



Opening  
writing  
doors

Opening Writing Doors Journal - ISSN 2322 9187

An official journal of the  
Research Group in Foreign Languages-GRILEX

Volume 10 Number 2 November 2013

## **Opening Writing Doors Journal**

**Open. writing doors. J.**

ISSN 2322 9187

Vol.10 No. 29 November 2013

<http://owdj.unipamplona.edu.co>

School of Education

B.A. in Languages-English-French

Foreign Language Research Group-**GRILEX**

Foreign Language Undergraduate Research Group -**SILEX**

University of Pamplona

### **Editor**

Gabriel Eduardo Cote Parra, Ph.D.

### **Editorial Committee**

Alexis Augusto López Mendoza, Ph. D. Associate Research Scientist at Educational Testing Service ETS.

María Imperio Arenas González, M.A. Research Group RETELE. Master's Degree on Didactics of French as a Foreign Language at the Universidad del Rosario. Professor at Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Gabriel Cote Parra, Ph.D., Associate professor and researcher at Universidad de Pamplona, Colombia.

Magdaleidy Martínez Cáceres, M.A., professor and researcher at Universidad de Pamplona, Colombia.



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

## **Proofreader**

David Punter, English language assistant at Universidad de Pamplona, Colombia.  
Arthur Galian, Freelancer.

Miguel Angel Amaya, Dr. Universidad de Pamplona.

## **Scientific Committee**

Aleidine J. Moeller, Edith S. Greer Professor at University of Nebraska-Lincoln, USA.

Alexis Augusto López Mendoza, Ph. D. Associate Research Scientist at Educational  
Testing Service ETS.

Anne-Marie Truscott de Mejía, Ph.D, Universidad de los Andes, Colombia.

Elisabeth Richard, Ph.D. Université de Rennes.

Gabriel Cote Parra, Ph.D. Associate professor and researcher at Universidad de Pamplona,  
Colombia.

Magdaleidy Martínez Cáceres, M.A. professor and researcher at Universidad de Pamplona,  
Colombia.

Ricardo A. Nausa T., MA. Ricardo A. Nausa T., MA., Universidad de los Andes,  
Colombia.

## **Editorial Review Board**

José Luis Flórez, M.Ed. Spanish and ESL teacher Surry County Schools - Dendron VA  
EEUU.

Alexis Augusto López Mendoza, Ph. D. Associate Research Scientist at Educational  
Testing Service ETS.



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

Farida Agammedova, M.A. INTERLINNK Language School, Calgary , Canada

M.A. Gabriel Cote Parra, Ph.D. Associate professor and researcher at Universidad de Pamplona.

Javier Hernando Reyes Rincón, M.A. Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá.

Liubava Sichko, M.A. Professor of Department of Languages and Sociocultural Studies At the Universidad de los Andes, Bogota, Colombia.

Lucy Durán Becerra, Esp. Universidad de Pamplona.

Luis Rodrigo Bastidas Garay, M.A. Wilkes Central High School. Carolina del Norte, EEUU.

María Imperio Arenas González, M.A. Research Group RETELE. Master's Degree on Didactics of French as a Foreign Language at the Universidad del Rosario. Professor at Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Pavel Miranda, M.A. Universidad Pontificia de Bucaramanga.

William Fernando Fernández, M.A. Universidad Surcolombiana.

Valeriya Lytvychenko, Ph.D. © English Academic Program (PAL) At the Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Marjorie Verónica Arciniegas Vera, M.A. Professor at Universidad de Pamplona

Erika Gómez Flórez. Master's degree on Language Sciences, University of Rouen  
Professor at the Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación EALE.

Jorge Molina, doctoral student of Computer Science & Languages at The University of Stendhal - Grenoble III, Research Lab.-LIDILEM.



Javier Hernando Reyes Rincón, Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá

Magister en lingüística con énfasis en bilingüismo de la Universidad Nacional de Colombia

Maîtrise en Littérature et Langues Modernes de l'Université de Bretagne Occidentale-Francia.

Andrea Jimenez Chaparro, Universidad Santo Tomás

### **Graphic Cover Designer**

Alfredo Ramírez Parra

### **Technology Infrastructure Coordinator**

Jesús Evelio Ortega Arévalo

### **Web Master**

Daniel Ricardo Pedraza

### **Creative Commons**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-No Derivs 2.5 Colombia. Readers can read, copy and distribute the contents of this publication under the terms of Creative Commons, Colombia.

### **Table of Contents**

### **Editorial**

This Opening Writing Doors Journal issue, as usual, is released during the Congress of Foreign Language Undergraduate Researchers. Both the congress and the journal embrace

4



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

the idea of providing foreign language learners with scholarly opportunities to share their research experiences as a way of promoting understanding of the role they should play as learners and future teachers.

The slogan of this congress depicts the essence of what the Group of Research in Foreign Languages (GRILEX) promotes: “We learn. We teach. We do research” In other words we all are learners. Of course some, myself included, have been in the game for a little longer. Therefore, we are sometimes seen as the *most capable peers* able to guide others through the intricacies of doing research.

This issue offers Opening Writing Doors Journal’s readers research reports and a literary review that, taken together, will contribute to a better understanding of the role we should play within a foreign language classroom.

Eulices Córdoba presents the benefits of fostering pair-work activities among high school students. In his case study, Córdoba found that students improved their communicative skills while they became the central figure within the class, self-monitored their class performance, and built self-esteem.

We are proud of Mayra Camacho, a SILEX member, for her timely paper reporting the findings on the factors that affect listening skills and their implications in the development of communicative competence.

We are also able to bring you three articles from Silex members written in French.



First is the article from Suleynis Gómez Ortiz and Maryan Díaz Ferrer on the use of web 2.0 technologies when learning French as a foreign language. The second study is presented by Liliana Yaneth Santos García and focuses on the use of authentic documents as a means to improve writing among B2 level French language learners. The third paper outlines the factors affecting writing comprehension among B1 level French language learners and was written by Leidy Viviana Gallardo Rico.

The final paper that completes this Jul-Dec issue is a literary review written by Prof. William Fernando Fernández. Here, Prof. Fernández proposes a didactic model to facilitate students' writing of poetic analyses.

Hopefully, by taking into consideration the findings from all these papers we will be able to improve upon our knowledge in the field of language learning and teaching, as well as implementing the techniques, methods and strategies outlined within.

Ph.D. Gabriel Cote Parra, Editor.



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

*Commentary<sup>1</sup> on the poem “Villanelle: the psychological hour”*

*by Ezra Pound (1915)*

**William Fernando Fernández**

***Abstract***

The commentary presents a general portrayal of the modernist poem *Villanelle: The Psychological Hour*, an American literary masterpiece from the early twentieth century by Ezra Pound. This paper is an attempt to conceive a didactic frame on poetry analysis to facilitate the work of the students of English literature I under my supervision. In the first hand, I present an outline of the contextual aspects of the masterpiece to continue with the interpretive analysis of the main linguistic elements that characterizes the modernist approach in American literature. Consequently, I also comment aspects related to the semantics of the text by approaching Pound’s inner cultural and emotional dimensions connoted in the poem within the frame of modernist tenets. Finally, I present a psychological portrait of the poetic voice by demonstrating that Pound’s aim is to recreate

---

<sup>1</sup> Analysis based on the teaching experiences of the Literature in English I course at South Colombian University in 2013, and based on the autonomous work undertaken during the course “Études Américains” of the Master 1 Research in “Études Anglophones” at Université Lumière Lyon II.



the perfect situation: his readers are able to access the semantic universe of others in a *commun'entente* conversation when they reach the required level to understand pragmatic, discursive, reciprocal and cultural skills of modern American discourse.

**Keywords:** *Literary analysis, teaching of literature in English, poetry, American modernism, Ezra Pound.*

### **Résumé**

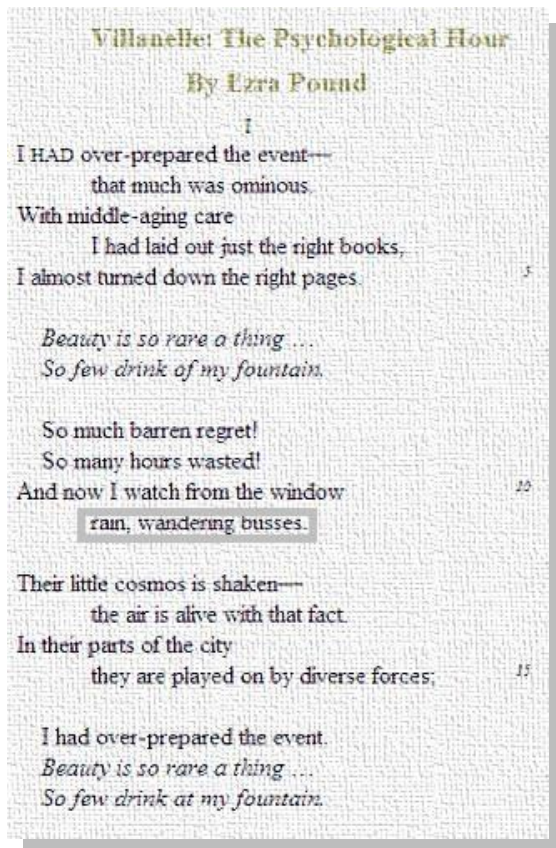
Le commentaire présente un portrait général du poème moderniste *Villanelle : The Psychological Hour*, un chef-d'œuvre de la littérature américaine du début du XXe siècle par Ezra Pound. Cet article est une tentative de concevoir un cadre didactique sur l'analyse de poésie pour faciliter le tâche aux étudiants de littérature en anglais I sous ma supervision. Premièrement, je vous présente un aperçu des aspects contextuels du chef-d'œuvre pour poursuivre avec l'analyse interprétative des principaux éléments linguistiques qui caractérisent l'approche moderniste de la littérature américaine. Immédiatement, je commente également les aspects liés à la sémantique du texte en abordant les dimensions culturelles et émotionnelles profondes de Pound que le poème connote mais qui se trouvent encadrés dans des principes modernistes. Enfin, je vous présente un portrait psychologique de de la voix poétique en démontrant que l'objectif de Pound est de recréer la situation parfaite : ses lecteurs sont en mesure d'accéder à l'univers sémantique des autres dans une



conversation du commun'entente lors qu'ils atteignent le niveau requis pour comprendre la pragmatique, les compétences discursives, réciproques et culturelles du discours américain moderne.

**Mots-clés:** *analyse littéraire, enseignement de littérature en anglais, poésie, modernisme américain, Ezra Pound.*





### ***Introduction to the commentary***

The great moments of the modernist movement in American poetry saw its glory with the emergence of Vorticism as the depiction of the highly-dynamic nature of language and writers' ability to create mental images of absolute, but emotionally-charged simplicity. It was Ezra Pound, one of the representatives of the Lost Generation in the second half of the 1910s, who flattered us with this new approach in contemporary poetry. The following text is a composed

commentary that outlines the contextual elements of one of the poems of this renowned author: ***The Psychological Hour***. This paper will mainly portray an interpretive analysis of semantic, linguistic and psychological aspects of this American literary masterpiece from the early twentieth century.

“The psychological hour” is a Modernist-period poem by Ezra Pound published in the December 1915 issue of the modernist journal of poetry: a Magazine Verse. This Vorticist poem is a memorial to one of his best friends, the sculptor Gaudier-Brzeska<sup>2</sup>. The thematics of the poem alludes to a possible visit of some friends and their eventual departure.

The literal message of this piece of poetry is not the straining after intensity, but rather a *laissez-faire* listing of *commun'entente* (Tréguer-Felten, 2013: 1)<sup>3</sup> and attitudes that endeavour to convey a moment of privacy in which the narrator wants to show a sort of human generosity to his fellows once they access the semantic universe of his written thoughts.

If we would like to place the poem into a *semantic framework*, it would be necessary to mention that it is likely to fit the experimental modern poetics of the Imagism Movement. That said, the author soon refused to be bound even by the dogmas of this movement and

---

<sup>2</sup> For more details see Ezra Pound, Gaudier-Brzeska; A Memoir (NY: John Lane, 1916)].

<sup>3</sup> In terms of the ideal situation in which the interlocutors are able to understand - or at least consider - that mutual understanding is not only based on their pragmatic, discursive or even reciprocal cultural skills, but a common desire to access the semantic universe of others, in this particular case, the readers.

See: Tréguer-Felten, Geneviève. Commun'action ou commun'entente ? Un défi linguistique pour les entreprises . Volume N°9. Synergies Italie. Cediscor (Paris 3) & Gestion & Société (CNRS), France. 2013. pp. 47-58.



he repudiated it; instead, he invented the new school of Vorticism, which differed from Imagism chiefly in including non-literary forms of art, one of the traits of the emerging modernist approach in literature.

The "Psychological Hour" is an experiment in this Vorticist movement due to the presence of few aural effects and periodic lines repeated in their entirety which do not seem to have the manifest character of refrain, such as "*beauty*", "*their*", "*friends*", "*youth*", "*no word*" from (lines 17, 27, 38 and 41), "*I had over-prepared the event*" (lines 1 and 16) which are merely duplication, as are the couplets "*Beauty is so rare a thing*", and "*So few drink of my fountain*" (lines 6 to 18). This repeated couplet later merges into the single line "*Beauty would drink of my mind*" (line 24) in a particular, reminiscent manner in which a villanelle's two separated refrains finally merge into a couplet. There is a well constructed syllable boundary corresponding with a hyphen in the spelling such as "*over-prepared*", "*middle-ageing*", "*tea-time*" and the archaism "*to-morrow*" whose main function is to facilitate the natural rhythms of the ordinary speech the poetic voice uses in the poem. Some of these repetitions of a sound or group of sounds in the same word, line or stanza create a phonemic aural effect as evidenced in "*WIN-dow*" and "*WAN-dering*" (lines 10 and 11). It goes without saying that this effect is stronger when these textual units are smaller, the group of sounds larger and the repetition more frequent (something which seems not to be

12



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

predominant or relevant in the poem). This is so, because Pound is more interested in recreating a single mental image in the readers' minds than several aural effects; something that predominates in many imagist masterpieces of the era.

It is important to highlight that the word “*but*” in line 34 (which functions as a conjunction here) introduces a subjective negation “*no*” as the answer to the question above. It is a clear and loud “*no*” that strikes in the end of the stanza, expressing the disappointment experienced by the narrator due to the absence of a reply from their friends, who, on the expected day, did not appear (as can be seen in the last stanza with the phrase “*dear Pound I am leaving England now*”). In such a way “*but*” is closely linked to the “*no*” in the last stanza, which does not reinforce a complaint; it is rather an innuendo that depicts the sorrow that the poetic voice suffers during this bitter episode of abandoning England and all her literary customs.

We could infer that the poem may only have one vivid but central image: “*rain, wandering buses*” since it wisely merges the raindrops, which represent one natural process, with the wandering buses that symbolizes the artificiality and great ingenuity of man. Thus, the image conveys the beauty of everyday life in urban spaces and this is one of the main

contributions bequeathed by modernism in terms of technological advancement and commodities to the world of literature.

Moreover, one might think that the current use of present and past perfective forms as in “*I had over-prepared the event*”, “*I had almost turned out*” and “*you have danced so stiffly*”, the same as the present progressive “*I am leaving England*” and the archaic perfective structure “*my youth is gone from me*” indicate a continuous action that was completed in the past, but which at the same time, remains alive and connected to the present. Hence, this grammatical context reinforces and sets the central mobile image in the poem. In this respect, through the adverb of time “*now*”, the narrator seems to bolster the conception of an action which lasts in time as a visual aspect; so the main function is to materialize not only the poem but the emotions felt by the author at the very moment in which he wrote it.

To a certain extent, *The Psychological Hour* obeys the poetic form known as villanelle<sup>4</sup>, which entered English-language poetry in the 1800's from the imitation of French models.

---

<sup>4</sup> Villanelle comes from the Italian word *villanella*, which derives from the Latin *villa* (farm) and *villano* (farmhand); to any poet before the mid-nineteenth century, the word *villanelle* or *villanelle* would have simply meant "country song", with no particular form implied. It is difficult to know why Pound entitled the poem "Villanelle"; perhaps he wanted it to be a manifesto of grief, not as the ones expressed by poets in the nineteenth century, but as his own creation of an ironic complaint against his own loss. See <http://en.wikipedia.org/wiki/Villanelle>

A villanelle is usually nineteen lines long, consisting of five tercets (that is, five groups of three lines) and one concluding quatrain. The twentieth-century models differ from most nineteenth-century villanelles since they now have ten syllables per line while they had eight or six feet before. In this way, villanelles have no established meter and the essence of the fixed modern form is its distinctive pattern of rhyme and repetition. The rhyme-and-refrain pattern of the villanelle can be schematized as follows: A1bA2 - abA1 - abA2 - abA1 - abA2 - abA1A2 where letters "a" or "A" and "b" indicate the two rhyme sounds, upper case indicates a refrain ("A"), and superscript numerals "1" and "2" indicate Refrain 1 and Refrain 2<sup>5</sup>. As to our particular poem, the author's predominance is to maintain the old structure since the poem has between six and eight rhythmical units (14 feet of 6, 8 of 7 and 8 of 8 along the villanelle) which make it a hexametrical villanelle, whilst still maintaining the author's style. It does not fit in the nineteen line long pattern, but a forty three line pattern (which seems to attain the classic thirty nine lines norm of *sestina* poems). The sequence of the poem: A1bcde - A2 - bcde - bcdehghiA1 - A2 - bcde - bcde - bcd - bcd - bc - bcdef, does not really show the author's free stanzas *villanella*.

---

<sup>5</sup> Kane, Julie. The Myth of the Fixed-Form Villanelle, *Modern Language Quarterly*, Volume 64, Number 4. December 2003, pp. 427-443.





I dare say - up to a point - that the poem also features some characteristics which rather belong to the form of dramatic monologues since the poetic voice largely focuses on portraying a significant event as he reveals in his own words the dramatic situation in which he may be involved. In this manner, the author demonstrates his character through the poem by addressing a listener who does not engage in dialogue but helps develop the speech. Perhaps this revelation of his character may be unintentional (in negative terms), but it allows readers to foresee the implications of what he really means and what he is really admitting to.

In the analysis, we can also infer that the poem lacks metaphors. Needless to say, there are no functions of dialectal argument since the author does not resort to superfluous nouns and adjectives, which do not reveal anything. The poem is most notably a collection of voices marked by italics, punctuation, marks and parentheses, and the majority of them are apparently the author's internal voices.

In addition, the conception of image as an intellectual and emotional complex in an instant of time or static snapshots remains difficult to assimilate. Besides in this very poem, the presentation of such a “complex” gives the sense of a sudden liberation; although that sense



of freedom from the limitations of time and space is not present. So, the idea that "one perception must immediately and directly lead to a further discussion"<sup>6</sup> rather remains in the foreground of the poem inasmuch as its interest lies more in the fact that the sensation of motion must be attained.

In this respect, the poem becomes the author's version of the idiom of modern French verse<sup>7</sup>. Even though he strives to keep his own free-form in the poem as shown above; it stands in opposition to his casual defence of what a villanelle really is, and is probably a more accurate index to the attitude he assumed due to the crisis he might have faced at that precise moment in which he conceived this villanelle.

---

<sup>6</sup> Charles Olson, Projective verse, 1950.

<sup>7</sup> French versification is to be distinguished from the English counterpart (syllable-stress metre) for this reason: the intensity of the French line depends on the number of its syllables rather than on the number and nature of its rhythmic segments (French: measures, English: feet); the position of French accents (equivalent of English stresses) is determined by the syntactic structure of the line rather than by the inherent stress patterns on individual words; the French accent falls on the last accentuable syllable of each syntactic unit in the line, and since these units naturally vary in length, French rhythmic measures obey no law of recurrence and no principle of regularity, and thus have no connection with the notion of beat; because French accents are linked also with pitch, and because the French line always ends with accentuated syllable, there is a natural tendency in French verse for the end of the line to coincide with a syntactical break, that is, to be end-stopped; that is why that enjambment is potentially a greater transgression in French verse than in English. Individual lines of verse in French thus have a peculiar rhythmic of one line - which in no way - predicts the rhythms of the following line.

Another aspect to bear in mind is that it also seems contradictory to find the necessity to capitalize the first letter of every foot of the poem regardless of its sentence structure. It configures a visual, syntactical phenomenon, and as such, can be taken as a comment on the visuality of texts, but in some cases that comment is only half-attained: perhaps the author did want to maintain his own individual style by keeping it this way. This “visuality” leads us to believe that the author endeavors to create a process of motion and dynamics in order to capture this sensation in an image: it is in this way that the writer operates a real effect of “complexity” which goes beyond a mere arrangement of forms to create a static image. He jumps from the stage of stillness in his imagism to an upper stage, the one of movement, but always bearing in mind the image as a core in *The Psychological Hour*, where only the adjective “psychological” in the title and the play on words used in the second line, indicate that the poem explores the mind and the word: this mobile image snapshots the emotions experienced by the author in his inner mind; it is therefore a subjective manifestation of what is going on within him and that can only be expressed through the use of words wisely chosen (that is, in the sense of economy). Thus, in this poem we can infer the author's slight tendency towards the poetry of reminiscences and the word rather than the poetry focused on merely static images working on the visual and aural senses.



In this villanelle, the writer uses the language of common speech, whether subjective or objective as stated above; this is not in the sense of creating new rhythms, but free stanzas. Pound is more concerned with absolute freedom in the choice of his subject, which anticipates continuity between the definition of image as a static element and the concept of image as a process of capturing motion. Thus, he underlines the principle of juxtaposition as the building-block, which he presents in other poems such as Cantos<sup>8</sup>. Besides, there is a tendency in the poem to transmit the author's sensations and emotions in order to create stimuli in readers and to keep a *commun'entente* vision of the language used; a means of interacting among humans who need to express their feelings, fears and sorrows. We might say that the author sought to communicate through his poem Wittgenstein's conception of poetry, which consisted of considering that poems are not merely used in the language-game of giving or sharing information - even if they might be composed of this language of information.

The author did want to make clear that this task in *The Psychological Hour* was to imitate a natural state or mood and represent it through new models and conceptions of free, dynamic images. Then, as a dramatic reality, the poem is precisely focused on the

---

<sup>8</sup> Ezra Pound, ed. des Imagistes. New York: Boni, 1914.



communication of feelings that show a strong “emotive function” of language<sup>9</sup>, but are intimately related to the context and “reference” that surrounded the poet when he decided to write his villanelle. These functions are predominantly expressed through the self-ironic questions “*Are people less friends because one has just, at last, found them?*” and “*friends?*”, when he makes use of the exclamation marks in “*speak up!*”, the interjection “*Oh*” and the quotation marks in “*their little cosmos is shaken*”, “*Dear Pound I am leaving England*” among others. Such usage of language communicates in the author the necessity to express his inner sorrow and disappointment. Yet, through the use of these language items, he establishes the whole tone of his poem - a free poem which fits in his own style, interpretation and mastery of the villanelle form - this obviously connotes an ironic tone, not in the negative sense towards his friends and their absence from the rendezvous already fixed, but rather to the embarrassing moment which makes him reflect on the losses he might face later. Thus, the nature of irony is neither used as a surfeit of meaning nor as a structurally organizing principle.

Now if we try to consider the poem from *a psychological perspective*, we can surmise that it is the poet's diagnosis of a moment of crisis he might have gone through. On the one

---

<sup>9</sup> Jakobson R., Halle M., Fundaments of language, 1956.



hand, the poem alludes to a possible visit of some friends and their eventual departure; the internal voices in it help us understand that the author confesses his weakness - a sort of inhibiting self-consciousness - not only due to the imminent abandonment of his friends, but also to the impromptu departure of his youth (probably because in this period of time the poet was deeply aware that he was ageing). We can also infer that the whole poem constitutes an emotional fact which seeks to become a vain attempt to run away - through the written style and meaning of the poem - from the deep crisis he experienced.

From this perspective, the poem turns into a form of dramatizing and exaggerating a specific moment or event; in this case, the author's bitter feelings towards these two big losses. On the other hand, the poet seemed to have felt a bitter rejection from the traditional patrons in poetry. This is so because several factors impinged upon the literary movements of his age, such as the excessive allusion to structure, the tonal and structural irony, the deconstructive but general self-awareness of the medium and the forms made of collage and disintegrations; that is, a resistance to standardizing structures.

Last but not least, *The Psychological Hour* reveals that the author suffers the aestheticized, psychologized, depoliticized and disregard concept of great art that traditional patrons



imposed; that is why Pound's poem rather becomes a high-culture experiment of a villanelle, full of emotional patterns, albeit with a single mental image "*rain, wandering buses*" which responded to the popular-culture manifestations surrounding the author in this period and the condensed bunch of mental flashes that the same popular-culture impinged upon Pound's inner mind and ego.

Accordingly, this villanelle is also an attempt to be a declaration and thesis in language about an inner human experience, whether good or evil. It is a rhythmical composition of words expressing the poet's attitude - designed to surprise, delight and generate an emotional response in Pounds' modern world. He wants to say more with this poem than with ordinary language.

Thus, he involves intellect, emotions, imagination, but most importantly, motion and senses here so as to give more weight per word than ordinary communication. He achieves this not by means of the use of his free-style-poem, but rather through the use of items of banal communication and direct treatment of the natural object and its intimate link to the semantics of the real, but urban world. It is a poem of *commun'entente* among the poet

himself, the reader and the mental image projected in both the poet and the reader, whether that be the same image, or a different one for both of them.

### Villanelle: "The psychological hour" by Ezra Pound

I		
I HAD over-prepared the event— that much was ominous. With middle-aging care I had laid out just the right books, I almost turned down the right pages.	5	<i>Beauty would drink of my mind. Youth would awhile forget my youth is gone from me. Youth would hear speech of beauty.</i> 25
 <i>Beauty is so rare a thing ... So few drink of my fountain.</i>		
So much barren regret! So many hours wasted!		
And now I watch from the window rain, wandering busses.	1 0	II ("Speak up! You have danced so stiffly? Someone admired your works, And said so frankly. 30
Their little cosmos is shaken— the air is alive with that fact. In their parts of the city they are played on by diverse forces;	1 5	"But they promised again: 'Tomorrow at tea-time.'") 35
I had over-prepared the event. <i>Beauty is so rare a thing ... So few drink at my fountain.</i>		III Now the third day is here— no word from either; No word from her nor him, Only another man's note: "Dear Pound, I am leaving England." 40
Two friends: a breath of the forest ... Friends? Are people less friends because one has just, at last, found them?	2 0	
Twice they promised to come. <i>"Between the night and morning?"</i>		





Harriet Monroe, ed. (1860–1936). *The New Poetry: An anthology*. 1917. Poem

source: <http://www.bartleby.com/265/294.html>



24



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

## ***FOSTERING RISK-TAKING THROUGH PAIR WORK ACTIVITIES IN AN EFL***

***SETTING: Case Study***

**Eulices Córdoba Zúñiga**

**eucorzucho@gmail.com \***

### ***Abstract***

This case study is aimed at fostering risk-taking through the implementation of pair-work activities as a means to enhance high school students' participation in English classes. I used two qualitative data collection instruments, observations and interviews with six students of EFL at a public school, and the data was compared using constant comparison strategy to gather an in-depth understanding of the problem under study. The results show that promoting risk-taking through pair work activities has a lot of benefits for the participants. Students became the center of the class, self-monitored their class performance, and enhanced self-esteem to improve their communication skills. In conclusion, the implementation of pair work activities encouraged students to become more efficient English learners and to promote interaction among them.

**Key words:** Risk taking, pair-work activities, interaction, participation, class environment



## ***Resumen***

Esta investigación de estudio de caso tuvo como objetivo fomentar la toma de riesgo a través de la implementación de las actividades en parejas como una forma de promover la participación de los estudiantes en las clases de inglés. Para la recolección de la información, utilicé dos instrumentos, observaciones y entrevistas con seis estudiantes de inglés como lengua extranjera en un colegio público. Los resultados de la investigación demuestran que promover la toma de riesgo tiene muchos beneficios para los participantes. Los estudiantes se convirtieron en el centro del proceso en las clases, se auto corrigieron y desarrollaron su auto estima para mejorar sus habilidades comunicativas. En conclusión, la implementación de las actividades en parejas motivó a los estudiantes a ser más eficientes y a tener mayor interacción en clase.

Palabras claves: Toma de riesgo, trabajo en pareja, interacción, ambiente de las clases, participación.

## *Introduction*

The influence of risk-taking on EFL learning is now a focus of discussion between teachers and investigators. Most agree that risk-taking has a great role to play in the EFL learning process. It heightens their language skills in L<sub>2</sub> through constant class participation and provides them with more background to show their learning. According to Beebe et al. (1983) risk-taking has a great impact in EFL learning; students overcome their fears to express their ideas or discuss with their classmates about a class activity. Although several research studies explain the importance of risk-taking as a means of increasing students' talking time, in the majority of public schools learners do not participate in the activities because they have become accustomed to play a passive role in class discussions.

Under these circumstances, this study aimed at promoting risk-taking through the implementation of pair work activities as a means to empower speaking skills in a public school. The results of this study proved that pair work activities have positive outcomes for EFL English learners. Pair work activities served as a means to involve all learners in the lessons, decrease anxiety and increase their opportunities to participate in class. Pair work activities also enhanced cooperation among the students and the teacher allowing them to work as a team to complete the activities and receive effective feedback from the teacher and their classmates.

## **Description of the context**

This study was conducted at a public high school in Colombia. The school is viewed as the main educational institution in the city and it has a long history in educating young learners from pre-school to high school level and it is one of the oldest and most prestigious public schools in the state. The study was developed with students from ninth grade. Each class lasts sixty minutes and this grade level has three hours of English per week. Their school schedule begins at twelve-fifteen and finishes at six-twenty with a thirty-minute break.

## **Description of the problem**

Young et al. (1999) affirms that risk-taking is the ability students develop in class which enables them to play an active role in English language learning and it is related to an increase in the speaking skill. Hence, risk-taking is vital for learners to develop oral abilities and to master oral communication in the target language. In addition, some authors say that risk-taking has a relationship with pair work activities since both of them facilitate the practice of the language. For instance, McCray (2010) suggests that pair work activities help students to speak with their classmates in L2.



However, at the place where this study took place, six learners showed serious difficulties that restricted them from participating in the activities. These students were afraid, anxious and silent in the majority of the class activities. They were worried about making mistakes and reluctant to participate in class so they took a passive role because they felt insecure in speaking in front of the class. The teacher and their classmates asked questions but they did not answer them. Moreover, their classmates provided an intimidating classroom atmosphere. They smirked and corrected them wrongly. They always laughed at them and murmured about their performance in the different activities. Considering the above described problem, I decided to conduct this study with the purpose of involving the students in pair work activities to verify whether this strategy helped not only these learners, but also the teacher and their classmates. This study aims to answer three questions:

1. To what extent do pair-work activities foster students' risk taking in an EFL setting?
2. What are the students' perceptions about pair-work activities and risk-taking in an EFL setting?
3. How effective are pair work activities as a means to enhance risk-taking in an EFL setting?



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

## *Literature Review*

This section stresses two main topics; risk-taking and pair work activities. I also offer explanations about pair work activities and its relation to risk-taking in English classes and restate previous studies on pair work activities.

### **Risk-taking in English learning**

According to Young (1984) risk-taking is an impulse to make a decision without putting the primary focus on success or failure. It is an opportunity learners have to share their ideas and become active participants in class discussions without thinking about the results. Bang (1999) states that risk-taking in language learning implies a dynamic oral contribution in class such as: asking questions, answering them, and making comments during the lesson. In short, risk-taking is a desire that learners express to take part in the activities constantly. The author analyzed the Korean student's perception toward risk-taking in oral proficiency and factors which helped or hindered learners' active risk-taking in an EFL classroom. He utilized diaries, questionnaires and observations, with fifteen learners who were studying English at a college in a Korean University. The findings revealed that all participants (100%) demonstrated an optimistic opinion of risk-taking. Their opinions were associated with improved English ability and more opportunities to gain precision in oral practice, to learn new phrases and to express suggestions and opinions in class. He also





asserted that risk-taking was related to English language learning. The students who participated constantly in class gained more experience to express their thoughts.

Similarly, Luft (2007) investigated the significance of learners' risk-taking to learn Japanese. This study involved four learners enrolled in Japanese language classes and used questionnaires and observations as a means to collect data. The finding of this study suggested that communicating in the class was fundamental to language learning. Also, Tabuse (1991) coordinated a research study whose main focus was to examine several affective variables and the effect on learners' final grade. The participants in this study were students enrolled in first-year of university level of a Japanese language course. They used self-reports and questionnaires to gather data. They found that among other variables risk-taking promoted speaking skills, however, they did not study how to encourage risk-taking specifically.

Furthermore, Ely (2007) conducted a study on the causal relationships between risk-taking and oral proficiency. Data was collected through classroom observations and audio records. A questionnaire on risk-taking was administered to 75 freshman students learning Spanish at a university in California. He found that risk-taking is closely related to classroom

participation and it helps to show a good predisposition towards class. His study revealed that risk-taking was essential to promote interaction in class.

In practice, risk-taking and pair-work activities are two related teaching strategies which facilitate the acquisition of the foreign language. Both encourage learners to practice oral communication and provide learners with opportunities to get involved in meaningful, flexible and interesting lessons in which they play the main roles.

### **Pair-work activities**

According to Storch (2001), pair-work is a teaching strategy in language learning in which students work together with the assistance of a classmate who helps to complete the assignments. They work as a team to fulfill class requirements and prepare themselves to play an active role in the lessons. In other words, pair-work activities are fundamental to enhance students' participation and increase their talking time.

McFadden (2010) suggested that pair-work activities assisted learners to practice speaking and use all their opportunities in class. They had a more genuine conversation than when they worked alone. The activities are more 'daily-life' oriented; the students worked in

teams and it was similar to real communication. Harmer (2007) argued that pair-work was a good technique to develop in the classroom. It built an optimistic environment and children were less afraid of making mistakes in class. According to his view, the use of pair work in an EFL setting was a way to promote risk-taking since pair-work activities fostered learners' contributions. (As cited in Bercicova, 2000)

Samimy (1991) conducted a study to examine the benefits of pair-work activities in class. He used observation, interviews and surveys to collect data. The study was conducted at a school in the USA. The participants were 12 learners in a Spanish class. The students worked in pairs for one hour each lesson. He indicated that pair-work activities have a lot of benefits for students. The teacher corrected students gently to maintain group harmony or not show authority. He anticipated possible mistakes by giving clear recommendations and helping the weakest learners in the group to lower their anxiety levels before they spoke to the group. The interaction that arose from the use of pair-work activities encouraged learners to accept and value the corrections from the teacher and classmates. They felt the community accepted them with their limitations and were eager to see them as better language learners.

Phillips (1995) conducted a study on how to provide correct feedback in a public institution in Korea. He stated that the teacher needed to understand that feedback should be provided only when they do not affect students' motivation. Therefore, he gave feedback carefully and only when there was an absolute cooperative atmosphere in the classroom. This increased learners' opportunities to use the language in the class because they were not waiting to be corrected since the teacher accepted their mistakes as common issues in the language learning process. In pair-work activities, the teacher was aware that the young learners saw him as source of information who also encouraged them to take an active role in the class discussions. This allowed him to change the way he provided suggestions to the students.

McFadden (2010) also investigated the role of pair-work in ESL/EFL and its effect in learning outcomes. She used observations, surveys and weekly oral comprehension assessments to collect data. Information was gathered for three months. The study was conducted at Yakina Valley community college in Washington D.C, USA. The participants were 10 learners in a monolingual class; they were all Spanish speakers. The students met on Tuesday, Wednesday and Friday. They worked in pairs for about sixty minutes every class. Learners were paired according to their levels (high-high/ medium-medium), according to pairs selected by other class students, or finally, the investigator chose the pairs. She found that students always liked to work in pairs because pair-work helped them



to take part in the class. The students did better when they worked with a partner that had the same English level as this fact gave them more confidence.

In summary, there are at least three reasons for exploring the correspondence between risk-taking and pair-work activities. First, pair-work activities may promote classroom interaction; second, risk-taking may be promoted using pair-work activities; third, the language classroom becomes a natural scenario if risk-taking is increased in EFL setting.

### ***Methodology***

This research study adopted an intrinsic case study as I wanted to carry out an in-depth analysis of the problem using different instruments to gather data. Yin (1984) defined a case study as a process to examine and describe a particular case thoroughly, with the objective of gathering an in-depth understanding of the problem under study. This study was conducted in such a way because I analyzed perceptions and observed behavior. This process involved planning, observing, acting, and reflecting.

### ***Participants***

The participants in this study were six ninth grade students from a public school, three girls and three boys between 12 and 15 years old. These six learners had an A2 level in English, based on the parameters of the Common European Framework. They were chosen to be participants of this study because they all had the same difficulties: 1) they did



not take risks in class, 2) they felt anxious to speak in class, 3) they did not like to work alone, 4) they were not eager to learn English 5) they were not willing to ask and/or answer questions, 6) they had a short attention span towards English, 7) they did not actively participate in class, and 8) they liked grammar and reading exercises.

### ***Observations***

I observed the students twelve times on different days of the week. These observations lasted 40 minutes each and they were conducted from July to October, 2011. Data from the observations was collected through video recordings to make sure that all information was documented. Before the classroom observations, we talked to the teacher and the participants about the general goals of the observations to ensure they would be familiar with our presence since it could interfere with normal class process. These observations were conducted before the interviews and helped to have a general description of the behaviour of the students. The participants were observed at the beginning and at the end of the study to compare data. All participants consented to take part in the project by means of a letter. Since the participants were minors, their parents were required to authorize their participation through a written letter.

### ***Interviews***



I interviewed the participants of the study twelve times. Interviews were conducted with each one of the participants to clarify and expand on the information gathered previously during the observations. These in-depth interviews were carried out in a quiet room to avoid interference. Participants were informed that all data collected would remain confidential. In the interviews, I used an interview checklist to maintain the study focus and record the information that students provided. However, at the time of the interviews I asked more questions to contrast what they were saying to me. I also took notes during the observations. This helped to direct the interview and to keep the most important information. Each interview lasted 45 minutes. The subjects were interviewed separately to analyse how different their answers were.

### ***Data analysis and interpretation***

In order to analyze the data, I followed a constant comparison strategy to examine the information of the problem under study. This process started with the transcription of observations and interviews on Word documents. It was a systematic plan of action. First, I transcribed the information from the observations and interviews. Second, I read all the information several times to identify the recurring themes and labeled the data at the margin. Third, I segmented the data, stated the initial codes and assigned names to the initial codes. Then I verified the initial codes with repeating codes, examined the codes to construct the categories and finally I interpreted the information through reading, comparing and analyzing the subjects' quotes.

### *Findings and discussion*

Ideas and exchanging their opinions with the group using dialogues. For example, while being observed two participants had this dialogue in front of the group:

Arley: Hi Vievo! How are you doing?

Vievo: I am fine thanks, and you?

Arley: Not bad.

Arley: Tell me about your family. I want to know about them

Vievo: Well, my father is back home and my mom is happy

Arley: That is good

That was surprising because these students did not like to participate in class. However, here they did so because risk-taking was the opportunity to be involved in class and exchange knowledge and talk about what they wanted to express. Risk-taking increased their confidence; consequently, their talking time increased day by day. In the observations, it was common to see students talking in front of their classmates. While being observed two participants had this dialogue in front of the group:

Yasiry: Hello friend! How are you?

Yasney: well thanks, and you?



Yasiry: Good

Yasney: Can you pass me your pen?

Yasiry: Of course, you can

Yasney: Thanks

Participants felt secure in practicing their knowledge with their classmates, asking for favors and concentrated more in the activities. Risk-taking provided them with experience in the target language by increasing their talking time in class without fear of being criticized in the lessons. Consequently, anxiety decreased and students changed their passive role to become active members of their English language learning process in that grade. This is illustrated with the voice of one of the participants in the study.

“Risk-taking is vital in my English learning process. It helps me to acquire the ability to express my ideas and thoughts to the whole group. It does not matter if I make mistakes. The key is to demonstrate that I can speak in class without fear of criticisms or smirks”

For this participant, risk-taking is an important skill needed to acquire a foreign language. He interacts with his classmates by rehearsing experiences, opinions, and feelings with them. He sees risk-taking as a means of improving and learning from his failures. He

also thinks risk-taking offers him the chance to show classmates that it is possible to communicate in English and take an active role in the class.

Promoting risk-taking helped participants to overcome their weaknesses in their English class. Students received feedback from their classmates and from the teacher who worked together to provide effective advice to improve students' limitation in the language. While being interviewed one of the participants stated: "Risk-taking is good for me. My teacher and my friends correct me and I learn more and show my motivation". For this participant, teacher and classmates' clarifications are important in order to improve in the language and a strategy to express doubts about the activities and topics. It is the possibility to be corrected by her classmates and the teacher and also to learn more. While being observed, a participant received feedback from the teacher and two classmates. She forgot how to ask her classmate a question.

Yasney: Good afternoon. How does you feel today?

Yasiry: Yasney, It is better to say. How do you feel today?

Teacher: Yasney, Yasiry is right. Don't forget that for you we ask with "do"

Yasney: Thank you teacher and Yasiry for clarifications. I won't forget it. How do you feel today?

Yasiry and the teacher: That is correct.

For this participant, the teacher and classmates develop harmony in class by providing positive feedback that enhance a better understanding of the language and allowing her to expand her ability in the language. The teacher and classmates gave her clear clarifications, which provided clarity and deeper understanding to reinforce skills in the language. This assistance influenced her positively and facilitated the learning of new phrases or refined her knowledge.

Most of the participants in the study chose pair work activities as the most appropriate strategy to promote risk-taking in English classes. They felt secure with the presence of a partner who provided chance to talk about their ideas and increased participation. Pair work activities provided an authentic language production. This is illustrated with the voice of one of the participants in the study.

“I tend to communicate in pair work activities because it is better to take risks in class. A peer helps me to be more involved and to take every opportunity to demonstrate what I have learnt. Pair work activities increase my motivation to learn English through participating in the lessons and getting good correction from the teacher and my classmates”

The participants expressed this view toward pair work activities because they practiced the language to perform meaningful activities such as: negotiating meaning and sharing different points of view and practice daily life situation in class. This strategy also provided more time to discuss and interact with the teacher and the students to decrease the difficulties in the language, their anxiety and the criticisms from the teacher and their classmates. They experienced the language without fear of making mistakes.

### *Students' perception towards pair work activities*

The participants of this study viewed pair work activities as a method which motivated them to take an active role in the English class. They spoke English with their classmates and participated in discussions. They applied what they had learnt during the previous academic process; they interacted and exchanged their knowledge with the group. They improved their speaking skill through constant practice which facilitated the

acquisition of the language. The activities were based on communication which catered for the students' needs. This is illustrated with the voice of one of the participants in the study.

“Pair work activities encourage me to pay close attention to the activities and the teacher’s explanation. My partner asks me to focus on the class objective to clarify and understand the explanations from the teacher or another classmate. A partner also helps me to increase my willingness to participate”

Working with a classmate encourages students to practice speaking in the English class. They joined conversations and assessments which they were interested in. They told stories, talked about their lives, and asked and answered questions related to their lives. The activities focus on oral skills as is demonstrated with the voice of a participant “A classmate warns me to participate in class and inspired me with words such as you are good, your participation is excellent. It stimulates me to speak”. The students had time to prepare their message and receive clarifications from partners and the teacher. They became confident in their participation due to their classmates motivating them to be active participants in class.

### *Discussion*

Risk-taking provides students with more opportunities to receive suggestions, clarifications and advice from teacher, and support from classmates; consequently fear and anxiety



decreases significantly. They become empowered to use their vocabulary and expressions in their discourse. Students' motivation and interest to participate in class is more noticeable, as seen when learners raise their hands to ask and answer questions to and from their teacher and classmates. Moreover, there is a better classroom atmosphere in which learners express their ideas and interact with partners and as a result each student's ideas and contributions are valued and acknowledged. The students become aware of the need to improve oral communication.

The use of pair-work activities fosters participation in English and offers students the possibility to learn the language in a contextualized way, where communication is meaningful and the language is used to express their feelings. The use pair-work activities in the classroom change the type of tasks from grammar oriented and reading classes to communicative activities. Students play active roles by contributing to the class discussions, sharing their insights with their classmates and getting ready to answer questions in class. The students gain confidence and work cooperatively to better express their ideas regardless of mistakes.

The implementation of pair-work activities enhances risk-taking. The students talk to their classmates and express their thoughts more often. Pair work activities help learners to build their self-confidence as well as a good class atmosphere where the teacher and learners cooperate in a less intimidating environment. This type of interaction provides the teacher with more time to understand student's individual behavior and to value their presence in

class. Students learn to respect their different ways of working and learning and this motivates them to be active participants in class. Students are more comfortable and willing to take risks once they realize that mistakes are normal in the learning process, and they work cooperatively to perform the different class activities.

### ***Conclusions and pedagogical implications***

This study aimed at enhancing risk-taking in a public school through pair work activities. The results revealed that participants have a favorable view towards pair work activities as a good strategy to enhance risk-taking in an EFL context. This is a positive signal to language teachers in Colombia, and worldwide, since pair-work activities promote interactions, autonomy and increase students talking time. The students assume active roles in the class by participating in the discussions and exchanging their ideas and thoughts with their classmates. Pair-work activities also changed students and teacher's attitude towards mistakes in class. Before the study, the teacher corrected participants with criticisms and rebukes; however, the implementations of this strategy in the lessons helped the teachers and students to accept mistakes as a fundamental part of English learning and changed criticisms and rebukes for motivating advice and clarifications.

It should be noted that the implementation of pair work activities fostered participation in English and impacted the class atmosphere positively. The students gained



confidence and worked together to express their ideas without making mistakes. The students became aware of the need improve oral communication through working with their classmates and being willing to express their ideas in teams and to the whole class. It offered them more time to receive suggestions, clarifications and advice from the teacher and the classmates to lower their fears and anxiety to participate in the lessons.

Pair-work activities help learners to build their self-confidence, as well as a good class atmosphere where the teacher and learners cooperate in a less intimidating environment. This type of interaction provides the teacher with more time to understand student's individual behavior and to value their presence in class. Students learn to respect their different learning styles and this motivates students. They are comfortable and eager to speak in class, once they realize that slips are normal in the learning process, and they work cooperatively to perform the different class activities. They even learn to negotiate and divide the activities according to the time given to make sure each one has the same chance to participate in class.

A powerful factor is that pair-work activities enhance speaking. The students have more opportunities to rehearse daily conversations, which help them to practice their knowledge inside and outside the classroom. They negotiate among themselves to reach



agreements upon different point of views, discuss relevant topics and defended their viewpoints and beliefs. Pair-work activities offer them the opportunity to learn the language in a contextualized way, where communication is meaningful and the language is used to express their feelings and opinions about relevant topics. The type of tasks and activities in the classroom change from grammar and reading oriented to communicative tasks. Students shared their insights with their classmates and got ready to ask and answer questions in class.

The implication of this study suggests that teachers, educators and policy makers should include pair-work activities in the curriculum in education laws because this strategy helps learners to acquire the language easily, promote speaking and autonomous learning. Students become self-confident, trust themselves and build their self-esteem. They believe in what they do in class and this encourages them to change their passive role and become the center of the learning process. They cooperate and work as a team to reach common objectives. Students lower their rebukes and criticisms and collaborate to complete the activities so that they make new friends in class and build harmonious relationships, which create a good atmosphere for the students, for the teacher and for society as well.



Finally, this study demonstrated that more studies should be carried out on the topic, such as: linguistic control and turn taking during pair-work activities.



## *References*

BANG, Y. (1999) Factors affecting Korean students' risk-taking behavior in an EFL classroom. Thesis. Doctor of Philosophy. Ohio State University, *ED Policy and Leadership*. Retrieved on 24 [http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc\\_num=osu1243019322](http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1243019322); PDF

BEEBE, L.M. (1983) Risk taking and the language learning: Classroom oriented research in second language acquisition. *Mass Newbury house*. (2) 36-66.

BERCICOVA, P. (2007) Teacher role in pair-work activities. Thesis Master in TESOL. Masaryk University. (2) 60-70-65-50.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. ( 2006) Formar en lenguas extranjeras: El reto. Bogotá: *Imprenta Nacional*.



LUFT, S. (2007) Degree: Master of Arts, Ohio State University, East Asian Languages El and Literatures. Retrieved on 28 May 2012.

[http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc\\_num=osu1229701363:PDF](http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1229701363:PDF)

McCRAVY, M. (2010) Pair Work. Northwest Practitioner Knowledge Institute and documentation. 1.-30

CARSON, J and NELSON, G. (1996) *Chinese students' perceptions of EFL peer response group interaction*. Journal of Second Language Writing: vol. 8, p.49-55 Retrieved May 6th 2012, from: <http://jlr.sagepub.com/content/10/1/49>

PHILLIPS, S.W. (1995) Teaching Practice Handbook. London: Macmillan Heinemann English Language Teaching.

RUBIN, J. (1975) *What a good language learner can teach us*. In: TESOL Quaterly. 9-41-51.



RULON, K. (1999) *Negotiation of the content. Teacher fronted and small group and interaction: classroom oriented research in second language acquisition*. Conversation in second language in second language acquisition. R-day. Newbury house. 40-46.

SAMIMY, K. and TABUSE, M. (1991) *Specific variables in a second language classroom*. Eric reproduction service.

STORCH, N. (2001) *How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs*. Center for Communication Skills and ESL, University of Melbourne Australia: University of Melbourne. 30-53.

YIN, R.K. (1984) *Case Study Research. Design and methods*. Nerbury Park. California: Sage Publication.

YOUNG, R and D. (1991). Risk-Taking in Learning, K-3. NEA Early Childhood Education Services. National Education Association: Washington, D.C.

## ***Biographie***

Eulices Córdoba Zúñiga is an EFL instructor with diverse teaching experience. Since 2011, he has been working for Universidad de la Amazonia in Florencia – Caquetá. He holds a Master’s Degree in English Didactics. His research interests include English Foreign Language methodology, didactics and teachers professional developments.



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

***EXPLORING FACTORS AFFECTING LISTENING SKILLS AND THEIR  
IMPLICATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE  
COMPETENCE: A CASE STUDY***

**Mayra Alejandra Camacho Ardila**

**mayita61195@hotmail.com**

***Abstract***

This case study attempted to explore factors that affect listening skills and their implications in the development of communicative competence at a public university in Colombia. The participants were three English intermediate-level students from the Foreign Language program of the University of Pamplona. Data were gathered through non participant observations and semi-structured interviews, then analyzed using Hatch's (2002) interpretive model and MAXQDA11. Findings revealed that factors affecting EFL participants' listening skills are: motivation, paralinguistic features (such as the accent, noise, rate of delivery, pronunciation, and intonation), known vocabulary, concentration, teacher's methodology, use of materials and learner's background. Additionally, it was found that these factors are directly or indirectly implied in the development of communicative competence.

54



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

Key words: Listening skills, factors, communicative competence.

### ***Resumen***

Este estudio de caso cualitativo pretendió explorar los factores que afectan la habilidad de escucha y sus implicaciones en el desarrollo de la competencia comunicativa en una universidad pública en Colombia. Los participantes de este estudio fueron 3 estudiantes pertenecientes al nivel intermedio del programa de Lenguas Extranjeras de Pamplona. Los datos fueron obtenidos a través de observaciones no participantes y entrevistas semi-estructuradas; luego analizadas usando el modelo interpretativo de Hatch (2002) y el MAXQDA11. Los resultados revelaron que los factores que afectan la habilidad de escucha son: motivación del estudiante, rasgos paralingüísticos (como el acento, ruido, velocidad del discurso, pronunciación y entonación), falta de vocabulario, falta de concentración, metodología del profesor, uso de material y conocimientos previos del estudiante. Adicionalmente, se encontró que estos factores están directa o indirectamente implicados en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Palabras clave: habilidades de escucha, factores, competencia comunicativa.





## *Introduction*

People communicate using different language skills. In language teaching, the four main skills are classified in two types: receptive (reading and listening skills) where language is acquired and meaning is extracted, and productive (writing and speaking skills) where language is produced. Furthermore, when learning a foreign language, people usually want to be engaged in real communication with those who speak the target language; thus, they have the need to understand what others say and to be understood. According to Steinberg (2007), listening skills can be defined as “the ability of one individual perceiving another via sense, (specifically aural) organs, assigning a meaning to the message and comprehending it”. However, listening is more complex than merely hearing. “This process consists of four stages: sensing and attending, understanding and interpreting, remembering, and responding. The stages occur in sequence but we are generally unaware of them” (Steinberg, 2007). Thus, it is possible to affirm that listening is a complex ability that needs to be developed from different aspects to have a successful performance in the practice of EFL, which implies a learner’s engagement into this process.

On the other hand, the listening skill has a vital role in developing foreign language competence. Nunan (1998) believed that listening is the basic skill in language learning. Without the listening skill, learners will never learn to communicate effectively. In fact, over 50% of the time that students spend functioning in a foreign language should



be devoted to listening (Nunan, 1998). That is the reason why several authors have studied the development of listening skills in EFL students. Some of them have focused their attention on learning strategies and listening skills (Barani 2011, Castro 2009, Gáfaró 2012, Muge 2010, Reina 2010). Some others have centered their studies on inquiring the factors affecting listening skills (Díaz 2012, Graham, and Vanderplank 2007, Kutlu<sup>a</sup>& Aslanolub 2009, Seferolu and Uzakgöre 2004, Soureshjani 2011). Although there is extensive research into the factors affecting listening skills, little is known about how these factors actually affect listening skills and the communicative competence in EFL learners.

Consequently, the purpose of this case study was to identify the factors that affect intermediate foreign languages students' listening skills and their implications in the development of their communicative competence. Studying the factors that can interfere with listening skills is not sufficient. EFL teachers and learners need to have a deeper understanding of these factors, how they can affect performance in listening skills, which difficulties these factors can originate from and how these factors can impact on their communicative competence.

This study was an attempt to further understand factors affecting listening skills and their implications in communicative competences. The research questions driving this project were:

- What are the factors that affect listening skills among intermediate- level participants?
- What are the potential difficulties participants face when those factors are present?
- How do these factors affect the development of the communicative competence among intermediate-level EFL learners?

To answer these questions, a qualitative case study design was adopted. The data were collected through non-participant classroom observations, field notes and semi-structured interviews.

The remainder of the article is structured as follows; literature review, methodology, findings and implications.



## *Literature Review*

Using a qualitative approach to explore factors affecting EFL learners' listening skills helps to better understand the difficulties they can generate in learners' performance and the impact those factors can have on the development of communicative competences. Therefore, this literature review was focused on two key elements. First, I provided definitions of listening comprehension and communicative competence. Second, I presented a review of relevant studies on listening skills and teaching strategies.

### *Listening comprehension*

Listening comprehension is the ability of one individual perceiving another via sense, (specifically aural) organs, assigning a meaning to the message and comprehending it. "Listening is more complex than merely hearing. This process consists of four stages: sensing and attending, understanding and interpreting, remembering, and responding. The stages occur in sequence but we are generally unaware of them." (Steinberg, 2007)

### *Communicative competence*

Communicative competence is the ability to use language to convey and interpret meaning. Canale and Swain (1980) divided communicative competence into four separate components: *grammatical competence* (which relates to the learner's knowledge of the vocabulary, phonology and rules of the language), *discourse competence* (which relates

59



to the learner's ability to connect utterances into a meaningful whole), *sociolinguistic competence* (which relates to the learner's ability to use language appropriately) and *strategic competence* (which relates to a learner's ability to employ strategies to compensate for imperfect knowledge).

Moreover, the communicative competence includes the management of non-verbal elements, also known as paralinguistic features; further explained by Halliday (1985) who stated, "All speech is accompanied by additional features, which may include:

- vocal features such as pitch, loudness, voice quality (e.g. whispering, groaning), pace and rhythm;
- gestures (including pointing to elements of the physical environment), eye contact and what has become known as 'body language';
- 'non-linguistic' sounds such as sighing, 'tutting', exclamations like 'Oh!' and 'Ah!', and even screams".

Several studies have identified some factors affecting listening skills among EFL learners. For example Díaz (2012), carried out a research investigation in order to identify the factors that interfere with EFL learners' listening comprehension at a public university. Data was gathered through non participant observations and semi-structured interviews. Findings revealed that factors interfering with EFL learners' listening

comprehension are: speaker's accent and rate of delivery; student's limited vocabulary, concentration, discussion of unknown topics and noise.

Kutlu and Aslanolub (2009), conducted research on the factors affecting listening skills by using a listening comprehension test for 265 fifth grade students from 4 private schools in Ankara. They found that “number of juvenile books at home”, “number of books at home”, “time spent reading books”, “time spent reading newspaper” and “time spent listening to radio” have significant effect on fifth grade students' success in their listening performance .

Soureshjani (2011) inquired into the influence of cultural background on The receptive skills: reading and listening, of Iranian EFL language learners. To accomplish this objective, two classes of Iranian upper-intermediate learners of English in one of the language institutes in Shahrekord (Iran) participated in the study. One of the classes was designated the experimental group and the other the control group. After administering pre- and post-test reading comprehension tests and also a pre- and post-test listening comprehension tests (the tests containing cultural elements), the study's findings revealed that having cultural background knowledge about the content of a written or spoken text has a significant effect on reading and listening comprehension.

Additionally, there is extensive evidence that working on listening skills adequately can help to develop listening skills in the learning process of a foreign language. For instance, Castro (2009) determined through the implementation of activities based on music videos and questionnaires in a classroom of a pre-intermediate English course in a TEFL program of a Colombian university, that the level of comprehension of the listening material varies from one student to the other even if they belong to the same learning group, due to the fact that each learner uses different learning strategies such as skimming, scanning, and prediction in order to understand the song lyrics.

Reina (2010) examined the listening performance of students in a second level EFL course at the University Foundation Juan de Castellanos in Tunja (Colombia). The author researched this topic through the development of six workshops based on English songs. Findings of this study indicate that this type of material can foster listening skills and engage students in discussion about cultural and social issues. Otherwise, results show that practicing listening with songs can become a good way to train students in the development of higher levels of comprehension.

Müge's (2010), after administering various pre and post-tests to 180 students from the preparatory school of Hacettepe University (Turkey), found that teaching listening and speaking skills in integration improves oral communicative competences of the

students. At the end of the study, the group practicing the skills in integration was found to be more successful than the group practicing the skills separately.

All those studies were chosen because they are focused on improving listening skill through different strategies or tools, just as I attempted to do with the present study. The authors previously mentioned have taken different approaches to understand the learning process of a foreign language and help solving some difficulties which the students may have in this field. Thus, I selected these studies to support this research investigation because I was interested in inquiring the factors affecting listening skills and how they can have some implications in other skills or other abilities, such as communicative competence.





## *Methodology*

This research investigation adopted a qualitative case study design. Yin (1993) suggests that a case study refers to an event, an entity, an individual or even a unit of analysis. It is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context and addresses a situation in which the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident, (p.59). Accordingly, this study attempted to identify the factors that affect the listening skills of intermediate-level foreign languages students and their implications in the development of communicative competence.

## *Participants*

The present study was carried out at the University of Pamplona with a class of advanced-level students enrolled in the Foreign Language program. Participants were expected to reach a degree of proficiency equivalent to a B1 level within the Common European Framework of Reference for Language. Participants were selected using purposeful sampling. This type of sampling enabled me to choose the participants whilst taking into account some criteria such as their behavior during the listening activities in their English classes, i.e. learners who expressed some difficulties with listening skills



(piloting interview). I selected learners who had experienced those difficulties because they could provide me with significant information about the phenomenon under study.

### *Data Collection Procedures*

Data was gathered through non participant classroom observations, interviews and field notes. These instruments are convenient in qualitative research whose objective is the data collection from specific scenarios.

### *Non-participant observation*

According to (Creswell 2005), a non-participant observer is someone “who visits a site and records notes without becoming involved in the activities of the participants” (p.212). In this study the data was collected firstly through observations, which allowed the abstraction of real data from real situations. Interviews and classroom observations were video-taped and transcribed in order to keep the relevant information about the studied phenomenon. For the classroom observations I adopted a non-participant role in order to be unbiased when conducting the research. Besides, the group observed was chosen taking into account



characteristics such as their level of proficiency according to the CEFR (intermediate-B1) and the disposition of the teacher in charge of the class.

These classroom observations were conducted in the Foreign Languages laboratory RL-202 at the University's main campus. This laboratory was equipped with all the equipment required for working on listening activities, (computers, speakers, internet, projector and smart board). These helped students to better work and develop their skills related to the use of the English language. Students usually place themselves in lines according to the laboratory's seating arrangement.

The classroom observations had different durations. Sometimes they lasted two hours, sometimes one hour, depending on the type of activities developed by the teacher during the classes. During the process, an observational protocol was used. This observational protocol described the date and time, classroom observation number, class, teacher, observer, place, descriptions and reflections about the phenomenon observed (See Appendix 1). Besides, in order to gather specific information of the phenomenon under observation I prepared an explicit objective for each classroom observation. The objectives



of each one of the classroom observation were fully accomplished and they were helpful when analyzing the information of the study.

Data were also gathered through two semi-structured interviews. (See Appendix 2 and 3). The data collection process was also complemented through “a structured but flexible process” (Turner, 2010.) This instrument was useful in gathering participants’ voices, opinions, thoughts and answers. Participants were interviewed twice on both November 9th and November 30th. I interviewed participants in a quiet and peaceful environment in order to make them feel more comfortable to answer the questions.

#### *Data Analysis.*

To analyze the data I selected the interpretive analysis model suggested by Hatch (2002).

This interpretive analysis includes eight steps:

1. Reading the data to gain a sense of the whole.
2. Reviewing impressions previously recorded in research and its protocols.



3. Reading the data, identifying impressions, and recording those impressions in memos.
4. Studying memos for salient information.
5. Re-reading data, coding places where interpretations were supported or challenged.
6. Writing a draft summary. The voices of the teachers became a key element in writing the first draft.
7. Reviewing interpretations with the participants.
8. Writing a revised summary and identifying excerpts that supported interpretations.

Besides, using MAXQDA software was very helpful in order to organize and analyze the information previously gathered. The data were coded and reduced to two themes (factors and difficulties affecting listening skill). (See Appendix 4)

### **Ethical Considerations**

Before starting the data collection process I gained approval from the Foreign Language Department at the University of Pamplona. This permission explained that there was no risk



to human participants. Furthermore, I previously contacted the teacher in charge of the group in order to obtain their permission and they authorized his participation through a letter of consent. Also, I contacted participants in the University directly inviting them to participate. After students agreed to participate, they signed a letter of consent that explained the specific conditions and requirements of the study. In this study, pseudonyms were used in order to maintain the anonymity of the participants and to protect their privacy.

### **Limitations of the study**

The limitations of this study are inherent in qualitative research. As I conducted non-participant observations, the researcher's presence might have influenced the participants' behavior. According to Patton, (1990), "the observer may affect the situation being observed in unknown ways" (p.306).

This study focused on identifying the factors affecting listening skills, therefore, the implications they have in the development of the communicative competence. However, it was complex to observe factors that affect listening skills because some of them are not external, since each student knows their own difficulties and it might be complicated for the researcher to identify them. However, I attempted to identify those factors through the



interviews because the students' answers provided useful information about the phenomenon.

The time was another limitation, because it was difficult to fix a schedule with the participants for the interviews. Consequently, I was not able to interview participants a third time as I had planned at the beginning of the data collection process.



## *Findings*

This data analysis was carried out in the light of the three research questions that asked about the factors affecting listening skills, the potential difficulties students faced when those factors were present, and the impact of those factors on their communicative competence.

After analyzing the data gathered through field notes, observations and interviews, I identified seven factors that affect advanced-level EFL learners' listening comprehension. They are as follows: learner's motivation, paralinguistic features, lack of vocabulary, lack of concentration, teacher's methodology, the use of material and the learner's background

### *Factors affecting listening skills*

1. The degree of motivation seemed to have an effect on participants' listening comprehension. Based on participants' voices I can say that learner's motivation was related to external factors such as teachers and classmates' behavior, and internal factors such as frustration and anxiety. During the first interview, when the participants were asked about the difficulties they had faced while working on listening activities, Hermione answered:



“...uno se pone a pensar, en un parcial o en un// una/ un ejercicio de escucha, que digamos que uno a veces juemadre es importante, o sea y que uno no entienda, y uno queda como que ¡aah! En ese momento como que uno se frustra y como que no esto no es lo mío, no sé qué...”

Frustration and anxiety appeared as internal factors negatively affecting the participants while doing a listening exercise, given that if they could not understand some words or expressions in a listening test they felt stressed and afraid of failing the exam. This situation also caused them to feel disoriented and as if they were studying in the wrong program.

On the other hand, teachers and classmates' behavior emerged as external factors that influence the degree of motivation towards the listening skills among the participants. As one participant stated: “a veces es desmotivante algunos profesores o algunas situaciones que se presentan, pero igual nada, o sea, a uno le gustan las cosas uno tiene que darla toda y luchar por lo que uno quiere...” Later on, when being asked about the specific situations that demotivated her towards the study of a foreign language, she said:

“...Yo soy una persona que me frustro mucho cuando no puedo hacer las cosas a la primera vez, entonces en este caso, es como algo más personal a veces que algo externo.

Pero a veces también pueden influir cosas como los profesores o determinadas clases o la forma como se dictan las clases también influyen mucho en eso.”

It can be inferred that participants the participants’ degree of motivation was directly proportional to the degree of comprehension they reached during a listening activity. If they were motivated enough towards the listening exercises, they would have a better performance.

2. Paralinguistic features such as the accent, noise, rate of delivery, pronunciation, and intonation caused participants difficulties while doing listening exercises. These difficulties increased since participants did not have much exposure to the different English accents. They expressed their concerns of having worked with the same type of audio material (textbook listening exercises.)

Participants expressed having experienced problems while doing listening exercises as part of a class activity, such as filling gaps and completing sentences in a podcast, video or song. According to them, discriminating the noise and the background sounds present in some listening exercises did not allow them to identify the key information to answer some of the questions. They also stated that the noise distracted them to the point of losing their interest in the exercise.

Moreover, based on the classroom observations I carried out, the rate of delivery seemed to affect participants' listening comprehension because they were not able to control how quick the speaker delivered a particular message. As opposed to with the noise, the speed at which the speakers spoke made them focus more on the listening exercise, and concentrate on trying to understand the meaning of the listening activities.

3. The lack of vocabulary hindered participants' listening skills. All the participants agreed that they were not able to understand some listening exercises because they did not know some key words, as expressed by Participant 3:

“...Porque pues si/ la actividad no sé...posee también palabras muy desconocidas pues uno tiende también como a //como que... está como muy difícil, si. Pero pues también si uno encuentra un vocabulario familiar, uno dice eso está fácil, lo puedo contestar de buena manera y//si.”

Besides, when participants found unknown words in a listening exercise, they stopped listening to think about the meaning of the word, missing the following part of the activity. Accordingly, it is important to say that participants needed to know the vocabulary used in an audio material in order to have a better comprehension of it. A learner who is familiar with the vocabulary used in a listening exercise will have a better performance and

consequently better results in the activity than one whose knowledge of the vocabulary is limited.

4. Lack of concentration affected participants' listening performance significantly. The smallest distraction seemed to alter listening comprehension. Most likely when the students were not concentrating fully on what they were listening to, their performance in the listening activities was not outstanding. During the first and the second classroom observations, I realized that some students were not paying attention to the teacher's instructions on how to develop listening exercises. For example, one of them was looking for a sharpener in his bag and the other one whispering to another classmate. During the activity, they seemed to be lost and they kept looking at their peers. When the activity was finished and the teacher checked the students' answers, these two students were disappointed with their results. I saw in their faces the frustration of having failed that listening quiz.

One of the participants explained how the loss of concentration may be devastating to their learning purposes:

“... es como mirar desde qué punto de vista de que uno tiene que concentrarse, muchas veces uno como que está pensando: ¡uy no qué estará pensando el de al



lado!, ¿será que el de al lado si la agarró y yo no? ¿Será que este si lo hizo y yo no? Entonces uno como que le pone más cuidado a las cosas que lo rodean a uno”.

Based on the students’ attitudes in class, and what they expressed, I have to point out that listening comprehension is one of the skills that required concentration because it is a complex process, in which learners build a mental representation of the words and expressions they are listening to.

5. Teacher’s methodology and the variety of tasks worked in class seemed to strongly affect participants’ attitude and performance while doing listening activities.

Throughout the classroom observations, I realized the way in which the teacher developed the class was crucial to motivate learners towards the listening activities. For example, the teacher always arrived at the classroom with an enthusiastic attitude and he was very caring to the students’ comments and attitudes during the activities. He was always encouraging the students by saying “you can do it”, “you are the best”, “what you said is really amazing”, and I observed that the teacher’s remarks improved the student’s confidence, and allowed them to ask any question or to make any comment without fear. Furthermore, the teacher was creative. For example, he used a variety of materials and strategies. It helped learners to gain a better understanding and to enjoy the activities they were engaged in. Similarly, participants seemed to be more enthusiastic towards the English class given the

strong influence the teacher had on his students. In other words, the teacher's attitude towards the class, the use of different material (books, podcasts, online exercises, videos, songs) adapted to students' level and the high level of confidence he instilled in the learners created an appropriate learning environment.

The way the teacher used instructional materials during the classes seemed to have important implications in the development of listening skills among the participants. Some of them said to be bored of having listening activities in which they always used the same audio material (mainly the listening exercises of English New File book). Some of them complained about the boredom of using limited material in the classroom, as they have experienced with some other teachers in previous semesters. As Participant 1 stated:

“... porque igual los libros son como muy cansones. La parte de los libros y esta cosa de estar viendo gramática cada rato y todo eso es como muy monótono. Y porque los libros siempre trabajan el mismo ritmo de actividades, las mismas cosas, la misma forma de hacerlo, entonces como que cansa.”

At this stage, all of the participants agreed that their teacher always varied not only the class activities, but also the materials used to reinforce their listening comprehension. As Participant 3 stated:

77



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

”...Pero eso es lo chévere del profesor, que el profesor trata como de seguir con el hilo de los temas, pero no solamente con el libro sino también nos varia las actividades, de modo que nosotros si no entendimos algo con el libro, lo entendamos de alguna otra manera”.

The use of varied resources gave the participants the opportunity to work comfortably and to develop their skills more effectively.

7. The learners’ background is an outstanding agent in listening comprehension. As Soureshjani (2011) affirmed, “having background knowledge is a key feature to the successful understanding of any kind of reading and listening materials, so language learners willing to improve their reading and listening comprehension should have greater exposure to reading and listening materials”. Participant 2 stated:

“...porque uno viene con un inglés, o sea, y un francés nulo prácticamente y un inglés de colegio donde a usted solamente le enseñan a decir “good morning” y le enseñan algunas palabras y a veces hasta mal enseñadas, o sea, pura gramática estructural...”.



At this level I have to point out that in most of the classes I observed, I realized that one of the students always participated actively. She performed exceptionally well during the different activities that the teacher proposed. One day I was talking to the teacher and he told me that this student graduated from a renowned high school where learners receive an intensive training in FL communicative skills. I can infer this participant's prior degree of exposure to the language might have facilitated their listening comprehension. Her background knowledge on several topics provided her with a natural way of learning allowing her to communicate properly in the target language.

### ***Conclusions***

Conducting this study enabled me to understand that there are seven factors that affect EFL learners' listening skills: learner's motivation, paralinguistic features, vocabulary, concentration, teacher's methodology, the use of material and the learner's background. Furthermore, I realized how some of those factors affected not only learners' listening skills but also their communicative competence, specifically the paralinguistic features, resulting in an important component of the non-verbal competence, which belongs to communicative competence.





As undergraduate researcher, I reflected upon the process itself. Although I started this study based on my own experience as an EFL language student, I maintained neutrality during the process of data collection and data analysis. Furthermore, I had the opportunity to reflect on the way EFL teachers and learners master listening strategies and materials inside the classroom.

Finally, this experience helped me to recognize the importance of research in the educational field because throughout it, teachers and learners can understand the phenomena that occur inside the classroom.

**Implications for Further Research.** Considering the findings of my research project some recommendations could be taken into account:

1. Regarding the research data collection, it should be helpful to implement the use of other instruments and sources (i.e. the teachers in charge of the group)

Researchers should spend more time collecting and analyzing data.



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

## **REFERENCES**

Barani, G. (2011) The Relationship between Computer Assisted Language Learning (CALL) and Listening Skill of Iranian EFL Learners.

Canale M. and Swain M. (1980). Theoretical basis of Communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1:1 -47

Castro, V. (2009). The use of music videos for the development of EFL pre-service teachers' listening skills at a Colombian university.

*Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax Cambridge, M.I.T Press.*

Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Second Edition.

Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, conducting ad evaluating quantitative and qualitative research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. (p. 212)



Díaz, S. (2012), Identifying the Factors That Interfere the EFL Learners' Listening Comprehension at a Public University: A Case Study

*Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006)*. MEN. Bogotá, Colombia.

Gáfaró, O. (2012). Understanding How the Use of ICTS Improve Listening Skills among EFL Learners: A Case Study

Graham, S., Santos, D. and Vanderplank R. (2007). Listening Comprehension And Strategy Use: A Longitudinal Exploration

Griffiths, C. (2004). Language Learning Strategies: Theory and Research. School of Foundations Studies AIS St Helens, Auckland, New Zealand.

Halliday, M.A.K. (1985). An Introduction to Functional Grammar London, Arnold.

Hatch, J. (2002). Doing qualitative research in Education settings. New York: State



University of New York.

Hymes, D. (1979) 'On communicative competence' in Brumfit, C. and Johnson, K. (eds) *The Communicative Approach to Language Teaching* Oxford, Oxford University Press.

Kurcz, D. (2004). Communicative competence and theory of mind. *Psychology of Language and Communication* 2004, Vol. 8, No. 2.

Kutlu O., & Aslanolub E., (2009). Factors affecting the listening skill. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 (2009) 2013–2022.

Muge, Z. (2010). Integrating listening and speaking skills to facilitate English language learners' communicative competence. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9 (2010) 765–770.

Nunan, D. (1998). Approaches to teaching listening in language classroom. In proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference. Taejon, Korea: KOTESOL.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury park: sage.



University of New York.

Reina, E. (2010) . The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL classes. Cuadernos de Lingüística Hispánica N.º 15. ISSN 0121-053X. Enero-Junio 2010; p. 121-138

Sadeghi, K. & Nazarbaghi, N. (2011). The effect of teaching Finite State Grammar (FSG) on listening comprehension ability of Iranian Intermediate EFL learners. *International Journal Of Academic Research*. Vol. 3. No. 2. March, 2011, II Part.

Seferolu, G., & Uzakgöre, S. (2004). Equipping learners with listening strategies in English language classes. *Hacettepe Üniversitesi Eitim Fakültesi Dergisi*, 27, 223-231.

Soureshjani, Kamal (2011). The Inevitable Role of Cultural Background on the Iranian EFL Learners' Reading and Listening Skills. *US-China Foreign Languages Journal*. Vol. 9, No. 6, 390-397

Steinberg S. (2007). *An Introduction to Communication Studies*. Juta and Company Ltd.



Ted Power English Language Learning and Teaching

<http://www.btinternet.com/~ted.power/esl0404.html>

The Common European Framework in its political and educational context.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf)

Turner, D. (2010). Qualitative interview design: a practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15 (3), 754 - 760.

Yin, R. (1993). *Application of Case Study Research*. 1993. Sage Publication, California. P.33-35.

## Appendix 1

### Observational Protocol

Observer: \_\_\_\_\_ Observed Event: \_\_\_\_\_

Place: \_\_\_\_\_ Level: \_\_\_\_\_

Class Time: \_\_\_\_\_ Observation Time: \_\_\_\_\_

86



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

Objective: \_\_\_\_\_

<b>WHAT I OBSERVED</b>	<b>WHAT I THINK</b>

## Appendix 2

### First Interview Protocol

**Date:** November 9<sup>th</sup>, 2012

**Time:** 1 hour

87



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.



**Interviewer:** Mayra Alejandra Camacho    **Interviewee:**

**Objective:** To obtain preliminary information about participants' experiences related to listening activities.

In this interview I am going to have a first approach with the participants to obtain in depth information about the positive or negative experiences students have had when facing listening activities both in the classroom and at home. Furthermore, I am going to complement the gathered data through the observations in order to better understand the phenomenon of factors affecting listening skills.

With the purpose of making them feel more comfortable, I am going to address the interview in Spanish, given that it is their mother tongue and they can express better their feelings and their opinions in their own language.

Firstly, I'm going to engage the participant asking some general questions related to their feelings. The first question will be:

- ¿Cómo se siente estudiando Lenguas Extranjeras?

Secondly, to introduce the topic of listening skills, I am going to ask the participants about

the activities they prefer to do in their English classes. Thus, the second question will be:

- ¿Qué tipo de actividades disfruta más en sus clases de Inglés?

Using participants' answers to the previous question, I am going to connect the third question which will be more related to the students' experiences. The third question will be:

- ¿Cómo ha sido su proceso desde que inició su carrera en cuanto a las habilidades de escucha?

Then, I am going to ask the participants about their feelings when having a listening activity.

The fourth question will be:

- ¿Cómo se siente cuando realiza actividades de escucha?

Finally, I am going to ask participants about the possible difficulties they have when facing a listening activity. The fifth question will be:

- ¿Cree que tiene dificultades cuando enfrenta una actividad de escucha? ¿Cuáles son?

Lastly, I am going to ask participants about their strengths related to listening skills. The sixth question will be:

- ¿Qué se le facilita más cuando realiza una actividad de escucha?

### Appendix 3

#### Second Interview Protocol

**Date:** November 30<sup>th</sup>, 2012

**Time:** 1 hour

**Interviewer:** Mayra Alejandra Camacho    **Interviewee:**

**Objective:** To ask questions to the participants in order to understand the central phenomenon.

In this interview I am going to have deeper approach with the participants to obtain in depth information about the positive or negative experiences students have had when facing listening activities both in the classroom and at home. Furthermore, I am going to complement the gathered data through the observations in order to better understand the phenomenon of factors affecting listening skills.

With the purpose of making them feel more comfortable, I am going to address the interview in Spanish, given that it is their mother tongue and they can express better their feelings and

their opinions in their own language.

Firstly, I'm going to provide the participants with a short summary of their last interview's answers in order to put them in context and get them prepared for beginning this new interview.

- Hablando de esas dificultades que usted mencionaba en la entrevista anterior, que presenta cuando se enfrenta a una actividad de escucha: ¿Qué hace usted para superar este tipo de dificultades?

Secondly, to inquire about the elements that affect listening skills, I am going to ask the participants about the factors they consider affect in a positive or a negative way their listening comprehension:

- ¿Qué factores considera usted que influyen más al momento de escuchar, ya sea de manera positiva o negativa?

To investigate about the role of the teacher in their listening performance, I am going to ask the participants about the way in which teacher works the listening skills into the class. The third question will be:

- ¿Cómo trabaja su profesor las habilidades de escucha en clase?

Then, I am going to ask the participants about the type of material they work with when facing the listening activities. The fourth question will be:

- ¿Considera que el material trabajado en sus clases de inglés es apropiado a su nivel de la lengua?

Finally, I am going to ask participants about the listening activities they do at home in order to reinforce their performance in this ability. The fifth question will be:

- ¿Realiza usted actividades de escucha en casa para reforzar su desempeño?

Lastly, I am going to ask participants if they consider their performance in listening skill affects in some way the other communicative skills.. The sixth question will be:

- ¿Considera usted que su desempeño en escucha influye de alguna manera en las demás habilidades comunicativas como hablar, leer y escribir?



## L'apprentissage de langues étrangères : vers une culture 2.0

Suleynis I. GOMEZ\*  
Maryan L. DIAZ\*\*

### Résumé

L'incorporation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement s'est réalisée lentement, mais depuis quelques années il s'est produit une révolution grâce à ce qu'on appelle le Web 2.0, qui a permis la démocratisation de la toile. Cette étude de cas a été conduite dans un cours de FLE niveau avancé d'une université publique de la Colombie avec le but de connaître l'influence qui a l'échange en ligne dans l'apprentissage du FLE. Pour la collecte de données, on a utilisé l'observation non participante, l'entretien semi-directif, et l'analyse des documents travaillés en classe. L'analyse de l'information a été faite sous la technique typologique dont les résultats présentent les principaux apports des applications qui offre ce web interactif et es réactions des étudiants lorsqu'ils les utilisent pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

**Mots-clés :** web 2.0, applications web, échange en ligne, TICE, enseignement et apprentissage des langues.

### Abstract

The Information and Communication Technologies in Education have been incorporated slowly in education, but from 5 years ago, thanks to what we call WEB 2.0, a revolution has been evident as consequence of the interaction that this one promotes. This case study, carried out in

an advanced French course in a public university in Colombia, aimed to know the influence of the online exchange in FFL learning. The data was gathered throughout the non-participant observation, the semi-directed interview and the analysis of documents worked in class. The information was interpreted under a typological analysis. Finally, the results present the main contributions of the tools that this interactive web offers, and the students' reactions when they use them for learning a foreign language.

**Key words:** web 2.0, web tools, online exchange, ICTE, language teaching and learning.

## **Resumen**

Las tecnologías de la información y de la comunicación para la educación se han incorporado lentamente en la enseñanza pero desde hace 5 años, gracias a lo que llamamos WEB 2.0, una revolución ha sido evidente como consecuencia de la interacción que ésta promueve. Este estudio de caso se ha llevado a cabo en un curso de francés de nivel avanzado en una universidad pública en Colombia, con el objetivo de conocer la influencia del intercambio en línea en el aprendizaje de FLE. Para la recolección de datos se utilizó la observación no participante, la entrevista semi-dirigida y el análisis de documentos trabajados en clase. A través de la técnica de análisis tipológico se interpretó la información. Finalmente, los resultados presentan los principales aportes de las aplicaciones que ofrece esta web interactiva, y las reacciones de los estudiantes cuando ellos las utilizan para el aprendizaje de una lengua extranjera.

**Palabras clave:** web 2.0, aplicaciones web, intercambio en línea, TICE, enseñanza y aprendizaje de lenguas.

## Introduction

Parmi les possibilités que les Technologies de l'Information et la Communication nous offrent dans le domaine de l'éducation on trouve le Web 2.0, terme créé par Dale Dougherty, défini comme l'outil qui permet à tout internaute de devenir producteur d'information, en plus d'être consommateur. Les potentiels pédagogiques du web 2.0 sont déterminants dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère car il introduit des usages, des ressources et des outils qui transforment l'espace de la classe, ainsi que les rôles des étudiants et la façon de travailler du professeur de langues en classe en enrichissant et en rendant sa tâche plus simple.

Ainsi, depuis quelques années, de nombreux chercheurs et praticiens s'interrogent sur les apports possibles de la Web 2.0 à la classe de langue étrangère (Mangenot, 2000). De ce fait qu'après sa naissance, le Web soit devenu de plus en plus riche en contenu et accessibilité. Les écoles de tous niveaux sont maintenant reliées à l'Internet, les pages web deviennent plus complexes et interactives (Salam, L. 2011). D'autre part, l'enseignant a transformé progressivement ses pratiques pédagogiques au contact de ces outils en ligne, c'est le cas de Blatther G. et Lomicka L. (2012) et l'étude de Kamarul, K., Ahmad, N. et Jafre Zainol, A. (2010) qui ont montré un accueil favorable par les étudiants des usages de Facebook pour l'amélioration de leurs compétences linguistiques. Également, Ardila et Bedoya (2006) ont conclu que l'utilisation de la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle, a encouragé l'apprentissage centré



sur l'étudiant à travers la construction de la connaissance basée sur le travail collaboratif et l'auto-découverte.

Néanmoins, cette révolution technologique on constate une déficience théorique en Colombie par rapport à la mise en place du Web 2.0 dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Ceci fait que cette recherche soit un apport dans le domaine. La présente recherche a eu pour objectif d'apporter de réponse aux questions suivantes:

- Quelles sont les avantages d'adopter le Web 2.0 dans le contexte éducatif ?
- Comment se développent les compétences communicatives à travers du Web 2.0 ?

Quelles sont les perceptions des étudiants par rapport à l'échange en ligne une fois mis dans le contexte d'un cours de langue ?

Comment réagissent les étudiants lorsqu'ils utilisent le Web 2.0 dans leur cours de langue ?

Cette étude de cas appartenant à l'approche qualitative a eu lieu dans un cours de Français niveau avancé d'une université publique de la Colombie face à un problème qui paraît central. Alors que les usages de Web 2.0 font actuellement partie de la routine quotidienne de beaucoup d'individus, certains professeurs expriment des réticences vis-à-vis de l'usage de pages interactives pour l'échange de contenu éducatif en ligne car ils ignorent de quoi s'agit ce type d'outils et comment faire leur mise en place dans une classe.

Pour collecter l'information qui nous a aidé à répondre aux questions de cette recherche, l'on a fait des observations non participantes des classes développées ainsi que l'analyse de documents oraux et écrits des étudiants lorsqu'ils utilisent quelques applications du Web 2.0 et des entrevues semi-dirigées tant au professeur titulaire du groupe comme aux étudiants

participants. L'analyse typologique des données a été la technique d'analyse qui a permis d'arriver à des résultats et interprétations organisées dans deux groupes, d'une part, les apports de l'apprentissage en ligne à la formation de futurs enseignants et d'autre part, les réactions des étudiants lors qu'ils utilisent le web 2.0 dont on a donné le nom: La jeunesse 2.0 réagit à l'usage du web.

Dans cet article on présentera d'abord les aspects théoriques et méthodologiques qui ont guidé cette étude et ensuite, un rapport des résultats trouvés et finalement le bilan et les implications pédagogiques qui correspondent à la dernière section.

### **L'échange culturel et l'apprentissage en ligne**

L'apprentissage en ligne, considéré comme la formation par des moyens électroniques est une des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) intégrée dans la cyberculture définie comme « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et à des services ainsi que les échanges et la collaboration à distance» (Mangenot, 2006). Les premiers cours en ligne ont fait un usage intensif des discussions entre étudiants en utilisant les réseaux d'apprentissage pour la construction des connaissances, cependant cet usage a élargi les potentialités de l'apprentissage collaboratif et le rôle du tuteur comme facilitateur et médiateur.

Après quelques années l'apprentissage en ligne a eu une révolution grâce à ce qu'on appelle le Web 2.0, un terme inventé par Dale Dougherty de la société O'Reilly Media, (2004) qui a souligné que « le Web était dans une période de renaissance où les règles changeaient : les pages statiques du premier Web, dont le contenu n'était pas toujours mis à jour, laissaient la place à des

sites dynamiques qui donnaient la parole au visiteur. » (Vera, 2009). Avec le Web 2.0, l'internaute n'est plus un consommateur de contenus mais un co-auteur avec la possibilité d'interagir et de s'identifier à une communauté, capable de partager et de diffuser l'information, des ressources, des idées, des expériences, des fichiers, ou par toute autre initiative destinée à la création de réseaux sociaux ou espaces virtuels visant à la collaboration interpersonnelle à travers de portails, blogs, forums, voire le wiki, etc.

### **L'intégration du web 2.0 dans l'apprentissage des langues**

Depuis sa naissance, le Web est devenu de plus en plus riche en contenu et accessibilité, les pages web deviennent plus complexes et interactives. Les écoles de tous niveaux sont maintenant reliées à l'Internet. Les applications Web font partie de l'évolution des usages et de la technologie appelée Web 2.0. Sur le web, on a d'innombrables éléments qui sont conseillés pour ses bienfaits didactiques. C'est pourquoi cette étude ne sera centrée que dans deux de ces applications, celle de la visioconférence et celle des blogs puisqu'elles ont été les plus utilisées lors de cette recherche.

**Vidéo et Audio conférence:** Les outils de conférence écrite, orale et vidéo présentent les avantages d'une communication synchrone. La technologie émergente de téléphonie sur Internet, « Voice over IP », permet de se servir de son ordinateur personnel pour téléphoner partout dans le monde. Il suffit de s'inscrire pour pouvoir communiquer oralement avec les utilisateurs d'Internet utilisant le même logiciel qui sont connectés au même moment. Le logiciel le plus répandu, Skype, permet de connecter cinq ordinateurs pour la même conférence téléphonique. Une version récente permet aussi de faire une conversation vidéo à l'aide de

cameras web «webcams ». Ainsi, les étudiants peuvent dialoguer individuellement ou en groupes avec d'autres utilisateurs (Mangenot, 1998) propose l'utilisation d'outils de conférence pour l'écriture en commun d'une histoire. L'enseignant doit alors animer le débat pour relancer le dialogue.

**Les blogs : vers l'apprentissage collaboratif:** Selon le Journal Officiel, 2005 (cité par Jehlen, S. 2012), le blog « est une toile, souvent personnel, présentant en ordre chronologique de courts articles ou notes, généralement accompagnés de liens vers d'autres sites ». Certains avantages des blogs, les plus remarquables, sont par exemple qu'ils sont faciles à utiliser, les professeurs peuvent organiser les contenus et mettre en relation les étudiants pour qu'ils soient motivés et la communication professeur-étudiants puisse continuer dehors les heures de cours d'une façon virtuelle. D'ailleurs, c'est possible d'intégrer d'autres outils du web 2.0 comme l'audio, la vidéo, présentations animées, etc. Les blogs peuvent être utilisés comme cahier de notes ou journal d'apprentissage, pour mettre en place des débats, réaliser des travaux en groupe où il y ait de liens avec d'autres vidéos, des podcasts, des documents d'intérêt, etc.

Cette recherche s'est fondée sur la théorie préalablement décrite mais aussi sur quelques études très significatives rapportées à l'usage des Réseaux Sociaux et Plateformes pour l'apprentissage de langues étrangères. Le premier cas c'est l'étude exploratoire menée par Blatther G. et Lomicka L. (2012) « Facebook et la génération des médias sociaux - une nouvelle ère pour l'apprentissage des langues », développé dans un cours de FLE avancé d'une université des États-Unis en partenariat avec une université française ayant pour but d'examiner les bénéfices potentiels des médias sociaux, en particulier de Facebook (FB), et son impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère. La collection des données dans cette recherche s'est centrée sur une

enquête aux étudiants et l'usage pédagogique d'un groupe sur Facebook, il s'agissait de répondre et d'interagir aux questions thématiques proposées par l'enseignant.

De la même façon, Kamarul, K., Ahmad, N. et Jafre Zainol, A. (2010) ont présenté une recherche sous le titre « Facebook, un environnement en ligne pour apprendre l'anglais dans les institutions d'enseignement supérieur » mené dans l'université Sains Malaysia, avec le but de connaître les perceptions des étudiants universitaires vis-à-vis l'utilisation de FB comme environnement d'apprentissage de l'anglais. Pour la cueillette de données, un questionnaire a été diffusé à la sortie de la bibliothèque de l'université à 300 étudiants. Ce questionnaire comportait deux sections: une première regroupant la population en termes de genre et de niveau de maîtrise de l'anglais; la seconde section traitant de leurs utilisations et opinions sur FB comme un moyen propice à l'amélioration de leurs compétences en langue anglaise.

Finalement, il est présenté la recherche conduite par Ardila et Bedoya (2006) «La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE» lors d'un Cours de grammaire contrastive espagnol-anglais de l'université d'Antioquia en Colombie avec le but d'innover leur pratique professionnelle et de contribuer à l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage. La collection des données s'est centrée à travers quelques outils de la plateforme MOODLE tels que le forum, le wiki, le chat et des pages html. Tant le but que le processus de collection de données de cette recherche ont été très similaire aux ceux suivis dans notre étude.

## **Méthodologie**

Cette étude de cas appartenant à la méthode qualitative a eu lieu dans une université publique de la Colombie avec un cours de Français niveau B1 en accord avec le Cadre Commun

Européen de Référence des Langues (CECRL). Ce cours, donné de manière présentielle, comportait une intensité horaire de 7h par semaine et il était composé par le professeur titulaire et 10 étudiant(e)s de 21 à 24 ans qui ont comme langue maternelle l'espagnol. On a choisi comme participants un groupe de 4 personnes volontaires qui ont voulu découvrir comment intégrer le Web 2.0 dans leur processus d'apprentissage et quels avantages peuvent-ils en obtenir.

Afin de répondre aux questions proposées, cette recherche s'est appuyée sur des observations non participantes des classes de Français avancé, développées dans le laboratoire de langues avec l'objectif de découvrir le comportement et les attitudes des étudiants lorsqu'ils utilisent le Web 2.0. Ces observations suivaient une grille comportant six catégories d'évaluation. (Annexe 1. Grille d'observation des étudiants). D'autre part, on a tenu compte l'analyse de documents des étudiants en collectant des commentaires et des messages publiés par les étudiants sur la plateforme pédagogique EDMODO et le registre des conversations via Skype entre les élèves et le collaborateur qui habite en France. Cela a été avec le but de mesurer le niveau des compétences de production du Français des étudiants avant et après l'intégration des applications Web 2.0 dans le cours de langue. Finalement, on a réalisé des entrevues semi-dirigées tant au professeur titulaire du groupe comme aux étudiants au milieu et à la fin de l'étape de collection de données pour connaître leur perceptions par rapport à la mise en place de cette recherche (l'acceptation du projet, la perception de son efficacité, l'expérience acquise, etc) (Annexe 2. Guide d'entretien aux étudiants et au professeur). Tous les entretiens ont été menés en espagnol pour que les étudiants puissent s'exprimer de manière naturelle et confortable.

Par ailleurs, afin de réduire ces données collectées à travers des différents instruments on a utilisé la méthode d'analyse typologique. Celle-ci est « une technique qui permet d'identifier des

regroupements d'individus, aspects ou d'objets qui partagent des attributs communs. » (Baillargeon, 2003). L'analyse typologique vise à réduire l'information collectée en la regroupant en des classes (ou types) homogènes et différenciés parmi un ensemble d'objets ou aspects décrits par un certain nombre de caractéristiques (ou variables); la ressemblance ou la dissemblance étant mesurées sur l'ensemble des caractéristiques décrivant l'objet (individu).

## **Résultats**

### **Les apports de l'apprentissage en ligne à la formation de futurs enseignants:**

Notre premier axe de recherche répond aux avantages d'adopter le Web 2.0 dans un contexte éducatif ou dans un cours de langue. Quatre avantages ont été mentionnés tant par les étudiants que par le professeur pendant les entretiens semi-dirigés que l'on a contrasté avec l'analyse des observations : 1) l'interaction des étudiants avec la culture étrangère 2) le développement de compétences communicatives et linguistiques 3) l'accompagnement du professeur, 4) la perception positive des étudiants par rapport à l'utilisation du web 2.0.

Le premier aspect, celui de l'interaction des étudiants avec la culture étrangère, est expliqué d'une part, d'après l'opinion des étudiants et d'autre part, dès l'expérience du professeur. Les étudiants coïncident en affirmant qu'ils voient le web 2.0 ne seulement comme une forme de divertissement en ligne mais aussi comme un outil académique très apprécié. Celui-ci leur permet de connaître de personnes natives ou qui habitent à l'étranger pour pratiquer la langue française, trouver des documents authentiques qui appartiennent à ces cultures étrangères, se rencontrer dans le web pour s'informer sur leurs devoirs académiques, partager des fichiers et se corriger parmi eux. Dans leurs propres mots des apprenants, ils affirment que : « Tout le temps

nous sommes en contact, le professeur nous informe constamment des travaux, des cours, des horaires et des examens à travers Edmodo et Facebook. Entre nous-mêmes nous nous envoyons des travaux, des fichiers, et d'autres types d'information » (P4, entretien 1).

Selon l'expérience du professeur, « Le web permet la communication avec des personnes à l'étranger, leur donne l'opportunité de connaître leur culture, la vie des immigrants, comme c'est un outil moderne qui appartient à leurs intérêts personnels ils font une communication presque naturelle bien que ce soit à travers de moyens artificiels comme l'ordinateur, l'Internet et les comptes des réseaux sociaux ». (Professeur, entretien 1). Il déclare que le web 2.0 offre aux enseignants des outils pour la conception des cours comme par exemple, de fiches méthodologiques et pédagogiques qu'ils peuvent télécharger gratuitement dès les comptes d'autres enseignants ce qui permet une interaction plus professionnelle parmi des collègues de différents contextes, par le partage d'images, de liens et de notes curieuses à propos de la langue. Ce partage d'expériences grâce au web 2.0 change la manière de travailler dans la salle de classe évitant l'ennui, la fatigue et la monotonie par la variété d'outils qu'ils peuvent trouver dans le web.

Cette information préalable concernant l'interaction permet d'affirmer le jugement apporté par O'Reilly (2007) à propos de l'apprentissage à travers le web 2.0 comme l'interface qui soutient l'échange d'informations, le partage et les interactions entre les internautes de façon plus simple. Les apprenants peuvent se sentir plus engagés dans leur tâche parce qu'ils construisent une communauté qui représente leur propre identité en se connectant au monde extérieur, à travers des interactions authentiques écrites ou orales entre apprenants et locuteurs natifs à distance. Par ailleurs, grâce à la croissance de l'utilisation du téléphone intelligent (smartphone),



les réseaux sociaux donnent plus de possibilités à l'occasion d'élaborer des savoirs collectifs sans contrainte spatio-temporelle puisque cette application est la plus répandue. Certes, le moyen le plus utilisé par nos participants pour interagir avec leurs camarades et d'autres utilisateurs est Facebook, le réseau social le plus connu et répandu dans le monde. Le « mur » de cet outil permet aux « ami(e)s » de poster des messages (publics ou privés) que ce dernier peut à son tour commenter. Dans une perspective socioconstructiviste sur l'apprentissage de langues, ce réseau fournit des apports technologiques intéressants et pratiques qui intègrent des différentes manières d'y communiquer grâce à l'utilisation d'un ordinateur en mettant l'accent sur les traces socio-affectives des étudiants: la révélation de soi, l'humour et l'invention d'un code commun.

En ce qui concerne le deuxième avantage, celui du développement des compétences communicatives et linguistiques, tant les élèves comme l'enseignant ont exprimé pendant les interviews qu'avec le web 2.0 il est possible de développer les quatre compétences communicatives en s'entraînant avec des activités qui appartiennent aux niveaux du CECRL. Également, ils reconnaissent qu'à travers le web 2.0 ils peuvent améliorer des aspects intrinsèques à la compétence linguistique, voire la grammaire, le lexique et la phonétique. Les mots suivants confirment l'information préalable : « Le web 2.0 pourvoit des outils pour travailler la compréhension écrite et orale à travers des documents sonores comme la radio, la télévision, c'est le cas de la visioconférence, qui donne aux étudiants de l'autonomie et de la sécurité car ils comprennent et font qu'une personne à l'étranger leur comprenne aussi ou qui comprennent l'actualité aux infos, par exemple. Ces documents sonores et écrits se trouvent même classés par des niveaux de compétence conformément au Cadre Commun Européen » (Professeur, entretien 1). Il est évident que lorsque les étudiants parlent avec quelqu'un dehors

son contexte linguistique naturel, autrement dit, en utilisant en principe et comme objet indispensable une langue étrangère, on assiste à un phénomène communicatif dont le dialogue n'est que l'excuse pour ce qui est l'interculturel, voire l'accès aux modes de vie, à la réalité d'autrui tout en appréciant la nôtre.

En contrastant avec l'approche Communicative selon (Warschauer, 1998), l'ordinateur aide les apprenants à utiliser leurs compétences communicatives dans des tâches authentiques, la grammaire est enseignée de manière implicite et l'apprenant a un grand degré de contrôle sur le rythme d'apprentissage en formant des hypothèses sur la langue et les confirmer ou les infirmer par la suite. Également, nous avons pu noter, en faisant une comparaison de ces réponses avec l'analyse de documents oraux et écrits, qu'effectivement le développement des compétences communicatives et linguistiques des apprenants est possible à condition que le travail avec ces outils soit spontané et naturel sans pour autant être improvisé. Si l'enseignant propose le travail avec le web 2.0 sans un but en tête ou sous la pression exercée par les situations d'évaluation, ces avantages linguistiques ne seront pas très évidents puisque les étudiants le percevront comme une obligation. Il faut donc privilégier l'utilisation du web 2.0 en classe de langues, dans un environnement tranquille et relaxé tel que les apprenants le font chez eux.

Le troisième avantage est rapporté à l'accompagnement du professeur, un aspect visible lors de l'entretien du professeur co-chercheur puisqu'il a mentionné qu'avec l'utilisation d'EDMODO il y a une évolution des étudiants à partir des résultats de leurs notes : « ...dans la plateforme du professeur, on peut voir des graphiques et statistiques qui montrent la progression des étudiants... Également, si on laisse de devoirs on peut voir qui a accédé, qui a répondu, à quelle heure et évidemment le résultat de son devoir » (Professeur, entretien 1). Dans le deuxième

entretien il a établi que le fait de faire les évaluations via EDMODO lui donne de la praticité avec la possibilité de construire des évaluations en ligne, des évaluations avec des questions ouvertes et des réponses qui privilégient l'analyse. En plus, l'enseignant remarque que l'utilisation du web 2.0 c'est une manière pour approcher l'étudiant à la langue étrangère et lui accompagner dans son processus d'apprentissage, puisque c'est possible le contact avec de personnes natives et avec lui en dehors de la classe ce qui pourrait avoir une influence dans la progression. D'ailleurs, pendant les visioconférences on a vu que son accompagnement était indispensable pour gérer les lapsus, les malentendus, les ambiguïtés, l'incompréhension d'un mot mal entendu, par la demande de clarification de phonétique et des aspects grammaticaux sans oublier le feedback qu'il a développé après la performance pour que l'apprentissage soit plus effectif.

Le dernier aspect appartenant aux avantages est celui des perceptions positives des étudiants par rapport à l'utilisation du web 2.0 étant donné que la plupart des étudiants ont des bonnes impressions au moment de parler de l'utilisation de cet outil à l'enseignement des langues. Ils pensent que le web 2.0 est très intéressant, accessible et facile et pour cela il a une forte influence sur leur apprentissage et le développement de leurs devoirs. « ...Je pense que l'utilisation du web c'est super parce que cela m'aide beaucoup...avec [les vidéoconférences sur] Skype ma prononciation et [la réutilisation] des expressions qu'ils utilisent on améliore son langage » (P3, entretien 2). En plus, quand ils parlent de leurs perceptions du web 2.0 ils se visualisent en tant que professeurs de français et ils remarquent que son utilisation dans le cours est une bonne stratégie pour éviter la monotonie et pour l'enseignement d'une langue sans oublier que sera très utile pour préparer et développer leurs cours. D'ailleurs, on a constaté qu'il y a des participants qui n'utilisent pas le web 2.0 à la maison parce qu'ils n'ont pas les ressources, mais

ils sont conscients des avantages et ils aimeraient bien accompagner leur apprentissage avec son utilisation. En plus, si les étudiants ont une bonne perception par rapport au web 2.0, il peut devenir le moyen idéal pour guider et approfondir leurs connaissances, tout en développant la conscience linguistique et communicative.

### **La jeunesse 2.0 réagit à l'usage du web :**

Notre deuxième question de recherche s'est penchée sur les réactions des étudiants lorsqu'ils utilisent le Web 2.0 dans leurs cours de langue. Quatre aspects ont été reconnus : la télé-collaboration, le développement de l'apprentissage autonome, la concentration et les facteurs affectifs.

À l'égard de la télé-collaboration, la plupart des étudiants a mentionné la création des groupes sur Facebook pour partager des informations académiques et avoir une aide aux devoirs. Par exemple, le P2 exprime « J'utilise Facebook comme un loisir mais aussi avec des fins académiques parce que tous mes camarades y sont, on a même créé un groupe pour cela » (P2, entretien 1). Selon son explication, FB est devenu un outil de communication et de correction. Lors des entretiens il a été constaté que les étudiants se communiquent via Facebook la plupart du temps comme résultat de l'évolution de ce réseau social en laissant de côté l'emploi d'autres outils tels que le courriel électronique utilisé auparavant pour envoyer des fichiers de texte sous format .pdf ou .doc. Le partage des informations attirantes pour les jeunes comme des chansons en langue française ou des vidéos sur YouTube ; ou les articles sur les blogs, font que l'apprentissage soit plus flexible, moins monotone et moins explicite, développant ainsi la motivation. Cela a été constaté pendant une des observations quand le professeur a partagé une

vidéo sur YouTube (vidéo-animation de la chanson: À quoi ça sert l'amour ? d'Edith Piaf) et un article du blog « Nice People » (Article : Le coup de foudre). Sans doute la motivation de la classe a augmenté. Notamment, des participants que n'avaient pas parlé auparavant ont rigolé avec leurs camarades en français en exprimant leurs points de vue (Observation 4, 08/04/2013).

D'autre part, la télécollaboration permet le développement des activités avec l'utilisation des outils de communication en ligne variés, comme le courriel, le forum électronique sur Internet et la visioconférence et peut mettre en contact les apprenants de langue de différents pays dans le but de développer le travail collaboratif par projet et les échanges interculturels. La visioconférence par exemple, a comme objectif de mettre les apprenants dans des situations d'interaction et de les inciter ainsi à partager entre eux dans le cadre de la réalisation de tâches orientées sur le sens (et non sur la forme). À propos des impressions des apprenants par rapport à la collaboration du professeur, ils précisent que celle-ci est indispensable pour clarifier leurs doutes et savoir quels sont leurs problèmes grammaticaux ou sémantiques. En outre, à propos des corrections un de nos participants remarque que « Grâce au tchat, si on écrit mal une phrase ou un mot, l'autre personne la corrige... Grâce aux appels vidéo on peut corriger la prononciation et les terminaisons, quand on prononce /e/ à la fin ou quand on ne la prononce pas » (P2, entretien 1) et dans ce cas cette observation de la langue orale ou écrite fait découvrir aux étudiants des règles internes à partir de l'art d'inventer, de faire des découvertes qui a pour nom l'heuristique.

Un deuxième aspect présent lors de l'utilisation du Web 2.0 est le développement de l'apprentissage autonome. Ainsi, la plupart des étudiants recourent aux outils du Web 2.0 comme première option de consultation grâce à leur praticité. Par exemple, pour consulter les mots inconnus, ils les cherchent d'abord dans les dictionnaires disponibles sur le web au lieu de

demander le mot inconnu à leur camarade ou au professeur. L'autonomie grâce au web 2.0 est aussi évidente lors des entretiens quand les étudiants valorisent la flexibilité de temps et d'espace. Par exemple, le P3 souligne « Il est plus facile de travailler sur ces outils [blogs, réseaux sociaux], car on peut le faire depuis notre maison, n'importe où, ni à quelle heure, on a besoin juste d'un ordinateur et de la connexion Internet » (P3, entretien 1). En plus, grâce à l'intérêt qui a éveillé les vidéo conférences faites via Skype quelques étudiants ont décidé de faire leurs propres vidéo conférences chez eux.

C'est ainsi qu'en contrastant avec l'approche intégrative de L'ALAO, (l'apprentissage des langues assisté par ordinateur), on observe que l'apprenant devient autonome dans son chemin d'apprentissage grâce à la combinaison du multimédia, l'Internet, l'écriture, la lecture, la compréhension et la production dans une seule activité. Donc, selon le CECR, il faudrait également amener les apprenants à réfléchir sur leurs besoins en termes de communication, les entraînant ainsi à une prise de conscience de leur apprentissage et à l'autonomie. En plus, l'apprentissage autonome peut être encouragé si on considère qu'apprendre à apprendre fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Dans cet ordre d'idées, l'intégration du web 2.0 peut devenir pour les étudiants une autre option utile au moment de pratiquer la langue hors de la salle de classe. Pour ce faire ils n'auront plus besoin des cahiers, s'amuseront, tout en évitant la monotonie et feront un travail plus autonome, ce qui aidera à la progression de leur apprentissage de la langue, des techniques informatiques et connaissances des outils et des applications que le web 2.0 offre.

En ce qui concerne la concentration, elle est évidente lorsque les étudiants sont en train de faire la lecture individuelle et silencieuse de textes qu'ils doivent comprendre pour écrire des commentaires sur les blogs ou sur EDMODO. A ce sujet, on observe qu'ils ne parlent avec le professeur que quand ils ont besoin de son aide ou quand leur pose des questions. « Travailler avec une limite de temps nous aide à être responsables, à nous concentrer sur le travail que nous faisons et à profiter de chaque minute» (P3, entretien 2). Pendant les visioconférences via Skype, les étudiants restent aussi silencieux, calmes mais très concentrés à ce que le collaborateur et leurs camarades disent. Quand ils doivent parler avec le collaborateur, ils sont très attentifs à ses expressions et questions pour le comprendre et y répondre, ils font un grand effort pour ne pas perdre le fil de la conversation, parler d'une manière correcte et démontrer ainsi aux camarades et au collaborateur qu'ils peuvent suivre une interaction de ce genre sans difficultés.

D'après les observations des classes, il est clair qu'il existe plusieurs conditions dans la classe qui peuvent affecter la concentration de manière positive ou négative. En premier lieu, la concentration de la part des étudiants est plus évidente quand les applications du web 2.0 sont utilisées pendant la classe tandis que quand elles sont travaillées chez eux, cette condition est interrompue par d'autres affaires personnelles. En second lieu, il y a le facteur du temps dont les étudiants ont tant parlé, quelques-uns ont vu bien le fait de stipuler une limite du temps pour les activités comme positif car ceci permet de maintenir le contrôle, l'objectivité et se centrer sur le travail ; d'autres élèves, au contraire, ont montré que cette limite du temps ne leur convient pas parce que le souci de finir l'activité à l'heure leur produit du stress en perdant la concentration. De même, l'angoisse et leur timidité sont la dernière condition puisqu'ils font que les étudiants

s'inquiètent par d'autres détails comme, par exemple, chercher l'approbation des camarades chaque fois qu'ils interviennent dans une conversation.

Finalement, les facteurs affectifs des étudiants sont amplement touchés avec l'utilisation du web 2.0. Presque tous des aspects affectés, appartenant à cette catégorie, se manifestent pendant les visioconférences. Malgré leur timidité, les étudiants sentent curiosité pour connaître la vie des collaborateurs. La plupart du temps les participants sont effrayés, timides et nerveux, au moment de parler avec les collaborateurs en France à cause de leur insécurité par rapport à leurs connaissances linguistiques et au fait de parler devant ses camarades et les personnes externes du groupe (chercheurs) en perdant le fil de la conversation. Même s'ils voulaient parler et profiter de ces opportunités, qui ne sont pas très communes, ils s'abstiennent pour éviter l'erreur et les moqueries de leurs camarades. On peut confirmer ceci avec les témoignages des participants pendant les entretiens par exemple, le P4, dit: « on ne se sent pas encore préparé pour communiquer avec un locuteur natif, on sent qu'on a besoin de plus de connaissance de la langue pour pouvoir interagir avec lui. De plus, [il y a] l'angoisse de se tromper, de formuler bien les questions et les phrases pour que les camarades ne se moquent pas et le natif puisse nous comprendre ». (P4, entretien 2).

Ce phénomène peut être expliqué du point de vue interactionnel. D'abord, il est essentiel que les étudiants aient des informations suffisantes sur le thème de la conversation et aussi l'aide linguistique de la part du professeur tel que les mots-clés et le vocabulaire propre du sujet. C'est évident que dans la communication spontanée, il faut un niveau élevé d'utilisation inconsciente des stratégies pour exécuter la tâche avec succès car moins il y a de temps de préparation, plus la tâche risque d'être difficile. De même, le bruit et les interférences, par



exemple, un lent réseau d'Internet peut entraver l'interaction à cause des ruptures de la communication. (CECR, p. 122).

D'autre part, on peut inférer que le fait d'avoir un nouveau collaborateur chaque classe produit de l'insécurité et de la méfiance chez les élèves puisque les traits d'élocution de chaque interlocuteur sont différents (le débit, l'accent, etc.) et les élèves ont besoin du temps prudent pour s'y habituer. De plus, ce n'est pas agréable pour eux de parler de leur vie personnelle, leurs loisirs et aspirations avec une personne inconnue. Un des participants a mal vu le fait de partager leur camera web avec une personne étrange, pour cette raison quelques étudiants préfèrent tirer profit de cet outil chez eux où il y a plus de confidentialité. Ces réactions nous permettent de conseiller un travail préalable en classe lors de l'utilisation des vidéo-conférences pour minimiser le niveau de méfiance. Ces activités de classe pourraient permettre de savoir qui sera le(s) collaborateur(s) invité(s), et essayer de maintenir le contact avec ces mêmes personnes. Aussi, il est recommandable que le collaborateur connaisse auparavant le niveau de langue des étudiants pour qu'ils comprennent et aident les étudiants aux moments de blocage.

### **Bilan et implications pédagogiques**

L'objectif de notre recherche était d'étudier l'impact pédagogique du WEB 2.0 dans l'apprentissage du FLE. Nous avons constaté que la télécollaboration a permis un développement significatif des activités avec l'utilisation des outils de communication en ligne variés, comme Facebook, la vidéo conférence, les blogs et EDMODO qui ont mis en contact les apprenants de langue de différents pays francophones dans le but de développer le travail collaboratif grâce à un intéressant échange interculturel. Nous avons également vu que l'apprentissage autonome et la concentration au moment de faire leurs devoirs ou d'étudier sont

des aspects présents lors de l'utilisation du WEB 2.0. Par ailleurs, les participants ont des perceptions positives par rapport à son utilisation, comme l'interaction avec la culture étrangère, l'importance de l'accompagnement du professeur dans et dehors la classe ainsi que le développement de compétences communicatives et linguistiques.

Actuellement, il y a beaucoup de discussion autour de l'usage du Web 2.0 dans l'éducation. Donc, nous nous sommes demandés, au début de cette recherche, comment ces outils fonctionnent en réalité dans une salle de classe en observant et en interviewant un éducateur et ses étudiants lors de leur intégration et expérimentation dans la salle de classe pour connaître l'influence de ces applications dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Notre découverte globale c'est que ces applications web ont un potentiel énorme pour transformer beaucoup d'aspects de l'enseignement et l'apprentissage de langues quand les professeurs connaissent leur ample fonctionnement et son utilisation est accompagnée d'une planification rigoureuse et des activités significatives pour les étudiants. Une nouvelle génération de professeurs et d'étudiants utilise les outils du Web 2.0 pour créer des espaces virtuels qui supportent leurs buts pédagogiques et augmentent leur capacité éducative, étendant ainsi leur apprentissage au-delà des murs physiques de la salle de classe.

## Références

- Ardila et Bedoya (2006) « *La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés* » in ÍKALA, revista de lenguaje y cultura, vol. 11, pp. 181- 205, Universidad de Antioquia. 2006
- Baillargeon, J. (2003). « *L'analyse typologique* ». [En ligne]. Repéré à <http://www.uqtr.quebec.ca/cours/srp-6020/documents/typologique.pdf>
- Blatther G., & Lomicka L. (2012). « *Facebook-ing and the Social Generation: A new era of language learning* », in ALSIC, vol 15, N° 1
- Jehlen, S. (2012). *L'enseignement/apprentissage des langues a l'heure du Web 2.0 et des réseaux sociaux* (thèse de doctorat, Institut Léonard de Vinci).
- Kamarul K., Ahmad N., & Zainol J, (2010). « *Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education?* », in Elsevier, Internet and Higher Education.
- L'haire, S. (2011). *Traitement Automatique des Langues et Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur : bilan, résultats et perspectives* (thèse de doctorat Université de Genève).

- Mangenot, F. (2006). *Glossaire*. Le Français dans le monde, Recherches et applications, les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, n°40, pp.14-16.
- Mangenot, F. (2000). *L'intégration des TICE dans une perspective systémique*. Les Langues Modernes, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes, N°3, pp.38-45.
- Mangenot, F. (1998). *Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues*. Alsic, vol. 1, n°2, pp.133-146, consulté le 05/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : [http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/Num2/mangenot/alsic\\_n02-pra1.htm](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm).
- O'reilly, T., et Battelle, J. (2009). *Web Squared: Web 2.0 Five years on*. [En ligne]. Repéré à <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>
- Salam, L. (2011). *Apports d'un projet d'échanges en ligne à la formation en didactique du Français langue étrangère* (thèse de doctorat Université de Grenoble), Grenoble, France.
- Vera, C. (2009). « *Le Web 2.0 dans l'enseignement du français* » in Synergies Espagne n° 2 - 2009 pp. 251-260
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). *Computers and language learning: An overview*. Language Teaching, 31 (1), 57-71.

## Biographie

Suleynis I. GOMEZ est professeur de langues en école maternelle et élémentaire. Actuellement, elle est étudiante en Licence en Langues Étrangères, Anglais-Français à l'Université de Pamplona. Elle fait partie du « Semillero de Investigación en Lenguas Extranjeras SILEX ». Elle a conduit cette étude de cas pendant le 7e, 8e et 9e semestre. Elle a participé à trois congrès organisés par le Groupe de recherche GRILEX du Département de Langues de cette université.

Maryan L. DIAZ est une jeune chercheuse et étudiante de neuvième semestre des langues étrangères Anglais-Français de l'université de Pamplona en Colombie. Elle est membre du Semillero de Investigación en Lenguas Extranjeras. Elle a participé à trois congrès de recherche dans le domaine.

## Annexes

### Annexe 1. Grille d'observation des étudiants.

<b>Participant</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
<b>Catégorie</b>				
<b>Autonomie:</b> Sollicite le professeur, ses camarades / Comprend les consignes.				
<b>Attitude face à l'ordinateur:</b> curieux, ennuyeux, intéressé, nerveuse, craintif...				
<b>Concentration:</b> Bavarde, chahute / reste calme, concentré.				
<b>Collaboration:</b> Aide ses camarades / N'apporte pas d'aide.				
<b>D'autres aspects</b>				
<b>Avantages et Inconvénients de la séance</b>				

## Annexe 2. Guide d'entretien aux étudiants.

**Objetivo:** Conocer las percepciones de los estudiantes acerca del intercambio en línea una vez incorporado en el contexto de un curso de lenguas.

Preguntas:

- 1) ¿Qué páginas web utiliza en su vida diaria? ¿Con que fin?
- 2) ¿Ha utilizado la web 2.0 para fines educativos?
- 3) ¿Qué herramientas de la web ha utilizado el profesor en clase?
- 4) ¿Cuáles son los beneficios de trabajar páginas web interactivas en clase?
- 5) ¿Cuáles son los inconvenientes de trabajar páginas web interactivas en clase?
- 6) ¿Cómo describe la experiencia de comunicarse en francés vía Skype con personas en el exterior?
- 7) ¿Qué aspectos cree usted que mejora al utilizar la web 2.0 con fines educativos? (vocabulario, pronunciación, fluidez, gramática, ortografía)
- 8) ¿Qué opina usted de utilizar la web 2.0 para la enseñanza de una lengua?
- 9) ¿Cómo se siente/reacciona cuando utiliza la web 2.0 en clase?

## Annexe 3. Guide d'entretien au professeur.

**Objetivo:** Conocer las percepciones del profesor acerca del intercambio en línea una vez incorporado en el contexto de un curso de lenguas.

Preguntas:

- 1) ¿Qué herramientas de la web 2.0 incorpora en sus clases?
- 2) ¿Hace cuánto las utiliza? ¿Qué lo motivó a hacerlo?
- 3) ¿Para qué las utiliza?
- 4) ¿Cuáles son los beneficios de trabajar páginas web interactivas?
- 5) ¿Cuáles son los inconvenientes de trabajar páginas web interactivas?
- 6) ¿Cómo califica el uso de la video-conferencia en clase para que los estudiantes se comuniquen con personas en el exterior?
- 7) ¿Cómo cree que sus estudiantes calificaron la experiencia de la video llamada con el colaborador en Francia?
- 8) ¿Cómo cree que sus estudiantes podrían mejorar las competencias de producción oral y escrita a través de la web 2.0?
- 9) ¿Considera que hay aspectos por mejorar en lo que respecta a la utilización de la web 2.0 en el aula? ¿cuáles?



## *Les facteurs qui interfèrent dans la compréhension écrite des apprenants de FLE*

**Leidy Viviana Gallardo Rico\***

### ***Résumé***

Tout d'abord la lecture est une des quatre compétences communicatives vers lesquelles est orienté tout l'enseignement du FLE. Le but de cette recherche est d'identifier les facteurs qui interfèrent dans la compréhension des écrits et d'analyser comment ces facteurs empêchent le développement dans la lecture des langues étrangères. De surcroît, cette étude a adopté une recherche qualitative et comme méthode une étude de cas, en collectant des données à travers des observations, des interviews et des analyses de documents dans le cours de français niveau B1.2 du programme de Langues Étrangères Anglais – Français dans une université publique en Colombie. Au même temps, les résultats montrent les facteurs qui interfèrent dans la compréhension écrite et les stratégies utilisées par les lecteurs.

**Mots clés:** Compréhension écrite, Français comme Langue Étrangère (FLE), lecture, facteurs qui interfèrent dans la CE et stratégies de lecture.

### ***Resumen***

Primero que todo, la lectura es una de las cuatro competencias comunicativas hacia las cuales está orientada toda la enseñanza de FLE. El propósito de esta investigación es identificar los factores que interfieren en la comprensión escrita y de analizar cómo estos factores impiden un apropiado desarrollo en la lectura de lenguas extranjeras. Además, este estudio adoptó una

119



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.



investigación cualitativa en un estudio de caso, recolectando información a través de observaciones, entrevistas y análisis de documentos escritos en el curso de francés nivel B1.2 del programa de Lenguas Extranjeras Inglés – Francés en una universidad pública en Colombia. Al mismo tiempo, los resultados muestran los factores que interfieren en la comprensión escrita y las estrategias usadas por los lectores.

**Palabras claves:** Comprensión escrita, francés como Lengua Extranjera (FLE), lectura, factores que interfieren en la comprensión escrita y estrategias de lectura.

### *Abstract*

First of all, reading is one of the four communication skills which is oriented to the whole teaching of the FLE. The purpose of this research is to identify factors that interfere with reading comprehension and analyze how these factors hinder a proper development in foreign languages reading. In addition, this study adopted a qualitative research and a case study method, collecting data through observation, interviews and analysis of documents written in French class level B1.2 in the Foreign Languages English – French program at a public university in Colombia. At the same time, the results show the factors that interfere with reading comprehension and strategies used by readers.

**Keywords:** Reading, French as a Foreign Language (FLE), reading, factors that interfere in the EC and reading strategies.



## *Introduction*

La compréhension des écrits exige à l'apprenant la connaissance des règles d'interprétation en plus des aspects linguistiques. L'analyse de facteurs qui interfèrent dans la compréhension des écrits en français comme langue étrangère (FLE) aide à l'apprenant – lecteur à prendre conscience de ses stratégies, de ses inconvénients et des connaissances qu'il a au moment de faire le processus de construction de sens d'un texte.

En effet on peut constater que la compréhension des écrits est une des quatre compétences communicatives vers lesquelles est orienté tout l'enseignement du FLE, concernant l'acquisition de la syntaxe, la sémantique, la rhétorique, la pragmatique, le système graphique et des structures linguistiques ainsi que des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication. Grâce à la compréhension d'un texte l'apprenant peut apprendre à interpréter, à exprimer ses opinions, ses sentiments de manière ponctuelle et de maîtriser les règles principales du code de l'écrit.

Cet article expose des études dans le domaine de la compréhension écrite et des stratégies de lecture. Dans une révision littéraire du sujet, on a trouvé le développement des différentes stratégies de lecture (Günday, 2010 ; Gómez et Ávila, 2009 ; Boubir 2010; Echeverri et McNulty, 2009), tels que les stratégies cognitives (Martel et Levesque, 2007), le pistage informatisé des stratégies de lecture pour connaître les facteurs positifs et négatifs qui ont les apprenants –



lecteurs (Bouvet et Bréelle, 2004), les effets des hyperliens visibles ou invisibles sur l'acquisition lexicale et sur la compréhension en lecture en ce qui concerne l'acquisition de vocabulaire (Nikolova, 2004), le développement d'habilités de compréhension, de fluidité de lecture chez les élèves en proposant le déchiffrement, le vocabulaire et la morphosyntaxe (Lessard et Bolduc , 2011).

Cette étude de cas est guidée sur la question de savoir quels sont les facteurs qui interfèrent dans la compréhension des écrits en français comme langue étrangère. Ceci avec le but d'identifier les facteurs qui interfèrent dans la compréhension des écrits et d'analyser comment ces facteurs empêchent un correct développement dans la lecture en français comme langue étrangère chez les apprenants de français niveau B1.2 dans une université publique en Colombie. Cette recherche aidera les apprenants à améliorer leur niveau de langue, leurs stratégies et leurs habitudes de lecture ou bien il aidera le professeur à trouver des nouvelles formes de faire les activités de compréhension de lecture en utilisant des stratégies efficaces pour que les étudiants puissent acquérir un meilleur niveau lexical, grammatical et linguistique.

### ***La compréhension écrite en cours de FLE***

La didactisation de l'écrit a connu un renouvellement conséquent avec l'approche communicative (Cuq et Gruca, 2003). La compréhension écrite n'est pas seulement un processus réceptif, celle – ci implique un processus complexe dans lequel le lecteur identifie l'information essentielle et



peut prédire, déduire, débattre et reconnaître le point de vue des écrivains. Selon Carriel (cité par Lazaro, 2003) la compréhension écrite est caractérisée par une interaction entre deux types de processus: ceux s'appuyant sur le texte et ceux s'appuyant sur les connaissances.

Également, Souchon 1997, (cité par Forte, 2005) explique que comprendre un texte, c'est comprendre comment un message qui vient de l'extérieur, sur un support qu'on peut manipuler et toucher peut permettre au lecteur de réfléchir sur sa place à lui dans la société, sur sa relation avec les autres, avec le monde et avec lui-même.

D'autre part, Günday (2010) souligne que les textes sont des ressources importantes dans l'enseignement de la langue et constituent la base du cours de compréhension écrite. Günday a réalisé une recherche dans deux différentes classes, chacun de ces groupes a étudié des textes différents et a suivi une démarche différente ; le groupe d'expérience a étudié des textes pragmatiques et littéraires et le groupe de contrôle a étudié des textes pragmatiques. Dès son expérience, il a démontré que les épreuves du niveau de réussite du groupe de contrôle sont très restreintes par rapport aux résultats du groupe d'expérience, en montrant que le niveau de réussite du groupe se développe plus vite par rapport au groupe de contrôle.

## *Facteurs qui interfèrent dans la compréhension écrite en langue étrangère*

Différents auteurs ont identifié une variété de facteurs qui interfèrent dans la compréhension de lecture des étudiants. Bachir (2003), par exemple, a identifié deux types de problèmes: 1). Problèmes dans la compréhension et 2). Problèmes des apprenants. En premier lieu, les problèmes dans la compréhension incluent trois aspects: La multiplicité de sens, selon la difficulté; la multiplicité de lectures, selon la psychologie, le niveau, et l'expérience de chaque individu et la diversité des textes.

En second lieu les problèmes des étudiants, car les apprenants ont dans leur langue maternelle une certaine compétence dans l'approche des textes alors qu'en français ils sont souvent bloqués. Ici l'auteur évoque trois raisons: La première, la complexité du système écrit (un texte n'est pas seulement une suite linéaire de mots obéissant à des lois syntaxiques, mais il a aussi ses relations lexicales, morphologiques et sa cohérence; la deuxième la tendance au pointillisme, c'est-à-dire quand l'apprenant veut déchiffrer le texte élément par élément, et en fin les connaissances extra-linguistiques qui peuvent entraîner des lacunes selon le niveau des connaissances générales de l'apprenant.



## *Stratégies pour la compréhension écrite*

Les stratégies utilisées par les apprenants pour surmonter les difficultés dans la compréhension de textes sont variées. Dans une ample typologie, Brown (2007) propose dix stratégies :

1. Identification de l'objectif de lecture;
2. Utilisation des règles de graphème et modèles pour aider au décodage de bas en haut;
3. Utilisation des techniques de lecture silencieuse;
4. Écrémage du texte pour repérer les idées principales;
5. Balayage du texte pour trouver des informations spécifiques;
6. Utilisation de la cartographie sémantique;
7. Inférer le sens;
8. Analyse du vocabulaire;
9. Distinction entre la signification littérale et implicite;
10. Exploitation des marqueurs de discours pour comprendre leurs relations.

Divers sont les études autour de cette question de stratégies de compréhension. Echeverri et McNulty, (2009) suggèrent que les stratégies que les apprenants utilisent le plus souvent sont la prédiction, l'utilisation de connaissances préalables, et les organisateurs graphiques. D'autre part, Boubir (2010) conclue dans sa recherche que le lecteur s'appuie principalement sur la compréhension de chaque mot. Les résultats de cette étude montrent que comprendre un texte c'est aussi mettre en places des stratégies performantes, de haut niveau, pour vérifier l'état de sa compréhension et de le rectifier. De plus, Torres & Constain (2009) ; dans leur étude ont montré que, après la mise en œuvre des stratégies de compréhension en lecture comme les remue-ménages, la comparaison et la question-réponse les participants ont pu obtenir de meilleurs résultats dans les examens MICHIGAN et ECAES.

## *Methodologie*

Cette recherche a comme but d'identifier les facteurs qui interfèrent dans la compréhension des écrits en analysant les facteurs qui empêchent leur développement dans la lecture. Ce projet adopte une recherche qualitative établie par Taylor et Bogdan (1984) comme « la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observé des personnes », elle renvoie à une méthode de recherche s'intéressant au sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. De même, Benbasat (1983) dit que «la recherche qualitative permet, particulièrement en ce qui concerne l'étude des cas, d'observer et d'analyser ces phénomènes comme un tout intact et intégré». En effet on a choisi une étude de cas car elle permettra d'approfondir sur ce groupe particulier.

Les participants à cette étude sont trois femmes et un homme de niveau B1.2 du programme de la licence des Langues Étrangères Anglais – Français, dans une université publique en Colombie. Ces participants, choisis au hasard, ont entre 18 et 20 ans et suivent un enseignement formel du français comme langue étrangère avec 7 heures de cours par semaine. Pour la collecte de données on a conduit des observations non participantes, l'analyse de documents – documents écrits – et des interviews. En premier lieu on a fait sept observations de deux heures dans le cours de français niveau B1.2 ; trois observations libres et quatre observations directes en utilisant une grille spécifique. En second lieu, on a réalisé 8 interviews dirigées (2 interviews par chaque participant) pour identifier les stratégies de compréhension utilisées par les apprenants du



FLE et au même temps pour savoir pourquoi les étudiants ont besoin de la traduction dans la compréhension des écrits. Ces interviews ont été conduites au début et à la fin du semestre. Finalement, on a collecté trois documents écrits à partir des examens de chaque période académique pendant un semestre avec le but d'identifier les inconvénients ou difficultés qui ont les étudiants dans la compréhension écrite.

Pour analyser l'information recueillie on a suivi l'analyse typologique où «il est nécessaire de diviser toutes les données observées en groupes ou catégories » (LeCompte et Preissle, 1993). Pour l'analyse des données, particulièrement les documents écrits, on les a codifiées avec une codification de couleurs pour connaître les différentes difficultés des participants. Cette collecte des données est indispensable pour le projet parce qu'elle nous aide à répondre aux questions étant et montrer les résultats de l'étude.

## ***Résultats***

### ***Facteurs qui interfèrent dans la CE***

Les facteurs les plus communs qui empêchent la compréhension écrite trouvés pendant cette étude à travers les observations directes, des interviews et des documents écrits sont : 1) Les troubles d'attention ; 2) Le manque de l'habitude de lecture, 3) La tendance au pointillisme et 4) les lacunes lexicales.





Un des facteurs qui interfère dans la compréhension écrite est les troubles d'attention qui font rapport à la distraction et au manque de concentration pour faire la bonne lecture d'un texte. À partir des observations de classe on peut conclure que les participants ont des problèmes pour se concentrer dans la lecture ; par exemple les participants 1, 2, 3 et 4 ont des nombreux obstacles par rapport à la compréhension écrite, comme la distraction générés par le bavardage sur des aspects divers comme le football, la beauté et d'autres thèmes différents à l'activité de CE. À ceci viennent s'ajouter les distractions externes à la salle de classe qui font que les étudiants regardent constamment par la fenêtre. Également, dans l'entretien on a constaté que l'étudiant dans l'examen de CE fait une lecture rapide, c'est – à - dire sans faire attention à ce qu'il / elle a lu pour répondre aux questions sans faire des fautes, en particulier aux questions ouvertes. À cet égard, le P2 indique: « [...] C'est difficile pour moi de me concentrer quand je lis. Je dois me concentrer beaucoup car le bruit est une distraction. Je n'ai pas cette capacité de me centrer au moment de lire. Je lis et généralement j'ai l'idée mais quand le temps passe, l'idée ne reste pas sur ma tête... » (P2, entretien N°1). Cette idée est visible dans les documents écrits, notamment dans le premier examen où les étudiants ne marquent pas les réponses de certaines questions ou ils choisissent deux réponses pour une même question.

À ce sujet, les données démontrent que les étudiants ont des difficultés à se concentrer et à maintenir leur attention dans un texte, de surcroît les étudiants ont des distractions à l'intérieur (copains, portable, etc.) et à l'extérieur de la salle de classe (l'environnement, les gens, etc.). À cet égard, Dancette (1995) énonce que pour comprendre un texte il est nécessaire d'avoir des

compétences d'analyse logique et de raisonnement en faisant que le lecteur puisse interpréter et de déduire l'idée principale d'un texte plus facilement.

De plus, le manque de l'habitude de la lecture est l'un des principaux facteurs qui affecte la compréhension écrite chez les apprenants, c'est-à-dire, les étudiants n'ont pas développé le goût de l'intérêt pour la lecture. De ce fait dans les interviews le P1 souligne « il y a des textes qu'on n'a pas de envie lire, la compréhension écrite nous la travaillons tous les jours dans la classe mais chez moi pas trop. Ça n'attire pas mon attention » (P1, entretien N° 1); le P2 à son tour dit, « je ne suis pas du genre des personnes qui aiment lire régulièrement, toujours... je suis un peu paresseux, c'est-à-dire j'ai grandi comme ça et je n'aime pas lire » (P2, interview N° 1). Tout compte fait, on a pu apprécier que la plupart de participants assurent qu'ils n'aiment pas la lecture, pour plusieurs raisons comme la paresse, le manque d'habitude, le temps et l'excès de travail. En somme, pour acquérir un bon niveau de compétence en lecture, il est nécessaire de développer l'habitude depuis le plus jeune âge et pouvoir ainsi l'approfondir à un âge adulte.

D'autre part on a découvert que la tendance au pointillisme est une des caractéristiques des étudiants à ce niveau-ci. Ce phénomène est évident quand ils sentent le besoin de déchiffrer entièrement le texte pour ne pas se bloquer pas dans la compréhension. Par rapport à ce point dans les observations de classe, le P1, P3 et P4 dépendent du dictionnaire pour chercher chaque mot qu'ils ne connaissent pas et ils éprouvent le besoin de décoder le texte du commencement jusqu'à la fin de la lecture. En effet dans les entretiens le P3 explique « il y a des occasions dans

lesquels on n'est pas capable de déduire un mot par le contexte et on doit chercher sur le dictionnaire » (P3, entretien N° 1). Sur ce point, les résultats montrent que les apprenants ont besoin de savoir la signification d'un mot inconnu pour bien comprendre le texte. Partant de ce fait, les instruments prouvent que les élèves se bloquent par un mot inconnu, ils doivent lire en français en utilisant le dictionnaire ainsi qu'ils se sentent incapables de donner le sens du mot selon le contexte, donc le lecteur n'atteint pas le niveau d'interaction avec le texte.

En outre, les lecteurs ont des nombreux obstacles dans les textes notamment des lacunes lexicales qui font que la compréhension soit plus difficile. Ce pour cela qu'à partir des observations faites le P1 et le P4 lisent le texte dans la langue maternelle et au même temps les participants donnent des explications de mots inconnus en espagnol. Par rapport à sa performance lors de l'épreuve écrite, le P1 manifeste « il y avait trop de vocabulaire dans ce texte que je ne comprenais pas et je n'ai pas réussi à le déduire par le contexte (...). Il y a avait beaucoup, beaucoup de mots, pour cette raison il y a eu trop d'erreurs dans les réponses aux questions parce que j'étais perdue à cause du vocabulaire ». En ce qui concerne les documents écrits dans les réponses il y a des erreurs grammaticales dues au manque d'habitude de la lecture des apprenants, c'est – à – dire, si les étudiants lissent constamment ils peuvent acquérir une meilleure compétence lexicale et grammaticale en mémorisant les mots et chacun des constituants de la phrase. On peut donc conclure que, en raison du manque de l'habitude de lecture les enquêtés ont des difficultés d'accès lexicale, si bien que les interviewés ne possèdent pas de connaissances préliminaires ils ne peuvent pas construire et donner des interprétations de



manière cohérente et logique. Pour conclure, les connaissances lexicales aident les étudiants dans la compréhension et interprétation d'un texte de façon cohérente, précise et logique.

### *Stratégies de lecture dans la CE*

Les stratégies sont des méthodes, des moyens et des techniques qui aident les apprenants dans les processus de savoir comment faire et quoi faire pour la compréhension d'un texte. Les stratégies de lecture les plus utilisées par les participants à cette étude sont : 1. La lecture silencieuse, 2. Le balayage et 3. L'analyse du vocabulaire.

Les participants ont une stratégie commune comme la lecture silencieuse pour réussir une compréhension approfondie et totale du texte. Les observations révèlent que les P1 et P3 lisent le texte silencieusement; les P2 et P4 lisent le texte silencieusement mais ils répondent en même temps les questions. Encore, les entretiens montrent que les participants associent la lecture silencieuse à une meilleure capacité de compréhension. Mises ensemble, ces explications des participants, on peut établir que la lecture silencieuse permet au lecteur d'apercevoir ou de capter l'information principale d'une façon rapide. De toute évidence, on peut signaler que la lecture silencieuse aide les étudiants dans le développement de l'habitude de lecture et à améliorer leurs aptitudes et leurs intérêts.



La seconde stratégie utilisée par les apprenants est le balayage qui leur permet de capter l'information la plus importante au moment de lire. Ainsi, dans les observations conduites pendant cette étude, les participants soulignent quelques parties de la lecture comme des mots ou des phrases clés. Cette pratique se répète lors de l'examen où les participants soulignent des phrases pour se repérer dans le texte. Lors de l'entretien, le P3 affirme que pour la situation d'examen « j'ai lu de façon générale, après j'ai sorti quelques idées, j'ai souligné quelques mots et puis je me suis consacré à répondre aux questions (P3, entretien N° 2)» Ces informations mettent en évidence l'utilisation de cette stratégie pour repérer les idées principales du texte comme phase préalable dans la construction et la reconstruction du texte. C'est pour cela, que le participant a besoin de se souvenir de certaines parties de la lecture pour trouver le sens du texte en se centrant sur quelques informations spécifiques.

Par rapport à l'analyse de vocabulaire, on peut remarquer que c'est une stratégie essentielle pour enrichir le lexique, acquérir de mots – clés et avoir ainsi une meilleure interprétation du texte. Les entretiens révèlent les différentes techniques que les participants utilisent comme l'utilisation d'un cahier de vocabulaire, la réécriture des mots en français et en espagnol, la réutilisation de mots. À ce sujet, le P4 décrit «au moment de l'examen [...] j'entoure le vocabulaire inconnu, et ensuite chez moi je cherche quel est la signification de ces mots inconnus, pour augmenter le vocabulaire » (P4, entretien N° 2). Ceci laisse penser, que les interviewés peuvent recueillir des connaissances lexicales en aidant les participants dans l'analyse du texte et dans l'augmentation langagière et linguistiques des étudiants.

Pour conclure, d'une part ces stratégies sont efficaces parce qu'on trouve que les apprenants peuvent: 1. Mémoriser le vocabulaire et 2. Trouver le sens d'un texte. Cela prouve que ces deux stratégies favorisent la construction du sens global d'un texte, par exemple : le P3 exprime « [...] ce que j'avais fait avec ces stratégies, m'a donné de bons résultats ; [...] la compréhension de lecture est une des parties qui a une influencé sur l'apprentissage d'une langue étrangère (P3, entretien N°2)».

D'autre part, malgré les stratégies employées par les étudiants pendant les activités faites en classe et l'examen, ils ne résultent pas efficaces et montrent que l'apprenant a quelques points négatifs ou difficultés pour comprendre un texte: 1. Lecture de manière non linéaire et 2. Interprétation et compréhension du texte. Peut – être l'utilisation de ces stratégies sont inefficaces, parce que les apprenants n'ont pas une idée claire du texte et ils se perdent au moment de répondre aux questions par rapport à la compréhension écrite. Dans l'entretien le P4 par rapport à l'examen écrit explique « [...] au fur et à mesure que je lisais, je soulignais ce que je croyais était important. Le problème a été la compréhension des questions et des réponses, parce que pour moi, deux de trois réponses étaient possibles. Alors la plupart de réponses a été incorrecte. (P4, entretien N° 2)».

Finalement, on peut dire que les participants utilisent des stratégies efficaces qui favorisent la compréhension et la construction de sens des écrits par rapport au thème, vocabulaire, etc. Au

contraire, malgré des stratégies utilisées, les élèves ont des nombreuses difficultés présentés dans l'interprétation d'un texte et dans la précision des réponses aux questions par rapport a la compréhension de texte, en démontrant que les interviewés donnent un sens différent au texte sans distinguer les idées essentielles ce qui empêche la compréhension écrite.

### ***Conclusions et Implications Pédagogiques***

Ce projet a été développé dans le but d'identifier les facteurs qui interfèrent dans la compréhension des écrits chez les apprenants de FLE au niveau B1 et d'analyser comment ces facteurs empêchent le développement du processus de lecture. On a trouvé que les troubles d'attention, le manque d'habitude de la lecture, la tendance au pointillisme et les lacunes lexicales sont les difficultés les plus fréquentes chez les étudiants sans compétences suffisantes dans cette matière. Pour surmonter ces inconvénients, les étudiants ont des stratégies simples comme la lecture silencieuse, le balayage et l'analyse de vocabulaire qui sont des alternatives peu complexes pour qu'un apprenant puisse améliorer peu à peu la compréhension écrite. De plus, cette recherche met en évidence que la compréhension écrite en FLE est une compétence qui a besoin des efforts de la part du professeur et aussi de la part des étudiants, c'est – à – dire, l'enseignant pourrait orienter ses étudiants sur comment faire la compréhension d'un texte dans un niveau approfondi et en même temps leur indiquer les stratégies qu'ils peuvent utiliser pour trouver le sens de la lecture, par exemple identifier le but de lecture, utiliser des techniques silencieuses efficaces pour améliorer, faire l'écrémage du texte en tirer les idées principales.



Cependant, la plupart de ces stratégies relèvent du travail autonome qui permettra en effet de créer l'habitude de la lecture en faisant possible qu'ils utilisent quotidiennement cette compétence.





## Références

- BACHIR, B. (2003). «La compréhension de texte obstacles et pédagogie possible». Faculté des Sciences Humaines et Sociales. Département de Français. Université de Biskra.
- BENBASAT, I. (1983) « L'étude de cas comme méthode de recherche ». Université de Québec, pp. 3, 9.
- BOUBIR, N. (2010). « Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez des étudiants algériens ». *Synergies Algérie n° 9*, pp. 179-188.
- BOUVET, É. et BREELLE D. (2004). «Pistage informatisé des stratégies de lecture: Une étude de cas en contexte pédagogique». Flinders University, Australie. Vol. 7, pp. 85-106.
- BROWN, H. D. (2007). *Teaching by Principles an interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education Longman Inc, 3<sup>rd</sup> edition. United States, pp. 366-371.
- CUQ, J.P. et GRUCA I. (2003). *Cours de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Collection FLE. Presses Universitaires de Grenoble, pp. 93, 110, 150, 160, 163 – 164. France.
- DANCETTE, J. (1995). *Parcours de traduction*. Lille Presses Universitaires de Lille.
- ECHEVERRI A., L.M. et MCNULTY F., M. (2009). «Reading strategies to develop higher thinking skills for reading comprehension». *Profile Vol. 12 N° 1*. Universidad Nacional de Colombia, pp. 107-123. Bogotá.



- FORTE M., A. (2005). « Problèmes de lecture en langue étrangère. Évaluation de la compréhension de textes à partir des résumés en langue Maternelle » Université de Rouen, thèse de posgrado.
- GÜNDAY, R. (2012). « Démarche de lecture en classe de français langue étrangère ». *Synergies Turquie n° 3*, pp. 191-20.
- LAZARO, J. (2003). « Lire en L2 dans les sections bilingues le français dans le monde ». *Revue de la Fédération International des professeurs de français N° 327*, pp. 25-26.
- LECOMPTE & PREISSLE, (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Edition Goetz, pp 257.
- LESSARD, A. et BOLDUC, J. (2011) « Les effets de deux programmes d'entraînement sur le Développement d'habiletés de compréhension, de déchiffrement et de fluidité en lecture d'élèves francophones de deuxième année du primaire du Québec ». *Revue Canadien de l'Éducation 35*, pp. 137-155.
- MARTEL, V. et LEVESQUE J. – Y. (2000). « La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement ». *CJAL \* RCLA*, pp. 27-53.
- NIKOLOVA O.R., (2004) « Les effets des hyperliens visibles ou invisibles sur l'acquisition lexicale et sur la compréhension en lecture chez des apprenants intermédiaires et avancés en langue étrangère » *Alsic Vol. 7*.
- TAYLOR, J. et BOGDAN, R., (1992) « Introduction to qualitative research methods ». Pp.7-9. Toronto.



TORRES G., N. et CONSTAIN Á., J.J. (2009) « Importance of reading comprehension strategies in teaching English us a foreign language » Universidad Pontificia Bolivariana – Montería.



## Biographie de l'auteur

Leidy Viviana Gallardo Rico, est une étudiante de la Licence en Langues Étrangères Anglais – Français, à l'Université de Pamplona, au neuvième semestre. Elle a participé à deux congrès organisés par le Groupe de Recherche GRILEX du Département de Langues de cette université.



## Annexe 1 : GRILLE D'OBSERVATION POUR LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

DATE:

HEURE:

PARTICIPANT:

OBJECTIVE:

OBSERVATION :

1.

Stratégies utilisés par le participant	R	B	M	COMMENTAIRE
Son attitude face à la lecture				
Suit et lit le texte silencieusement				
Lit à voix haute				
Se concentre dans le texte				
Il / elle a besoin du dictionnaire				
Fait la relecture pour comprendre le texte (1, 2 ou 3 fois)				
S'intéresse à la lecture				
Se bloque avec un mot inconnu et arrête de lire (sans l'usage de dictionnaire)				
Exprime l'idée principale du texte				
S'exprime clairement				

Répond aux questions du texte de manière précise				
Maîtrise la langue de manière cohérente au moment de parler du texte				

2.

<b>Facteurs qui interfèrent dans la CE</b>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>	<b>COMMENTAIRE</b>
Le texte attire l'attention de l'étudiant			
L'apprenant fait d'autres choses pendant la compréhension de lecture			
Présente des tics au moment de parler du texte			
Comprend l'intention de l'auteur			
Identifie le contexte social du texte			
L'apprenant a son propre matériel			
Il a besoin de lire avec les autres copains			
Suit la lecture dans sa langue maternelle			

## Annexe 2 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES PARTICIPANTS

### Questions en général

1. Combien de fois vous travaillez la compréhension écrite en classe par semaine?
2. Vous avez l'habitude de la lecture ?
3. Combien de fois vous pratiquez la compréhension écrite ?
4. Est – ce que le type de texte et la longueur du texte est importante au moment de comprendre un texte ?
5. Quel sont les bienfaits de la compréhension écrite en FLE ?
6. Qu'est – ce que la lecture vous apporte?

### Question personnel

1. Combien de fois vous avez dû lire le texte pour le comprendre et pour répondre aux questions par rapport au sujet?
2. Comment vous avez lu ?
3. Qu'est-ce que vous avez fait quand vous avez lu le texte ?
4. Le thème du texte était de votre intérêt ?
5. Comment vous avez travaillé le nouveau vocabulaire ?
6. Qu'est – ce que vous avez fait au moment de finir la lecture ?



## *Les documents authentiques comme un support de l'écriture*

Liliana Yaneth Santos García\*

### ***Résumé***

L'importance des documents authentiques est multiple puisqu'ils permettent aux étudiants d'avoir un contact avec l'utilisation réelle de la langue en plus d'être une source de motivation et de récompense. Cette étude de cas a été menée dans un cours de niveau B2, dans une Université publique où l'on a recueilli des données en utilisant trois instruments tels que l'observation non participante, l'entretien et l'analyse de documents supports et des productions écrites des participants. D'ailleurs, on a étudié les données à partir de l'analyse typologique et l'on a trouvé que les matériels réels servent comme un guide pour l'écriture du fait qu'ils laissent voir comment les locuteurs francophones rédigent leurs textes, et en même temps comment les apprenants essayent d'en tirer quelques éléments linguistiques afin d'écrire des textes semblables aux textes source.

Mots clés : Documents authentiques, production écrite.

### ***Resumen***

La importancia de los documentos auténticos es múltiple ya que ellos permiten a los estudiantes tener un contacto real con la lengua además de ser una fuente de motivación y de





recompensa. Este estudio fue ejecutado en un curso de nivel B2, en una Universidad pública donde se recogieron los datos mediante el uso de tres instrumentos como la observación no participante, la entrevista y el análisis de documentos de apoyo y las producciones escritas de los participantes. Además, se estudió la información a partir del análisis tipológico, en el cual se encontró que los materiales reales sirven como una guía para la escritura debido a que ellos dejan ver como los locutores francófonos elaboran sus textos así, que los aprendices tratan de tomar algunos elementos lingüísticos con el fin de escribir textos similares a los textos originales.

Palabras claves: Documentos auténticos, producción escrita

### ***Abstract***

The importance of authentic material is multifarious because they allow the students to have contact with the real use of the target language, as well of being a source of motivation and reward. This case study was conducted in a B2 level course, in a public university where data was collected using three instruments; non-participating observation, interviews and the analysis of documents, supports and written productions from the participants. Moreover, we studied the data from the typological analysis and we found that the authentic material serve as a guide for enhancing the writing skill because they allow students to see how native speakers write their texts and so learners obtain linguistic elements that help to write texts similar to source texts.

Keywords: Authentic material, writing skill.



## ***Introduction***

Les documents authentiques peuvent être un grand outil dans l'apprentissage d'une langue étrangère du fait qu'ils véhiculent une culture, une façon de penser et proportionnent un rapprochement avec la réalité du pays étranger dans la classe en créant une curiosité par la langue qui mobilise les élèves à améliorer. Donc, les documents authentiques mettent les étudiants en contact d'un lexique réel et soutenu et de structures complexes qui leur donnent de la sécurité et de la confiance pour les utiliser.

La recherche faite dans le domaine des documents authentiques pour l'enseignement d'une langue étrangère, a été souvent dirigée autour de la compétence de production orale ou la compréhension écrite. Pourtant ce projet cherche à contribuer dans le domaine de la recherche en langues étrangères du fait qu'il met l'accent sur le rôle des documents authentiques dans le développement de la production écrite.

Des études dans ce domaine au niveau national, prennent diverses perspectives ; D'une part, l'intégration des quatre compétences à partir de l'utilisation des documents authentiques dans l'enseignement de l'anglais (González, E, 2010) ; d'autre part, le développement de la compétence de compréhension orale grâce à l'utilisation de documents authentiques (Morales et Beltran, 2006). Au niveau International Halijah (2010), a réalisé une recherche dont le but principal était de décrire si l'utilisation des documents déjà mentionnés améliorerait le vocabulaire des étudiants afin de développer des paragraphes descriptifs chez les élèves de dixième année dans une ville en Indonésie.

Cette étude a pour but d'analyser et de comprendre, comment l'utilisation des documents authentiques peut être une aide pour améliorer la production écrite des étudiants tout en analysant



la procédure pour leur utilisation en classe, les avantages de leur utilisation comme un support de la production écrite ainsi que leurs limitations.

Cette étude se développe dans une université publique colombienne, plus précisément dans un programme de Licence en langues étrangères anglais- français. On a choisi comme population un cours de niveau avancé B2, où le professeur et quatre étudiants ont été sélectionnés sous le critère d'échantillonnage aléatoire simple. Celle-ci est une recherche de type qualitatif sous la méthode d'une étude de cas. Pour la collecte de données le chercheur a utilisé des instruments qualitatifs comme : l'observation non participante, l'entretien et l'analyse des documents. Par ailleurs, pour la procédure d'analyse des données on a adopté l'analyse typologique du fait qu'elle vise à constituer des groupes des objets qui soient les plus semblables au sein d'un groupe et que les groupes soient aussi dissemblables que possible.

### ***Les documents authentiques : un véhicule d'apprentissage***

Tout d'abord, il faut aborder le concept des documents authentiques donc, d'une part Cuq (2003) présente que « La caractérisation d' « authentique », en didactique des langues est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. » L'importance de ceux-ci d'après le point de vue didactique est hétérogène puisqu'ils permettent aux étudiants d'avoir un contact réel avec l'utilisation réelle de la langue en plus d'être une source de motivation et d'offrir une récompense, car l'apprenant peut



avoir le plaisir de comprendre la langue d'autrui. En plus, on peut dire que les documents authentiques véhiculent une culture, une façon de penser, des modes de vie, ainsi que la langue permettant de faire entrer la réalité du pays étranger dans la classe où ils font preuve qui mobilise les élèves à apprendre une langue cible.

En plus, par rapport aux documents authentiques, Kaweki, R. (2004), affirme que les matériaux authentiques sont des compléments indispensables d'une langue étrangère qui permettent de rapporter l'apprentissage avec la vie réelle tout en motivant les étudiants. Les documents authentiques sont conçus pour un public mondialisé, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas faits pour une zone, région ou pays en particulier. Certes, ceux-ci donnent régulièrement à l'étudiant la possibilité de s'entraîner à utiliser ses connaissances préalables dans la compréhension de l'inconnu. Alors cette compétence donnera de la confiance à l'apprenant dans une situation réelle pour qu'il puisse appliquer tout ce qu'il connaît de la langue cible qui a été fourni grâce à l'usage des documents authentiques. Le document peut parfois ne pas totalement correspondre au point étudié ou thème abordé mais ceci n'empêche pas le processus d'enseignement/apprentissage. Un aspect très important c'est donc qu'il ne faut jamais chercher à épuiser le document et par conséquent les apprenants. Or, il vaut mieux aborder beaucoup de matériaux, quitte à laisser de côté certains de leurs aspects, plutôt de choisir quelques-uns à étudier intégralement. En outre, il est important que l'apprenant reconnaisse que cette ressource est un outil scolaire. Il doit être amusant et intéressant afin d'éveiller la curiosité.

### ***L'utilisation des documents authentiques pour la production écrite***



Pour cette recherche, on a établi que les documents authentiques peuvent être considérés comme un support pour l'amélioration de la compétence de production écrite. Pour cette raison, on a décidé de consulter quelques études préalables qui mettent l'accent sur ce sujet afin de guider cette étude.

Par rapport à la production écrite, selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* « l'écrit est défini comme une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. D'autre part, la production écrite au Cadre Européen Commun de Référence (CECR) définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

D'ailleurs, en ce qui concerne les documents authentiques employés afin d'améliorer la production écrite, on a suivi une étude réalisée en Indonésie par Ayuningtyas (2010), développée sous la méthode recherche action dont l'objectif a été de découvrir si l'écriture guidée en utilisant des documents authentiques pouvait améliorer la compétence écrite chez les apprenants et savoir comment était l'attitude des étudiants dans son utilisation pour l'enseignement de l'écriture. Les résultats de cette recherche ont montré que l'enseignement de l'écriture en utilisant des matériaux authentiques peut effectivement améliorer les compétences d'écriture chez les élèves lors des activités guidées.

D'autre part, dans le contexte national, on trouve une recherche-action réalisée par Baron et Salas (2011) qui met l'accent sur le développement de la compétence écrite à travers de



l'utilisation des photographies dans une école publique à Pamplona, en Colombie. Le but principal de cette étude était de motiver les apprenants par moyen de l'usage des photographies afin d'encourager leur imagination et de cette façon explorer l'influence des documents authentiques dans les textes créatifs. Les conclusions de l'étude ont montré que les photographies sont des aides visuelles utiles lorsque les étudiants possèdent un bon niveau de langue parce qu'ils peuvent aider à améliorer la compétence écrite. En outre, l'étude a démontré que les photographies éveillaient l'imagination et la créativité des élèves ainsi qu'elles encourageaient le travail en classe même si les étudiants avaient des difficultés au niveau lexical.

Ces études, conduites dans différents contextes, ont aidé à fonder théoriquement ce projet d'étude et ont apporté des informations sur les instruments qui sont nécessaires ou plus appropriés pour recueillir des données concernant l'utilisation des documents authentiques pour l'écriture. Dans cet ordre d'idées on a choisi certains de ces outils qu'on décrira plus profondément dans la section suivante.

## *Methodologie*

Ce travail a adopté la méthode d'étude de cas comme un type d'approche qualitative ayant choisi comme population un cours de niveau avancé B2 dans une université publique en Colombie. Ce cours est dirigé sous une méthodologie présentielle, de quatre-vingts heures divisées en deux classes par semaine. Le cours était composé par 13 étudiants entre 18 et 25 ans environ parmi des hommes et des femmes choisis sous le critère d'échantillonnage aléatoire simple.

Afin de collecter toute l'information nécessaire pour conduire cette recherche, on a utilisé trois types d'instruments tels que l'observation non participante, l'entretien dirigé et l'analyse des documents. Le premier, a été utilisé dans le but d'analyser et d'étudier des comportements, des attitudes et des interactions des étudiants et du professeur lors de l'utilisation de documents authentiques pendant la classe car c'est l'objectif principal de la recherche. Ainsi, il faut remarquer que ces observations ont été faites à l'aide de deux grilles. La première, la grille des apprenants, a été réalisée afin de faire un rapprochement des aspects cognitifs et émotionnels. La deuxième, la grille d'observation de l'enseignant avait le but d'analyser comment les documents authentiques sont abordés pendant la classe. Pour cette étude on a également conduit un entretien dirigé dans le but de recueillir des informations opportunes d'une façon profonde et détaillée, en ce qui concerne l'usage des documents authentiques. Celui-ci a été appliqué de manière individuelle où la personne interviewée a eu l'opportunité d'exprimer son expérience et ses opinions de manière personnelle dans sa langue maternelle. Pendant les entretiens l'information



a été collectée à travers des enregistrements. Cet instrument a été appliqué deux fois, au milieu, et à la fin du semestre académique. Finalement, on a fait l'analyse de documents en collectant des productions écrites faites par les étudiants pendant le semestre. On a recueilli trois textes des quatre participants où l'on a employé des documents authentiques comme un support pour leur écriture. Il faut dire que la collecte de ces documents a dépendu de la fréquence avec laquelle l'enseignant les a employés. Cet outil a été utilisé avec le but d'analyser si les étudiants faisaient des progrès dans leur production écrite à travers l'utilisation des documents authentiques.

Pour la procédure d'analyse de données, on a adopté l'analyse typologique car selon Odin, Y. (n.d.), il vise à constituer des groupes des objets qui soient les plus semblables au sein d'un groupe et que les groupes soient aussi dissemblables que possible ; la ressemblance ou la dissemblance étant mesurées sur l'ensemble de caractéristiques décrivant l'objet. En plus, cette analyse sert souvent d'outil d'exploration quand le chercheur fait face à une masse de données complexes afin de la réduire en plus petits groupes.

## ***Résultats***

### ***Les Documents Authentiques : Un Facteur d'Intérêt et de Motivation.***

À partir de l'utilisation des documents authentiques, l'intérêt qui éveille est mis en évidence dans les aspects suivants a) La motivation générée par l'utilisation des documents authentiques ; b) la curiosité attirant le matériel authentique ; c) les aspects culturels qui apportent les documents authentiques.





Pendant la collecte des données, l'intérêt éveillé par les documents authentiques a été un aspect très important dans la recherche, car il a fourni l'information en ce qui concerne l'attitude des participants vers son emploi en classe de FLE. Parmi les points les plus remarquables de cet intérêt, on a trouvé d'abord la motivation. Les étudiants s'accordent pour dire que l'utilisation des documents authentiques génère des attentes ; ceci est évident lors du premier entretien quand les participants affirment que travailler avec un document authentique est attirant et très intéressant du fait qu'ils sont en contact réel avec la langue. En outre, le participant 4, considère que « C'est très intéressant parce qu'on utilise des éléments différents (...), donc on se sent plus motivé et on est impliqué avec eux. » (P4, entretien 1). En plus, lors des observations non participantes, on a pu révéler ceci par leur attitude au moment de participer dans la classe, où tous les étudiants faisaient preuve de l'enthousiasme. Ceci montre que la motivation éveillée par les documents authentiques chez les apprenants est capitale donc, chaque fois que le professeur les apporte à la classe, les étudiants sont captivés par eux.

En ce qui concerne la motivation, Cuq (2003) remarque que les documents authentiques sont essentiels puisqu'ils permettent aux apprenants d'avoir un contact réel avec la langue cible et de la comprendre en plus d'être une source de motivation. Ainsi, par rapport à cela, les documents authentiques se différencient des documents didactiques puisque ce type de matériel est développé à des fins pédagogiques pour l'enseignement, au contraire des matériaux authentiques soulignent la communication et l'utilisation des langues dans les situations de la vie réelle donc, à cet égard les documents authentiques sont plus agréables pour les étudiants.

Alors, selon les données recueillies, on peut constater que les participants se sentent stimulés pour travailler avec de documents authentiques pour le fait d'être en contact avec la langue cible et d'acquérir plus d'information.

D'autre part, l'intérêt des documents authentiques est manifesté par la curiosité des étudiants pour les connaître, car ils représentent des situations de la vie réelle en France. À cet égard, le participant 3 exprime « J'aime chercher de documents authentiques afin de savoir comment ils parlent ou comment ils agissent dans un contexte quotidien. » (p3, entretien 2). Cela, suggère que le matériel authentique permet de connaître tous ces aspects que la plupart du temps ne sont pas présents dans la classe du fait que le professeur ne les apporte pas ou parce qu'il n'a pas une maîtrise suffisante du thème pour l'aborder dans la classe. Par ailleurs, chaque fois qu'ils travaillent avec un document authentique, ils sentent la curiosité de les connaître profondément, soit pour le fait d'être en contact avec la langue quotidienne, soit pour apprécier la réalité francophone actuelle. Cette curiosité peut aller au-delà de la classe et les amène à garder le contact avec la langue cible, ils sentent un désir d'apprendre des expressions informelles ou quotidiennes, à travers notamment des réseaux sociaux. En outre, à partir des observations réalisées on a pu remarquer que la curiosité éveillant des matériels authentiques dépend du type de document, c'est-à-dire que si le document est difficile à comprendre les étudiants ne vont pas montrer leur curiosité pour les connaître et pour cela, ils ne feront que les activités proposées par le professeur et à cause de cela, les matériaux réels ne seront pas notables pour eux.

Kaweki, R. (2004), confirme que « Il est important que l'apprenant voie que la ressource est un outil scolaire donc il doit être amusant, et intéressant afin de piquer la curiosité » De cette façon, selon les données recueillies, on peut confirmer que le document doit être adapté aux goûts et désirs de l'apprenant. Dans le cas contraire, l'élève le trouvera ennuyeux fait qui pourrait générer des attitudes contraires vers le matériel.

Par ailleurs, le troisième élément, éveillant l'intérêt des étudiants est les aspects culturels apportés par les documents authentiques car on peut obtenir des informations de ce qu'il arrive en France actuellement. En général, les participants affirment que les documents authentiques ont apporté beaucoup d'information en ce qui concerne la façon de se comporter, de parler, de saluer, de manger. Le participant 1, ajoute que « À travers des documents authentiques on peut contraster la culture française avec la nôtre. » (P1, entretien 2) et le participant 3 annonce que « Avec des documents authentiques, je touche à cette partie sociale qu'ils possèdent et qui est différente à la nôtre. ». (P3, entretien 2).

Ainsi, Kaweki, R. (2004) et Cuq et Gruca (2003) affirment qu'un des avantages des matériaux authentiques est le fait qu'ils placent les apprenants en situation réelle et ils donnent de la confiance à l'élève d'appliquer tout ce qu'il connaît de la langue cible dans une situation réelle. D'ailleurs, les matériaux réels concilient l'apprentissage de la langue et celui de la civilisation, donc cela permet d'explorer divers domaines comme la culture et ce qu'il arrive en France.

De même, dans les productions écrites principalement les synthèses, on a pu identifier les différents apports culturels des documents authentiques car, ils permettent de développer les

compétences pragmatiques et sociolinguistiques des apprenants. Pour ce cas particulier, les étudiants adoptent quelques expressions des textes authentiques lus en classe, pour varier leur propre production et pour lui donner un registre soutenu. Donc, à partir de ces énoncés, on peut considérer que les documents authentiques, offrent une image authentique et riche du monde extérieur et contribuent ainsi à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangère en les comparant avec sa propre culture.

### ***Les apports des documents authentiques dans la production écrite.***

Les points positifs de l'usage des documents authentiques sont : 1) Leur richesse linguistique 2) Ils sont un guide ou support pour l'écriture ; 3) Le contact réel avec la langue ; et 4) Leur richesse culturelle

Pendant la recherche faite par rapport aux avantages qui offrent des documents authentiques, on a trouvé comme point essentiel leur richesse linguistique. Le participant 1 l'expose ainsi : « on apprend beaucoup d'expressions propres de la langue française, des expressions qu'on ne voit pas, à l'intérieur de la structure de la grammaire » (P1, entretien 1); Ainsi des documents authentiques sont vus par les participants comme un outil très efficace qui aide l'étudiant à comprendre d'une meilleure façon certains aspects de la langue française. D'ailleurs, ils croient qu'avec l'utilisation de ces matériaux réels ils peuvent apprendre du vocabulaire, des expressions ou des phrases à structure complexe qu'ils pourront les utiliser dans les écrits pour éviter la répétition.

D'autre part, dans les documents écrits, la richesse linguistique que les documents authentiques offrent est mise en évidence selon la nature du document base du fait qu'ils disposent d'une variété de structures qui leur permettent de varier la formulation des phrases et de cette façon acquérir des éléments pour la production écrite comme le lexique, les expressions et l'information socio-culturelle dans des textes de registre soutenu tels que la synthèse ou le commentaire. Dans l'entretien au professeur il a annoncé que lire le journal ou lire des articles en langue française donne aux apprenants une richesse linguistique car dans ce niveau il y a des étudiants qui utilisent toujours les mêmes mots donc, avec des documents authentiques l'étudiant trouve des mots de liaison qu'ils peuvent employer à n'importe quel moment. Donc, de cette façon à partir de données collectées on peut constater que la richesse linguistique que les documents authentiques fournissent aux apprenants est significative du fait qu'ils ont pu s'approprier et employer ces éléments dans leurs écrits et les activités proposées par le professeur en consolidant un texte plus riche et solide par rapport aux compétences linguistiques et pragmatiques ; également, les documents authentiques donnent l'opportunité d'élargir leurs connaissances de la langue française.

D'autre part, on a trouvé un autre point positif et c'est l'utilisation de documents authentiques comme un guide ou support pour l'écriture, car tout au long de la recherche, on a pu constater que les apprenants utilisent des documents réels afin d'avoir un exemple de comment écrire ou rédiger un document, puisqu'ils ont l'avantage d'être authentiques et pour cette raison d'être une source fiable pour les apprenants. Dans les données recueillies on a trouvé que dans les

documents écrits tous les élèves ont utilisé des documents authentiques comme un support afin d'écrire une synthèse donc, à partir de ces documents ils ont extrait l'information la plus importante pour faciliter la rédaction du texte. D'ailleurs, dans l'entretien au professeur il a dit que «une autre possibilité c'est la structure du texte, lorsqu'ils regardent un article ils connaissent déjà comment il s'organise, sa structure (...) alors, le matériel réel leur permet de connaître la structure du texte. » (Professeur, entretien 1). D'autre part, à partir des documents écrits on a pu mettre en évidence que tous les participants ont fait des progrès en production écrite vu qu'ils prennent quelques structures ou des phrases des documents authentiques afin d'avoir des commentaires plus élaborés ou plus réels. Par rapport à cette information collectée, on peut affirmer que les documents réels favorisent une bonne production écrite puisqu'ils aident à structurer les textes qu'ils ont rédigés. À ce sujet, Cuq (2003) expose que des documents réels simplement peuvent servir de modèle pour une tâche donc des documents authentiques peuvent être utilisés pour instruire les apprenants d'une manière implicite sur la forme de ce type de document.

D'ailleurs, en utilisant des documents authentiques, un autre avantage qu'on a identifié est le contact réel avec la langue. Par rapport à cela, on a trouvé que les documents authentiques sont importants parce qu'ils font partie de la vie quotidienne, de la vie réelle. Dans l'entretien le participant 2, exprime que « par moyen de ces documents authentiques on a l'habilité de les comprendre (...) et de les appliquer à la vie quotidienne » (P2, entretien 1). Ceci est mis en évidence dans le contact des apprenants avec les documents authentiques écrits, du fait qu'ils



connaissent comment les locuteurs francophones rédigent leurs textes dans un registre soutenu et ils essaient d'en tirer quelques aspects afin d'écrire des textes semblables aux textes source.

À partir des données recueillies pendant cette recherche, on peut affirmer qu'être en contact réel avec la langue propose aux étudiants l'opportunité d'apprendre divers éléments de la langue cible, du fait qu'ils les reconnaissent et les utilisent dans les diverses situations à un moment déterminé. En outre, des documents authentiques créent un environnement francophone car les apprenants entrent en contact avec la langue réelle dans les classes donc cela leur permet d'élargir leurs connaissances par rapport aux aspects sociolinguistiques.

Enfin, dans les facteurs positifs que les documents authentiques apportent au processus d'apprentissage de la langue française, on a identifié la richesse culturelle. À ce sujet, lors des entretiens, le professeur a montré que les documents authentiques sont faits pour un public francophone, alors ils ont beaucoup d'information culturelle et sociale de ce qu'il arrive réellement dans le pays, en outre au moment de faire la lecture des documents écrits ils vont connaître des situations, des problématiques sociales arrivant chaque jour en France. D'autre part, parmi les observations faites, on a trouvé que le participant trois, fait une comparaison entre la culture colombienne et la culture française en identifiant les ressemblances et différences entre elles. Il présente des points de vue différents sur la même situation et donne quelques exemples afin de se faire comprendre et montrer sa sympathie pour cette culture. Par ailleurs, le participant 4, énonce que les documents authentiques lui ont apporté des exemples en ce qui concerne la façon de parler, et de comment les personnes francophones agissent et de cette manière pouvoir

le comparer avec la culture colombienne. À partir de ces énoncés, on peut considérer que les documents authentiques, offrent une image authentique et riche du monde extérieur et de cette façon réagir d'une manière adéquate et tolérante au moment d'être dans un environnement francophone.

### *Conclusions et Implications Pédagogiques*

#### **Conclusion**

L'objectif de ce projet de recherche était d'analyser comment l'utilisation des documents authentiques aidait à améliorer la production écrite dans les étudiants de niveau B2. Donc, on a mis en évidence que ce type d'outil, peut être un bon mécanisme afin d'obtenir une meilleure écriture des textes tels qu'une synthèse ou un commentaire du fait qu'ils ont été considérés comme un guide pour leur structure. On a trouvé également que les documents authentiques ont une richesse sociolinguistique de grande importance dans le processus d'apprentissage de la langue française. Ils disposent aussi d'une variété de structures qui permet aux étudiants de varier la formulation des phrases et de prendre des éléments pour la compétence écrite comme du lexique, des expressions et des informations socio-culturelles. Par rapport à cela, on peut affirmer que les documents réels favorisent une bonne production écrite puisqu'ils aident à structurer les textes que les étudiants rédigent. À ce sujet, Cuq (2003) expose que des documents réels peuvent servir de modèle pour une tâche et ils peuvent être utilisés pour instruire les apprenants d'une manière implicite sur la forme de ce type de document.





## Implications Pédagogiques

Le rôle des documents authentiques dans la salle de classe est très utile du fait qu'ils permettent d'élargir des connaissances des apprenants par rapport aux aspects sociolinguistiques qu'ils abordent dans un sujet déterminé ; donc ce type d'outil, peut apporter de résultats positifs dans le processus d'apprentissage de la langue cible car, ils situent les étudiants dans les situations de la vie réelle attirantes pour eux. Grâce à leur fiabilité, les élèves prennent des structures ou des expressions qu'ils utilisent afin d'en faire leurs textes semblables. D'autre part, le professeur doit tenir compte du type de matériel réel qui prétend appliquer dans le cours de FLE, du fait que parfois les documents authentiques peuvent être très complexes pour les apprenants, donc ils doivent être choisis selon le niveau de la langue et avec un sujet qui éveille leur intérêt. En outre, d'après les données, la production écrite des apprenants, révèle une appropriation linguistique, lexicale et culturelle suivant une référence des auteurs et textes francophones.



**\* *Biographie***

Liliana Yaneth Santos García, de nationalité Colombienne est étudiante de Licence en Langues Étrangères, Anglais et Français (Université de Pamplona) au neuvième semestre. Elle fait partie du Semillero de Investigación en Lenguas Extranjeras, SILEX. Elle a participé à trois congrès organisés par le Groupe de recherche GRILEX du Département de Langues de cette université.



## ***Références***

Ayuningtyas, R. (2010). « The Application of authentic materials to improve students' writing skill. » Surakarta. Teacher Training and Education Faculty, Sebelas Maret University.

Baron, D. Salas, L (2011). « Improving writing skills in EFL courses through the use of photographs; » an Action Research at a public school in Colombia.

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Les Éditions Didier, Paris.

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLÉ international. Paris.

Cuq, J.P. et Gruca I. (2005). *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, CLÉ International, France.

González, E. (2010). « El uso de materiales auténticos para desarrollar las habilidades integradas en los estudiantes de noveno y décimo grado de una institución privada en la ciudad de Santa Marta: una investigación-acción en un colegio público en Colombia. »

Halijah, S. (2010). « The effectiveness of using authentic materials to improve students' vocabulary to develop descriptive paragraphs. » *Journal Sastra Tamaddun* Vol.7 No.2, December 2010.



Kaweki, R. (2004), « De l'utilité des documents authentiques » in *Le Français dans le Monde*, N°33, *Clé International* ; Paris, pp. 32-33

Morales, A. et Beltran, A. (2006). "Developing listening through the use of authentic material." *HOW A Colombian journal for teachers of English*. N° 13, 2006. Bogotá, Colombia. Pp. 101-124.

Odin, Y. (s.d) « L'analyse typologique » UCBL Récupérée de [http://spiral.univ-lyon1.fr/files\\_m/M4817/Files/229424\\_3532.pdf](http://spiral.univ-lyon1.fr/files_m/M4817/Files/229424_3532.pdf)



Open. Writ. Doors. J.  
ISSN 2322-9187 • July - December 2013. Vol. 10 • Number 2 •  
Pamplona, Colombia.

## Annexe 1 : Tableau des participants

<b>DESCRIPTION DES PARTICIPANTS</b>			
<i>PARTICIPANT</i>	<i>ÂGE</i>	<i>GENRE</i>	<i>NIVEAU DE LANGUE</i>
Participant 1	20 ans	masculin	B2
Participant 2	24 ans	Féminin	B2
Participant 3	19 ans	Féminin	B2
Participant 4	22 ans	Féminin	B2
Professeur	34 ans	Féminin	C2

## Annexe 2 : Grille d'Observation pour les participants

Date :

Heure :

Participant :

Sexe : F..... Masculin.....

Objectif : Cette grille d'observation veut faire un rapprochement aux aspects émotifs chez les participants. Pour m'en servir, je me propose d'aborder les aspects les plus courants visant ceux qui appartiennent à l'affectivité. Ainsi, chacun est estimé de manière progressive : rarement (R), parfois (P), souvent (S) et toujours (T)

<b>Aspects émotifs mis en évidence lors d'une séance</b>	<b>R</b>	<b>P</b>	<b>S</b>	<b>T</b>
Le participant se sent motivé grâce à l'utilisation des documents authentiques.				
Le participant montre un grand intérêt vers l'utilisation des documents réels et proches de la langue qu'il étudie.				
Avec son attitude, le participant fait preuve de l'enthousiasme.				
Le document travaillé dans cette séance éveille la curiosité du participant.				
Malgré l'utilisation d'un document dit authentique, le participant ne répond pas. Il se sent ennuyé ou le sujet n'attire pas son attention.				
Avec son attitude, le participant semble frustré car il ne comprend pas du tout le document abordé dans la séance de classe.				
<b>Aspects cognitifs mis en évidence lors d'une séance</b>				
L'utilisation d'un document authentique éveille les pré-connaissances du participant en le rendant sûr de son expression				

orale par rapport au sujet travaillé.				
Le travail à partir des documents authentiques lors d'une séance de classe permet à l'étudiant de s'approprié de quelques aspects au niveau linguistique et pragmatique et ils sont clairement perceptibles au niveau oral et écrit, préalables à la tâche proposée par l'enseignant.				

**Observations:**

1. Comment est l'attitude du participant lorsqu'il travaille avec des documents authentiques ?

---



---



---

2. Comment s'est mise en évidence l'interaction du participant avec le document ?

---



---



---

3. Quelle est le rapproche du participant avec la langue et la culture cible lors du travail d'un document authentique ?

---



---



---

