

EFFETS DE LA MISE EN ŒUVRE DU MODÈLE D'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES SUR LA COMPÉTENCE DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Yuliarti Mutiarsih, Dante Darmawangsa, & Putri Amalia
Universitas Pendidikan Indonesia
yuliarti.mutiarsih@upi.edu

Résumé

Les études récentes ont montré que la compétence de la production écrite est l'une des compétences langagières relativement difficile à acquérir dans l'apprentissage de langue. Cette présente étude vise à décrire l'effet de la mise en place du modèle d'apprentissage par problèmes par le biais de média audiovisuel dans l'amélioration de compétence de la production écrite. La recherche a été menée par l'approche quantitative sous forme de conception d'un groupe prétest-posttest. L'échantillon sélectionné pour cette recherche est un groupe de 30 étudiants dans une université en Indonésie, et est caractérisé par l'apprentissage de la langue française, et plus précisément le développement de la compétence écrite afin de rédiger un texte narratif expositoire. Les résultats ont montré qu'il y a l'amélioration significatives de la qualité du texte produit par les étudiants avant et après la mise en place de ce modèle d'apprentissage.

Mots-clés : apprentissage par problèmes, production écrite, texte narratif expositoire.

INTRODUCTION

La compétence de la production écrite est encore relativement difficile à maîtriser par les apprenants. Plusieurs études ont montré les facteurs de ces difficultés, qui sont dues à des différences entre la langue parlée et écrite (Al Fadda, 2012, Calin, 1998); le manque de la maîtrise de grammaire et de capacité de construire un paragraphe cohérent (Al Fadda, 2012, p 127; Mohammad & Hazarika, 2016, p 112-113). De plus, le niveau de la complexité et du processus d'apprentissage de cette compétence n'ont pas été exécuté de façon optimale (Sutarman, cité dans Apriyani, 2012, p 1).

Dans l'apprentissage de cette compétence langagière, il est nécessaire, certes, de former les apprenants afin d'être capable de produire des textes selon ses typologies : telles que le texte descriptif, argumentatif, explicatif, persuasif et narratif, etc. Pourtant, certaines études montrent qu'il existe encore des difficultés chez les apprenants, notamment dans la production d'un texte narratif. À ce propos, l'expérience de Mulyaningsih (2013, p 19) a montré que la qualité du texte narratif de certains apprenants est dans la catégorie faible. De même, le résultat de la recherche de Putri (2014, p 80) a montré qu'il y a quelques apprenants qui obtiennent la note inférieure à la note minimum et des erreurs sont trouvées dans leur texte narratif. Le vocabulaire limité et le manque de la pratique d'écrire du texte narratif sont également quelques facteurs de ces erreurs (Putri, 2014, p 81; Hidayat, 2003).

De ce fait, il faudrait un effort afin de surmonter ces problèmes dans le cadre d'améliorer la qualité de l'enseignement de la production écrite, surtout écrire le texte

narratif expositoire en français qui peut faciliter plus les apprenants. La mise en place des modèles d'apprentissage appropriés et correctes pourraient aider certainement à développer la compétence des apprenants. Ceci est coincident au constat de Joyce & Weil (2003, p 10) qui disait "... *the various models of teaching are not only intended to accomplish a range of curriculum goals but are also designed to help students increase their power as learners.*" [les différents modèles d'enseignement ne visent pas seulement à atteindre un certain nombre d'objectifs du programme d'études, mais sont également conçus pour aider les élèves à accroître leur capacités en tant qu'apprenants].

Parmi des modèles d'apprentissages existant, le modèle d'apprentissage par problème est un modèle que l'on peut profiter. Ce modèle était développé dans le domaine de l'éducation médicale, mais en 1990 celui a été développé dans plusieurs domaines, l'un d'eux est le domaine de l'éducation (Barrows, cité dans Hung, Jonassen, & Liu, 2008, p 486)

Selon Barrows & Tamblyn (1980, p1) le modèle d'apprentissage par problème se définit comme "... *learning that results from the process of working toward the understanding or resolution of a problem*" [l'apprentissage qui est résulté du processus de comprendre ou du résultat de résoudre un problème]. La mise en œuvre de ce modèle dans les activités d'apprentissage présente certains avantages, notamment: augmenter la motivation, les connaissances et les compétences des apprenants (Coffin, 2013, p 197); améliorer les compétences linguistiques des élèves, à la fois oralement et par écrit (Coffin, 2013, p 197 et Othman & Shah, 2013, p126); améliorer la capacité des apprenants dans l'apprentissage collaboratif (Coffin, 2013, p 197, et Othman & Shah, 2013, p 126); améliorer les capacités de réflexion critique des apprenants (Coffin, 2013, p177, Othman & Shah, 2013, p132 et Saeed et Roust, 2013, p11); rendre les apprenants plus actifs pendant le processus d'apprentissage (Saeed & Roust, 2013, p 12); ainsi faire des apprenants afin de devenir des apprenants autonomes qui sont capables de résoudre les problèmes eux-mêmes (Coffin, 2013, p199; Saeed & Roust, 2013, p 12).

Voici les caractéristiques du modèle d'apprentissage par problème selon Barrows (cité dans Savery, 2006, p 12-14):

- a. Les étudiants doivent avoir la responsabilité de leur propre apprentissage.
- b. Les simulations de problèmes utilisées dans l'apprentissage par problèmes doivent être mal structurées et permettre une enquête libre.
- c. L'apprentissage devrait être intégré à partir d'un large éventail de disciplines ou de sujets.
- d. La collaboration est essentielle.
- e. Ce que les élèves apprennent au cours de leur apprentissage autodirigé doit être réappliqué au problème avec réanalyse et résolution.
- f. Une analyse de clôture de ce qui a été appris du travail du problème et une discussion de quels concepts et principes ont été étudiés sont essentiels.
- g. L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs devraient être complétées à la fin de chaque problème et à la fin de chaque unité de programme.
- h. Les activités menées dans le cadre de l'apprentissage par problèmes doivent être valorisées dans le monde réel.
- i. Les examens des élèves doivent mesurer les progrès des élèves vers l'objectif de l'apprentissage par problèmes.

j. L'apprentissage fondé sur les problèmes doit être la base pédagogique du programme et ne pas faire partie d'un programme didactique.

De plus, Arends (2012, p.411) mentionne les cinq phases de la mise en œuvre de ce modèle, comme suit: (1) Orienter les étudiants au problème, (2) Organiser les étudiants à apprendre, (3) Aider à faire l'enquête de façon indépendante ou en groupe, (4) Développer et présenter le problème, et (5) Analyser et évaluer le processus de résolution du problème.

À part l'utilisation de tel ou tel modèle d'apprentissage, les enseignants devraient également être capable de profiter les médias d'apprentissage, car ils pourraient faciliter le processus d'apprentissage selon les objectifs. Ceci est coïncident avec le constat de Salomon (citée dans Rocheleau, 1995) qui disait que « les médias d'apprentissage doivent avoir un rôle important dans le processus de traitement de l'information en établissant un lien entre le savoir des apprenants et les nouvelles connaissances à développer ».

Parmi des médias existants, la vidéo, est un média que l'on pourrait profiter dans l'apprentissage. Dans le contexte de l'apprentissage d'écrire un texte narratif expositoire, la vidéo de témoin qui présente un événement sans narration ou reportage, étant lié au texte narratif, est considéré convenable à utiliser. Ceci est espérée stimuler les apprenants à obtenir les idées afin de produire leur texte.

À partir des explications ci-dessus, nous nous donc intéressons à observer les effets de la mise en place du modèle d'apprentissage par problème à travers la vidéo dans l'apprentissage de la production écrite, à savoir rédiger un texte narratif expositoire. Nous précisons la problématique de cette recherche en deux questions suivantes : (1) Dans quel aspect que le modèle d'apprentissage par problème contribue le plus dans l'amélioration de la qualité du texte produit ?; et (2) Y-a-t-il une différence du résultat d'apprentissage avant et après la mise en place de ce modèle?.

MÉTHODE

L'échantillon sélectionné pour cette recherche est un groupe de 30 étudiants de quatrième semestre dans une université en Indonésie. Afin d'effectuer la recherche, nous utilisons la méthode quantitative avec le modèle pré-expérimental dont le concept est un groupe pré-test et post-test. Pour collecter des données, nous utilisons les tests (le pré-test et le post-test).

Au moment des tests, les étudiants ont rédigé le texte narratif expositoire en français ou les faits-divers qui se compose de 60 à 80 mots, dont le résultat est évalué selon le format d'évaluation qui est adapté de Tagliante (2005, p70-71). Il y a six critères d'évaluation dont la note maximale est 15 points, ce sont: (1) Respect de la consigne, (2) Performance global, (3) Pertinence des informations données, (4) Structures simples correctes, présence des temps du passé, (5) Lexique approprié (décrire), (6) Présence d'articulateur très simples, comme « et », « mais », et « parce que ». Voici donc la grille d'évaluation :

Tableau 1. La grille d'évaluation

Critères	Score								
Respect de la consigne	0	0,5	1	1,5	2				
Performance global	0	0,5	1	1,5	2				
Pertinence des informations données	0	0,5	1	1,5	2				
Structures simples correctes, présence des temps du passé	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		
Lexique approprié (décrire)	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Présence d'articulateur très simples, comme « et », « mais », et « parce que »	0	0,5	1	1,5	2				

Pour l'étape de traitement, nous avons fait deux fois durant 100 minutes. Nous avons appliqué les cinq-phases de séquence d'instruction de ce modèle, comme suit (Arends, 2012, p411):

1. Orienter les étudiants au problème
 Dans cette phase, nous avons posé aux apprenants des questions sur le texte narratif expositoire en français, à savoir les faits divers. Puis, nous les avons encouragés à prendre conscience des problèmes autour d'eux à travers la vidéo qui a présenté un problème dont le thème est l'accident routier. Ce problème n'était pas encore clair et a dû être résolu par les étudiants. Ce média était différent avec celui du deuxième traitement et aussi avec celui qui a été présenté dans les tests. Après l'avoir regardé, nous les avons motivés à être actifs de résoudre le problème.
2. Organiser les étudiants à apprendre
 Ensuite, nous avons aidé les étudiants à définir et à développer la tâche d'apprentissage liée à ce problème sous la forme le texte narratif expositoire en français, c'est les faits divers selon la vidéo qu'ils ont regardé.
3. Aider à faire l'enquête de façon en groupe
 Nous avons partagé les étudiants en six groupes. Puis, ils ont dû l'analyser pour former les problématiques claires et qui peuvent être résolus. Nous leur avons posé quelques questions concernant les six mots interrogatifs. De plus, nous les avons encouragés à être actifs pour exprimer leur opinion dans la réalisation d'une enquête pour résoudre le problème. En outre, nous avons approché chaque groupe pour les guider pour résoudre le problème et les convaincre sur les problématiques ainsi que les réponses qu'ils ont discutées.
4. Développer et présenter le problème
 Dans cette phase, nous avons distribué des feuilles de travail pour écrire le fait divers et s'assurer les étudiants qu'ils ont compris la consigne donnée. Puis, on a dialogué au sujet de la composition du fait divers et des caractéristiques.
5. Analyser et évaluer le processus de résolution du problème
 Dans cette phase, nous avons aidé les étudiants à réfléchir et à évaluer le processus de la résolution des problèmes qu'ils ont fait. Les représentants de chaque groupe ont écrit leur texte et d'autres groupes ont fait attention pour évaluer le processus de la résolution des problèmes dans le texte.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Après que les étudiants aient fait deux tests, les tests sont évalués en utilisant la grille d'évaluation de Tagliante (2005, p70-71) (voir tableau 1). Nous arrivons donc à obtenir les données de la note moyenne de chaque test comme suivant :

Tableau 2. Les notes moyennes des aspect d'évaluation

No.	La note moyenne	Les aspects d'évaluation						Total
		1	2	3	4	5	6	
1	Pré-test	1,07	1,52	1,38	0,82	1,27	0,88	6,93
2	Post-test	1,6	1,72	1,58	1,2	2,12	1,1	9,32

Basé sur les données du tableau 2, voici la brève description des résultats de l'évaluation de chaque aspect après avoir mis en place du traitement.

- a. Respect de la consigne
Nous avons trouvé que la note moyenne des étudiants de cet aspect a augmenté de 0,53 points. Des étudiants ont été en mesure d'organiser le texte selon le titre ou le thème de la consigne, mais il y avait certaines choses incorrectes, par exemple le texte contient de plus de 80 mots.
- b. Performance globale
Dans cet aspect, la note moyenne des étudiants a une différence de 0,2 points. Des idées exprimées par 50% des étudiants dans le texte est moins systématique, mais l'idée principale reste visible et avec la séquence logique.
- c. Pertinence des informations données
La note moyenne de cet aspect a augmenté de 0,2 points. Les étudiants sont en mesure de présenter des informations suffisantes qui peuvent décrire précisément le contenu global de l'histoire et être assez lié l'un à l'autre.
- d. Structure simples correctes, présence des temps du passé
Il y a l'augmentation de 0,38 points pour cet aspect. Les résultats du texte de 23,33% des étudiants ont montré des erreurs dans la structure des phrases simples et l'utilisation du temps de passé, dont le sens est changé, par exemple la phrase « le chauffeur ne pu pas conduire... ».
- e. Lexique approprié (décrire)
La note moyenne des étudiants a augmenté de 0,85 points. Des étudiants ont beaucoup de vocabulaires; sont en mesure de choisir des mots ou des expressions correctes et de maîtriser de la formulation des mots, bien qu'il y ait des erreurs dans l'écriture du vocabulaire. Par exemple le mot « victim », le verbe « manier » dans la phrase « les polices les ont maniés. ». Le verbe « manier » devient plus correct, s'il est remplacé par le verbe « s'occuper ».
- f. Présence d'articulateurs très simples, comme « et », « mais » et « parce que »
Après la mise en place du traitement, la note de moyenne des étudiants a augmenté de 0,22 points. 33,33% des étudiants sont en mesure de prendre des conjonctions variées.

Basé sur l'explication ci-dessus, nous pouvons constater que la mise en œuvre de ce modèle d'apprentissage contribue le plus dans l'aspect de lexique approprié (décrire). Cela montre que cette mise en place stimule le plus à l'acquisition et l'utilisation du lexique étendu, ainsi que à capacité de décrire. Certes, l'utilisation de la vidéo contribue au développement des idées.

Nous avons analysé les résultats du pré-test et du post-test. Voici les notes de 30 étudiants dans le tableau de distribution afin d'observer les différences entre les deux tests.

Tableau 3. La distribution des notes du pré-test et du post-test

N°	Répondant	Pré-test	Post-test	<i>d</i>	<i>Md</i>	<i>Xd</i>	<i>x²d</i>
1	001	9	9	0	2,38	-2,38	5,6644
2	002	7	10	3	2,38	0,62	0,3844
3	003	4	7,5	3,5	2,38	1,12	1,2544
4	004	8,5	10	1,5	2,38	-0,88	0,7744
5	005	7,5	11	3,5	2,38	1,12	1,2544
6	006	8,5	11	2,5	2,38	0,12	0,0144
7	007	6,5	9	2,5	2,38	0,12	0,0144
8	008	9	13,5	4,5	2,38	2,12	4,4944
9	009	7,5	12	4,5	2,38	2,12	4,4944
10	010	6,5	9	2,5	2,38	0,12	0,0144
11	011	8	9,5	1,5	2,38	-0,88	0,7744
12	012	6,5	10	3,5	2,38	1,12	1,2544
13	013	5,5	8	2,5	2,38	0,12	0,0144
14	014	8,5	9,5	1	2,38	-1,38	1,9044
15	015	6,5	10	3,5	2,38	1,12	1,2544
16	016	5	8,5	3,5	2,38	1,12	1,2544
17	017	6	7	1	2,38	-1,38	1,9044
18	018	11	12	1	2,38	-1,38	1,9044
19	019	6,5	8	1,5	2,38	-0,88	0,7744
20	020	5,5	9	3,5	2,38	1,12	1,2544
21	021	8,5	11	2,5	2,38	0,12	0,0144
22	022	7,5	9,5	2	2,38	-0,38	0,1444
23	023	7	9	2	2,38	-0,38	0,1444
24	024	5,5	7	1,5	2,38	-0,88	0,7744
25	025	4	7	3	2,38	0,62	0,3844
26	026	5,5	8,5	3	2,38	0,62	0,3844
27	027	4	6,5	2,5	2,38	0,12	0,0144
28	028	7,5	9	1,5	2,38	-0,88	0,7744
29	029	9	10,5	1,5	2,38	-0,88	0,7744
30	030	6,5	8	1,5	2,38	-0,88	0,7744
<i>n</i> = 30	$\sum x$ = 208	$\sum y$ = 279,5	$\sum d$ = 71,5	-	-	$\sum x^2 d$ = 34,84	

Ensuite, nous appliquons la formule suivant afin de connaître les résultats des tests :

$$t = \frac{M_d}{\sqrt{\frac{\sum x^2 d}{n(n-1)}}}$$

Remarque :

Md : La moyenne de la différence du pré-test et du post-test

xd : Le déviés de chaque répondant (d-Md)

$\sum x^2 d$: Le total de déviés

n : Le nombre de répondant

n-1 : Le degré d'indépendance

A partir du tableau ci-dessus et afin de calculer les données selon la formule ci-dessus, nous avons cherché la note moyenne de pré-test ainsi que celle de post-test en utilisant les formules comme suivent:

1. La note moyenne de pré-test :

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n} = \frac{208}{30} = 6,93$$

2. La note moyenne de post-test :

$$\bar{y} = \frac{\sum y}{n} = \frac{279,5}{30} = 9,32$$

Ensuite, nous avons calculé sous la forme de pourcentage afin de connaître la compétence de production écrite du texte narratif expositoire avant et après la mise en place du modèle d'apprentissage par problème à travers du média audiovisuel. Le pourcentage pour la note de pré-test est 46,2% et celle de post-test est 62,13%. Il y a donc une augmentation entre ces deux pourcentages égal 15,93%.

Puis, selon les calculs statistiques, la valeur de t_{calcul} est 11,9 et celle de $t_{tableau}$ est 2,045 en appliquant le degré de la liberté (α) 5%. Nous trouvons donc que la valeur t_{calcul} est plus élevée que celle de $t_{tableau}$ ($t_{calcul} > t_{tableau}$). En résumé, on sait que la mise en place du modèle d'apprentissage par problème à travers le média audiovisuel est efficace dans l'apprentissage de la compétence de production écrite du texte narratif expositoire.

CONCLUSION

Basé sur les résultats de cette recherche, nous pouvons conclure que la mise en œuvre du modèle d'apprentissage par problème contribue le plus dans l'amélioration de la qualité du texte produit par les apprenants pour l'aspect de lexique approprié

(décrire). Cela est montré par l'augmentation significative du résultat du post-test de 0,85 par rapport au résultat de pré-test.

Selon l'analyse, nous pouvons aussi conclure qu'il y a la différence du résultat d'apprentissage avant et après la mise en place de ce modèle. Cela ressort de l'augmentation significative de la note moyenne des étudiants. La note moyenne de pré-test des étudiants est 6,93 points et celle de post-test est 9,32 points de 15 points. Ces notes montrent qu'il y a l'augmentation de la note moyenne de 2,39 points. Bref, la compétence de production écrite du texte narratif expositoire des apprenants s'est améliorée après la mise en place de ce modèle.

Puis, nous pouvons également conclure que ce modèle est efficace à mettre en œuvre dans l'apprentissage de la production écrite, notamment celui du texte narratif expositoire. Ceci est connu à partir du calcul statistique où la note t_{calcul} est plus élevée que celle de $t_{tableau}$.

Nous recommandons donc que ce modèle puisse être mis en œuvre comme un modèle alternatif dans l'apprentissage de production écrite en général. Nous sommes conscients qu'il reste des choses qui ne sont pas encore exploitées dans cet article, par exemple la perception des apprenants sur l'apprentissage en utilisant ce modèle, et/ou l'analyse, de façon qualitative, de la production du texte des apprenants dans le cadre d'approfondir le résultat de recherche sur les effets de la mise en place de ce modèle dans l'apprentissage. Finalement, nous espérons que cette recherche pourrait inspirer d'autres chercheurs afin d'effectuer des recherches identiques dans le cadre d'enrichir les informations empiriques à propos de l'utilisation du modèle d'apprentissage par problème dans les cours de production écrite en général.

RÉFÉRENCES

- Al Fadda, H. (2012). Difficulties in academic writing: From the perspective of King Saud University postgraduate students. *English Language Teaching*, 5(3), 123-130.
- Apriyani, N. (2012). *Penerapan Metode Pembelajaran Berbasis Masalah (Problem Based Learning) Dalam Pembelajaran Menulis Foster (Penelitian Eksperimen Semu Pada Siswa Kelas VIII SMP Negeri 16 Bandung Tahun Ajaran 2011/2012)*. (Mémoire de licence). Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung.
- Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach ninth edition*. New York : McGraw-Hill
- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based Learning An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company.
- Calin, D. (1998). *Les difficultés de l'apprentissage de l'écrit pour des personnes en situation précaire*. Repéré à <http://dcalin.fr/textes/precaire.html>.
- Coffin, P. (2013). The impact of the implementation of the PBL for EFL interdisciplinary study in a local Thai context. *PBL Across Cultures*, 191-197.
- Hidayat, S. (2003). *Analyzing students' error in writing narrative text (A case study at Alyah Albasyariyah Bandung)*. Repéré à

<http://publikasi.stkipsiliwangi.ac.id/files/2012/10/07220093-sarip-hidayat.pdf>

- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-based learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 3, 485-506.
- Joyce, B. & Weil, M. (2003). *Models of Teaching*. New Delhi: Prentice Hall of India.
- Mohammad, T., & Hazarika, Z. (2016). Difficulties of Learning EFL in KSA: Writing Skills in Context. *International Journal of English Linguistics*, 6(3), 105-117. doi: 10.5539/ijel.v6n3p105
- Mulyaningsih, D. U. (2013). *An Analysis Of Students'ability In Writing Narrative Texts: A Case study at One Public Junior High Schools in Bandung*. (Thèse de doctorat). Universitas Pendidikan Indonesia.
- Othman, N., & Shah, M. I. A. (2013). Problem-based learning in the English language classroom. *English Language Teaching*, 6(3), 125-134.
- Putri, A. S. S. (2014). *Analisis Kesalahan Hasil Karangan Narasi Mahasiswa Berdasarkan Hasil Tes Berbasis Delf A2*. (Mémoire de licence). Universitas Pendidikan Indonesia.
- Rocheleau, J. (2008). Le concept de média d'apprentissage. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 10(2), 1-16.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 3, 9-20.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International.