



HAL
open science

La mise en place du projet actionnel pour développer les compétences de production orale et écrite chez les apprenants thaïlandais au niveau universitaire

Siwaporn Phimphoo

► To cite this version:

Siwaporn Phimphoo. La mise en place du projet actionnel pour développer les compétences de production orale et écrite chez les apprenants thaïlandais au niveau universitaire. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03794525

HAL Id: dumas-03794525

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03794525>

Submitted on 3 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



La mise en place du projet actionnel pour développer les compétences de production orale et écrite chez les apprenants thaïlandais au niveau universitaire

**Siwaporn
PHIMPHOO**

Sous la direction de Tatiana ALEKSANDROVA

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et français langue étrangère
Section Didactique du français langue étrangère

Mémoire de master 2 - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde

Année universitaire 2021-2022



**La mise en place du projet actionnel pour développer les
compétences de production orale et écrite chez les
apprenants thaïlandais au niveau universitaire**

**Siwaporn
PHIMPHOO**

Sous la direction de Tatiana ALEKSANDROVA

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et français langue étrangère
Section Didactique du français langue étrangère

Mémoire de master 2 - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu ma directrice de mémoire : Madame Tatiana ALEKSANDROVA de m'avoir accompagné dans la réalisation de ce mémoire, de sa disponibilité et de ses conseils pour le choix de la thématique, la problématique, ainsi que le plan de ce mémoire. Il n'aurait jamais pu voir le jour sans ses conseils et ses relectures.

Ensuite, je remercie la section de français de l'université de Khon Kaen, plus particulièrement, Monsieur Kantaphong CHITKLA, le responsable de la section de français et mon tuteur de stage qui m'a accueillie dans son établissement et d'avoir accordé beaucoup de temps pour discuter avec moi.

De plus, je souhaiterais remercier ma famille et mes proches pour leurs encouragements. J'aimerais également remercier Agnès d'avoir relu ce travail et de m'avoir soutenu tout au long de la rédaction de ce mémoire voire tout au long de mes études en Master FLE à Grenoble.

Enfin, je souhaiterais exprimer un grand remerciement et ma profonde reconnaissance à tous les enseignants et à toute l'équipe pédagogique de l'UGA pour leurs conseils, leur disponibilité et leur bienveillance.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : ...Siwaporn.....

NOM :PHIMPHOO.....

DATE :Le 23 août 2022.....

Sommaire

Introduction	6
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	8
Chapitre 1. Le terrain de stage	9
1. Le contexte thaïlandais	9
2. Le contexte institutionnel.....	14
3. La mission de stage.....	15
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE	20
Chapitre 2. Les compétences orales et écrites	21
1. Qu'est-ce que la compétence de production orale ?	22
2. Qu'est-ce que la compétence de production écrite ?	23
3. Les erreurs dans les productions langagières	25
4. Les facteurs favorisant l'habileté de la production orale et écrite.....	28
Chapitre 3. Les interactions en classe	32
1. Qu'est-ce que l'interaction ?	32
2. Les caractéristiques des interactions et des tours de parole en classe de langues	33
3. Les caractéristiques des interactions en classe dans les pays d'Asie	36
Chapitre 4. La perspective actionnelle et les pratiques de classe	40
1. La perspective actionnelle selon le CECRL.....	40
2. Les pratiques de classes dans les pays d'Asie et en Thaïlande	42
PARTIE 3 - METHODOLOGIE DE RECHERCHE	47
Chapitre 5. La méthodologie de recueil de données	48
1. La démarche quantitative	48
2. La démarche qualitative	49
PARTIE 4 - RESULTATS DES ANALYSES	51
Chapitre 6. L'analyse de la mise en place du projet	52
1. L'analyse des données recueillies avant la mise en place du projet.....	52
2. L'analyse des données recueillies après la mise en place du projet.....	54
Chapitre 7. L'analyse du déroulement du projet	60
1. L'ambiance de la classe	60
2. Les activités proposées	61
3. La participation de la part des apprenants.....	70
Chapitre 8. L'analyse des productions orales et écrites	72
1. L'analyse des productions orales	72
2. L'analyse des interactions.....	81
3. L'analyse des productions écrites	86
Conclusion	92
Bibliographie	94
Sitographie	98
Sigles et abréviations utilisés	99
Table des annexes	100
Table des matières	170

Introduction

Dans le cadre de mes études de Master 2 en didactique des langues, parcours français langue étrangère et seconde, j'ai eu l'occasion d'effectuer un stage d'enseignement au sein de l'université de Khon Kaen située en Thaïlande. En effet, comme j'ai eu des expériences en tant qu'apprenante et en tant qu'enseignante de FLE en Thaïlande, j'ai pu constater quelques difficultés des apprenants dans l'apprentissage du FLE. J'ai ainsi décidé de rentrer en Thaïlande, mon pays d'origine, pour effectuer mon stage parce que j'aimerais trouver des pistes pour aider les apprenants de FLE de mon pays à améliorer leurs compétences en français. Même si j'ai eu des expériences dans l'enseignement du FLE, ce stage était une nouvelle expérience pour moi parce que je n'ai jamais enseigné le français au niveau universitaire.

Avant de commencer mon stage, j'ai beaucoup réfléchi au sujet de mon mémoire et au projet que j'aimerais mettre en place. Pour ma part, j'ai commencé à apprendre le français à l'âge de 16 ans dans une école en Thaïlande. En tant qu'apprenante de FLE, j'ai rencontré plusieurs difficultés tout au long de mon apprentissage puisque le français est une langue typologiquement éloignée de ma langue maternelle, à savoir le thaï. Il est incontestable qu'acquérir des compétences en compréhension et en production orale et écrite est très compliqué.

Par ailleurs, après avoir obtenu ma licence en français, j'ai également eu l'occasion de travailler en tant qu'enseignante de FLE dans une école en Thaïlande. J'ai pu ainsi observer que les apprenants thaïlandais ont souvent des difficultés liées à la compréhension et la production orale. Même s'ils maîtrisent les règles grammaticales, ils ont du mal à communiquer en français à cause du manque de pratique quotidienne. En outre, ils n'osent pas s'exprimer parce qu'ils ont peur de faire des erreurs et parce qu'ils ont l'habitude de rester silencieux en classe. Je me demande toujours comment je pourrais les encourager à prendre la parole en langue cible.

En ce qui concerne la production écrite, celle-ci n'est évidemment pas la tâche facile. Les apprenants thaïlandais doivent apprendre l'alphabet, les consonnes, ainsi que les voyelles qui s'écrivent parfois avec des accents. Ils doivent, en plus, apprendre à distinguer les pronoms sujets, à conjuguer des verbes, etc. puis à formuler des phrases qui ne s'écrivent pas de la même façon que dans leur langue maternelle.

Ce travail s'inspire ainsi de mes expériences. J'aimerais savoir pourquoi les apprenants thaïlandais ont du mal à s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. Ce travail de recherche vise ainsi à analyser la production orale et écrite en français des apprenants afin de découvrir leurs difficultés et de trouver des pistes pour les aider à développer leurs compétences de production orale et écrite. Nous aimerions également répondre à la question suivante : « Quelles sont les difficultés de production orale et écrite des apprenants thaïlandais du niveau A2 et B1 ? ».

Dans le but d'analyser les données recueillies et d'apporter les réponses à cette question, nous aborderons en premier lieu la présentation du contexte de stage. Nous présenterons ensuite le cadrage théorique ainsi que la démarche méthodologique. Dans la dernière partie, nous procéderons à l'analyse des données tout en faisant référence aux notions théoriques préalablement exposées.

Partie 1

-

Présentation du contexte de stage

Chapitre 1. Le terrain de stage

Le stage est effectué au sein de la section de français de la faculté des sciences humaines et sociales de l'université de Khon Kaen en Thaïlande située au nord-est du pays. Dans cette partie, je présenterai tout d'abord le contexte thaïlandais. Ensuite, nous aborderons le contexte institutionnel, ainsi que la mission de stage.

1. Le contexte thaïlandais

1.1. La situation géographique

La Thaïlande est un pays d'Asie du sud-est. Elle partage sa frontière avec la Birmanie, la Malaisie, le Cambodge ainsi que le Laos. Sa capitale est Bangkok, la plus grande ville du pays. Le climat de la Thaïlande est tropical. Le pays est divisé en 6 régions : le Centre, le Nord, le Sud, le Nord-Est, l'Ouest et l'Est. La Thaïlande est bordée de la mer d'Andaman au Sud et du golf de Thaïlande au Centre, à l'Est et au Sud du pays.

1.2. La ville de Khon Kaen

Khon Kaen est la ville où se déroule mon stage. Même si les cours sont principalement assurés à distance à cause de la pandémie Covid-19, j'ai l'occasion de m'y rendre pour rencontrer mon tuteur de stage et quelques étudiants.

La ville de Khon Kaen est située dans le Nord-Est de la Thaïlande, à 445 kilomètres de Bangkok. Étant l'une des grandes villes avec presque deux millions d'habitants, elle est considérée comme centre de l'investissement de la région et centre du transport routier et ferroviaire.

En ce qui concerne la langue française, la ville de Khon Kaen dispose d'un centre de développement du français de la région Nord-Est. Il existe également une communauté francophone intitulée « Association la France en Isan ». Le mot « Isan » est, en effet, le surnom de la région Nord-Est.

1.3. La situation linguistique

Le thaï, dit standard, est la langue officielle de la Thaïlande. Il est principalement utilisé en contexte officiel : dans les administrations, les médias ainsi que dans l'enseignement. Cependant, il existe plusieurs langues régionales, à savoir le thaï du Nord,

le thaï de Sud, le thaï du Nord-Est ou l'Isan. Ces langues régionales sont uniquement utilisées en contexte familial. Elles ne sont pas les langues d'enseignement.

L'alphabet thaï, dérivé de l'alphabet khmer, est très différent de l'alphabet latin. Par ailleurs, en thaï, les phrases s'écrivent différemment par rapport à l'anglais et au français. Dans une même phrase, le sujet, le verbe ainsi que les compléments s'écrivent les uns à côté des autres sans espace. Il n'existe pas de distinction entre la majuscule et la minuscule. Les signes de ponctuation, le point final et le point d'interrogation ne sont jamais utilisés dans des textes officiels. La virgule ainsi que le deux-points sont rarement utilisés. Cela renforce la différence entre le thaï et le français.

Les langues étrangères sont également enseignées dans des écoles en Thaïlande. L'anglais est la première langue étrangère apprise obligatoirement à l'école depuis l'école primaire. Cependant, comme l'apprentissage de la langue a lieu en contexte hétéroglotte, la maîtrise de l'anglais des Thaïlandais dépend de nombreux facteurs, par exemple le niveau d'études et la nécessité de sa pratique au quotidien. La langue française est une autre langue étrangère proposée par beaucoup d'écoles et d'universités en Thaïlande. Contrairement à l'anglais, l'apprentissage du français n'est pas obligatoire dans la plupart des écoles : certaines écoles proposent des cours de français obligatoires (une heure par semaine) aux collégiens en troisième année d'études dans l'enseignement secondaire. Néanmoins, l'apprentissage du français est normalement proposé aux élèves qui sont dans des programmes de langues à partir de la quatrième année jusqu'à la sixième année dans l'enseignement secondaire. Cela veut dire que le français n'est pas une langue étrangère qui est obligatoire pour tous mais c'est une langue étrangère proposée aux élèves du programme de langues. Il est obligatoire que les élèves de ce programme apprennent une autre langue étrangère, soit le français, soit le chinois ou soit le japonais en plus de l'anglais.

Dans la section suivante, nous approfondirons l'histoire ainsi que la situation de l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du français en Thaïlande.

1.3.1 L'enseignement de l'anglais en Thaïlande

Comme le souligne Bel (2018), l'anglais n'est pas la première langue étrangère apprise dans des écoles en Asie mais elle est « l'unique langue étrangère obligatoire dans les systèmes éducatifs de la région. » (Bel, 2018 : 4).

En ce qui concerne l'enseignement de l'anglais en Thaïlande, Wongsothorn et *al.* (2002) et Darasawang (2007) expliquent que l'enseignement/apprentissage de l'anglais en Thaïlande date depuis le début du XIXe siècle (Wongsothorn *et al.*, 2002 ; Darasawang, 2007). Puis, pendant les années 1868-1910, l'anglais est devenu la langue étrangère la plus prestigieuse de l'époque grâce à la venue de plusieurs étrangers. L'anglais a été ajouté dans le programme d'enseignement de la Thaïlande en 1891. En 1960, le nouveau programme d'enseignement a été lancé et tous les élèves à partir de 10 ans devaient apprendre l'anglais (Darasawang, 2007). Wongsothorn et *al.* (2002) soulignent que, l'enseignement de l'anglais en Thaïlande donne de l'importance à la sensibilisation à la communication. Ainsi, les quatre compétences langagières étaient prises en compte (Wongsothorn et *al.*, 2002).

Un événement témoigne de l'importance de l'enseignement de l'anglais. Il s'agit d'un changement de programme d'enseignement qui a eu lieu en 1977. Selon ce programme, toutes les langues étrangères sauf la langue anglaise sont devenues les langues à choix. L'anglais restait la seule langue étrangère obligatoire à l'époque (Darasawang, 2007). Néanmoins, Yanaprasart (2001) souligne que, selon le programme d'enseignement de l'année 1987, l'anglais disposait du même statut que d'autres langues étrangères. Mais dans la pratique, il joue un rôle important dans la société thaïlandaise, à savoir dans l'administration ainsi que dans les échanges internationaux (Yanaprasart, 2001). Au fil du temps, l'anglais devient de plus en plus important. Depuis 1996, l'anglais est imposé dans le programme scolaire dès la première année de l'école primaire (Wongsothorn et *al.*, 2002).

Il est intéressant de noter ici que l'anglais joue un rôle très important dans le système éducatif de la Thaïlande depuis longtemps :

From history, it can be seen that English has always played an important role in Thai education from the time when it was first introduced, testifying to its importance for the country's economic and technological development. It has been part of the curricula from the primary school to the university level. (Darasawang, 2007 : 189)

Cependant, nous ne pouvons pas nier que l'enseignement/apprentissage de l'anglais en Thaïlande ne peut pas atteindre complètement son objectif principal, c'est-à-dire la sensibilisation à la communication. Darasawang (2007) explique que, dans des écoles secondaires, les enseignants doivent également préparer les élèves à l'examen national

d'entrée à l'université pour qu'ils soient admis à l'université. Même si les enseignants de l'anglais font tous leurs efforts pour développer la compétence de communication de leurs apprenants, ils sont obligés d'avoir recours à l'enseignement de la grammaire ainsi qu'à la compréhension écrite parce que ce sont les questions majeures de l'examen national (Darasawang, 2007) :

No matter how much teachers wish students to learn through communication and involve them in the process of learning, at the end, they have to provide time to give intensive tutorials on grammatical rules and reading for comprehension, as these areas are emphasised in the National University Entrance Examination (Darasawang, 2007 : 192).

D'après Dulyadaweessid (2013), la création de la communauté économique de l'ASEAN¹ en 2015 est un autre défi de l'enseignement des langues en Thaïlande, plus particulièrement l'enseignement de l'anglais étant donné que l'anglais est considéré comme langue véhiculaire des gens de la région ASEAN. Dulyadaweessid (2013) mentionne que développer la compétence en anglais des jeunes thaïlandais fait partie d'une stratégie de préparation à cette fondation. Ainsi, la Thaïlande fait des efforts pour améliorer l'enseignement de l'anglais dans tous les niveaux, de l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. En plus, l'amélioration des compétences des enseignants d'anglais est également prise en compte (Dulyadaweessid, 2013).

1.3.2 L'enseignement du français en Thaïlande

Il est important de rappeler ici que l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère n'est pas obligatoire pour tous dans le système éducatif thaïlandais. Cependant, le français trouve toujours sa place dans la société thaïlandaise. L'enseignement du français en Thaïlande est tout d'abord marqué par l'usage de cette langue par la famille royale : « l'ancien roi, Bumipol (Rama IX), et sa sœur aînée, la Princesse Galyani (décédés respectivement en 2016 et en 2008) étaient tous deux francophones et avaient passé l'essentiel de leur enfance en Suisse romande » (Bel, 2018 : 43).

¹ The Association of Southeast Asian Nations, or ASEAN, was established on 8 August 1967 in Bangkok, Thailand, with the signing of the ASEAN Declaration (Bangkok Declaration) by the Founding Fathers of ASEAN, namely Indonesia, Malaysia, Philippines, Singapore and Thailand. Brunei Darussalam then joined on 7 January 1984, Viet Nam on 28 July 1995, Lao PDR and Myanmar on 23 July 1997, and Cambodia on 30 April 1999, making up what is today the ten Member States of ASEAN. <https://asean.org/about-us/>

Bien que le français ne soit pas la première langue étrangère apprise par la plupart des Thaïlandais, l'enseignement du français en Thaïlande date depuis longtemps. D'après Yanaprasart (2001), l'enseignement du français est apparu en Thaïlande au XVIIe siècle. Cependant, les cours de français à l'époque ont été uniquement proposés à la cour royale. Puis au XIXe siècle, l'enseignement du français a été destiné à un public plus large mais c'était encore une langue réservée aux gens de la haute société : « jusqu'au milieu du XIXe siècle, le français n'était pour les Thaïlandais qu'une langue de prestige réservée aux gens de la haute société. » (Yanaprasart, 2001 : 4). L'enseignement du français s'est répandu au XXe siècle.

En 1977, afin de promouvoir l'enseignement du français en Thaïlande, l'Association Thaïlandaise des Professeurs de français (l'ATPF) a été fondée à l'initiative de Son Altesse Royale la Princesse Galyani, la sœur aînée du Roi Rama IX. Cette fondation témoigne de la coopération linguistique entre la France et la Thaïlande. Chaque année, la Thaïlande compte 50000 apprenants de français : 39500 collégiens et lycéens, 5000 étudiants et 4000 apprenants de l'Alliance française et le français est considéré comme la troisième langue étrangère du pays derrière l'anglais et le chinois.²

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'enseignement du français est proposé aux élèves à partir de la quatrième année de l'enseignement secondaire. Cela illustre également que le Ministère de l'Éducation de la Thaïlande ne néglige pas l'enseignement du français dans le pays. Par ailleurs, selon les informations présentées sur le site de l'Ambassade de France en Thaïlande, afin de promouvoir l'enseignement du français au niveau secondaire et au niveau universitaire en Thaïlande, le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Thaïlande travaille ainsi en partenariat non seulement avec le Ministère de l'Éducation mais aussi avec les écoles et les départements de français des universités. Par exemple, des centres du développement du français (le CDF) ont été créés dans toutes les régions et dans plusieurs villes. Actuellement, il existe 23 centres. L'épreuve du DELF scolaire destinée aux élèves du programme de langues (anglais-français) est mise en place tous les ans dans chaque centre.

En plus, le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France organise de temps en temps des concours de français et offre une bourse pour un

² [Présentation - La France en Thaïlande \(ambafrance.org\)](http://ambafrance.org)

séjour linguistique en France aux gagnants. Ces concours sont, en général, répartis en deux catégories : niveau secondaire et niveau universitaire. Par ailleurs, l'Ambassade donne également de l'importance à la formation des enseignants de français en Thaïlande, plus particulièrement des enseignants non natifs afin d'assurer un enseignement de qualité. Ainsi, la formation qui leur permet de renforcer leurs compétences en français est mise en place chaque année et elle est financée par l'Ambassade de France en Thaïlande. Quand je travaillais comme enseignante de français, je participais souvent à la formation organisée par l'Ambassade de France en Thaïlande.

2. Le contexte institutionnel

2.1 L'université de Khon Kaen

L'université de Khon Kaen est la plus ancienne université de la région Nord-Est. Elle a été fondée en 1964 dans le cadre du plan du développement économique et social de la région à l'époque.

Au début, l'université de Khon Kaen comptait trois facultés : la faculté de l'agriculture, la faculté des arts et des sciences ainsi que la faculté des sciences de l'ingénieur. Ensuite, la faculté d'éducation, la faculté des sciences infirmières et la faculté de médecine ont été créées pendant les années 1969-1972. Plus tard, pendant les années 1974-1983, plusieurs facultés ont été établies, plus particulièrement celles concernant le domaine des sciences de la santé, à savoir la faculté des sciences médicales, la faculté de pharmacie ainsi que la faculté de chirurgie dentaire.

L'université ne cesse pas de s'agrandir. Plusieurs facultés et écoles ont été créées l'une après l'autre. Depuis sa fondation jusqu'à aujourd'hui, l'université de Khon Kaen compte une vingtaine de facultés.

2.2 La faculté des sciences humaines et sociales

La faculté des sciences humaines et sociales, quant à elle, a été fondée en 1978. À l'époque, elle disposait de quatre sections : la section de Langues étrangères, la section de Sciences de l'information et des bibliothèques, la section de sciences sociales et la section de sciences humaines. Actuellement, la faculté des sciences humaines et sociales propose une offre de formation variée en Licence, Master ainsi qu'en Doctorat.

2.3 La section de français

La section de français fait partie de la faculté des sciences humaines et sociales de l'université de Khon Kaen. Elle a été créée en 1981. Pendant la période de la création, elle a uniquement proposé aux étudiants les cours du français général comme cours optionnel. En 1988, grâce à deux professeurs thaïlandaises, diplômées en Didactique des Langues et en FLE de l'Université de Stendhal de Grenoble, la section de français a pu lancer le cursus de Licence-ès-Lettres en français.

Actuellement, la section de français compte six enseignants experts : quatre Thaïlandais, un Français et un Suisse. Elle propose une offre de formation uniquement en Licence. Selon le système éducatif en Thaïlande, la licence se prépare en 4 ans après le baccalauréat. Le cursus de Licence en français proposé par la section de français est ainsi réparti en 8 semestres. Chaque année, la section de français peut accueillir 45 étudiants au maximum en L1 : 35 places pour ceux qui sont dans le programme de français dans des lycées en Thaïlande et 10 places pour ceux qui sont dans d'autres programmes. En 2022, la section de français compte au total 138 étudiants.

En ce qui concerne les objectifs de la formation, la section de français vise à former les étudiants à ce qu'ils soient capables de communiquer en français. Les compétences langagières et les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) sont pris en compte. Ainsi, le niveau B1+ ou le niveau B2 est attendu quand les étudiants arrivent en 4e année de Licence. Tous les étudiants doivent également effectuer un stage de 3 mois au minimum dans des entreprises ou dans des établissements scolaires, soit en Thaïlande, soit à l'étranger.

Dans le cadre de mon stage, à cause de la pandémie Covid-19, je n'ai rencontré que le tuteur de mon stage parce que les autres collègues travaillent principalement chez eux. Mon tuteur est enseignant de la section de français depuis une dizaine d'années. Actuellement, il est responsable de la section de français. Il est également responsable du centre linguistique de la faculté des sciences humaines et sociales.

3. La mission de stage

3.1 Le stage d'enseignement

Dans le cadre de mon Master, j'ai effectué un stage d'enseignement dans cet établissement en Thaïlande. J'ai effectué 9 heures par semaine d'enseignement en face à

face (= 27 heures/semaine) et 8 heures par semaine de rédaction du journal « C'est cool ». Il s'agit d'une revue rédigée par la Section de français. Elle est publiée une fois par semestre.

J'ai donc eu trois cours de français à ma charge : les cours de préparation aux certifications en français (un groupe de niveau A2 et un groupe de niveau B1) ainsi que le cours intitulé « La culture occidentale ». Pour pouvoir valider ces cours, l'assiduité minimum obligatoire est de 80% des cours.

Le cours « La culture occidentale » vise à faire découvrir le savoir-être, l'histoire, l'architecture, l'art culinaire aux étudiants. Les cours de préparation aux certifications de français ont pour objectif d'entraîner et de familiariser les étudiants aux examens, plus particulièrement aux épreuves du DELF, de les sensibiliser aux activités et compétences langagières présentées dans le CECRL.

En ce qui concerne le contenu des cours de préparation aux certifications de français, aucun manuel de FLE n'est imposé par l'établissement. Je me suis donc inspirée de plusieurs ressources de FLE, à savoir les manuels *Cosmopolite*, *le DELF 100% réussite* ainsi que les sites TV5Monde, les Experts FLE pour préparer les séances.

Comme la didactique de l'oral et de l'écrit en contexte universitaire en Thaïlande constitue la thématique autour de laquelle j'aimerais travailler, ma mission principale pour le stage est de mettre en place des tâches actionnelles qui permettent aux apprenants de développer leurs compétences de production orale et écrite. Ainsi, les cours de préparation aux certifications de français (un groupe de niveau A2 et un groupe de niveau B1) conviennent très bien pour réaliser mon travail de recherche. Je peux mettre en place mon projet en m'appuyant sur les objectifs de ces deux cours.

3.2 Le projet de stage et le déroulement de cours

La première rencontre est principalement consacrée à la présentation de mon projet. Je leur explique qu'ils peuvent proposer des thèmes auxquels ils s'intéressent. Ensuite, ils auront des tâches de production orale et écrite à réaliser.

J'ai, pour ma part, fait une liste des propositions de thèmes. Je propose aux apprenants les thèmes suivants : « les voyages en France », « les expériences inoubliables », « les voyages en Thaïlande », « les films/séries préféré(e)s ». Les apprenants, quant à eux, proposent les thèmes comme : « la cuisine », « la chanson

française », « la culture française », « les films ». Les thèmes proposés par les apprenants du groupe A2 et B1 sont assez proches.

Nous avons décidé ensemble des thèmes que nous allons aborder tout au long du semestre. Pour le groupe A2, nous avons choisi les thèmes suivants : « les voyages en France », « la culture/l'interculturel » ainsi que « les films/les séries ». Avec les apprenantes du groupe B1, nous avons décidé de travailler sur « l'installation en France ou dans un pays francophone », « les voyages en Thaïlande » et « les films/les séries ».

Selon les mesures sanitaires de l'université, les grands rassemblements sont limités. Donc, tous les cours sont assurés à distance. L'université emploie principalement la plateforme Google Meet. Quant à moi, je préfère la plateforme Zoom. Grâce à l'autorisation de mon tuteur de stage, j'ai pu animer mes séances sur Zoom. Pendant chaque séance, le tuteur se connecte également pour observer le déroulement du cours et il donne ses commentaires à la fin des séances.

Néanmoins, malgré les cours à distance, je me rends de temps en temps à l'université lors des rendez-vous avec mon tuteur de stage. Ainsi, j'ai eu l'occasion d'observer les salles de cours, la disposition des tables, l'organisation spatiale, l'équipement, ainsi que les outils numériques. La faculté des sciences humaines et sociales de l'université de Khon Kaen dispose de 5 immeubles. C'est une grande faculté de l'université. La Section de français se trouve dans l'immeuble numéro 5. Dans les salles de classe où ont lieu des cours de français, les tables des étudiants sont mises en rangées. La salle est équipée d'un tableau blanc, d'un vidéoprojecteur et d'un ordinateur.

3.3 Le public

Les apprenants sont tous thaïlandais. Les deux groupes du cours de préparation aux certifications de français sont plutôt des groupes homogènes puisque les apprenants disposent d'une même langue source et de la même culture générale et éducative. Cependant, j'ai pu remarquer une hétérogénéité du niveau des compétences en français. Dans chaque groupe, un ou deux apprenants disposent d'un niveau en français plus élevé que les autres.

Les cours de préparation aux certifications de français sont les cours à choix ouverts uniquement aux étudiants de 4e année de Licence. Donc, les deux groupes ne disposent pas de beaucoup d'étudiants. Avant de commencer mon stage, j'aimerais obtenir plus d'informations sur les apprenants. J'ai donc eu recours à un questionnaire. Il s'agit

d'un questionnaire anonyme passé aux étudiants avant les cours. Ce questionnaire, comportant 9 questions ouvertes, vise à obtenir plus d'informations sur le profil des apprenants : l'âge, les langues parlées, le nombre d'années d'apprentissage du français, l'utilisation du français à l'oral et à l'écrit dans la vie quotidienne ainsi que leurs difficultés vis-à-vis de la production orale et écrite.

3.3.1 Les apprenants du groupe A2

Ce groupe dispose de 7 inscrits (1 garçon et 6 filles). Ils ont presque le même âge : entre 21 et 24 ans. La plupart des apprenants apprennent le français depuis 4 ans. Une personne est apprenante de français depuis 2015 parce qu'elle était élève du programme de langues (anglais-français) d'un lycée en Thaïlande. Tous les apprenants sont régulièrement présents. Ils sont plutôt actifs. Ils participent bien aux activités proposées pendant chaque séance. La plupart d'entre eux font des efforts pour prendre la parole même si, parfois, la réponse proposée n'est pas la bonne réponse ou bien leurs phrases ne sont pas bien structurées. J'ai remarqué dans ce groupe qu'une apprenante est plus timide que ses camarades. Elle prend la parole uniquement quand elle est sollicitée.

Selon leurs réponses au questionnaire, j'ai pu découvrir que presque tous les apprenants ont les mêmes difficultés vis-à-vis de la production orale. Le manque de lexique est la difficulté la plus importante selon les apprenants. D'autres difficultés sont liées à la grammaire et à la formulation des phrases. En ce qui concerne la production écrite, les difficultés liées au vocabulaire, à la grammaire, à la conjugaison ainsi qu'au genre des noms sont citées par les apprenants.

3.3.2 Les apprenants du groupe B1

Le groupe B1 compte 9 inscrites (9 filles). Elles ont entre 21 et 23 ans. Comme dans le groupe A2, la plupart des apprenantes apprennent le français depuis 4 ans. Une apprenante a vécu en France quand elle avait 7 ans et elle y est resté pendant deux ans. Donc, elle a un meilleur niveau de français à l'oral que ses camarades même si elle a un peu perdu son français depuis son retour en Thaïlande par manque de pratique au quotidien. Il me semble qu'elle n'a pas peur de prendre la parole. Elle prend l'initiative fréquemment pour participer aux activités. D'autres apprenantes participent aussi pendant toutes les séances. Cependant, j'ai remarqué que deux apprenantes prennent la parole moins que leurs camarades.

Les apprenantes mentionnent dans le questionnaire qu'elles ont des difficultés liées au vocabulaire quand elles doivent s'exprimer à l'oral. Une apprenante dit que la formulation des phrases lui pose problème également. Quant aux difficultés de la production écrite, les apprenantes mentionnent les temps verbaux, le vocabulaire, le genre des noms, par exemple.

Cette partie m'a permis de présenter le contexte de mon stage, la situation linguistique en Thaïlande ainsi que mes missions de stage. Dans la partie suivante, nous nous intéressons aux notions théoriques qui nous permettront de procéder à une analyse plus approfondie dans la troisième partie.

Partie 2
-
Cadre théorique

Dans les chapitres suivants, seront présentés les concepts et les notions sur lesquels se base notre travail de recherche. Le premier chapitre nous permettra d'approfondir les concepts et la définition des compétences orales et écrites ainsi que les attendus du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (le CECRL) par rapport aux niveaux de l'apprenant. La notion d'« erreur » sera également abordée. Dans un second temps, la définition ainsi que les caractéristiques des interactions en classe seront exposées. Enfin, dans notre dernier chapitre de cette partie, nous aborderons le concept de la perspective actionnelle et la définition de la « tâche ». Quelques recherches menées sur la mise en place de la perspective actionnelle en classe de langues seront également présentées. Nous sommes convaincus que ces recherches nous permettront de mieux comprendre certains contextes d'apprentissage.

Chapitre 2. Les compétences orales et écrites

Pour ce travail de recherche, nous nous focalisons principalement sur les compétences de production orale et écrite des apprenants. Cependant, nous sommes vivement convaincus qu'il est également important de nous intéresser tout d'abord à la présentation globale des niveaux communs de référence définie par le *Cadre commun de référence pour les langues* (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) afin de mieux guider les apprenants vers une bonne direction.

Comme nous l'avons mentionné dans la première partie, nous avons eu deux groupes d'apprenants : le groupe A2 et le groupe B1. Selon la présentation globale des niveaux communs de référence, l'utilisateur du niveau A2 est considéré comme utilisateur élémentaire. Il doit être capable de communiquer s'il s'agit des tâches simples, de comprendre des phrases simples et isolées et de décrire sa formation ou son environnement. L'utilisateur du niveau B1 est l'utilisateur indépendant. Pour ce niveau, comprendre les points essentiels du message est indispensable. De plus, l'utilisateur du niveau B1 doit être capable de raconter un événement, de donner des raisons ou des explications pour son projet ou son idée ainsi que de se débrouiller dans les situations qu'il peut rencontrer dans la vie réelle.

La présentation globale des niveaux communs de référence du CECRL nous permet, tout d'abord, d'approfondir nos connaissances sur les compétences de langues attendues par le CECRL. Nous présenterons ensuite la définition des compétences orales et écrites ainsi que les attendus du CECRL à propos de ces deux compétences.

1. Qu'est-ce que la compétence de production orale ?

1.1 La définition

D'après le CECRL, la production orale, l'interaction orale ainsi que la production écrite font partie des activités de communication langagière. Le CECRL explique que « dans les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 48).

La production orale d'après Manolescu (2013) nécessite le savoir, le savoir-faire ainsi que le savoir-être. En plus, pour pouvoir communiquer à l'oral, l'apprenant doit également respecter la prononciation, le rythme, la formulation des phrases de la langue cible. Cet auteur souligne que la production orale englobe plusieurs éléments :

L'expression orale peut donc englober le non-verbal (sous forme de gestes, de signes, de sourires, d'expressions gestuelles diverses adaptées à la situation de communication), la voix (volume, articulation des sons, débit de la voix ou de l'intonation pour que la communication soit faite de manière expressive), les pauses, les silences, les regards (pour vérifier le niveau de la compréhension du message verbal) de l'apprenant et de son enseignant. (Manolescu, 2013 : 111).

Il est intéressant de noter que, d'après Manolescu (2013), la production orale concerne non seulement la prononciation, l'intonation et le message que l'on produit à l'oral mais aussi le non-verbal, les gestes ainsi que les regards des interlocuteurs.

1.2 Les activités de la production orale

Dubois (2017) explique que les activités de production orale peuvent être proposées sous plusieurs formes comme des formes d'une discussion, d'un entretien ou d'un exposé, par exemple. Par ailleurs, Bouvier (2002) souligne que, dans la production orale, il existe la « parole spontanée » et la « parole préparée ». Selon Bouvier (2002), la parole spontanée est difficile à obtenir parmi les apprenants étrangers. L'auteur propose donc de la remplacer par la parole préparée comme les exposés ou les comptes rendus que l'apprenant réalise seul ou en groupe. De plus, les jeux de rôle et la simulation peuvent également être proposés puisqu'il s'agit des activités que l'apprenant peut préparer au préalable. (Bouvier, 2002).

Par ailleurs, le CECRL considère également les activités suivantes comme les activités de production orale : les annonces publiques, les exposés, lire un texte à haute voix, jouer un rôle, parler spontanément ainsi que chanter (Conseil de l'Europe, 2001).

1.3 Les attendus du Cadre commun de référence pour les langues (le CECRL)

Les attendus de la compétence de production orale dite « la production orale générale » selon le CECRL sont variés. Pour l'utilisateur de la langue du niveau A1, l'utilisation des expressions simples et isolées est privilégiée. Puis, quand il arrive au niveau A2, il doit pouvoir décrire ou présenter des gens ainsi que des activités quotidiennes. L'utilisateur doit également dire ce qu'il aime ou pas. (Conseil de l'Europe, 2001).

L'utilisateur du niveau B1 et B2 devient l'utilisateur indépendant. Au niveau B1, il doit donc être capable de faire « une description directe et non compliquée des sujets variés [...] » (Conseil de l'Europe, 2001 : 49). Quant à l'utilisateur du niveau B2, il doit accomplir des tâches plus complexes. Il doit être capable de faire une présentation développée ou faire une description en donnant les détails importants et pertinents. De plus, il doit être apte à faire une description et une présentation détaillées. La justification de ses idées et des exemples pertinents sont indispensables (*ibid.*).

Pour l'utilisateur expérimenté, c'est-à-dire les niveaux C1 et C2, les tâches orales attendues par le CECRL sont évidemment plus compliquées que les niveaux précédents. Le CECRL souligne que l'utilisateur du niveau C1 doit être capable de faire une présentation ou une description comme celui du niveau B2. Cependant, le sujet est évidemment plus complexe. De plus, il doit être apte à argumenter. Puis, à la fin de sa présentation, la conclusion appropriée est inévitable. (*ibid.*). Quant à l'utilisateur du niveau C2, le CECRL insiste sur la limpidité et la fluidité du discours. Celui-ci doit également être élaboré avec une structure logique (*ibid.*).

2. Qu'est-ce que la compétence de production écrite ?

2.1. La définition

En ce qui concerne la production écrite, le CECRL souligne que l'utilisateur de la langue est considéré comme scripteur qui produit un texte écrit (Conseil de l'Europe, 2001). Les activités écrites sont variées selon le niveau de l'utilisateur : « remplir des

formulaire et des questionnaires, produire des affiches, rédiger des rapports, des notes de service, prendre des messages sous la dictée, etc., écrire des textes libres, écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 51).

Par ailleurs, Vigner (2012) explique que l'écrit en FLE comporte « trois grandes familles de pratiques ». Premièrement, il s'agit d'« un écrit d'accompagnement des apprentissages », par exemple la prise de notes. Deuxièmement, cet auteur parle d'« un écrit d'interaction ». C'est un écrit « qui met en relation deux ou plusieurs locuteurs dans le cadre d'une visée fonctionnelle et d'une adresse à l'autre très précisément définies (donner de ses nouvelles, rappeler des informations ou des instructions à suivre, etc.) ». En plus, d'après Vigner (2012), « un écrit de production », par exemple des essais ou des rapports, est une autre forme de l'écrit en FLE (Vigner, 2012 : 23).

2.2 Les processus d'écriture en langue étrangère et les difficultés de l'apprenant

La planification, la mise en texte ainsi que la révision sont les trois étapes primordiales de la production écrite. Cependant, les processus d'écriture en langue maternelle et ceux en langue étrangère sont différents. Pour la planification, Hidden (2013) explique que « le scripteur en langue étrangère a tendance à moins planifier qu'en langue maternelle [...] » (Hidden, 2013 : 34). Le scripteur semble donner plus d'importance à la formulation de ses idées que la structure du texte.

En ce qui concerne la mise en texte, le scripteur en langue étrangère passe beaucoup de temps pour chercher le vocabulaire et formuler des phrases. La production écrite en langue étrangère est ainsi moins fluide que celle en langue maternelle (Hidden, 2013).

Quant à la révision, le scripteur en langue étrangère passe plus de temps pour la révision que celui en langue maternelle. Ceci montre, d'après Hidden (2013), que le scripteur en langue étrangère doit faire plus d'efforts dans l'écriture.

En résumé, le scripteur en langue étrangère se retrouve dans une situation proche de celle du jeune scripteur en langue maternelle qui privilégie le contrôle local sur le contrôle global de son texte et produit donc souvent des textes peu ou mal structurés (Hidden, 2013 : 35).

Il est intéressant de noter ici que le scripteur en langue maternelle et celui en langue étrangère ne procède pas à la rédaction de la même façon. Cela nous conduit à penser que la façon de rédiger un texte peut ainsi varier d'une langue à l'autre. Cela dépend éventuellement de ce que l'apprenant a appris pendant son enfance. Par exemple, la rédaction d'un texte en langue maternelle de l'apprenant peut influencer la façon de penser quand l'apprenant doit rédiger un texte en langue étrangère.

2.3 Les attendus du Cadre commun de référence pour les langues (le CECRL)

Selon les descripteurs de « la production écrite générale » du CECRL, l'utilisateur du niveau A1 doit pouvoir des phrases simples. Ensuite, dès le niveau A2, le CECRL explique que l'utilisateur doit être capable d'écrire des phrases simples qui sont reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que » » (Conseil de l'Europe, 2001 : 51).

Il est intéressant de noter que le CECRL utilise le mot « texte » à partir du niveau B1. Cela permet de remarquer le niveau de la complexité de la tâche écrite que l'utilisateur doit accomplir. Au niveau B1, l'utilisateur doit savoir « écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés [...] ». Pour atteindre le niveau B2, le CECRL souligne dans les descripteurs que l'utilisateur doit être capable d'écrire des textes « clairs et détaillés » et il doit également savoir rédiger des textes argumentatifs (*ibid.*).

Les compétences rédactionnelles attendues par le CECRL deviennent de plus en plus compliquées pour atteindre les niveaux C1 et C2. Pour le niveau C1, le CECRL donne de l'importance aux « textes bien structurés », aux « sujets complexes » ainsi qu'aux « exemples pertinents » alors que pour l'utilisateur du niveau C2, le CECRL souligne qu'il doit « écrire des textes élaborés, limpides et fluides ». De plus, l'efficacité et la logique de la structure sont également prises en compte (*ibid.*).

3. Les erreurs dans les productions langagières

3.1 La notion « erreur »

Le CECRL définit les erreurs comme la compétence et la performance qui sont différentes des normes de la langue : « les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 118). Chiahou et *al.* (2009) définissent les erreurs comme « un *output* qui n'est pas

conforme aux attentes. ». Cependant, ces chercheurs expliquent que, en didactique, la notion d'erreur devient de plus en plus positive. L'apprenant apprend en faisant des erreurs et cela l'aide à progresser dans son apprentissage :

On considère que c'est en se trompant que l'apprenant avance dans ses apprentissages ; certains chercheurs considèrent même l'erreur comme un signe du savoir-faire discursif de l'apprenant (gestion des situations de communication, signe de la créativité du sujet) (Chiahou & al., 2009).

Ces chercheurs soulignent également que l'enseignant peut accéder à l'interlangue de l'apprenant à travers ses erreurs afin de pouvoir évaluer sa progression (*ibid.*). Dans la section suivante, nous découvrirons les types d'erreurs afin de mieux identifier les erreurs de l'apprenant.

3.2 Les types d'erreurs dans la production écrite

D'après Demirtaş et Gümüş (2009), il existe deux aspects à prendre en compte pour l'évaluation de la production écrite de l'apprenant, à savoir l'aspect pragmatique et linguistique. En ce qui concerne les types d'erreurs, les chercheurs regroupent des erreurs en deux groupes principaux : les erreurs de contenu et les erreurs de forme (Demirtaş et Gümüş, 2009 ; Bourray, 2016). Ces dernières recouvrent les erreurs morphologiques, grammaticales, lexicales, orthographiques et syntaxiques (Bourray, 2016). Dans les erreurs morphologiques et grammaticales, nous retrouvons les erreurs dues à l'accord du sujet-verbe, l'accord du déterminant - nom, l'emploi des temps verbaux ainsi que l'emploi de l'auxiliaire être ou avoir (Bourray, 2016). De plus, comme le souligne Bourray (2016), « les erreurs orthographiques sont présentes dans toutes les copies d'élèves sans exception. » (Bourray, 2016 : 171). Les erreurs orthographiques sont classées en deux catégories : les erreurs phonologiques (l'omission des lettres muettes, l'emploi des accents) et les erreurs liées à l'insuffisance grammaticale comme dans ces phrases : « je l'ai * trouver jauni et abîmé » et « ils * été heureux de me voir dans de telle situation. » (*ibid* : 171). Les erreurs syntaxiques, quant à elles, sont les erreurs liées à l'ordre des mots dans des phrases (*ibid.*).

Les erreurs de contenu sont liées à l'incompréhension de la consigne et à la capacité de produire le texte selon le type demandé, à savoir une lettre, une synthèse, etc. Demirtaş et Gümüş (2009) expliquent que la consigne ou le sujet à rédiger doivent être

compris par l'apprenant. Le type de texte à rédiger est également important à prendre en compte. (Demirtaş et Gümüş, 2009). Il est donc important que l'enseignant précise la consigne, le sujet à aborder ainsi que le destinataire (Bensalem, 2016). Par ailleurs, dans les erreurs de contenu, nous pouvons également trouver des erreurs dans l'organisation du texte, à savoir les erreurs dues à l'absence de progression thématique, de cohésion ainsi que l'absence de contradiction (Bourray, 2016).

3.3 Le traitement des erreurs

En ce qui concerne le traitement des erreurs, de prime abord, il est important de noter ici que l'enseignant devrait rappeler que les erreurs font partie du processus d'apprentissage afin de ne pas décourager l'apprenant comme le souligne Bourray (2016) :

En ce qui concerne les démarches à effectuer afin de corriger toute erreur et y remédier, les enseignants devraient consister essentiellement à libérer ses apprenants de toute charge psychologique négative en les persuadant que l'erreur, comme étant une partie intégrante du processus d'apprentissage du FLE, est inéluctable mais corrigible (Bourray : 2016 : 172).

Il faut également noter que la correction de l'erreur peut bloquer la progression de l'apprenant (Chiahou & al., 2009). Ainsi, l'enseignant devrait, tout d'abord, repérer les erreurs les plus fréquentes qui nécessitent une correction en groupe (Bhatia, 1974 cité par Bourray, 2016). En effet, il existe plusieurs manières pour traiter les erreurs de l'apprenant. Cependant, il est important de rappeler que certaines corrections sont pertinentes mais certaines sont peu efficaces (Chiahou & al., 2009). Les corrections deviendront peu efficaces si l'enseignant corrige toutes les erreurs tout en interrompant l'apprenant pendant sa production orale ou si l'enseignant signale à l'écrit ou à l'oral les erreurs remarquées sans proposer des activités de remédiation (Chiahou & al., 2009).

Comme le mentionnent Chiahou et al., (2009), il faut attendre la fin de la tâche de l'apprenant pour lui signaler les erreurs ou lui proposer une reprise afin que le traitement soit pertinent. Il est possible de demander à d'autres apprenants de noter des formes erronées produites par leurs camarades et d'en discuter ensemble à la fin. Le repérage des productions non conformes semble également pertinent à condition que l'enseignant crée avec l'apprenant une grille avec des critères à observer (Chiahou & al., 2009). De plus, après le travail de repérage, il est important de proposer à l'apprenant de réaliser d'autres tâches (*ibid.*).

Par ailleurs, dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, les textes produits par l'apprenant non francophone comportent souvent des erreurs difficiles à identifier (Hidden, 2013). Afin de proposer des pistes de remédiation pour développer la compétence scripturale, il est important que l'enseignant sache identifier les erreurs de l'apprenant. Par exemple, s'il s'agit d'un problème d'utilisation des temps verbaux, l'observation des temps verbaux au niveau textuel sera indispensable (Hidden, 2013).

Une fois les erreurs identifiées, l'enseignant doit procéder au traitement des erreurs. Pour que le traitement des erreurs dans la production écrite soit pertinent, Chiahou & al. (2009) proposent à l'enseignant, en premier lieu, de relever certaines structures non conformes. Ensuite, l'enseignant propose à l'apprenant de s'autocorriger. Grâce à l'autocorrection, l'apprenant est impliqué dans le traitement des erreurs et cela lui permet d'y réfléchir et de réduire les erreurs dans ses productions (Bourray, 2016). L'enseignant devrait également choisir des activités de remédiation correspondant au niveau et à l'habileté de l'apprenant (*ibid.*).

En plus, Chiahou & al. (2009) soulignent que l'enseignant doit signaler des éléments positifs et qu'il ne doit pas se focaliser uniquement sur la forme. Le sens est également important. Selon ces chercheurs, les corrections seront peu efficaces si l'enseignant corrige toutes les erreurs en écrivant les formes correctes sans explication, s'il rend les copies raturées de rouge et s'il commente de façon négative la production de l'apprenant (Chiahou & al., 2009).

4. Les facteurs favorisant l'habileté de la production orale et écrite

Afin que l'apprenant soit capable de communiquer à l'oral comme à l'écrit, nous ne pouvons pas nier que des ressources langagières jouent avant tout un rôle important. Cependant, plusieurs recherches montrent également qu'il existe d'autres facteurs qui peuvent favoriser le développement des compétences de production orale et écrite de l'apprenant.

4.1 Les compétences langagières

Les « compétences communicatives langagières » (Conseil de l'Europe, 2001 : 86) sont avant tout des facteurs importants pour qu'un apprenant dispose de ressources langagières à communiquer, soit à l'oral, soit à l'écrit. Définissons d'abord les

« compétences communicatives langagières ». Le CECRL explique que les « compétences communicatives langagières » se composent de trois composantes : « les compétences linguistiques », « la compétence sociolinguistique » ainsi que « les compétences pragmatiques. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 86).

Selon le CECRL, la compétence linguistique renvoie au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système de la langue. La compétence sociolinguistique, quant à elle, est définie comme la capacité d'utiliser la langue dans la dimension sociale : « La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 93). Comme l'explique Huver (2002), il est important d'intégrer la dimension socioculturelle à la compétence de communication (Huver, 2002). La compétence sociolinguistique permet à l'apprenant d'apprendre à bien se comporter dans la société. Pour l'apprenant non natif, plus particulièrement celui qui apprend la langue en contexte hétéroglotte, la sensibilisation à l'usage de la langue dans la vie réelle de la part de l'enseignant est évidemment inévitable pour favoriser l'habileté de la communication de l'apprenant.

La compétence pragmatique est une autre compétence faisant partie des compétences communicatives langagières. Elle englobe « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue » ainsi que « la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). Le CECRL définit également l'aspect fonctionnel de cette compétence comme l'utilisation des énoncés simples afin de réaliser l'interaction. La dimension fonctionnelle pourrait également être associée à la notion « actes de paroles » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18) qui représente la perspective communicative de la langue et qui est, par ailleurs, omniprésente dans la plupart des manuels de Français Langue Etrangère.

Par ailleurs, pour l'apprenant en langue étrangère dont la langue source est éloignée du français, la compétence orthographique est éventuellement nécessaire pour lui afin de développer sa compétence rédactionnelle. Le CECRL explique que, pour cette compétence, l'apprenant doit être capable de percevoir et de produire, à savoir « la forme de lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules », « l'orthographe correcte des mots, y compris les contractions courantes » ainsi que « les signes de ponctuation et leur usage » (Conseil de l'Europe, 2001 : 92).

Cependant, afin de disposer de ressources à communiquer en langue cible, la maîtrise des règles grammaticales seule semble insuffisante. Elle devrait parallèlement fonctionner avec d'autres compétences, à savoir la compétence lexicale, la compétence sociolinguistique ainsi que la compétence pragmatique :

[...] la compétence linguistique est certes nécessaire, mais elle n'est pas suffisante pour communiquer de façon adéquate : la compétence de communication se définirait comme une compétence linguistique plus « quelque chose », englobant alors la compétence linguistique. (Huver, 2020 : n.p.)

La citation ci-dessus illustre bien que la compétence linguistique est indispensable mais ce n'est pas suffisant pour communiquer d'une façon appropriée. Ainsi, d'autres compétences jouent également un rôle important dans le développement de la compétence de communication.

4.2 L'importance des liens entre la lecture et l'écriture pour développer la compétence de production écrite

Il est incontestable que la lecture joue un rôle important afin qu'un enfant sache écrire. Dans cette section, nous nous intéressons à ce sujet afin de mieux comprendre comment la lecture influence l'écriture.

« Lecture et écriture étant intrinsèquement liées, l'enseignant a tout intérêt à passer d'une activité à l'autre et vice versa. » (Hidden, 2021). D'après Hidden (2021), la lecture peut aider l'apprenant à améliorer sa compétence rédactionnelle. Par exemple, l'apprenant peut s'inspirer des textes lus précédemment quand il doit produire son propre texte. Bensalem (2016) souligne que, afin de soutenir la tâche d'écriture, l'apprenant peut avoir recours à la lecture : « le recours à la lecture d'écrits de référence semble pertinent pour l'apprentissage de l'écriture » (Bensalem, 2016 : 8). Il est indéniable que la lecture est une source d'enrichissement et cela peut probablement aider l'apprenant à résoudre les problèmes rencontrés lors de la rédaction d'un texte. De ce fait, Bourray (2016) souligne également que les lectures de tous les genres et tous les types de textes aident l'apprenant à améliorer et à perfectionner son écriture.

Les apprenants doivent effectuer en dehors de la classe des lectures des textes en français de tous les genres et de tous les types, à savoir des romans, des poèmes, des pièces de théâtre, des articles, des contes et des essais, pour qu'ils puissent éviter toute

interférence avec les autres langues, améliorer tous les aspects de la langue, objet d'apprentissage, et les perfectionner. (Bourray, 2016 : 173).

D'après la citation mentionnée ci-dessus, nous découvrons l'importance de la lecture non seulement la lecture des textes académiques, mais aussi la lecture de tous les types de textes. Cela est considéré comme une bonne ressource d'enseignement/apprentissage qui aide l'apprenant à perfectionner sa compétence rédactionnelle.

4.3 L'ambiance de classe propice à la prise de parole

La qualité de l'ambiance de la classe dépend de l'enseignant et cela influence la participation de l'apprenant. Comme le souligne Bogaards (1988), l'ambiance de la classe dépend du comportement de l'enseignant : « Tout le monde sera d'accord pour dire que la personnalité de l'enseignant ainsi que ses attitudes et sa motivation ne peuvent qu'avoir une influence considérable sur ce qui se passe dans une classe. » (Bogaards, 1988 : 124). Il est ainsi très important que l'enseignant crée une ambiance propice à l'apprentissage. Bogaards (1988) souligne que l'enseignant doit être chaleureux, sensible, patient et flexible afin que l'ambiance de la classe soit agréable et que l'apprenant soit à l'aise (*ibid.*). Par ailleurs, les réactions de l'enseignant face aux productions de l'apprenant peuvent également rendre l'ambiance de la classe agréable ou désagréable :

Il est évident que les décisions prises au niveau du traitement des erreurs n'ont pas toutes les mêmes conséquences pour l'atmosphère dans la classe. On peut s'attendre à ce que l'enseignant qui estime qu'il est normal que ses élèves fassent des fautes et qui n'interrompt pas à tout moment le cours de l'interaction pour corriger les erreurs, favorise davantage une ambiance propice à une communication plus ou moins spontanée et authentique, que celui qui ne cesse de confronter les apprenants à la norme (Moskowitz, 1965 : 784 cité par Bogaards, 1988 : 125).

Il est important de noter ici que les réactions de l'enseignant face aux erreurs de l'apprenant peuvent influencer l'ambiance de la classe. D'après la citation ci-dessus, nous notons que, dans une classe de langue, la communication spontanée et authentique et l'ambiance propice à l'apprentissage doivent être privilégiées. Il faut également rappeler que les erreurs font partie du processus d'apprentissage. Ainsi, afin de favoriser une bonne ambiance de la classe, l'enseignant ne doit pas se focaliser uniquement sur les erreurs de l'apprenant.

Chapitre 3. Les interactions en classe

1. Qu'est-ce que l'interaction ?

1.1 La définition

D'après le Conseil de l'Europe (2001), l'interaction est un échange réciproque nécessitant non seulement la compétence de production orale mais les interlocuteurs doivent être également capables de comprendre l'un et l'autre.

Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. [...] Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication (Conseil de l'Europe, 2001 : 18).

La citation du Conseil de l'Europe (2001) montre que l'interaction est fondamentale dans l'enseignement/apprentissage de langues. D'autres activités langagières sont parallèlement activées en travaillant l'interaction orale comme l'interaction écrite. Ainsi, nous notons que le rôle de destinataire et destinataire implique évidemment dans l'interaction. L'apprenant doit être capable de comprendre le message de son interlocuteur et il doit être apte à se faire comprendre en tant que destinataire : « [...] dans toute interaction, les participants occupent alternativement la position de locuteur ou de destinataire. » (Ravazzolo et *al.*, 2015). Le CECRL souligne également ce phénomène de l'interaction. Chaque individu joue deux rôles à la fois afin de transmettre et de recevoir le message :

Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. (Conseil de l'Europe, 2001 : 60).

Comme nous l'avons cité plus haut, l'interaction nécessite la coopération des interlocuteurs afin que le message soit bien transmis. Nous ne pouvons pas contester que, dans l'interaction orale, la compétence de compréhension et production orale est

évidemment indispensable. Nous nous intéressons, dans la section suivante, aux caractéristiques de l'interaction en classe de langues.

2. Les caractéristiques des interactions et des tours de parole en classe de langues

Il est important de noter ici que l'apprentissage d'une langue en classe est évidemment différent de l'apprentissage en milieu non guidé ou hors de la classe (Cicurel, 2002 : 4). Comme le souligne Cicurel (2002), dans les interactions en classe, nous pouvons assister à la fois à l'émergence de l'asymétrie entre l'enseignant et l'apprenant et la symétrie entre les apprenants (Cicurel, 2002).

2.1 Les participants dans les interactions en classe

Dans les interactions didactiques, l'enseignant et l'apprenant sont les participants majeurs. Ceux-ci sont obligés d'accomplir des actions verbales selon un certain ordre ou une certaine méthode (Cicurel, 2002).

2.1.1. L'enseignant et ses trois fonctions principales

L'enseignant joue un rôle important dans les interactions en classe. Il est souvent celui qui décide du thème, lance l'interaction et gère les tours de parole. Il est donc important de rappeler tout d'abord les trois fonctions principales de l'enseignant.

Dabène (1984) distingue les trois fonctions principales de l'enseignant : « vecteur d'information », « meneur de jeu » et « évaluateur » (Dabène, 1984 : 41). Premièrement, l'enseignant joue le rôle de vecteur d'information parce qu'il est celui qui transmet un certain savoir (Dabène, 1984). Cicurel (1985) explique également que « l'enseignant est celui qui connaît la langue-cible ; il transmet donc un savoir sur l'objet à enseigner » (Cicurel, 1985 : 13).

La fonction de meneur de jeu est une autre fonction de l'enseignant. Comme l'indique Dabène (1984), l'enseignant est le meneur de jeu parce qu'il est généralement celui qui gère des activités dans la classe. En plus, il organise et régule les échanges. Par exemple, il distribue des tours de parole ou incite la prise de parole (Dabène, 1984). En outre, Cicurel (1990) souligne que l'enseignant est « directeur des échanges » dans la classe : « [...] il a la gestion et la responsabilité de la parole émise, il décide du thème, du cours, il juge les productions langagières de ses élèves » (Cicurel, 1990 : 22).

Le rôle d'évaluateur, quant à lui, peut être observé à travers plusieurs opérations comme les opérations appréciatives, le jugement des productions langagières ainsi que les opérations correctives de la part de l'enseignant (Dabène, 1984).

2.1.2 L'enseignant et ses rôles dans les interactions

Pendant le déroulement des activités dans une classe, l'enseignant dispose évidemment du rôle interactionnel. Il doit tout d'abord annoncer le thème ou l'activité à réaliser, expliquer la façon d'accomplir le travail, diriger les échanges et réguler les tours de parole (Cicurel, 2011). Pour l'enseignant, les actes de sollicitation et l'injonction sont deux actes langagiers fréquemment observés (*ibid.*).

En outre, comme le souligne Lee (2017), le rôle de l'enseignant est fondamental parce qu'il est le médiateur de l'interaction. Par ailleurs, il est celui qui étaye l'apprentissage de l'apprenant (Lee, 2017). De ce fait, Lee (2017) résume les fonctions de l'enseignant selon ses stratégies utilisées comme ci-après. Premièrement, l'enseignant a la fonction guidage quand il présente l'intérêt de la situation ou le thème, motive l'apprenant et l'oriente vers le but fixé. Ensuite, l'enseignant détient la fonction de facilitateur quand il simplifie la tâche, par exemple. La fonction de finalisation peut être observée quand l'enseignant donne et explique la consigne ou quand il clarifie la tâche à effectuer. Une autre fonction est la fonction de contrôle. Celle-ci consiste à maintenir l'intérêt et la motivation de l'apprenant, à l'encourager ainsi qu'à réduire les erreurs de l'apprenant. La fonction de démonstration peut également être observée à travers la présentation des modèles, l'explication de la part de l'enseignant ou bien à travers l'exemple donné. La dernière fonction mentionnée par Lee (2017) est la fonction de feedback. Cela peut se voir quand l'enseignant évalue et valide les productions langagières de l'apprenant ou quand il l'encourage à se corriger ou propose des corrections (Lee, 2017).

2.1.3 Les rôles de l'apprenant

Dans les interactions en classe, l'apprenant dispose également du rôle interactionnel. L'apprenant est principalement confronté à deux types d'interlocuteurs, à savoir l'enseignant et d'autres apprenants dans la classe (Desmons et *al.*, 2005). Cicurel (2011) explique que l'apprenant est souvent un participant qui répond à celui qui lui pose des questions (Cicurel, 2011). En plus, les productions de l'apprenant sont souvent accompagnées de plusieurs marques discursives représentant son statut « d'un individu en

train d'apprendre » comme des hésitations, des reprises ainsi que les intonations interrogatives, par exemple (Cicurel, 2002 : 3 ; Cicurel, 2011 : 31).

Nous pouvons conclure que les rôles principaux de l'apprenant dans les interactions sont les suivants. Comme le souligne Cicurel (2011), l'apprenant doit produire des phrases en les conformant à des règles communicatives d'une manière implicite ou bien explicite : « il doit donner des réponses d'un certain type, en utilisant telle ou telle forme » (Cicurel, 2011 : 31). L'apprenant doit, par ailleurs, accepter la correction de l'autre et il doit également se corriger si on lui demande de le faire (*ibid.*).

2.2 Le tour de parole

En ce qui concerne le tour de parole, il peut apparaître sous plusieurs formes, à savoir sous la forme d'un mot, d'un syntagme ou des énoncés. (Ravazzolo, et *al.*, 2015 : 44). Cicurel (2011) explicite que dans un cours de langue, un tour de parole sur deux revient normalement à l'enseignant et que la parole produite par l'apprenant est généralement plus courte : l'apprenant intervient entre les deux tours de parole de l'enseignant sous la forme d'un « sandwich » (Cicurel, 2011). L'échange dans la classe repose principalement sur la structure ternaire : la sollicitation du professeur, la réponse de l'apprenant et la réaction du professeur. (Sinclair et Coulthard, 1975 cités par Cicurel, 2011 : 34-35). De plus, Cicurel (1985) souligne qu'il est important que l'enseignant évalue la production langagière, sans cela, les apprenants « se trouvent désorientés » (Cicurel, 1985 : 75). Ainsi, nous constatons fréquemment la réaction à valeur évaluative de la part de l'enseignant exprimée après les tours de parole des apprenants (Cicurel, 1985 : 75).

Pendant le tour de parole de l'apprenant, l'enseignant peut intervenir afin de l'aider à produire des formes langagières. L'enseignant peut également intervenir pour reformuler des formes produites par l'apprenant afin que le groupe classe comprenne. D'après Cicurel (2011), les interventions de l'enseignant peuvent être considérées comme l'étayage ou le contrôle. Bigot (1996) explique que l'enseignant peut intervenir afin de favoriser l'intercompréhension. L'enseignant peut parfois demander à l'apprenant de reformuler ses phrases (Bigot, 1996).

3. Les caractéristiques des interactions en classe dans les pays d'Asie

3.1 Les classes de langues en Thaïlande

Les classes de langues en Thaïlande sont éventuellement différentes de celles en France. Les compétences langagières ne sont pas un seul facteur qui influence la prise de parole en classe. Selon la culture thaïlandaise, les interactions en classe de langues impliquent également un autre facteur.

« Les interactions didactiques ne dépendent pas seulement de leur compétence langagière de la langue cible, mais aussi de ce que l'on appelle leur culture éducative. » (Jaime-Aree, 2013 : 25). La culture éducative joue un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage des langues. Ainsi, dans cette partie, nous aborderons la notion « culture éducative » et ses influences dans l'enseignement/apprentissage des langues en Thaïlande.

Définissons tout d'abord la « culture éducative ». La culture éducative renvoie aux « processus éducatifs dans une société ou un ensemble de sociétés donné » (Beacco, 2008 : 7). Ce chercheur précise que « les activités éducatives et les traditions d'apprentissage » sont considérées comme les contraintes pour l'enseignant et de l'apprenant (Beacco, 2008 : 7).

Selon la culture thaïlandaise, la classe est considérée comme un lieu sacré. L'apprenant qui ne s'exprime pas est considéré comme un bon élève (Jaime-Aree, 2013).

Pour les Thaïlandais, on n'arrive à bien se concentrer que lorsqu'on se trouve dans une ambiance pédagogique dite silencieuse : le silence permet, selon les Thaïlandais bouddhistes, d'élaborer des idées, une bonne compréhension des choses et donc d'acquérir la sagesse (Jaime-Aree, 2013 : 29).

De plus, les Thaïlandais donnent de l'importance au métier d'enseignant. En général, les apprenants thaïlandais n'osent pas poser des questions ni s'exprimer. Ils écoutent et suivent l'enseignant pour lui montrer du respect. Ainsi, pour exprimer le respect envers l'enseignant, l'apprenant ne s'exprime pas en classe (Jaime-Aree, 2013).

« Les élèves ont peur de poser une question en général ; ce n'est pas seulement dans la classe de français. C'est parce qu'il y a longtemps dans le passé, le professeur était un peu comme les parents ; il fallait que les élèves le respectent [...] ». (Simon, 1988 : 118 cité par Jaime-Aree, 2013 : 30).

Selon l'étude de Jaime-Aree (2013), le déroulement de classe en contexte thaïlandais tel que la gestion de classe, la sollicitation, les tours de parole, est normalement décidé par l'enseignant. Cela rend l'ambiance de la classe moins agréable et plus tendue (*ibid.*). Par ailleurs, cette manière d'enseignement influence également les habitudes de l'apprenant. Celui-ci n'ose pas s'exprimer parce qu'il a peur de faire des erreurs (*ibid.*). Même si l'enseignant fait des efforts pour le faire parler en employant plusieurs stratégies, l'apprenant reste souvent silencieux (*ibid.*). L'attitude « réservée » constitue ainsi une des caractéristiques de la plupart des apprenants thaïlandais (*ibid.*).

De plus, l'émergence des interactions en langues étrangères est éventuellement rare. Comme le signale Chaisri (2013) dans sa recherche menée auprès des écoles secondaires situées au Sud de la Thaïlande, la langue thaïe est privilégiée en classe de français dispensé par l'enseignant thaïlandais de français afin de mieux expliquer les règles grammaticales et de mieux transmettre les connaissances culturelles. De ce fait, Chaisri (2013) explique que l'enseignant est obligé d'avoir recours à la langue maternelle afin de faciliter la bonne compréhension étant donné que l'apprenant ne dispose pas suffisamment des compétences en français (Chaisri, 2013).

L'insécurité linguistique de l'enseignant est un autre facteur qui entraîne l'usage de la langue source en classe de français. Comme il n'a pas l'habitude de parler français au quotidien, l'enseignant, lui aussi, a peur de faire des erreurs (*ibid.*). En général, la production orale et la prononciation sont à la charge de l'enseignant natif d'un pays francophone si l'école en dispose d'un. Si ce n'est pas le cas, l'enseignant thaïlandais de français a recours à d'autres ressources en intégrant le numérique dans son enseignement afin d'aider ses apprenants à développer les compétences langagières (*ibid.*).

Par ailleurs, le fait d'avoir trop d'apprenants par classe est également un obstacle important de la pratique de l'oral en classe. Cela dit, il est impossible de répartir la parole à tous les élèves par manque de temps (*ibid.*).

L'étude sur les interactions en classe d'anglais menée par Pattapong (2015) confirme également que la culture « silencieuse » est un des facteurs causant des problèmes de communication en classe. La peur de perdre la face ou la peur de l'évaluation négative constitue l'attitude silencieuse de l'apprenant thaïlandais :

Framed by the analysis of Thai culture, the participants' responses were classified as: "kreng- jai"³, unity, fear of negative evaluation, and teacher status. Based on the previous analysis of Thai values, the core element underlying the attitudes of the students was a great concern about others' views towards oneself as this may result in "losing face" (Pattapong, 2015 : 115).

3.2 Les classes de langues dans les pays d'Asie

Dans cette section, nous nous intéressons aux recherches menées sur les caractéristiques de classes de langues dans d'autres pays d'Asie afin de pouvoir les comparer à celles en Thaïlande.

Comme le signale Hee Park (2002), le fait que les Asiatiques sont réservés est lié à leur culture :

Les Asiatiques semblent réservés, effacés, voire introvertis, et sont rarement bavards. Cette attitude est intimement liée à leur culture d'origine, qui les oblige à se mettre au second plan par rapport aux aînés, et qui, de plus, ne considère pas de façon positive l'abondance de parole. Quelqu'un d'intelligent n'a pas besoin de s'exprimer abondamment, mais doit prouver sa qualité par une action précise et efficace (Hee Park, 2002 : 207-208).

Les apprenants asiatiques sont réputés comme apprenants silencieux (Lee, 2017). Ce public privilégie généralement la compétence écrite et la compétence linguistique (Robert, 2002). L'étude de cas des étudiants chinois et taiwanais menée par ce chercheur illustre les habitudes d'apprentissage de ce public. Par exemple, l'apprenant ne pose pas de questions à l'enseignant quand il ne comprend pas. Il préfère rester silencieux parce que, dans sa culture, « on ne montre pas en public ses faiblesses » (Robert, 2002 : 136).

[...] le Chinois s'accorde quelques instants de réflexion, de maturation, d'organisation de sa pensée et de sa réponse. Un silence peut aussi être un signe d'incompréhension (on ne dit rien pour respecter le code de politesse et/ou conserver la face) (Robert, 2002 : 138).

L'apprenant chinois ou asiatique ne parle que quand il connaît la bonne réponse. Il préfère rester silencieux à donner des réponses incorrectes (*ibid.*). Par ailleurs, dans la culture éducative chinoise, l'enseignement n'est pas du tout assuré de la même manière

³ être prévenant

qu'en France. En France, si un élève lève la main et prend la parole spontanément, cela montre qu'il participe suffisamment à la classe (Bouvier, 2002). En revanche, les élèves chinois ne prennent pas spontanément la parole parce qu'ils croient qu'il ne faut pas interrompre l'enseignant (Bouvier, 2002).

Or, il se trouve qu'on a appris aux élèves chinois, dans leur pays, à ne pas prendre spontanément la parole, à ne pas interrompre l'enseignant pendant son cours pour lui poser des questions. Interrompre le cours pour poser des questions qui, peut-être, n'intéresseront pas tout le groupe, intervenir spontanément pour donner une opinion personnelle ou ajouter quelque chose aux propos de l'enseignant serait, au contraire, considéré comme un comportement « inadapté » voire « asocial » (Bouvier, 2002 : 195).

Bouvier (2002) insiste sur le fait que rester en silence est une habitude d'apprentissage de l'apprenant chinois en mentionnant que la plupart des cours dans le système éducatif chinois sont des cours magistraux. Quand il s'agit des cours interactifs, l'apprenant parle uniquement quand il est sollicité (*ibid.*).

Il est indéniable que l'apprentissage de langues étrangères nécessite des échanges dans la classe. Cependant, ce n'est pas non plus le cas pour les apprenants coréens : « ils ne prennent pas spontanément la parole, et même en cas de sollicitation par l'enseignant, ils répondent de manière sobre et polie aux questions posées ; une réponse trop développée les intimiderait. » (Hee Park, 2002 : 208-209).

Comme le signale Hee Park (2002), la culture du silence constitue également une des habitudes d'apprentissage des apprenants coréens. Ceux-ci sont élevés dans la culture du silence : « ils ne sont pas gênés par l'absence de parole et préfèrent réfléchir aussi longtemps que possible, pour éviter de dire n'importe quoi et surtout se rendre ridicules à cause d'une parole inadaptée. » (Hee Park, 2002 : 209). De ce fait, les apprenants coréens ont l'impression de déranger l'enseignant s'ils parlent trop. D'après eux, la parole de l'enseignant est le plus important (*ibid.*).

Chapitre 4. La perspective actionnelle et les pratiques de classe

Dans ce chapitre, nous aborderons en premier lieu le concept de la perspective actionnelle. La définition de la « tâche » est évidemment indispensable étant donné que la tâche joue un rôle important dans la pédagogie active. Nous découvrirons également les recherches menées sur les pratiques de classe en Thaïlande et dans d'autres pays d'Asie.

1. La perspective actionnelle selon le CECRL

La perspective actionnelle est omniprésente dans l'enseignement/apprentissage de langues. Par exemple, nous pouvons constater que la plupart des manuels récents de FLE adaptent cette perspective. Ainsi, dans cette section, nous nous intéresserons tout d'abord au concept de la perspective actionnelle.

1.1 Le concept de la perspective actionnelle

D'après une perspective actionnelle présentée par le CECRL, l'utilisateur et l'apprenant d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux et ceux-ci doivent accomplir les tâches. Janowska (2015) souligne que cette perspective insiste sur le mot « action » et les auteurs du CECRL utilisent également d'autres mots de la même famille : « acteur, agir, réagir, interagir, interaction, transaction » (Janowska, 2015 : 84).

Par ailleurs, Puren (2004) explique que la perspective actionnelle détermine un nouvel objectif de l'enseignement des langues, plus particulièrement l'objectif social. Elle vise, plus particulièrement à préparer l'apprenant à vivre ou travailler avec des natifs, soit dans son pays d'origine, soit à l'étranger (Puren, 2004).

Rosen (2010) insiste sur le fait que la perspective actionnelle prépare l'apprenant, plus particulièrement celui qui souhaite effectuer ses études ou exercer des activités professionnelles « à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe [...] » (Rosen, 2010 : 488). Il s'agit d'une perspective reposant sur une approche par tâche. Par exemple, l'apprenant doit être capable de faire des courses, de réserver une chambre au CROUS, d'effectuer des démarches administratives ou de s'inscrire à un club de sport (*ibid.*). Comme l'indique Dejamonchai (2015), afin de mettre en place la perspective actionnelle, il faudrait proposer les tâches que l'apprenant rencontrera dans la vie réelle ou bien ces tâches devraient être proches de la vie réelle (Dejamonchai, 2015).

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Il est important de souligner que la perspective actionnelle définie par le CECRL donne de l'importance à la tâche à accomplir (Rosen, 2010). Afin d'accomplir des tâches proposées, l'apprenant doit réfléchir, observer et il doit être capable de mobiliser ses compétences (Dejamonchai, 2015).

1.2 La définition de la « tâche »

Puren (2004) définit la « tâche » comme « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage » (Puren, 2004 : 14). D'après Nunan (1989), un ensemble d'activités ayant du sens pour l'apprenant est défini comme tâche. Ces activités peuvent être proposées à l'apprenant à travers un support authentique sous plusieurs formes comme des activités de compréhension, de production ainsi que d'interaction. La visée pragmatique de ces activités est privilégiée par rapport à la forme linguistique (Nunan, 1989 cité par Cuq, 2003). De plus, Rosen (2010) souligne que, normalement, l'apprenant est amené à effectuer les tâches en langues étrangères au quotidien et celui-ci doit mobiliser ses compétences et ses ressources (Rosen, 2010). Pour accomplir une tâche, l'acteur social ou l'apprenant doit savoir résoudre un problème ou atteindre un but fixé :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (Conseil de l'Europe, 2001 : 16).

Comme l'indique Rosen (2010), les tâches effectuées en classe sont souvent choisies par l'enseignant dépendant de ses objectifs. De plus, ces tâches sont réalisées par un seul apprenant ou par plusieurs apprenants et elles permettent également l'évaluation (Rosen, 2010). Les tâches sont classées en trois catégories, à savoir « les tâches de pré-communication pédagogique » qui renvoient à la manipulation décontextualisée des formes, « les tâches pédagogiques communicatives » qui propose à l'apprenant de

communiquer en langue cible et « les tâches proches de la vie réelle » (Rosen, 2010 : 489). Ces dernières sont généralement choisies selon les besoins de l'apprenant hors de la classe et selon du contexte d'apprentissage. Ce sont les tâches que l'apprenant rencontrera dans la vie réelle (*ibid.*). Bourguignon (2006) souligne également que, dans la perspective actionnelle, les tâches proposées à l'apprenant visent non seulement la réutilisation de connaissances acquises mais aussi la résolution des situations inattendues :

Avec la perspective actionnelle, tâche d'apprentissage et tâche sociale sont liées. Il ne s'agit plus en classe de simuler des situations d'usage en donnant à l'apprenant le rôle de l'utilisateur. L'apprenant sera acteur d'un projet qui ne visera pas seulement la réutilisation ou l'application de connaissances mais aussi sa construction en fonction des objectifs à atteindre et des aléas de la situation (Bourguignon, 2006 : 65).

Nous pouvons ainsi conclure que les tâches renvoient non seulement à celles en classe que l'apprenant doit réaliser en tant qu'apprenant mais aussi à celles que l'apprenant doit effectuer en tant qu'utilisateur de la langue (Rosen, 2010). De ce fait, Puren (2004) propose qu'il faut distinguer « tâche » et « action ». Les activités que l'apprenant effectue dans son processus d'apprentissage sont considérées comme « tâche » alors que celles que l'utilisateur d'une langue fait sont considérées comme « action » (Puren, 2004).

2. Les pratiques de classes dans les pays d'Asie et en Thaïlande

Comme nous l'avons mentionné plus haut que la perspective actionnelle promue par le CECRL est omniprésente dans l'enseignement/apprentissage de langues comme l'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais, par exemple. Cependant, certains pays peuvent éventuellement rencontrer des difficultés pour mettre en place cette approche. Nous intéressons dans cette section aux recherches menées sur les pratiques de classes qui nous permettront de mieux comprendre pourquoi la mise en place de la perspective actionnelle devrait être remise en question dans certains contextes d'apprentissage.

2.1 Les pratiques de classes dans les pays d'Asie

La recherche menée par Robert (2002) révèle que les apprenants chinois ou asiatiques recherchent généralement le savoir linguistique et culturel. Comme les contacts avec des Français sont très limités, les apprenants s'intéressent très peu ou ils ne

s'intéressent pas à la compétence de communication. Ils préfèrent ainsi la compétence linguistique à la compétence de communication (Robert, 2002).

Comme le souligne Robert (2002), l'approche communicative ne répond pas aux habitudes ni aux besoins de ce public et l'application de cette approche avec ce public doit être remise en question : « pour les apprenants asiatiques qui se fixent comme objectif, non plus un simple code linguistique, mais la maîtrise d'une langue, l'approche communicative telle qu'elle est pratiquée au niveau débutant est à repenser. » (Robert, 2002 : 142).

À propos de la perspective actionnelle du CECRL, cette méthode est bien connue dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine. Néanmoins, son application dans les pratiques de classe est encore rare : « la classe du français reste davantage une classe traditionnelle. » (Zhu, 2021 : 65). Comme le signale Zhu (2021), la mise en place de l'approche actionnelle connaît de nombreux obstacles. Le premier obstacle concerne la culture d'apprentissage chinoise : les habitudes d'apprentissage passives des apprenants. De plus, comme l'explique Zhu (2021), la notion de « face » fait partie de la culture chinoise. Ainsi, les apprenants préfèrent rester en silence pour la raison qu'ils ont peur de perdre la face s'ils font des fautes (*ibid.*). L'existence d'un écart entre le CECRL et le programme national de l'enseignement du français constitue un autre obstacle de l'application de l'approche actionnelle en Chine (*ibid.*).

Au niveau universitaire, l'objectif principal des apprenants chinois est de réussir deux examens nationaux. Les enseignants préfèrent ainsi les classes traditionnelles étant donné que la grammaire joue un rôle important dans les examens (*ibid.*) :

[...] bien que chacun apprenne le français pour des buts très variés, il existe un objectif commun pour nos étudiants en milieu universitaire : réussir deux examens nationaux élaborés par le programme national de l'enseignement du français : le Test national de français destiné aux étudiants d'études supérieures spécialisées en langue française - Niveau IV (TFS 4) et le Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises dans les établissements d'enseignement supérieur - Niveau VIII (TFS 8) (*ibid.* : 67).

Par ailleurs, l'environnement extérieur est également un obstacle à la mise en œuvre de l'approche actionnelle au niveau universitaire en Chine. De ce fait, Zhu (2021) souligne que cette approche est encore mal explorée et insiste sur le fait qu'un contexte ou une situation réelle est indispensable pour la réalisation des tâches.

La recherche menée par Lee (2017) révèle, par ailleurs, les pratiques de classe de FLE en Corée du Sud. Les méthodes adoptées en classe avec des publics coréens sont variées. Selon cette recherche, le choix de la méthode dépend de la formation de l'enseignant ainsi que ses expériences (Lee, 2017). Lee (2017) explicite que l'enseignant coréen de français dont la spécialité est la littérature française applique la méthode traditionnelle dans sa pratique en classe. En revanche, nous pouvons constater la fusion de la méthode traditionnelle, l'approche communicative dans le cours dispensé par l'enseignant coréen de français faisant une formation en FLE. Dans le cours de l'enseignant français natif, la méthode traditionnelle n'y est pas présente. Ce dernier, ayant également une formation en FLE a recours à l'approche communicative et actionnelle (Lee, 2017).

2.2 Les pratiques de classes en Thaïlande

Chaisri et Purinthrapibal (2020) affirment que, l'approche actionnelle et les compétences langagières du CECRL ont été adoptées dans l'enseignement du français au niveau secondaire en Thaïlande. Cela dit que l'enseignement/apprentissage du français se base sur la pédagogie active. Toutefois, selon l'étude de ces chercheurs, il est important de noter que les recherches concernant la mise en place de l'approche actionnelle en classes de FLE au niveau secondaire en Thaïlande sont encore limitées (Chaisri & Purinthrapibal, 2020).

La recherche reposant sur l'enseignement/apprentissage du français dans des écoles secondaires dans le Sud de la Thaïlande menée par Chaisri et Purinthrapibal (2020) illustre bien que la pédagogie active est actuellement adoptée. Par exemple, l'enseignant sensibilise l'apprenant à l'usage de l'Internet lui permettant d'avoir accès à plus de ressources en français (Chaisri & Purinthrapibal, 2020). De plus, le jeu de rôle et la simulation, les activités classiques de classes, sont évidemment proposés à l'apprenant (*ibid.*). Ces activités visent à sensibiliser l'apprenant à l'utilisation du français dans la vie réelle des Français (*ibid.*). D'ailleurs, afin de rendre l'apprenant plus actif, le travail en petits groupes, l'exposé devant la classe, la discussion en groupe classe sont également proposés (*ibid.*).

Néanmoins, malgré les efforts pour adopter la pédagogie active en classe, l'étude de Chaisri et Purinthrapibal (2020) montre que peu d'enseignants de français dans les écoles enquêtées utilisent cette méthode dans leurs classes (moins de 80%). Certains

l'utilisent uniquement au début de la séance (*ibid.*). La mise en place de cette pédagogie active dans ces écoles connaît, par ailleurs, certaines difficultés provenant de l'enseignant ainsi que de l'apprenant. En ce qui concerne l'enseignant, certains n'ont pas assez de temps pour préparer les activités à cause de la surcharge de travail. Par manque d'expérience, il est impossible pour certains enseignants de mettre en place cette méthode. Le niveau de français de l'enseignant est également une des difficultés (*ibid.*). Quant à l'apprenant, comme nous l'avons mentionné plus haut, l'attitude réservée fait partie des habitudes d'apprentissage des apprenants thaïlandais. Ils n'osent pas s'exprimer parce qu'ils ont peur de faire des erreurs. De plus, les apprenants ne disposent pas suffisamment de ressources langagières pour participer aux activités proposées (*ibid.*).

Quant aux activités d'écriture, écrire le journal de bord est une activité intéressante d'après les enseignants enquêtés. Toutefois, il est difficile de demander aux apprenants de le rédiger parce que la plupart des apprenants ont des difficultés de production écrite (*ibid.*).

Au niveau universitaire, l'approche actionnelle a été également appliquée dans la pratique de classe. La recherche de Dejamonchai (2015) montre l'application de cette approche dans le cours intitulé « le français du secrétariat » de l'université Thammasat en Thaïlande. Pendant la réalisation des tâches, l'apprenant a eu l'occasion d'échanger avec des Francophones par l'écrit et l'oral (Dejamonchai, 2015). L'approche par tâche permet à l'apprenant de développer ses compétences : « Il faut noter en outre que les contraintes des tâches permettent aux apprenants de développer diverses stratégies : planifier, élaborer, résoudre un problème. Ceci pourrait favoriser l'autonomie chez les apprenants. » (Dejamonchai, 2015 : 40).

En ce qui concerne la pratique de classe d'anglais, l'étude menée par Yusuk (2020) auprès des écoles dans la province de Nakhon Pathom située au centre de la Thaïlande montre que, la pédagogie active est présente dans l'enseignement/apprentissage. Le travail en groupes est toujours proposé par 81.82% des enseignants. De plus, 53-54 % des enseignants ont toujours recours à la discussion en groupes ou à l'activité remue-méninge. Cependant, le jeu de rôle n'est pas toujours proposé à l'apprenant : 27 % des enseignants le proposent souvent et 54.55 % d'entre eux le proposent de temps en temps (Yusuk, 2020).

Dans des universités thaïlandaises, la pédagogie active, l'apprentissage par projet ainsi que la discussion en classe sont également adoptés afin de développer les compétences de communication de l'apprenant (Tonboon, 2017). Ces méthodes d'enseignement permettent à l'apprenant de pratiquer la langue, de mobiliser ses connaissances ainsi que d'apprendre à résoudre des problèmes (*ibid.*). Par ailleurs, grâce à ces méthodes, les apprenants peuvent également échanger des connaissances. Cela rend l'ambiance de classe plus agréable qui favorise la motivation des apprenants (*ibid.*).

Cette partie nous permet, tout d'abord, d'aborder plusieurs notions théoriques comme les compétences de production orale et écrite, les interactions en classes, la perspective actionnelle et la tâche, par exemple. Grâce à ce cadre théorique, nous pouvons ainsi approfondir les notions qui seront évidemment utiles afin de procéder à l'analyse des données dans la quatrième partie.

Partie 3
-
Méthodologie de recherche

Chapitre 5. La méthodologie de recueil de données

Pour pouvoir étudier les impacts des tâches actionnelles sur les compétences de production orale et écrite des apprenants, nous avons eu recours à la méthodologie directe : l'observation, l'expérimentation et l'interrogation à travers des questionnaires, par exemple. Par ailleurs, nous avons également recueilli des données langagières des apprenants.

1. La démarche quantitative

1.1 Les questionnaires

En ce qui concerne la démarche quantitative, nous avons eu recours aux questionnaires passés aux apprenants par mail sous forme de Google Forms. Le premier questionnaire leur a été envoyé au début de notre stage et le deuxième à la fin de notre stage.

Comme nous l'avons un peu mentionné dans la première partie de ce mémoire, nous avons eu recours à un questionnaire au début de notre stage. Ce premier questionnaire, comportant 9 questions ouvertes, a été créé en prenant en compte de deux grandes parties importantes : les déterminants sociaux ainsi que l'objet de l'enquête. Nous avons fait passer ce premier questionnaire parce que nous voulions obtenir plus d'informations sur le profil des apprenants, à savoir l'âge, les langues parlées, le nombre d'années d'apprentissage du français, l'utilisation du français à l'oral et à l'écrit dans la vie quotidienne ainsi que leurs difficultés vis-à-vis de la production orale et écrite. Ce premier questionnaire nous a permis de découvrir quelles sont leurs inquiétudes et leurs difficultés quand ils doivent communiquer à l'oral et à l'écrit.

Le deuxième questionnaire a été passé aux apprenants à la fin de notre projet. Ce questionnaire vise à demander l'opinion des apprenants sur le projet mis en place. Il comporte 7 questions ouvertes. Ces questions ont pour but de connaître les impressions des apprenants, leur activité préférée pendant le projet ainsi que de savoir si les tâches proposées leur aident à améliorer leurs compétences de production orale et écrite.

Au total, nous avons pu recueillir 28 questionnaires au lieu de 32 questionnaires étant donné que certains apprenants n'ont pas répondu aux questionnaires. Nous avons choisi cette démarche parce que nous sommes convaincus que cela nous permet de

recueillir des informations comme, les inquiétudes, les difficultés ainsi que les impressions intrinsèques des apprenants vis-à-vis de la production orale et écrite. Nous avons pu également recueillir des données importantes, à travers le deuxième questionnaire, concernant les impacts des tâches que nous leur avons proposées sur le développement de leurs compétences de production orale et écrite.

2. La démarche qualitative

Afin d'analyser les difficultés liées aux productions langagières des apprenants, nous avons demandé aux apprenants de réaliser des tâches écrites et orales selon les thèmes proposés aux deux groupes comme « les voyages en France », « les fêtes et les événements culturels », « s'installer dans des pays francophones », « des films/des séries », par exemple. Il s'agit ainsi des données provoquées parce qu'elles n'existaient pas dans le réel.

2.1 La production et l'interaction orale

Pour pouvoir recueillir des données concernant la production orale et l'interaction orale produites par les apprenants, il nous semble pertinent d'avoir recours à l'enregistrement. Pour ce faire, après avoir expliqué notre projet, nous avons demandé l'autorisation d'enregistrement aux apprenants pour enregistrer la production orale ou l'interaction orale pendant certaines séances. Nous avons donc pu réaliser des enregistrements. Il s'agit des productions ou des interactions orales produites pendant nos séances et en tant que tâches finales de chaque thème proposé.

2.2 La production écrite

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre travail de recherche a pour but d'analyser non seulement la production orale mais aussi la production écrite afin de connaître les difficultés des apprenants liées à ces deux compétences. Ainsi, afin de disposer de corpus de production écrite et de pouvoir répondre à notre problématique, nous avons demandé aux apprenants de réaliser des tâches écrites selon les thèmes. Les apprenants ont été prévenus dès le début de notre stage qu'ils réaliseraient les tâches à la fin de chaque thème. Tout au long de notre stage, nous avons travaillé sur 3 thèmes par groupes. Donc, à la fin de notre projet, nous avons obtenu 3 productions écrites par apprenant. Au total, nous disposons de 48 corpus réalisés par les apprenants des deux groupes.

Les démarches choisies pour recueillir les données nous ont permis de mieux connaître les difficultés des apprenants vis-à-vis de la production orale et écrite. Nous découvrons les représentations mentales des apprenants à travers les questionnaires. En plus, l'analyse qualitative nous permettra de mieux identifier leurs difficultés afin de pouvoir trouver des pistes pour les aider à améliorer leurs compétences. L'analyse des questionnaires ainsi que des corpus oraux et écrits sera exposée dans la partie suivante et ils seront analysés en se basant sur les notions théoriques exposées dans la deuxième partie.

Partie 4
-
Résultats des analyses

Chapitre 6. L'analyse de la mise en place du projet

Nous nous intéressons dans ce premier chapitre à l'analyse de la mise en place du projet actionnel. Nous procéderons à l'analyse des deux questionnaires passés aux apprenants. Le premier questionnaire nous permet, en effet, de recueillir plus d'informations sur l'utilisation du français au quotidien. Par ailleurs, le deuxième questionnaire vise à connaître l'avis et l'impression des apprenants vis-à-vis de notre projet.

1. L'analyse des données recueillies avant la mise en place du projet

Il est important de rappeler ici que nous avons mis en place un projet actionnel dans les deux groupes d'apprenants : un groupe du niveau A2 et un autre groupe du niveau B1. Nous avons eu 7 apprenants dans le groupe A2 et 9 apprenantes dans le groupe B1.

1.1 Les observations à travers un court échange avec les apprenants

Avant de commencer les séances du cours, nous avons organisé une petite rencontre avec les apprenants des deux groupes. Cette petite séance nous a permis de faire connaissance ainsi que de présenter notre projet. En plus, nous avons également demandé l'autorisation des apprenants d'enregistrer les séances. À la fin de la séance, nous avons discuté des thèmes que nous travaillerions tout au long du semestre.

Ces deux premières séances se sont déroulées en thaï et en français. Nous avons eu recours à la langue source pendant quelques parties de la séance afin de faciliter la bonne compréhension. Par ailleurs, comme c'était notre première rencontre, nous voulions créer une ambiance agréable et nous ne voulions pas décourager les apprenants. Ainsi, nous les avons laissés s'exprimer en langue source comme en langue cible.

Tous les apprenants ont été capables de se présenter, de répondre aux questions simples en français. En ce qui concerne la présentation du projet, nous avons eu recours à la langue thaïe afin que cela soit plus clair pour les apprenants. Pendant la discussion des thèmes, le thaï a été également privilégié. Le but principal est de connaître l'opinion des apprenants sur les thèmes autour desquels ils voudraient travailler.

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadrage théorique, l'attitude réservée fait partie de la culture éducative et des habitudes d'apprentissage des apprenants

thaïlandais et asiatiques, dès notre première rencontre, nous avons pu observer cette attitude exprimée par les apprenants des deux groupes. Il nous semble qu'ils ont peur de se lancer. Peu d'apprenants prennent l'initiative de prendre la parole même si le thaï est accepté pendant cette petite séance. Il nous faut attendre quelques instants pour que les apprenants s'expriment.

1.2 L'analyse du premier questionnaire

Comme nous l'avons cité dans la partie méthodologie, dès la première rencontre avec les apprenants, nous avons fait passer un questionnaire avec 9 questions ouvertes afin d'obtenir plus d'informations sur les apprenants comme l'âge, le nombre d'années d'apprentissage du français, l'utilisation du français à l'oral et à l'écrit dans la vie quotidienne ainsi que leurs difficultés vis-à-vis de la production orale et écrite (voir annexe 1). Nous procéderons dans cette section à l'analyse de ce questionnaire.

1.2.1 L'utilisation du français à l'oral et à l'écrit au quotidien

Ce questionnaire auquel 14 apprenants ont répondu nous permet, tout d'abord, de découvrir que les apprenants n'ont pas l'habitude de parler français (voir annexe 2). D'après leurs réponses, il nous semble que les apprenants n'ont pas l'occasion de pratiquer le français dans la vie quotidienne. Ils l'utilisent uniquement en classe de français. En effet, cela ne nous surprend pas étant donné que le manque de pratique quotidienne est évidemment le problème majeur de l'apprentissage de langues étrangères en contexte hétéroglotte.

De plus, à cause du problème mentionné plus haut, 11 apprenants sur 14 mentionnent qu'ils ont peur de parler français. Certains avouent qu'ils en ont peur parce qu'ils ont des difficultés liées au vocabulaire. Par ailleurs, le problème de la formulation des phrases est également la raison pour laquelle ils ont peur de parler français.

1.2.2 Les difficultés vis-à-vis de la production orale et écrite

En ce qui concerne les difficultés rencontrées quand ils parlent français, selon les réponses des apprenants, nous découvrons que la difficulté la plus importante mentionnée par les sujets enquêtés est le manque de vocabulaire. Par ailleurs, la structure des phrases en français est une autre difficulté rencontrée par les apprenants. Une apprenante mentionne que le fait d'apprendre plusieurs langues étrangères lui pose également problème.

Malgré les difficultés rencontrées, la plupart des apprenants pensent être capable de communiquer dans des situations réelles à condition que ces situations soient simples, par exemple. Les réponses des apprenants nous montrent qu'ils ont l'intention de communiquer mais ils n'ont pas confiance en eux.

En ce qui concerne la production écrite, six apprenants mentionnent qu'ils ont l'habitude d'écrire en français. Ils expliquent qu'ils écrivent souvent pendant des cours de français, plus particulièrement pendant des examens. Une apprenante mentionne qu'elle écrit son journal de bord en français en dehors de la classe.

La difficulté grammaticale est la difficulté vis-à-vis de la production écrite la plus mentionnée par les apprenants (10 apprenants sur 14) en répondant au questionnaire. Quelques apprenants précisent que les temps verbaux en français leur posent problème. Le vocabulaire est également leur difficulté pendant la rédaction des textes en français (voir annexe 3).

2. L'analyse des données recueillies après la mise en place du projet

Comme nous l'avons mentionné plus haut, notre travail de recherche s'articule autour des tâches actionnelles. Nous voudrions que les apprenants réagissent comme des acteurs sociaux qui peuvent accomplir des tâches ou résoudre des problèmes qu'ils rencontrent éventuellement dans la vie réelle. Ainsi, nous avons fait des efforts pour trouver des activités permettant aux apprenants de jouer les deux rôles : apprenant et acteur social. Dans cette section, nous analyserons le deuxième questionnaire qui nous permettra de vérifier si notre projet a des effets positifs ou négatifs sur le développement des compétences en français.

2.1 L'analyse du deuxième questionnaire

Afin de vérifier si notre projet a permis aux apprenants d'améliorer leurs compétences de production orale et écrite, nous avons eu recours à un autre questionnaire à la fin du projet. Ce deuxième questionnaire comportant 7 questions ouvertes vise à demander l'opinion des apprenants sur notre projet (voir annexe 4).

2.1.1 L'impression vis-à-vis du projet

Comme nous l'avons cité dans notre cadrage théorique, l'ambiance de classe est un des facteurs indispensables qui favorise l'apprentissage. Afin de créer l'ambiance propice à l'apprentissage ainsi qu'à la participation de l'apprenant, nous avons commencé chaque séance par des échanges informels durant environ 10 à 15 minutes. Par exemple, comme les deux cours se sont déroulés le lundi et le mercredi, nous avons posé la question « *Vous avez passé un bon week-end ?* » et « *Qu'est-ce que vous avez fait pendant le week-end ?* » afin d'encourager les apprenants à prendre la parole.

Par ailleurs, selon la culture thaïlandaise ou asiatique citée dans la deuxième partie, les Thaïlandais donnent de l'importance au métier d'enseignant. Ils montrent toujours le respect à l'enseignant et souvent, ils n'osent pas s'exprimer. Même si nous sommes stagiaires, les apprenants ne s'adressent pas à nous par notre prénom, ils s'adressent à nous toujours par le titre de « *professeur* » pour nous montrer le respect. Néanmoins, pour notre projet, nous préférons que les apprenants se sentent à l'aise et que l'ambiance de la classe soit détendue. Nous avons donc eu recours au tutoiement quand nous nous sommes adressés à chacun ou chacune des apprenants pour établir une relation proche. Nous leur avons expliqué que nous pouvions nous tutoyer mais la plupart des apprenants ont eu recours au vouvoiement. Ce point nous conduit à penser que les apprenants ont l'habitude d'employer « vous » avec leurs enseignants et qu'ils n'osent pas nous tutoyer du fait qu'ils nous considèrent également comme leur enseignant.

L'ambiance de classe était très agréable. Les apprenants ont bien participé même si, parfois, il nous fallait attendre longtemps la réponse de leur part. D'après ce deuxième questionnaire, il nous semble que notre façon de fonctionner a eu plus d'effets positifs que d'effets négatifs sur l'apprentissage du français des apprenants des deux groupes (voir annexe 5).

Il est intéressant de noter ici que les apprenants étaient plutôt contents d'être dans les groupes. Ils se connaissent très bien et ils partagent évidemment la même langue source. Ce point nous conduit à penser que cela les rassure étant donné qu'ils peuvent facilement échanger quand ils ne comprennent pas certaines activités. Donc, ils se sentaient plutôt à l'aise pendant les cours comme le signale une apprenante dans ce questionnaire : « *Je me sens à l'aise dans ce groupe car je peux exprimer mon opinion librement et parler*

français sans crainte de faire des erreurs. ». En effet, la langue maternelle n'était pas totalement interdite pendant les cours. Cependant, les apprenants ont bien compris que l'usage de la langue cible serait plus favorable.

De plus, nous avons essayé de proposer les tâches et les activités adaptées au niveau des apprenants. Au lieu d'interrompre les apprenants pour corriger des erreurs, nous les avons encouragés à participer aux activités à l'oral comme à l'écrit parce que nous sommes convaincus que l'ambiance de classe agréable est indispensable pour favoriser l'apprentissage. Nous leur avons expliqué que ce n'était pas grave s'ils faisaient des erreurs.

Certaines activités proposées leur ont également plu. D'après les réponses à ce questionnaire, il nous semble que la discussion en classe sur des thèmes proposés, à savoir les événements culturels en France et en Thaïlande ou les films et les séries, leur ont permis de pratiquer l'expression orale : 5 sur 7 apprenants du groupe A2 mentionnent que c'est l'activité qu'ils préfèrent.

Pendant chaque séance, nous avons privilégié des activités permettant une petite discussion en petit groupe comme en groupe classe. Par exemple, avec les apprenants du groupe A2, nous avons proposé, à la première séance, le thème « les voyages en France ». Nous nous sommes inspirés des activités présentes dans le manuel *Cosmopolite 2*. Ensuite, à la fin de la séance, nous avons posé des questions comme « *Souhaitez-vous étudier le français en France ?* », « *Dans quelle ville ?* », « *Pourquoi ?* », « *Quels sont les écoles ou les centres de langues que vous connaissez ?* », par exemple. Nous sommes vivement convaincus que c'est une façon de familiariser les apprenants à l'interaction orale et que cette activité leur permet de pratiquer plus l'oral.

Quant au groupe B1, les thèmes choisis par les apprenantes sont un peu différents du groupe A2 sauf le thème « les films/les séries ». Cependant, les activités proposées sont évidemment variées selon le niveau des apprenants. Comme nous l'avons précisé plus haut, le groupe B1 comporte 9 inscrites. Néanmoins, nous avons eu uniquement 7 réponses au questionnaire.

Dans ce groupe, les apprenantes se sont intéressées à la plupart des activités proposées. Selon le descripteur du CECRL mentionné dans le cadrage théorique, l'apprenant du niveau B1 doit pouvoir s'exprimer sur chacun des sujets. De plus, il doit être capable de donner les raisons ou les explications de ses opinions. Ainsi, pendant chaque séance, nous avons également proposé une petite discussion et un jeu de rôle permettant aux apprenantes d'apprendre à s'exprimer, à donner leur opinion ainsi qu'à résoudre des problèmes.

2.1.2 Les avantages et les désavantages du projet

Le deuxième questionnaire nous permet non seulement de découvrir l'impression des apprenants vis-à-vis du projet, mais il nous permet aussi de nous rendre compte des points positifs et négatifs de notre projet (voir annexe 6).

De prime abord, il est important de mentionner ici que notre projet a eu des retours positifs de la part des apprenants. Ils mentionnent que les activités proposées pendant les cours les aident à développer leurs compétences en français. En effet, nous nous rendons bien compte que, afin de pouvoir produire des phrases à l'oral comme à l'écrit, il est indispensable de pouvoir comprendre le message oral ou écrit. Ainsi, nous avons travaillé toutes les quatre compétences, à savoir la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite, pour que les apprenants soient aptes à comprendre le message des autres ainsi qu'à se faire comprendre.

De plus, comme les apprenants ont choisi eux-mêmes les thèmes autour desquels ils voulaient travailler, nous avons pu remarquer pendant les séances qu'ils étaient plutôt actifs. Nous notons que les apprenants participent plus quand il s'agit du sujet ou du thème auquel ils s'intéressent. En revanche, si le thème n'était pas intéressant, les apprenants seraient moins actifs pendant les cours. Leurs retours dans ce questionnaire témoignent également que notre projet leur a apporté des éléments positifs dans leur apprentissage du français.

D'après les résultats dans le questionnaire, nous notons que notre projet ainsi que les activités proposées peuvent aider les apprenants à développer leurs compétences de production orale et écrite. Même s'il agissait d'une séance de trois heures par semaine, cela leur a permis de pratiquer le français.

Cependant, cette analyse nous permet également de nous rendre compte des limites de notre projet. Nous avons pu remarquer pendant certaines séances que les apprenants étaient moins actifs lors du déroulement de certaines activités. Par exemple, les activités de compréhension orale nous ont semblé difficiles pour les apprenants. En effet, nous avons constaté qu'ils ont tous fait des efforts pour répondre aux questions posées après avoir écouté des enregistrements. Pourtant, comme ils n'utilisent pas la langue française au quotidien, écouter les locuteurs natifs paraît très difficile pour eux.

En outre, en analysant ce questionnaire, nous découvrons que l'activité la moins aimée mentionnée par la plupart des apprenants est la compréhension orale. Par exemple, 4 apprenants sur 7 du groupe A2 disent que la compréhension orale est trop difficile et qu'ils n'aiment pas ce type d'activité. Quant aux apprenantes du groupe B1, 4 apprenantes sur 7 soulignent la même difficulté parce que les gens dans l'enregistrement parlent trop vite. Donc, d'après leurs réponses, nous pouvons conclure que, même si la compréhension orale est indispensable dans l'apprentissage des langues étrangères, nous devrions trouver d'autres façons de mettre en place ce type d'activité. Le visionnage des vidéos peut éventuellement favoriser davantage la compréhension. Les retours des apprenants sur ce point nous conduisent à remettre en question ce type d'activité. Nous nous demandons si les activités d'interaction orale nécessitant à la fois la compréhension et la production orale sont suffisantes pour aider les apprenants à améliorer la compétence de compréhension orale. Si c'est le cas, pourrions-nous négliger la compréhension de l'enregistrement audio ?

Nous avons également reçu des commentaires de la part des deux apprenants du groupe A2 disant que certaines activités sont ennuyeuses : « *J'aimerais que vous ajoutiez un peu plus d'intérêt aux activités car certaines activités sont assez ennuyeuses.* » et que l'enseignant ne devrait pas observer le travail en groupe car cela est stressant pour certains : « *Je pense que lorsque nous sommes séparés de la salle pour travailler en groupe. L'enseignant ne devrait entrer que lorsque l'apprenant appelle à l'aide. Travailler avec une personne qui regarde fixement tout le temps est très stressant pour moi.* ». Ce dernier commentaire nous conduit à penser que le travail en petits groupes a des avantages ainsi que des désavantages. Tout d'abord, cela permet aux apprenants d'interagir entre eux. Quand ils travaillent en groupes avec leurs camarades, ils se sentent plus à l'aise et moins stressés. En revanche, il est impossible que l'enseignant puisse observer les interactions tout au long du travail en petits groupes, plus particulièrement quand il s'agit des cours à

distance. Cependant, nous sommes convaincus que l'enseignant devrait de toute façon observer au moins quelques minutes le travail de chaque groupe afin de pouvoir identifier les difficultés langagières que les apprenants rencontrent pendant ces interactions.

Chapitre 7. L'analyse du déroulement du projet

Dans ce chapitre, nous analyserons le déroulement de notre projet afin de savoir si notre façon de fonctionner et les activités proposées permettent aux apprenants de disposer de plus de ressources langagières pour communiquer à l'oral et à l'écrit et pour réaliser les tâches finales.

1. L'ambiance de la classe

1.1 L'ambiance propice à l'apprentissage

Comme nous l'avons évoqué dans notre cadrage théorique, l'ambiance de la classe est un des facteurs importants qui peuvent favoriser l'apprentissage. Si l'ambiance est tendue, l'apprenant risque de ne pas participer aux activités parce qu'il a peur d'être critiqué par l'enseignant ou par d'autres apprenants. Donc, nous sommes vivement convaincus qu'il faut créer une ambiance propice à l'apprentissage.

Pour ce faire, à la première rencontre, nous avons préparé une petite activité pour que cette première rencontre soit intéressante et interactive. Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné, la langue maternelle était autorisée pendant la première séance. Nous avons eu recours à la langue source afin d'assurer la bonne compréhension de tous les apprenants. Cependant, le français était privilégié. Nous avons pu constater pendant cette première rencontre que la langue source a été moins employée par les apprenantes du groupe B1 que les apprenants du groupe A2.

Quand ils se sont présentés, deux ou trois apprenantes du groupe A2 ont fait des plaisanteries comme « *Je suis la princesse de l'université parce que je suis la plus belle* ». Puis sa camarade a dit « *Je suis aussi la princesse dans la section de français* » et d'autres apprenants ont ri. Ensuite, le tuteur de stage qui était en train d'observer a dit « *la poubelle ou la plus belle ?* ». Nous avons beaucoup ri à ce moment-là. Nous pouvons ainsi remarquer que les apprenants sont à l'aise dans le groupe parce qu'ils se connaissent très bien depuis quelques années. L'ambiance de la classe est très agréable.

Par ailleurs, pendant le déroulement de nos séances, nous avons fait des efforts pour encourager les apprenants à participer aux activités proposées. Néanmoins, nous nous sommes bien rendu compte que ce n'était pas facile pour eux de prendre spontanément la parole. Nous avons ainsi laissé un temps de préparation. En général, nous avons laissé les

apprenants s'exprimer spontanément. Puis, nous avons sollicité ceux qui parlaient très peu. Cependant, nous pouvons constater que certains apprenants prennent la parole sans la sollicitation de notre part. En plus, comme nous l'avons mentionné dans la deuxième partie, la réaction favorable de l'enseignant face aux productions des apprenants et la flexibilité sont indispensables si l'enseignant veut créer une ambiance où les apprenants se sentent à l'aise. Nous avons ainsi motivé et encouragé les apprenants en disant « *très bien* » quand ils ont pu répondre aux questions ou « *c'est pas grave* » quand certains apprenants n'ont pas pu terminer le travail proposé en temps limité.

2. Les activités proposées

Afin d'aider les apprenants à améliorer leurs compétences de production orale et écrite, il est évidemment important de prendre en compte des compétences de compréhension orale et écrite. La citation du CECRL abordée dans le cadrage théorique illustre que, en général, toutes les compétences langagières sont simultanément activées. Par exemple, l'apprenant doit être capable de comprendre le message oral ou écrit de son interlocuteur afin de pouvoir communiquer à l'oral comme à l'écrit. De plus, l'apprenant peut également enrichir ses ressources langagières tout en écoutant ou tout en lisant des documents produits par les locuteurs natifs.

2.1 Les activités de compréhension orale et écrite

En ce qui concerne les activités de compréhension, nous avons proposé aux apprenants soit la compréhension orale, soit la compréhension écrite pendant chaque séance. L'enregistrement sonore ou le texte sur le même thème de la séance ont été utilisés en tant que documents déclencheurs.

2.1.1 Le groupe A2

La compréhension de l'enregistrement audio ainsi que celle d'une vidéo a fait partie de nos séances. Avant la première écoute, nous avons contextualisé l'enregistrement afin de faciliter la compréhension. Nous avons également eu recours aux images pour créer l'horizon d'attente des apprenants. Pour faciliter la compréhension globale après la première écoute, nous avons posé des questions classiques comme « *qui parle ?* », « *combien y a-t-il de personnes ?* », « *de quoi parlent -ils ?* », par exemple. Nous leur avons également demandé de noter des mots entendus et nous avons fait la liste des mots

après la première écoute. Nous croyons que la liste du vocabulaire faite en groupe classe peut également aider les apprenants à mieux comprendre l'enregistrement. Pourtant, il nous semble important de noter que ce n'est pas le cas pour tout le monde. Quand nous leur avons demandé quels étaient les mots qu'ils ont pu noter, nous avons pu constater que certains apprenants restaient silencieux. Cela nous a conduit à penser qu'ils n'ont éventuellement rien compris. Nous avons varié le type de questions afin d'évaluer la compréhension des apprenants, à savoir les questions vrai/faux, les questions à choix multiples ainsi que les questions ouvertes.

Par ailleurs, pour ce groupe d'apprenants, comme nous voulions qu'ils comprennent le mieux possible, nous avons autorisé plusieurs écoutes. Cependant, nous pouvons remarquer que cela rend la séance plus ennuyeuse. De plus, il nous semble que les questions ouvertes ne conviennent pas spécialement à ce public même si les exercices choisis sont ceux qui sont destinés à l'apprenant de ce niveau.

En ce qui concerne la compréhension écrite, nous avons cité plus haut que celle-ci pouvait influencer la production écrite. En lisant des textes, l'apprenant peut enrichir ses ressources linguistiques comme le vocabulaire, les expressions ou la structure des phrases, par exemple.

Afin de développer la compétence écrite, la compréhension d'un texte sur le même thème proposé est donc indispensable pendant nos séances. Par exemple, quand nous avons abordé le thème « les voyages en France » avec les apprenants du groupe A2, nous avons proposé la lecture d'une brochure représentant des types d'hébergement en France. Cette brochure a été tirée du manuel *Cosmopolite 2* qui était bien adapté au niveau des apprenants. Grâce à cette activité, les apprenants ont pu enrichir leur compétence lexicale comme le vocabulaire concernant les types de l'hébergement en France ainsi que leur compétence culturelle. Ensuite, après avoir lu cette brochure, les apprenants ont travaillé en petits groupes pour préparer leur voyage en France ensemble. Le premier groupe devait faire des suggestions de logement à leurs camarades. Les apprenants devaient décrire l'hébergement choisi et expliquer pourquoi ils voulaient choisir cet hébergement pour leur séjour.

Par ailleurs, quand nous avons abordé le thème « les films et les séries », nous leur avons également proposé des activités de compréhension écrite comme des textes tirés du

manuel *Cosmopolite 2*, par exemple. Le premier était un texte parlant des séries françaises bien connues à l'étranger. En lisant ce texte, les apprenants ont appris les genres des séries et comment résumer l'histoire d'une série. Un autre texte était un texte produit par une apprenante pour répondre à la question « *Quelle est votre série française préférée ? Présentez-la à la classe et précisez pourquoi vous l'appréciez.* ». Ce texte contenait des erreurs, puis les apprenants devaient aider cette apprenante à corriger ses erreurs. En effet, ces activités ont permis aux apprenants de connaître les genres des films ou des séries ainsi que de réviser l'emploi des adverbes et leur place dans une phrase comme « souvent », « également », « beaucoup ». Nous considérons que cela est évidemment utile pour réaliser la tâche écrite étant donné que les apprenants peuvent réemployer le vocabulaire qu'ils ont appris au préalable.

2.1.2 Le groupe B1

Les activités de compréhension orale proposées aux apprenantes étaient également la compréhension d'un enregistrement audio ainsi que celle d'une vidéo. Pour faciliter la compréhension des apprenantes, nous avons procédé de la même manière que dans le groupe A2. Par exemple, nous avons eu recours aux images. Puis, nous leur avons demandé de faire de petites activités avant la première écoute comme « *Dites-moi 2 mots qui vous viennent à l'esprit quand vous voyez cette photo.* » ou parfois, nous leur avons demandé de deviner le sens des mots apparus dans des images avant d'écouter l'enregistrement ou avant de regarder la vidéo. De plus, nous avons également proposé aux apprenantes de faire des hypothèses ou de donner leur opinion à partir du titre d'une vidéo.

En ce qui concerne les réactions des apprenantes pendant des activités de compréhension orale, nous avons pu remarquer la différence entre les apprenants des deux groupes. Les apprenantes du groupe B1 étaient plus actives. La plupart d'elles ont pu répondre aux questions posées. Il nous a semblé qu'elles étaient capables de comprendre plus facilement l'enregistrement que les apprenants du groupe A2. Cela nous conduit à penser que les apprenantes du groupe B1 disposent éventuellement de plus de ressources linguistiques que les apprenants de l'autre groupe. En effet, comme nous l'avons présenté dans la première partie de ce mémoire, les apprenants des deux groupes sont tous en quatrième année de licence. Cependant, nous pouvons noter cette disparité qui pourrait être liée à d'autres facteurs comme la durée d'apprentissage du français ou la motivation des apprenants.

Des activités de compréhension écrite ont été évidemment mises en place. Nous avons proposé des textes aux apprenantes à lire afin qu'elles aient les ressources pour produire leurs propres textes. À propos du thème « les voyages en Thaïlande », nous leur avons proposé de lire un petit texte concernant les meilleurs endroits pour vivre en Thaïlande⁴. Grâce à ce texte, les apprenantes ont découvert les adjectifs utilisés pour décrire une ville. Elles ont, par ailleurs, appris comment présenter une ville en Thaïlande. À la suite de cette activité, nous leur avons proposé d'écrire un texte pour répondre à un message sur le forum des expatriés⁵. Ce travail a été réalisé en petits groupes.

De plus, comme nous l'avons cité dans le cadrage théorique, la lecture est une source d'enrichissement pour les apprenants. En ce qui concerne d'autres thèmes abordés pendant nos séances, il est ainsi indispensable de découvrir des textes écrits afin d'aider les apprenantes à améliorer leur compétence de production écrite. Le texte de présentation d'un film (voir annexe 7) tiré de l'ouvrage *Le DELF 100% réussite B1* a été abordé pendant la séance consacrée au thème « les films et les séries ». Les apprenantes ont ainsi appris à repérer plusieurs parties du texte, à savoir la présentation générale d'un film, le résumé de l'histoire, le thème principal d'un film, les adjectifs employés pour qualifier un film ainsi que les mots utilisés par l'auteur du texte pour exprimer ses sentiments. Par ailleurs, les apprenantes ont également découvert comment l'auteur du texte a donné son opinion sur un film. Après avoir abordé ce texte, nous leur avons demandé de produire des textes pour présenter leur film ou leur série préférée. Cette activité a été réalisée en petits groupes avec une façon interactive : nous avons proposé aux apprenantes d'écrire sur le site Framapad qui leur a permis d'écrire simultanément (voir annexe 8).

Comme nous prenons en compte le concept de la perspective actionnelle mentionné dans le cadrage théorique, nous sensibilisons les apprenants à communiquer en français dans la vie réelle étant donné que les apprenants sont aussi des acteurs sociaux. Le fait d'utiliser les documents authentiques a ainsi permis aux apprenants de réagir non seulement en tant qu'apprenants qui doivent mobiliser leurs ressources langagières acquises dans le processus d'apprentissage mais aussi en tant qu'acteurs sociaux qui doivent parfois se débrouiller dans des situations différentes.

⁴ [Meilleurs endroits où vivre en Thaïlande : 6 destinations principales \(vivre-thaïlande.org\)](http://vivre-thaïlande.org)

⁵ [Les meilleures villes pour vivre en Thaïlande, forum Thaïlande \(elpat.com\)](http://forum-thaïlande.elpat.com)

Nous pouvons en déduire que les activités de compréhension orale sont moins appréciées, plus particulièrement par les apprenants du groupe A2. Cependant, nous n'avons pas pu négliger cette activité puisque nous voulions familiariser les apprenants avec l'usage du français à l'oral. Nous avons ainsi varié des activités d'écoute en proposant des activités de compréhension d'une vidéo ou en proposant des activités d'interaction orale comme une petite discussion ainsi qu'un jeu de rôle. Il est important de noter ici que les interactions nécessitent non seulement la production mais aussi la compréhension. Ainsi, nous croyons que ces activités peuvent aider les apprenants à améliorer à la fois leurs compétences de compréhension orale et de production orale.

De notre point de vue, la mise en place des activités de compréhension orale est un des aspects négatifs du déroulement de notre projet. Nous sommes convaincus que certaines activités n'aident pas beaucoup à la réalisation des tâches finales. Cela doit nous amener à réfléchir à d'autres méthodes. Pour la compréhension écrite, il nous semble que cela permet aux apprenants d'avoir plus de ressources pour rédiger des textes. Par exemple, ils ont réemployé le vocabulaire ou les expressions vus en amont pour réaliser des tâches proposées.

2.2 Les activités de production orale et écrite

Dans le cadre de notre projet de stage et de notre travail de recherche, nous nous focalisons sur le développement des compétences de production orale et écrite des apprenants. En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, nous avons décidé de travailler autour de 3 thèmes principaux. Les activités proposées ont été choisies selon le thème de la séance et chaque thème a été prévu pour 4 ou 5 séances. Ensuite, à la fin de la dernière séance du thème proposé, chaque apprenant a réalisé une tâche de production orale et une tâche de production écrite. Ainsi, ces activités jouent un rôle important pendant le déroulement de nos séances pour accompagner les apprenants vers la réalisation des tâches finales.

Afin de sensibiliser les apprenants à communiquer à l'oral, nous avons consacré une ou plusieurs parties de nos séances aux activités de l'interaction ainsi que celles de la production orale. Comme les cours se sont déroulés une fois par semaine, toutes les séances ont commencé par une partie dédiée à « la prise de contact ». En effet, cette partie a permis aux apprenants non seulement de prendre spontanément la parole en langue cible

mais aussi de discuter d'une manière informelle avant de démarrer des activités pédagogiques. Nous avons posé des questions aux apprenants du groupe A2 comme du groupe B1 telles que « *Vous avez passé un bon week-end ?* » ou « *Qu'est-ce que vous avez fait pendant le week-end ?* ». Par ailleurs, nous avons également pris en compte les notions théoriques citées dans la deuxième partie. Prendre spontanément la parole est souvent difficile pour les apprenants. Donc, nous avons également proposé d'autres activités de production orale permettant le temps de préparation comme le jeu de rôle ainsi que le monologue suivi.

Les activités permettant aux apprenants de pratiquer la production écrite ont été également proposées en classe. Nous nous sommes inspirés des activités proposées dans les manuels *Cosmopolites 2* et *Cosmopolite 3* ainsi que de plusieurs ressources de FLE. Par exemple, nous avons demandé aux apprenants d'écrire un mail à un ami français, de résumer des points principaux d'un film, etc. Pour la plupart des activités, les apprenants préféraient travailler en petits groupes ou en binôme. Pour notre part, nous sommes aussi convaincus que le travail en petits groupes permet aux apprenants de s'entraider et cela leur permet également de se sentir plus à l'aise. Nous avons ainsi privilégié cette modalité de travail.

Même si nous avons procédé de la même manière dans nos deux groupes, nous avons pris en compte les attendus de chaque niveau du CECRL exposés dans notre cadrage théorique. Ainsi les activités de production orale et écrite variaient selon le niveau des apprenants.

2.2.1 Le groupe A2

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadrage théorique, l'utilisateur de langue du niveau A2 est considéré comme utilisateur élémentaire. Il doit ainsi être capable de communiquer d'une manière simple.

En ce qui concerne la production orale, l'utilisateur doit pouvoir décrire les gens ou les activités quotidiennes. Il doit également être capable de dire ce qu'il aime ou ce qu'il n'aime pas. Sur le thème « les voyages en France », nous avons fait découvrir aux apprenants les moyens de transport utilisés en France. Puis, nous avons discuté du covoiturage. Nous le leur avons expliqué. Ensuite, nous leur avons posé des questions comme « *Que pensez-vous du covoiturage ?* » ou « *Quel est le mode de transport que vous*

préférez ? », par exemple. Pour ne pas décourager les apprenants, nous avons laissé les apprenants travailler en petits groupes. Ensuite, tout le monde a partagé son idée au groupe classe. De plus, pour le thème « les films/les séries », nous avons demandé aux apprenants de présenter son film préféré ou sa série préférée. Ils ont eu 5 minutes pour préparer leurs petits exposés. Par ailleurs, tout au long de chaque séance, nous les avons encouragés à prendre spontanément la parole en leur posant régulièrement des questions.

En revanche, des activités de production écrite n'ont pas été proposées dans toutes les séances étant donné que ces activités nécessitent beaucoup de temps et que nous avions peur de ne pas avoir assez de temps pour d'autres activités. Ainsi, nous avons proposé uniquement quelques activités de production écrite aux apprenants. Par exemple, ils devaient répondre au message d'un ami francophone pour parler d'une exposition. Les apprenants ont travaillé en petits groupes et ils devaient dire pourquoi ils aimaient cette exposition. Cet exercice a été tiré du manuel *Cosmopolite 2* quand nous avons travaillé sur les événements culturels. Les apprenants ont pu finir cette activité en un temps donné (environ 20 minutes). Nous avons noté qu'ils ont bien réussi cette activité puisque leurs productions contenaient peu d'erreurs (voir annexe 9).

Une autre activité d'écriture proposée aux apprenants était la production écrite autour du thème « les films/les séries ». Nous avons projeté la bande-annonce d'un film sans le son. Puis nous avons demandé aux apprenants de deviner le genre de ce film, d'imaginer son histoire ainsi que d'imaginer la conversation entre les personnages vus pendant le visionnage de la bande-annonce. Pour cette activité, nous avons proposé aux apprenants d'écrire sur le site « Framapad » qui leur a permis d'écrire d'une façon interactive. Il s'agissait aussi du travail en petits groupes. En outre, grâce à ce site, nous avons également pu observer comment les apprenants de différents groupes ont fait leur travail. Nous avons constaté que cette activité était un peu compliquée parce qu'un groupe d'apprenants ne pouvait pas finir le travail en un temps donné (voir annexe 10).

2.2.2 Le groupe B1

Comme nous l'avons vu précédemment, l'utilisateur du niveau B1 est considéré comme utilisateur indépendant. Il doit être capable de raconter un événement, de donner des explications pour son idée ainsi que de se débrouiller dans plusieurs situations de la vie quotidienne. Afin que les apprenantes puissent accomplir ces tâches, nous leur avons

proposé plusieurs activités permettant de les préparer à communiquer dans des situations différentes.

Pour la production orale, les activités ou les tâches étaient évidemment plus compliquées que celles proposées aux apprenants du groupe A2. Par exemple, nous avons proposé une activité permettant aux apprenantes de se débrouiller si elles vivent en France ou dans un pays francophone. Elles ont eu un problème avec le téléphone portable qu'elles venaient d'acheter et elles devaient retourner au magasin pour trouver une solution. De plus, il est important que l'apprenant de ce niveau sache donner les explications de son idée ou son projet. Les activités intitulées « petite discussion » étaient fréquemment présentes dans nos séances. Par exemple, nous avons demandé aux apprenantes dans quels pays elles aimeraient s'installer et pourquoi elles voudraient s'y installer quand nous avons travaillé autour du thème « l'installation en France ou dans un pays francophone ». De plus, elles ont également appris à donner leur avis sur certains sujets. Par exemple, elles devaient donner leur opinion sur des villes en Thaïlande et donner des conseils aux Francophones qui souhaiteraient y vivre ou elles devaient donner leur opinion sur un film ou une série.

Quant à la production écrite, nous l'avons ajoutée à certaines séances comme c'était le cas du groupe A2. Par exemple, nous avons demandé aux apprenantes d'écrire un texte court pour recommander une ville en Thaïlande aux francophones ou nous leur avons demandé d'écrire un synopsis des films après avoir regardé les bandes-annonces. Comme nous voulions que les apprenantes échangent et s'entraident avant de réaliser individuellement des tâches finales, ces activités ont principalement été réalisées en petits groupes. Nous avons noté qu'elles étaient motivées et elles ont pu finir le travail en un temps donné.

Le fait de proposer des activités de production orale sous plusieurs formes, à savoir l'interaction orale, le jeu de rôle ainsi que le monologue suivi, rend l'ambiance de la classe moins stressante. De plus, nous constatons que les modalités de travail influencent l'ambiance de la classe et la participation des apprenants. Comme nous l'avons mentionné dans la première partie, les cours ont été assurés à distance à cause de la pandémie Covid-19. Cependant, le travail en petits groupes les a aidés à surmonter leur isolement.

2.3 Les activités de remédiation

La mise en place de la remédiation des erreurs des apprenants n'était pas une tâche facile. D'après les notions théoriques exposées dans la deuxième partie, il existe plusieurs façons de corriger les erreurs. Certaines sont pertinentes, en revanche, certaines sont peu efficaces. Il est également important de noter qu'il est impossible de corriger toutes les erreurs et que le traitement des erreurs peut parfois bloquer la progression des apprenants.

Pour notre part, nous avouons que nous n'avons pas corrigé toutes les erreurs des apprenants. Nous avons noté uniquement les erreurs qui ont entraîné l'incompréhension pendant les jeux de rôles ou les monologues faits par les apprenants. Par exemple, les apprenants ont souvent fait des mauvais choix du mot ou du verbe : ils ont utilisé l'adjectif « excité » au lieu d'utiliser l'expression « avoir hâte de », ils ont utilisé le verbe « rencontrer » à la place du verbe « raconter », etc. Pour corriger ces erreurs, nous avons attendu la fin de la tâche. Nous croyons que la correction instantanée interrompt les apprenants et cela peut bloquer et interrompre le déroulement de l'activité. De plus, nous avons également constaté que, parfois, les apprenants se sont autocorrigés sans la demande de notre part. L'autocorrection de la part des apprenants étaient souvent liée à l'erreur d'utilisation du futur proche : « *je vais commence* euh je vais commencer* » ou liée à l'erreur de conjugaison : « *nous pense* nous pensons que...* », par exemple. Par ailleurs, pendant les interactions, nous avons corrigé les erreurs des apprenants en reprenant leurs idées mais avec une forme correcte comme l'extrait de l'interaction orale suivant (exemple 1).

(1)

28E : tarif étudiant d'accord 50 bahts euh::
29A1 : euh 40 40 40
30E : ah pardon 40 bahts pour toute la journée ↑ ou : pour combien d'heures ↑ ?
31A1 : il ne il nous euh chaque fois
32A2 : chaque fois
33A1 : il xxx pas toute la journée parce que euh on va la la on va quand c'est matin bon il ouvre seulement deux heures
34E : ah d'accord
35A1 : oui et encore une fois à la après-midi.
36E : dans l'après-midi d'accord
37A1 : oui c'est ça

D'après l'extrait présenté ci-dessus, nous avons parlé de ce que les apprenantes du groupe B1 ont fait pendant le week-end. Deux apprenantes ont dit qu'elles avaient fait de la natation et nous avons discuté du tarif. Au tour de parole 35, nous pouvons remarquer

que l'apprenante A1 a fait une erreur en disant « à la après-midi ». Nous avons implicitement corrigé cette erreur en proposant une forme correcte au tour de parole 36.

Quant à la production écrite, nous avons principalement corrigé les productions qui ont été réalisées en tant que tâches finales. Nous avons tout d'abord souligné les erreurs des apprenants en utilisant des codes couleurs (voir annexe 11). Ensuite, nous avons rendu les copies aux apprenants et leur avons demandé de se corriger. Par ailleurs, nous avons également mis en place des activités de remédiation. Par exemple, nous avons relevé des erreurs récurrentes puis nous avons demandé aux apprenants de trouver des erreurs et de les corriger. Comme nous avons constaté que la plupart des apprenantes du groupe B1 ont souvent eu recours à la structure « il y a », nous leur avons proposé une activité qui leur a permis d'éviter cette structure dans leur texte (voir annexe 12).

D'après nous, il est également important d'expliquer aux apprenants pourquoi il faut corriger des erreurs et que ce n'est pas grave s'ils font des erreurs. Nous le leur avons expliqué et nous les avons encouragés à prendre la parole.

3. La participation de la part des apprenants

3.1 La culture éducative et l'attitude réservée

D'après les notions théoriques exposées dans notre cadrage théorique, les apprenants asiatiques sont plutôt réservés. De plus, prendre spontanément la parole peut être considéré comme un acte inapproprié. Nous avons également mentionné que, en général, les apprenants thaïlandais n'osent pas s'exprimer ni poser des questions.

En ce qui concerne les apprenants dans nos cours, nous constatons qu'ils ne sont pas tous réservés. Certains prennent l'initiative de prendre la parole mais certains attendent la sollicitation. Il nous semble que les apprenants qui parlent moins que les autres sont un peu timides. Ainsi, ils ont probablement peur de prendre la parole en langue étrangère ou bien ils ont peur de faire des erreurs. En outre, nous notons que les apprenantes du groupe B1 sont plus actives que les apprenants du groupe A2. Cela nous conduit à penser que leur niveau du français est éventuel facilitateur. Même s'ils disposent de la même culture éducative, ils n'ont pas tous l'attitude réservée.

Cependant, nous avons remarqué que les apprenants des deux groupes étaient motivés pendant les cours. Ils ont fait des efforts pour participer aux activités. Tout le monde a activé sa caméra. Nous avons pu ainsi observer les éléments para-verbaux comme le sourire, le rire, le signe ou le haussement de la tête, par exemple. Ainsi, le fait d'assurer les cours sur Zoom n'est pas notre grand obstacle. Globalement, il nous a semblé que les apprenants ont bien participé même si, parfois, il fallait attendre longtemps pour qu'ils prennent la parole.

De ce fait, nous remarquons que le nombre limité d'apprenants par classe peut également influencer la participation. Ils ont tous été obligés de prendre la parole et il nous a semblé qu'ils étaient un peu timides pendant les premières séances mais tout le monde a fait des efforts pour participer aux activités. Ainsi, de notre point de vue, l'attitude réservée de ces groupes d'apprenants n'est pas très remarquable.

Nous notons, en outre, leur manière de parler qui est très particulière et qui représente bien la culture thaïlandaise. Il faut tout d'abord rappeler que la langue de communication en classe pendant notre projet est principalement le français. Néanmoins, les apprenants utilisent souvent le mot « ka » ou « krab » à la fin de leurs phrases ou énoncés pour les rendre plus polies comme « *bonjour ka* », « *je vais bien, merci ka* », par exemple. Nous considérons que le fait d'utiliser ces deux mots à la fin des phrases en français illustre leur attachement très fort à leur culture. En effet, ces deux mots sont les formules de politesse que les Thaïlandais utilisent à la fin des phrases pour rendre des phrases polies : « ka » pour les femmes et « krab » pour les hommes.

Chapitre 8. L'analyse des productions orales et écrites

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadrage théorique, la notion des erreurs devient de plus en plus positive puisque les apprenants apprennent en faisant des erreurs. Ainsi, nous comprenons très bien que les erreurs sont inévitables. Notre analyse vise uniquement à identifier les erreurs des apprenants afin de pouvoir trouver des pistes pour les aider à améliorer leur compétence en français.

Dans ce chapitre, nous procéderons à l'analyse des productions orales, des interactions orales ainsi que des productions écrites. En effet, nous avons pu recueillir de nombreuses productions orales et écrites. Cependant, nous avons décidé d'analyser les productions qui nous ont semblé pertinentes.

1. L'analyse des productions orales

Afin de pouvoir analyser les productions orales des apprenants, nous avons eu recours à la transcription des enregistrements. Les conventions de transcriptions sont les suivantes : E = enseignant, A = apprenant, la lettre majuscule = la lettre initiale du prénom, soulignement = chevauchements de parole, + = pause, ↑ = intonation montante, () = phénomène paraverbal ou non verbal ou commentaire du transcripteur, euh = unité non lexicalisée, : = allongement vocalique, xxx = phrase ou énoncé incompréhensible, ? = transcription incertaine, mot en italique = mots en langue étrangère, [] = transcription phonétique.

1.1 La première tâche

1.1.1 Le groupe A2

La première tâche de production orale réalisée par les apprenants des deux groupes nous a permis de faire une remarque intéressante. En effet, pour le groupe A2, le premier thème travaillé au préalable était « les voyages en France ». Les apprenants ont appris comment préparer leurs séjours linguistiques en France. Nous leur avons fait découvrir les centres de langues, les types de logement ainsi que les types de transport.

Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de présenter au groupe classe le centre de langue et la ville qu'ils ont choisi pour leurs séjours linguistiques. Ils devaient expliquer pourquoi ils aimeraient y aller et parler de ce qu'ils voudraient faire. Chaque

apprenant disposait de 3 minutes pour cette présentation. Comme nous avons dit aux apprenants de préparer au préalable cet exposé, nous avons pu remarquer que les apprenants ont appris leur texte par cœur pour le présenter à la classe. Nous pouvons en déduire que les apprenants voulaient se rassurer, donc, ils ont préparé et appris par cœur le script. Nous considérons que c'est une façon que les apprenants utilisent souvent quand ils apprennent une langue étrangère. Cela peut également réduire l'insécurité linguistique. De ce fait, le manque de lexique qui est la difficulté la plus importante mentionnée par les apprenants dans le premier questionnaire n'a pas été observé. Ils ont pu couramment présenter le centre de langue qu'ils ont choisi.

Cependant, nous avons pu noter quelques difficultés à travers cette première tâche comme la prononciation : [mediteraneã] à la place de [mediteraneẽ] pour l'adjectif « méditerranéen », [ãdrwat] à la place de [ãdrwa] pour le mot « endroit », l'utilisation des prépositions : « au ville* », « à la France* », « j'y vais à apprendre le français* », « en Vichy* » ou la structure des phrases : « laissez-moi vous raconter quelques raisons pourquoi étudier au Carrel va vous plaisir beaucoup* », « je préfère le cours intensif parce qu'il y a des activités pendant que j'étudie* », par exemple (voir les transcriptions n° 1, 2, 3, 4 en annexe 13).

1.1.2 Le groupe B1

En ce qui concerne le groupe B1, la première tâche que les apprenantes ont réalisée s'est basée sur le thème « l'installation en France ou dans un pays francophone ». Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous nous sommes inspirés des activités du manuel *Cosmopolite 3*. Ensuite, les apprenantes ont été amenées à présenter au groupe classe le pays francophone où elles aimeraient s'installer, à donner leur point de vue sur le pays choisi et à donner des explications de leur projet.

Pour ce faire, nous avons dit aux apprenantes de préparer au préalable ce qu'elles voulaient présenter comme c'était le cas du groupe A2. Nous avons ainsi pu remarquer qu'elles ont appris leur texte par cœur. Leurs discours ont été bien préparés et structurés. Cependant, nous avons constaté que le discours d'une apprenante n'a pas été bien structuré comme celui de ses camarades. Elle nous a dit qu'elle a préparé une liste de ce qu'elle voulait dire pendant sa présentation mais elle n'a pas appris le texte par cœur. Cela nous a permis de découvrir les avantages et les désavantages de la préparation préalable.

À propos des avantages de la préparation, l'exposé de certaines apprenantes était structuré et ce n'était pas difficile à suivre. Néanmoins, nous avons pu constater des erreurs liées au choix de certains mots. Par exemple, une apprenante a employé l'adjectif « approprié » dans cette phrase « *le Canada est approprié à m'installer pour plusieurs raisons** », et elle a dit « [efasmã] » à la place de « efficacement » : « *je n'hésite pas de choisir ce pays parce que euh son système de la de l'éducation est effacement** » (voir la transcription n° 5 en annexe 14). Une autre apprenante a dit « *la météo est chaud** » au lieu de dire « il fait chaud. », « *je voudrais vivre là** » au lieu de « je voudrais vivre là-bas. », par exemple. En outre, nous avons noté la difficulté de la prononciation de quelques mots comme « [sulãze] » pour « soulager », « [mõd] » pour « la mode », « [art] » pour « l'art » (voir la transcription n° 6 en annexe 14).

En revanche, nous constatons que la parole préparée et l'apprentissage par cœur disposent également d'un aspect désavantage. Cela ne permet pas aux apprenants de parler d'une façon spontanée. Néanmoins, nous comprenons très bien qu'apprendre à parler en langue étrangère n'est pas une tâche facile. Les apprenants étrangers ont toujours besoin d'écrire leur texte et l'apprendre par cœur pour se préparer à la production orale.

En ce qui concerne la production orale d'une apprenante n'ayant pas appris son texte par cœur, nous avons constaté que son discours n'était pas structuré. Parfois, c'était un peu difficile à suivre. Il existait bien évidemment des erreurs comme la prononciation, la structure des phrases : « *on n'est pas la neige en Thaïlande** », « *je sais que il y a beaucoup de Thaïlande qui peut s'installer au Canada** », les déterminants : « *c'est le beau pays** », « *la racisme** », par exemple (voir la transcription n° 7 en annexe 14). En revanche, nous avons noté les aspects positifs de cette présentation. Tout d'abord, nous avons remarqué que l'apprenante a fait des efforts pour parler spontanément. En outre, la présentation s'est bien déroulée. Il nous a semblé que l'apprenante était à l'aise et qu'elle n'avait pas peur de parler ni de faire des erreurs même si elle n'a pas appris son texte par cœur comme ses camarades. C'était un très bon exemple pour d'autres apprenantes dans la classe.

Après avoir analysé la première tâche des apprenants, nous avons noté quelques erreurs liées à la prononciation, à la structure des phrases, ainsi qu'au choix du vocabulaire. Comme la plupart des apprenants ont appris leur texte par cœur, cela ne nous a pas permis de noter d'autres facteurs qui pouvaient éventuellement bloquer la production

orale comme la lacune lexicale, la peur de parler français ou de faire des erreurs. En effet, comme le soulignent les chercheurs mentionnés dans notre cadre théorique, la parole spontanée est généralement difficile à obtenir parmi les apprenants étrangers. Nous avons donc décidé de prévenir les apprenants afin qu'ils se préparent.

1.2 La deuxième tâche

1.2.1 Le groupe A2

Le deuxième thème était « la culture/l'interculturel ». Nous avons fait découvrir aux apprenants les événements culturels ou les fêtes ayant lieu chaque mois en France comme l'Épiphanie, la Chandeleur, la fête du travail, la fête de la musique, etc. Les apprenants ont découvert le concept ou l'origine de ces fêtes. Puis, nous leur avons demandé de parler des fêtes culturelles qui ont lieu chaque année en Thaïlande.

En ce qui concerne la tâche finale de ce thème, les apprenants ont été amenés à présenter une fête culturelle de la Thaïlande et ils devaient parler de ce qu'ils aimaient dans la fête choisie. Comme nous voulions que la présentation soit plus créative, nous avons demandé à chaque apprenant de créer une vidéo blog pour présenter les fêtes thaïlandaises comme s'il était un animateur d'une vidéo blog en leur montrant des exemples. Cependant, les vidéos n'ont pas été publiées sur les réseaux sociaux. En effet, nous nous rendons compte que le vocabulaire est bien évidemment la difficulté la plus importante étant donné que certaines fêtes disposent de termes spécifiques et les apprenants ont besoin de les traduire en français. Nous avons ainsi accompagné les apprenants à préparer le script de leur vidéo.

Comme nous avons corrigé le script des apprenants avant de filmer, nous avons pu remarquer uniquement quelques erreurs de prononciation. Cependant, nous avons constaté, à travers cette tâche, que les apprenants ont pu parler plus spontanément. Par ailleurs, nous avons pu noter le langage corporel, le sourire, le débit ainsi que l'intonation dans la plupart des vidéos. Cela nous a conduit à penser qu'ils ont bien travaillé pour réaliser cette tâche. En outre, nous avons également remarqué que les apprenants ont fait preuve de créativité. Par exemple, ils ont ajouté des photos ou la chanson de la fête dans la vidéo même si le montage n'était pas obligatoire. De plus, certains apprenants qui ont choisi la même fête ne l'ont pas présentée de la même manière. Par exemple, un apprenant s'est rendu au parc où la fête, organisée par son université, a lieu chaque année pour filmer

la vidéo mais une autre apprenante a présenté cette même fête d'une autre façon (voir les transcriptions n°8 et 9 en annexe 15).

1.2.2 Le groupe B1

Le thème « les voyages en Thaïlande » était le thème autour duquel nous avons travaillé avec les apprenantes du groupe B1. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, nous avons fait découvrir des textes et des vidéos concernant ce thème au préalable. Pour la tâche finale, nous avons demandé à chaque apprenante de créer une vidéo blog comme ceux du groupe A2. Pour ce groupe, les apprenantes ont été amenées à présenter une ville thaïlandaise, ses lieux touristiques, son climat, etc. Il est évidemment indispensable que l'apprenant de ce niveau sache donner son point de vue. Ainsi, les apprenantes devaient donner leur point de vue sur la ville présentée. Par exemple, elles devaient réemployer les expressions comme « à mon avis », « pour moi », « selon moi », par exemple. De plus, elles devaient donner des conseils aux francophones qui souhaiteraient y vivre.

Pour ce faire, nous avons procédé de la même manière que dans le groupe A2. Les apprenantes ont écrit tout d'abord le script. Ensuite, nous avons donné des commentaires et demandé aux apprenantes de se corriger. Puis, nous avons corrigé la version modifiée avant que les apprenantes ne filment. Comme c'était la période de la pandémie Covid-19, les apprenantes n'étaient pas obligées d'être sur place pour réaliser cette tâche.

Les vidéos réalisées par les apprenantes étaient très satisfaisantes comme c'était le cas du groupe A2. Elles ont bien travaillé pour cette tâche. La créativité, le langage corporel, le sourire, le débit ainsi que l'intonation y étaient présents et cela nous a beaucoup plu. Même si elles ne pouvaient pas filmer sur place, elles ont ajouté les photos de la ville ou des lieux touristiques ainsi que les photos des plats typiques de la ville. Cela rend leurs vidéos plus intéressantes. En ce qui concerne les difficultés observées dans leurs vidéos, nous avons constaté quelques difficultés de prononciation. (voir les transcriptions n°10, 11 en annexe 16)

Pour conclure, il nous semble intéressant de mentionner que cette tâche permet aux apprenants de pratiquer non seulement la production orale mais aussi la production écrite puisqu'ils doivent également écrire le script. Cela illustre que toutes les compétences langagières sont inséparables. En outre, nous pouvons en déduire que la tâche proposée

permet aux apprenants de s'exprimer davantage à l'oral et que les apprenants jouent bien le rôle d'animateur d'une vidéo blog. Ainsi, nous pouvons conclure qu'ils sont à la fois apprenants et acteurs sociaux. Ils sont capables d'accomplir la tâche demandée. Malgré quelques erreurs observées, cela n'entraîne pas d'incompréhension.

1.3 La troisième tâche

En ce qui concerne cette tâche, nous nous sommes inspirés de la partie entretien dirigé de l'épreuve de production orale de DELF. Nous sommes convaincus que ce serait bien de sensibiliser et de familiariser les apprenants à l'épreuve de DELF parce que, en effet, les cours que nous dispensons s'intitulent « les cours de préparation aux certifications en français ».

Pour ce faire, nous avons prévenu les apprenants des deux groupes que nous organiserions un entretien sur le thème « les films/les séries ». Cependant, nous ne leur avons pas dit explicitement quelles questions leur seraient posées. Les questions ont été évidemment adaptées à leur niveau. Cette tâche nous a ainsi permis de noter les difficultés des apprenants pendant la prise de parole spontanée. Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous disposons de nombreux enregistrements de production orale. Néanmoins, nous analyserons ceux qui nous semblent intéressants.

Afin d'analyser la tâche des apprenants, nous avons transcrit les enregistrements de 3 apprenants du groupe A2 et 3 apprenantes du groupe B1. La transcription de cette tâche nous a permis de noter les difficultés des apprenants des deux groupes.

1.3.1 Les difficultés liées à la prononciation

Pour les apprenants du groupe A2, nous notons en premier lieu la difficulté de prononciation : « *un film [amerikɛn]** » pour « un film américain », « *le [zã]** » pour « le genre », « *je [kɔnɛs]** » pour « je connais », « *[êteresã]** » pour « intéressante », « *[ãtre]** » pour « entre » ou « *[medisẽ]** » pour « médecin », par exemple (voir les transcriptions n° 12, 13, 14 en annexe 17). En outre, nous pouvons remarquer cette même difficulté dans les productions orales des apprenantes du groupe B1 : « *série [kɔreã]** », « *le [dɛrnjɛr] épisode** », « *un [kõtr]** » pour un compte, « *les [zãr] ** » pour les gens, « *[mond]** » pour monde, par exemple (voir les transcriptions n° 15, 16, 17 en annexe 18).

Nous constatons que la complexité des règles de prononciation est un des facteurs de ces erreurs. Par exemple, les apprenants ont souvent dit [kɔreã*] au lieu de [kɔreẽ ou [kɔreɛn] parce que, en général, la voyelle « -en » se prononce « [ã] » comme « moment : [mɔmã] » ou « tente : [tãt] ». Comme il existe plusieurs exceptions, cela peut poser problème aux apprenants. De plus, comme nous l'avons mentionné dans la première partie, les apprenants ont appris l'anglais en tant que première langue étrangère. La prononciation anglaise peut également influencer la façon de prononcer quelques mots français par les apprenants.

1.3.2 Les difficultés liées à la formulation des phrases

Nous pouvons également noter la difficulté liée à la formulation des phrases dans les productions des apprenants (voir annexe 17) : « *ce film c'est l'histoire d'un homme et d'une femme qui veulent chasser le rêve** », « *on joue la musique** », « *qui faire le musique** », « *vous vous avez expérience les nouvelles films** », « *je préfère le le [zã] de comédie** », « *il y a beaucoup des acteurs principaux** », « *au début il est il est il est mal + oui + mais à final il est bon** », « *c'est un film asie** », « *il est immédiatement tombé amoureux** », « *quand j'ai regardé euh j'ai j'ai le sens de de de amusant** », « *je veux dire + à quelqu'un que intéressant** », « *je préfère la série d'un d'un fic d'une fiction** », etc.

Pour le groupe B1, les apprenantes rencontrent également ce problème quand elles doivent communiquer spontanément (voir annexe 18) : « *ce n'est pas récemment** », « *il y a un série s'appelle** », « *euh je ne jamais euh [rɔgarde] de de d'un série** », « *j'aime bien euh [rɔgard] [rɔgarde] [rɔgard] les :: dessins animés ** », « *euh j'aime j'aime le l'histoire entre deux parce que j'aime le romance avec l'amour** », « *j'aime les les prin euh principal acteurs** », « *euh je pense il a même qualité + parce que la qualité des images + c'est plus bon + c'est bon c'est meilleur** », « *je ne sais quoi euh je ne suis pas euh je pense que c'est une premier film que je vois** », « *euh :: un peu + à ce moment + je ne je ne euh :: je ne beaucoup de français + je euh :: je je sais juste à un peu euh vocabulaire** », « *j'ai j'ai un peu mot** ».

Ces exemples témoignent que la formulation des phrases en français est une des difficultés majeures des apprenants. Cependant, nous constatons qu'ils font des efforts pour communiquer (voir annexe 17 et 18).

1.3.3 Les difficultés liées au vocabulaire

1.3.3.1 Le choix du mot

Les difficultés liées au vocabulaire sont, en outre, remarquées. Par exemple, le choix des verbes est une des difficultés d'un apprenant (voir la transcription n°12 en annexe 17). Il a employé le verbe « chasser » au lieu de « réaliser » pour parler des personnages qui voudraient réaliser leurs rêves. Par ailleurs, selon l'extrait de la transcription n°12 ci-dessous (exemple 2), il nous a semblé que l'apprenant a confondu le verbe « experience » en anglais et le nom « expérience » en français (tour de parole 36).

(2)

- 31E : si vous voudrez si vous voudriez + comment dire + recommandez ce film aux autres
32A : euh qu'est-ce que je faire pour pour [rəkɔmɑ̃d] ↑
33E : pour faire une publicité + voilà
34A : wow (rires) faire une publicité euh par par le TV ou internet ou :: ou parole ↑
35E : bah si vous si vous devez voilà dire en quelques mots à vos amis + par exemple + que diriez-vous
36A : je veux dire ce film est très original + très incroyable et très [elegɑ̃t] + oui vous devez voir ce film parce que vous vous avez expérience les nouvelles films que que que :: comment dire ↑ que vous :: vous n'ai jamais vu avant

En effet, le verbe « experience » n'existe pas en français. Il est possible de dire « vous devez voir ce film si vous voulez voir un nouveau film et si vous voulez avoir une nouvelle expérience. ».

D'après cette transcription, nous pouvons voir que l'apprenant a fait des efforts pour s'exprimer en français. Il a mobilisé toutes ses ressources langagières pour répondre aux questions. Le choix du terme non adapté rend la compréhension difficile au début. Cependant, nous avons finalement compris ce que l'apprenant voulait dire grâce au contexte. Par ailleurs, nous pouvons relever d'autres erreurs mais il nous semble que cela ne pose pas problème dans cette conversation.

1.3.3.2 Le recours aux langues étrangères

La transcription des productions orales de plusieurs apprenants nous a permis de faire une remarque intéressante. Les apprenants des deux groupes ont, en effet, eu très vite recours à la langue maternelle ou à l'anglais. Par exemple, dans plusieurs transcriptions (voir annexes 17 et 18), les apprenants ont eu recours à la langue maternelle ou à l'anglais quand ils ne savaient pas ou quand ils ont oublié comment dire certains mots en français.

Pendant notre entretien avec certains apprenants, nous avons pu noter que les lacunes lexicales ont été rapidement comblées par les mots en langue source ou en anglais. Cela nous conduit à penser que les apprenants font des efforts pour se faire comprendre en s'expliquant dans d'autres langues. Il nous semble, par ailleurs, que certaines apprenantes demandent implicitement de l'aide de notre part comme dans des extraits ci-dessous :

(3)

Extrait n°1 (un extrait de la transcription n°13)

39E : combien coûte un abonnement ↑
40A : euh pour moi, euh j'ai :: je [rəgarde] *free* (rires)
41E : gratuit ↑
42A : oui oui gratuit

Extrait n°2 (un extrait de la transcription n°16)

32A : oui + et j'aime le procédure de + l'histoire การดำเนินเรื่อง (rires)
33E : je pense que c'est l'intrigue + on a appris ça + l'intrigue ↑ c'est ça ↑
34A : l'intrigue
35E : tu aimes l'intrigue de cette série ↑ c'est ça ↑
36A : oui

Extrait n°3 (un extrait de la transcription n°17)

32A : euh :: pour moi je + je préfère sur le *Netflix* parce que :: il est euh il y a beaucoup de films euh que je peux euh :: *select*
33E : choisir ↑
34A : que je peux choisir + oui + que je peux choisir et dans cinéma + ça va je pense mais + euh ::

D'après ces extraits, nous remarquons que les apprenantes ont repris la forme recherchée (extrait n°1 tour de parole 42, extrait n°2 tour de parole 34, extrait n°3 tour de parole 34) quand nous les avons proposées.

Par ailleurs, dans les transcriptions mentionnées, nous pouvons également relever quelques erreurs liées au genre des noms, plus particulièrement l'utilisation des déterminants et des adjectifs. En outre, nous remarquons quelques formes non fléchies ou mal fléchies des verbes dans les productions orales des apprenants. Nous croyons que les difficultés des apprenants sont éventuellement liées au manque de pratique quotidienne ainsi qu'à l'usage de la langue maternelle qui est typologiquement éloignée de la langue cible. Par exemple, dans la langue thaïe, les verbes sont invariables et le genre des noms et les déterminants n'existent pas.

Les différentes tâches de production orale réalisées par les apprenants nous ont permis d'avoir des résultats différents. Nous avons découvert à travers la première tâche comment les apprenants ont préparé leur production orale. Il nous semble que la plupart d'eux ont besoin d'apprendre par cœur le texte écrit afin de réaliser cette tâche. Comme ils se sont préalablement préparés, nous avons pu noter uniquement quelques erreurs. De plus, en ce qui concerne la deuxième tâche, même si les apprenants ont préalablement préparé le script, ils ont pu s'exprimer plus spontanément que dans la première tâche. Nous avons pu observer le débit, l'intonation ainsi que les gestes. En outre, nous avons noté plus d'erreurs dans la troisième tâche puisqu'il s'agissait d'un entretien et les apprenants n'ont pas eu le temps de préparer au préalable. Dans la section suivante, nous analyserons les interactions en classe afin de découvrir sa caractéristique en contexte thaïlandais.

2. L'analyse des interactions

Comme nous l'avons mentionné dans la troisième partie, nous avons également enregistré les interactions orales pendant certaines séances des cours dans le cadre de notre stage d'enseignement. Néanmoins, nous avons décidé de transcrire certaines parties qui nous permettent d'analyser les rôles de l'enseignant comme de l'apprenant ainsi que la circulation des tours de parole.

2.1 Les rôles de l'enseignante dans les interactions

De prime abord, il nous semble important de rappeler ici que l'enseignant dispose de plusieurs fonctions : le vecteur d'information, le meneur de jeu et l'évaluateur. En outre, d'après notre cadrage théorique, l'enseignant joue un rôle important pendant le déroulement des activités ainsi que pendant les interactions en classe.

Les exemples suivants (voir transcription n°18 dans l'annexe 19) nous permettent de noter plusieurs fonctions de l'enseignante. En premier lieu, nous notons le rôle de meneur de jeu qui dirige des échanges et qui régule les tours de parole. Par exemple, dans les tours de parole 10, 16, 20 et 28 dans l'exemple 4, l'enseignante a sollicité les apprenantes pour qu'elles s'expriment. Par ailleurs, la fonction de contrôle peut également être observée. Le tour de parole 16 : « *aha bien + les autres ↑ allez* » montre que l'enseignante a essayé de motiver et d'encourager les apprenantes à prendre la parole.

(4)

(un extrait de la transcription n°18)

1A1 : je suis allée au cinéma toute la semaine + oui + toute la semaine euh une fois par semaine
2E : toutes les semaines c'est ça ↑ tu veux dire ↑
3A1 : oui toutes les semaines
[...]
10E : et on peut choisir com : combien de de films qu'on veut voir + d'accord + c'est très bien + alors les autres ↑
[...]
16E : aha bien + les autres ↑ allez
[...]
20E : d'accord (rires) d'accord ok + NC. ↑ P.↑
21A4 (NC) : pour moi je euh je suis allé pas souvent au cinéma euh je euh je suis allée au cinéma environ un ou deux fois par mois
[...]
28E : quelques fois par an + d'accord + alors pour W.(A5) et R.(A1) + tout à l'heure vous pouvez dire + un abonnement (*écrire le mot « abonnement » dans l'espace de discussion de Zoom*) voilà + je prends un abonnement + (*expliquer ce mot en thai*) + alors :: PC. ↑

De plus, les tours de paroles ci-dessous (exemple 5) illustrent que l'enseignante a proposé des formes correctes afin de réduire les erreurs et d'étayer l'apprenante A1.

(5)

(un extrait de la transcription n°18)

1A1 : je suis allée au cinéma toute la semaine + oui + toute la semaine euh une fois par semaine
2E : toutes les semaines c'est ça ↑ tu veux dire ↑
3A1 : oui toutes les semaines

L'exemple 6 (voir la transcription n°19 dans l'annexe 20) nous permet également de remarquer que l'enseignante a encouragé les apprenantes en disant « *très bien* » ou « *c'est pas grave* » (tours de parole 22 et 32) même si certaines apprenantes n'ont pas pu finir leur dialogue :

(6)

(un extrait de la transcription n°19)

17A5 : oui + bonjour + euh la semaine dernière j'ai acheté un téléphone ici et :: je pense que il y a le problème avec le + pile de téléphone + parce que il est terminé très vite + je laisse à mon téléphone juste 3 heures + et oui + voilà
18A4 : je suis désolé xxx
19A5 : voilà.
20A4 : patientez-vous s'il vous plaît *๑๑* (rires)
21A5 : *ไม่มีปัญหา* (*apprenante explique qu'elle n'a pas pu finir le dialogue en 15 minutes*)
22E : d'accord + c'est pas grave mais j'ai pas bien entendu ce que N. a dit + la phrase euh la dernière phrase + qu'est-ce que tu as dit ↑ N.
[...]
28A8 : bonjour puis vous aider ↑
29A6 : oui + mon téléphone n'a pas de voix + je vais le regarder + et c'est tout :::
30A8 : xxx et c'est tout (sourire)
31A6 : *ไม่มีปัญหา* (rires)

32E : ahh ok ok vous vous n'avez pas fini le :: le dialogue ↑ ok c'est pas grave + merci + c'est très bien

Par ailleurs, nous remarquons le rôle de vecteur d'information ou la fonction de démonstration dans les tours de parole 8 et 28 de la transcription n°18 (exemple 7 ou voir annexe 19) :

(7)

(un extrait de la transcription n°18)

7A1 : avec ma euh mes amis euh j'ai :: (rires) j'ai euh une carte une carte euh pay pour payer 300 par mois mais on va euh on peut aller voir euh limite limite euh non *ดูเท่าไรก็ได้* (rires)

8E : d'accord ok tant qu'on veut + beaucoup de films d'accord + mais on paie on paie seulement 3 + 300 bahts par mois ↑

[...]

23A5 : je suis allée au cinéma souvent parce que j'ai enregistré un carte qui peut :: qui peut regarder des films : beaucoup des films que je souhaite

[...]

28E : quelques fois par an + d'accord + alors pour W.(A5) et R.(A1) + tout à l'heure vous pouvez dire + un abonnement (*écrire le mot « abonnement » dans l'espace de discussion de Zoom*) voilà + je prends un abonnement + (*expliquer ce mot en thaï*) + alors :: PC. ↑

Dans le tour de parole 7, l'apprenante A1 a rencontré une difficulté liée au vocabulaire, elle a eu recours à la langue thaïe. L'enseignante l'a compris et a dit dans le tour de parole 8 « *tant qu'on veut* » qui était le mot recherché par l'apprenante. C'était le même cas dans le tour de parole 28. L'enseignante a compris ce que les apprenantes A1 et A5 voulaient dire. Donc, l'enseignante a donné la forme correcte en expliquant en langue maternelle des apprenantes.

Le rôle d'évaluateur est également observé dans plusieurs tours de parole. Par exemple, dans les tours de parole 10, 18, 20, 26, 31, 33, 37, 46 et 66 de la transcription n°18, l'enseignante a validé ce que les productions des apprenantes en disant « *d'accord* ». En outre, l'enseignante a donné des feedbacks positifs comme « *c'est très bien* » ou « *très bien* » pour encourager les apprenantes.

2.2 Les rôles des apprenants pendant les interactions

D'après notre cadrage théorique, l'apprenant dispose également d'un rôle interactionnel. Il doit répondre aux questions en produisant des formes conformes à la norme. Il doit se corriger et accepter la correction de l'autre.

En effet, nous pouvons observer ces rôles dans plusieurs transcriptions. La transcription n°18 mentionnée dans la section ci-dessus montre que les apprenantes ont fait

des efforts pour répondre aux questions et certaines ont fait des efforts pour prendre la parole même si elles n'ont pas été sollicitées. Par ailleurs, nous remarquons dans certains tours de parole que les apprenantes ont accepté la proposition ou la correction de l'autre, soit l'enseignante soit leur camarade comme dans l'exemple 8 (tour de parole 61).

(8)

(un extrait de la transcription n°18)

56E : ahh des dessins animés + d'accord et est-ce que c'est payant ou c'est gratuit ↑
57A3 : euh il est deux + gratuit et payé
58E : et payant + et quelle est la différence ↑ quand on paie et quand on ::
59A2 : xxx
60A3 : *parle à A2 en thaï*
61A2 : ahh ahh pour *Blibli* c'est gratuit mais pour *Netflix* c'est payant

D'après cet extrait (exemple 8), il nous semble que l'apprenante A2 (tour de parole 61) a accepté la proposition de son camarade après leur discussion en thaï au tour de parole 60. De plus, cette apprenante a également accepté la forme correcte « *payant* » proposé par l'enseignante au tour de parole 58 étant donné qu'elle a réemployé cette forme dans le tour de parole 61.

C'est le même cas dans l'extrait de la transcription n°19 (exemple 9). Une apprenante a demandé à l'enseignante si elle pouvait employer l'expression « *patientez-vous, s'il vous plaît* » (tour de parole 23). Cela montre bien qu'elle est un individu qui est en train d'apprendre la langue :

(9)

(un extrait de la transcription n°19)

21A5 : *ไม่ทันค่ะ* (*apprenante explique qu'elle n'a pas pu finir le dialogue en 15 minutes*)
22E : d'accord + c'est pas grave mais j'ai pas bien entendu ce que N. a dit + la phrase euh la dernière phrase + qu'est-ce que tu as dit ↑ N.
23A4 : euh je + patientez-vous s'il vous plaît. *มันใช้ได้ไหมคะ* (*apprenante demande si elle peut utiliser cette expression*)
24E : ahh peut-être on dit veuillez patienter s'il vous plaît ou peut-être on dit, veuillez patienter :: ou un instant s'il vous plaît + alors le groupe 3

Par ailleurs, dans d'autres transcriptions (voir annexes 21-23), nous constatons que les apprenants se corrigent et que leurs productions disposent de plusieurs marques discursives comme des hésitations ou des reprises qui illustrent qu'ils sont en train d'apprendre la langue. Le recours à la langue maternelle peut également témoigner que les apprenants sont des locuteurs novices. En outre, comme nous avons également grandi dans la culture thaïlandaise, nous pouvons comprendre que le rire ou le sourire de la part des

apprenants peuvent signifier qu'ils rencontrent certaines difficultés ou bien ils ne connaissent pas la réponse.

2.3 La particularité de l'interaction en classe en contexte thaïlandais et les tours de parole

Nous avons mentionné dans notre cadrage théorique que les compétences langagières ne sont pas le seul facteur qui détermine la caractéristique des interactions en classe. La prise de parole de la part de l'apprenant dépend également d'autres facteurs, plus particulièrement sa culture éducative.

Dans cette section, nous analyserons certaines transcriptions qui nous permettront de mieux comprendre comment se déroulent les interactions en classe dans ce contexte d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser les transcriptions n°18, n°21, n°22 (voir annexe 19, 22, 23).

La transcription n°22 est la transcription de l'enregistrement d'une interaction pendant la prise de contact au début de la séance dispensée au groupe B1. D'après cette activité, nous pouvons constater que certaines apprenantes ont fait preuve d'initiative. Elles ont pris la parole sans la sollicitation de notre part. En revanche, il nous semble que certaines ont pris la parole après être sollicitées comme dans l'extrait ci-dessous (exemple 10). L'apprenante A5 et l'apprenante A6 ont pris la parole après que l'enseignante les a sollicitées au tour de parole 50 :

(10)

50E : ahh d'accord + c'est sur Netflix + d'accord très bien + les autres ↑ vous avez quelque chose à raconter un peu ↑ NY.↑ R. ↑ vous avez fait quoi pendant le week-end ↑

A5(NY) : euh j'ai j'ai traîné euh avec mes amis au café

51E : euh ::

52A5 : traîner *หิวไป hang out*

[...]

60A6 (R): euh pour moi euh le vendredi soir euh je j'ai euh [rəgard], [rəgarde] euh les séries tous jusqu'au euh :: 3 heures et euh le samedi euh je j'ai levé en après-midi (rires)

C'est le même cas dans les transcriptions n°18 et 21 (voir annexes 19 et 22). L'enseignante s'adresse tout d'abord au groupe classe. Puis, certains apprenants prennent la parole mais certains restent silencieux. L'enseignante relance en disant « *les autres* ↑ » mais certains restent encore en silence. L'enseignante est ainsi obligée de s'adresser aux apprenants par leur prénom pour qu'ils prennent la parole. Cela nous permet d'observer l'attitude réservée de certains apprenants.

En ce qui concerne le tour de parole, ces transcriptions montrent que les tours de parole des apprenants sont plus courts. De plus, les interactions entre les apprenants sont rares. Nous notons que, en général, les apprenants interviennent uniquement pour répondre aux questions de l'enseignante. Ils n'interviennent pas pour interagir aux idées de leurs camarades ou à ce que leurs camarades ont dit. Ainsi, comme nous l'avons cité dans notre cadrage théorique, les tours de parole reposent sur la structure ternaire : la sollicitation de l'enseignant, la réponse de l'apprenant et la réaction de l'enseignant.

D'après notre analyse des interactions, nous voudrions conclure que, même si les apprenants thaïlandais ou asiatiques sont connus pour leur attitude réservée et leur culture du silence, ce n'est pas le cas pour tous les apprenants. Comme nous pouvons le constater dans nos transcriptions, certains apprenants font des efforts pour s'exprimer malgré quelques difficultés linguistiques. En revanche, certains parlent le moins possible pour éviter la prise de parole.

3. L'analyse des productions écrites

Cette dernière section est dédiée à l'analyse des productions écrites réalisées par les apprenants. En effet, nous disposons de nombreux corpus. Cependant, nous avons choisi des corpus qui nous semblent pertinents pour notre travail de recherche.

3.1 L'analyse de la première tâche

3.1.1 Les erreurs de forme

D'après les notions théoriques mentionnées plus haut, les erreurs de forme recouvrent les erreurs morphologiques, grammaticales, lexicales, orthographiques et syntaxiques. Cela renvoie ainsi à la compétence linguistique du CECRL.

Nous aborderons en premier lieu l'analyse des productions des apprenants du groupe A2. Tout d'abord, nous constatons plusieurs erreurs morphologiques et syntaxiques qui montrent que les apprenants ont des difficultés liées à l'emploi des déterminants, au choix des temps verbaux, à l'accord sujet-verbe ou bien à l'emploi des prépositions. Cela pose ainsi problème à la structure de leurs phrases comme « *Moi, j'ai décidé d'aller à la France pour apprendre français** », « *je vais y aller au juillet** », « *tu habites au Cannes** », « *j'irais à la France** », « *c'est un établissement où on peut apprendre la langue française et où est est situé au ville Royan** », « *comment vous avez étaient** », « *je pense qu'il a*

beaucoup d'activité pour je me faire.», « il y a également activité culturelle et sportives*», « Je vous voudrais s'inscrire ce centre avec moi*», « Après je suis en France je vous voudrais rencontrer à Paris et voyager ensemble*», « Je m'intéresse le centre de français langue étrangère à l'université de Poitiers.*», « Je pense que je souhait étudier.*», « Par exemple l'église Notre-Dame la grand, le musée Saine-Croix et la statue de la liberté. *».*

En outre, nous remarquons que, parfois, certains écrivent des phrases trop longues comme dans des exemples suivants : *« J'aime bien cet établissement parce que je peux me détendre à la mer dans le temps libre et il y a des activités culturelles et aussi des activités sportives donc je peux découvrir la culture française et faire connaître avec des autres étudiants.*», « Je vous voudrais s'inscrire ce centre avec moi, il a un cours pour préparation aux études aussi donc vous pouvez préparer pour vos études à l'université.*»* (voir annexe 24). Comme nous le voyons, ces apprenants peuvent en effet, alléger leur phrase en exprimant une seule idée par phrase.

Par ailleurs, nous notons également la difficulté liée au choix de l'expression ou du vocabulaire. Par exemple, une apprenante emploie l'expression *« faire la mise à jour de la vie*»* pour dire qu'elle souhaite avoir de nouvelles expériences. Cela nous paraît un peu étrange en lisant son texte. Cette apprenante dit également dans sa lettre *« je ne peux pas attendre d'être là-bas et de te rencontrer. »*. En effet, au niveau morphologique et syntaxique, cette phrase semble correcte. Cependant, cette expression n'est pas très courante, en général, les Français disent *« j'ai hâte de te rencontrer ou j'ai hâte de te voir. »*. De plus, nous constatons quelques erreurs comme *« J'ai cherché que Rouen à une heure de Paris Saint-Lazare.*»* ou *« Laisse-me savoir si tu es libre*»*, par exemple. Cela nous conduit à penser que cette apprenante confond éventuellement le verbe « trouver » ou « voir » avec le verbe « chercher ». Pour une autre apprenante, nous pensons que l'expression « let me know » en anglais influence le fait dire *« Laisse-me savoir*»*.

Ces exemples sont relevés dans la première tâche réalisée autour du thème « les voyages en France ». Nous avons demandé aux apprenants d'écrire un mail à un(e) ami(e) français(e) : *« Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisis. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourrez vous voir. (100 mots minimum) »*. Ils disposaient de 45 minutes pour réaliser

ce travail. Nous pouvons en déduire, d'après les erreurs relevées, que les apprenants ne maîtrisent pas encore l'emploi des prépositions et des déterminants, la conjugaison ou la construction verbale. En plus, le manque de pratique quotidienne avec les natifs est aussi un facteur du mauvais choix du vocabulaire. Cette première tâche nous permet, en effet, d'accéder à l'interlangue de ces apprenants afin de trouver des pistes pour les aider à améliorer leur compétence linguistique.

En ce qui concerne les productions écrites des apprenantes du groupe B1, nous analysons également la première tâche. La consigne de cette tâche est la suivante : « *Vous écrivez dans un forum pour demander l'avis des personnes qui se sont installées dans des pays francophones : vous présentez la ville francophone où vous aimeriez vivre, exprimez votre point de vue sur cette ville, expliquez pourquoi vous aimeriez y vivre. (160 mots minimum)* ». Les apprenantes disposaient d'environ une heure pour réaliser ce travail.

Nous constatons, dans ces productions, que les erreurs récurrentes sont les mêmes types d'erreurs relevés dans les productions des apprenants du groupe A2. C'est-à-dire les erreurs morphologiques, syntaxiques et lexicales. Nous notons les erreurs comme « *il y a beaucoup de forêts, des montagnes et des lacs**», « *ça me ferait plaisir de vivre y. **», « *J'adore la nature, je sais que la nature en Suisse est très magnifique, mais c'est difficile pour moi à installer dans cette pays parce qu'il y a beaucoup de conditions limites que me fait difficile à vivre, alors j'ai décidé vivre au Canada. **», « *Au Canada, j'ai intéressé la ville Québec parce que cette ville utilise la langue française pour communiquer.**», « *les canadiens est sympa.**», « *ça me soulagé.**», « *quand j'étudie à l'université j'ai toujours habillé mon meilleurs tous les jour pour l'aller**», par exemple (voir annexe 25).

D'après ces exemples, nous pouvons conclure que certaines règles grammaticales ne sont pas encore acquises par ces apprenantes telles que l'emploi de « beaucoup de », la construction verbale « s'intéresser à », « décider de », la place des pronoms d'objet ou l'emploi de la majuscule et la minuscule. Cependant, dans la plupart des productions des apprenantes du groupe B1, nous trouvons peu d'erreurs d'emploi des prépositions de lieu devant les noms de pays ou de villes.

3.1.2 Les erreurs de contenu

Comme nous l'avons vu dans notre cadrage théorique, les erreurs de contenu, quant à elles, sont liées à l'incompréhension de la consigne ainsi qu'au type de texte. Pour

les tâches proposées, il s'agit principalement d'un écrit d'interaction. Les apprenants sont amenés à écrire un mail ou à réagir sur un forum de discussion.

Pour les apprenants du groupe A2, il nous semble qu'ils ont bien compris la consigne. Ils sont capables d'écrire un mail informel. Nous pouvons noter que les expressions de salutations telles que « bonjour », « salut » et « cher ou chère » sont utilisées. Pour conclure leur mail, ils emploient « je t'embrasse », « bisous », « à bientôt », « à la prochaine », par exemple (voir annexes 24).

Quant aux apprenantes du groupe B1, tout d'abord, nous remarquons que certaines n'ont éventuellement pas bien compris la consigne de la première tâche. En effet, nous leur avons demandé d'écrire sur un forum selon la consigne suivante « *Vous écrivez dans un forum pour demander l'avis des personnes qui se sont installées dans des pays francophones : vous présentez la ville francophone où vous aimeriez vivre, exprimez votre point de vue sur cette ville, expliquez pourquoi vous aimeriez y vivre. (160 mots minimum)* ». Cependant, certaines ont rendu cette tâche sous la forme d'un texte ou bien sous la forme d'une lettre. Les expressions de salutations telles que « bonjour » ou « salut » ne sont pas employées (voir annexe 25). Par ailleurs, nous constatons que d'autres apprenantes ont compris la consigne mais elle n'a pas été bien respectée. Par exemple, une apprenante n'a pas demandé l'avis des personnes qui se sont installées dans des pays francophones. En outre, nous notons également une petite erreur liée à l'organisation du texte.

Nous pouvons en conclure que certains acquièrent la compétence pragmatique et sociolinguistique. Ils montrent qu'ils sont capables de produire un texte narratif sous la forme d'un mail informel et d'utiliser la langue dans la dimension sociale. Dans ce cas, ils savent communiquer en français par l'écrit. Cependant, les erreurs constatées nous amènent à penser que les apprenantes du groupe B1 n'ont pas forcément l'habitude d'écrire sur un forum qui est un espace de discussion. Comme elles doivent s'adresser aux autres, il est également indispensable d'employer les expressions de salutations et les expressions de congé.

3.2 L'analyse de la dernière tâche

3.2.1 La progression des apprenants

Dans cette section, nous procéderons à l'analyse de la dernière tâche afin de vérifier la progression des apprenants. Pour ce faire, nous comparons la première à la troisième tâche. Afin de réaliser cette dernière tâche, nous avons demandé aux apprenants des deux groupes d'écrire sur un forum pour parler des films ou des séries. Les apprenantes du niveau B1 devaient, en plus, donner leur point de vue.

Il nous semble que certains apprenants des deux groupes font moins d'erreurs syntaxiques. Par ailleurs, nous pouvons encore noter quelques erreurs morphologiques, lexicales et orthographiques. Par exemple, des erreurs liées à l'emploi des déterminants, les fautes d'orthographe ou le problème du choix du vocabulaire sont encore présents (voir annexes 26-31). De plus, nous pouvons également constater des erreurs syntaxiques dans certaines productions (voir annexes 32-34). En outre, comme nous l'avons vu dans l'exemple 11, cette apprenante écrit toujours de longues phrases. Nous remarquons que ses idées sont souvent séparées par la virgule et non par le point final (voir exemple ci-dessous et annexe 32).

(11)

« Game of Throne est une série américaine, elle a été créée dans 2011. Elle a été modifiée de roman de G.R.R. Martin. Cette série parle des guerres de 7 empires, chaque empire a son roi et ils se battent pour devienne le roi de grand empire parce que le roi de grand empire a été tué, donc tous les empires créé les guerres pour monter le trône. Cette série est une série fantastique, il y a un zombie ou White Walker qui vienne de la montagne du nord, et il y a des dragons qui viennent du sud aussi. [...] »

Par ailleurs, les erreurs de contenu sont toujours présentes dans cette dernière tâche. Il nous semble que certains ne lisent pas bien la consigne ou bien il est possible qu'ils ne la comprennent pas. Pour la tâche demandée au groupe A2, les apprenants doivent écrire sur un forum pour parler d'un film ou d'une série qu'ils viennent de voir. Cependant, certains apprenants parlent de leur film préféré. En outre, pour le groupe B1, les apprenantes doivent également écrire sur un forum et parler d'un film ou d'une série qui viennent de sortir. Néanmoins, certaines parlent des films ou des séries qui sont sortis depuis plusieurs années.

D'après notre analyse de cette dernière tâche, nous pouvons en déduire que nos activités de remédiation proposées peuvent partiellement aider les apprenants à améliorer leur compétence écrite. Le développement de cette compétence dépend essentiellement d'autres facteurs tels que les compétences linguistiques, pragmatiques, orthographiques ainsi que sociolinguistiques. De plus, il est important de prendre en compte la motivation des apprenants et l'usage de la langue cible au quotidien.

Conclusion

Pour terminer ce mémoire, il nous semble important de rappeler que notre travail de recherche vise à connaître des difficultés rencontrées par les apprenants thaïlandais quand ils communiquent à l'oral comme à l'écrit.

L'analyse des données recueillies nous permet de répondre à la problématique « Quelles sont les difficultés de production orale et écrite des apprenants thaïlandais du niveau A2 et B1 ? ». En effet, les apprenants de ces niveaux rencontrent plusieurs difficultés. Pour la production orale, ils ont encore besoin de la préparation préalable. Ils ont souvent recours à l'apprentissage par cœur qui est la technique de mémorisation la plus remarquée pendant nos activités. En outre, les analyses des interactions orales nous permettent de constater des difficultés liées au manque du lexique, à la formulation des phrases ainsi qu'à la prononciation. Il est intéressant de noter que les apprenants ont recours très vite à la langue maternelle ou à l'anglais pour se faire comprendre. Nous constatons parfois une autocorrection ou une demande d'aide de la part des apprenants. Cela montre qu'ils mobilisent leurs ressources langagières et qu'ils font des efforts pour communiquer.

Par ailleurs, l'analyse des corpus de production écrite nous permet de noter des erreurs syntaxiques, morphologiques, lexicales et orthographiques. Nous remarquons que certains ne maîtrisent pas encore quelques règles grammaticales telles que l'emploi des prépositions de lieux, l'emploi des déterminants ou la construction des verbes. En outre, il est nécessaire de mentionner que le manque de pratique au quotidien avec des natifs leur pose problème concernant le choix du vocabulaire. Par exemple, les apprenants emploient des termes inappropriés du contexte et cela rend leur texte incompréhensible.

De plus, l'omission des déterminants, l'emploi de la majuscule et de la minuscule et l'emploi de la ponctuation sont d'autres problèmes que nous pouvons constater. Cela nous amène à penser que ces difficultés peuvent être liées à la distance entre la langue source des apprenants et la langue cible. Dans notre cas, nous nous intéressons à l'écriture en thaï qui pourrait être une des sources des erreurs de la production écrite en français des apprenants. Comme nous l'avons mentionné plus haut, en thaï, il n'existe pas de distinction entre la majuscule et la minuscule. Les signes de ponctuation ne s'écrivent pas dans des

phrases. Afin de passer d'une phrase à l'autre, il suffit de faire un espace avant de commencer une nouvelle phrase.

Par ailleurs, dans la langue thaïe, il n'existe pas de déterminants, de genre ni de temps verbaux. Les mots sont ainsi invariables. Le système linguistique de la langue thaïe est totalement différent de celui de la langue française. Ceci semble très compliqué pour les apprenants et pourrait également expliquer le mauvais choix de temps verbaux ainsi que le choix de déterminant dans leur production langagière en langue cible.

Les tâches actionnelles sont des activités excellentes pour sensibiliser les apprenants à l'usage de la langue cible dans des situations réelles. Cependant, cela nous semble insuffisant pour aider les apprenants à développer leur compétence langagière, pragmatique ou socioculturelle. La sensibilisation à la maîtrise des règles grammaticales, de la formulation des phrases ainsi que de l'orthographe française est également nécessaire. Pour ce faire, l'enseignant peut proposer des textes lacunaires à compléter en utilisant les signes de ponctuation. La dictée, une activité classique, peut être bon choix pour travailler l'orthographe. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la lecture des textes en langue cible aide les apprenants à enrichir leurs ressources langagières. L'usage au quotidien est, en outre, indispensable pour développer la compétence de communication. Néanmoins, il est très peu probable pour les apprenants qui apprennent des langues étrangères dans un contexte hétéroglotte. Même si plusieurs établissements disposent d'enseignants natifs, cela ne permet pas de pratiquer suffisamment la langue cible. Les échanges en classe sont, par ailleurs, différents de ceux du quotidien.

Bibliographie

- Beacco, J-C. 2008. Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, vol 3 ; n° 1, *Études didactiques*, pp. 6-18. En ligne : <https://sjdf.org/pdf/01Beacco.pdf> consulté le 18/05/2022
- Bensalem, D. 2016. Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet. *Multilinguales*, n° 7. pp. 1-12 En ligne : <http://journals.openedition.org/multilinguales/702> consulté le 23/05/2022.
- Bel, D. 2018. L'enseignement du et en français dans les pays d'Asie de l'Est et du Sud-est. *Observatoire de la langue française (OIF) - Rapport 2018 « la langue française dans le monde »*.
- Bigot, V. 1996. Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?. *Les Carnets du Cediscor*. En ligne : <https://doi.org/10.4000/cediscor.362> consulté le 06/04/2022
- Bogaards, P. 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier : Didier : Credif.
- Bourguignon, C. 2006. De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, n° 1, pp. 58-73. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> consulté le 14/05/2022.
- Bourray, M. 2016. L'erreur dans l'apprentissage de la production écrite en classe de fle : repérage traitement et remédiation. *Francisola*, n°1 (2). pp. 163-174. En ligne : <https://ejournal.upi.edu/index.php/FRANCISOLA/article/view/5554> consulté le 20/05/2022.
- Bouvier, B. 2002. Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 126, pp. 189-199. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.126.0189> consulté le 06/04/2022.
- Chaisri, K. 2013. Current Situations and Problems of Teaching and Learning French in Secondary Schools in Phuket. *Songklanakarin Journal of Social Sciences and Humanities*, vol 19, n° 2, pp. 99-127. En ligne : <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/psujssh/article/view/64095/52584> consulté le 11/05/2022
- Chaisri, K. & Purinthrapibal, S. 2020. Active Learning for Teaching French in Secondary Schools in the South of Thailand. *Bulletin de l'ATPF*, n°140, pp. 86-115. En ligne :

<https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/242200/166476>

consulté le 25/05/2022.

- Chiahou, E., Izquierdo, E. & Lestang, M. 2009. Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Cahiers de l'APLIUT*. Vol. XXVIII n° 3. pp. 55-67 En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/105> consulté le 20/05/2022.
- Cicurel, F. 1985. *Parole sur parole : le métalangage en classe de langue*. Paris : Clé international.
- Cicurel, F. 1990. Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. *Variations et rituels en classe de langue* : Paris : Hatier ; Saint-Cloud : CREDIF, pp. 23-54.
- Cicurel, F. 2002. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. En ligne : <https://doi.org/10.4000/aile.801> consulté le 22/04/2022.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Didier. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> consulté le 18/04/2022.
- Cuq, J-P. (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : Clé International.
- Dabène, L. 1984. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, n°55, pp. 39-46.
- Darasawang, P. 2007. English Language Teaching and Education in Thailand: A decade of Change. *English in Southeast Asia: Varieties, Literacies and Literatures* Newcastle D. Prescott (ed.). Cambridge Scholars Publishing, pp. 187-204.
- Dejamonchai, S. 2015. La perspective actionnelle par tâches: résultats de recherche et de pratique. *Bulletin de l'ATPF*, n°130, pp. 36-43. En ligne : <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/139727/103648> consulté le 20/05/2022.
- Demirtaş, L. & Gümüş, H. 2009. De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, n° 2, pp. 125-138. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf> consulté le 23/04/2022.

- Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clément, C., Jourdan, S., Kempf, M., Lancien, F., & Razakamanana, R. 2015. *Enseigner le FLE français langue étrangère : pratiques de classe*. Paris : Belin.
- Dubois, A. 2017. Favoriser l'expression orale en classe de Français Langue Étrangère : des modalités aux activités. *Synergies France, n° 11*, pp. 149-158. En ligne : https://gerflint.fr/Base/France11/anne_lyse_dubois.pdf consulté le 22/04/2022.
- Dulyadaweesid, N. 2013. Thailand's Educational Strategic Plan in Preparation for the ASEAN Community. *Paper presented at the Asian Conference on Education 2013*. Osaka : Japan.
- Hee Park, S. 2002. L'oral et les apprenants coréens : Problèmes de phonétique et de culture. *Éla. Études de linguistique appliquée, 2(2)*, pp. 201-210. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.126.0201> consulté le 22/04/2022.
- Hidden, M. 2013. *Pratiques d'écriture : Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette Livre.
- Huver, E. 2002. De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE. *Presses universitaires de Caen. Traits d'union*, pp.223-234. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02047334/document> consulté le 30/05/2022.
- Jaime-Aree, J. 2013. La culture éducative dans les habitudes d'enseignement/apprentissage des participants en milieu thaïlandais. *Bulletin de l'ATPF, n° 125*, pp. 25-34. En ligne : <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/140981/104484> consulté le 10/04/2022.
- Janowska, I. 2015. Tâche -un concept-clé de la perspective actionnelle. *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain* : Lublin : Werset, pp. 83-94.
- Lee, E. 2017. Le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE : analyse de cas sur les pratiques enseignantes en classe avec le public coréen. *Recherches en éducation, n°30*, pp. 78-96. En ligne : <https://doi.org/10.4000/ree.2791> consulté le 27/05/2022.
- Manolescu, C. 2013. L'expression orale en milieu universitaire. *Synergies Roumanie, n° 8*, pp. 109-121. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Manolescu.pdf> consulté le 05/05/2022.
- Pattapong, K. 2015. Complex Interactions of Factors Underlying Thai EFL learners' Willingness to Communicate in English. *PASAA, vol. 49*, pp. 106-136.

- Puren, C. 2004. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII n° 1, pp. 10-26. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.3416> consulté le 12/05/2022.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, E., & Vigner, G. 2015. *Interactions, dialogues, conversations - l'Oral en français langue étrangère*. Vanves : Hachette.
- Robert, J. 2002. Sensibilisation au public asiatique : L'exemple chinois. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°126, pp. 135-143. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.126.0135> consulté le 17/05/2022.
- Rosen, E. 2010. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66, n°4, pp. 487-498. En ligne : <https://muse.jhu.edu/article/390805/pdf> consulté le 11/05/2022.
- Tonboon, N. 2017. The analysis of English Language Teaching of the University of Malaya, Malaysia and Universities in Thailand. *The 4th Kamphaeng Phet Rajabhat University National Conference*. pp. 264-269. En ligne : <https://research.kpru.ac.th/research2/pages/filere/23252018-05-24.pdf> consulté le 20/04/2022.
- Vigner, G. 2012. Écrire en FLE : Quel enseignement pour quel apprentissage ?. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, n° 51, pp. 16-33.
- Wongsothorn, A., Hiranburana, K., Chinnawongs, S. 2002. English Language Teaching in Thailand Today. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 22, n°2, pp. 107-116. En ligne : <https://doi.org/10.1080/0218879020220210> consulté le 29/04/2022.
- Yanaprasart, P. 2001. Histoire du français et sa présence actuelle dans le royaume thaï. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, vol 26, pp. 45-72. En ligne : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2056> consulté le 06/05/2022.
- Yusuk, S. 2020. Perceptions and Practices of EFL School Teachers on Implementing Active Learning in Thai English Language Classrooms. *THAITESOL JOURNAL*, vol 33, n°1, pp. 36-56. En ligne : <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/thaitesoljournal/article/view/243464/165215> consulté le 28/04/2022.
- Zhu, X. 2021 Approche actionnelle dans l'enseignement du français en milieu universitaire chinois. *Synergies Chine* n° 16, pp. 63-73. En ligne : https://gerflint.fr/Base/Chine16/zhu_xingni.pdf consulté le 12/05/2022.

Sitographie

Hidden, M. 2021. Apprendre à rédiger en langue étrangère. En ligne :

<https://www.hachettefle.com/dossiers/apprendre-rediger-en-langue-etrangere>

consulté le 23/05/2022.

Sigles et abréviations utilisés

ASEAN :	The Association of Southeast Asian Nations
CECRL :	Cadre européen commun de référence pour les langues
DELFF :	Diplôme d'études en langue française
FLE :	Français langue étrangère

Table des annexes

Annexe 1 Le premier questionnaire	101
Annexe 2 L'utilisation du français à l'oral et à l'écrit au quotidien.....	102
Annexe 3 Les difficultés vis-à-vis de la production orale et écrite	104
Annexe 4 Le deuxième questionnaire	107
Annexe 5 L'impression vis-à-vis du projet	108
Annexe 6 Les avantages et les désavantages du projet	110
Annexe 7 Un exemple d'une activité proposée : texte de présentation d'un film.....	113
Annexe 8 Un exemple d'une activité proposée : production écrite interactive : présenter un film/une série (groupe B1)	114
Annexe 9 Un exemple d'une activité proposée : production écrite (groupe A2).....	116
Annexe 10 Un exemple d'une activité proposée : production écrite interactive (groupe A2)	117
Annexe 11 Un exemple des codes couleurs utilisées pour la correction de la production écrite ..	118
Annexe 12 Un exemple d'une activité de remédiation	119
Annexe 13 Les transcriptions de la première tâche (groupe A2).....	120
Annexe 14 Les transcriptions de la première tâche (groupe B1).....	122
Annexe 15 Les transcriptions de la deuxième tâche (groupe A2).....	124
Annexe 16 Les transcriptions de la deuxième tâche (groupe B1).....	125
Annexe 17 Les transcriptions de la troisième tâche (groupe A2)	126
Annexe 18 Les transcriptions de la troisième tâche (groupe B1).....	130
Annexe 19 La transcription de la discussion sur le cinéma (groupe B1)	135
Annexe 20 La transcription d'une activité jeu de rôle sur le thème « l'installation en France ou dans un pays francophone (groupe B1)	137
Annexe 21 La transcription de la discussion sur le covoiturage (groupe A2).....	138
Annexe 22 La transcription de la conversation pendant la prise de contact au début de la séance (groupe A2)	139
Annexe 23 La transcription de la conversation pendant la prise de contact au début de la séance (groupe B1).....	140
Annexe 24 Les corpus de la première tâche de production écrite (groupe A2)	143
Annexe 25 Les corpus de la première tâche de production écrite (groupe B1).....	149
Annexe 26 La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe A2).....	153
Annexe 27 La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par le même apprenant (groupe A2).....	155
Annexe 28 La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe A2).....	157
Annexe 29 La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe B1)	159
Annexe 30 La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe B1)	161
Annexe 31 La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe B1)	163
Annexe 32 La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe A2).....	164
Annexe 33 La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe A2).....	166
Annexe 34 La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe B1)	168

Annexe 1
Le premier questionnaire

<https://forms.gle/wEnYgme9ggKNnxXC8>

Annexe 2

L'utilisation du français à l'oral et à l'écrit au quotidien

Avez-vous l'habitude de parler français ? Si oui, avec qui ? Depuis quand ? A quelle fréquence ?

14 responses

Non

Non, je parle habituellement thaï.

Non. Je ne parle pas beaucoup de français dans le quotidien, mais je parle dans votre classe avec vous une fois par semaine.

En général, je ne parle français qu'avec mes professeurs pendant les cours. Je ne le parle jamais dans ma vie quotidienne.

Je seulement parle français avec mes professeurs et mes amis quand je suis en classe

Je parle toujours français avec mon professeur chaque semaine.

Non, je n'ai pas l'habitude de parler français

En fait, je parle rarement français. Si il n'y a pas de classe française, je ne parle pas du tout français.

Je parle à peine français et je pense qu'il va mieux si je vis en France. Mais quand je dois parler français, je le parle avec mes amis et mes professeurs dans la classe.

Non.

Non, je parle français uniquement lorsque je l'étudie.

Non

Je parle français seulement dans la classe, j'aimerais parler plus de français en l'avenir.

J'ai habité en France avec ma famille quand j'avais 7 ans pendant 2 ans. Donc, parfois je parle la phrase très simple avec ma famille et mes amis. C'est depuis je reviens de la France. Comme 'pas toucher!' ou 'c'est cher' (Normalement c'est ma mère qui dit ça 🙄🙄🙄).

Avez-vous peur de parler français ? Pourquoi?

14 responses

Oui, si cette personne est thaïlandais ou un professeur et non s'ils sont étrangers

Oui, parce que j'ai peur de l'erreur.

Non, je n'ai pas peur de parler mais je ne pouvais pas de créer la phrase grammaticale et je toujours oubliais les mot et quand j'ai parlé.

Oui, parce que je ne peux pas faire les phrases que je veux. Alors, je ne veux pas parler.

Oui, je peur de parler français parce qu'il y a des vocabulaires français que je ne sais pas. Parfois, je ne pouvez pas communiquer ce que je veux.

Oui, parce que je ne suis pas sûr du vocabulaire et de la grammaire.

Oui, j'ai peur de parler français parce qu'il est difficile. Quand je le parle, je dois penser pour des vocabulaires et des grammaires. Je ne fais pas confiance à mes connaissances. Ah mon dieu !! J'apprendrai le français depuis 4 ans mais il n'y a rien dans ma tête.

Selon moi, je l'ai peur un peu parce que je le parle rarement.

Pour être honnête, oui mais un peu. C'est parce que je suis entouré de locuteurs thaïlandais et le thaïlandais est ma langue maternelle. J'ai aussi peur de parler français à cause de la grammaire.

Oui, j'ai peur de parler français si la personne à qui je parle est thaïlandaise.

Non, mais je ne le parle pas bien.

Oui, J'ai peur de faire des fautes en français.

un peu, parce que j'ai peur qu'un autre ne me comprends pas

Non. Je n'ai pas peur de parler français, mais je n'aime pas parler avec inconnu...

Annexe 3

Les difficultés vis-à-vis de la production orale et écrite

Quand vous devez parler français, quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?

14 responses

je ne sais pas assez de vocabs

Je n'ai rien dans ma pensée comme le vocabulaire, la structure des phrases ou quoi de dire. Ils sont disparu parce que quand je dire quelque chose, je n'ai pas le temps de réfléchir, je dois parler tout de suite.

Former les phrase. Quand j'ai parlé, j'ai toujours parle avec un ou des mot pas une phrase complètement.

Je ne peux pas penser aux mots que je veux dire.

Des mots inconnus

Je ne sais pas utiliser correctement la grammaire et je manque de vocabulaire.

Les difficultés que j'ai rencontrées : les vocabulaires et les grammaires

Je ne sais pas quoi dire. (Je vide)

Le problème que j'ai trouvé était le R, il n'y a pas le son R dans ma langue. Et comme la question ci-dessus, je m'inquiète de l'utilisation de la grammaire.

Je ne me souviens pas des mots et j'oublie la grammaire parfois.

Parfois, je ne peux pas penser à un mot ou une phrase en français.

Parfois, Je ne comprends pas bien.

Je suis nerveuse à l'idée de parler français et Je ne peux pas penser au mot français.

Mes difficultes sont je peux pas parler francias immédiatement comme je pense en thai

Parfois, j'oublie les mots parce que j'apprends beaucoup de langues. C'est très confus. Par exemple, je veux dire 'je parle anglais' et dans ma tête est 'english?' non 'englisch?' non, c'est allemand 'inglés' non!! ça c'est espagnol!!! 🤔

Avez-vous l'habitude d'écrire en français ? Si oui, vous écrivez dans quel contexte? A quelle fréquence ?

14 responses

Non

Non, mais parfois j'écris les paroles de mes chansons préférées sur les réseaux sociaux.

Non. Je n'écris pas en français sauf dans la classe, une fois par semaine.

J'avais l'habitude d'écrire des essais, des rédactions ou des dialogues en 2ème - 3ème année souvent parce que j'ai étudié l'écriture. Mais aujourd'hui, j'écris rarement.

J'écris toujours en français sur les examens et les exercices chaque semaine.

Non, je n'ai pas l'habitude d'écrire en français. Je écris seulement en étudiant.

Peut-être parfois à souvent. J'écris des mots français quand ils sont plus courts que le thaï ou l'anglais.

Oui, mais un peu, il y a longtemps que je n'écris pas en français. Il y avait le course d'écrire français quand j'ai été en deuxième année. J'ai écrit sur la plus belle journée de ma vie, le voyage en Thaïlande, les expérience d'étudier français etc.

Non.

Oui, un peu, par exemple, une conversation.

Oui j'ai écrit en français dans mon livre quotidien parfois dehors dans la classe

Non, j'écris en français seulement pour mes travaux dans les cours ou les documents comme le cv.

Quand vous devez rédiger un texte en français, quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?

14 responses

grammaire et vocabs

C'est trop dur de penser en français car je pense toujours en anglais avant d'écrire et je ne suis pas sûr de la grammaire. J'ai aussi peur de faire des erreurs et je pense, est-ce que bien ou est-ce que plein d'erreurs.

L'utilisation de temps d'exprimer la phrase et l'orthographe.

J'ai des difficultés à conjuguer les verbes et le genre du vocabulaire.

Le grammaire (le temps) et des vocabulaires

Je ne sais pas utiliser correctement la grammaire et je manque de vocabulaire.

Les difficultés que j'ai rencontrées :

1. Les vocabulaires
2. Les grammaires
3. Comment je dois écrire belle et claire.

Ce sont la grammaire, l'accord et la difficulté du vocabulaire.

Je dois penser à la créativité du texte sur lequel je vais écrire. Une autre chose qui me préoccupe est encore la grammaire française parce qu'elle peut être très compliquée.

J'ai rencontrée la difficulté de grammaire.

Parfois, je ne sais pas quoi écrire, je ne sais pas comment les Français parlent ces phrase, je ne me souviens pas du mot et parfois je ne le connais pas du tout.

J'ai 2 problèmes pour choisir d'utiliser des temps et des mots français.

La grammaire, parfois j'oublie lesquels utiliser comme masculin ou féminin mot

Pour moi, je ne peux pas faire un écriture académique et parfois la langue dans mon écriture est un peu comme la langue parle. Et aussi la grammaire.

Annexe 4

Le deuxième questionnaire

Groupe A2 : <https://forms.gle/LPhHcMWnmzqLNA2r5>

Groupe B1 : <https://forms.gle/Xo7WHqBNVNBi3rP9>

Annexe 5

L'impression vis-à-vis du projet

Quelle était l'activité que vous avez préférée dans ce projet ? Pourquoi ?

7 responses

la discussion. Parce que l'on va avoir des chances pour pratiquer à parler en français.

Je préfère l'activité d'orale. Je pense qu'elle est difficile mais elle est amusant.

Recommander des films dans 5 minutes

J'ai préférée les activités de partage d'opinions parce que j'obtiens de nouvelles perspectives et idées.

Je préfère l'activité de discussion en classe ou en petit groupe. Dans cette activité, on doit partager des idées et j'ai eu de nouvelles idées de mes amis.

J'aime le plus les activités qui se déroulent en groupe. Car j'aime passer du temps avec mes amis. On parle, on partage et on se précipite. C'est un peu stressant mais amusant.

L'activité que je préfère étais quand Ajarn Tong a donné des exemples par les vidéos. Ça m'aide à mieux comprendre.

groupe A2

Quelle était l'activité que vous avez préférée dans ce projet ? Pourquoi ?

7 réponses

J'aime les jeux de rôle avec mes amis parce que je peux utiliser ma créativité pour créer des conversations en un temps limité. Je me sentais amusant et excité parce que je devais terminer la conversation à temps. Cette activité me permet de m'entraîner à composer des phrases et à les prononcer correctement.

J'aime bien toutes les activités dans le thème du cinéma.

C'était l'amélioration de la grammaire. Elle m'a permis d'acquérir de nouvelles connaissances où je peux utiliser correctement le français.

J'aime l'activité thème d'un film parce qu'elle m'a permis de mieux connaître les films français.

J'ai préféré le thème de film parce que j'aime passer beaucoup de temps avec les films surtout le film de l'aventure et de romance. Cet activité m'a laissé discuter dans une bande annonce de film intéressant et parler de film que je m'intéresse.

J'ai préféré l'activité de correction de phrases parce que cela me permet d'apprendre à écrire des phrases plus variées, cela me permet de savoir où ma phrase est erronée et comment la corriger.

C'était l'activité que j'ai du présenter des attractions touristiques en Thaïlande parce que j'aime voyager et pendant la préparation de la présentation, j'ai obtenu plus d'informations sur les attractions touristiques.

groupe B1

Annexe 6

Les avantages et les désavantages du projet

Les activités proposées vous ont aidé à développer les compétences de production orale et écrite ? Pourquoi ? Quelle(s) activité(s) ?

7 responses

La discussion est l'activité qui m'a aidé le plus parce que je peux pratiquer et corriger mon français avec le professeur et aussi avec mes amis.

Je pense que les activités peut m'aider à développer les compétences de production orale et écrite. Parce que les activités ont claires, facile et amusant. Je préfère l'activité de la fête que je dois parler.

oui, parce qu'il y a beaucoup partie de parler comme recommander des films ou donner des opinions sur des fiches

Toutes les activités que j'ai faites Cela m'a aidé à développer de nombreuses compétences.
- Compétences orales : je peux parler plus couramment et réfléchir plus rapidement au vocabulaire.
- Compétences d'écoute : mieux comprendre ce qui est entendu.
- Compétences en écriture : utilisez différentes grammaires avec plus de précision et de précision.

Oui, elles ont beaucoup aidé. Dans chaque séance, il y avait une activité de discussion, d'écoute et d'écrite à faire. Donc, j'ai appris et développé mes compétences.

Oui, je pense que l'activité de questions-réponses a aidé à améliorer ma compétence orale. Parce que j'étais obligé de répondre. Donc, j'ai dû utiliser toutes les connaissances que je sais pour parler afin de survivre.

Comme j'ai mentionné, elles m'ont aidé développer la langue française. Parce que c'est seulement le temps que je parle français dans un jour. Je dois penser des phrases etc.

Les points positifs du projet mentionnés par les apprenants du groupe A2

Les activités proposées vous ont aidé à développer les compétences de production orale et écrite ? Pourquoi ? Quelle(s) activité(s) ?

7 réponses

J'ai vraiment apprécié chaque activité de ce cours. Je pense qu'étudier dans ce cours n'est pas stressant. Chaque activité est très utile et le contenu n'est pas trop pour les 3 heures. Ce n'est pas ennuyeux.

Oui, parce que je ne sais pas qu'on n'utilise pas 'il y a' dans les compétences de production écrite. Mais maintenant je sais.

Oui, les activités ont grandement amélioré mes compétences orales et écrites. Surtout la dernière activité ou l'entretien sur le thème du film, qui est une activité qui nécessite une interaction immédiate avec l'enseignant. J'ai donc dû essayer d'utiliser les mots que je connaissais pour décrire les phrases. Cette activité s'apparente à une véritable conversation avec l'étranger sans mémorisation.

Oui, toutes les activités améliorent mes compétences, car je m'entraînais à l'oral et à l'écrit dans toutes les classes, par exemple la parole et l'expression d'opinions sur chaque sujet.

Oui, exactement. Surtout la compétence de production écrite dans le thème de film. On a appris comment écrire les commentaires et bandes annonces du film. Je suis heureux. Même si ce n'est pas encore très bien écrit. Mais mon écriture est allée plus loin. Parce que je peux réduire l'utilisation du mot 'il y a'.

Les activités proposées m'ont aidé à développer les compétences de production orale et écrite car j'ai pratiqué la production orale et la production écrite.

Exactement, j'ai développé les compétences de production orale et écrite orale à travers des activités en classe, en particulier en écrivant une introduction aux attractions touristiques en Thaïlande. Je sens que j'ai de meilleures capacités rédactionnelles.

Les points positifs du projet mentionnés par les apprenants du groupe B1

Quelle était l'activité que vous avez le moins aimée dans ce projet ? Pourquoi ?

7 responses

Quand on doit lire le texte. Parce que je préfère parler plus que lire.

Je n'aime pas de l'activité d'écoute. Pour moi, elle est trop difficile et très vite.

l'examen car car je ne sais pas quoi répondre

J'aime le moins d'activités de composer un dialogue parce que qu'il est assez ennuyeux et qu'il n'y a pas beaucoup de nouvelles connaissances.

L'activité d'écoute est celle que j'aime le moins dans ce projet. Ça fait trop long parce que c'était assez difficile à comprendre. Donc, nous avons dû écouter plusieurs fois.

Je n'aime pas vraiment les activités d'écoute et de réponse parce que je ne suis pas très douée pour comprendre les choses. Et ça me met la pression quand je n'ai pas de réponse.

C'est l'activité d'écouter l'enregistrement. Parce que je dois comprendre les propres mots et parfois, je ne comprends rien.

Les activités les moins intéressantes mentionnés par les apprenants du groupe A2

Quelle était l'activité que vous avez le moins aimée dans ce projet ? Pourquoi ?

7 responses

L'activité que j'aime le moins est l'écoute parce que l'écoute est le plus difficile pour moi.

Corriger les phrases des amies. C'est un peu difficile.

Peut-être l'écoute. Je sais que c'est nécessaire et utile mais elle est assez difficile pour moi.

L'activité que j'aime le moins est l'écoute audio parce qu'elle est très rapide pour moi.

L'activité que j'ai le moins aimé dans ce projet est la ville en Thaïlande pour les expatriés. Parce que je n'ai jamais vécu ailleurs qu'à Bangkok, à Khon Kaen et ma ville nationale, Amnat Charoen donc je ne suis pas sûr la ville que j'ai suggéré était le bon choix où pas.

L'activité que j'ai le moins aimée dans ce projet est l'écoute car je n'entends pas bien et peut-être ont-ils parlé trop tôt me rend incapable de comprendre.

C'était la dernière activité liée au film.

Les activités les moins intéressantes mentionnés par les apprenants du groupe B1

Annexe 7

Un exemple d'une activité proposée : texte de présentation d'un film

Bis est une comédie française qui est sortie en 2015. Ce film raconte l'histoire de deux amis d'une quarantaine d'années qui ne sont pas très heureux dans leur vie. Un jour, après une soirée, ils se réveillent... en 1986 ! Et ils ont à nouveau 17 ans. Kad Merad et Franck Dubosc sont vraiment deux acteurs que j'aime beaucoup et le duo fonctionne très bien dans ce film. Il y a plein de scènes très rigolotes et des répliques tellement drôles aussi ! Et ce film est vraiment une belle reconstitution des années 1980, ce qui m'a beaucoup touché puisque, moi aussi, je suis né dans les années 1980. Que de souvenirs ! On passe un bon moment, c'est une comédie que je trouve très réussie.

Rémi

Source : *Le DELF 100% réussite B1 – Didier*

Annexe 8

Un exemple d'une activité proposée : production écrite interactive : présenter un film/une série (groupe B1)

Groupe 1 Emily in Paris

•Écrivez une présentation d'un film comme celle de Rémi. Dans votre texte, vous devez :

-faire la présentation générale du film

-résumer l'histoire

-donner votre opinion

(160 mots environ)

-Emily in Paris est une série américaine. C'est une comédie dramatique qui est sortie en 2020.

Cette série raconte l'histoire d'une femme américaine qui travaille à Paris. Elle a trouvé des difficultés quand elle vit vivre-en France comme la langue, la culture, le style de vie, les difficultés au bureau qui sont différents de ceux d'Amérique. Elle travaille bien. Un jour, elle a rencontré un homme il y a un homme qui change sa vie. Selon nous, l'intrigue de cette série est animée et nous aimons la mode vestimentaire d'Emily.

Nous pensons que cette série est amusante et passionnante mais nous n'aimons pas le personnage d'Emily parce qu'elle prend une décision rapide et négligente. Elle n'est pas sincère et a l'affaire avec le petit-ami de son amie.

Groupe 2

•Écrivez une présentation d'un film comme celle de Rémi. Dans votre texte, vous devez :

-faire la présentation générale du film

-résumer l'histoire

-donner votre opinion

-

(160 mots environ)

C'est bon ? Avez-vous des questions ? non merci OK

Alerte Rouge est un dessin animé de PIXAR qui est sorti en 2022 sur Disney+. Ce film raconte l'histoire d'une fille de 13 ans, s'appelle Mei. Elle vit à Toronto, mais sa famille est d'origine chinoise. Le secret est que toutes les femmes dans la famille ont "un panda roux" quand elles ont une forte émotion! Et un autre secret est qu'elle adore "4towns" qui est le groupe de garçons. Et sa mère ne l'aime pas. L'animation dans ce film est incroyable. La relation entre Mei et l'autre caractères est magnifique, notamment elle et ses amies. La chanson "Nobody like U" est très amusante. Ce film a l'air drôle, mais ce n'est pas complètement une comédie. Pour nous, c'est plus une comédie dramatique. L'histoire de ce film nous a beaucoup touché. Aussi l'intrigue est super! On ne voit pas beaucoup de personnages principaux qui sont asiatiques dans le dessin animé américain et nous souhaitons qu'il va exister plus voir plus d'acteurs asiatiques dans des dessins animés.

Groupe 3

•Écrivez une présentation d'un film comme celle de Rémi. Dans votre texte, vous devez :

-faire la présentation générale du film

-résumer l'histoire

-donner votre opinion

(160 mots environ)

C'est bon ? Avez-vous des questions ?

C'est bon merci beaucouppppp. OK

Harry Potter est un film basé sur un livre écrit par JK Rowling. C'est un film fantastique. Ce film est réalisé par Chris Columbus. Il est sorti en 2001. Il raconte l'histoire des aventures d'un jeune sorcier qui s'appelle Harry Potter avec ses amis à l'école de sorcellerie Poudlard. Il a appris sa magie et ses histoires de famille pour la première fois à son 11e anniversaire. Et ensuite, il a fréquenté une école de magie et il a rencontré des amis. Ils s'aventurent ensemble et ils doivent combattre un méchant nommé Lord Voldemort dans le monde magique.

Ce film est très amusant, Nous avons été émerveillé par les aventures dans le monde magique. Et de plus, nous préférons l'intrigue qui continue sans être ennuyeuse et elle est très touchant. Nous avons l'impression d'avoir grandi avec les acteurs parce que ce film a sept saisons et les acteurs grandissent avec l'année de sortie du film.

Annexe 9

Un exemple d'une activité proposée : production écrite (groupe A2)

II Production écrite

Exercice 1 Inviter, remercier, s'excuser, demander, informer, féliciter



Vous répondez à Swan. Vous avez vu cette exposition. Vous dites pourquoi vous l'avez aimée et lui conseillez d'aller la voir. Vous aimeriez voir une autre exposition et lui proposez de vous accompagner. (60 mots minimum)

Groupe 1

Salut Swan,

Je l'ai déjà vu et je l'aime beaucoup ! Il y a des peintures magnifiques et je pense que tu l'aimeras aussi. Tu devrais y aller ! La semaine prochaine, il y aura une exposition de l'art contemporain à Versailles. Cette exposition comprend la sculpture, la peinture, etc. Est-ce que tu veux y aller avec moi ?

À bientôt !

Ton amie

Groupe 2

Salut,

Oui, j'ai déjà vu cette exposition. C'est super parce que l'on a trouvé les peintures du monde entier.

Si ces peintures t'intéressent, je te conseille de les voir. Et il y a une autre exposition à Versailles. Il y a des sculptures de grand-arbre qui sont très intéressantes. Tu veux venir avec moi ? Ça sera amusant !

Bonne journée et à la prochaine,

Bisou

Annexe 10

Un exemple d'une activité proposée : production écrite interactive (groupe A2)

Groupe 1

• D'après vous quel est le genre de ce film ?

• En petits groupes :

Avec les informations que vous avez, imaginez l'histoire du film et les raisons de retour chez sa mère. Puis, imaginez la conversation entre ces trois personnages.

- C'est le film comédie -- C'est une comédie. / C'est un film comique.

Elle est retournée chez sa mère parce qu'elle est au chômage et elle n'a plus d'argent. Puis, elle va chercher le nouveau travail, donc sa mère et sa sœur lui donnent des conseils pour gagner de l'argent.

Groupe 2

• D'après vous quel est le genre de ce film ?

• En petits groupes :

Avec les informations que vous avez, imaginez l'histoire du film et les raisons de retour chez sa mère. Puis, imaginez la conversation entre ces trois personnages.

Nous pensons qu'elle est au chômage. Ainsi elle retourne chez sa mère.

: Qu'est-ce que tu fais?

Je recherche un emploi.

Et qu'en est-il de ton travail actuel ?

J'ai démissionné.

Pourquoi ?

Je n'aime pas un travail (acharné ? / dur) et un salaire bas.

Alors elle a dû dépenser ton argent, maman ?

Exactement ! Je suis riche !

Oh là là, tu n'as pas d'économies, huh?

Ce n'est pas ton problème.

Oui, bien sûr! Parlons d'autre topic !

Annexe 11

Un exemple des codes couleurs utilisés pour la correction de la production écrite

Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisis. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourrez vous voir. (100 mots minimum)

Ma chère Mathilde

Salut ! C'est [REDACTED]. Je veux faire la mise à jour de la vie. Tu me manques ! Comment ça va ? Moi, j'ai décidé d'aller à la France pour apprendre français pour le TCF.

Je vais y aller au juillet 2023, au le Centre Méditerranéen d'Étude Françaises (le CMEF) à la Côte d'Azur. Parce que j'ai trouvé que, là-bas, je peux profiter de la vue sur la mer et les activités sont très intéressantes. Je veux faire la connaissance avec des nouveaux amis et aussi faire d'activité sportif.

Le cours est seulement de 16 à 20 heures par semaine. Alors, je pense que l'on peut rencontrer quand je n'ai pas de cours et tu peux me montrer le sud-est de la France comme tu habites au Cannes ! Je vais y rester pour environ 2 mois et je ne peux pas attendre d'être là-bas et de te rencontrer !

À bientôt !

Ton amie,

[REDACTED]

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Annexe 12

Un exemple d'une activité de remédiation

Réécrivez ces phrases afin de faire disparaître le mot « il y a ».

- Il y a beaucoup d'attractions et de choses à faire.
- Il y a peu d'actualités sur le racisme et il y a aussi moins de taux de criminalité.
- Il y a des magnifiques plages et océans que les gens voudraient visiter.
- Il y a des merveilleux musées.
- Y a-t-il une personne qui vit dans un pays francophone ?
- Il y a aussi de nombreux types de nourriture.

Annexe 13

Les transcriptions de la première tâche

(groupe A2)

Transcription n°1

euh moi je suis P. et j'ai choisi le centre méditerranéen euh : d'études françaises ou le CMEF parce que là-bas + le CMEF de :: Cap d'[œj] et un campus scolaire linguistique + et culturelle euh :: situé au coeur de la Côte d'Azur euh :: au port de Monaco + la situation géographique + c'est la mer et je l'adore + alors je peux explorer les pays et les cultures méditerranéens + et il y a 2 types de groupes de français + le premier type, c'est le programme international junior d'été pour les 13 à 17 ans et l'autre programme c'est le programme que je choisis euh c'est le séjour linguistique pour classe de collèges et de lycées internationaux euh j'ai trouvé qu'il y a de de de xxx d'examens + ce sont les tests de connaissance du français ou le TCF et le test d'évaluation de français ou le TEF Et ici je te prends le TCF + ouais + et j'aime bien l'ambiance de la classe parce qu'il y a seulement maximale, 16 personnes par une et le nombre d'heures par semaines et de 16 à 20h + et c'est parfait pour moi euh le prix est raisonnable euh :: parce que je paie 30 120€ ? par semaine + pour l'hébergement + la restauration et et le cours ouais + mais c'est le prix + sauf les transports et les services euh les services dans ce centre sont très intéressants euh des activités culturelles et des activités sportives + ses activités me donne de l'énergie et de l'enthousiasme pour apprendre de nouvelles choses et faire euh connaissance de avec de nouveaux amis + ouais + et Il y a encore des équipements pour les étudiants + par exemple + je n'ai besoin d' [ɛ̃pɔ̃ʁt] l'ordinateur euh portable avec moi parce qu'il y a l'ordinateur avec accès internet là-bas + il y a aussi l'espace de détente et la cafétéria + donc ça c'est le centre que j'aime + merci

Transcription n°2

alors euh pour moi + personnellement + je préfère le Carel + le Carel c'est un établissement où on peut apprendre le français + au ville de Royan + oui + et c'est où je préfère apprendre la langue française si je vais à la France + oui + donc alors peut-être + vous êtes curieux pourquoi j'aime bien le Carel + donc + laissez-moi vous raconter quelques raisons pourquoi étudier au Carel va vous plaisir beaucoup + alors + premièrement + le Carel + cet établissement + est situé à la mer + donc + dans dans dans le temps libre + on peut on peut on peut le + on peut se détendre là-bas à la mer + oui + et puis il y a des activités culturelles et aussi des activités sportives + donc on va avoir la chance à à découvrir la culture française et aussi la chance à : à faire connaître avec les autres étudiants + oui et finalement + euh on peut rester à l'hôtel si on veut j'aime bien ce point parce que ça sera confortable de rester seul à l'hôtel + et oui + je si j'y vais à apprendre le français + je vais faire le cours de DELF B1 + oui et merci pour merci beaucoup pour votre attention + bonne journée

Transcription n°3

euh pour moi euh je préfère le centre de Cavilam euh il est situé en Vichy euh :: Auvergne-Rhône-Alpes + il y a beaucoup de services et équipements comme xxx l'aéroport, activité culturelle et sportive médiathèque et plusieurs types de logement + pour moi + je préfère apprendre le français dans ce centre parce que euh il est situé dans la ville calme xxx et il est près :: de la montagne euh il a beaucoup de types de cours + par exemple le programme intensif xxx et gastronomie ou préparation aux études oui je préfère le cours intensif parce qu'il y a des activités pendant que j'étudie + oui + il a aussi moins étudiant par classe + il a environ 15 oui 15 personnes par classe + oui + et ces cours il est moins cher + oui + c'est ça + c'est fini

Transcription n°4

euh oui + pour moi + le centre que j'ai choisi est : French in Normandie + il est situé à Rouen euh car ce centre est ouvert tout l'année et il y a une service complète qu'il s'agit d'un accueil ou d'une dépose à l'aéroport + d'une location de logement de matériel informatique et de Wi-Fi + et :: ce centre il y a aussi beaucoup d'activités à faire euh à la fois culturelle et sportif + et une autre particularité de ce centre est qu'il propose un cours de cuisine c'est euh un cours de français et cuisine + c'est un cours très intéressant pour une personne qui aime cuisiner comme moi + euh parce que euh quand j'étais en première année en première année + j'ai participé à un festival du fromage organisé par Monsieur Vincent + donc je rêver d'essayer toutes sortes de fromages et :: la Normandie qui est célèbre pour ses fromages + elle est le premier [ãdrwat] qui m'est venu à l'esprit + de plus, la Normandie offre de nombreuses attrac attrac attraction touristique telles que le Mont Saint Michel + la maison de victor hugo + la plage de Deauville + le musée de camembert et cetera + et si je je suis satisfaite de mes voyages en Normandie + alors je peux continuer mon voyage à Paris + car Rouen est à 1h de Paris Saint Lazare + oui

Annexe 14

Les transcriptions de la première tâche (groupe B1)

Transcription n°5

euh selon moi + selon moi + le Canada est approprié à m'installer pour plusieurs raisons + euh je vais commencer par la première raison + il y a environnement naturel, pas pollution et il y a aussi une un magnifique paysage + donc + c'est bon pour les amoureux de la nature comme moi + et :: secondement, c'est très sécuritaire au Canada + le taux de criminalité est euh faible euh est faible et :: de plus + c'est c'est le pays de égalité et liberté + pas ou très peu de discrimination + troisièmement on ne on ne on ne peut pas refuser que l'éducation est important + selon cette raison + je n'hésite pas de choisir ce pays parce que euh son système de la de l'éducation est [efasmã] + euh quatrièmement + tous les Canadiens accèdent au prestations de santé gratuit + euh cinquièmement euh on a le droit de recevoir une pension euh pour les âgés, pour les personnes âgées euh environ euh 720000 bahts par an donc euh je je ne m'inquiète pas de ne pas d'argent pour acheter de la nature ? à la retraite + et finalement + euh il y a des diversités culturelles et les Canadiens très très accueillants les autres immigrants selon tout des raisons + je suis sûre que :: si je suis in si je me suis m'installée euh au Canada + j'obtiendrai certainement beaucoup de bonnes choses + merci beaucoup

Transcription n°6

bonjour euh aujourd'hui je vais parler de euh d'une une ville francophone que je veux vivre + euh pour moi j'aimerais vivre en France + à Nice + oui euh + je voudrais vivre là parce que euh j'aime bien la nature + euh spécialement la mer euh xxx la météo est plutôt chaud pas trop froid comme la zone de montagne + et :: euh je xxx la promener sur la plage + ça me fait [sulãze] oui et :: euh en en en mon premièrement idée je pense que Paris serait parfaite + parfaitement pour moi parce que les architectures là sont incroyables mais à Nice aussi et + j'aime la [mõd] euh si vous :: si vous souvenez euh je j'aime bien de à je m'habiller de mon meilleur tous les jours pour aller à l'université si vous souvenez et comme je marche pour une fashion week là (rires) et euh:: et je pense que je peux m'habiller comme je veux là aussi + et il y a des merveilleux musées euh par exemple musée d'[art] moderne et d'[art]contemporaine et Marc Chagall National Musée + euh j'aime bien l'[art] aussi + et:: à mon avis personnel euh:: je n'aime pas complètement une grande ville et une campagne + euh je veux les deux tout ensemble euh parce que je suis une personne extravertie mais je je passe aussi du temps avec moi-même + pour faire les choses que j'aime + bon + alors je pense Nice est le meilleur choix pour moi

Transcription n°7

ok bonjour + euh :: pour moi c'est comme les autres (rires) euh je préfère m'installer :: à Québec + au Canada + mais ce n'est pas ce n'est pas seulement parce que euh c'est le beau pays ou :: il y a beaucoup de montagnes ou la neige + on ne sait on n'est pas la neige en Thaïlande + mais pour moi + c'est la diversité de Canada + parce que :: e pense que la la diversité du Canada est en bonne réputation comme les gens sont gentils et respectueux + et parce que c'est c'est la raison que on ne + on ne peut pas + on a + on a peur pas la racisme + oui + je veux éviter la raciste + non ↑ c'est pourquoi et + oui au Canada + il y a moins de taux de criminalité + c'est ça + et pourquoi le Québec ↑ c'est très simple + parce que je parlais euh je parle français + et c'est la chance + parce que je sais que il y a beaucoup de [tajlãd] qui peut s'installer au Canada + moi c'est mon opportunité que je peux parler français (rires) + oui + et et plus + J'ai cherché sur l'internet que à Québec il y a un aquarium de Québec + j'aime bien les animaux marins + et les l'ours polaires + bon + c'est pourquoi je veux y [sẽstale] + c'est ça + merci

Annexe 15

Les transcriptions de la deuxième tâche

(groupe A2)

Transcription n°8

bonjour à tous + bienvenu à la chaîne de + la vie à KKU ::: maintenant + je suis au [par] de Sri Than + comme vous voyez ici + c'est un [par] public où beaucoup de gens viennent pour faire de l'exercice + mais est-ce que vous savez ↑ que ce parc est la place où le festival de Loy Krathong a lieu + mais c'est quoi ↑ le Loy Krathong + le Loy Krathong est un des festivals en Thaïlande + ce festival a lieu lors de la pleine lune du 12^e mois du calendrier lunaire chaque année + ce festival est aussi appelé fête de lumière + Loy Krathong signifie petit panier qui flotte + on pense que faire flotter un Krathong nous portera le bonheur + et nous le faisons pour honorer et remercier Phra Mae KhongKha + Phra Mae KhongKha est la personnification de la rivière qui est vénérée par les hindous comme la déesse de la purification et du pardon + alors + donc qu'est-ce qu'on va faire pendant ce festival ↑ comme j'ai dit + on va faire flotter un Krathong + mais aussi + on peut lancer de ballon-lanterne + c'est le ballon à air chaud à fête traditionnelle et oui + alors si vous êtes intéressé + venez à l'université de Khon Kaen + ça sera amusant + au revoir

Transcription n°9

allez allez + je vous vends les Krathongs juste vingt bahts + juste vingt bahts seulement + (*elle joue le rôle de la vendeuse*) bonjour à tous + bienvenue dans ma chaîne + la petite fille + aujourd'hui + je vais vous présenter la fête qui est très ::: célèbre en Thaïlande + c'est la fête de Loy Krathong + si vous êtes prêtes + on y va + alors + Loy Krathong tombe la nuit de la [pljen] lune du douzième mois lunaire + des thaïlandais prendront les Krathong pour flotter sur la rivière + l'étang ou le canal + on utilise des feuilles de banane pour les faire + et on peut les décorer avec des fleurs + des bougies et des encens + pour cette fête + les Thaïlandais croient que c'est l'excuse à la déesse de l'eau + on appelle Phra Mae Kongka + dans la fête + il y aura des kiosques + des nourritures et des spectacles donc vous pouvez acheter tout ce que vous voulez + et certaines personnes qui y assistent portent souvent des costumes traditionnels thaïlandais comme ça + (*faire un geste pour montrer des photos*) pour cette fête + je pense que des gens l'aiment + et moi aussi + et je vous recommande la fête de Loy Krathong + si vous venez en Thaïlande + vous devez participer à cette fête une fois dans votre vie + alors + si vous aimez ce clip + n'oubliez pas de vous ~~inscrive~~ abonner + et de partager + si vous voulez connaître d'autres fêtes + laissez un commentaire sous le clip + et je vous remercie + à très bientôt

Annexe 16

Les transcriptions de la deuxième tâche (groupe B1)

Transcription n° 10

สวัสดีค่ะ (la salutation en thaï) bonjour à tous + aujourd'hui + je serai votre guide pour vous emmener dans les attractions touristiques de Bangkok qu'il faut absolument visiter + d'accord + allons-y + pour tous ceux qui aiment les temples + je vous recommande Wat Phra Kaew + c'est le temple le plus important et le plus beau de Bangkok + il y a de belles décorations + en entrant + vous serez attiré par 12 géants gigantesques qui se tiennent devant la porte + de plus + vous pouvez prendre un bateau sur la rivière Chao Phraya pour admirer Wat Arun + alors + le prochain endroit pour les gens qui aiment faire du shopping + c'est le marché de Chatuchak + vous trouverez une grande variété de marchandises à des prix abordables + par exemple + des vêtements + des chaussures + des plantes et des assiettes en céramique + il y a de nombreuses attractions touristiques différentes dans une variété de styles + pour moi + Bangkok est comme tout en un + je recommande que [lɔkə] vous allez dans n'importe quel [ãdrwat] + vous devriez d'abord étudier apprendre les règles de cet endroit surtout le temple + pour ceux qui souhaitent s'y installer + vous devez apprendre le thaï + étudier apprendre la culture thaïlandaise et vous y adapter à la culture thaïlandaise + et respecter les lois thaïlandaises + alors c'est tout pour aujourd'hui + restez à l'écoute pour voir où je vous emmènerai la prochaine fois + n'oubliez pas de liker ou de vous abonner + et dites-moi dans le commentaire ce que vous en [pãs] + au revoir ::

Transcription n° 11

bonjour à tous + bienvenue sur ma chaîne + aujourd'hui je suis à Amnat Charoen + vous avez beaucoup voyagé dans de grandes villes + mais aujourd'hui je vais vous emmener à la découverte de cette paisible + petite ville du nord-est de la Thaïlande + si vous aimez la beauté des monuments religieux + vous pourrez admirer les belles images de Bouddha au Wat Phra Lao Thep Nimit + et :: la grande pagode au Wat Tham Saeng Phet + dans le district de Phana où j'habite euh : vous pouvez nourrir des milliers de macaques au parc national de Dong Ling Don Chao Pu tout en explorant la forêt + euh il y a beaucoup euh il y a beaucoup de de plantes rares + ici + euh quand j'étais au lycée + j'avais j'avais l'habitude d'explorer la plante ici avec mes amis + c'était amusant + euh pour la nourriture + vous fera fasciner par les saveurs + et les saveurs de la gastronomie de l'Isan + euh il existe de nombreux marchés de produits frais + les restaurants locaux à essayer + comme le curry au poisson-chat + le poulet rôti Isan ou le bœuf salé et séché + vous devez l'essayer + ils sont très délicieux + d'accord + pour les expatriés + cette ville est en effet + une petite ville + mais c'est assez pratique pour les euh voyages et les transports + si vous voulez vivre dans une ville paisible mais animée + voici c'est une autre bonne option + euh pour l'instant + je dois y aller + merci d'avoir regardé ma vidéo + si vous avez des questions sur cette ville + ou souhaitez visiter une autre ville euh laissez un commentaire ci-dessous + merci beaucoup + bonne journée + au revoir ::

Annexe 17

Les transcriptions de la troisième tâche (groupe A2)

Transcription n° 12

1E : bonjour

2A : bonjour

3E : ça va ↑

4A : ou oui

5E : alors tu es prêt ↑

6A : oui oui bien sûr

7E : on va parler euh des films ou des séries, comme comme tu sais alors est ce que tu peux :: est-ce que tu peux parler de de ton film ou ta série euh préféré + s'il te plaît

8A : oui bien sûr euh mon film préféré [sable] *La La Land*
connaissiez-vous ce film ↑ *La La Land*

9E : euh je :: je connais le nom mais je n'ai pas euh je n'ai pas vu c'est un film d'horreur c'est ça ↑ ou non ↑

10A : non non, non, non, c'est c'est, c'est, c'est un film [ameriken] et le [zã] oui et le [zã] de ce film est musical romance

11E : ah d'accord

12A : oui oui ce film c'est l'histoire d'un homme et d'une femme qui veulent chasser le rêve oui

13E : aha

14A : pour l'homme + il veut avoir un restaurant où on joue la musique de jazz + et pour la femme + elle elle veut devenir une populaire actrice + oui et : au début de ce film ces deux personnes se retrouvent dans une fête dans une fête + et après ça + ils se tombent amoureux et décident de chasser les rêves ensemble + oui

15E : d'accord aha + donc tu disais tout à l'heure + le rêve de de le de du personnage principal + de l'homme + c'est ouvrir un restaurant ↑ c'est ça ↑

16A : oui oui oui oui

17E : pendant tous les repas + il y a aussi des musiciens qui qui qui qui font

18A : qui faire le musique de
jazz + le jazz c'est est un type de musique + oui

19E : aha d'accord aha + et pour la femme + elle veut devenir :: l'actrice ↑

20A : oui l'actrice

21E : et à la fin ↑ à la fin de de ce film + est-ce que les deux personnages ont + comment dire + réussi à réaliser leur : leurs rêves ↑

22A : c'est + à la fin de ce film + c'est c'est le secret : (rires)

23E : ah

24A : vous devez vous devez voir par vous-même + oui

25E : (rires)

26A : oui (rires)

27E : d'accord, très bien, hein, mais euh pourquoi tu tu aimes ce ce film ↑

28A : parce que + j'aime bien ce film beaucoup parce que il y a beaucoup de scènes de scènes et de de vue de de vue des chaque sites en en dans ce film + oui qui sont très impressionnants + et aussi la musique de ce film est très incroyable + oui

29E : ahh d'accord ok + euh :: et si vous devez faire une publicité de ce film que diriez-vous

30A : xxx

31E : si vous voudrez si vous voudriez + comment dire + recommandez ce film aux autres

32A : euh qu'est-ce que je faire pour pour [rəkɔməd] ↑

33E : pour faire une publicité + voilà

34A : wow (rires) faire une publicité euh par par le TV ou internet ou :: ou parole ↑

35E : bah si vous si vous devez voilà dire en quelques mots à vos amis + par exemple + que diriez-vous

36A : je veux dire ce film est très original + très incroyable et très [elegãt] + oui vous devez voir ce film parce que vous vous avez expérience les nouvelles films que que que :: comment dire ↑ que vous :: vous n'ai jamais vu avant

37E : ce film est sorti en quelle année ↑

38A : oh je ne je ne suis pas sûr mais peut-être 3 année dernière + peut être il y a 3 années
 39E : il y a 3 ans ↑ aha
 40A : il y a 3 ans
 41E : très bien et en et en général, quel genre de film euh tu tu regardes quel genre de de film en général ↑
 42A : je je préfère le le [ʒã] de comédie + comédie comédie et action
 43E : oui, d'accord, d'accord pour pour le film que tu euh dont tu as parlé tout à l'heure, euh, qui sont les acteurs, qui sont les acteurs principaux ↑ de ce film
 44A : je je ne sais pas le nom + son nom mais mais dans le film le le principal personnage qui est un homme s'appelle Sébastien + oui Sébastien et la femme s'appelle Mia + oui
 45E : d'accord d'accord très bien + euh ok ok je pense que c'est bon + alors : + la dernière question + est-ce que tu connais en des films ou des séries français ↑ Les films français ou des séries françaises ↑
 46A : est-ce que *Emily in Paris* est le série français ↑
 47E : umm ça a été tourné en France, mais c'est une série américaine
 48A : je je [kɔnes] je [kɔnes] le série qui s'appelle Dix pour cent
 49E : ah Dix pour cent + tu tu tu l'as vu sur quel plateforme ↑
 50A : sur *Netflix*
 51E : d'accord
 52A : et je l'aime beaucoup + je l'aime beaucoup
 53E : d'accord
 54A : oui oui (rires)
 55E : d'accord + ok bon + je pense que c'est bon, merci beaucoup P.
 56A : oui + merci beaucoup + au revoir
 57E : au revoir

Transcription n° 13

1E : bonjour C.
 2A : bonjour ka (rires) bonjour
 3E : ça va ↑ tu es prête ↑
 4A : oui + je pense (rires)
 5E : ok + alors euh :: est-ce que tu peux parler de ton film ou ta série préférée ↑ et puis tu résumes les points de ce film + voilà
 6A : เริ่มเลยไหมคะ
 7E : oui
 8A : euh (rires) *Game of Thrones* c'est un euh ma série préférée + oui euh :: c'est :: euh cette série euh parle de la guerre de euh parle de la guerre de 7 empires + oui + c'est euh cette série + elle est un sé + elle est une série fantastique + il y a un zombie ou on [aple] *White Walker* et il y a aussi un dragon + oui euh ::
 9E : aha
 10A : euh pour euh :: pour *White Walker* + il vient de :: de la montagne du sud euh du nord + et pour les dragons euh :: ils viennent de : ils viennent du sud oui et euh il va il va rencontrer au centre et euh il va il va se battre + oui euh cette série il y a des il y a beaucoup des acteurs principaux
 11E : d'accord
 12A : oui (rires)
 13E : et dans cette série qui est ton acteur préféré ↑
 14A : acteur ↑ préféré ↑ (rires) pour moi + j'aime beaucoup *Jaime Lannister* + oui
 15E : pourquoi ↑
 16A : il est très beau (rires)
 17E : il est très beau (rires) et pour :: ce film + alors euh quel est son rôle euh dans cette série ↑
 18A : euh :: au début il est il est il est mal + oui + mais à final il est bon il est xxx
 19E : ah d'accord + je comprends ce que tu veux dire + euh :: pourquoi cette série c'est c'est ta série préférée ↑ pourquoi tu aimes cette série ↑
 20A : parce que j'aime les graphiques + graphies + oui et les vêtements des euh : des acteurs euh : qui euh : que ที่อามานเทศอะคะ
 21E : d'accord + les acteurs qui jouent dans cette série ↑
 22A : oui oui euh : แบบว่าเหมาะสมควรเลยอะคะ (rires) xxx
 23E : ok tu veux dire tout le monde joue bien + aha + et euh :: si tu veux euh :: comment dire si tu veux recommander cette série aux autres + voilà que euh :: euh :::: comment dire + qu'est-ce que tu tu vas dire ↑ voilà
 24A : qu'est-ce que je [va] dire ↑ je vais dire ↑

25E : oui + si tu veux recommander euh cette série aux autres
 26A : euh :: je euh vais dire que euh si vous aimez euh un histoire ancien + ou la guerre + oui + euh vous devez voir cette série + oui
 27E : d'accord + très bien + et et normalement + euh :: tu préfères aller au cinéma ou tu préfères regarder euh :: des films ou des séries chez toi ↑
 28A : je préfère regarder chez moi + oui + sur Netflix
 29E : tu as + d'accord + sur *Netflix* + et est-ce que tu as un abonnement à un autre plateforme que sur *Netflix* ↑
 30A : euh :: je pense que euh :: *Viu V-I-U*
 31E : d'accord + aha
 32A : (rires)
 33E : quelle est la différence entre ces deux plateformes ↑
 34A : *Viu* c'est euh euh la plutôt ↑ la plu part ↑ la plutôt ↑ euh c'est un série + c'est un film asie
 35E : asiatique ↑
 36A : asean oui oui
 37E : d'accord + d'accord + ok + je comprends + d'accord + très bien + et euh : et combien coûte un abonnement ↑ de de de de du site que tu dont tu as parlé tout à l'heure ↑ euh *Viu* c'est ça ↑
 38A : oui
 39E : combien coûte un abonnement ↑
 40A : euh pour moi, euh j'ai :: je [regarde] *free* (rires)
 41E : gratuit ↑
 42A : oui oui gratuit
 43E : on peut regarder gratuitement sur ce site ↑ les films
 44A : oui
 45E : ah d'accord
 46A : si vous si vous ne [vø] pas publicité vous devez payer
 47E : ahh :: d'accord + ok + alors peut-être la dernière question + euh :: est-ce que tu connais euh des films ou des séries françaises ↑
 48A : euh :: j'ai connais un série euh non non je pense c'est un film xxx j'ai oublié mais j'ai euh j'ai appelé ce film Cap ou pas Cap + oui
 49E : quel est le le le titre de ce film ↑ tout à l'heure
 50A : (rires) j'ai oublié (rires)
 51E : ah d'accord + tu as oublié + et les acteurs euh :: qui sont les acteurs de :: principaux de ce film ↑
 52A : euh Cap ou pas Cap ↑
 53E : aha
 54A : euh je ne sais pas mais euh je pense mais euh je sais que euh il y a 2 acteurs seulement + un homme et un femme + une femme
 55E : il y a 2 acteurs ↑ (rires)
 56A : oui euh les deux + il veut il veut jouer + oui + il veut jouer un *game* (rires)
 57E : jouer au jeu + d'accord
 58A : oui oui
 59E : d'accord + très bien + bon + je pense que c'est bon + merci beaucoup C. c'est très bien
 60A : merci

Transcription n° 14

1E : bonjour S.
 2A : bonjour
 3E : ça va ↑
 4A : ça va bien + merci
 5E : alors tu es prête ↑
 6A : oui + je suis prête (rires)
 7E : ok + bon + on va commencer + alors est-ce que tu peux parler de ton film ou ta série préférée + s'il te plaît ↑
 8A : d'accord euh : la série que je préfère euh + actuellement j'aime regarder la série coréenne + et je vous :: recommande + la série de *Descendants of the Sun* + c'est la série coréenne + et elle elle est populaire en Thaïlande + le nom en thaï c'est *รักนี้เพื่อชาติ หัวใจเพื่อเธอ* euh : le [ʒã] de la série est un roman roman dramatique et une action peut-être + c'est pense ça + euh pour le personnage principal masculin est *Song Joong Ki* + il a il a joué le rôle de d'un solda + il s'appelle *Yoo Si Jin* + et le personnage féminin + le personnage principal féminin est *Song Hye Kyo* + elle a joué d'une d'un [medisɛ̃] + elle s'appelle *Kang Mo Yeon* + oui + pour pour

pour histoire + *Song Joong Ki* a allé + allé à l'hôpital et il a vu Kang Mo Yeon + est il est immédiatement tombé amoureux de Kang Mo Yeon + après ils sont copains + oui + mais *Yoo Si Jin* doit aller euh aller aller aller au *Uruk* + *Uruk* il n'y a pas dans le monde actuel + donc il doit casser avec *Kang Mo Yeon* parce que il doit parce qu'il parce xxx parce qu'il doit participer à la mission spéciale au *Uruk* et il pense que il va peut-être mourir + plus tard

9E : d'accord

10A : plus tard + *Kang Mo Yeon* doit être le [medisẽ] volontaire à *Uruk* comme *Yoo Si Jin* + et ils revenus à l'amour encore + oui

11E : c'est ça ↑ *Uruk* c'est une c'est un c'est le nom d'une ville + c'est ça ↑

12A : c'est le nom + le nom du pays

13E : d'un pays + mais c'est un pays imaginaire ↑

14A : oui + il n'y a pas xxx

15E : xxx ça n'existait pas ↑ d'accord + et euh pourquoi tu aimes cette série ↑ pourquoi cette série ta ta série préférée ↑

16A : parce que euh je :: parce que j'aime euh : un acteur + c'est *Yoo Si* euh c'est *Song Joong Ki* + et euh cette série est [ẽterẽsã] quand je :: quand j'ai regardé euh j'ai j'ai le sens de de de amusant + triste et excité

17E : alors + euh :: et si tu veux recommander cette série aux autres + qu'est-ce que tu qu'est-ce que tu dis ↑ qu'est-ce que tu dis par exemple à ton ami ou à tes amis à tes camarades pour pour les comment dire convaincre à regarder cette série + qu'est-ce que tu dis ↑

18A : je veux dire + à quelqu'un que intéressant + euh la série[kõreũ] + euh vous devez le [rõgard] + vous la [rõgarde] parce que euh le princi le princi le personnage principal est est très beau et il il a joué bien

19E : aha

20A : et le principal + le personnage principal féminin aussi

21E : d'accord + et est-ce que l'intrigue de cette série est intéressant d'après toi ↑ l'histoire de de la série

22A : pardon ↑ l'in l'in

23E : l'intrigue + ou l'histoire + voilà l'histoire :: de de cette série d'après toi, est-ce que c'est intéressant ↑

24A : oui + pour moi + elle est [ẽterẽsã] parce que euh :: l'amour [ãtre] un [medisẽ] est un solda + oui

25E : d'accord + c'est une euh série euh comment dire euh romantique + c'est ça ↑ et euh normalement en général quel tu tu aimes regarder quel quel genre de film quel genre de de série ↑ tu préfères quel genre de de film ↑

26A : euh maintenant ↑

27E : en général

28A : ah ++ actuellement + je préfère la série d'un d'un fic d'une fiction

29E : une fiction + d'accord + ok + et :: tu regardes euh :: en général, tu regardes seulement des séries coréennes ↑

30A : oui et euh : + série en Chine + chinoise

31E : des séries chinoises + mais est-ce que tu tu tu connais des séries euh : française ↑ quelles sont les séries françaises que tu connais ↑

32A : je je je je ne suis pas sûre que euh : cette série est est ++ euh cette série français + mais je pense que euh :: je sais + *Lupin*

33E : d'accord + *Lupin* aha tu as déjà tu as déjà vu cette série ↑

34A : oui

35E : tous les 2 saisons ↑

36A : non + (rires) j'ai vu j'ai vu juste un épisode

37E : (rires) d'accord + d'accord + c'est c'est une très :: bonne + voilà série je pense + alors euh ::: et normalement tu regardes des séries sur quelles plateformes ↑

38A : euh :: maintenant + Je regarde sur le *Netflix* et *Viu* et *We TV* + oui

39E : d'accord aha et *We TV* c'est ça ↑ c'est c'est une plateforme pour des séries ou des des films euh :: internationaux comme *Netflix* ↑ ou quelle est la différence ↑

40A : euh pour *We TV* euh c'est la plateforme euh ++ de :: de série et film en Chine

41E : ah d'accord + d'accord des films chinois des séries chinoises quelque chose comme ça ↑

42A : oui

43E : d'accord très bien + bon merci S. + c'est très bien

44A : merci

45E : bonne journée

46A : bonne journée

Annexe 18

Les transcriptions de la troisième tâche (groupe B1)

Transcription n° 15

- 1E : ok + bon + on va commencer + alors Y. + est-ce que tu peux parler d'un film ou d'une série que tu tu viens de voir ↑ au cinéma + sur Netflix comme tu veux
- 2A : euh :: la der la dernière année euh je viens de je viens au cinéma pour regarder euh *Encanto* + en français c'est la famille fantastique + la famille fantastique xxx peut-être en français + oui + oui et : c'est très xxx
- 3E : oui
- 4A : c'est la euh dessin animation de Disney
- 5E : dessin animé + d'accord
- 6A : ah oui + dessin animé + oui + c'est ça
- 7E : et euh c'est un film + c'est ça ↑ c'est le film que tu viens de voir + récemment
- 8A : ah non + ce n'est pas récemment mais je j'aime bien ce film
- 9E : aha et quel est le film ou une la série que tu viens de voir ↑
- 10A : [vjê] de voir ++ euh :: pour cette cette année ↑
- 11E : oui cette année + ça peut être la semaine dernière ce week-end + voilà est-ce que tu as vu un film ou une série ↑
- 12A : euh :: ohh j'ai oublié + quoi (rires) quoi j'ai regardé (rires) euh :: j'ai regardé quoi ↑ euh :: bon + il y a un série s'appelle + je ne sais pas comment on dit en anglais (rires)
- 13E : tu peux dire le le nom
- 14A : Ju Ju Juvenile Justice
- 15E : d'accord + aha
- 16A : oui + c'est le série dans en *Netflix*
- 17E : est-ce que tu peux résumer l'histoire de cette série ↑
- 18A : ohh c'est c'est très difficile à dire parce que c'est + c'est comme euh ::
- 19E : c'est l'histoire
- 20A : je ne sais pas comment on dit le le la personne qui a :: décidé + décidé le ::
- 21E : le juge ↑ est-ce que c'est le juge ↑
- 22A : oui + peut-être la personne qui a le plus :: *0z'150z* pouvoir (rires) de de décider + oui mais c'est la loi de d'enfant en coréen + oui
- 23E : euh c'est euh c'est une série euh coréenne ↑ américaine ↑ ou ::
- 24A : euh c'est une série coréenne
- 25E : d'accord
- 26A : et normalement je ne [rəgarde] plus euh non je ne [rəgarde] pas le série coréenne mais ce série est très bien cette série est très bien
- 27E : d'accord + et quel est euh le genre de de cette série ↑
- 28A : umm il a dit que c'est le crime + xxx télévision + je ne suis pas sûre comment on dit + c'est c'est la crime mais ce n'est pas euh documentaire de crime mais c'est le crime
- 29E : et est-ce que tu est-ce que tu connais les les personnages :: principaux les acteurs qui jouent dans cette série ↑
- 30A : ah non + je ne connais xxx
- 31E : pas du tout ↑
- 32A : oui + pas du tout
- 33E : d'accord.
- 34A : je [rəgarde] parce que j'aime bien le série qui est le [zâ] crime + le documentaire crime + comme ça
- 35E : et et est-ce que toi tu vas tu vas souvent au cinéma ↑
- 36A : umm oui oui
- 37E : et chaque fois tu tu payes combien ↑ pour la place au cinéma
- 38A : (rires) ce n'est pas une excuse mais j'ai oublié (rires) + euh :: je ne suis pas sûre mais dernière + non ce n'est pas dernière
- 39E : la dernière fois ↑
- 40A : euh :: en premier euh j'ai payé peut être + euh : 80 bahts

41E : aha 80 bahts ↑ d'accord
 42A : mais je peux regarder 2 films parce que c'est mon euh c'est :: mon anniversaire + c'est le mois de anniversaire donc on peut regarder gratuit
 43E : d'accord + et que penses-tu du prix de cinéma ↑
 44A : euh si je ne suis pas le comment on dit le *membership* (rires) je ne suis pas le *membership* c'est c'est très cher + et je euh :: mon frère il a dit que c'est très c'est très cher en à Bangkok + mais pas la même prix + bon euh :: maintenant xxx regarder en *Netflix* ou *Disney+* parce que je peux regarder beaucoup de fois :: + comme *La La Land* je [rəgarde] pour 5 fois et *Encanto* pour 5 fois + c'est j'aime bien ça
 45E : et et pour toi + tu penses que les films ou les séries euh qui sont produits pour *Netflix* ou pour :: un autre une autre plateforme comme *Disney+* euh :: tu penses que ces films ou ces séries ont euh de même qualité que les films qui sortent dans le cinéma ou pas ↑
 46A : umm pour moi + oui parce que + euh je ne jamais euh [rəgarde] de de d' un série dans comment on dit + le série qui [kree] par *Disney+* mais par *Netfilx* + euh le la série *Juvenile Justice* + *Justice* est une série de *Netflix* + bon + je pense que c'est aussi bien c'est c'est la même qualité
 47E : d'accord et et d'après toi + quand on regarde des films ou des séries euh cela peut nous aider à apprendre des langues étrangères ou pas ↑
 48A : euh oui + selon moi c'est c'est oui + pour moi j'aime bien euh [rəgard] [rəgarde] [rəgard] les :: dessins animés *Disney* comme ça ou *Pixar* parce que il y a beaucoup de langues et j'aime bien (rires) des chansons + bon + euh j'aime bien comment il utilise euh la langue dans + comment on dit + dans euh :: le la parole d'un chanson + comme dans *Encanto* + j'aime bien (rires) et je suis très *เรียกว่าอะไรดี หมกมัน* (rires) oui + euh comme en *Encanto* + il y a un chanson ne parlons pas de Bruno euh il y a le phrase il a dit que euh il a dit que mon pouvoir euh serait aussi fort comme le soleil d'été mais en anglais + il a dit que euh les euh ok je veux dire en anglais
 49E : oui
 50A : *my power would grow like the grapes that thrive on the vine* comme ça + bon + c'est le raisin qui a grandi beaucoup comme ça et pour moi woou il utilise différent + différent
 51E : mot
 52A : euh mot mais c'est très beau pour moi (rires) bon + selon moi j'apprends beaucoup et pour le français euh je je traduis euh j'ai traduit la parole de chanson en français euh en thaï quand je suis en 2e année
 53E : ah d'accord
 54A : oui j'aime bien ça
 55E : et c'est à dire + cela peut t'aider à apprendre des langues
 56A : ah oui + oui
 57E : et tu apprends qu'est-ce que tu tu as appris ↑ par exemple des des des mots + des nouveaux mots ou :: la structure des phrases
 58A : xxx le nouveau mot ou aussi euh je pense euh la langue français dans la chanson est très magnifique + que la langue en anglais
 59E : d'accord
 60A : moi + oui le nouveau mot xxx
 61E : le quoi ↑
 62A : je ne suis pas sûre (rires) j'aime bien + c'est ça
 63E : alors bon + je pense que c'est bon + merci Y.

Transcription n° 16

1E : bonjour + ça va ↑
 2A : bien + merci et vous ↑
 3E : ça va très bien + alors on va commencer + tu es tu es prête ↑
 4A : oui je suis prête
 5E : est ce que tu peux parler d'un film ou d'une série que tu viens de voir ↑
 6A : film ou série ↑ ah oui + je vais vous [prezã] [prezãte] euh le :: série [kərəã] qui s'appelle euh *Twenty Five Twenty One*
 7E : d'accord
 8A : oui + euh sur *Netflix* + hier j'ai regardé le [dərnjər] épisode + (rires) euh il raconte euh il raconte l'histoire de l'amour euh et relation de deux personnes qui s'appellent *Baek Ijin* et *Na Huido* + *Na Huido* il est euh elle est xxx + *Baek Ijin* il est un journaliste + euh les deux personnes euh a bonne relation + euh il a [rakõtɾe] il a [rakõtɾe] quand ils ont quand ils ont *สิบแปด* + 18 ans et 81 ? xxx + oui + et l'air de série est +
 9E : l'ambiance ↑ c'est ça ↑
 10A : oui oui l'ambiance de série est euh heureuse + mais un peu triste
 11E : c'est une euh :: comédie dramatique ↑ romantique ↑
 12A : oui oui

13E : c'est quoi le genre ↑
14A : un peu drama + surtout romantique
15E : d'accord + une comédie romantique + peut-être
16A : euh :: (rires)
17E : tu veux continuer ↑
18A : euh j'aime j'aime le l'histoire entre deux parce que j'aime le romance avec l'amour + euh je suis :: impressionnée par les relations bien que les deux ne [məjɔn] pas à la fin
19E : ils ne se marient pas ↑
20A : oui oui ils ne se marient pas + à la fin + mais pendant son chemin + ils sont très magnifique euh parce que euh parce que les professions de deux euh sont différents + oui + ils ont le bonne relation euh xxx (rires) *connect* (rires) *อะไรอย่าง* (rires) xxx
21E : qu'est-ce que tu veux dire ↑
22A : oui je ne peux pas (rires) + je ne suis pas sûre
23E : alors ce n'est pas grave + est-ce est-ce que tu tu aimes cette série ↑
24A : oui
25E : pourquoi ↑ est-ce que tu peux donne ton avis ↑ ton opinion ↑ sur cette série
26A : euh + premièrement + les acteurs jouent bien j'aime j'aime les les prin euh principal acteurs
27E : personnage principal
28A : tous les deux xxx (rires) xxx sont *favorite* (rires)
29E : ce sont + ce sont tes acteurs préférés ↑
30A : oui
31E : est-ce que tu peux redire ça ↑
32A : oui + et j'aime le procédure de + l'histoire *การดำเนินเรื่อง* (rires)
33E : je pense que c'est l'intrigue + on a appris ça + l'intrigue ↑ c'est ça ↑
34A : l'intrigue
35E : tu aimes l'intrigue de cette série ↑ c'est ça ↑
36A : oui
37E : quoi d'autre ↑
38A : (rires) j'ai oublié + j'ai oublié tout
39E : bon + c'est pas grave + alors tu disais tout à l'heure que tu tu regardes des séries ou des films sur *Netflix* c'est ça ↑ et tu as aussi un abonnement à une autre plateforme ↑
40A : ah oui euh mais il est euh plateforme pour regarder les les dessins animés
41E : d'accord + et c'est c'est quoi le la plateforme ↑
42A : c'est *Bilibili* b i b l i + il y a beaucoup des dessins animés japonais
43E : aha et il faut payer aussi ↑
44A : ce plateforme euh :: ne pas payer
45E : ce n'est c'est gratuit ↑
46A : oui
47E : d'accord et pour *Netflix* + euh comment dire :: euh que penses-tu des du prix d'un abonnement ↑
48A : du prix
49E : tu penses que tu euh :: tu penses que c'est c'est trop cher ou le prix est raisonnable ↑ quand tu paies pour un abonnement de *Netflix*
50A : euh :: personnellement je pense que il est raisonnable + parce que je utilise un [kɔ̃tr] avec la famille de Y.
51E : d'accord
52A : elle euh il y a 5 + [kɔ̃tr] + oui
53E : aha 5 personnes + d'accord
54A : j'ai payé 84 bahts par mois
55E : d'accord + et tu penses que c'est raisonnable ↑ et pour et pour toi tu penses que les films et séries sur *Netflix* ont la même qualité que les films au cinéma ou pas ↑
56A : qualité des films ↑
57E : oui la qualité des films qui sont
58A : les les images ↑
59E : oui image et tout
60A : ah
61E : parce que parfois + on a pas les mêmes films + c'est ça ↑ au cinéma et :: sur *Netflix*. + certains certains films + on peut voir on peut voir seulement dans dans des salles de cinéma par exemple + et y a pas

sur *Netflix* + voilà + et parfois + voilà + tu penses que les films et les séries qui sont :: produit pour *Netflix* ont la même qualité ++ ou pas ↑

62A : euh je pense il a même qualité + parce que la qualité des images + c'est plus bon + c'est bon c'est meilleur

63E : c'est plutôt meilleur ↑

64A : c'est clair

65E : sur *Netflix* c'est ça ↑ tu veux dis ↑

66A : oui

67E : d'accord + d'accord

68A : oui

69E : aha + les acteurs les actrices aussi

70A : les acteurs les actrices ↑ oui parce que il y a xxx sur *Netflix*

71E : d'accord + et pour toi + quand tu tu tu regardes des films par exemple + tu aimes regarder des films ou des séries coréennes c'est ça ↑ et aussi des des dessins animés quelque chose comme ça + tu penses que cela peut t'aider à apprendre des des langues étrangères ou pas ↑

71A : encore une fois s'il vous plaît

73E : est-ce que tu tu m'entends ↑

74A : ah oui

75E : alors quand tu regardes des films ou des séries + voilà + parfois tu regardes des films des coréennes japonaises + japonais ou chose comme ça + est-ce que cela euh :: peut t'aider à apprendre une langue étrangère ou des langues étrangères ↑

76A : euh +++

77E : ou des séries les films américains + des séries des films en français + est-ce que tu apprends des choses ou ça peut t'aider à apprendre la langue ↑ ou pas ↑

78A : euh pour moi + je pense les films [koreâ] ou japonais + ne [ed] pas beaucoup pour euh apprendre la langue + parce que quand j'ai regardé les films ou les séries + je veux euh :: admirer admirer euh tous les ++ (rires) admirer les l'histoire euh plus que la langue + euh quand j'ai regardé euh je prends *subtitle* + oui + euh j'aime euh j'ai préfère j'ai préféré écouter la langue originale

79E : aha et cela euh [tede] à à apprendre quelque chose dans cette langue ↑ quand tu écoutes quand tu écoutes la langue

80A : ah oui euh:: je j'aime euh +++ mémoration (rires) [memøre] + j'ai [memøre] euh ++ une facile phrase + comme comme le salutation *Annyeonghaseyo* (rires) xxx

81E : donc tu veux dire que tu peux mémoriser euh :: des mots ou des phrases simples c'est ça ↑

82A : oui

83E : et aussi des mots pour saluer quelqu'un dans dans certaines langues ↑ d'accord + c'est bien

Transcription n° 17

1E : bon + tu es prête ↑ tu dois activer ton micro (rires)

2A : (rires) je suis désolée

3E : alors est ce que tu peux euh :: raconter ou parler d'un film ou d'une série ↑ + voilà ou le film ou la série que tu viens voir

4A : d'accord + euh je vais vous raconter le film Dans la brume + Dans la brume + c'est une euh :: c'est une science-fiction français + oui + euh c'est une histoire d'une euh brume mystérieuse qui submerge Paris euh celui qui la respire va mourir immédiatement + et :: il y a Sarah + la jeune fille à faible immunité + doit vivre euh doit vivre dans un réservoir médical qui filtre euh l'air qui filtre l'air parce que il est plein de pollution à l'extérieur + elle ne peut pas vivre à extérieur + oui + et :: quand la brume mystérieuse recouvre Paris + les gens ont fui vers des endroits élevés où la brume ne peut pas [atjêdr] + oui + et :: l'intrigue continue en montrant que les parents de Sarah ont tout fait pour emmener leur fille au euh emmener leur fille dans dans un [âdrwat] à la à la xxx de cette brume + oui +

5E : d'accord + et pourquoi tu tu aimes cette euh ce film ↑ est-ce que tu peux euh donner ton opinion sur ce film ↑

6A : euh :: premièrement c'est une euh ce film euh c'est une film français + c'est *unwâ* euh presque premièrement + je ne sais quoi euh je ne suis pas euh je pense que c'est une premier film que je vois + premier film français que je vois

7E : ah d'accord

8A : et :: euh mais je n'aime euh j'aime euh :: ce ce film m'a fait réaliser que rien dans ce [mond] ne dure éternellement + tout peut changer + oui +

9E : d'accord

10A : j'ai j'ai j'aime la fin du ce film

11E : aha tu aimes la fin de ce film ↑

12A : oui
 13E : ok + et euh :: tu tu regardes ce film sur quelle plateforme ↑
 14A : je s:: je regarde dans euh sur site web Internet
 15E : dans dans un site ↑ d'accord
 16A : oui
 17E : est ce que c'est payant ↑
 18A : non (rires)
 19E : c'est gratuit ↑ ah c'est bien + d'après toi + quand tu regardes un film français comme ça + est-ce que cela peut t'aider à apprendre le français ↑
 20A : euh :: un peu + à ce moment + je ne je ne euh :: je ne beaucoup de français + je euh :: je je sais juste à un peu euh vocabulaire + oui
 21E : et est-ce + d'après toi + qu'est-ce que tu as qu'est-ce que tu as appris de ce film ↑
 22A : en français ↑
 23E : oui le vocabulaire ::
 24A : non
 25E : non ↑ tu n'apprends pas la langue ↑ (rires) quelques mots ↑ quelques phrase ↑ pas du tout ↑
 26A : je regarde je le regarde longtemps + je je ne + juste juste un peu
 27E : d'accord + alors est-ce que normalement tu tu préfères aller au cinéma ou tu préfères regarder des films chez toi ↑
 28A : euh je préfère regarder le film chez moi sur *Netflix* + je + rarement + [ale] au cinéma
 29E : d'accord + et pourquoi tu tu n'aimes pas aller au cinéma ↑
 30A : parce que + je n'aime pas + je n'aime pas + je ne veux je ne veux aller
 31E : et :: penses-tu que les films et les séries sur *Netflix* ont la même qualité que les films euh :: dans les salles de cinéma ↑
 32A : euh :: pour moi je + je préfère sur le *Netflix* parce que :: il est euh il y a beaucoup de films euh que je peux euh :: *select*
 33E : choisir ↑
 34A : que je peux choisir + oui + que je peux choisir et dans cinéma + ça va je pense mais + euh :: E : et les films qui sortent sur *Netflix* et les films qui sortent dans la salle de cinéma ont la même qualité ou pas d'après toi ↑
 35A : je pense que au cinéma il y a haut qualité + plus qualité que *Netflix*
 36E : ahh pourquoi ↑
 37A : parce que + euh :: au cinéma il va beaucoup euh :: utiliser beaucoup de [zãr] pour euh je pense pour euh mettre le film sur cinéma + dans le cinéma + oui euh *มากกว่า ค่ะในแบบนี้*
 38E : plus d'argent ↑ c'est ça ↑ tu veux dire
 39A : oui
 40E : les producteurs euh par exemple utilise plus d'argent + c'est ça ↑
 41A : oui
 42E : si j'ai bien compris ok + très bien et normalement tu regardes euh :: des films euh thaï thaïlandais des films euh :: américain des films coréens ↑
 43A : euh :: je regarde des séries [kɔrɛã]
 44E : d'accord + et :: penses-tu que ces séries peuvent t'aider à apprendre le coréen
 45A : (rires) non
 46E : non pas du tout ↑
 47A : j'ai j'ai un peu mot euh par exemple *Annyeonghaseyo* xxx oui
 48E : ah c'est bien ça + c'est - à - dire :: tu apprends quelque chose
 49A : ah oui
 50E : d'accord + ok + (rires) pour toi + pourquoi tu aimes regarder des séries coréennes ↑
 51A : parce que l'homme euh l'homme est très beau (rires)
 52E : les acteurs ↑
 53A : oui les acteurs est très beau
 54E : les acteurs sont beaux + quoi d'autre ↑
 55A : euh ::
 56E : et tu penses tu apprends aussi la culture coréenne ↑
 57A : oui euh :: surtout ali alimentaire + tout tout tous les tous les séries [kɔrɛã] + il doit [mɔ̃tr] montre ses ses alimentaires dans dans le série + oui
 58E : d'accord les les plats c'est ça ↑ les repas
 59A : oui oui
 60E : d'accord + très bien
 61A : oui repas national
 62E : ok + je pense que c'est tout bon + merci

Annexe 19

La transcription de la discussion sur le cinéma (groupe B1)

Transcription n° 18

(pendant la discussion sur le cinéma : nous avons demandé aux apprenantes si elles allaient souvent au cinéma et nous avons demandé leur opinion sur le prix d'une place au cinéma.)

- 1A1 : je suis allée au cinéma toute la semaine + oui + toute la semaine euh une fois par semaine
- 2E : toutes les semaines c'est ça ↑ tu veux dire ↑
- 3A1 : oui toutes les semaines
- 4E : voilà toutes les semaines et 3 fois par semaine
- 5A1 : une fois par semaine
- 6E : ah une fois par semaine ok une fois par semaine + d'accord + et tu tu vas tu y vas avec qui ↑ avec des amis + des ta famille ↑ tes parents ↑
- 7A1 : avec ma euh mes amis euh j'ai :: (rires) j'ai euh une carte une carte euh pay pour payer 300 par mois mais on va euh on peut aller voir euh limite limite euh non *ดูหนังให้ฟรีก็ได้*
(rires)
- 8E : d'accord ok tant qu'on veut + beaucoup de films d'accord + mais on paie on paie seulement 3 + 300 bahts par mois ↑
- 9A1 : oui oui oui
- 10E : et on peut choisir com : combien de de films qu'on veut voir + d'accord + c'est très bien + alors les autres ↑
- 11A2 : euh pour moi + je suis allé au cinéma souvent euh avant le covid + si c'est le film intéressant je peux (rires) regarder pour 3 fois + oui
- 12E : 3 fois le même film ↑ c'est ça ↑
- 13A2 : oui c'est ça
- 14E : aha (rires)
- 15A2 : 2 ou 3 fois comme le *Frozen 2* + *Frozen 2* je j'ai regardé 2 fois et le :: *มันชื่ออะไร* (apprenante demande le nom d'un film à sa camarade) *Aventure* oui *Aventure* j'ai regardé 3 + 2 fois aussi comme ça + oui + j'aime bien
- 16E : aha bien + les autres ↑ allez
- 17A3 : moi :: je ne suis allé souvent au cinéma euh peut-être une fois par an
- 18E : une fois par an + d'accord
- 19A3 : oui + c'est vrai (rires)
- 20E : d'accord (rires) d'accord ok + NC. ↑ P. ↑
- 21A4 (NC) : pour moi je euh je suis allé pas souvent au cinéma euh je euh je suis allée au cinéma environ un ou deux fois par mois
- 22E : une ou deux fois par mois + d'accord + très bien + tu ne tu ne vas pas souvent
- 23A5 : je suis allée au cinéma souvent parce que j'ai enregistré un carte qui peut :: qui peut regarder des films : beaucoup des films que je souhaite
- 24E : aha
- 25A5 : oui (rires) alors je je suis allée au cinéma souvent
- 26E : aha d'accord
- 27A6 (P.) : pour moi + je vais rarement au cinéma + quelques fois par an
- 28E : quelques fois par an + d'accord + alors pour W.(A5) et R.(A1) + tout à l'heure vous pouvez dire + un abonnement (écrire le mot « abonnement » dans l'espace de discussion de Zoom) voilà + je prends un abonnement + (expliquer ce mot en thaï) + alors :: PC. ↑
- 29A7 : oui + pour moi + avant la covid + je suis allée au cinéma une fois pour regarder euh euh animé + oui + appelle euh *Kimetsu no Yaiba* et :: après la covid je ne suis pas allée au cinéma
- E : aha mais euh :: maintenant tu ne vas pas ↑ ou tu ne vas plus au cinéma ↑
- 30A7 : oui
- 31E : d'accord aha + pour les gens qui qui dire que après le la covid maintenant c'est ça ↑ en ce moment + vous ne vous n'allez pas + vous n'allez pas au cinéma + pourquoi ↑ vous vous avez peur de la covid ou :: vous n'aimez pas euh regarder des films dans dans dans une salle de cinéma ↑
- 32A1 : euh il n'y a pas intéressant film

33E : umm d'accord + d'accord + ok voilà il y a moins de films intéressants qu'avant peut-être ↑
alors et en ce moment combien coûte une place de cinéma ↑ il faut payer combien ↑ une
place + pour acheter la place + une place pour regarder un film + vous le savez ↑

34A1 : euh euh 120 bahts par une place

35E : 120 d'accord + une place

36A1 : ça coûte 120 bahts

37E : d'accord + 120 bahts d'accord aha environ 3 euros + et que pensez-vous des prix ↑ ?
est-ce que c'est cher pour vous ↑ vous trouvez que c'est c'est cher ↑ ou c'est :: le prix est
raisonnable ↑ ou :: ça dépend de film

38A1 : je pense le prix est raisonnable

39E : raisonnable ↑ aha c'est pas très cher c'est pas trop cher + d'accord + N. j'ai entendu dire tout à l'heure +
tout à l'heure tu disais que tu penses que c'est cher + c'est ça ↑

40A3 : *silence*

E : non ↑

41A3 : non

42E : non + d'accord + mais pour toi + pourquoi tu tu ne vas pas souvent au cinéma ↑

43A3 : parce qu'il n'y a pas les intéressant

44E : aha il y a pas de films intéressants + d'accord + aha

45A3 : oui pour moi

46E : d'accord

47A3 : euh les euh intéressants ils ne *intéressants* (rires)

48E : et :: comment on peut regarder ça ↑ sur Netflix ↑ sur une autre plateforme ↑ c'est ça ↑

49A3 : comme Netflix euh Blibli

50A2 : Blibli

51A3 : ahh Blibli (rires)

52E : c'est le nom de d'un de :: euh d'un site internet c'est ça ↑

53A2 : non c'est application

54A3 : application

55A2 : mais mais c'est euh normalement c'est pour euh regarder les animés + japonais

56E : ahh des dessins animés + d'accord et est-ce que c'est payant ou c'est gratuit ↑

57A3 : euh il est deux + gratuit et payé

58E : et payant + et quelle est la différence ↑ quand on paie et quand on ::

59A2 : xxx

60A3 : *parle à A2 en thaï*

61A2 : ahh ahh pour *Blibli* c'est gratuit mais pour *Netflix* c'est payant

62E : oui oui Netflix, mais une je je connais Netflix, mais une autre site que vous euh vous venez de parler
tout à l'heure + c'est c'est gratuit c'est ça ↑

63A2 : ah oui c'est gratuit

64E : pour regarder des dessins animés japonais

65A3 : oui c'est gratuit

66E : d'accord + très bien + ok + bon

Annexe 20

La transcription d'une activité jeu de rôle sur le thème « l'installation en France ou dans un pays francophone (groupe B1) »

Transcription n° 19

- 1E : peut être le groupe 1 + c'est ça ↑ vous voulez commencer ↑
2A1 : oui on on va commencer euh bonjour / bienvenue à Banana Studio euh que [ply] je faire pour vous ↑
3A2 : Bonjour, j'ai acheté un téléphone avec un abonnement ici hier et il ne marche pas depuis hier soir je ne peux rien faire. L'écran ne peut pas être couché du tout.
4A1 : Ohh oui vous avez le ticket de [fɛz].
5A2 : oui + voilà
6A1 : Est-ce que je peux vérifier votre [telefɔne]
7A2 : voici
8A1 euh un instant + s'il vous plaît + euh j'ai déjà vérifié votre [telefɔne] et il y a un problème euh je vais appeler notre directeur pour qu'il vous parle + instant + euh voici notre directeur
9A3 : bonjour madame + je comprends que vous soyez embêtée + je suis désolée pour le désagrément + nous allons changer le téléphone pour avec l'Internet gratuit pendant 3 mois + ça vous plaît ↑
9A2 : oui + d'accord + pas de problème
10A1 : euh voici votre téléphone + y a-t-il d'autres choses dont vous vous voudriez nous faire part ↑
11A2 : non :: non
12A1 : merci beaucoup
13E : bravo + merci les filles + très bien + alors les autres + vous voulez continuer ↑ le groupe deux ↑
14A4 : oui
15E : d'accord
16A4 : bonjour xxx
17A5 : oui + bonjour + euh la semaine dernière j'ai acheté un téléphone ici et :: je pense que il y a le problème avec le + pile de téléphone + parce que il est terminé très vite + je laisse à mon téléphone juste 3 heures + et oui + voilà
18A4 : je suis désolé xxx
19A5 : voilà.
20A4 : patientez-vous s'il vous plaît ๑๗ (rires)
21A5 : *ไม่ทันค่ะ (apprenante explique qu'elle n'a pas pu finir le dialogue en 15 minutes)*
22E : d'accord + c'est pas grave mais j'ai pas bien entendu ce que N. a dit + la phrase euh la dernière phrase + qu'est-ce que tu as dit ↑ N.
23A4 : euh je + patientez-vous s'il vous plaît. *มันใช้ได้ไหมคะ (apprenante demande si elle peut utiliser cette expression)*
24E : ahh peut-être on dit veuillez patienter s'il vous plaît ou peut être on dit, veuillez patienter :: ou un instant s'il vous plaît + alors le groupe 3
25A6 : oui + xxx je pense que mon téléphone est en panne + il n'y a pas de voix
26A7 : ahh veux-tu retour à la magasin pour discuter avec la vendeuse de ce problème ↑
27A6 : ok on y va
28A8 : bonjour puis vous aider ↑
29A6 : oui + mon téléphone n'a pas de voix + je vais le regarder + et c'est tout :::
30A8 : xxx et c'est tout (sourire)
31A6 : *ได้ค่ะ (rires)*
32E : ahh ok ok vous vous n'avez pas fini le :: le dialogue ↑ ok c'est pas grave + merci + c'est très bien

Annexe 21

La transcription de la discussion sur le covoiturage (groupe A2)

Transcription n° 20

1E : le premier groupe + vous voulez partager vos idées ↑ alors pour vous + que pensez-vous du covoiturage

↑

2A1 : oui pour nous pensons que peut être + c'est vrai que le voyage en covoiturage est bon pour l'économie ou l'environnement mais c'est aussi dangereux et non privé parce que si on choisit le voyage en covoiturage on va voyager avec des étrangers + oui et pour nous + nous n'avons jamais voyagé en covoiturage

3E : aha très bien

4A2 : et on pense que euh les espaces les aspects (rires) négatifs de ce mode de transport est euh il est dangereux de voyager avec euh étranger et il est non privé

5E : aha d'accord très bien

6A3 : et en Thaïlande + voyager en train est le moins cher

7E : aha

8A3 : oui

9A4 : et pour la dernière question + nous préférons la voiture privée mais P. il euh il préfère voyager en avion + euh c'est parce que la voiture privée c'est c'est plus privé et :: pour P. ce mode de transport en avion + c'est plus vite et ces deux modes de transport sont plus confortables ouais

10E : d'accord + très bien + alors l'autre groupe on a J. JT. et S. c'est ça ↑ vous voulez partager vos idées avec vos camarades ↑

11A5 (JT) : euh pour nous on pense que il est moins cher + mais mais S. mais S. pense que il est moins cher exactement mais il ne confortable + et J. pense que il est très dangereux + et (rires) et pour pour pour les transports que nous pense nous pensons il est moins cher c'est le bus + et moi je préfère le transport d'un avion mais je ne peux pas payer le billet + et pour J. *အိတ်နဲ့* (apprenante donne la parole à sa camarade)
silence

12E : et :: J. et S. vous préférez le le bus + c'est ça ↑

13A6 (J.) : euh pour moi je préfère le transport avion + parce que je pense que euh c'est trop vite + oui

14E : c'est plus vite + aha d'accord ok très bien

15A7 (S.) : pour moi + je préfère le bus parce que c'est moins cher + que l'avion + oui

16E : très bien + c'est moins cher + ok très très bien + alors maintenant on va peut-être euh :: passer à ::: l'activité suivante

Annexe 22

La transcription de la conversation pendant la prise de contact au début de la séance (groupe A2)

Transcription n° 21

La prise de contact : l'apprenante A1 prend l'initiative pour prendre la parole et dit que, pendant le week-end, elle a révisé pour son examen

1E : an test un un contrôle + un examen de français d'accord + c'est c'est quoi le nom de ce cours en français
↑

2A1 : *silence*

3E : vous ne savez pas ↑

4A1 : oui

5E : non ↑ ++ le français pour quelque chose ↑ + y a que le nom en thaï et en anglais + ce cours ↑

6A1 : non en anglais *French for airline ground services*

7E : d'accord + ok + aha et c'est quand votre examen ↑ pour ce cours

8A1 : première avril

9E : le première + le premier avril + d'accord + donc le week-end dernier vous avez travaillé pour cet examen
↑ d'accord ok + très bien + et les autres ↑

10A2 : euh pour moi + le week-end dernier + j'ai vu un animé sur le Netflix euh le nom de + de l'animé est *Kotaro lives alone*

11E : ahhh oui + oui moi aussi j'ai + j'ai j'ai regardé euh le comment dire le le premier épisode hier soir mais j'ai j'ai pas encore fini + voilà + est ce que c'est :: c'est comment dire :: c'est amusant ou pas ↑ c'est intéressant ↑ l'histoire de ce ::

12A2 : *hocher la tête*

13E : d'accord aha + vous avez terminé ↑ vous avez vu tous les épisodes ↑

14A2 non euh maintenant euh le 8 épisode

15E : d'accord + aha très bien +++ et les autres ↑ vous vous n'êtes pas sorti pour prendre l'air, pour vous promener ou quelque chose comme ça ↑ non ↑ vous êtes restés chez vous tout le week-end ↑ c'est ça ↑ P. qu'est ce que tu dis ↑

16A3 (P.) : *secouer la tête*

17E : rien ↑ bah :: tu peux tu peux activer ton micro et et et prendre la parole + qu'est ce que tu fais + qu'est ce que tu as fait pendant le week-end ↑

18A3 : *quelques secondes de silence* je sais pas + j'ai :: je ne fais rien

19E : aha

20A3 : oui

21E : rien rien de tout ↑ mais tu fais quoi ↑ tu es tu es resté en dans ton lit toute la journée tout le week-end ↑ ++ c'est ça ↑

22A3 : peut être + oui peut être

23E : ah tu as tout oublié là (rires)

24A3 : oui (rires) oui exactement oui

25E : pourquoi ↑ (rires) bah on est mercredi aujourd'hui (rires) + ça fait pas très longtemps

une apprenante s'est connectée avec les cheveux mal coiffés

26E : alors C. ça va ↑ (rires)

27A4 : ça va (rires)

28E : (rires) tu + qu'est-ce qui se passe ↑ tu viens de te lever ↑

29A4 : (rires) oui + euh ça va

30E : ça va ↑ (rires)

31A4 : *เพิ่งตื่นนี่* (rires) (*elle a dit qu'elle venait de se lever*)

32E : oui ça se voit (rires) c'est évident + je vois (rires) je peux deviner (rires) + ok bon et les autres ↑ vous voulez raconter votre week-end ou pas ↑ C. qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end ↑

33A4 : euh :: je fais rien

34E : rien (rires) vous avez fait rien ok + d'accord + bon alors bah tout le monde est là je pense que on peut commencer

Annexe 23

La transcription de la conversation pendant la prise de contact au début de la séance (groupe B1)

Transcription n° 22

1E : qu'est-ce que vous avez fait pendant le week-end ↑
2A1 : on a fait :: moi et N. euh N. et moi euh on a fait euh la natation
3E : aha
4A2 : xxx c'est ça
5A1 : xxx c'est ça
6E : vous avez vous avez fait de la natation euh : où ↑ vous habitez ensemble ↑
7A1 : oui
8A2 : oui oui
9E : à l'université ↑ à la + la résidence ↑
10A1 : à l'université
11A2 : xxx
12E : aha à la résidence euh universitaire c'est ça ↑
13A2 : oui + c'est ça
14E : ok et vous avez fait de la natation ensemble d'accord c'est la : euh où se trouve la la piscine euh : c'est la piscine de de de l'université ↑ ou ::
15A1 : oui, c'est c'est la piscine de l'université
16E : d'accord est-ce que c'est c'est gratuit ou c'est il faut
17A2 : non
18A1 : ce n'est pas gratuit et c'est très cher (rires)
19E : ahh: d'accord quel est euh quel est le tarif ↑
20A1 et A2 : c'est 40 bahts
21E : huh ↑
22A1 : c'est 40 bahts pour euh:: pour les étudiants
23A2 : les personne oui

24E : 40 bahts pour euh pour pour chaque étudiant ↑ c'est c'est le tarif étudiant c'est ça ↑
25A1 : encore
26E : c'est le tarif étudiant ↑
27A1 : ah oui c'est ça
28E : tarif étudiant d'accord 50 bahts euh:::
29A1 euh 40 40 40
30E : ah pardon 40 bahts pour toute la journée ↑ ou : pour combien d'heures ↑
31A1 : il ne il nous euh chaque fois
32A2 : chaque fois
33A1 : il xxx pas toute la journée parce que euh on va la la on va quand c'est matin bon il ouvre seulement deux heures
34E : ah d'accord
35A1 : oui et encore une fois à la après-midi.
36E : dans l'après-midi d'accord
37A1 : oui c'est ça
38E : d'accord très bien donc vous aimez la natation et les autres ↑ bonjour P bonjour T (*saluer les apprenants qui viennent de se connecter*)
39A3 (P) : bonjour
40E : ça va ↑
41A3 : ça va et vous ↑
42E : oui + ça va bien + alors on a on a parlé de ce qu'on a fait pendant le week-end + les autres ↑ qu'est-ce que :: qu'est-ce que vous avez fait pendant le week-end
43A3 : pendant le week-end, j'ai fait des cours j'ai fait mes devoirs et j'ai fait le xxx
44E : ah d'accord (rires) ok aha et les autres ↑ vous avez ++ fait quoi pendant

45A4 : j'ai j'ai [li] le livre et regardé un film
46E : aha + quel film ↑ + vous êtes ehh ::
47A4 : ehh c'est *Manifesta*
48E : c'est le :
49A4 : sur Netflix
50E : ahh d'accord + c'est sur Netflix + d'accord très bien + les autres ↑ vous avez quelque chose à raconter un peu ↑ NY.↑ R. ↑ vous avez fait quoi pendant le week-end ↑
A5(NY) : euh j'ai j'ai traîné euh avec mes amis au café
51E : euh ::
52A5 : traîner ที่แปลว่า *hang out*
53E : ahh d'accord donc + tu es sortie avec des amis + c'est ça ↑
54A5 : euh ค่ะ
55E : oui sortir avec des amis + aha
56A5 : au café
57E : vous vous êtes allés au café euh aller au café pour boire ↑
58A5 : ouais ouais c'est ce qu'on fait avec mes amis
59E : d'accord + très bien + alors NC
60A6 (R) : euh pour moi euh le vendredi soir euh je j'ai euh [rəgard], [rəgarde] euh les séries tous jusqu'au euh :: 3 heures et euh le samedi euh je j'ai levé en après-midi (rires)
61E : d'accord (rires)
62A6 : donc (rires) je ne fais euh + je ne fais rien parce que il y a il y a un peu temps dans dans ce jour
63E : il y a un peu ↑ pardon ↑ comment ↑
64A6 : peu temps เหลือเวลาแต่นิดเดียว et en dimanche euh je suis allée euh :: je suis allé euh :: c'est quoi ↑ euh :: c'est quoi ↑ un moment s'il vous plaît
65E : (rires) oui c'est pas grave + bonjour :: bonjour W + W (*saluer l'apprenante qui vient de se connecter*)
66A7 (W) : bonjour
67E : c'est c'est la première fois qu'on se voit + c'est ça ↑
68A7 : non
69E : เราจอกัน เหมอ (*l'enseignante demande à l'apprenante si c'est la première fois qu'elle vient*)
70A7 : c'est 3e fois
71E : la 3e fois ↑ c'est ça ↑ (rires)
72A7 : oui oui
73E : (rires)
Quelques tours de parole en thaï
74E : ok alors + R tu peux continuer
75A6 (R) : (rires) en dimanche je vais aller au l'église
76E : à l'église + d'accord + où se trouve cette église ↑
77A6 : euh :: il se trouve euh :: (rires) il se trouve à Loei (rires) euh :: après après euh euh après université de Rajaphat.
78E : à côté de + c'est ça ↑ tu veux dire à côté de l'université de Loei ↑
79A6 : non non pas loin c'est.
80E : ah pas très loin
81A6 : oui pas très loin
82E : derrière peut-être + c'est ça ↑ derrière de :: d'accord + ok
83A6 : près de près de / non après / près de (rires)
84E : ok (rires)
85A6 : j'ai oublié
86E : ok très bien + près de euh cette église se trouve près de l'université de Loei + ok très bien euh alors les autres ↑ bonjour NC + ça va ↑
87A8 (NC) : oui + ça va merci + et toi ↑
88E : ça va + merci + alors qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end ↑
89A8 : hmm hier j'ai fait mes devoirs + c'est ça ↑ et euh j'ai :: umm :: อะไรนะ c'est mon temps libre avec mes euh mes [kujizin]
90E : tu fais + c'est à dire euh tu ::
91A8 : euhh j'ai euh j'ai [zu] *board game* avec euh ma [kujizin] et les xxx
92E : ahh cousine
93A8 oui
94E : ok tu tu as joué aux jeux + c'est ça ↑
95A8 : *pose une question en thaï*

96E : jouer au jeu + on peut dire + tout simplement + jouer jouer au jeu avec ma cousine + attention, le mot
cousine et cuisine (rires) attention quand on prononce ces 2 mots là + parce que ça, ça va changer le le sens
du mot + alors très bien + alors W. c'est ça ↑ qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end ↑

97A9 : je vais je suis allée euh faire du shopping avec ma mes parents et je suis allée ma tente à vendre des
xxx

98E : vendre vendre des ::

99A9 : vendre vendre vendre des xxx

100E : c'est-à-dire ↑

101A9 : des des xxx (rires) ช่วยขายของ

102E : ahh d'accord + oui + alors je comprends ช่วยป้าขายของ เมื่อที่ ใช้ v. อะไร (l'enseignante essaie d'expliquer à
l'apprenante)

103A9 : เมื่อที่ ใช้ j'ai aidé ma tente à vendre des choses (rires)

104E : ou on peut dire euh j'ai travaillé euh chez ma tente ou au magasin de de ma tente + c'est c'est
quoi ↑ le magasin de vêtements ↑ le magasin de ::

105A9 : ขนมหวาน

106E : ahh pâtisserie ↑

107A9 : ประมาณนั้นค่ะ มีครป

108E : ahhh crêperie + ok + très bien + merci à toutes

Annexe 24

Les corpus de la première tâche de production écrite (groupe A2)

Corpus n°1

Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisis. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourrez vous voir. (100 mots minimum)

Ma chère Mathilde

Salut ! C'est [REDACTED]. Je veux faire la mise à jour de la vie. Tu me manques ! Comment ça va ? Moi, j'ai décidé d'aller à la France pour apprendre français pour le TCF.

Je vais y aller au juillet 2023, au le Centre Méditerranéen d'Étude Françaises (le CMEF) à la Côte d'Azur. Parce que j'ai trouvé que, là-bas, je peux profiter de la vue sur la mer et les activités sont très intéressantes. Je veux faire la connaissance avec des nouveaux amis et aussi faire d'activité sportif.

Le cours est seulement de 16 à 20 heures par semaine. Alors, je pense que l'on peut rencontrer quand je n'ai pas de cours et tu peux me montrer le sud-est de la France comme tu habites au Cannes ! Je vais y rester pour environ 2 mois et je ne peux pas attendre d'être là-bas et de te rencontrer !

À bientôt !

Ton amie,

[REDACTED]

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Corpus n°2

Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisis. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourrez vous voir. (100 mots minimum)

Cher mon ami,

Bonjour ! Mon ami. Je suis content de te dire que j'irais à la France ce février. Je vais apprendre le français au Carel. C'est un établissement où on peut apprendre la langue français et où est situé au ville, Royan. J'aime bien cet établissement parce que je peux me détendre à la mer dans le temps libre et il y a des activités culturelles et aussi des activités sportives donc je peux découvrir la culture française et faire connaître avec des autres étudiants. En outre, je veux exactement découvrir la France donc je te demande de m'accompagner si tu es d'accord.

Merci beaucoup,



****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Corpus n°3

Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisis. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourrez vous voir. (100 mots minimum)

Bonjour Émile!

Comment vous avez étaient ? Moi ça va bien, j'espère vous avez bien. J'ai planifié à aller en France en décembre pour apprendre le français. J'ai choisi le centre Cavilam en Vichy à Auvergne-Rhône-Alpes parce qu'il trouve près de la montagne et je pense qu'il a beaucoup d'activité pour je me faire. J'ai s'inscrit le programme intensif parce qu'il y a des activités dans la classe et il n'y a beaucoup d'étudiantes par classe. D'après le cours information, il y a également activité culturelle et sportives comme faire la cuisine ou le sport. Je vous voudrais s'inscrit ce centre avec moi, il a un cours pour préparation aux études aussi donc vous pouvez préparer pour vos études à l'université. Après je suis en France je vous voudrais rencontrer à Paris et voyager ensemble.

Bisous

Clémentine

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisis. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourrez vous voir. (100 mots minimum)

Cher Céline

J'ai un plan pour étudier en France. **Je m'intéresse le centre** de français langue étrangère à l'université de Poitiers. **Je pense que je souhait** étudier. Il y a beaucoup de programmes de cours. J'ai **décidé** le cours de diplôme d'études français B1 parce que je voudrais développer mon savoir-faire en français.

Cette université se trouve au centre-ouest de la France. C'est une ancienne ville et il y a beaucoup de lieux très célèbres. **Par exemple l'église Notre-Dame la grand, le musée Saine-Croix et la statue de la liberté.** **Si j'irai** à Poitiers tu peux **visiter avec moi** ?

A bientôt

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Corpus n°5

Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisis. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourrez vous voir. (100 mots minimum)

Bonjour Céline,

J'ai un plan pour aller en France le mois prochain pour étudier au centre "French in Normandy". Il est situé à Rouen. J'ai choisi **ici** parce qu'il y a un service complet et des activités variées. Il y a aussi un cours très très intéressant. C'est un cours français et cuisine.

De plus, la Normandie est célèbre pour ses fromages. **Enfin**, je peux essayer toutes sortes de fromages comme **je veux toute ma vie!**

J'ai cherché que Rouen à une heure de Paris Saint-Lazare. Si tu es libre, tu peux venir me **trouver**. Nous allons visiter cette ville ensemble. **Je ne peux pas attendre!**

Je t'embrasse,

J.

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Corpus n°6

Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisies. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourrez vous voir. (100 mots minimum)

09/02/2022

Thaïlande

Chère Alice,

Bonjour de Thaïlande, comment ça va ? Qu'est-ce que tu **faire** maintenant ? **Je te dis que** je vais aller en France en avril ! J'aimerais aller à Paris **parce-que** que c'est la plus grande et **magnifique ville** pour moi. **Là**, **c'est la ville centre des cultures**, des arts, et des variétés. Je veux aller **à** musée **de** Louvre, **la** tour Eiffel, ou **quelque café** pour boire **le** chocolat au lait et prendre un croissant peut-être.

Laisse-me savoir si tu es libre **et tu pourrais** me voir.

A bien tôt

[REDACTED]

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Annexe 25

Les corpus de la première tâche de production écrite (groupe B1)

Corpus n°7

Vous écrivez dans un forum pour demander l'avis des personnes qui se sont installées dans des pays francophones : vous présentez la ville francophone où vous aimeriez vivre, exprimez votre point de vue sur cette ville, expliquez pourquoi vous aimeriez y vivre. (160 mots minimum).

Bonjour à tous, où aimeriez-vous vivre dans un pays francophone ? Selon moi, j'aimerais vivre au Luxembourg car je veux me ressourcer dans la nature après le travail sans attendre les vacances. Au Luxembourg, **il y a** beaucoup de forêts, **des** montagnes et **des** lacs que je vais **visiter et impressionner**.

Le Luxembourg est un petit pays d'Europe **qui a des pays voisins comme** la Belgique, la France et l'Allemagne. La majeure partie de la région est la forêt et **rurale**. Bien qu'il soit un petit pays, **mais il y a** l'importance économique, sociale et culturelle de l'Europe.

Le capital de ce pays porte le même nom que le pays. C'est incroyable ! Cette ville est une ville dynamique et animée. **Il y a** beaucoup d'attractions et de choses à faire. Elle est connue comme la capitale européenne de la culture. Ainsi, on peut voir de nombreux lieux d'expression de l'art tels que le **Mudam**. Le Musée d'art contemporain de Luxembourg. **Il y a** aussi un mélange parfait de nature et **d'urbanité**. Comme je suis **amoureuse de la nature et moderne**, ça me ferait plaisir de **vivre y**.

En tant que fan de l'anime japonais "Tada-kun wa Koi wo Shinai" (Tada n'est jamais tombé amoureux), j'ai voulu essayer Chocolate Spoon avec du lait chaud tout en me relaxant dans la nature au Luxembourg !

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Vous écrivez dans un forum pour demander l'avis des personnes qui se sont installées dans des pays francophones : vous présentez la ville francophone où vous aimeriez vivre, exprimez votre point de vue sur cette ville, expliquez pourquoi vous aimeriez y vivre. (160 mots minimum).

J'adore la nature, je sais que la nature en Suisse est très magnifique, mais c'est difficile pour moi à installer dans cette pays parce qu'il y a beaucoup de conditions limites que me fait difficile à vivre, alors j'ai décidé vivre au Canada. Au Canada est le pays qui a nombreuses paysage agréable et calme comme la Suisse. Et de plus, les canadiens est sympa. Je pense qu'ils me proposent la atmosphère accueillante pour des immigrants parce qu'il y a beaucoup des gens diversifiés dans chaque pays. Au Canada, j'ai intéressé la ville Québec parce que cette ville utilise la langue française pour communiquer. J'ai l'appris cette langue alors c'est mieux que je l'utilise que j'ai étudié dans ma université. Ensuite, le Québec est la ville calme et naturelle. J'ai entendu par la personne qui vivre dans cette ville dit que c'est la ville paisible et elle est approprié pour moi. En outre, la système santé et les transports sont bien organisés pour tout le monde. Ils sont facilement accessibles. J'adore cela parce qu'il est important pour voyager dans ma vie quotidienne. Et de plus, il y a beaucoup de bien-être qui rendent ma vie stable et sécuritaire. Même si je dois payer beaucoup d'impôts, mais ça vaut la peine de payer parce que ça me donne plus d'aide social comme la santé, l'éducation et d'autres services publics. C'est pourquoi je souhaiterais vivre au Québec. Enfin, le revenu est tellement approprié au coût de la vie, alors ils pourront faire des économies pour l'urgence ou la retraite.

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Vous écrivez dans un forum pour demander l'avis des personnes qui se sont installées dans des pays francophones : vous présentez la ville francophone où vous aimeriez vivre, exprimez votre point de vue sur cette ville, expliquez pourquoi vous aimeriez y vivre. (160 mots minimum).

la ville francophone où j'aimerais vivre.

J'aimerais vivre en France à Nice. Je voudrais vivre là parce que j'aime la nature spécialement la mer, il y a des magnifiques plages et océans que les gens voudraient visiter. À Nice la météo est plutôt chaude et n'est pas trop froide comme la zone de montagne. J'adore faire la promenade à la plage parce que ça me soulage. En fait, dans ma première pensée, je pense que Paris serait parfait pour moi car j'aime la mode et les architectures là-bas sont incroyables mais à Nice aussi. J'ai la passion pour l'art, quand j'étudie à l'université j'ai toujours habillé mon meilleurs tous les jour pour l'aller comme je suis une mannequin qui marche pour la Paris fashion-week. En réalité, d'être une mannequin c'est mon rêve. Si je vis à Nice j'aimerais m'habiller comme je veux là aussi! Il y a des merveilleux musées par exemple les musées d'Art Moderne et d'Art Contemporain, Marc Chagall National Musée et Le Palais Lascaris. À mon idée personnelle je n'aime pas complètement une grande ville et une campagne, je voudrais ces deux tout ensemble parce que je suis une personne extravertie mais en revanche je passe aussi du temps avec moi-même, pour faire les choses que j'aime. Alors Nice est le meilleur choix pour moi.

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Corpus n°10

Vous écrivez dans un forum pour demander l'avis des personnes qui se sont installées dans des pays francophones : vous présentez la ville francophone où vous aimeriez vivre, exprimez votre point de vue sur cette ville, expliquez pourquoi vous aimeriez y vivre. (160 mots minimum).

Sujet : Installer dans des pays francophones

Bonjour Céline,

Comment vas-tu ? J'espère que tu vas très bien. Je sais que tu habites au Canada aujourd'hui. **Ce c'est bon** ? Je veux y **installer** aussi surtout au Québec.

Selon moi, Québec possède une diversité culturelle comme **l'anglais, le français ou les États-Unis**. **Je pense que la diversité c'est** la bonne chose pour adapter et voyager dans la ville.

J'ai écouté que le Québec est la ville romantique, c'est vrai ? Si c'est vrai, j'y habiterai heureusement. **Puisque j'adore la romance**, Je vais voyager dans deux types **des** villes qui sont romantique et **naturelle**.

Pour l'économie, je sais que l'impôt sur le revenu des particuliers et l'impôt commercial au Canada diminuent chaque année. De plus, le taux d'inflation du Canada est très **bras**. Est-ce que c'est **possible** ? Pourquoi le Canada semble être le **plus milieu** pays du monde. Si c'est vrai, je m'y installerai immédiatement.

Qu'est-ce que tu penses **de** Canada. **C'est bon ou pas ?** Pour moi, **il est le pays du rêve**.

J'attends **pour** **votre** **contacte**

Merci,

[Signature]

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Annexe 26

La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe A2)

Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisis. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourriez vous voir. (100 mots minimum)

Ma chère Mathilde

Salut ! C'est [REDACTED]. Je veux faire la mise à jour de la vie. Tu me manques ! Comment ça va ? Moi, j'ai décidé d'aller à la France pour apprendre français pour le TCF.

Je vais y aller au juillet 2023, au le Centre Méditerranéen d'Étude Françaises (le CMEF) à la Côte d'Azur. Parce que j'ai trouvé que, là-bas, je peux profiter de la vue sur la mer et les activités sont très intéressantes. Je veux faire la connaissance avec des nouveaux amis et aussi faire d'activité sportif.

Le cours est seulement de 16 à 20 heures par semaine. Alors, je pense que l'on peut rencontrer quand je n'ai pas de cours et tu peux me montrer le sud-est de la France comme tu habites au Cannes ! Je vais y rester pour environ 2 mois et je ne peux pas attendre d'être là-bas et de te rencontrer !

À bientôt !

Ton amie,

[REDACTED]

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 1

Dans un forum de discussion pour les « cinéphiles », vous parlez d'un film ou d'une série que vous venez de voir. Vous résumez les points principaux de ce film/cette série. Décrivez les acteurs principaux. Précisez ce que vous aimez dans ce film/cette série. Recommandez – vous ce film aux autres ? Pourquoi ? (100 mots minimum)

La série que je viens de voir, c'est La Casa De Papel ou La Maison De Papier en français. Elle est une série espagnole. Elle est une série **drame** et **thriller**. Elle est sortie en 2017 et il y a 5 saisons.

Son histoire est de braquage. Un personnage principal, **Professeur**, il est **un** chef de ce criminel. Il a formé une équipe pour voler **l'argent** et **l'or** de la Banque Espagne. Professeur a nommé des membres comme les villes, par exemple, Tokyo, Manilla, Rio etc. J'ai vu **un** documentaire de cette série et j'ai trouvé que c'était le vrai or ! L'équipe de la production de cette série **a des durs travaux** parce qu'il y avait des plans parfaits pour voler. Mon personnage préféré est Denver parce qu'il est drôle et romantique. On peut la trouver sur Netflix si vous voulez la voir ! Je l'aime beaucoup parce que je peux aussi apprendre la langue espagnole de cette série !

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 3

Annexe 27

La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par le même apprenant (groupe A2)

Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisis. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourrez vous voir. (100 mots minimum)

Cher mon ami,

Bonjour ! Mon ami. Je suis content de te dire que j'irais à la France ce février. Je vais apprendre le français au Carel. C'est un établissement où on peut apprendre la langue français et où est situé au ville, Royan. J'aime bien cet établissement parce que je peux me détendre à la mer dans le temps libre et il y a des activités culturelles et aussi des activités sportives donc je peux découvrir la culture française et faire connaître avec des autres étudiants. En outre, je veux exactement découvrir la France donc je te demande de m'accompagner si tu es d'accord.

Merci beaucoup,

■

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 1

Dans un forum de discussion pour les « cinéphiles », vous parlez d'un film ou d'une série que vous venez de voir. Vous résumez les points principaux de ce film/cette série. Décrivez les acteurs principaux. Précisez ce que vous aimez dans ce film/cette série. Recommandez - vous ce film aux autres ? Pourquoi ? (100 mots minimum)

Le film que j'ai vu s'appelle La La Land. Le **genre** de ce film est musical romance. **Ce film est l'histoire d'un homme et d'une femme** qui veulent chasser leur rêve.

L'homme nommé Sebastien veut avoir un restaurant où on joue la musique de jazz et la femme nommée Mia veut devenir **une populaire** **artrice**. Au début de ce film, ces deux personnes se trouvent dans une fête. Après ça, **ils se tombent amoureux** et décident de **chasser leur rêve** ensemble. Et **bien sûr**, je voudrais **recommander** ce film à mes amis parce que ce film est un des plus beaux film que j'ai déjà vus. Dans ce **filme**, il y a beaucoup de scènes qui sont très **impressionnant** et aussi, la musique de ce film est très incroyable.

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 3

Annexe 28

La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe A2)

Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisis. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourrez vous voir. (100 mots minimum)

Cher Céline

J'ai un plan pour étudier en France. Je m'intéresse le centre de français langue étrangère à l'université de Poitiers. Je pense que je souhaite étudier. Il y a beaucoup de programmes de cours. J'ai décidé le cours de diplôme d'études français B1 parce que je voudrais développer mon savoir-faire en français.

Cette université se trouve au centre-ouest de la France. C'est une ancienne ville et il y a beaucoup de lieux très célèbres. Par exemple l'église Notre-Dame la grand, le musée Saine-Croix et la statue de la liberté. Si j'irai à Poitiers tu peux visiter avec moi ?

A bientôt

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 1

Dans un forum de discussion pour les « cinéphiles », vous parlez d'un film ou d'une série que vous venez de voir. Vous résumez les points principaux de ce film/cette série. Décrivez les acteurs principaux. Précisez ce que vous aimez dans ce film/cette série. Recommandez – vous ce film aux autres ? Pourquoi ? (100 mots minimum)

Salut Céline,

Tu vas bien ? Je **veux tu** recommander une série que j'ai regardé la semaine dernière. C'est **la** série coréenne, le titre est **W Two Worlds**. Je l'aime beaucoup parce qu'elle est intéressante. Cette série est une fiction romantique. Elle raconte l'histoire d'un homme et d'une femme qui vivent dans différents mondes. Il y a le monde du dessin animé et le monde actuel. Le personnage principal masculin est un homme d'affaire, il vit dans le monde du dessin animé. Le personnage principal féminin est un médecin dans le monde actuel. Le médecin doit aller au monde du dessin animé pour aider **l'**homme d'affaire parce qu'il mourra. **Donc** tu dois regarder cette série parce qu'elle est intéressante et **un** acteur est très beau. Je sais que tu aimes **la série de fiction**, je **tu** recommande **W Two World**.

Bonne journée,

[Redacted]

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 3

Annexe 29

La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe B1)

Vous écrivez dans un forum pour demander l'avis des personnes qui se sont installées dans des pays francophones : vous présentez la ville francophone où vous aimeriez vivre, exprimez votre point de vue sur cette ville, expliquez pourquoi vous aimeriez y vivre. (160 mots minimum).

Bonjour à tous, où aimeriez-vous vivre dans un pays francophone ? Selon moi, j'aimerais vivre au Luxembourg car je veux me ressourcer dans la nature après le travail sans attendre les vacances. Au Luxembourg, **il y a** beaucoup de forêts, **des** montagnes et **des** lacs que je vais **visiter et impressionner**.

Le Luxembourg est un petit pays d'Europe **qui a des pays voisins comme** la Belgique, la France et l'Allemagne. La majeure partie de la région est la forêt et **rurale**. Bien qu'il soit un petit pays, **mais il y a** l'importance économique, sociale et culturelle de l'Europe.

Le capital de ce pays porte le même nom que le pays. C'est incroyable ! Cette ville est une ville dynamique et animée. **Il y a** beaucoup d'attractions et de choses à faire. Elle est connue comme la capitale européenne de la culture. Ainsi, on peut voir de nombreux lieux d'expression de l'art tels que le **Mudam** | Le Musée d'art contemporain de Luxembourg. **Il y a** aussi un mélange parfait de nature et **d'urbanité**. Comme je suis **amoureuse de la nature et moderne**, ça me ferait plaisir de **vivre y**.

En tant que fan de l'anime japonais "Tada-kun wa Koi wo Shinai" (Tada n'est jamais tombé amoureux), j'ai voulu essayer Chocolate Spoon avec du lait chaud tout en me relaxant dans la nature au Luxembourg !

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 1

Dans un forum de discussion pour les « cinéphiles », les gens discutent d'un film ou d'une série qui vient de sortir. Vous aussi, vous venez de voir ce film/cette série. Parlez de ce que vous aimez ou ce que vous n'aimez pas dans ce film/cette série. Vous donnez votre point de vue sur ce film/cette série. (160 mots minimum)

Samedi dernier, j'ai regardé un film qui s'appelle Shyam Singha Roy sur Netflix. C'est un drama Indian film qui sort en 2021. Ce film raconte l'histoire de la réincarnation de l'écrivain et militant social qui s'appelle Shyam Singha Roy en 1969. Il s'est réincarné en un jeune réalisateur qui s'appelle Vasuthep en 2021. Vasuthep a fait un film et il est devenu très populaire. Mais ensuite, il a été arrêté pour plagiat de travail de Shyam Singha Roy, qui est exclusif à SR Company. En fin de compte, Vasuthep prouve que Shyam s'est en fait réincarné en Vasuthep. Il a donc été acquitté. Personnellement, tous les acteurs jouent bien. J'aime le lien du présent et du passé. Dans la partie du passé, l'histoire de Shyam m'a vraiment impressionné. Il m'a montré que nous devons défendre ce qui est juste face à l'injustice, et même si c'est dangereux, si nous ne faisons rien, rien ne changera. Il en va de même pour son amour pour Rosie. Le pouvoir de l'amour le pousse à être celui qui défie toute injustice en Inde. Et bien sûr, la particularité des films indiens est la performance de danse. Ce film était tellement bien fait que j'avais envie de danser. :)

██████████

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 3

Annexe 30

La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe B1)

Vous écrivez dans un forum pour demander l'avis des personnes qui se sont installées dans des pays francophones : vous présentez la ville francophone où vous aimeriez vivre, exprimez votre point de vue sur cette ville, expliquez pourquoi vous aimeriez y vivre. (160 mots minimum).

J'adore la nature, je sais que la nature en Suisse est très magnifique, mais c'est difficile pour moi à installer dans cette pays parce qu'il y a beaucoup de conditions limites que me fait difficile à vivre, alors j'ai décidé vivre au Canada. Au Canada est le pays qui a nombreuses paysage agréable et calme comme la Suisse. Et de plus, les canadiens est sympa. Je pense qu'ils me proposent la atmosphère accueillante pour des immigrants parce qu'il y a beaucoup des gens diversifiés dans chaque pays. Au Canada, j'ai intéressé la ville Québec parce que cette ville utilise la langue française pour communiquer. J'ai l'appris cette langue alors c'est mieux que je l'utilise que j'ai étudié dans ma université. Ensuite, le Québec est la ville calme et naturelle. J'ai entendu par la personne qui vivre dans cette ville dit que c'est la ville paisible et elle est approprié pour moi. En outre, la système santé et les transports sont bien organisés pour tout le monde. Ils sont facilement accessibles. J'adore cela parce qu'il est important pour voyager dans ma vie quotidienne. Et de plus, il y a beaucoup de bien-être qui rendent ma vie stable et sécuritaire. Même si je dois payer beaucoup d'impôts, mais ça vaut la peine de payer parce que ça me donne plus d'aide social comme la santé, l'éducation et d'autres services publics. C'est pourquoi je souhaiterais vivre au Québec. Enfin, le revenu est tellement approprié au coût de la vie, alors ils pourront faire des économies pour l'urgence ou la retraite.

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 1

Dans un forum de discussion pour les « cinéphiles », les gens discutent d'un film ou d'une série qui vient de sortir. Vous aussi, vous venez de voir ce film/cette série. Parlez de ce que vous aimez ou ce que vous n'aimez pas dans ce film/cette série. Vous donnez votre point de vue sur ce film/cette série. (160 mots minimum)

Le film américain qui s'appelle Les fondamentaux de la prise en charge est très **comédie** dramatique. Un réalisateur nommé Rob Burnett peut très bien présenter l'histoire du film. Je l'aime beaucoup parce que les acteurs jouent bien et **ils** m'ont transmis tellement d'émotions que j'étais vraiment immergé dans ce film. L'humour est lourd mais il est très dramatique en même temps. Et de plus, les scènes **séquencées** sont faciles à comprendre. Le paysage dans ce film est magnifique. Le film a été tourné dans des attractions naturelles spectaculaires qui m'**a** donné envie d'y aller une fois. Cependant, les effets spéciaux ne sont pas excellents, certaines scènes ne semblent pas réelles, mais ce n'est pas grave pour moi **parce ce film** produit la belle histoire. Et d'ailleurs, ce film donne **l'importantes** leçons de vie **qui est le courage** de changer **le vie** et le courage de prendre des décisions. Je souhaite profondément recommander les gens parce que ça vaut le coup de regarder.

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 3

Annexe 31

La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe B1)

Vous écrivez dans un forum pour demander l'avis des personnes qui se sont installées dans des pays francophones : vous présentez la ville francophone où vous aimeriez vivre, exprimez votre point de vue sur cette ville, expliquez pourquoi vous aimeriez y vivre. (160 mots minimum).

Y a-t-il une personne qui vit dans un pays francophone ? Dans quelle ville habitez-vous ?

Selon moi, je trouve que Québec, une ville du Canada, est **approprié** à m'installer pour plusieurs raisons.

Premièrement, j'étudie le français et les Québécois parlent **le** français. Donc, je pense que la communication n'est pas mon problème quand j'y habite.

Secondement, il y a un environnement naturel. C'est une belle ville **où son** paysage est très magnifique. Donc, je pense que **c'est bon** choix pour les amoureux de la nature comme moi.

Troisièmement, le Canada est très sécurisé. Le taux de criminalité est faible. De plus, c'est le **pays de liberté et d'égalité**, pas ou très peu de discrimination. Il y a des diversités culturelles et les Canadiens **très** accueillent les nouveaux immigrants.

Quatrièmement, le Canada met l'éducation en valeur. Selon cette raison, je n'hésite pas de choisir ce pays parce que son système de l'éducation est très **efficacement**.

Cinquièmement, tous les Canadiens accèdent aux prestations de santé **gratuitement**.

Finalement, les personnes âgées ont le droit de percevoir une pension environ 720 000 bahts par an. Donc, je n'ai pas à m'inquiéter **pas** de ne pas avoir d'argent pour acheter de la nourriture à la retraite.

Et vous, **A**imez-vous la ville dans laquelle vous vivez ?

Tâche 1

Dans un forum de discussion pour les « cinéphiles », les gens discutent d'un film ou d'une série qui vient de sortir. Vous aussi, vous venez de voir ce film/cette série. Parlez de ce que vous aimez ou ce que vous n'aimez pas dans ce film/cette série. Vous donnez votre point de vue sur ce film/cette série. (160 mots minimum)

Je viens de regarder le film «Dans la brume». C'est une **science-fiction** française qui est sortie **en 2018**. Il raconte l'histoire d'une brume mystérieuse qui submerge Paris. Celui qui la respire va **mourir** immédiatement. Ce film me monte Sarah, la jeune fille qui doit vivre dans un réservoir médical en verre qui filtre l'air parce qu'**il** est **pleine** de pollution dans l'atmosphère à l'extérieur. Cela **laisse** certaines personnes qui **sont** **faibles** **immunité** être incapable de vivre à l'extérieur. Soudain, la brume mystérieuse submerge Paris, les gens ont fui vers des endroits élevés où la brume ne peut pas atteindre.

Personnellement, j'aime **un** film de **science fiction**. Le **CG** du film semble si réel. Même si l'intrigue n'est pas très excitante mais il me monte des relations amoureuses de famille. J'ai été surpris par la fin. Je ne pense pas que ce soit comme ça et il m'a fait **réaliser** que rien dans ce monde ne dure éternellement, tout peut changer. Pour ce film, je donne 7/10 points.

Tâche 3

Annexe 32

La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe A2)

Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisis. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourrez vous voir. (100 mots minimum)

Bonjour Émile!

Comment vous avez étaient ? Moi ça va bien, j'espère vous avez bien. J'ai planifié à aller en France en décembre pour apprendre le français. J'ai choisi le centre Cavilam en Vichy à Auvergne-Rhône-Alpe pace qu'il trouve près de la montagne et je pense qu'il a beaucoup d'activité pour je me faire. J'ai s'inscrit le programme intensif parce qu'il y a des activités dans la classe et il n'y a beaucoup d'étudiantes par classe. D'après le cours information, il y a également activité culturelle et sportives comme faire la cuisine ou le sport. Je vous voudrais s'inscrit ce centre avec moi, il a un cours pour préparation aux études aussi donc vous pouvez préparer pour vos études à l'université. Après je suis en France je vous voudrais rencontrer à Paris et voyager ensemble.

Bisous

Christine

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 1

Dans un forum de discussion pour les « cinéphiles », vous parlez d'un film ou d'une série que vous venez de voir. Vous résumez les points principaux de ce film/cette série. Décrivez les acteurs principaux. Précisez ce que vous aimez dans ce film/cette série. Recommandez - vous ce film aux autres ? Pourquoi ? (100 mots minimum)

Game of Throne est une série américaine, elle a été créée dans 2011. Elle a été **modifiée de** roman de G.R.R. Martin. Cette série parle des guerres de 7 empires, **chaque** empire a son roi et ils se battent pour **devienne** le roi de grand empire parce que le roi de grand empire a été tué, **donc** tous les empires **créé** les guerres pour monter le trône. Cette série est une série fantastique, **il** y a un zombie ou White Walker qui vienne de la montagne du nord, **et** il y a des dragons qui viennent du sud aussi. **Dans cette série ce** **sont des acteurs principaux comme Jon Snow, Darynyse Targaryen, Starks et Lanisters.** **Ils ont se battent** pour **devienne** le roi. Pour moi, elle est ma série **préféré** **parc** que des **graphies**, des vêtements et le tournage sont très magnifiques. Je pense que si vous aimez une histoire ancienne et une histoire de la guerre, vous devez le regarder.

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 3

Annexe 33

La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe A2)

Vous écrivez un mail à un(e) ami(e) français(e). Vous lui dites que vous irez en France. Vous parlez du centre de langue et de la ville que vous avez choisis. Vous expliquez pourquoi vous voudriez y aller, ce que vous voudriez faire. Vous lui demandez si vous pourrez vous voir. (100 mots minimum)

09/02/2022

Thaïlande

Chère Alice,

Bonjour de Thaïlande, comment ça va ? Qu'est-ce que tu **faire** maintenant ? **Je te dis que** je vais aller en France en avril ! J'aimerais aller à Paris **parce-ce** que c'est la plus grande et **magnifique ville** pour moi. **Là, c'est la ville centre des cutures**, des arts, et des variétés. Je veux aller **à** musée **de** Louvre, **la** tour Eiffel, ou **quelque café** pour boire **le** chocolat au lait et prendre un croissant peut-être.

Laisse-me savoir si tu es libre **et tu pourrais** me voir.

A bien tôt

██████████

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 1

Dans un forum de discussion pour les « cinéphiles », vous parlez d'un film ou d'une série que **vous venez de voir**. Vous résumez les points principaux de ce film/cette série. Décrivez les acteurs principaux. Précisez ce que vous aimez dans ce film/cette série. Recommandez ce film aux autres ? Pourquoi ? (100 mots minimum)

Mon film préféré est « Black Swan », c'est un film thriller américain. Le film suit l'histoire de Nina, la jeune ballerine dévouée au ballet et étouffée par les hautes attentes de sa mère. Elle se préparant depuis plusieurs mois pour l'adaptation du ballet « Swan Lake ». Nina aurait toutes les qualités requises pour jouer le premier rôle, mais lors de l'audition, une autre danseuse vient se démarquer et s'intéresser au directeur plus qu'elle. Elle a essayé trop fort d'obtenir ce rôle mais le directeur n'impressionne pas sa performance. Puis, cela l'a fait devenir une véritable artiste.

Parler de l'actrice principal, Nina. Elle est perfectionniste. Elle a essayé de tout contrôler jusqu'à ce qu'elle se perde.

J'aime beaucoup l'intrigue du film. Je vous le recommande de regarder si vous aimez les films thriller. Mais si vous n'aimez pas, je ne recommande pas parce que ça termine tragédie.

Tâche 3

Annexe 34

La première tâche et la troisième tâche de production écrite réalisées par la même apprenante (groupe B1)

Vous écrivez dans un forum pour demander l'avis des personnes qui se sont installées dans des pays francophones : vous présentez la ville francophone où vous aimeriez vivre, exprimez votre point de vue sur cette ville, expliquez pourquoi vous aimeriez y vivre. (160 mots minimum).

la ville francophone où j'aimerais vivre.

J'aimerais vivre en France à Nice. Je voudrais vivre là parce que j'aime la nature spécialement la mer, il y a des magnifiques plages et océans que les gens voudraient visiter. À Nice la météo est plutôt chaude et n'est pas trop froide comme la zone de montagne. J'adore faire la promenade à la plage parce que ça me soulage. En fait, dans ma première pensée, je pense que Paris serait parfait pour moi car j'aime la mode et les architectures là-bas sont incroyables mais à Nice aussi. J'ai la passion pour l'art, quand j'étudie à l'université j'ai toujours habillé mon meilleur tous les jours pour aller comme je suis une mannequin qui marche pour la Paris fashion-week. En réalité, d'être une mannequin c'est mon rêve. Si je vis à Nice j'aimerais m'habiller comme je veux là aussi! Il y a des merveilleux musées par exemple les musées d'Art Moderne et d'Art Contemporain, Marc Chagall National Musée et Le Palais Lascaris. À mon idée personnelle je n'aime pas complètement une grande ville et une campagne, je voudrais ces deux tout ensemble parce que je suis une personne extravertie mais en revanche je passe aussi du temps avec moi-même, pour faire les choses que j'aime. Alors Nice est le meilleur choix pour moi.

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 1

Dans un forum de discussion pour les « cinéphiles », les gens discutent d'un film ou d'une série qui vient de sortir. Vous aussi, vous venez de voir ce film/cette série. Parlez de ce que vous aimez ou ce que vous n'aimez pas dans ce film/cette série. Vous donnez votre point de vue sur ce film/cette série. (160 mots minimum)

La belle et la bête est un film fantastique, romance de français qui est sortie en 2014. Ce film a adapté par Disney animation. Ce film raconte l'histoire une fille, Belle décide de se sacrifier à la place de son père qui a condamné à mort pour avoir volé une rose de la bête. Chaque jour les deux se retrouvent pour le dîner. Dans la nuit, Belle a des rêves d'une histoire tragique de la bête. Léa Seydoux est une actrice que j'aime, elle est jolie et charmante et ce rôle est parfaitement pour elle. Tout le film les vêtements des acteurs sont qualités et très beaux. Je préfère cette version d'histoire que version du Disney parce qu'il y a plus détails de la bête comme qui est-il, pourquoi il a devenu la bête. Et j'aime bien le caractère de Belle, elle est courageuse. Mais je ne jamais comprends à quel point quand et comment la belle et la bête tombent amour. J'ai regardé ce film plusieurs fois, je passe des bons moments le regarder.

****Pour la correction :**

Morphologie : (accords des noms et des adjectifs, accords verbaux, les pronoms, les déterminants, temps ou mode du verbe)

Phrase (structure de phrase, ordre des mots, prépositions)

Orthographe (fautes d'orthographe, accents, minuscule, majuscule, ponctuation)

Vocabulaire (mot ou expression mal utilisé)

Tâche 3

Table des matières

Introduction	6
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	8
Chapitre 1. Le terrain de stage	9
1. Le contexte thaïlandais	9
1.1. La situation géographique	9
1.2. La ville de Khon Kaen	9
1.3. La situation linguistique	9
2. Le contexte institutionnel.....	14
2.1 L'université de Khon Kaen	14
2.2 La faculté des sciences humaines et sociales.....	14
2.3 La section de français.....	15
3. La mission de stage.....	15
3.1 Le stage d'enseignement	15
3.2 Le projet de stage et le déroulement de cours	16
3.3 Le public	17
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE	20
Chapitre 2. Les compétences orales et écrites	21
1. Qu'est-ce que la compétence de production orale ?	22
1.1 La définition.....	22
1.2 Les activités de la production orale	22
1.3 Les attendus du Cadre commun de référence pour les langues (le CECRL)	23
2. Qu'est-ce que la compétence de production écrite ?	23
2.1. La définition.....	23
2.2 Les processus d'écriture en langue étrangère et les difficultés de l'apprenant	24
2.3 Les attendus du Cadre commun de référence pour les langues (le CECRL)	25
3. Les erreurs dans les productions langagières	25
3.1 La notion « erreur ».....	25
3.2 Les types d'erreurs dans la production écrite	26
3.3 Le traitement des erreurs.....	27
4. Les facteurs favorisant l'habileté de la production orale et écrite.....	28
4.1 Les compétences langagières	28
4.2 L'importance des liens entre la lecture et l'écriture pour développer la compétence de production écrite	30
4.3 L'ambiance de classe propice à la prise de parole.....	31
Chapitre 3. Les interactions en classe	32
1. Qu'est-ce que l'interaction ?.....	32
1.1 La définition.....	32
2. Les caractéristiques des interactions et des tours de parole en classe	33
2.1 Les participants dans les interactions en classe	33
2.2 Le tour de parole	35
3. Les caractéristiques des interactions en classe dans les pays d'Asie	36
3.1 Les classes de langues en Thaïlande	36
3.2 Les classes de langues dans les pays d'Asie.....	38
Chapitre 4. La perspective actionnelle et les pratiques de classe.....	40
1. La perspective actionnelle selon le CECRL.....	40
1.1 Le concept de la perspective actionnelle	40
1.2 La définition de la « tâche ».....	41
2. Les pratiques de classes dans les pays d'Asie et en Thaïlande	42

2.1 Les pratiques de classes dans les pays d'Asie	42
2.2 Les pratiques de classes en Thaïlande	44
PARTIE 3 - METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	47
Chapitre 5. La méthodologie de recueil de données.....	48
1. La démarche quantitative	48
1.1 Les questionnaires	48
2. La démarche qualitative	49
2.1 La production et l'interaction orale	49
2.2 La production écrite	49
PARTIE 4 - RESULTATS DES ANALYSES	51
Chapitre 6. L'analyse de la mise en place du projet	52
1. L'analyse des données recueillies avant la mise en place du projet.....	52
1.1 Les observations à travers un court échange avec les apprenants.....	52
1.2 L'analyse du premier questionnaire	53
2. L'analyse des données recueillies après la mise en place du projet	54
2.1 L'analyse du deuxième questionnaire	54
Chapitre 7. L'analyse du déroulement du projet.....	60
1. L'ambiance de la classe	60
1.1 L'ambiance propice à l'apprentissage	60
2. Les activités proposées	61
2.1 Les activités de compréhension orale et écrite	61
2.2 Les activités de production orale et écrite	65
2.3 Les activités de remédiation.....	69
3. La participation de la part des apprenants.....	70
3.1 La culture éducative et l'attitude réservée.....	70
Chapitre 8. L'analyse des productions orales et écrites	72
1. L'analyse des productions orales	72
1.1 La première tâche.....	72
1.2 La deuxième tâche	75
1.3 La troisième tâche	77
2. L'analyse des interactions.....	81
2.1 Les rôles de l'enseignante dans les interactions	81
2.2 Les rôles des apprenants pendant les interactions	83
2.3 La particularité de l'interaction en classe en contexte thaïlandais et les tours de parole	85
3. L'analyse des productions écrites	86
3.1 L'analyse de la première tâche.....	86
3.2 L'analyse de la dernière tâche	90
Conclusion	92
Bibliographie.....	94
Sitographie	98
Sigles et abréviations utilisés.....	99
Table des annexes	100
Table des matières	170

MOTS-CLÉS : la perspective actionnelle, l'enseignement du FLE en Thaïlande, la production orale, la production écrite

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour thème l'utilisation de tâches actionnelles afin de favoriser le développement des compétences de production orale et écrite des apprenants thaïlandais en contexte universitaire. Ils sont au niveau A2 et en route vers le niveau B1 du CECRL. La perspective actionnelle est évidemment adoptée. Les tâches proposées aux apprenants visent à les sensibiliser à l'usage du français au quotidien pour qu'ils puissent communiquer en français à l'oral comme à l'écrit en tant qu'acteurs sociaux.

KEYWORDS: active learning, task-based learning, teaching French as a Foreign Language in Thailand, speaking and writing skills

ABSTRACT

This dissertation focuses on the task-based learning promoted by the CEFR in order to develop speaking and writing skills of Thai students. They are at level A2 and on their way to level B1 of the CEFR. The tasks proposed to learners aim to make them aware of the use of French on a daily basis so that they can communicate in French as social actors.