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture.* Montréal : Les Éditions Logiques. Pp. 49-72
- Karsenti, T. et Larose, F. (2001) *Les TTC... au cœur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs.* Sainte-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Lamailloux, P. ; Arnaud, M.H. et Jeannard, R. (1993) *Fabriquer des exercices de français.* Paris: Hachette Éducation.
- Mangenot, F. et Louveau, É. (2006) *Internet et la classe de langue.* Paris: CLE International.
- Mangenot, F. (2001) Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues. En *Notions en questions. Interactivité, interactions et multimédia*, num. 5. Fontenay-Saint Cloud: ENS éditions. Pp. 105-115
- Meirieu, P. (1991a) *Apprendre en groupe ? Itinéraire des pédagogies de groupe*, vol. 1. Lyon : Chronique sociale.
- Meirieu, P. (1991b) *Apprendre en groupe ? Outils pour apprendre en groupe*, vol. 2. Lyon : Chronique sociale.
- Mesana-Alais, C. (2001) *10 Modules pour la production écrite en classe de FLE.* Paris : Didier.
- Moirand, S. (1979) *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère.* Paris: CLE International.
- Nunan, D. (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching.* Cambridge, Language Teaching Library.
- Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge, University Press.

- Ollivier, C. et Puren, L. (2011) *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. UE: Éditions Maison des Langues.
- Pendaux, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette F.
- Rosen, É. (2009) Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. En *Le français dans le monde. Recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, num. 45. Paris: CLE International/FIPF.
- Schiffler, L. (1991) *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris: Hatier/Didier.
- Storch, N. (2013) *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. NY: Multilingual Matters.
- Velázquez Herrera, A. (2010) Production écrite d'un texte de presse dans la classe de FLE: illustration d'une démarche pédagogique intégrant le travail collaboratif et les TIC. En Y. Cansigno; O. Dezutter; H. Silva et F. Bleys (Coords.). *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère à l'université*. Mexique: Universidad Autónoma Metropolitana, Université de Sherbrooke, CONACYT. Pp. 213-238
- Venturelli, M. (2001a) La pédagogie du projet : Pour quoi ? Pour qui ? En *Babylonia. Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. La pédagogie du projet*, num. 3. Comano, Suisse: Fondazione lingue e culture. Pp. 6-7
- Venturelli, M. (2001b) Autour de la pédagogie de projet : quelques repères. *Babylonia*. En *Babylonia. Revue Pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. La pédagogie du projet*, num 3. Comano, Suisse: Fondazione lingue e culture. Pp. 12-15
- Vigner, G. (1984) *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- Weber, A. (1982) Savoirs sociaux et savoirs scolaires. En *Pratiques. Travailler en projet*, num. 36. Pp. 24-36