

Maîtrise de la littérature académique en français chez de futurs enseignants de français langue étrangère

Étude comparative d'étudiants
en formation initiale de professeurs
à l'université de Grenade (Espagne) et
à l'université de Gand (Belgique)

Ariane Ruyffelaert

Joint PhD
Thèse de doctorat en cotutelle
2017

Faculteit Letteren en Wijsbegeerte
Universiteit Gent
België

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
España



Maîtrise de la littérature académique en français chez de futurs enseignants de français langue étrangère.
Étude comparative d'étudiants en formation initiale de professeurs
à l'université de Grenade (Espagne) et à l'université de Gand (Belgique).

Ariane Ruyffelaert



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Ariane Ruyffelaert

ISBN: 978-84-9163-238-2

URI: <http://hdl.handle.net/10481/46970>

Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, stockée, retransmise, ou rendu public, par quelque moyen que ce soit, électronique, mécanique, à l'aide de photocopies ou d'une autre façon, sans l'autorisation écrite préalable de l'auteur.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida total o parcialmente, de ninguna forma ni por ningún medio-gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia y sistemas de recuperación, sin consentimiento previo por escrito del autor.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior written permission of the author.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
España

Faculteit Letteren en Wijsbegeerte
Universiteit Gent
België



Maîtrise de la littérature académique en français chez de futurs
enseignants de français langue étrangère.

Étude comparative d'étudiants en formation initiale de
professeurs à l'université de Grenade (Espagne) et à l'université de
Gand (Belgique).

THÈSE DE DOCTORAT

Ariane Ruyffelaert

2017

Cette thèse de doctorat en cotutelle a été réalisée entre l'université de Grenade (Espagne) et l'université de Gand (Belgique), sans financement, à l'exception d'un des séjours de recherche d'une durée de 3 mois (septembre 2013 - novembre 2013) à l'université de Gand, financé par la bourse « *Beca de estancia de doctorado en el marco del Programa Propio de Movilidad Internacional* » de l'université de Grenade.

Maîtrise de la littérature académique en français chez de futurs enseignants
de français langue étrangère.

Étude comparative d'étudiants en formation initiale de professeurs à
l'université de Grenade (Espagne) et à l'université de Gand (Belgique).

Thèse de doctorat en cotutelle présentée

par

Ariane Ruyffelaert

licenciée en langues et littératures françaises et espagnoles

pour l'obtention du grade de Docteur :

en Sciences de l'Éducation par l'université de Grenade

avec la Mention Internationale

et

en Linguistique et Littérature par l'université de Gand

Directeurs de thèse :

Prof. Dr. Francisco Javier Suso López
Université de Grenade
Espagne

Prof. Dr. Pascale Hadermann
Université de Gand
Belgique

2017

REMERCIEMENTS

À l'issue de la rédaction de cette recherche, je suis convaincue qu'une thèse doctorale est loin d'être un travail solitaire. Je n'aurais jamais pu réaliser cette thèse sans le soutien d'un grand nombre de personnes.

En premier lieu, je tiens à remercier mes directeurs de thèse, le Prof. Dr. Javier Suso López et la Prof. Dr. Pascale Hadermann, pour la confiance qu'ils m'ont accordée en acceptant d'encadrer cette thèse en cotutelle, pour leur disponibilité, pour leurs lectures minutieuses, pour leurs multiples conseils pertinents et pour toutes les heures qu'ils ont consacrées à diriger cette recherche.

Je souhaite également exprimer ma gratitude à la Prof. Dr. María Eugenia Fernández Fraile, pour m'avoir motivée à réaliser une thèse en cotutelle, et pour son accueil chaleureux durant mes séjours de recherche à l'université de Grenade.

Mes remerciements vont également aux membres de la commission doctorale, notamment la Prof. Dr. Mathea Simons, la Prof. Dr. María Eugenia Fernández Fraile et la Prof. Dr. Catherine Collin pour leurs suggestions pertinentes, ainsi qu'aux experts internationaux et aux membres du jury pour la lecture de la thèse.

Je remercie également tous les étudiants de l'université de Grenade ainsi que ceux de l'université de Gand qui ont participé à cette étude.

Je remercie très fort Gitte Callaert qui m'a aidée avec la mise en page finale de la thèse.

Je remercie très chaleureusement ma famille, et en particulier mes parents pour leurs encouragements, leur patience et leur soutien inconditionnel. Je les remercie infiniment.

Las últimas palabras, las dirijo a mis grandes amores de la vida. A Sebastián, por haber creído en mí desde el principio, por haberme apoyado siempre, por haberme hecho creer cada día que podía hacerlo, por subirme el ánimo cuando lo necesitaba, por su ayuda, por su presencia, por su amor eterno, por hacerme feliz. A nuestra hija Valentina, por su amor, sus dulces besos, sus abrazos cariñosos, su alegría, su sonrisa y por hacer nuestra vida feliz. Y finalmente, a nuestro segundo ♥ que pronto estará con nosotros...

LISTE D'ABRÉVIATIONS

%	pourcentage
A	utilisateur élémentaire
A1	le niveau introductif ou découverte
A2	le niveau intermédiaire ou de survie
ALTE	<i>Association of Language Testers in Europe</i>
ASO	l'enseignement secondaire général en Flandre, Belgique
B	utilisateur indépendant
B1	le niveau-seuil
B2	le niveau avancé
BSO	l'enseignement secondaire professionnel en Flandre, Belgique
BOE	<i>Boletín Oficial del Estado</i>
C	utilisateur expérimenté
C.E.	compréhension écrite
C.O.	compréhension orale
C1	le niveau autonome
C2	la maîtrise
CAP	<i>Curso para la obtención del certificado de Aptitud Pedagógica</i> ou <i>Certificado de Aptitud Pedagógica</i>
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CARAP	<i>Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures</i>
CE	compétences spécifiques
CECR	<i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>
CELV	Centre européen pour les langues vivantes
CG	compétences générales
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CTR UGR	le groupe de contrôle de l'université de Grenade
D	valeur indiquant la richesse lexicale
DALF	diplôme approfondi de langue française
DELF	diplôme d'études en langue française
E.E.	expression écrite
E.O.	expression orale
ECTS	abréviation du terme anglais <i>European Credits Transfer Scale</i>
EMILE	l'enseignement d'une matière par l'intermédiaire d'une langue étrangère
ESO	<i>Enseñanza Secundaria Obligatoria</i> ou l'enseignement secondaire obligatoire en Espagne

FIPF	la Fédération internationale des professeurs de français
FLE	français comme langue étrangère
I.O.	interaction orale
KSO	l'enseignement secondaire artistique en Flandre, Belgique
L1	langue maternelle
L2	seconde langue
LE	langue étrangère
LGE	<i>Ley General de Educación</i>
LOCE	<i>Ley Orgánica de Calidad de la Educación</i>
LOE	<i>Ley Orgánica de Educación</i>
LOGSE	<i>Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo</i>
LOMCE	<i>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa</i>
MAES	<i>Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas</i>
MHL	mots hors listes
MLR	<i>Measure of Lexical Richness</i>
MTLD	<i>Measure of Textual Lexical Diversity</i>
n	nombre
p	valeur p ou <i>p-value</i>
PE UGent	la population expérimentale de l'université de Gand
PE UGR	la population expérimentale de l'université de Grenade
PEFELE	<i>Profil européen pour la formation des enseignants de langues en Europe – Un cadre de référence</i>
PEPELF	<i>Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale – Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues</i>
PFL	profil de fréquence lexicale les étudiants de l'université de Gand ayant obtenu un diplôme
PHIL UGent	universitaire en langue et littérature françaises, en combinaison avec une deuxième langue étrangère
PHIL UGR	les étudiants de l'université de Grenade ayant obtenu un diplôme universitaire en philologie française
TI UGent	les étudiants de l'université de Gand ayant obtenu un diplôme universitaire en traduction et interprétation françaises
TI UGR	les étudiants de l'université de Grenade ayant obtenu un diplôme universitaire en traduction et interprétation françaises
TICE	les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TSO	l'enseignement secondaire technique en Flandre, Belgique
TTR	<i>type-token-ratio</i> ou rapport de type-occurrence
α	indique des différences statistiquement significatives
β	indique des différences statistiquement significatives

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	xi
LISTE D'ABRÉVIATIONS	ix
LISTE DES FIGURES, TABLEAUX ET GRAPHIQUES	xxi
RÉSUMÉ	xxvii
<i>RESUMEN</i>	xxxix
<i>SUMMARY</i>	xxxv
<i>SAMENVATTING</i>	xxxix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I. CHOIX, OBJECTIFS, QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE	3
1.1. Choix de la recherche	3
1.2. Objectifs de la recherche	7
1.3. Questions et hypothèses de recherche	8
CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE	11
CADRE 1. Le contexte large de la vision européenne en matière de plurilinguisme et de maîtrise de langues	11
2.1. Pertinence de la recherche	12
2.1.1. La vision européenne au niveau des connaissances linguistiques de tous les citoyens européens	12
2.1.2. La vision européenne au niveau de la formation initiale en enseignement de langues	16
2.1.3. L'importance accordée dans la recherche à la formation initiale en	23

enseignement de langues et aux compétences langagières de futurs enseignants de langues	
2.2. La politique linguistique du Conseil de l'Europe	29
2.2.1. Le renouvellement de l'enseignement des langues sous l'initiative du Conseil de l'Europe	29
2.2.2. Du <i>Niveau Seuil</i> au <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	32
2.2.3. Le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer</i>	35
2.2.3.1. Le CECR dans son contexte politique et éducatif	35
2.2.3.2. Objectifs, défis, enjeux	39
2.2.3.3. Les niveaux communs de référence	40
2.2.3.4. Les compétences linguistiques de l'apprenant	42
2.3. Les contextes spécifiques de la recherche	47
2.3.1. Le contexte du FLE en Espagne	48
2.3.1.1. Contexte historique : l'apprentissage et l'enseignement du français en Espagne	48
2.3.1.2. Situation actuelle des langues étrangères et du français langue étrangère en Espagne	51
2.3.1.3. Quelques généralités concernant le système scolaire en Espagne	53
2.3.1.4. La formation initiale en enseignement de FLE en Espagne : généralités	55
2.3.2. Le contexte du FLE en Flandre, Belgique	57
2.3.2.1. Contexte historique : le français en Flandre	58
2.3.2.1.1. Un survol rapide du XIIe siècle jusqu'au XXe siècle	58
2.3.2.1.2. La question linguistique dans l'histoire politique de la Belgique à partir de 1830	61
2.3.2.2. Situation actuelle du français en Flandre	63
2.3.2.2.1. Recul du français en Flandre	63
2.3.2.2.2. Une minorité francophone en Flandre	64
2.3.2.2.3. Le statut social du français en Flandre et l'enseignement	65

du FLE	
2.3.2.2.4. La prédominance de l'anglo-américain	66
2.3.2.3. Quelques généralités concernant le système scolaire en Flandre	67
2.3.2.3.1. Un enseignement obligatoire à partir de six ans	67
2.3.2.3.2. L'importance des langues étrangères dans l'enseignement	67
2.3.2.4. La formation initiale en enseignement de FLE en Flandre : généralités	71
CADRE 2. Le contexte acquisitionnel et la maîtrise de la langue	75
2.4. Le projet ©DIALANG	75
2.4.1. Bref historique du projet ©DIALANG	76
2.4.2. Le système d'évaluation de ©DIALANG	77
2.4.3. ©DIALANG, avant tout un test diagnostique	77
2.4.4. L'auto-évaluation de ©DIALANG	81
2.4.4.1. Les buts de l'auto-évaluation dans ©DIALANG	81
2.4.4.2. Les échelles pour l'auto-évaluation utilisées dans ©DIALANG	81
2.4.5. Le déroulement du test ©DIALANG	87
2.4.5.1. Le test de niveau sur l'étendue du vocabulaire	87
2.4.5.2. L'auto-évaluation des compétences	88
2.4.5.3. Le test ©DIALANG et le feed-back immédiat	89
2.5. La production écrite en langue étrangère : un processus complexe	91
2.5.1. Introduction : la didactique des langues et des cultures	92
2.5.1.1. L'approche communicative	92
2.5.1.2. La perspective actionnelle	95
2.5.1.3. Le plurilinguisme	95
2.5.1.4. L'interculturalité	97
2.5.1.5. Les approches plurielles	98

2.5.2. La production écrite en contextes de langue maternelle et de langue étrangère	99
2.5.3. L'évaluation de la production écrite en contexte de langue étrangère	101
2.5.3.1. Les échelles pour la production écrite selon le CECR	101
2.5.3.2. La conception des tâches dans l'évaluation de l'expression écrite en langue étrangère	102
2.5.3.2.1. Description de la tâche	103
2.5.3.2.2. Les considérations dans la conception de tâches écrites	103
2.5.3.2.2.1. Le thème de la tâche d'expression écrite	103
2.5.3.2.2.2. Le matériel de stimulation	104
2.5.3.2.2.3. Le genre	104
2.5.3.2.2.4. L'attribution du temps	104
2.5.3.2.2.5. Les instructions	105
2.5.3.2.2.6. Le choix entre plusieurs sujets	106
2.5.3.2.2.7. Le mode de transcription	106
2.5.3.2.2.8. L'utilisation de dictionnaires et d'autres documents de référence	106
2.5.3.3. La difficulté de la tâche	107
2.5.3.3.1. Les compétences et les caractéristiques de l'apprenant	107
2.5.3.3.2. Les conditions et les contraintes de la tâche	109
2.5.4. La place de l'erreur en production écrite	110
2.5.4.1. La distinction entre les notions « erreur » et « faute »	110
2.5.4.1.1. La notion « erreur »	110
2.5.4.1.2. La notion « faute »	111
2.5.4.2. Notre propre définition de l'erreur	112
2.5.4.3. Survol historique des travaux sur l'analyse des erreurs	113
2.5.4.3.1. L'analyse contrastive	114
2.5.4.3.2. L'analyse d'erreurs	115

2.5.4.3.3. L'analyse des interlangues	116
2.5.4.4. L'interprétation de l'erreur	118
2.5.4.5. Les étapes dans l'analyse d'erreurs	120
2.5.4.5.1. La constitution du corpus	120
2.5.4.5.2. Le repérage d'erreurs	120
2.5.4.5.3. La description ou la classification d'erreurs	121
2.5.4.5.4. Interprétation ou explication de l'erreur	123
2.5.4.5.5. Remédiation ou prolongements pédagogiques	124
2.6. La littératie académique	125
2.6.1. La notion de la littératie académique	125
2.6.2. La littératie académique : définition et importance	126
2.6.3. L'essai ou le texte argumentatif	131
2.6.3.1. Définition de l'essai ou le texte argumentatif	131
2.6.3.2. Procédure pour rédiger un essai ou un texte argumentatif	131
2.6.4. Lien de la littératie académique avec la richesse lexicale	132
2.6.5. La richesse lexicale	133
2.6.6. Aperçu des méthodes d'analyse de la richesse lexicale	134
CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE	139
3.1. Définition de terminologie	139
3.1.1. Définition d'un apprenant dit avancé	139
3.1.2. Définition d'un futur enseignant de FLE	140
3.2. Méthode de recherche	141
3.3. Choix et description de la population expérimentale	147
3.3.1. Choix de la population expérimentale	147

3.3.2. Description de la population expérimentale	149
3.3.2.1. Bref aperçu du profil des étudiants de l'université de Grenade, Espagne	149
3.3.2.2. Bref aperçu du profil des étudiants de l'université de Gand, Belgique	150
3.3.2.3. Interprétation du niveau exigé en FLE selon le CECR à la fin des études secondaires, au début des études universitaires de base	151
3.3.2.4. Interprétation du niveau exigé en FLE selon le CECR à la fin des études universitaires de base ou en entamant la formation initiale des enseignants de FLE	152
3.4. Collecte de données du corpus	154
3.4.1. Enquête	154
3.4.2. Évaluation du niveau de FLE : test ©DIALANG	156
3.4.2.1. Choix et justification du test ©DIALANG	156
3.4.2.2. Déroulement de l'évaluation du niveau de FLE par le biais du test ©DIALANG	157
3.4.3. Tâche d'expression écrite : rédaction d'un texte argumentatif	164
3.4.3.1. Choix et justification de l'évaluation de l'expression écrite	164
3.4.3.2. Déroulement de la tâche d'expression écrite : rédaction d'un texte argumentatif	165
3.5. Traitement des données du corpus	166
3.5.1. Analyse des résultats sur le test ©DIALANG	166
3.5.2. Analyse des textes argumentatifs : erreurs écrites	166
3.5.3. Analyse de la richesse lexicale dans les textes argumentatifs	171
3.5.3.1. Le logiciel D_Tools	171
3.5.3.2. La valeur D	171
3.5.3.3. La procédure à suivre de D_Tools	172
3.5.4. Analyses quantitatives et statistiques	175

CHAPITRE IV. RÉSULTATS	179
4.1. Implémentation de la vision européenne dans les formations initiales en enseignement de FLE	180
4.1.1. Plan d'études, objectifs et compétences de base à atteindre pendant la formation initiale en enseignement de FLE, à l'université de Grenade	181
4.1.2. Plan d'études, objectifs et compétences de base à atteindre pendant la formation initiale en enseignement de FLE, à l'université de Gand	193
4.1.2.1. Plan d'études à l'université de Gand	193
4.1.2.2. Objectifs et compétences de base actuels à atteindre à l'université de Gand	198
4.2. La maîtrise de la matière, en l'occurrence le français	202
4.2.1. Enquête	203
4.2.1.1. Université de Grenade	203
4.2.1.2. Université de Gand	205
4.2.2. Évaluation du niveau de FLE : test ©DIALANG	209
4.2.2.1. Auto-évaluation du niveau de FLE	209
4.2.2.1.1. Université de Grenade	209
4.2.2.1.2. Université de Gand	210
4.2.2.1.3. Analyse comparative	210
4.2.2.2. Test de niveau ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire et le niveau global	211
4.2.2.2.1. Université de Grenade	211
4.2.2.2.2. Université de Gand	214
4.2.2.2.3. Analyse comparative	215
4.2.2.3. Analyse des compétences pour le test ©DIALANG	216
4.2.2.3.1. Université de Grenade	216
4.2.2.3.2. Université de Gand	218
4.2.2.3.3. Analyse comparative	219

4.2.3. Analyse des textes argumentatifs	220
4.2.3.1. Analyse des textes argumentatifs et classement général des erreurs écrites	221
4.2.3.1.1. Université de Grenade	221
4.2.3.1.2. Université de Gand	226
4.2.3.1.3. Analyse comparative	229
4.2.3.2. Analyse des sous-types d'erreurs écrites	234
4.2.3.2.1. Université de Grenade	234
4.2.3.2.1.1. Erreurs de grammaire	236
4.2.3.2.1.2. Erreurs lexicales	237
4.2.3.2.1.3. Erreurs discursives	237
4.2.3.2.1.4. Bilan	238
4.2.3.2.2. Université de Gand	240
4.2.3.2.2.1. Erreurs de grammaire	240
4.2.3.2.2.2. Erreurs lexicales	243
4.2.3.2.2.3. Erreurs discursives	243
4.2.3.2.2.4. Bilan	244
4.2.3.2.3. Analyse comparative	246
4.2.3.3. Étude de cas : les erreurs les plus fréquentes	252
4.2.3.3.1. Université de Grenade	252
4.2.3.3.2. Université de Gand	256
4.2.3.4. Analyse de la richesse lexicale	259
4.2.3.4.1. Université de Grenade	260
4.2.3.4.2. Université de Gand	261
4.2.3.4.3. Analyse comparative	261
CHAPITRE V. DISCUSSION	263
5.1. La population expérimentale	264

5.2. Réponses aux questions de recherche et interprétation des résultats	265
5.2.1. Question de recherche 1 : implémentation de la vision européenne dans les formations initiales en enseignement de FLE	266
5.2.2. Question de recherche 2 : évaluation du niveau de FLE	270
5.2.3. Question de recherche 3 : analyse des textes argumentatifs : fréquence et types d'erreurs écrites	274
5.2.4. Question de recherche 4 : analyse de la littérature académique	283
CONCLUSIONS	285
<i>CONCLUSIONES</i>	292
BIBLIOGRAPHIE	301
ANNEXES	317
Annexe A : ©DIALANG - formulaire d'évaluation	319
Annexe B : Enquête	321
Annexe C : Rédaction d'un texte argumentatif - consignes	333
Annexe D : Textes argumentatifs - PE UGR	335
Annexe E : Textes argumentatifs - PE UGent	383
Annexe F : Textes argumentatifs - CTR UGR	423

LISTE DES FIGURES, TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Liste des figures

Figure 1. CECR – Les niveaux communs de référence en arborescence	41
Figure 2. Itinéraires dans le système éducatif en Espagne	54
Figure 3. Une carte géographique de la situation linguistique belge actuelle	58
Figure 4. ©DIALANG – Choix de la langue	158
Figure 5. ©DIALANG – Test de niveau évaluant l'étendue du vocabulaire	159
Figure 6. ©DIALANG – Auto-évaluation de la compréhension orale	159
Figure 7. ©DIALANG – Auto-évaluation de l'expression écrite	160
Figure 8. ©DIALANG – Auto-évaluation de la compréhension écrite	160
Figure 9. ©DIALANG – Exemple d'une question évaluant la compréhension orale	161
Figure 10. ©DIALANG – Exemple d'une question évaluant l'expression écrite	162
Figure 11. ©DIALANG – Exemple d'une question évaluant la compréhension écrite	162
Figure 12. ©DIALANG – Exemple d'une question évaluant le vocabulaire	163
Figure 13. ©DIALANG – Exemple d'une question évaluant la grammaire	163
Figure 14. <i>CorpuScript</i> UGent – types d'erreurs	167
Figure 15. D_Tools – espace de travail	173
Figure 16. D_Tools – rapport	175

Liste des tableaux

Tableau 1. CECR – Niveaux communs de compétences – Échelle globale	42
Tableau 2. CECR – Étendue linguistique générale	43
Tableau 3. CECR – Étendue du vocabulaire	44
Tableau 4. CECR – Maîtrise du vocabulaire	44
Tableau 5. CECR – Correction grammaticale	45
Tableau 6. CECR – Maîtrise de l'orthographe	46
Tableau 7. CECR – Cohérence et cohésion	46
Tableau 8. Aperçu des heures de FLE dans l'enseignement en Flandre	69

Tableau 9. Niveaux à atteindre (selon le CECR) pour les différentes compétences en FLE dans l'enseignement en Flandre	71
Tableau 10. Les spécifications pour l'auto-évaluation de ©DIALANG : la compréhension de l'écrit	82
Tableau 11. Les spécifications pour l'auto-évaluation de ©DIALANG : la production écrite	83
Tableau 12a. Les spécifications pour l'auto-évaluation de ©DIALANG : la compréhension de l'oral	84
Tableau 12b. Les spécifications pour l'auto-évaluation de ©DIALANG : la compréhension de l'oral	85
Tableau 13. Échelle générale (abrégée) pour le compte rendu des résultats de ©DIALANG : la compréhension de l'écrit	85
Tableau 14. Échelle générale (abrégée) pour le compte rendu des résultats de ©DIALANG : la production écrite	86
Tableau 15. Échelle générale (abrégée) pour le compte rendu des résultats de ©DIALANG : la compréhension de l'oral	86
Tableau 16. Échelle de démonstration détaillée utilisée pour le compte rendu de ©DIALANG pour la production écrite	87
Tableau 17. CECR – Production écrite générale	101
Tableau 18. CECR – Essais et rapports	102
Tableau 19. Aperçu historique du statut de l'erreur (Larruy, 2003)	114
Tableau 20. UGR – Plan d'études du « <i>Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas</i> » : modules, cours et crédits ECTS correspondants	182
Tableau 21. Modules et cours dans la formation universitaire en enseignement de l'université de Gand, intitulée « <i>Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde</i> »	195
Tableau 22. Les difficultés que les étudiants de l'université de Grenade ont éprouvées durant leur apprentissage d'expression écrite en FLE à l'université	205
Tableau 23. Les difficultés que les étudiants de l'université de Gand ont éprouvées durant leur apprentissage d'expression écrite en FLE à l'université	208
Tableau 24. Résultats de l'auto-évaluation du niveau de FLE des étudiants de l'université de Grenade selon les échelles du CECR	209

Tableau 25. Résultats de l'auto-évaluation du niveau de FLE des étudiants de l'université de Gand selon les échelles du CECR	210
Tableau 26. ©DIALANG : le niveau de FLE selon le CECR des étudiants de l'université de Grenade	213
Tableau 27. ©DIALANG : le niveau de FLE selon le CECR des étudiants de l'université de Gand	215
Tableau 28. ©DIALANG Analyse du niveau de FLE pour les différentes compétences et connaissances des étudiants de l'université de Grenade	217
Tableau 29. ©DIALANG Analyse du niveau de FLE pour les différentes compétences et connaissances des étudiants de l'université de Gand	218
Tableau 30. Analyse générale des erreurs écrites trouvées dans le corpus de l'université de Grenade	224
Tableau 31. Analyse générale des erreurs écrites trouvées dans le corpus de l'université de Gand	228
Tableau 32. Comparaison de l'analyse générale des erreurs écrites trouvées dans le corpus de la PE UGR de l'université de Grenade et de la PE UGent de l'université de Gand	231
Tableau 33. Comparaison de l'analyse générale des erreurs écrites trouvées dans le corpus PHIL UGR et TI UGR de l'université de Grenade ainsi que PHIL UGent et TI UGent de l'université de Gand	233
Tableau 34. Analyse détaillée des sous-types d'erreurs écrites dans le corpus de l'université de Grenade	235
Tableau 35. Exemples d'erreurs écrites trouvées dans le corpus de l'université de Grenade	239
Tableau 36. Analyse détaillée des sous-types d'erreurs écrites dans le corpus de l'université de Gand	242
Tableau 37. Exemples d'erreurs écrites trouvées dans le corpus de l'université de Gand	245
Tableau 38. Comparaison de l'analyse détaillée des sous-types d'erreurs écrites dans le corpus de la PE UGR de l'université de Grenade et de la PE UGent de l'université de Gand	247

Tableau 39. Comparaison de l'analyse détaillée des sous-types d'erreurs écrites dans le corpus PHIL UGR et TI UGR de l'université de Grenade et PHIL UGent et TI UGent de l'université de Gand	248
Tableau 40. Comparaison de la distribution des sous-types d'erreurs par rapport à leur catégorie générale dans le corpus de l'université de Grenade (PE UGR) et de l'université de Gand (PE UGent)	251
Tableau 41. Comparaison de la distribution des sous-types d'erreurs sur la totalité d'erreurs dans le corpus de l'université de Grenade (PE UGR) et de l'université de Gand (PE UGent)	252
Tableau 42. D_Tools : Analyse de la richesse lexicale dans les textes argumentatifs de tous les participants	260

Liste des graphiques

Graphique 1. Comparaison de l'auto-évaluation du niveau de FLE des étudiants de l'université de Grenade et ceux de l'université de Gand	211
Graphique 2. Représentation graphique des scores sur le test de niveau ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire des étudiants de l'université de Grenade	212
Graphique 3. Représentation graphique des scores sur le test de niveau ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire des étudiants de l'université de Gand	214
Graphique 4. Représentation graphique des scores moyens sur le test de niveau ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire, obtenus par les étudiants de l'université de Grenade et de Gand	216
Graphique 5. Représentation graphique de la richesse lexicale dans les textes argumentatifs des différents participants	262

« Teacher education, as a form of service industry, is in the business not of mass-producing machines (in this case, human) but of creating added value. The beneficiaries are not only people intending to work, or actually working, with learners in classrooms but also the learners themselves and a variety of other stakeholders such as parents, employers and society at large. So far, so non-controversial. However, the nature of the value added is less easy to define.

The difficulty arises partly out of the uncertain relationship between teacher education and teacher performance and partly out of the fact that teacher performance is itself part of another, and much larger, service industry, teaching. And good teaching is not easy to define.

In the case of language teaching and, by extension, language teacher education, these difficulties are compounded by the complexity and elusiveness of the value-added in question, namely skill in language. » (Trappes-Lomax & Ferguson, 2002 : 23).

RÉSUMÉ

Ces dernières décennies, l'Union européenne a lancé toute une série d'initiatives, de résolutions, projets, programmes et publications visant à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en Europe. Elle souligne l'importance pour tout citoyen européen de pouvoir parler au moins deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle. L'amélioration des compétences linguistiques des citoyens européens occupe donc une place fondamentale. De là découle le fait que la formation des enseignants de langues étrangères peut être considérée comme primordiale dans l'amélioration de l'apprentissage des langues étrangères.

Cette thèse doctorale vise principalement à atteindre deux objectifs.

Le premier objectif est de décrire le contexte de la vision européenne en matière de plurilinguisme et de maîtrise en langues étrangères ainsi que d'analyser comment deux pays européens, limitrophes de la France, essaient d'implémenter cette vision au niveau de l'enseignement et plus précisément de celui de la formation initiale des enseignants de français comme langue étrangère (FLE).

Le deuxième objectif est d'établir l'état des lieux et de pointer les difficultés, quant à la maîtrise des compétences d'expression écrite, que rencontrent de futurs enseignants non-natifs inscrits dans une formation initiale des enseignants de FLE. Grâce à la comparaison des deux contextes, nous essayons de proposer des suggestions en vue d'améliorer ces formations initiales en enseignement. Cette étude s'adresse donc aux formations initiales des enseignants de FLE et aux décideurs de politiques linguistiques des deux pays qui font l'objet de cette étude.

Concernant la méthode de recherche, cette étude est d'ordre descriptif et d'ordre comparatif, qui adopte également une approche mixte, à savoir une approche quantitative et qualitative. En ce qui concerne la collecte des données, une enquête, le test de langue diagnostique ©DIALANG et la rédaction d'un texte argumentatif nous ont permis de recueillir des données pour constituer notre corpus.

Cette étude a été réalisée avec deux populations expérimentales. D'une part, elle a été réalisée avec tous les futurs enseignants de FLE (n=45) inscrits dans la formation initiale en enseignement, appelée « *Máster Universitario en Profesorado de Educación*

Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas » avec une spécialisation en FLE pendant les années académiques 2012-2013 et 2014-2015 à l'université de Grenade (Espagne). D'autre part, elle a également été réalisée avec tous les futurs enseignants de FLE (n=40) inscrits dans la formation initiale en enseignement de FLE, appelée « *Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde* » avec une spécialisation en FLE pendant les années académiques 2013-2014 et 2014-2015 à l'université de Gand (Belgique).

Nous avons obtenu les résultats suivants pour les objectifs principaux mentionnés ci-dessus.

Grâce au *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence* (2004), nous avons pu trouver des résultats intéressants sur l'implémentation actuelle de deux des quatre éléments clés du *Profil*, faisant référence à l'importance des compétences langagières de l'enseignant d'une langue étrangère (LE). Ces résultats nous permettent de proposer quelques suggestions afin d'incorporer encore mieux ces éléments clés et d'améliorer ainsi les formations initiales des enseignants de FLE en Espagne et en Belgique.

En deuxième lieu, les données obtenues de l'enquête ont fourni plus de détails sur les difficultés, concernant l'expression écrite en FLE, qu'ont éprouvées les étudiants pendant leurs études universitaires. De plus, l'analyse des résultats sur le test de langue diagnostique ©DIALANG a démontré que 11,1% des futurs enseignants de FLE de l'université de Grenade et 37,5% de l'université de Gand se situent à un niveau C1. Les autres se situent à des niveaux inférieurs. Ensuite, l'analyse des textes argumentatifs a permis de découvrir que les deux populations expérimentales commettent encore des erreurs écrites dans leurs textes argumentatifs. En moyenne, nous avons relevé plus d'erreurs dans les textes des étudiants de l'université de Grenade que dans ceux de l'université de Gand. Les erreurs relevées concernent surtout des erreurs de grammaire (37,3%) et d'orthographe (36,9%) chez les étudiants de l'université de Grenade alors que chez les étudiants de l'université de Gand, les erreurs les plus fréquentes étaient des erreurs lexicales (41,1%). En ce qui concerne la richesse lexicale, les étudiants de l'université de Grenade ont rédigé des textes ayant une richesse lexicale légèrement plus riche (D=89,35) que ceux de l'université de Gand (D=87,65). Enfin, ces résultats nous permettent d'avoir une meilleure idée du niveau de maîtrise du FLE de futurs enseignants

de FLE et de mettre en évidence les lacunes à l'écrit afin d'identifier les besoins de ces futurs enseignants de FLE et d'améliorer en continu leur maîtrise.

Cette thèse doctorale a donc permis d'une part d'explorer la vision européenne au niveau de l'enseignement et de la maîtrise de langues étrangères, et d'examiner son implémentation dans deux formations initiales des enseignants de FLE différentes, notamment à l'université de Grenade (Espagne) et à l'université de Gand (Belgique). D'autre part, nous avons pu évaluer les compétences linguistiques, et plus précisément celles d'expression écrite de futurs enseignants de FLE, inscrits dans ces formations initiales.

Les résultats suggèrent qu'il est nécessaire de concevoir de nouvelles stratégies didactiques, se concentrant sur l'amélioration de la maîtrise globale de la langue cible et des compétences linguistiques générales et particulièrement les compétences écrites. Il serait utile d'intégrer des tests de niveau au début des études universitaires de base ainsi qu'après chaque semestre ou année académique pour évaluer les progrès des étudiants et les encourager à améliorer leurs compétences linguistiques, non seulement au sein de l'université. En outre, la formation initiale d'enseignants de FLE devrait également intégrer des tests de niveau au début de l'année académique.

Ces conclusions ne peuvent que réaffirmer la pertinence de commencer à réfléchir à l'implémentation en situation réelle d'une composante linguistique dans la formation initiale en enseignement de FLE et, à augmenter les possibilités de séjours Erasmus et à stimuler les étudiants à y participer, afin que les futurs enseignants non-natifs de FLE puissent perfectionner encore leurs compétences langagières pendant cette formation pour devenir de meilleurs enseignants de FLE.

Finalement, les principales perspectives de recherche qui apparaissent à l'issue de cette thèse concernent les points suivants qui mériteraient d'être étudiés plus en détail dans des études futures : évaluer l'expression orale de futurs enseignants de FLE ; analyser d'autres types de rédaction, issus de la littérature académique ; élargir le corpus de la population expérimentale en intégrant d'autres formations initiales en enseignement de FLE ; élargir le corpus de contrôle ; analyser si les mots employés dans les textes argumentatifs appartiennent au vocabulaire de base ou à un vocabulaire plus académique ; relier les résultats sur la maîtrise de la langue avec la langue maternelle des étudiants ainsi que de leurs attitudes et de leur motivation ; concernant les erreurs écrites,

étudier plus en détail les interférences avec la langue maternelle et les stratégies de compensation employées par les étudiants ; et finalement réaliser des analyses statistiques pour vérifier l'influence éventuelle de variables individuelles.

RESUMEN

En las últimas décadas, la Unión europea ha puesto en marcha una serie de iniciativas, resoluciones, proyectos, programas y publicaciones para promover la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros en Europa. Hace hincapié en la importancia de que todos los ciudadanos europeos sepan hablar al menos dos lenguas extranjeras además de su lengua materna. Por lo tanto, la mejora de los conocimientos lingüísticos de los ciudadanos europeos es fundamental. De esto se desprende que los profesores de lenguas extranjeras pueden ser considerados de suma importancia en la mejora del aprendizaje de idiomas extranjeros.

En este contexto, esta Tesis Doctoral se ha centrado en la consecución de dos objetivos.

El primer objetivo es describir el contexto de la perspectiva europea sobre el multilingüismo y el dominio de lenguas extranjeras. Además, se analizó cómo dos países europeos limítrofes de Francia, están tratando de poner en práctica esta visión a nivel de la enseñanza y en concreto al de la formación inicial de profesores de francés como lengua extranjera (FLE).

El segundo objetivo es identificar las dificultades en cuanto al dominio de las competencias escritas de los futuros profesores no nativos de FLE, matriculados en una formación inicial del profesorado. Al comparar dos contextos, tratamos de ofrecer sugerencias para mejorar la formación inicial del profesorado. Por lo tanto, este estudio se dirige a la formación inicial de los profesores de FLE y a los encargados de la política lingüística de los dos países que son el objeto de este estudio.

En cuanto a la metodología, es un estudio descriptivo y comparativo, que tiene además un enfoque mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo. En cuanto a la recopilación de datos, una encuesta, el test de idioma diagnóstico ©DIALANG y la redacción de un texto argumentativo nos ha permitido recoger datos para formar nuestro corpus.

Este estudio se realizó con dos poblaciones experimentales. En primer lugar, se llevó a cabo con todos los futuros profesores de FLE (n=45) inscritos en la formación inicial del profesorado, llamada « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria*

Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas» con una especialización en FLE durante los cursos académicos 2012-2013 y 2014-2015 en la Universidad de Granada (España). En segundo lugar, se estudiaron todos los futuros profesores de FLE (n=40), inscritos en la formación inicial del profesorado, llamada « *Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde* » con una especialización en FLE durante los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015 en la Universidad de Gante (Bélgica).

Se obtuvieron los siguientes resultados para los principales objetivos mencionados anteriormente.

Gracias al *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence* (2004), hemos podido encontrar resultados interesantes sobre la implementación actual de dos de los cuatro elementos clave del *Profil*, haciendo referencia a la importancia de las competencias lingüísticas de un profesor de lengua extranjera. Estos resultados nos permiten ofrecer algunas sugerencias para incorporar mejor estos elementos clave, mejorando de este modo la formación inicial del profesorado de FLE en España y Bélgica.

En segundo lugar, los datos obtenidos de la encuesta proporcionaron más detalles sobre los problemas, relativos a la expresión escrita en FLE, de los estudiantes durante sus estudios universitarios. Además, el análisis de los resultados de la prueba de idioma diagnóstica ©DIALANG mostró que el 11,1% de los futuros profesores de FLE de la Universidad de Granada y el 37,5% de la Universidad de Gante consiguieron un nivel C1. Los demás se encuentran aún en niveles más bajos. A continuación, el análisis de los textos argumentativos ha puesto de manifiesto que en ambas poblaciones experimentales, un gran número de futuros profesores cometen errores escritos en sus textos argumentativos. En promedio, encontramos más errores en los textos de los estudiantes de la Universidad de Granada (19,76 errores por texto) en comparación con los de la Universidad de Gante (4,08 errores por texto). Entre los estudiantes de la Universidad de Granada, los errores encontrados son principalmente errores gramaticales (37,3%) y de ortografía (36,9%), mientras que entre los estudiantes de la Universidad de Gante, el mayor número de errores fueron errores lexicales (41,1%). En cuanto a la riqueza lexical, los estudiantes de la Universidad de Granada han redactado textos con una riqueza lexical ligeramente superior (D=89,35) que los de la Universidad de Gante (D=87,65). Por último, estos resultados nos permiten tener una mejor idea del nivel de idioma de los

futuros profesores de FLE y poner de relieve sus lagunas por escrito con el fin de identificar las necesidades de estos futuros profesores de FLE y mejorar el dominio de la lengua de manera continua.

La presente Tesis Doctoral permitió, por un lado, explorar la visión europea en la enseñanza y en el dominio de lenguas extranjeras, y examinar su implementación en dos formaciones iniciales del profesorado de FLE distintas, a saber en la Universidad de Granada (España) y la Universidad de Gante (Bélgica). Por otro lado, se ha podido evaluar las competencias lingüísticas, específicamente de los futuros profesores de FLE, matriculados en estas formaciones iniciales.

Los resultados sugieren la necesidad de desarrollar nuevas estrategias didácticas orientadas a mejorar el aprendizaje, centrándose en la mejora del idioma y en las competencias lingüísticas generales, y sobre todo en las competencias escritas. Sería útil integrar pruebas de nivel al inicio de los estudios universitarios básicos y después de cada semestre o curso académico para evaluar el progreso de los estudiantes y animarles a mejorar sus competencias lingüísticas, no solo dentro del ámbito universitario. Además, la formación inicial del profesorado de FLE debe asimismo incorporar pruebas de nivel al comienzo del curso.

Estas conclusiones solo pueden reafirmar la pertinencia de empezar a reflexionar en la aplicación real de un módulo centrado en el dominio de la lengua extranjera en la formación inicial del profesorado de FLE, de aumentar las oportunidades de estancias Erasmus, y de estimular a los estudiantes de participar en ellas, de modo que los futuros profesores no nativos de FLE pueden mejorar aún más sus competencias lingüísticas durante esta formación para convertirse en mejores profesores de FLE.

Por último, las principales perspectivas de investigación que aparecen al final de esta tesis se refieren a los siguientes aspectos que deberían ser explorados en estudios futuros: evaluar la expresión oral de los futuros profesores de FLE; analizar otros tipos de redacción, relacionados a la literacia académica; ampliar el corpus de la población experimental mediante la incorporación de otras formaciones iniciales del profesorado de FLE; ampliar el corpus de control; analizar si las palabras usadas en los textos argumentativos pertenecen a un vocabulario básico o un vocabulario más académico; relacionar los resultados del dominio de la lengua con la lengua materna de los estudiantes y sus actitudes y motivación; en cuanto a los errores escritos, investigar más a

fondo las interferencias con la lengua materna y las estrategias de compensación utilizadas por los estudiantes; y finalmente, realizar análisis estadísticos para verificar la posible influencia de variables individuales.

SUMMARY

In recent decades, the European Union has launched a series of initiatives, resolutions, projects, programs and publications to promote the teaching and learning of foreign languages in Europe. She stresses the importance for all European citizens to be able to speak at least two foreign languages in addition to their mother tongue. Thus, the improvement of the language skills of European citizens occupies a fundamental place. From this, it follows that the language teacher education can be considered as primordial in the improvement of the learning of foreign languages.

This Doctoral Thesis aims mainly two objectives.

The first objective is to describe the context of the European vision on plurilingualism and foreign language proficiency and to analyze how two European countries, bordering France, are trying to implement this vision at the level of education and more precisely that of the initial education of French as a foreign language (FFL) teachers.

The second objective is to establish the state of art and to point out the difficulties, with regard to the mastery of writing skills, which encounter future non-native teachers enrolled in an initial training of teachers of FFL. By comparing the two contexts, we try to offer suggestions to improve these teacher education programs. This study is therefore aimed at the initial education of FFL teachers and the policy makers of the two countries that are the subject of this study.

Concerning the research method, this study is of descriptive and comparative nature, which also adopts a mixed approach, namely a quantitative and qualitative approach. In terms of data collection, a survey, the diagnostic language test ©DIALANG and the writing of an argumentative text allowed us to collect data to constitute our corpus.

This study was carried out with two experimental populations. On the one hand, it was carried out with all future FFL teachers (n=45) enrolled in the initial education of foreign language teachers, called « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* » with a specialization in FFL during the academic years 2012-2013 and 2014-2015 at the

University of Granada (Spain). On the other hand, it was also carried out with all future FFL teachers (n=40) enrolled in the initial education of foreign language teachers, called « *Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde* » with a specialization in FFL during the academic years 2013-2014 and 2014-2015 at Ghent University (Belgium).

We obtained the following results for the main objectives mentioned above.

Thanks to the *European profile for language teacher education: a frame of reference* (2004), we were able to find interesting results on the current implementation of two of the four key elements of the *European profile*, referring to the importance of language skills of the foreign language teacher. These results allow us to propose some suggestions in order to incorporate these key elements and to improve the initial education of FFL teachers in Spain and Belgium.

Secondly, the data obtained from the survey provided more details on the difficulties, related to FFL writing, encountered by students during their university studies. In addition, analysis of the results of the diagnostic language test ©DIALANG showed that 11.1% of future FFL teachers at the University of Granada and 37.5% of Ghent University have acquired a C1 level. The others are at lower levels. Then, the analysis of the argumentative texts made it possible to discover that the two experimental populations still commit written errors in their argumentative texts. On average, we found more errors in the texts of the students of the University of Granada (19.76 errors per text) than in those of Ghent University (4.08 errors per text). Among students of the University of Granada, the errors were mainly grammar (37.3%) and spelling (36.9%) errors while among students of Ghent University, the most frequent errors were lexical errors (41.1%). Concerning lexical richness, the students of the University of Granada wrote texts with slightly higher lexical richness (D=89.35) than those of Ghent University (D=87.65). Finally, these results allow us to have a better idea of the proficiency level of FFL of future FFL teachers and to highlight the gaps in writing in order to identify the needs of these future FFL teachers and to improve their proficiency continuously.

This Doctoral Thesis has allowed, on the one hand, to explore the European vision about teaching and foreign language proficiency, and to examine its implementation in two different FFL teacher education programs, in particular at the University of Granada (Spain) and at Ghent University (Belgium). On the other hand, we

were able to evaluate the language skills, and more specifically those of writing of future FFL teachers, enrolled in these teacher education programs.

The results suggest that it is necessary to design new didactic strategies, focusing on the improvement of the overall mastery of the target language and general language skills, especially writing skills. It would be useful to integrate language level tests at the beginning of the basic university studies and after each semester or academic year to assess student progress and encourage them to improve their language skills not only within the university. In addition, the FFL teacher education programs should also integrate language level tests at the beginning of the academic year.

These conclusions can only reaffirm the relevance of starting to reflect on the real implementation of a language component in the initial FFL teacher education programs, and, to increase the possibilities for Erasmus stays and to stimulate students to participate in it, so that future non-native FFL teachers can further develop their language skills during this teacher education program to become better FFL teachers.

Finally, the main research perspectives that emerge from this thesis concern the following points which deserve to be studied in more detail in future studies: to evaluate the oral skills in future FFL teachers; to analyze other types of writing, derived from academic literacy; to broaden the corpus of the experimental population by integrating other initial FFL teacher education programs; to expand the control corpus; to analyze whether the words used in the argumentative texts belong to a basic vocabulary or to a more academic vocabulary; to relate the results on language proficiency with the students' mother tongue as well as their attitudes and motivation; in relation to written errors, further study of interference with the mother tongue and of the compensation strategies employed by students; and finally, to carry out statistical analyses to verify the possible influence of individual variables.

SAMENVATTING

In de afgelopen decennia heeft de Europese Unie een reeks initiatieven, resoluties, projecten, programma's en publicaties gelanceerd om het onderwijs en het leren van vreemde talen te bevorderen in Europa. Zij benadrukt het belang voor alle Europese burgers om ten minste twee vreemde talen naast hun moedertaal te spreken. Verbetering van de talenkennis van de Europese burgers is dan ook van fundamenteel belang. Hieruit volgt dat de specifieke lerarenopleiding van docenten vreemde talen kan worden beschouwd als essentieel bij het verbeteren van het leren van vreemde talen.

Dit doctoraatsproefschrift heeft twee doeleinden.

De eerste doelstelling is om de context van de Europese visie op meertaligheid en de beheersing van vreemde talen te beschrijven en om tevens te onderzoeken hoe twee Europese landen, grenzend aan Frankrijk, namelijk Spanje en België, proberen om deze visie te implementeren in het onderwijs, in het bijzonder in die van de specifieke lerarenopleiding voor leraren Frans als vreemde taal (FVT).

Het tweede doel is om een inventaris op te stellen en om op de problemen te wijzen, met betrekking tot schrijfvaardigheid, die toekomstige leraren ondervinden, die niet het Frans als moedertaal beheersen en die ingeschreven zijn in een specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde met specialisatie FVT.

Door het vergelijken van de twee contexten, stellen we suggesties voor ter verbetering van deze specifieke lerarenopleidingen. Deze studie richt zich dan ook tot de specifieke lerarenopleiding voor leraren FVT en tot de verschillende taalbeleidmakers van beide landen die het onderwerp van dit onderzoek zijn.

Wat betreft de onderzoeksmethodologie, is deze studie van descriptieve en vergelijkende orde, met een gemengde benadering, dit wil zeggen met een kwantitatieve en kwalitatieve aanpak. Voor het verzamelen van de gegevens, hebben een enquête, de diagnostische taaltest ©DIALANG en het schrijven van een argumentatief essay het toegelaten om een corpus te vormen.

Deze studie werd uitgevoerd met twee experimentele populaties. Enerzijds werd deze uitgevoerd met alle toekomstige leraren FVT (n=45) ingeschreven aan de specifieke lerarenopleiding aan de Universiteit van Granada (Spanje), de zogenaamde « *Máster*

Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas » met een specialisatie in FVT tijdens de academiejaren 2012-2013 en 2014-2015. Anderzijds, werd deze studie eveneens uitgevoerd met alle toekomstige leraren FVT (n=40) ingeschreven aan de specifieke lerarenopleiding aan de Universiteit Gent (België), genaamd « *Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde* » met een specialisatie in het FVT tijdens de academiejaren 2013-2014 en 2014-2015.

We verkregen volgende resultaten voor de voornaamste bovengenoemde doelstellingen.

Dankzij het *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence* (2004), (een Europees profiel voor de opleiding van leraren vreemde talen – een raamwerk), werden interessante resultaten gevonden met betrekking tot de huidige implementatie van twee van de vier belangrijkste elementen van het Europees profiel, verwijzend naar het belang van de taalvaardigheid van de leraar vreemde talen. Deze resultaten stellen ons in staat om enkele suggesties voor te stellen om deze voornaamste elementen nog beter te integreren, en om op deze manier de opleidingen in Spanje en in België te verbeteren.

Ten tweede, de verkregen gegevens van de enquête hebben meer details opgeleverd over de problemen, met betrekking tot schrijfvaardigheid in het FVT, die studenten ondervinden tijdens hun universitaire studies. Bovendien, toonde de analyse van de resultaten van de diagnostische taaltest ©DIALANG aan dat 11,1% van de toekomstige leraren FVT van de Universiteit van Granada en 37,5% van die van de Universiteit Gent het niveau C1 behaald hebben. De andere bevinden zich op een lager niveau. Vervolgens is uit de analyse van de argumentatieve essays gebleken dat de twee experimentele populaties nog steeds schrijffouten maken in hun essays. Gemiddeld werden meer fouten gevonden in de essays van studenten van de Universiteit van Granada (19,76 taalfouten per tekst) dan in die van de Universiteit Gent (4,08 taalfouten per tekst). Bij de studenten van de Universiteit van Granada hebben de fouten voornamelijk betrekking op grammatica (37,3%) en spelling (36,9%), terwijl bij de studenten van de Universiteit Gent de meest frequente fouten van het lexicale type waren (41,1%). In verband met de *lexical richness*, zijn de essays geschreven door studenten van de Universiteit van Granada iets lexicaal rijker (D=89,35) dan die van de Universiteit Gent (D=87,65). Tot slot laten deze resultaten ons toe een beter idee te vormen van het

taalbeheersingsniveau van toekomstige leraren FVT en tevens hiaten in hun schrijfvaardigheid te benadrukken met als doel de behoeften van deze toekomstige leraren FVT te identificeren en hun beheersing van het FVT continu te verbeteren.

Dit doctoraatsproefschrift heeft toegelaten om, aan de ene kant, de Europese visie te verkennen op vlak van taalonderwijs en meer bepaald dat van de beheersing van vreemde talen, en de implementatie van deze visie hiervan te onderzoeken in twee verschillende specifieke lerarenopleidingen voor FVT, waaronder die aan de Universiteit van Granada (Spanje) en die aan de Universiteit Gent (België). Aan de andere kant, werd de taalvaardigheid geëvalueerd, en meer specifiek de schrijfvaardigheid van toekomstige leraren FVT, ingeschreven in deze respectievelijke lerarenopleidingen.

De resultaten wijzen op de noodzaak om nieuwe, didactische strategieën te ontwikkelen, gericht op het verbeteren van de algemene beheersing van de doeltaal en van de algemene taalvaardigheid, en meer in het bijzonder de schrijfvaardigheid. Het zou nuttig zijn om taaltesten te integreren bij het begin van de universiteitsstudies en eveneens na elk semester of academiejaar om de vooruitgang van de studenten te evalueren en hen aan te moedigen om hun taalvaardigheid verder te verbeteren, niet alleen binnen de universiteit. Bovendien, zou de specifieke lerarenopleiding voor leraren FVT eveneens taaltesten moeten afnemen bij het begin van het academiejaar.

Deze bevindingen kunnen alleen de relevantie herbevestigen om na te denken over de reële implementatie van een module gericht op taalvaardigheid in FVT in de specifieke lerarenopleiding voor leraren FVT en om tevens de mogelijkheden van Erasmusverblijven te verhogen en om studenten te stimuleren hieraan deel te nemen, opdat toekomstige leraren FVT, die niet het Frans als moedertaal beheersen, hun taalvaardigheid verder zouden kunnen perfectionneren tijdens deze opleiding om zo betere leraren FVT te worden.

Ten slotte, zijn er een aantal belangrijke onderzoeksperspectieven die voortkomen uit dit proefschrift, en meer bepaald volgende onderwerpen zouden verder moeten worden bestudeerd in toekomstige studies: het evalueren van de mondelinge vaardigheid van toekomstige leraren FVT; het analyseren van andere vormen van schrijftaken, gerelateerd aan academische geletterdheid; het uitbreiden van het corpus van de experimentele populatie met andere specifieke lerarenopleidingen voor leraren FVT; het uitbreiden van het controlecorpus; het analyseren of de woorden in de essays behoren tot

de basiswoordenschat of eerder tot een meer academisch lexicon; het koppelen van de resultaten, wat betreft de taalvaardigheid, met de moedertaal van de studenten en met hun attitudes en motivatie; betreffende de taalfouten, het in detail bestuderen van interferenties met de moedertaal en de gebruikte compensatiestrategieën door de studenten; en uiteindelijk het realiseren van statistische analyses om de mogelijke invloed van individuele variabelen te verifiëren.

INTRODUCTION

Ces dernières décennies, l'Union européenne a lancé toute une série d'initiatives visant à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en Europe. Elle souligne l'importance pour tout citoyen européen de pouvoir parler au moins deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle. L'amélioration des compétences linguistiques des citoyens européens occupe donc une place primordiale et la formation des enseignants de langues étrangères peut être considérée comme un élément essentiel dans l'amélioration de l'apprentissage des langues étrangères (Kelly *et al.*, 2004).

Pour ces raisons, cette thèse de doctorat a pour objectif d'explorer deux aspects tout en ciblant la population de futurs enseignants non-natifs de français comme langue étrangère (FLE). Premièrement, nous nous intéressons à la vision européenne au niveau de l'enseignement et de la maîtrise de langues étrangères et, son implémentation dans deux formations initiales en enseignement de FLE différentes. Deuxièmement, cette étude porte sur les compétences linguistiques, et plus précisément celles d'expression écrite, de futurs enseignants de FLE de deux pays européens distincts.

Notre étude s'organise de la manière suivante :

Dans le Chapitre I, nous présentons le choix de la recherche ainsi que les objectifs, les questions et les hypothèses de la recherche.

Dans le but d'offrir un cadre théorique large qui introduit et situe notre étude visant à vérifier les deux objectifs principaux, nous proposons deux cadres dans le Chapitre II. Le Cadre 1 se penche sur le contexte de la vision européenne en matière de plurilinguisme et de maîtrise de langues alors que le Cadre 2 se concentre plus sur le contexte acquisitionnel et la maîtrise de la langue. Dans le premier cadre, nous présentons la pertinence de la recherche de plusieurs points de vue, la politique linguistique du Conseil de l'Europe et le contexte d'enseignement de FLE dans les deux pays participant à cette étude, notamment l'Espagne et la Belgique. Le deuxième cadre traite du projet ©DIALANG, de la production écrite en langue étrangère (LE) ainsi que de la littérature académique et le lien avec la richesse lexicale.

Ensuite, le Chapitre III est dédié à la méthodologie de notre recherche. Nous présentons la définition de certaines notions qui sont primordiales pour notre étude, la méthode de recherche ainsi que le choix et la description de la population expérimentale. Nous exposons également la collecte de données du corpus et nous expliquons le traitement des données du corpus.

Les résultats de notre recherche, portant sur les deux objectifs principaux, à savoir l'implémentation de la vision européenne dans les formations initiales en enseignement de FLE d'une part, et la maîtrise de la matière, en l'occurrence le français d'autre part, sont décrits dans le Chapitre IV.

Le Chapitre V est une interprétation et discussion des résultats s'articulant autour des questions de recherche posées dans cette étude.

En dernier lieu, nous présentons les conclusions de cette recherche doctorale.

CHAPITRE I.

CHOIX, OBJECTIFS, QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

Dans le premier chapitre, nous présentons tout d'abord le choix de la recherche (voir 1.1.) pour dresser ensuite les objectifs (voir 1.2.) ainsi que les questions et les hypothèses de recherche (voir 1.3).

1.1. Choix de la recherche

Vu l'importance actuellement accordée aux compétences linguistiques des citoyens européens en général ainsi qu'à la formation initiale des enseignants de langues étrangères (Kelly *et al.*, 2004), notre recherche porte en premier lieu, sur l'implémentation de la vision européenne au niveau de l'enseignement et plus particulièrement, de celui de la formation initiale en enseignement de langues. En deuxième lieu, nous nous intéressons aux compétences linguistiques, et en particulier celles d'expression écrite, de futurs enseignants de FLE, inscrits dans une formation initiale en enseignement de FLE dans deux pays différents.

Il existe déjà un grand nombre d'études sur l'acquisition d'une LE par des apprenants adultes « avancés » (Cook, 1973 ; Laufer, 1991 ; 1994 ; Bartning, 1997 ; Bongaerts *et al.*, 2000 ; Mulder & Hulstijn, 2011). Et même s'il existe également de nombreuses recherches sur l'évaluation de langues (McNamara, 1996 ; McNamara, 2001 ; 2006 ; Iwashita *et al.*, 2008), la littérature sur les tests de langue diagnostiques pour des apprenants de langues étrangères est extrêmement rare (Alderson, 2005 ; Spolsky & Hult, 2010 ; Harding *et al.*, 2015). De plus, la recherche sur le niveau de maîtrise de futurs enseignants d'une LE, est encore plus rare (Richards, 2008). Les exceptions sont les études sur les tests pour les enseignants d'anglais comme LE (Richards, 2008) et d'italien comme LE en Australie (Elder, 1993 ; 2001). Cependant, à notre connaissance, il semble y avoir peu ou pas de recherche qui réunit les tests de langue diagnostiques et la maîtrise de la langue française dans un contexte de futurs enseignants (non-natifs) de FLE. En outre, aucune recherche ne s'est penchée sur les erreurs dans la production écrite de

futurs enseignants de FLE. D'où la plus-value de cette étude vu que dans plusieurs pays ou certaines régions, les enseignants de langues étrangères sont des non-natifs. Il est donc extrêmement intéressant d'examiner comment les formations initiales en enseignement préparent les futurs enseignants de FLE et, s'il est nécessaire d'intégrer une composante linguistique dans la formation initiale dans les pays où la majorité des enseignants sont des non-natifs. Il faudrait d'abord vérifier si les futurs enseignants (non-natifs), censés avoir atteint le niveau C1 lors de leurs études universitaires de base et inscrits dans une formation initiale en enseignement de FLE, ont encore la nécessité d'améliorer et de perfectionner leur maîtrise de FLE.

Nous avons choisi d'étudier ces deux aspects dans deux pays européens différents, limitrophes de la France, notamment l'Espagne et la Flandre (Belgique) afin de voir comment ces pays implémentent la vision européenne dans leurs formations initiales en enseignement de FLE. En plus, dans les deux pays, tant en Espagne qu'en Belgique, les futurs enseignants d'une LE doivent compléter leurs études universitaires de base en suivant une formation initiale en enseignement. En ce sens, cette formation initiale offre une occasion unique d'évaluer le niveau de FLE et les compétences écrites de futurs enseignants de FLE. Signalons également que, dans les deux pays, les études universitaires de base en langue et littérature françaises / en philologie française ou en traduction et interprétation françaises ont les mêmes ambitions à la fin des études, à savoir atteindre le niveau C1, basé sur les échelles du *Cadre européen commun de référence* (CECR). Nous aimerions découvrir dans quelle mesure ces deux groupes d'apprenants de deux universités européennes différentes, notamment l'université de Grenade (Espagne) et l'université de Gand (Belgique) réussissent à atteindre ce niveau. En effet, au cours des études, le niveau C1 est visé pour l'ensemble des compétences langagières, et de façon particulière, pour les compétences écrites relevant de la littératie académique¹. Ces étudiants ont sans doute de bonnes connaissances globales mais nous nous demandons où résident encore les difficultés. En ce sens, cette étude a l'intention de faire la lumière à ce sujet.

¹ Selon Vanhulle (2000), sous « littératie », nous pouvons entendre la maîtrise la plus large possible de la langue écrite, en termes de réception et/ou de production de textes complexes, relevant de genres sociaux ou de genres académiques. Nous développons la littératie académique plus en détail dans le chapitre 2.6. de cette thèse doctorale.

Considérant la communication écrite comme un élément essentiel du processus d'appropriation langagière et que la rédaction est révélatrice de la maîtrise d'une langue (Byrnes *et al.*, 2010), nous avons ainsi choisi de mener une tâche de production écrite et non pas de production orale. En effet, l'écriture a généralement été un outil utile pour évaluer les compétences d'une LE d'apprenants, particulièrement dans des contextes académiques (Benevento & Storch, 2011 ; Martínez, 2015). En outre, l'écriture en LE est une activité complexe et est considérée comme une des compétences les plus difficiles, en raison de la combinaison de la grammaire, du vocabulaire et de l'organisation du discours (Llach, 2007 ; Yu, 2010). C'est bien sur les connaissances déclaratives que nous nous concentrons dans cette recherche, même si les connaissances procédurales sont sans doute également essentielles.

En outre, il a été observé que les étudiants semblent encore lutter avec l'écriture académique impeccable (O'Sullivan & Chambers, 2006), et que seulement une minorité est capable d'acquérir un niveau lexical proche de celui des locuteurs natifs (Forsberg & Bartning, 2010). Contrairement à la production orale, où les apprenants doivent penser et parler de façon simultanée, nous nous attendons à ce qu'en production écrite, les apprenants aient l'opportunité de relire leurs textes et de faire des corrections nécessaires (Namukwaya, 2014). Ceci signifierait qu'ils se rendent compte de leurs erreurs et les corrigent, le cas échéant.

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants de langues étrangères, être enseignant d'une LE est une profession complexe qui exige de ceux qui l'exercent la mobilisation de nombreuses compétences (Messier *et al.*, 2016). Parmi celles-ci se retrouvent les compétences langagières, vu l'impact de ces compétences sur les apprentissages des élèves (Dumais, 2015), qui sont essentielles pour communiquer dans tous les contextes associés à la profession. En effet, la communication est au cœur de l'action pédagogique (Messier *et al.*, 2016 ; Tardif & Mukamurera, 1999 : 15). D'après Messier (2016), les étudiants qui souhaitent s'engager dans une formation universitaire pour devenir enseignant d'une LE, doivent donc répondre à certaines exigences liées à la maîtrise de la langue écrite et orale dans le but d'adopter une position de modèle pour les apprenants. Outre l'importance primordiale des compétences orales de l'enseignant dans la salle de classe, les compétences écrites continuent à jouer un rôle essentiel pour les préparations écrites des cours, le suivi des élèves lors de tâches écrites, le feed-back sur des

productions écrites, etc. De plus, la profession exige de plus en plus que les enseignants d'une LE soient capables de concevoir leur propre matériel didactique adapté au groupe cible. Il va de soi que le matériel soit rédigé dans un langage impeccable.

Pour toutes ces raisons, il nous semble important d'évaluer l'expression écrite de futurs enseignants de FLE. Les questions que nous posons donc dans cette thèse doctorale portent sur les difficultés qu'éprouvent encore les futurs enseignants de FLE en formation initiale en enseignement de FLE.

En conclusion, s'intéresser aux compétences langagières des enseignants de FLE en formation initiale constitue ainsi une idée essentielle pour toute entreprise d'amélioration de la formation initiale en enseignement. Cette thèse de doctorat porte donc sur plusieurs domaines :

- l'analyse de l'implémentation de la vision européenne en matière d'enseignement, et plus précisément de la formation initiale en enseignement de langues ;
- l'évaluation du niveau de langue ;
- l'évaluation du niveau de compétence langagière dans une production écrite relevant de la littérature académique ;
- l'analyse quantitative et descriptive d'erreurs relevées dans les productions écrites de futurs enseignants de FLE ;
- l'évaluation de la richesse lexicale² dans les productions écrites de futurs enseignants de FLE.

Cette recherche est destinée à aider à mieux connaître le profil de futurs enseignants de FLE dans deux pays différents d'une part et, d'autre part les possibles difficultés qu'ils rencontrent encore quant à la maîtrise des compétences d'expression écrite afin de définir les priorités d'action pour devenir de meilleurs enseignants de FLE et de contribuer ainsi à un enseignement de qualité. Elle est naturellement aussi destinée aux formations initiales en enseignement de FLE et aux décideurs des politiques

² Dans le chapitre 2.6.4., nous relierons la littérature académique et la richesse lexicale. La littérature couvre bien plus que la richesse lexicale mais dans cette recherche nous nous limitons au lexique.

linguistiques des deux pays qui peuvent fournir le contexte adéquat et nécessaire pour stimuler les étudiants à réaliser ces objectifs.

Dans le sous-chapitre suivant, nous allons établir les objectifs que nous nous sommes posés pour cette recherche, qui vont orienter nos analyses et nos descriptions des domaines signalés.

1.2. Objectifs de la recherche

Cette thèse de doctorat vise à atteindre deux objectifs clés.

Le premier objectif est de faire une synthèse du contexte de la vision européenne en matière de plurilinguisme et de maîtrise en langues étrangères ainsi que d'examiner comment deux pays européens, limitrophes de la France, essaient d'implémenter cette vision au niveau de l'enseignement et plus précisément de celui de la formation initiale des enseignants de FLE.

Deuxièmement, outre les compétences générales d'un enseignant, il est important de savoir ce qui en est de la maîtrise de la matière, en l'occurrence le français. Le deuxième objectif principal est d'établir l'état des lieux (les points forts et les points faibles), pointer les difficultés que rencontrent les étudiants inscrits dans une formation initiale en enseignement de FLE quant à la maîtrise des compétences d'expression écrite dans deux contextes différents. Il s'agit de deux formations initiales en enseignement de FLE, à savoir le « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* » à l'université de Grenade (Espagne) et la « *Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde* » à l'université de Gand (Belgique). Nous essayerons de comprendre, grâce à la comparaison de deux contextes, les causes des éventuels problèmes et des difficultés mises en relief, et de proposer de possibles solutions pour améliorer ces formations initiales en enseignement dans les domaines signalés. Pour ces raisons, outre le premier objectif mentionné ci-haut, nous poursuivons les objectifs spécifiques suivants :

A. Compétences linguistiques

- déterminer le niveau de FLE d'étudiants diplômés en langue et littérature françaises / en philologie française ou en traduction et interprétation françaises, suivant une formation initiale en enseignement de FLE à une de deux universités

européennes, à savoir l'université de Grenade (Espagne) ou l'université de Gand (Flandre, Belgique)

B. Compétence d'expression écrite

- évaluer la performance des étudiants de notre étude en calculant la moyenne du nombre d'erreurs total par rédaction
- relever et décrire quantitativement les types et la fréquence des erreurs écrites commises dans un texte argumentatif rédigé par ces étudiants
- analyser la richesse lexicale³ dans les textes argumentatifs

C. Comparaison des résultats pour les deux formations initiales en enseignement

- comparer les résultats et vérifier s'il existe des différences statistiquement significatives entre les deux groupes de participants concernant leur niveau de FLE, les types et la fréquence des erreurs écrites ainsi que la richesse lexicale dans une production écrite en vue d'identifier des causes possibles de frein dans le développement de la compétence écrite en FLE

D. Proposition de suggestions aux problèmes détectés en vue d'une amélioration éventuelle des plans d'études ou bien des pratiques de formation

1.3. Questions et hypothèses de recherche

À partir des objectifs mentionnés ci-dessus, nous nous posons les questions de recherche suivantes concernant les futurs enseignants (non-natifs) de FLE, inscrits dans une des formations initiales en enseignement de FLE, notamment le « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* » à l'université de Grenade (Espagne) ou la « *Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde* » à l'université de Gand (Flandre, Belgique) :

- 1) Y a-t-il une implémentation de la vision européenne en matière des formations initiales en enseignement de FLE, et plus précisément en rapport avec l'importance des compétences linguistiques de l'enseignant d'une langue étrangère ?

³ La richesse lexicale est considérée comme un contrôle de qualité pour évaluer la littératie académique dans la production écrite. Nous développons ceci plus en détail dans le chapitre 2.6., traitant de la littératie académique.

Nous supposons que les deux pays essaient d'implémenter les conseils européens au niveau de l'enseignement des langues, et plus particulièrement de celui des formations initiales en enseignement de langues.

- 2) De futurs enseignants (non-natifs) de FLE ont-ils acquis un niveau quasi natif en FLE ?

Nous émettons l'hypothèse que les étudiants, suivant une formation initiale d'enseignant de FLE, auraient atteint un niveau élevé en FLE, à savoir le niveau C1, vu qu'ils ont terminé leurs études universitaires en langue et littérature françaises / en philologie française ou en traduction et interprétation françaises et que l'objectif final de ces études est d'obtenir le niveau C1 selon les échelles du CECR. Un apprenant ayant atteint le niveau C1, est, selon le CECR, un utilisateur expérimenté qui « *peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.* » (CECR, 2001 : 87).

- 3) De futurs professeurs (non-natifs) de FLE éprouvent-ils encore des difficultés à l'écrit ? Si oui, quels sont les types d'erreurs les plus fréquents et quelle est leur fréquence ?

Nous émettons l'hypothèse qu'un apprenant de niveau C1 « *possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes* » (CECR, 2001 : 88). Cet apprenant peut, à l'occasion, encore commettre des bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.

Quant à la correction grammaticale, un apprenant de niveau C1 peut maintenir un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.

Concernant la maîtrise de l'orthographe, la mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus et ne subit plus l'influence de la langue maternelle.

- 4) De futurs professeurs (non-natifs) de FLE possèdent-ils des capacités de production écrite relevant de la littérature académique, et plus particulièrement en argumentation écrite ?

Nous émettons l'hypothèse qu'un apprenant de niveau C1 « *peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents* » (CECR, 2001 : 52). Il peut exposer son point de vue à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.

CHAPITRE II.

CADRE THÉORIQUE

Le Chapitre II présente le cadre théorique que nous avons scindé en deux cadres, à savoir le Cadre 1 et le Cadre 2.

Le premier cadre présente le contexte large de la vision européenne en matière de plurilinguisme et de maîtrise de langues qui permet de nous atteler à la première question de recherche posée dans cette étude, qui consiste à examiner comment deux pays limitrophes de la France, notamment l'Espagne et la Belgique, essaient d'implémenter cette vision au niveau de l'enseignement et plus précisément de celui de la formation initiale des enseignants de FLE.

Le deuxième cadre s'oriente alors plus vers la maîtrise des langues. Outre les compétences générales d'enseignant, il est important de savoir ce qui en est de la maîtrise de la matière, en l'occurrence le français. Les trois autres questions de recherche se situent donc dans le deuxième cadre théorique.

CADRE 1. Le contexte large de la vision européenne en matière de plurilinguisme et de maîtrise de langues

Cette partie s'articule autour de trois chapitres dans lesquels se situe la première question de recherche. Dans le premier chapitre, nous décrivons la pertinence de la recherche de plusieurs points de vue et dans le second chapitre, la politique linguistique du Conseil de l'Europe. Pour avoir une vue d'ensemble du contexte d'enseignement de FLE en Espagne et en Flandre (Belgique), nous examinons minutieusement ce contexte dans les deux pays dans le troisième chapitre. Ce premier cadre présente donc un panorama large afin de mieux comprendre le contexte européen en matière d'enseignement de langues ainsi que les contextes d'enseignement spécifiques des deux pays dans lesquels s'inscrit cette étude.

2.1. Pertinence de la recherche

Dans ce chapitre, nous démontrons la pertinence de la recherche de plusieurs points de vue. Nous signalons en premier lieu l'importance, toujours croissante, accordée aux connaissances linguistiques de tous les citoyens européens dans les politiques linguistiques de l'Union européenne (voir 2.1.1.). De là découle également l'importance primordiale donnée à la formation initiale en enseignement de langues (étrangères) (voir 2.1.2.), dont le rôle est crucial dans la création d'une Europe plurilingue. Depuis plusieurs décennies, cette importance se reflète à travers de nombreuses initiatives, résolutions, projets, programmes et publications du Conseil de l'Europe. En troisième lieu, nous constatons que le sujet de recherche, à savoir les compétences langagières de futurs enseignants de FLE est également un sujet d'actualité : des ouvrages publiés récemment, s'intéressent à la formation initiale des enseignants de FLE dans le monde entier (cf. *infra*). Finalement, nous présentons plusieurs études qui expriment des préoccupations au sujet de la maîtrise de la LE de futurs enseignants de langues étrangères (voir 2.1.3.).

2.1.1. La vision européenne au niveau des connaissances linguistiques de tous les citoyens européens

Premièrement, au sein de l'Union européenne, les connaissances linguistiques des citoyens européens sont devenues l'un des défis des politiques linguistiques. La politique linguistique de l'Union européenne a pour objectif de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en Europe et de créer un environnement favorable à toutes les langues des États membres. Les connaissances linguistiques sont considérées comme des compétences fondamentales que tous les citoyens de l'Union européenne devraient acquérir pour accroître leurs chances de formation et d'emploi dans la société européenne, en particulier par l'exercice du droit de libre circulation des personnes. Le multilinguisme est donc un facteur déterminant de la compétitivité européenne. Dans le cadre de la politique de l'éducation et de la formation professionnelle, l'Union européenne s'est fixé pour objectif que tous les citoyens devraient maîtriser deux autres langues en plus de leur langue maternelle. Un enseignement de deux langues étrangères

dispensé dès le plus jeune âge dans les écoles devrait permettre d'atteindre cet objectif (COM (2008) 0566). En effet, la capacité à communiquer dans des langues étrangères est l'une des huit compétences clés⁴ nécessaires pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation (Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ; 2006/962/CE).

À travers la Commission européenne et le Conseil de l'Europe, l'Union européenne encourage l'éducation et la formation en langues étrangères en promouvant le multilinguisme et le dialogue interculturel. L'Union européenne a donc fait de l'apprentissage des langues une grande priorité et finance de nombreux programmes et projets dans ce domaine. Décrivons d'abord quelques programmes, initiatives et réalisations européens⁵ pour ensuite présenter quelques publications pertinentes pour notre sujet de recherche, notamment le *Niveau Seuil* (1975), le *Portfolio européen des langues* (2001) et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001).

Mentionnons des programmes d'aide comme les programmes Erasmus+ pour l'éducation, la formation et la jeunesse (2014-2020) ; le programme « Europe créative » et le sous-programme « Culture » qui encourage la traduction de livres et de manuscrits ; et d'autres formes de soutien du Centre européen pour les langues vivantes⁶ (CELV) que nous aborderons ultérieurement dans ce même chapitre.

Quant aux initiatives européennes, signalons des plans d'action, la sensibilisation à l'importance des langues étrangères, la comparabilité des compétences linguistiques et

⁴ Les huit compétences clés nécessaires pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation tout au long de la vie sont : (1) la communication dans la langue maternelle, (2) la communication en langues étrangères, (2) la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, (4) la compétence numérique, (5) apprendre à apprendre, (6) les compétences sociales et civiques, (7) l'esprit d'initiative et d'entreprise et finalement, (8) la sensibilité et l'expression culturelles (Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ; 2006/962/CE).

Les *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen* constituent l'annexe d'une recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, qui a été publiée au Journal officiel de l'Union européenne du 30 décembre 2006 – JO L 394. En ligne : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>

⁵ En ligne : http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html

⁶ Le CELV est créé en 1994, dont la mission est de diffuser les politiques linguistiques, de constituer des réseaux de spécialistes et de promouvoir l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants (Pilhion, 2008).

les rapports d'initiative et les résolutions du Parlement européen que nous élaborons dans ce qui suit.

Tout d'abord, à la suite d'une résolution du 13 décembre 2001 du Parlement européen sur les langues européennes régionales ou moins répandues et d'une décision pertinente du Conseil (2002/ C 50/01), la Commission a adopté, en juillet 2003, un plan d'action sur le thème « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique » (COM(2003)0449). Dans ce document, elle arrête trois domaines pour lesquels elle met à disposition des moyens financiers en vue de la réalisation d'actions à court terme, afin de soutenir les activités déployées par les États membres dans le cadre des programmes communautaires existants. Les trois domaines concernés sont les suivants : l'apprentissage linguistique tout au long de la vie, un meilleur enseignement des langues et créer un environnement favorable aux langues. Ce plan d'action a été complété en 2005 par la stratégie-cadre pour le multilinguisme (COM(2005)0596). La Commission a présenté, dans un rapport (COM(2007)0554), les résultats du plan d'action à l'échelon national et européen. Ce rapport devait servir de base à des actions supplémentaires dans le domaine du multilinguisme. En 2008, la Commission a adopté la communication intitulée « Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun » (COM(2008)0566), qui définissait un cadre pour la politique européenne du multilinguisme. La communication prônait l'intégration du multilinguisme dans toutes les politiques communautaires concernées, faisait intervenir un large éventail d'acteurs et recommandait une collaboration étroite avec ces acteurs et entre eux. En 2008, également, le Conseil de l'Union européenne a adopté sa résolution relative à une stratégie européenne en faveur du multilinguisme, dans laquelle il invitait la Commission et les États membres à promouvoir le multilinguisme dans le but de renforcer la cohésion sociale, le dialogue interculturel et la construction européenne ; de renforcer l'apprentissage des langues tout au long de la vie ; de mieux valoriser le multilinguisme comme atout pour la compétitivité de l'économie européenne et la mobilité et l'employabilité des personnes ; de promouvoir la diversité linguistique et le dialogue interculturel en renforçant le soutien à la traduction afin de favoriser la diffusion des idées et des savoirs et la circulation des œuvres en Europe et dans le monde ; et de promouvoir les langues de l'Union européenne dans le monde.

En deuxième lieu, l'Année européenne des langues en 2001 a connu un tel succès que l'Union européenne et le Conseil de l'Europe ont décidé de fêter chaque année le 26 septembre la Journée européenne des langues. Cette action a pour objectif de sensibiliser les citoyens européens à la multiplicité des langues parlées en Europe et d'en renforcer l'apprentissage.

En troisième lieu, mentionnons que la Commission européenne a proposé au Conseil et au Parlement européen la mise en place d'un indicateur européen des compétences linguistiques en 2005 (COM(2005)0356). Cet indicateur est décrit dans une communication de la Commission adoptée le 13 avril 2007 (COM(2007) 0184). Il doit fortement contribuer à la réalisation de l'objectif « Langue maternelle + deux » en permettant une évaluation comparable des compétences linguistiques dans tous les États membres.

Finalement, le Parlement européen a présenté à plusieurs reprises des rapports d'initiative pour stimuler le développement de la politique linguistique en Europe. Dans la résolution du 24 mars 2009, intitulée « Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun », il réaffirme son soutien aux politiques de l'Union en faveur du multilinguisme et de la diversité linguistique, souligne les nombreux avantages du multilinguisme, et met en évidence la nécessité d'agir dans certains domaines, en demandant à la Commission d'élaborer des mesures visant à la reconnaissance et à la promotion de la diversité linguistique dans l'Union européenne. Le 19 novembre 2013, le Parlement européen a adopté les programmes Erasmus+ et Europe créative.

Après avoir présenté quelques initiatives, résolutions, projets et programmes du Conseil de l'Europe, abordons maintenant les travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, qui ont joué un rôle précurseur et se sont peu à peu imposés comme référence auprès des spécialistes de l'enseignement des langues dans les pays européens (Pilhion, 2008). Mentionnons ci-dessous les publications les plus pertinentes dans le cadre de cette recherche doctorale, notamment le *Niveau Seuil* (1975), le *Portfolio européen des langues* (2001) et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001).

Signalons tout d'abord la publication du *Niveau Seuil* (1975), qui a influencé de nombreux programmes et a permis d'élaborer des manuels de langue tout en adoptant une approche communicative, centrée sur l'élève.

En deuxième lieu, mentionnons le *Portfolio européen des langues* (2001), un outil d'auto-évaluation qui permet d'auto-évaluer les connaissances linguistiques et interculturelles, favorisant ainsi la réflexion sur son propre apprentissage.

En troisième lieu, il faut souligner l'immense importance de la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), qui représente une base commune pour l'élaboration de programmes de langues étrangères, de manuels et d'examens. Les six niveaux de compétence en langue permettent une approche d'évaluation commune à toutes les langues.

Dans des chapitres ultérieurs, nous élaborerons de façon plus détaillée le *Niveau Seuil* (voir 2.2.2.) et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (voir 2.2.3.). Après avoir présenté la vision européenne au niveau des connaissances linguistiques de tous les citoyens européens, passons maintenant à la vision européenne au niveau de la formation initiale en enseignement de langues.

2.1.2. La vision européenne au niveau de la formation initiale en enseignement de langues

Dans ce sous-chapitre, nous mettons l'accent sur l'importance accordée à la formation initiale en enseignement de langues (étrangères), qui fait l'objet de cette étude, et les travaux du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe dans ce sens. Comme mentionné antérieurement, le CELV est créé en 1994, dont la mission est de diffuser les politiques linguistiques, de constituer des réseaux de spécialistes et de promouvoir l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants (Pilhion, 2008). Les activités du CELV s'inscrivent dans le cadre de programmes à moyen terme et s'articulent autour de projets de recherche, qui sont conduits par des équipes d'experts internationales. Les publications du CELV résultant de ces activités reflètent l'engagement et l'implication active des participants et, en particulier, des équipes de coordination des projets (Newby *et al.*, 2007). Dans les paragraphes suivants, nous présentons deux publications pertinentes pour cette étude, à

savoir le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* (2004) et le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (2007). C'est surtout le premier que nous utiliserons comme base de travail pour répondre à notre première question de recherche.

Le plan d'action de la Commission européenne pour « promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique en Europe » a fortement insisté sur la formation des enseignants de langues étrangères, dont le rôle est crucial dans la création d'une Europe plurilingue et pluriculturelle (McEvoy, 2004). Selon le CELV, l'offre d'un enseignement de langues de qualité dépend, dans une grande proportion, de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de langues. En effet, une des priorités du CELV est de répondre au besoin permanent de réexaminer, d'améliorer et d'élargir les compétences des enseignants de langues dans une société en constante mutation. C'est en travaillant sur des projets portant entre autres sur le contenu et la pratique de la formation des enseignants que le CELV contribue au développement des compétences des enseignants de langues. Il influence ainsi les programmes de formation initiale et continue dans de nombreux pays.

Comme mentionné antérieurement, nous faisons mention à deux publications, illustrant la contribution du CELV, à savoir le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, publié en 2007 et le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères*, publié quelques années plus tôt, en 2004. Ces deux outils, que nous présentons ci-dessous, contribuent à la création d'une identité européenne de l'enseignant d'une LE et à mieux définir ou connaître son profil.

Le premier outil, le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*⁷ (PEPELF) est un outil élaboré par une équipe de formateurs d'enseignants exerçant dans cinq pays différents (Arménie, Autriche, Norvège, Pologne, Royaume-Uni) et est destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale des enseignants. Le PEPELF trouve son origine dans un projet lancé par le CELV, à savoir « Un cadre de référence pour la formation des enseignants », qui visait à traiter du vaste problème de l'harmonisation de la formation des enseignants en Europe (Newby *et al.*, 2007). Les membres du groupe ont décidé de s'appuyer sur des documents existants déjà produits

⁷ Cf. *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. En ligne : http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf

par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, notamment le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), le *Portfolio européen des langues*, ainsi que le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues en Europe – Un cadre de référence*⁸ (PEFELE). Énumérons ci-dessous les cinq principaux objectifs du PEPELF :

1. vous encourager à réfléchir aux compétences qu'un enseignant s'efforce d'acquérir et au savoir sous-jacent qui alimente ces compétences ;
2. vous aider à vous préparer à votre futur métier dans diverses situations d'enseignement ;
3. encourager les échanges entre vous et les autres étudiants, avec vos formateurs et avec vos tuteurs ;
4. faciliter l'auto-évaluation de vos compétences⁹ en cours d'acquisition ; et
5. fournir un outil qui vous aide à visualiser vos progrès.

En conclusion, il s'agit essentiellement d'un outil de réflexion¹⁰ qui invite les étudiants à réfléchir sur les connaissances didactiques et les savoir-faire nécessaires pour enseigner des langues étrangères. En plus, le document vise à aider à auto-évaluer les compétences didactiques, à faire un suivi des progrès et à enregistrer des expériences pratiques tout au long de la formation (Newby *et al.*, 2007).

Le deuxième outil est le document *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* (PEFELE) qui propose un profil européen pour la formation des enseignants de langues au XXI^e siècle, notamment pour les formations initiale et continue des enseignants de langues étrangères au niveau primaire, secondaire et adulte.

⁸ Cf. *Profil européen pour la formation des enseignants de langues en Europe – Un cadre de référence*. En ligne : http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/formation/2008-10-29_Kelly_Report__fr_.pdf

⁹ Les 193 descripteurs de compétences liées à l'enseignement des langues, qui composent la section d'auto-évaluation, peuvent être considérés comme l'ensemble des compétences fondamentales que les enseignants en langues doivent s'efforcer d'acquérir.

¹⁰ Il existe un autre document, notamment *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (Newby *et al.*, 2011), qui présente des exemples, des discussions et des résultats de recherche sur la façon dont le PEPELF est utilisé dans les cours de formation initiale des enseignants et dans la pratique d'enseignement.

Il s'agit donc d'un document très pertinent pour cette recherche doctorale. C'est un cadre de référence pour les décideurs des politiques linguistiques ainsi que pour les formateurs d'enseignants de langues en Europe. Le *Profil* est le résultat de la consultation d'un vaste éventail d'experts européens dans le domaine de la formation des enseignants et de l'expérience d'onze institutions européennes spécialisées dans le domaine. L'objectif est d'améliorer le développement professionnel et d'augmenter la transparence et la transférabilité des qualifications. En outre, le *Profil* donne des suggestions pour garantir et perfectionner la qualité et pourrait servir de cadre de référence tant pour les programmes existants de formation à l'enseignement que pour ceux à venir (Kelly *et al.*, 2004 : 4).

Le rapport présente la structure des programmes de formation, les compétences et les savoirs cruciaux de l'enseignement des langues. Il inclut également la diversité des stratégies et des savoir-faire dans l'enseignement et l'apprentissage et les valeurs que devrait encourager et promouvoir l'enseignement des langues. Le PEFELE propose 40 éléments clés (que nous présentons ci-dessous) pour les programmes de formation des enseignants de langues. Chaque élément est expliqué en détail et accompagné de conseils, points de repères et suggestions fournis par des experts européens. Ensuite, onze études de cas menées dans des institutions européennes de formation des enseignants proposent des exemples du fonctionnement de chaque élément dans la pratique. Les études de cas permettent de cerner un certain nombre de problèmes et questions posés concernant les éléments clés (Kelly *et al.*, 2004 : 4).

En somme, pour que les futurs enseignants du XXI^e siècle puissent acquérir les aptitudes et les connaissances nécessaires ainsi que d'autres compétences professionnelles pour devenir enseignant d'une LE, la formation des enseignants de langues étrangères devrait intégrer les éléments suivants dans ses formations :

« Structure :

1. *Un programme d'études intégrant la formation théorique et l'expérience pratique de l'enseignement (le stage).*
2. *L'agencement flexible et modulaire de la formation initiale et continue.*
3. *Un cadre explicite pour le stage pratique d'enseignement (le stage).*
4. *Travail avec le tuteur ainsi que dans l'appréciation de la valeur du tutorat.*
5. *L'expérience d'un environnement interculturel et multiculturel.*

6. Le développement de liens avec des partenaires à l'étranger (séjours, échanges et liens TIC).
7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne.
8. L'occasion d'observer l'enseignement ou d'y participer dans plus d'un pays.
9. Un cadre d'évaluation européen pour les programmes de formation initiale et continue des enseignants, permettant ainsi l'accréditation et la mobilité.
10. Un programme de perfectionnement méthodologique dans le cadre de la formation continue.
11. La formation continue des formateurs d'enseignants.
12. Une formation au tutorat pour les tuteurs en situation scolaire.
13. Des liens étroits entre les stagiaires formés à enseigner des langues différentes.

Savoirs et Compétences :

14. Une formation aux méthodologies d'enseignement des langues et aux techniques et activités de classe les plus avancées.
15. Une formation au développement d'une approche critique et de questionnement de l'enseignement et de l'apprentissage.
16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire.
17. Une formation aux technologies de l'information et de la communication à leur emploi pédagogique dans la salle de classe.
18. Une formation aux technologies de l'information et de la communication dans le domaine de la planification personnelle, l'organisation et la découverte de ressources.
19. Une formation à l'administration de procédures d'évaluation diverses et aux façons de suivre le progrès des apprenants.
20. Une formation à l'évaluation des programmes adoptés à l'échelon national ou régional en fonction de leurs buts, objectifs et résultats.
21. Une formation à la théorie et à la pratique de l'évaluation interne et externe des programmes.

Stratégies et Savoir-faire :

22. Une formation aux façons d'adapter la manière d'enseigner au contexte éducatif et aux besoins individuels des apprenants.
23. Une formation à l'évaluation critique, au développement et à l'utilisation des supports et ressources pédagogiques.
24. Une formation aux méthodes d'apprendre à apprendre.
25. Une formation au développement de la pratique réflexive et de l'autoévaluation.
26. Une formation au développement de stratégies spécifiques à l'apprentissage autonome des langues.
27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières.
28. Une formation à l'application pratique des parcours et programmes scolaires.
29. Une formation aux techniques d'observation et de correction de pairs.
30. Une formation au développement des relations avec des institutions d'éducation dans des pays choisis.
31. Une formation à la recherche-action.
32. Une formation à l'intégration de la recherche à l'enseignement.
33. Une formation à l'Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Etrangère (EMILE).
34. Une formation à l'emploi du Portfolio européen des langues pour l'auto-évaluation.

Valeurs :

35. Une formation aux valeurs sociales et culturelles.
36. Une formation à la diversité des langues et des cultures.
37. Une formation à l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage concernant les langues et cultures étrangères.
38. Une formation à l'enseignement de la citoyenneté européenne.
39. Une formation au travail d'équipe, à la coopération et au travail en réseau, à l'intérieur et à l'extérieur du contexte immédiat de l'école.
40. Une formation à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie. » (Kelly et al., 2004).

Après avoir présenté les 40 éléments clés du *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères*, nous voulons mettre en relief quelques-uns en particulier qui nous paraissent pertinents pour cette thèse doctorale, qui s'intéresse aux compétences langagières de futurs enseignants non-natifs de FLE en Espagne et en Flandre (Belgique). Il s'agit de quatre éléments clés qui font référence d'une certaine façon à l'importance des compétences linguistiques de l'enseignant d'une LE, à savoir :

« 7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne. » ;

« 8. L'occasion d'observer l'enseignement ou d'y participer dans plus d'un pays. » ;

« 16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire. » ;

« 27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières. ».

Bref, nous avons pris ce document comme base de travail pour pouvoir répondre à la première question de recherche et dans le chapitre 4.1., nous présenterons de manière détaillée la formation prévue pour les futurs enseignants de FLE dans les deux universités participant dans cette étude, à savoir l'université de Grenade (Espagne) (voir 4.1.1.) et l'université de Gand (Belgique) (voir 4.1.2.). Nous décrirons le plan d'études et les compétences de base à acquérir pendant la formation, établies par les législations des deux pays et reprises par les universités respectives. Comme mentionné antérieurement, comme premier objectif de cette étude, nous essayerons de vérifier si les quatre éléments clés du PEFELE, cités ci-dessus, sont déjà pris en compte dans les formations respectives actuelles afin de proposer d'éventuelles suggestions inspirées des études de cas présentées dans le PEFELE.

Après avoir décrit la vision européenne au niveau de la formation initiale en enseignement de langues, nous nous demandons si la recherche s'intéresse également aux formations initiales en enseignement et aux compétences langagières de futurs enseignants de langues. Nous développons ceci dans le chapitre suivant.

2.1.3. L'importance accordée dans la recherche à la formation initiale en enseignement de langues et aux compétences langagières de futurs enseignants de langues

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord des ouvrages actuels s'intéressant à la formation initiale des enseignants pour ensuite aborder l'importance de la connaissance de la matière, en l'occurrence le français d'une part, et des connaissances pédagogiques d'autre part comme compétences primordiales de l'enseignant de langues. De ces deux aspects essentiels pour devenir enseignant, nous nous concentrons dans cette thèse doctorale uniquement sur la maîtrise du FLE de futurs enseignants (non-natifs) de FLE.

Premièrement, de nos jours, nous constatons que le sujet de recherche, à savoir les compétences linguistiques de futurs enseignants de FLE est un sujet d'actualité d'ouvrages, publiés récemment, s'intéressant à la formation initiale des enseignants de FLE dans le monde entier.

Mentionnons tout d'abord l'ouvrage *Language in language teacher education*, édité par Hugh Trappes-Lomax et Gibson Ferguson en 2002. Cet ouvrage est différent dans le sens qu'il cherche à combler les lacunes trouvées dans d'autres ouvrages comme, d'une part, ceux traitant la langue (par exemple, pour les étudiants, les enseignants et les linguistes) mais qui ne traitent pas spécifiquement la formation des enseignants de langues étrangères (Krashen, 1981 ; Nunan, 1999 ; Gass & Mackey, 2013), et d'autre part, ceux sur les enseignants de langues (étrangères) mais ne traitant pas beaucoup la langue en soi (Richards & Nunan, 1990 ; Trappes-Lomax & Ferguson, 2002 ; Roberts, 2016). *Language in language teacher education* souligne l'importance du développement des compétences linguistiques de futurs enseignants, essentiellement de l'anglais comme LE et décrit plusieurs propositions pour améliorer la maîtrise de la langue au sein de la formation en enseignement de langues.

Signalons également la revue « Dialogues et cultures » de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), qui traite de la formation initiale des enseignants de FLE dans le numéro 61, publié en 2015. Le numéro entend faire le point et s'interroger sur la manière dont la formation initiale des enseignants de FLE ou français langue seconde est conçue et envisagée dans des pays francophones (en Belgique,

au Maroc, en Algérie) et ailleurs comme en Irlande, en Pologne, en Amérique latine, en Australie, en Inde, au Japon, etc.

Et finalement, citons le volume intitulé « Enseigner le français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF. », publié en 2016. Ce volume analyse la situation de la langue française dans les systèmes éducatifs et universitaires dans le monde entier. Il dessine l'image que les associations, les commissions et les experts du réseau de la FIPF se font de l'état de l'enseignement du français dans le monde. Cet ouvrage fait la synthèse d'enquêtes nationales effectuées par des associations (appartenant à plus d'une centaine de pays), et est destiné à aider les associations à mieux définir leurs priorités d'action. Il est aussi destiné aux décideurs des politiques linguistiques nationales et internationales en leur montrant la perception que les enseignants de français ont de leur difficile mais magnifique métier (Cuq, 2016).

Enfin, ces deux derniers ouvrages publiés très récemment montrent clairement l'importance accordée actuellement à la formation initiale des enseignants de FLE dans le monde entier.

Deuxièmement, la recherche a suggéré qu'une excellente maîtrise des langues étrangères joue un rôle majeur dans le développement futur de notre communauté planétaire (Willems, 2002). Dans les paragraphes suivants, nous abordons l'importance d'obtenir un niveau quasi natif en LE pour devenir enseignant d'une LE. Ceci est relié avec le fait qu'afin d'enseigner un sujet de manière efficace, il est généralement admis qu'un degré suffisant de connaissance de la matière est nécessaire. En plus, dans l'enseignement de langues étrangères, il est primordial que les enseignants de langues possèdent non seulement une maîtrise appropriée de la langue cible, mais aussi des compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner les langues. De là la nécessité d'une formation initiale appropriée et de proposer aux enseignants déjà diplômés des formations continues ciblées.

Dans l'acquisition de langues étrangères, il est important d'atteindre un niveau-seuil (ou B1) pour l'ensemble des citoyens ; un niveau B2 pour certains professionnels (économie, tourisme, politique, recherche,...) et un niveau quasi natif (C1-C2) pour les futurs enseignants d'une LE (Chambless, 2012). Atteindre un niveau quasi natif est important dans le cas de futurs enseignants de langues étrangères parce qu'ils sont

responsables de transférer leurs connaissances pour permettre aux apprenants de maîtriser la langue cible (Myhill *et al.*, 2013). L'excellente maîtrise de la LE est essentielle pour enseigner aux apprenants à devenir linguistiquement compétents eux-mêmes (Woodgate-Jones, 2008). Nous allons justifier cette exigence, qui peut paraître aller de soi, ce qui nous permettra de déterminer le profil d'entrée de futurs enseignants de FLE en formation initiale des enseignants de FLE.

En effet, afin d'enseigner un sujet de manière efficace, il est généralement admis qu'un degré suffisant de connaissance de la matière est nécessaire (Richards, 2008). Il semble raisonnable de penser que les enseignants devraient connaître leur matière. Cette connaissance serait considérée comme importante pour maintenir l'autorité en classe (Widdowson, 2002). Les enseignants de langue doivent être confiants dans les matières qu'ils enseignent. Mais de quelle connaissance parlons-nous ? La connaissance d'une langue comme matière ne peut pas être comparée avec la langue qui se produit naturellement dans des contextes sociaux de la vie quotidienne. Bien qu'il soit évident que tous les enseignants de langues ont besoin d'expertise et d'une excellente maîtrise dans la langue qu'ils enseignent, la définition précise de cette maîtrise n'est pas si simple. Par exemple, nous pouvons penser qu'un professeur d'anglais de langue maternelle anglaise a une longueur d'avance sur ses collègues pour qui l'anglais est une langue seconde ou étrangère. Mais ceci ne peut pas, bien sûr, garantir la réussite en tant que professeur de langue (Wright, 2002). Dans ce sens, mentionnons encore l'étude de Dervin (2011) qui présente les résultats de dix-neuf chercheurs internationaux qui revisitent, problématisent et adoptent des points de vue critiques envers les concepts de l'enseignant de langue natif et non-natif. Certains auteurs offrent même des éléments concrets pour « dénativiser » la didactique des langues (Dervin & Badrinathan, 2011).

Selon Wright (2002), les compétences dont ont besoin des enseignants sont essentiellement de trois types : utilisateur (ayant les compétences requises pour remplir le rôle d'enseignant), enseignant ou expert en méthodes (ayant des connaissances sur la façon d'utiliser et de présenter la langue conformément à la méthode appropriée), et analyste (ayant la connaissance sur le fonctionnement du langage) (Trappes-Lomax & Ferguson, 2002 ; Wright, 2002).

Selon Barnes (2002), un enseignant nouvellement qualifié doit faire preuve de compétences dans chacun des quatre domaines suivants :

- la connaissance du sujet ou de la matière et de la compréhension de la façon dont les apprenants apprennent
- la planification, l'enseignement et la gestion de classe
- le suivi et l'évaluation
- d'autres exigences professionnelles

Une partie importante de la connaissance du sujet est la maîtrise de la langue, le niveau requis de ce qui est défini comme étant la « capacité d'enseigner en toute confiance et avec précision » (Barnes, 2002). Bien que la connaissance du sujet ou de la matière – définie ici comme la compétence et la confiance dans la langue cible – joue un rôle mineur dans la spécification des normes d'enseignants nécessaires, il fournit en fait le fondement essentiel pour la plupart d'autres conditions préalables. En effet, la connaissance incertaine ou incomplète de la langue cible peut, par exemple, entraver la planification rationnelle des activités d'enseignement et d'apprentissage (Barnes, 2002).

Cependant, dans l'enseignement de langues étrangères, il faut non seulement que les enseignants aient la maîtrise de la langue. Il est capital que les professeurs de langues possèdent une maîtrise appropriée de la langue cible, et aussi tout l'éventail de compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner les langues (Holdsworth, 2003). Les professeurs de langues ont un rôle crucial à jouer dans la création d'une Europe multilingue. Les stagiaires ou futurs enseignants de LE doivent donc maintenir leur maîtrise de la langue cible, affiner leurs connaissances explicites sur la langue, et développer un répertoire méthodologique (Barnes, 2002). S'ils ont la bonne combinaison de compétences linguistiques et pédagogiques, ils peuvent servir de modèle en matière de sensibilisation multiculturelle et de multilinguisme, et susciter chez l'apprenant un enthousiasme pour les langues qui leur restera à vie (Holdsworth, 2003).

De là naît le besoin d'offrir aux futurs enseignants une formation initiale appropriée et de proposer aux enseignants déjà diplômés des formations continues ciblées. La qualité de l'enseignement dépend en effet pour une grande partie de la qualité de ces deux types de formations qui intègrent de nouvelles approches théoriques et méthodologiques à l'expérience pratique et qui devraient mieux préparer au métier de professeur (Berré *et al.*, 2013).

L'enseignement des langues n'est pas une tâche aisée. Les enseignants doivent avoir acquis pendant leur formation une « boîte à outils » d'aptitudes et de techniques

pratiques pour répondre aux besoins des différents groupes d'âge avec lesquels ils travaillent et au style d'apprentissage propre à chaque individu. Les programmes de formation initiale des professeurs de langues doivent être conçus de manière à leur fournir des bases solides quant aux méthodes d'enseignement telles que la sensibilisation linguistique, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et la formation méthodologique et pédagogique, ainsi que des connaissances linguistiques approfondies.

Finalement, après avoir évoqué l'importance de fournir des bases solides quant aux méthodes d'enseignement et d'approfondir les connaissances linguistiques lors de la formation initiale, nous arrivons à notre dernier point signalant plusieurs études exprimant des préoccupations au sujet de la maîtrise de la LE d'étudiants diplômés en philologie ou en langues et littératures (Meara, 1994 ; Ife, 2000 ; Barnes, 2002) ou encore d'étudiants inscrits dans une formation initiale pour devenir enseignant d'une LE en enseignement primaire (Trujillo Sáez & Madrid Fernández, 2001 ; Madrid, 2004).

En Espagne, quelques études (Trujillo Sáez & Madrid Fernández, 2001 ; Pizarro, 2013) signalent que le niveau de maîtrise de la compétence communicative des étudiants en formation pour devenir enseignant d'anglais comme LE dans l'enseignement primaire en Espagne ne suffit pas. Selon Trujillo (2001), ces étudiants ne sont pas habitués à utiliser des textes non simplifiés de façon régulière, ce qui est préjudiciable pour leurs capacités de lecture et d'écriture. Dans une étude plus récente de Pizarro (2013), les résultats révèlent que la majorité des étudiants s'opposent à l'orientation généraliste des études pour devenir enseignant dans l'enseignement primaire actuel. Ils pensent que leur formation linguistique et pédagogique ne les prépare pas à faire face efficacement aux demandes réelles d'un cours de LE. Selon Pizarro (2013), les résultats ne peuvent pas être ignorés, si nous voulons que les futurs enseignants des écoles primaires soient capables de répondre aux besoins linguistiques des jeunes apprenants d'anglais comme LE au niveau primaire conformément aux politiques linguistiques actuelles de l'Europe.

Ce qui est cependant clair, c'est que les compétences linguistiques doivent être maintenues et actualisées tout au long de la carrière (Barnes, 2002). Cette idée est reprise par Madrid (2004) qui insiste également sur une augmentation de l'autonomie de l'apprenant au sein de son apprentissage afin d'améliorer et de maintenir les compétences

linguistiques. Madrid (2004) souligne l'importance des connaissances linguistiques ainsi que didactiques de futurs enseignants de langues étrangères (Madrid, 2004 : 13). Insistons encore sur le fait que les études mentionnées ci-dessus se concentrent uniquement sur l'anglais comme LE dans un contexte de formation pour enseigner en enseignement primaire et non pas sur le FLE dans l'enseignement secondaire.

Selon certains, si les stagiaires ou futurs enseignants ne font pas preuve d'une connaissance suffisante de la langue cible comme utilisateur, la formation initiale en enseignement devrait prévoir le nécessaire afin d'assurer que les stagiaires aient les compétences nécessaires pour le développement simultané de la connaissance du contenu pédagogique (Meara, 1994 ; Barnes, 2002). De là découle la question de savoir s'il est nécessaire de prévoir une composante linguistique dans la formation initiale en enseignement de langues. Le niveau de maîtrise des stagiaires est un sujet de débat. La maîtrise de la LE du futur enseignant doit être suffisante, mais une définition reste insaisissable. Chaque enseignant ou tuteur pour les langues étrangères modernes aura des lacunes dans ses compétences (locuteurs natifs inclus), et chacun peut signaler des carences perçues dans celles de futurs enseignants.

De cette façon, des chercheurs se demandent si de futurs enseignants de langues étrangères sont capables d'enseigner la grammaire et d'expliquer les règles grammaticales, ainsi que de corriger et d'expliquer les erreurs aux élèves. En effet, dans leur future carrière d'enseignant, ils doivent faire preuve d'une connaissance approfondie et consciente de la façon dont la langue fonctionne afin de formuler des règles lors de l'enseignement de la grammaire et de donner du feedback correctif (Richards, 2008). Des enseignants de langues étrangères en formation sont susceptibles d'avoir acquis une bonne maîtrise de la grammaire de la langue qu'ils prévoient enseigner (Davies, 2002). La nécessité pour les enseignants d'avoir cette connaissance grammaticale est, bien sûr, contestée, et la place des explications explicites dans l'enseignement des langues étrangères est très controversée, particulièrement dans le cadre d'une approche communicative de l'enseignement (Richards, 2008). Des recherches en acquisition montrent également des résultats mitigés (Huot & Schmidt, 1996 ; Noiroux & Simons, 2016). Quel que soit le point de vue sur l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition de la grammaire, ou la relation apparemment faible entre les connaissances métalinguistiques et la compétence en LE, l'exigence de la connaissance grammaticale

explicite de futurs enseignants de langues étrangères est non négociable. Dans certains pays, une connaissance insuffisante de la matière est la raison la plus courante pour refuser des candidats à la recherche d'un emploi dans des écoles secondaires, même s'ils sont diplômés dans leur LE (Richards, 2008).

Dans ce premier chapitre, nous avons démontré la pertinence actuelle du thème de recherche de plusieurs points de vue, ce qui nous mène maintenant à exposer la politique linguistique du Conseil de l'Europe et ses objectifs en matière de l'enseignement des langues.

2.2. La politique linguistique du Conseil de l'Europe

Avant de nous concentrer sur le contexte spécifique d'enseignement (de langues étrangères) dans les deux pays participant à cette étude, il est intéressant d'étudier la politique linguistique du Conseil de l'Europe. Ce chapitre traite du renouvellement de l'enseignement des langues sous l'initiative du Conseil de l'Europe (voir 2.2.1.). Ensuite, comme nous avons mentionné antérieurement, nous présentons deux ouvrages, réalisés au sein du Conseil de l'Europe qui ont joué un rôle décisif dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères, à savoir le *Niveau Seuil* (1975) (voir 2.2.2.) et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) (voir 2.2.3.). Il nous paraît important d'inclure un chapitre sur le CECR vu qu'à plusieurs reprises, nous faisons référence aux niveaux communs de référence dans cette thèse doctorale. D'une part, le PEFELE est tenu de s'aligner sur le CECR du Conseil de l'Europe en ce qui concerne l'utilisation de la terminologie et les références aux niveaux de compétence linguistique (Kelly *et al.*, 2004). Et d'autre part, nous employons une application du CECR, à savoir le test de langue diagnostique ©DIALANG pour évaluer la maîtrise du FLE.

2.2.1. Le renouvellement de l'enseignement des langues sous l'initiative du Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe, créé en 1949 avec dix États membres (la Belgique, le Danemark, la France, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la

Suède), comptant actuellement 47 États membres, a comme objectif de « réaliser une union plus étroite entre ses membres afin de sauvegarder et de promouvoir les idéaux et les principes qui sont leur patrimoine commun et de favoriser leur progrès économique et social » (Suso López, 2007 : 13). C'est dans le cadre de cet objectif que l'Union européenne a fait de l'apprentissage des langues une grande priorité et veut que tous les citoyens européens maîtrisent deux autres langues étrangères en plus de leur langue maternelle.

Pour atteindre ceci, le Conseil de l'Europe mène des activités de promotion du plurilinguisme, de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation dans le cadre de la Convention culturelle européenne (Traité n°18, Paris, 19/12/1954) ratifiée par 49 états. L'article 2 de cette Convention, que nous reprenons ci-dessous, appelle les états signataires à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage de leurs langues réciproques¹¹ :

Article 2 :

« Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible,

a. encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études, et

b. s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire. » (STE n° 18 – Convention culturelle, 19.XII.1954).

C'est dans l'esprit de cet article, et en réponse aux évolutions des besoins et des priorités des États membres, que se développent, sur cinq décennies, les activités du Conseil de l'Europe dans le domaine de la politique linguistique éducative. Le Conseil promeut des politiques visant à renforcer la diversité et les droits linguistiques, approfondir la compréhension mutuelle, consolider la citoyenneté démocratique et maintenir la

¹¹ En ligne: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp

cohésion sociale. En effet, les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe ont pour objectif de promouvoir les aspects suivants :

- le plurilinguisme : Tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et ce, tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins (CECR, 2001).
- la diversité linguistique : L'Europe est un continent multilingue et toutes ses langues ont la même valeur en tant que moyens de communication et d'expression d'une identité. Les Conventions du Conseil de l'Europe garantissent le droit d'utiliser et d'apprendre des langues (CECR, 2001).
- la compréhension mutuelle : La communication interculturelle et l'acceptation des différences culturelles reposent fortement sur la possibilité d'apprendre d'autres langues (CECR, 2001).
- la citoyenneté démocratique : La participation aux processus démocratique et social dans des sociétés multilingues est facilitée par la compétence plurilingue de chaque citoyen (CECR, 2001).
- la cohésion sociale : L'égalité des chances en matière de développement personnel, d'éducation, d'emploi, de mobilité, d'accès à l'information et d'enrichissement culturel dépend de la possibilité d'apprendre des langues tout au long de la vie (CECR, 2001).

Selon Suso López (2007), l'enseignement des langues étrangères devient donc l'un des atouts de la construction d'une communauté européenne continuellement élargie : il faut non seulement ressouder des liens politico-économiques entre les pays membres (instauration d'un marché commun, dotation d'organismes politiques tels que le Parlement européen, et plus récemment, d'une Constitution européenne), mais aussi mener des politiques qui favorisent une intégration réelle des citoyens européens et la génération d'une conscience européenne (échanges économiques, culturels, linguistiques ; mobilité des travailleurs et des étudiants ; tourisme, etc.) (Suso López, 2007).

C'est bien cette perspective qui mène à certaines décisions en matière linguistique, voire des initiatives, qui ont changé pendant les dernières décennies le panorama de l'enseignement des langues étrangères en Europe (Suso López, 2007). Beacco distingue trois axes de renouvellement prioritaires, à savoir :

- la facilitation, par la communication en langues étrangères, de la mobilité européenne ;
- le rapprochement des systèmes éducatifs en ce qui concerne les enseignements de langue ;
- le souci de la diversification linguistique (Suso López, 2007).

Mentionnons également qu'il y a eu plusieurs recommandations et résolutions¹², plus actuelles et moins récentes, en matière de politique du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe.

Dans ce qui suit, nous présentons quelques travaux réalisés au sein du Conseil de l'Europe qui ont joué un rôle considérable dans l'enseignement des langues étrangères. Comme mentionné antérieurement, il s'agit de deux grands documents incontournables dans l'histoire de la didactique des langues : *le Niveau Seuil* (1975) et *le Cadre européen commun de référence pour les langues* (1991-2001). C'est la notion d'un « niveau-seuil » qui est à la base de l'établissement de critères d'évaluation de la compétence linguistique valables pour l'ensemble des pays européens.

2.2.2. Du Niveau Seuil au Cadre européen commun de référence pour les langues

Comme mentionné antérieurement, certains instruments réalisés au sein du Conseil de l'Europe ont joué un rôle décisif dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères, dans la mesure où ils ont contribué à introduire des innovations

¹² Recommandation CM/Rec(2014)5 aux États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire ; Recommandation CM/Rec(2012)13F aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité ; Recommandation N° R (98) 6 aux États membres concernant les langues vivantes ; Recommandation N° R (82) 18 aux États membres concernant les résultats du Projet N° 4 du CDCC (Langues vivantes 1971-1981) ; et également les recommandations de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (Recommandation 1539 (2001) - Année Européenne des Langues et Réponse du Comité des ministres, incluant la déclaration d'une Journée européenne des langues annuelle (JEL) ; Recommandation 1383 (1998) sur la Diversification linguistique et réponse du Comité des Ministres (CM (99)97) ; Recommandation 814 (1977) relative aux langues vivantes en Europe.

méthodologiques pour la conception des programmes d'enseignement de langues étrangères, et donc également des formations initiales en enseignement de langues qui font l'objet de cette étude.

Dans cette perspective, vers le milieu des années 70, un groupe d'experts du Conseil de l'Europe travaille avec « l'hypothèse que les débutants adultes partagent dans une large mesure certains besoins minimaux de communication, qu'ils visent tous, par conséquent, un certain niveau minimal de compétence de communication en langue seconde, appelé niveau-seuil » (Suso López, 2007). C'est donc le « niveau-seuil » qui devient la notion centrale dans les projets européens visant le renouvellement de l'enseignement des langues. Coste (1976) définit le niveau-seuil de la façon suivante :

« *Le niveau-seuil des travaux du Conseil de l'Europe est que les apprenants qui y sont parvenus commencent à être en mesure de se « débrouiller » eux-mêmes, non seulement dans certains domaines et pour certaines fins de communication mais surtout pour poursuivre par leurs propres moyens et de manière autonome leur apprentissage.* » (Coste, 1976).

Ces spécialistes ont donc élaboré un modèle opérationnel de ce que certains groupes d'apprenants (comme des touristes, des hommes d'affaires, des migrants,...) doivent être capables de faire lorsqu'ils souhaitent communiquer dans une LE de manière indépendante dans un pays étranger. Ils ont ainsi défini, par cette identification des besoins langagiers de ces groupes, les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour parvenir à ce « seuil » de communication. La première spécification de ce « niveau-seuil » a été élaborée pour l'anglais (*The Threshold Level*, 1975), puis en français l'année suivante (*Un Niveau Seuil*, 1976).

Ces documents établissent un système européen d'unités capitalisables dans l'apprentissage des langues (Pilhion, 2008). C'est-à-dire, *Un Niveau Seuil* est un instrument qui définit les objectifs d'apprentissage de langues en Europe au-delà desquels les apprenants commencent à être autonomes, comme par exemple les situations dans lesquelles la langue sera utilisée, les activités linguistiques dans lesquelles l'apprenant sera engagé, les fonctions linguistiques qu'il aura à remplir, ce qu'il sera capable de faire par rapport à chaque thème, les notions générales qu'il sera capable d'exprimer, les notions spécifiques (liées aux thèmes), les formes linguistiques qu'il sera capable d'employer, son degré d'aptitude, etc.

Bref, cet ouvrage du Conseil de l'Europe fait un inventaire des compétences linguistiques à atteindre afin de pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger. Pour la première fois, la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux.

Ce travail du Conseil de l'Europe attire l'attention sur la nécessité d'harmoniser les apprentissages en langues vivantes au sein de l'Europe et ouvre la voie vers la publication en 2001 d'un outil de référence commun à tous les spécialistes de l'enseignement des langues (enseignants, concepteurs de programmes et de curricula, auteurs et éditeurs), notamment le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Robert, 2008 : 6). La parution de ces ouvrages révolutionne vraiment l'enseignement des langues étrangères en Europe. La théorie linguistique qui s'impose désormais pour l'élaboration de matériel didactique est conduite à partir des actes de parole (Robert, 2008 : 6).

En conclusion, c'est donc grâce à ce « niveau-seuil » que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), un ouvrage clé dans le domaine de l'enseignement des langues (publié en 2001 par le Conseil de l'Europe), a vu le jour. Mentionnons également la recommandation du Conseil de l'Europe aux États membres concernant l'utilisation du CECR et la promotion du plurilinguisme (Recommandation CM/Rec(2008)7F). Sa finalité essentielle est de favoriser la transparence et la comparabilité des dispositifs d'enseignement des langues et des qualifications en langues. Il est disponible en près de quarante versions linguistiques. En plus, cet ouvrage offre non seulement une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, etc. mais définit également les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage (Suso López, 2007), que nous détaillerons dans le chapitre suivant.

2.2.3. Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer

Comme indiqué au début du chapitre 2.2., nous avons choisi d'inclure ce chapitre sur le CECR vu qu'à plusieurs reprises, nous faisons référence aux niveaux communs de référence dans cette recherche. Ce chapitre présente une mise en relief des questions essentielles du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* pour cette étude. Tout d'abord, nous introduisons l'ouvrage dans son contexte politique et éducatif du Conseil de l'Europe (voir 2.2.3.1.), pour ensuite présenter les objectifs, défis et enjeux (voir 2.2.3.2.) ainsi que les six niveaux communs de référence (voir 2.2.3.3.). Puis, nous entrons dans le détail des compétences générales et communicatives de l'apprenant (voir 2.2.3.4.) où nous reprenons les échelles du CECR à titre d'information.

2.2.3.1. Le CECR dans son contexte politique et éducatif

Le CECR vise à concourir à l'objectif général du Conseil de l'Europe tel qu'il est défini dans les recommandations (mentionnées plus haut), et plus particulièrement les Recommandations R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres : « *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres* » et atteindre ce but « *par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel.* » (CECR, 2001 : 9).

En ce qui concerne les langues vivantes, le travail du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, a fondé sa cohérence et sa continuité sur l'adhésion à trois principes énoncés dans le préambule de la Recommandation R (82) 18 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (CECR, 2001 : 10), que nous citons ci-dessous :

- « *que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques* » (CECR, 2001 : 10).

Autrement dit, il est important de conserver et de considérer cette hétérogénéité linguistique et culturelle européennes comme étant un enrichissement de notre enseignement.

- « *que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination* » (CECR, 2001 : 10).

C'est-à-dire, le CECR tente de stimuler l'apprentissage et la connaissance de langues européennes dans l'intention de faciliter le dialogue européen. Ainsi, il essaie de combattre les préjugés et de favoriser une entente mutuelle.

- « *que les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques.* » (CECR, 2001 : 10).

Afin de mettre en œuvre ces trois principes, le Comité des Ministres demande aux gouvernements des États membres de :

- « *Promouvoir la coopération à l'échelon national et international des institutions gouvernementales et non gouvernementales se consacrant à la mise au point des méthodes d'enseignement et d'évaluation dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes et à la production et à l'utilisation de matériel, y compris les institutions engagées dans la production et l'utilisation de matériel multimédia.* » (F14) (CECR, 2001 : 10).

- « *Faire le nécessaire pour achever la mise en place d'un système européen efficace d'échange d'informations englobant tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes et de la recherche dans ce domaine et faisant pleinement usage de la technologie avancée de l'information.* » (F17) (CECR, 2001 : 10).

Par conséquent, les activités du Conseil de la Coopération Culturelle, son Comité de l'Éducation et sa section Langues Vivantes se sont concentrées sur l'encouragement, le soutien et la coordination des efforts des États membres et des organisations non

gouvernementales pour améliorer l'apprentissage des langues en accord avec les principes fondamentaux cités ci-haut et, notamment, la démarche suivie pour mettre en œuvre les mesures générales présentées dans l'annexe à la Recommandation R (82) 18 (CECR, 2001 : 10) :

« 1. Faire en sorte, autant que faire se peut, que toutes les catégories de la population disposent effectivement des moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres États membres (ou d'autres communautés au sein de leur propre pays) et une aptitude à utiliser les dites langues telle qu'elle leur permette de satisfaire leurs besoins de communication et plus particulièrement

1.1 – de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays à y faire face

1.2 – d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments

1.3 – de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel.

2. Promouvoir, encourager et appuyer les efforts des enseignants et apprenants qui, à tous les niveaux, tendent à appliquer, selon leur situation, les principes de la mise au point de systèmes d'apprentissage des langues (tels qu'ils sont progressivement définis dans le cadre du programme « Langues Vivantes » du Conseil de l'Europe)

2.1 – en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant

2.2 – en définissant, avec un maximum de précision, des objectifs valables et réalistes

2.3 – en élaborant des méthodes et des matériels appropriés

2.4 – en mettant au point des modalités et des instruments permettant l'évaluation des programmes d'apprentissage.

3. Promouvoir des programmes de recherche et de développement visant à introduire, à tous les niveaux de l'enseignement, les méthodes et matériels les mieux adaptés pour permettre à

des apprenants de catégories différentes d'acquérir une aptitude à communiquer correspondant à leurs besoins particuliers. » (CECR, 2001 : 10).

Ensuite, le Préambule à la Recommandation R (98) 6 réaffirme les objectifs politiques de ses actions dans le domaine des langues vivantes (CECR, 2001 : 10). Nous reprenons les objectifs ci-dessous :

« – Outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie

– promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace

– entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées

– répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles ; il s'agit là de l'effort de toute une vie qui doit être encouragé, concrètement organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents

– éviter les dangers qui pourraient provenir de la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une Europe interactive. » (CECR, 2001 : 10).

C'est à la lumière de ces objectifs que le Comité des Ministres a mis l'accent sur « l'importance politique aujourd'hui et dans l'avenir du développement de domaines d'action particuliers tel que les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen » (CECR, 2001 : 10).

2.2.3.2. Objectifs, défis, enjeux

Dans ce chapitre nous présentons les objectifs, défis et enjeux du CECR.

Le CECR s'est développé afin d'établir les éléments communs dans l'apprentissage d'une LE ainsi que les différentes étapes de l'enseignement. C'est-à-dire, l'ouvrage a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères.

Aujourd'hui, le CECR est devenu une donnée incontournable dans l'enseignement contemporain. Principalement, il s'agit d'un intéressant outil de réflexion. En proposant et non en imposant des objectifs et des méthodes d'enseignement, cet ouvrage favorise l'apprentissage d'une LE et facilite ainsi la communication européenne.

Il s'agit d'un travail long et minutieux dans lequel plusieurs partenaires sont impliqués : enseignants, apprenants, administrateurs, examinateurs, auteurs, éditeurs de manuels etc. Le *Cadre européen* vise essentiellement à atteindre deux objectifs : d'une part, il encourage à se poser des questions quant à l'apprentissage d'une langue et d'autre part, il facilite les échanges d'informations. En outre, il désire améliorer la communication entre les Européens ainsi que faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté et non pas prescrire les objectifs ou les méthodes à utiliser.

Nous pouvons maintenant nous questionner sur la nécessité de ce *Cadre européen*. Il apparaît qu'un *Cadre européen* est nécessaire pour trois raisons.

Premièrement, il favorise différents aspects, notamment une mobilité plus large, une communication internationale plus efficace, le respect de différentes identités culturelles, un accès plus facile à toute forme d'information, une augmentation d'échanges interpersonnels et commerciaux, etc.

Deuxièmement, le *Cadre européen* n'aura des résultats perceptibles que si nous l'encourageons tout au long du système éducatif.

Et troisièmement, le *Cadre européen* ambitionne d'élaborer des conseils d'apprentissage pour tous les niveaux.

Le *Cadre européen commun de référence* (CECR, 2001) s'utilise à diverses finalités :

En premier lieu, le CECR s'utilise en vue d'élaborer des programmes d'apprentissage tenant compte des acquisitions antérieures, des objectifs et des contenus.

En effet, le *Cadre européen* présente les thèmes privilégiés qui devraient être utilisés dans les manuels, selon le niveau de l'apprenant. Ensuite, ces thèmes devront guider les enseignants à mieux organiser leurs cours. En plus, dans l'intention de perfectionner l'enseignement d'une LE, le *Cadre européen* met en avant quelques caractéristiques de tâches communicatives. Il offre plusieurs informations comme les types de tâches à faire, les finalités d'un exercice, les supports à utiliser, etc.

En deuxième lieu, le CECR peut servir à organiser une certification en langues. Cette certification se fait à partir d'examens se concentrant principalement sur le contenu. De plus, le CECR insiste sur une évaluation soulignant les aspects positifs.

Et finalement, le CECR désire développer un apprentissage autodirigé. Ceci repose sur le développement d'une prise de conscience des connaissances propres de l'apprenant, sur la fixation d'objectifs réalistes et sur l'encouragement d'une auto-évaluation.

Somme toute, le CECR est un instrument pratique qui a établi les éléments communs à atteindre durant l'apprentissage d'une LE. Ainsi, le CECR sert de référence pour élaborer des programmes scolaires, des référentiels et des manuels. Il espère également acquérir un échange d'informations meilleur entre les différents pays européens ainsi qu'une forte amélioration de la communication européenne. Le CECR est un document très utile dans la mesure où il offre les domaines, les situations et les thèmes à traiter selon le niveau de l'apprenant. Tout en tenant compte des compétences antérieurement acquises, il présente également les tâches et les exercices à faire ainsi que les textes à lire. Aujourd'hui, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* est largement répandu en Europe et déborde même les frontières européennes (CECR, 2001).

2.2.3.3. Les niveaux communs de référence

Comme mentionné ci-dessus, le CECR est donc le résultat de deux décennies de recherches, est comme son nom l'indique clairement, un cadre de référence. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La

description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le CECR définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie (CECR, 2001).

Le CECR distingue six niveaux communs de référence couvrant l'espace d'apprentissage pour les apprenants européens en langues étrangères. Le système proposé adopte une arborescence en trois niveaux généraux : A (utilisateur élémentaire), B (utilisateur indépendant) et C (utilisateur expérimenté). Il se présente de la manière suivante : le niveau introductif ou découverte (A1), le niveau intermédiaire ou de survie (A2), le niveau-seuil (B1), le niveau avancé (B2), le niveau autonome (C1) et finalement la maîtrise (C2) (Figure 1) (CECR, 2001).

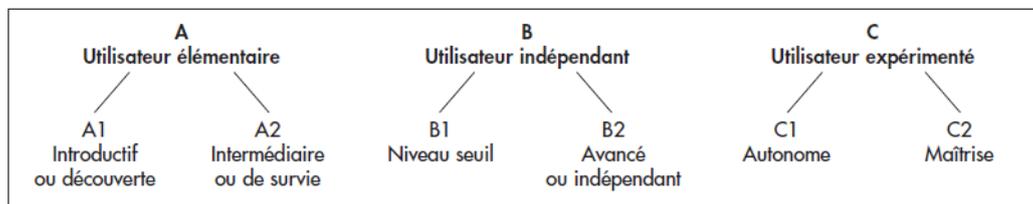


Figure 1. CECR – Les niveaux communs de référence en arborescence

Bien que le niveau C2 ait été intitulé Maîtrise, le CECR n'a pas l'ambition d'égaliser les compétences d'un apprenant ayant acquis un niveau C2 aux compétences du locuteur natif. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que nous trouvons dans le discours de ceux qui ont été des apprenants d'un niveau élevé (CECR, 2001).

Il convient de résumer l'ensemble des niveaux communs de référence décrivant les compétences correspondantes dans un tableau de synthèse (Tableau 1) (CECR, 2001 : 25).

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1. CECR – Niveaux communs de compétences – Échelle globale

Après avoir exposé les niveaux communs de compétences, nous aimerions décrire les compétences linguistiques qu'un apprenant en LE doit acquérir selon le CECR pour passer d'un niveau à un autre.

2.2.3.4. Les compétences linguistiques de l'apprenant

Ce chapitre présente une description des compétences linguistiques qu'un apprenant en LE (et donc également de futurs enseignants d'une LE qui font l'objet de cette étude) doit acquérir pour passer d'un niveau de maîtrise à un autre.

Nous reprenons les différents tableaux du CECR parce qu'il nous semble intéressant de montrer la progression d'un apprenant tout au long de son apprentissage pour les différentes compétences langagières. Du point de vue du futur enseignant, il est important de pouvoir évaluer le niveau de ses apprenants afin d'adapter le matériel pédagogique selon le groupe cible et les objectifs du cours, ainsi que de faire progresser les apprenants. En plus, il est également important qu'un futur enseignant d'une LE ait une connaissance de son propre niveau de maîtrise pour chaque compétence afin de

progresser et de combler les lacunes dans le cadre d'un « apprentissage tout au long de la vie ». En plus, les tableaux du CECR montrent clairement que maîtriser une LE consiste essentiellement à posséder des compétences langagières qui peuvent être constatées lors de la mise en usage de cette langue dans des situations bien concrètes. De la perspective d'un futur enseignant, il est primordial qu'il soit au courant de ces échelles et des situations. Finalement, les tableaux font voir que le test de langue diagnostique ©DIALANG (que nous développerons dans le chapitre 2.4. du Cadre 2) se couple parfaitement avec les échelles présentées. Et c'est bien ce test de langue diagnostique que nous utilisons pour évaluer le niveau de maîtrise du FLE de futurs enseignants de FLE participant à cette étude.

Dans ce qui suit, nous présentons les échelles pour l'étendue linguistique générale, l'étendue du vocabulaire, la maîtrise du vocabulaire, la correction grammaticale, la maîtrise de l'orthographe et la compétence discursive.

Le progrès de la capacité d'apprentissage d'un apprenant à utiliser des ressources linguistiques peut être étalonné et présenté dans la forme ci-dessous (CECR, 2001 : 87) (Tableau 2).

ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	
C2	Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire.
C1	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
B2	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.
B1	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.
A2	Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication. Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret: détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information. Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.
A1	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.

Tableau 2. CECR – Étendue linguistique générale

Des échelles sont également proposées pour l'étendue du vocabulaire et la capacité à en maîtriser l'usage (CECR, 2001 : 88) (Tableau 3 et 4).

ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	
C2	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
C1	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
A2	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.

Tableau 3. CECR – Étendue du vocabulaire

MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	
C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1	Pas de descripteur disponible.

Tableau 4. CECR – Maîtrise du vocabulaire

L'échelle ci-dessous illustre la correction grammaticale. Le CECR ne croit pas possible de produire une échelle de progression relative aux structures grammaticales qui serait applicable à toutes les langues (CECR, 2001 : 90).

CORRECTION GRAMMATICALE	
C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus
B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Tableau 5. CECR – Correction grammaticale

Ensuite, la compétence orthographique suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante (Tableau 6). Les systèmes d'écriture de toutes les langues européennes sont fondés sur le principe de l'alphabet. Pour les systèmes alphabétiques, les apprenants devront connaître et être capables de percevoir et de produire : la forme de lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules ; l'orthographe correcte des mots, y compris les contractions courantes ; les signes de ponctuation et leur usage ; les conventions typographiques et les variétés de polices ; et les caractères logographiques courants (par exemple, &, \$, @, etc.) (CECR, 2001 : 92-93).

MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE	
C2	Les écrits sont sans faute d'orthographe.
C1	La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.
B2	Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suit les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exacts mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.
B1	Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.
A2	Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.
A1	Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type.

Note : l'étalonnage des descripteurs pour le contrôle orthographique se fonde sur l'intention des auteurs des échelles sur lesquelles les descripteurs sont basés.

Tableau 6. CECR – Maîtrise de l'orthographe

Finalement, l'échelle suivante illustre certains aspects de la compétence discursive (CECR, 2001 : 98) :

COHÉRENCE ET COHÉSION	
C2	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
C1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.
A2	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points. Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Tableau 7. CECR – Cohérence et cohésion

En conclusion, ce chapitre a présenté les six niveaux communs de référence et les compétences générales et communicatives de l'apprenant pour chaque niveau. Le premier chapitre du Cadre 2 décrira le système d'évaluation, notamment ©DIALANG, qui est une application du CECR à buts diagnostiques. Comme mentionné antérieurement, c'est bien ce système d'évaluation que nous utilisons pour évaluer les compétences langagières de futurs enseignants de FLE qui font l'objet de cette thèse doctorale.

Après avoir présenté le contexte de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, il est temps de voir les deux contextes spécifiques de cette recherche, à savoir le contexte d'enseignement du FLE en Espagne et en Flandre (Belgique).

2.3. Les contextes spécifiques de la recherche

Dans une étude comparative traitant du niveau de maîtrise du FLE de deux groupes d'étudiants en formation d'enseignants de FLE, inscrits à deux universités européennes différentes, il nous paraît indispensable, de situer et de décrire le contexte historique de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE de chaque pays (Blanchet & Chardenet, 2015). Cette description nous permettra de mieux comprendre la situation particulière qui règne en Espagne et en Belgique, deux pays limitrophes de la France. Le contexte de chaque pays a un impact considérable sur le statut du français en général et par conséquent sur l'apprentissage et l'enseignement du FLE.

Dans le premier sous-chapitre, nous présentons le contexte historique de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE en Espagne (voir 2.3.1.1.) pour élaborer ensuite la situation actuelle des langues étrangères et du FLE en Espagne (voir 2.3.1.2.). Puis, nous présentons quelques généralités concernant le système scolaire espagnol (voir 2.3.1.3.) pour terminer avec la formation initiale en enseignement de FLE actuelle de futurs enseignants de FLE en Espagne (voir 2.3.1.4.).

Dans le deuxième sous-chapitre, nous présentons tout d'abord le contexte historique du français en Belgique et plus particulièrement en Flandre (voir 2.3.2.1.) pour passer ensuite à la situation actuelle du français en Flandre (voir 2.3.2.2.) afin d'aboutir à quelques généralités concernant la présence du FLE dans le système scolaire en Flandre (voir 2.3.2.3.) et à la formation actuelle de futurs enseignants de FLE en Flandre (voir 2.3.2.4.).

2.3.1. Le contexte du FLE en Espagne

Ce premier chapitre décrit le contexte du FLE en Espagne. Il est important de connaître ce contexte pour mieux comprendre la structure d'accueil de futurs enseignants de FLE de chaque pays.

Contrairement à la Belgique où le français est une des trois langues officielles du pays, le français n'est pas une des langues officielles de l'Espagne (voir 2.3.2.). Ceci implique donc une grande différence entre les statuts de la langue française dans les deux pays. Par conséquent, l'apprentissage et l'enseignement du FLE a une organisation distincte et occupe évidemment une place différente dans le système scolaire des deux pays. Toutefois, signalons qu'en Flandre - la partie néerlandophone de la Belgique - la seule langue officielle est bien le néerlandais et pas le français. Toutefois, la première LE dans le système scolaire flamand est obligatoirement le français dès la cinquième année de l'enseignement primaire. Nous nous intéressons tout de suite au contexte historique de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères et en particulier du FLE en Espagne. Nous développerons le contexte de la Flandre de la même façon dans le chapitre suivant.

Dans ce qui suit, nous présentons un survol historique et la situation actuelle des langues étrangères et du français en Espagne ainsi que quelques généralités concernant le système scolaire en Espagne. Finalement, nous abordons quelques généralités de la formation initiale en enseignement du FLE en Espagne, pour entrer plus en détail dans un chapitre ultérieur.

2.3.1.1. Contexte historique : l'apprentissage et l'enseignement du français en Espagne

Selon Zayas (2013), l'Espagne est un pays où, traditionnellement, l'apprentissage des langues étrangères a subi un déficit de connaissances dans la société et dans le système éducatif (Suso López, 2002 ; Corralejo, 2009 ; Zayas, 2013). Des lois successives ont beaucoup affecté la configuration du modèle éducatif tout au long du XXe siècle.

Mentionnons tout d'abord la loi Moyano (1857) qui a introduit l'enseignement des langues vivantes comme matière obligatoire dans l'enseignement secondaire en

Espagne (Fernández Fraile & Suso López, 1999 ; Suso López, 2002 ; Fernández Fraile, 2005). La loi Moyano établit donc l'obligatorité de l'enseignement du français mais lors de l'application de cette loi dans le plan d'études de 1861, les études du français sont réduites à une année d'étude. Ensuite, en 1866, les élèves doivent passer un examen sans qu'il n'y ait besoin de suivre des cours dans le lycée (Suso López, 2002). Cet enseignement a souffert de nombreux avatars (conversion en matière volontaire dont l'enseignement n'est même pas garanti en 1868 ; réintroduction en 1880, etc.). Néanmoins, à la fin du XIXe siècle, l'enseignement des langues vivantes est assuré dans tous les lycées espagnols et les élèves étudient même successivement deux langues étrangères obligatoires au cours de leurs études secondaires (d'abord le français pendant deux ans et puis une deuxième langue pendant deux ans également) (Suso López, 2002).

À partir de 1900, le français est largement majoritaire, comme première LE. Malheureusement, l'enseignement de deux langues étrangères ne dure que très peu car en 1903 le français est la seule LE enseignée.

Ensuite, d'autres plans d'études sont instaurés au courant de la première moitié du XXe siècle. Il faut mentionner que, malgré la diversité énorme des plans d'études (40 plans différents) et des modifications dans les horaires et les matières qui se succèdent jusqu'à la guerre civile espagnole (1936-1939), le français est largement majoritaire, comme première LE. En 1938, une nouvelle loi maintient les deux langues étrangères obligatoires dans l'enseignement secondaire mais le français n'est plus la première LE. C'est l'anglais ou l'allemand qui l'emporte.

C'est en 1953 que l'enseignement des langues étrangères subit de nouveau un changement : une nouvelle loi élimine l'enseignement d'une deuxième LE et baisse le nombre d'heures par semaine. Mais le français reste une option entre d'autres langues étrangères comme l'anglais, l'allemand, l'italien et le portugais.

Concentrons-nous maintenant sur la fin du XXe siècle, où différentes lois¹³ (comme par exemple *Ley General de Educación* (LGE) en 1970, *Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo* (LOGSE) en 1992, *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) en 2002, *Ley Orgánica de Educación* (LOE) en 2006 et *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) en 2013) ont affecté directement l'enseignement de langues étrangères à partir de 1970 jusqu'à présent.

¹³ Nous ne traduisons pas les lois espagnoles mentionnées dans cette thèse doctorale.

En 1970, la loi LGE a signifié un changement important des points de vue structural (deux étapes dans l'enseignement secondaire) et quantitatif (augmentation du nombre d'heures de langues étrangères).

En 1992, grâce à la loi LOGSE, la place des langues étrangères dans les programmes est de plus en plus importante. La loi LOGSE a instauré une réforme importante sous trois points principalement : l'anticipation du début de l'apprentissage d'une première LE à 8 ans (en primaire) ; l'introduction d'une seconde LE à partir des études secondaires (à 12 ans) de façon optative (obligatoirement en Andalousie à partir de 16 ans) ; finalement, l'augmentation de l'horaire total destiné à la première LE, à savoir l'anglais, qui est considérable : plus de 25% par rapport à la situation antérieure.

En 2002, la loi LOCE promeut l'incorporation de l'enseignement d'une première LE, surtout dans la dernière année de l'enseignement maternel.

Ensuite la loi LOE (2006) et la loi LOMCE (2013), qui a modifié la loi LOE, ont conduit à de grands progrès en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères. Elles établissent comme l'une des compétences clés le fait de pouvoir se communiquer dans au moins une LE. En 2013, la loi LOMCE instaure des améliorations concernant l'enseignement des langues étrangères où elle donne priorité aux compétences d'expression et de compréhension orales. Dans ce sens, la langue maternelle ne sera utilisée que comme aide supplémentaire dans le processus d'apprentissage d'une LE. En plus, la loi instaure également un plus grand nombre d'heures de LE, un nombre croissant de programmes bilingues et plurilingues (cf. *infra*), un changement méthodologique plus concentré sur les compétences communicatives, l'incorporation des TICE et finalement l'introduction de tests externes standardisés à la fin de chaque cycle, qui comprennent à la fois la compréhension et l'expression écrites et la compréhension et l'expression orales.

Les différentes législations de l'État central (l'Espagne) dans ce domaine, mentionnées ci-dessus ont été soumises à deux forces opposées : d'une part, par les directives communautaires qui considèrent la connaissance de langues étrangères appartenant à une des langues de l'Union européenne comme un moyen d'unions économique et politique et, d'autre part, par les régions autonomes, à savoir la Catalogne et le Pays Basque, qui ont provoqué une multitude de politiques linguistiques dans

lesquelles l'accent a été mis sur l'enseignement des langues officielles de l'État et non pas sur d'autres langues étrangères européennes (Zayas, 2013).

En somme, le contexte de l'apprentissage des langues étrangères a considérablement changé, en particulier par l'entrée de l'Espagne dans l'Union européenne (en 1995) et le phénomène de la mondialisation, qui ont créé de nouveaux contextes sociaux, culturels et économiques dans lesquelles la connaissance des langues étrangères a acquis une grande importance et a forcé à reconsidérer le rôle de l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères en Espagne (Zayas, 2013). Ceci nous mène au chapitre suivant qui traite de la situation actuelle des langues étrangères et du FLE en Espagne.

2.3.1.2. Situation actuelle des langues étrangères et du français langue étrangère en Espagne

L'Espagne est actuellement plongée dans une situation de crise économique. Cela a conduit à ce que le flux migratoire pour l'Espagne a changé de direction. Alors que l'Espagne était surtout le récipiendaire de la population immigrée au cours de la dernière décennie du XXe siècle et au début du XXIe siècle, elle est maintenant devenue population migrante, qui a opté pour chercher un emploi à l'étranger.

Par conséquent, l'apprentissage des langues étrangères a pris de l'importance suite à la crise économique et est devenu un facteur encore plus décisif dans la formation des étudiants et des travailleurs, qui constatent que leur connaissance d'une LE constitue un véritable atout et leur donnera des avantages significatifs pour leur employabilité, tant pour ceux qui accèdent pour la première fois au marché du travail, et pour ceux qui veulent conserver leur emploi ou être embauché de nouveau après avoir traversé une situation de chômage (Zayas, 2013).

Actuellement, selon Corralejo (2009), un des problèmes du système éducatif public et dans les représentations de la société en Espagne est que, malgré l'importance donnée à l'anglais, les langues étrangères ont un statut de disciplines de deuxième rang, qu'on n'apprend bien qu'en dehors du système scolaire (Corralejo, 2009).

Pendant une longue période, le français était la première LE étudiée dans le système éducatif espagnol. Cependant, dans les années 70 et 80, l'ouverture du pays au

monde international a provoqué la montée de l'anglais qui est aujourd'hui enseigné comme la première LE. Vers la fin des années 70, plusieurs propositions de défense du français ont été faites mais sont refusées par la suite, comme par exemple maintenir le français dans l'enseignement primaire en même temps que l'anglais pour ainsi avoir deux langues étrangères dans le curriculum. Paradoxalement, c'est la loi LOMCE (2013), la loi actuellement en vigueur, qui établit deux langues étrangères dans l'enseignement primaire, l'une au statut obligatoire, et l'autre au statut optionnel.

Entre 2000 et 2015, les cours de FLE comme matière optionnelle dans l'enseignement secondaire obligatoire (1^o ESO – 4^o ESO) voient diminuer assez spectaculairement le nombre d'étudiants. De nos jours, uniquement 43% des étudiants de ESO suivent des cours d'une seconde LE (principalement le FLE), selon les données officielles publiées par l'État espagnol¹⁴. Ceci s'explique par le fait qu'au début de l'entrée en vigueur de la loi LOGSE, le français était pratiquement la seule matière à option dans l'enseignement secondaire. Par conséquent, tous les élèves étudiaient le français comme matière à option. Par contre, plus tard, de nombreuses autres matières à option ont été introduites ce qui a diminué le nombre d'élèves étudiant le FLE.

D'autre part, depuis plus d'une décennie, des formations bilingues augmentent d'année en année, de l'école maternelle au *Bachillerato*¹⁵. L'adoption du bilinguisme ou du plurilinguisme en tant que modèle éducatif commence en 1996. Le Ministère de l'Éducation espagnol et le *British Council* signent un accord par lequel 42 établissements d'éducation primaire auront un curriculum bilingue à 40% avec l'anglais comme LE. À la suite de cette démarche, l'Ambassade de France, le réseau des Alliances françaises et l'Andalousie signent un accord en 1998 par lequel sont créées des sections bilingues dans une trentaine d'établissements avec le FLE. Un accord similaire est établi avec le *Goethe Institut* pour l'allemand. Bientôt cette expérience plurilingue se généralise à toute l'Andalousie et aux autres communautés autonomes de l'Espagne qui vont développer

¹⁴ En ligne : <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Lenguas-extranjeras/2014-2015/Nota-14-15.pdf>
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Lenguas-extranjeras/Curso-2014-2015.html>

¹⁵ Nous utilisons ici le terme espagnol « *Bachillerato* » pour référer à l'enseignement secondaire post-obligatoire qui se compose de deux ans. Les élèves ont entre 16 et 18 ans.

des projets ou des expériences de plurilinguisme selon le modèle EMILE (Martinez *et al.*, 2011).

En outre, la protection traditionnelle de la langue espagnole contre l'importation de médias audiovisuels d'origine étrangère par leur doublage en espagnol, a privé la société espagnole depuis des années d'avoir la possibilité de contact avec d'autres langues étrangères à la maison. Cependant, au cours des dernières années, il y a eu l'introduction de nouveaux réseaux de transmission de la télévision, qui offrent tout de même la possibilité de visualiser le contenu dans sa version originale (Zayas, 2013) mais ces chaînes sont vraiment très minoritaires.

Enfin, la situation reste donc complexe, à cause des résistances à instaurer deux langues étrangères obligatoires dans le curriculum des élèves espagnols. Ceci est bel et bien un objectif à atteindre avec l'encouragement du Conseil de l'Europe. Nous développons cette complexité dans le sous-chapitre suivant.

2.3.1.3. Quelques généralités concernant le système scolaire en Espagne

Dans ce qui suit, nous décrivons la situation actuelle de l'enseignement de langues étrangères dans le système scolaire en Espagne (voir Figure 2 pour les itinéraires dans le système scolaire espagnol).

Dans l'éducation maternelle (LOE, 2006 ; *capítulo I, artículo 14, 5*), il peut y avoir un premier contact avec une LE pour les élèves âgés entre trois et six ans.

En primaire, l'apprentissage d'une première LE est obligatoire dans toutes les années de l'enseignement primaire (LOE, 2006 ; *capítulo II, artículo 18*). Les élèves acquièrent des compétences communicatives de base en une LE qui permettent de s'exprimer et de comprendre des messages simples dans des contextes quotidiens (LOE, 2006 ; *capítulo II, artículo 17, f*). La langue maternelle ne sera utilisée que comme aide supplémentaire dans le processus d'apprentissage d'une LE (*artículo único 11, Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre. Ref. BOEA-2013-12886*).

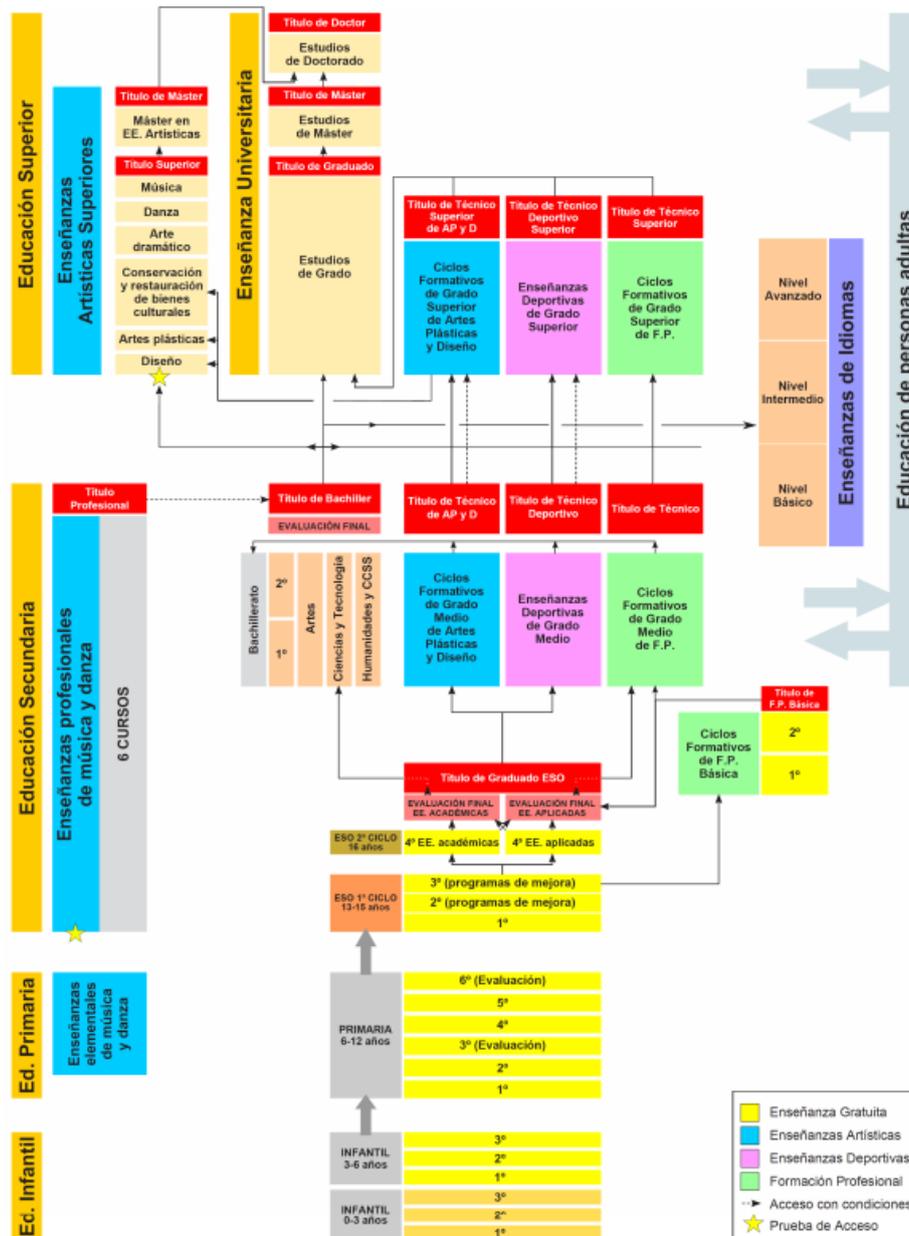


Figure 2. Itinéraires dans le système éducatif en Espagne¹⁶

En plus de la première LE, les élèves sont obligés de suivre une deuxième LE dans toutes les années de l'enseignement primaire, en fonction de la régulation et de la programmation de l'offre éducative établie par chaque autorité (*artículo único 9, Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre. Ref. BOE-A-2013-12886*).

Dans l'enseignement secondaire (*LOE 2006, capítulo III, artículo 24*), les élèves doivent obligatoirement étudier une LE et peuvent opter pour une deuxième LE dans les

¹⁶ En ligne: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/itinerarios.html>

quatre premières années du secondaire. Ensuite, en ce qui concerne le *Bachillerato*¹⁷, les élèves doivent obligatoirement suivre les cours d'une LE, et une deuxième comme matière optionnelle. Généralement, la première LE est l'anglais et la deuxième le français mais dans quelques écoles d'autres langues sont également offertes. Quant à la charge d'enseignement dédiée à l'apprentissage des langues étrangères comme matières optionnelles, chaque communauté autonome décide le nombre d'heures par semaine mais en général, il s'agit d'un minimum de trois heures par semaine pour la première LE et entre deux et trois heures par semaine pour la deuxième LE.

Il faut également mentionner la possibilité de suivre certaines matières disciplinaires en LE, appelée EMILE (cf. *supra*).

En conclusion, la maîtrise d'une deuxième ou même d'une troisième LE est devenue une priorité dans l'éducation espagnole en raison de la mondialisation. L'Union européenne définit la promotion du multilinguisme comme un objectif essentiel pour la construction d'un projet européen. La loi LOMCE (2013) soutient fermement le multilinguisme ou le plurilinguisme pour promouvoir l'employabilité et les ambitions professionnelles, en redoublant les efforts pour faire en sorte que les élèves peuvent se communiquer couramment au moins en une première LE. Pour cette raison, la loi LOMCE (2013) s'engage fortement à l'intégration d'une deuxième LE dans le curriculum espagnol (*Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, apartado XII*).

Après cet exposé sur quelques généralités dans le système scolaire en Espagne, il convient de terminer ce chapitre par un bref sous-chapitre sur la formation initiale en enseignement que suivent les futurs enseignants de FLE en Espagne.

2.3.1.4. La formation initiale en enseignement de FLE en Espagne : généralités

Il est vrai que la formation initiale des enseignants est une préoccupation majeure dans tous les pays européens. En Espagne, la problématique de la formation des enseignants de l'enseignement secondaire a toujours été un thème central des programmes réformistes

¹⁷ Nous utilisons de nouveau ici le terme espagnol « *Bachillerato* » pour référer à l'enseignement secondaire post-obligatoire qui se compose de deux ans. Les élèves ont entre 16 et 18 ans.

qui ont mené à des mesures de transformation et d'amélioration. Il y a eu des améliorations, en particulier à partir des années 90 mais il paraît que les modèles de formation dit successifs, c'est-à-dire une formation disciplinaire suivie d'une formation supplémentaire plus pédagogique, sont encore maintenus.

Il faut signaler que, à l'exception de modifications mineures ou des initiatives propres à certaines universités, la conception de base de la formation d'enseignants, établie dans la loi de 1970, a duré pendant près de quarante ans jusqu'à la mise en œuvre d'un mastère universitaire en 2009-2010. Avant, la formation initiale en enseignement s'appelait *Curso para la obtención del certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)*, composée de 30 ECTS dont 24 ECTS de formation théorico-pratique et 8 ECTS de stage pratique.

La mise en œuvre du nouveau modèle de formation initiale en enseignement commence sous le nom de « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* » (MAES). Ce modèle se compose de 60 ECTS et s'établit depuis l'année académique 2009-2010. Cette formation vise à fournir aux futurs enseignants des connaissances psychopédagogiques et didactiques suffisantes, en tout cas plus profondes que dans le modèle précédent, et renforce la période de stage dans des écoles secondaires.

Les lois *Leyes Orgánicas 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, *10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE)* et *2/2006, de Educación (LOE)* stipulent que pour pouvoir enseigner dans l'enseignement secondaire en Espagne, il est nécessaire d'être licencié et d'avoir obtenu un diplôme de spécialisation didactique, comme le CAP et actuellement appelé MAES (voir la loi *Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 24 de mayo de 2006 y en la regulación establecida para estos máster en la Orden 3858/2007 de 27 de diciembre*). Tous les étudiants qui veulent s'inscrire doivent obligatoirement présenter la documentation suivante :

- 1) l'accréditation de la maîtrise des compétences liées à la spécialisation que vous voulez poursuivre, par le biais du diplôme universitaire correspondant à la spécialité choisie ou d'effectuer un test prévu à cet effet.
- 2) l'accréditation de la maîtrise d'une LE équivalente au niveau B1 du CECR.

Dans le chapitre décrivant les résultats, nous présentons en détail le plan d'études de la formation initiale en enseignement de FLE à l'université de Grenade ainsi que les objectifs et les compétences de base à atteindre (4.1.1.) vu que cette université est une des

deux universités qui fait l'objet de cette étude. Dans un deuxième lieu, nous nous concentrons sur les objectifs et les compétences de base à atteindre pendant cette formation.

Après avoir présenté le contexte du FLE en Espagne, nous présentons dans le chapitre suivant le contexte du FLE en Flandre (Belgique).

2.3.2. Le contexte du FLE en Flandre, Belgique

Dans ce deuxième chapitre, nous présentons un survol historique (voir 2.3.2.1.) et la situation actuelle du français en Flandre (voir 2.3.2.2.) ainsi que quelques généralités concernant le système scolaire en Flandre (voir 2.3.2.3.). Finalement, nous abordons la formation initiale en enseignement de FLE en Flandre (voir 2.3.2.4.).

Actuellement, la Belgique compte trois langues officielles : le néerlandais, le français et l'allemand¹⁸. Il convient de mentionner que la frontière linguistique en Belgique est une frontière administrative et politique qui divise le pays en communautés en ayant chacune une seule langue officielle : la communauté flamande, la communauté française et la communauté germanophone. La région de Bruxelles a un statut particulier où le néerlandais et le français sont les deux langues officielles (Figure 3).

Une des quatre régions linguistiques de la Belgique sera l'objet de cette recherche : la Flandre, région de langue néerlandaise, où la seule langue officielle est aujourd'hui le néerlandais (excepté quelques minorités francophones). Toutefois, ceci n'était pas toujours le cas. Le chapitre suivant présentera un survol historique de la présence du français en Flandre. Comme le français est actuellement une des langues officielles en Belgique, mais que le néerlandais est la seule langue officielle dans le contexte d'enseignement en Flandre, nous développerons un peu plus le contexte historique.

¹⁸ En ligne, pour plus de détails sur les lois et l'emploi de chaque langue selon le contexte : <http://www.taalwetwijzer.be/>

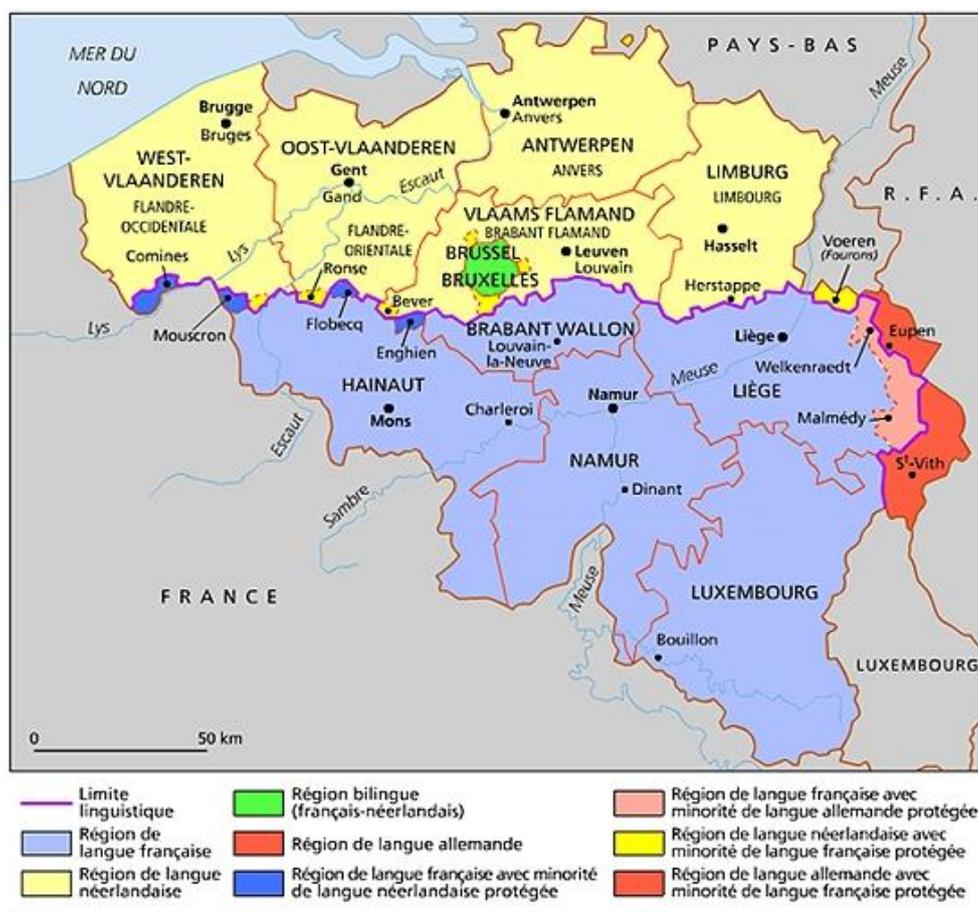


Figure 3 : Une carte géographique de la situation linguistique belge actuelle

2.3.2.1. Contexte historique : le français en Flandre

Ce chapitre présente d'abord un survol historique de l'entrée de la langue française en Flandre du XII^e siècle jusqu'au XX^e siècle (voir 2.3.2.1.1.). En deuxième lieu, nous abordons la question linguistique belge à partir de 1830 (voir 2.3.2.1.2.).

2.3.2.1.1. Un survol rapide du XII^e siècle jusqu'au XX^e siècle

Selon Blampain (1997), l'apparition de la langue française en Flandre ne s'est pas déroulée aisément. Dès le XII^e siècle, les premiers textes français commencent à surgir. Toutefois, la présence du français diffère fortement selon les lieux. Par conséquent, afin d'offrir une description complète du français, il est nécessaire de tenir compte de variables temporelles, géographiques et sociolinguistiques (Blampain, 1997). Parcourons l'histoire complexe du français à partir du XII^e siècle jusqu'au XX^e siècle.

Comme déjà mentionné, le français est attesté en Flandre pour la première fois au

XIIe siècle. La langue française atteint son apogée pendant la période bourguignonne (1356-1384) pour ensuite tomber dans le déclin aux XVIIe et XVIIIe siècles.

À partir de 1750, une véritable francisation débute dans le monde aristocratique. Ceci pourrait être expliqué par le fait que le français devienne la langue culturelle et scientifique par excellence en Europe. En effet, à cette époque-là, la monarchie française et sa culture riche ont un tel impact dans le monde européen que le français commence à déborder réellement les frontières. La langue française gagne en importance et devient la langue de l'aristocratie, de la diplomatie et de toutes les personnes cultivées dans le nord de l'Europe, même en Allemagne jusqu'en Russie. Cette francisation en Flandre touche tout d'abord l'aristocratie et la haute bourgeoisie pour s'étendre ensuite aux autres couches de la population sous l'occupation française (1794-1814). La situation du français en Flandre demeure plus au moins stable jusqu'au milieu du XIXe siècle.

Pendant la période hollandaise (1815-1830), nous constatons le début d'un recul de la langue française en faveur du néerlandais.

En 1830, l'État belge est fondé. La Constitution affirme la liberté d'usage de la langue mais la seule langue officielle est le français. Le français est la langue de la classe dirigeante, de l'élite flamande et des Wallons. Cependant, la grande majorité de la population belge parle le néerlandais. Le problème de l'emploi des langues se solutionne dans les termes suivants (Blampain, 1997) :

« Le gouvernement provisoire de la Belgique, Comité central :

- considérant que le principe déjà proclamé de la liberté du langage, emporte pour chaque citoyen la faculté de se servir de l'idiome qui convient le mieux à ses intérêts ou à ses habitudes ;

- et voulant régulariser l'exercice de cette faculté pour le mettre en harmonie avec le service des administrations générales et des tribunaux ;

- considérant d'autre part que les langues flamande et allemande, en usage parmi les habitants de certaines localités, varient de province à province, et quelquefois de district à district, de sorte qu'il serait impossible de publier un texte officiel des lois et arrêtés en langue flamande et allemande.

Arrête :

Article 1er.- Le bulletin officiel des lois et des actes du gouvernement sera publié en français.

Article 2.- Dans les provinces où la langue flamande est en usage parmi les habitants, les gouverneurs publieront dans leur mémorial administratif, une traduction flamande des lois et des actes du gouvernement qui seraient applicables à toute la Belgique et des actes particuliers qui ne concerneraient que leur province.

[...]

Article 4.- Les publications par affichage seront également accompagnées d'une traduction en langue flamande ou allemande, suivant les localités.

Article 5.- Les citoyens dans leurs rapports avec l'administration, sont autorisés à se servir indifféremment de la langue française, flamande ou allemande.

Article 6.- Il en sera de même dans leurs rapports avec les tribunaux ou les officiers du parquet, pourvu que la langue dont ils veulent faire usage soit comprise des juges et des avocats plaidants, en matière civile, et en matière pénale, des juges, du ministère public et de leur défenseur (...). »

Pendant trois décennies, à partir de 1850 jusqu'en 1980, la Belgique est considérée comme un état bilingue. En Flandre, l'usage public du néerlandais n'est reconnu qu'en 1873. En effet, c'est à partir de 1870 que la langue française connaît un recul constant sous l'influence du mouvement flamand. Ce n'est qu'au début du XXe siècle que ceci est confirmé par la législation belge. Dans ce qui suit, nous traiterons ce dernier aspect plus en détail. Citons encore quelques dates importantes pour la Flandre : le néerlandais devient la langue officielle de l'université de Gand (1930) ; le néerlandais devient la langue officielle de la justice (1935) ; une loi se crée concernant l'usage des langues à l'armée belge (1938) ; une loi sur l'usage des langues dans le domaine administratif est signée, et l'enseignement se fait dès lors obligatoirement en néerlandais (1963) ; et finalement, le néerlandais devient obligatoire dans le secteur privé (1973) (Blampain, 1997).

Ce passage du bilinguisme à l'unilinguisme connaît évidemment des étapes intermédiaires. Selon Pietersen, l'évolution de la situation bilingue en Flandre depuis 1830 pourrait être décrite schématiquement en quatre étapes (Blampain, 1997), que nous reprenons ci-dessous :

1) « Dans un premier mouvement, la situation est celle d'un 'bilinguisme hétérogène', de deux langues parlées par des ensembles distincts de personnes dans un même territoire géographique : l'aristocratie et la bourgeoisie des villes pratiquent le français, tandis que le reste de la population parle un dialecte, le

néerlandais. Une petite partie de la population est bilingue. La frontière linguistique à l'intérieur de la Flandre est avant tout une frontière sociale. »

2) « Dans une deuxième étape se développe un 'bilinguisme homogène' de nature diglossique : une partie croissante de la population devient bilingue, le français restant la langue de promotion et de prestige. »

3) « Dans un troisième mouvement, le français perd progressivement son statut social privilégié et, le néerlandais standard étant utilisé à tous les niveaux de communication, les deux langues acquièrent un statut social comparable. »

4) « Dans une quatrième et dernière phase, le monopole du néerlandais s'installe et la Flandre, défrancisée, pratique l'unilinguisme néerlandais. Le français acquiert le statut de langue étrangère. »

Ce schéma devrait évidemment être nuancé. Le bilinguisme ne touche certainement pas toute la population.

Nous passons maintenant à la question linguistique belge du XIXe siècle qui mérite d'être exploitée plus profondément étant donné que le néerlandais n'a pas toujours été une des trois langues officielles en Belgique.

2.3.2.1.2. La question linguistique dans l'histoire politique de la Belgique à partir de 1830

Dans ce deuxième sous-chapitre, nous retraçons plus en détail l'histoire politique menée en Belgique à partir de 1830. C'est l'histoire des Flamands revendiquant la reconnaissance officielle du néerlandais dans la législation belge. Il est intéressant de connaître cette politique pour être capable de comprendre les conséquences et les sensibilités que nous pouvons ressentir actuellement en Flandre au niveau de l'enseignement du FLE. En effet, certains prétendent que le recul du niveau du français parmi les Flamands est lié à ce « mouvement flamand » du XIXe siècle.

Selon Deschouwer, l'histoire du mouvement flamand débute déjà au XIXe siècle. À cette époque, l'emploi du néerlandais ou du français était complètement libre. Toutefois, la langue marque clairement la différence sociale. Ainsi, les francophones sont

considérés être supérieurs à la population flamande ayant le néerlandais comme langue maternelle. C'est pourquoi ce mouvement réclame le droit d'employer sa propre langue maternelle ainsi que l'adoption officielle du néerlandais en Belgique, et particulièrement en Flandre (Blampain, 1997). Voici quelques exigences du mouvement :

- « Que les affaires communales et provinciales soient traitées en flamand dans les provinces flamandes. »
- « Que les fonctionnaires, dans ces provinces, connaissent le flamand et traitent dans cette langue avec leurs administrés. »
- « Que le flamand soit utilisé en justice, lorsque c'est la langue des parties. »
- « Qu'une académie flamande soit créée. »
- « Que le flamand soit considéré à égalité avec le français à l'université de Gand et dans les autres établissements d'enseignement de l'État. » (Blampain, 1997).

Ces revendications du mouvement flamand ont finalement donné lieu à des lois linguistiques dans trois domaines : le domaine juridique (1873), le domaine administratif (1878) et le domaine de l'enseignement (1883). Ce n'est qu'en 1898 que le néerlandais équivaut le français. Les étudiants universitaires flamands ont même dû attendre jusqu'en 1930 pour que l'université de Gand organise ses cours en néerlandais. Malgré le fait qu'une majorité de la population belge parle le flamand, le français continue à être considéré comme la langue dominante. C'est pourquoi les Flamands ont exigé de fixer des frontières linguistiques en 1963.

En conclusion, depuis la création de la Belgique (en 1830), il a fallu beaucoup de temps pour obtenir la reconnaissance de deux langues officielles, notamment le néerlandais et le français (et plus tard l'allemand comme troisième langue officielle). Il est donc évident que toute cette problématique a provoqué des contentieux qui perdurent jusqu'aujourd'hui.

Ceci nous mène à la situation actuelle du français en Flandre où l'on remarque un fort recul de la connaissance de la langue française chez les jeunes (Denies *et al.*, 2016), contrairement à ce que nous pourrions peut-être penser d'un pays où il y a trois langues officielles. Dans le chapitre suivant, nous abordons ce recul du français en Flandre, la minorité francophone flamande, le statut social du français et de l'enseignement du FLE, et finalement la prédominance de l'anglo-américain dans la société de nos jours.

2.3.2.2. Situation actuelle du français en Flandre

Le chapitre précédent démontre que l'histoire linguistique du français en Flandre est très complexe. Cette situation aura donc inévitablement des conséquences dans la société flamande actuelle.

2.3.2.2.1. Recul du français en Flandre

Grâce à ce contact historique durable avec la langue française, la connaissance du français en Flandre au XXe siècle est nettement meilleure par rapport à la connaissance du français en d'autres pays voisins (Blampain, 1997).

Cependant, l'opinion générale d'aujourd'hui prétend que le niveau recule de plus en plus. C'est essentiellement sur le plan psychologique que nous remarquons un effet négatif. C'est-à-dire, un certain groupe de Flamands a créé une attitude défensive envers le français, liée à l'histoire politique de la Belgique (cf. *supra*). Actuellement, nous constatons que ce recul s'amplifie en faveur de l'anglais (cf. *infra*). Or, mentionnons que l'âge de la personne joue un rôle primordial. Ainsi, c'est surtout la maîtrise du français des jeunes Flamands qui s'affaiblit.

Des études récentes ont approfondi la problématique de la motivation pour le FLE en Flandre. En 2011, la Flandre a participé à une enquête européenne sur les compétences linguistiques. Les résultats ont révélé que les compétences de compréhensions orale et écrite et d'expression écrite de plus de la moitié de tous les élèves interrogés de la deuxième année de l'enseignement secondaire ne dépassent pas le niveau A1 selon le CECR (Denies, 2012 ; Magnus *et al.*, 2013 ; Denies *et al.*, 2016). Cela prend approximativement un total de 160 à 200 heures de cours pour atteindre un niveau A2 (Tagliante, 2005). Étant donné que les élèves de la deuxième année de l'enseignement secondaire ont eu des cours de FLE à l'école depuis trois ans – ce qui revient à 300 heures de cours pour la plupart des étudiants – beaucoup d'entre eux semblent être peu performants en FLE. Une des nombreuses raisons pour cela pourrait être que les étudiants ne sont pas suffisamment motivés.

D'autre part, sous l'influence des médias, les jeunes paraissent être beaucoup plus attirés vers l'anglais que vers le français. La plupart des élèves flamands enquêtés dans une étude récente estiment que tous les Belges néerlandophones devraient parler couramment le français. Être compétent en anglais ne suffira pas, disent-ils. Trois quarts des élèves

croient que, en Belgique, la maîtrise du français est tout aussi importante que celle de l'anglais. Cependant, seulement environ la moitié des élèves éprouvent le désir d'être bon en français pour pouvoir communiquer avec leurs compatriotes. En résumé, alors que les élèves secondaires flamands montrent des signes évidents d'une motivation intégrative pour le FLE et estiment en plus que les citoyens belges doivent apprendre le français, cela ne les encourage pas à chercher des opportunités pour communiquer, ni à aimer la culture française, la langue et la population francophone, comme ils le font pour l'anglais (Denies *et al.*, 2016). Ajoutons quand-même que ce phénomène apparaît également dans d'autres pays. Toutefois, dans la société contemporaine, une importance majeure est accordée à la connaissance de langues étrangères. Mentionnons le succès croissant des cours du soir, des stages de langue, etc.

Selon Willems, « Le français pâtit également d'un problème d'image : pour beaucoup d'élèves, il y a une sorte de crainte, de timidité par rapport au français, qu'ils trouvent en général difficile : ils ont l'impression, pas nécessairement correcte, de parler plus facilement et mieux l'anglais. » (Willems, 1997).

2.3.2.2.2. *Une minorité francophone en Flandre*

Dans ce deuxième sous-chapitre, il nous paraît intéressant de donner quelques informations concernant le nombre de francophones en Flandre afin de montrer qu'aujourd'hui, la position privilégiée des francophones flamands est bel et bien passée à une situation minoritaire.

Selon Willems (1997), le nombre exact de francophones en Flandre est difficile à calculer. Par contre, il semble certain qu'il n'aurait jamais dépassé les 3% de la population, à l'exception de la ville Louvain (Willems, 1997).

Comme mentionné antérieurement, le nombre de francophones flamands dépend d'un facteur géographique. Autrement dit, les francophones se concentrent surtout dans les grandes villes comme Gand ou Anvers.

Ajoutons qu'en Flandre règne une situation diglossique parmi les francophones flamands. Cela veut dire que le français est employé à un autre niveau fonctionnel que le néerlandais. Cependant, cette diglossie n'est pas uniforme : certains francophones, plus particulièrement les jeunes, utilisent de plus en plus le néerlandais et d'autres, comme les personnes les plus âgées ne maîtrisent pas ou peu le néerlandais. En plus, une enquête

faite parmi des francophones gantois a démontré une différence remarquable entre l'emploi du français ou du néerlandais dans le domaine privé ou public. Willems (1997) a constaté que « dans le domaine privé, en famille ou entre amis, le français est pour toutes les générations la langue majoritaire et cette situation reste très stable » et que « dans le domaine public, on constate une différence importante d'une génération à l'autre : pour les jeunes, l'emploi prépondérant du néerlandais dans les magasins ou au travail est indéniable. » (Willems, 1997).

Nous pouvons conclure que la position privilégiée des francophones flamands est passée aujourd'hui à une situation minoritaire.

Dans le sous-chapitre suivant, nous abordons le statut social du français en Flandre.

2.3.2.2.3. Le statut social du français en Flandre et l'enseignement du FLE

Lors de l'analyse d'un programme d'enseignement de langues étrangères, il faut évidemment tenir compte du contexte social de l'enseignement en question ainsi que de la position des langues étrangères dans cette société. Décrivons les facteurs qui peuvent influencer le statut d'une LE pour passer ensuite au statut du FLE en Flandre.

Le statut d'une langue est déterminé par le contexte historique, politique, culturel, démographique, social et économique. De cette manière, une LE peut avoir un statut officiel comme langue de pays, langue d'enseignement, langue religieuse ou langue administrative. Cette langue peut être parlée par une minorité de la société ou par une partie plus grande de la communauté. De plus, ces communautés peuvent occuper une position socio-économique ou politique plus ou moins privilégiée à l'intérieur de la société. Ensuite, un autre facteur qui influence le statut de la LE est le fait que cette langue se parle dans les pays voisins ou pas. Ajoutons que le rôle de la culture n'est pas à négliger car c'est la culture qui détermine la présence ou l'absence de la LE dans les médias et dans l'aspect de la rue. Considérons par exemple le cas où une LE est très présente dans les médias (à la télévision et à la radio) d'un pays, la population entière sera dans ce cas-ci beaucoup plus confrontés à cette langue en dehors du contexte scolaire. Ceci aura inévitablement des conséquences pour cette langue. L'apprenant de la LE pourrait (mais pas nécessairement) développer inconsciemment une attitude plus positive envers la LE. Passons maintenant au statut du FLE en Flandre.

Comme mentionné antérieurement, outre le néerlandais, le français ainsi que l'allemand ont un statut de langue officielle en Belgique. Environ 40% des habitants parlent le français. Sur le plan historique et politique, la liaison entre la Flandre et le français est plus étroite mais également plus problématique, voire controversée, par rapport à la relation avec l'anglais. Ajoutons que le français se parle dans les régions et pays voisins de la Flandre, notamment, en Wallonie, en France et au Luxembourg. En outre, jusqu'il y a quelques décennies, la langue française était la langue de certains groupes de la population urbaine flamande, à savoir la noblesse et la bourgeoisie.

Avant de passer au système scolaire en Flandre, nous abordons la prédominance de l'anglais dans la vie contemporaine.

2.3.2.2.4. La prédominance de l'anglo-américain

Afin d'expliquer le déclin de la connaissance du français dans la société flamande actuelle, il nous paraît utile d'examiner de plus près la prédominance de l'anglo-américain (Blampain, 1997).

Depuis plusieurs décennies déjà, le monde est dominé par l'anglais (Ginsburgh & Weber, 2007). Les échanges commerciaux internationaux, les sciences et les nouvelles techniques sont dominés par des puissances anglophones comme les États-Unis. La communication se déroule donc principalement en anglais. Cette internationalisation mène malheureusement à une forte modification du statut du français. Auparavant, le français était la langue privilégiée des relations internationales mais l'importance des états anglophones a favorisé l'emploi de l'anglais au détriment du français. Ajoutons que l'anglais connaît cette mondialisation pour répondre aux besoins de communication. De cette façon, même la Belgique, qui a trois langues officielles, recourt à l'anglais pour ses contacts internationaux.

Après avoir présenté la situation actuelle du français en Flandre, nous arrivons à un exposé de quelques généralités concernant le système scolaire en Flandre afin d'avoir une vue d'ensemble sur la scolarité de futurs enseignants néerlandophones participant dans cette étude.

2.3.2.3. Quelques généralités concernant le système scolaire en Flandre

Comme nous avons déjà mentionné, la Belgique se compose de trois communautés différentes, à savoir la communauté flamande, française et germanophone. Il est important de rappeler que, en vertu des lois linguistiques adoptées en 1963 et en vertu d'un décret voté en communauté germanophone en 2004, la langue de l'enseignement doit être le néerlandais en communauté flamande, le français en communauté française et l'allemand en communauté germanophone. Chaque communauté se caractérise par son propre système scolaire. Présentons les aspects généraux de l'enseignement belge et flamand : un enseignement obligatoire à partir de six ans (voir 2.3.2.3.1.) et l'importance de l'enseignement des langues étrangères (voir 2.3.2.3.2.).

2.3.2.3.1. Un enseignement obligatoire à partir de six ans

Selon la Constitution belge, chaque enfant a droit à l'enseignement. En outre, l'enseignement est obligatoire de six à dix-huit ans, même pour les enfants de nationalité étrangère qui séjournent en Belgique.

Dans cet exposé, nous nous concentrons essentiellement sur l'enseignement secondaire qui concerne des élèves de douze à dix-huit ans. En Flandre, nous distinguons quatre types d'enseignement secondaire, notamment l'enseignement secondaire général (ASO), l'enseignement secondaire technique (TSO), l'enseignement secondaire artistique (KSO) et l'enseignement secondaire professionnel (BSO). L'enseignement secondaire général met l'accent sur une formation générale qui ne prépare pas à une profession spécifique, contrairement à l'enseignement secondaire technique, artistique ou professionnel. La majorité des élèves poursuivent donc des études après avoir terminé l'enseignement secondaire général.

2.3.2.3.2. L'importance des langues étrangères dans l'enseignement

En Flandre, l'enseignement essaie de démontrer l'importance de la maîtrise de langues étrangères dans notre société mondialisée. C'est la raison pour laquelle, dès la classe maternelle, les jeunes enfants peuvent déjà entrer en contact avec le FLE par des

chansons et des poèmes. Dans ce qui suit, nous présentons la place qui est accordée au FLE dans le système scolaire flamand.

Officiellement à partir de l'année 2004, l'enseignement primaire est autorisé à initier les élèves au FLE à partir de la troisième année à Bruxelles et à partir de la cinquième année ailleurs en Flandre. Toutefois, cette initiation au FLE dans les écoles flamandes ne peut pas dépasser trois heures de cinquante minutes par semaine. Ajoutons encore qu'en 2006, deux ans après l'obligation de cours de FLE à partir de la cinquième année de l'école primaire, l'enseignement secondaire peut proposer dès lors certaines exigences et d'objectifs finaux quant à la connaissance de base du FLE.

Quant à l'offre de langues étrangères dans l'enseignement secondaire, tous les élèves flamands sont obligés à étudier au moins deux langues étrangères durant l'enseignement secondaire. La première LE obligatoire est le français suivi par l'anglais. Le français est obligatoire dès la première année du secondaire. En Flandre, la langue française s'enseigne d'une à quatre ou cinq heures de cours par semaine et la deuxième LE, à savoir l'anglais, de zéro¹⁹ à quatre heures par semaine. Dans certaines sections et orientations, il y a une possibilité de choisir une troisième et une quatrième LE, à savoir l'allemand et/ou l'espagnol²⁰.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons la structure de l'enseignement en Flandre où les heures de français²¹ par semaine sont indiquées. Le tableau 8 montre que l'enseignement secondaire est divisé en deux types, Type A et Type B. Contrairement au Type A, le Type B est moins théorique et prépare à une formation professionnelle. Après une deuxième année B l'élève peut toujours passer à une première année A.

¹⁹ Dans certaines sections de l'enseignement secondaire professionnel, l'anglais comme deuxième langue étrangère n'est pas inclus dans le curriculum.

²⁰ L'allemand est une matière obligatoire dans certaines sections (par exemple en langues modernes) de l'enseignement secondaire général. Dans certaines écoles, l'espagnol est une matière optionnelle.

²¹ Les heures ne sont pas déterminées par le ministère. Ce sont les réseaux qui proposent les horaires aux écoles en fonction des objectifs finaux à atteindre.

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (ordinaire ou spécial)				
2,5 à 6 ans	Enseignement maternel (durée de 3 ans)			
6 à 12 ans	Enseignement primaire (durée de 6 ans) : 3e degré (2 à 3h) ²²			
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE				
12 à 14 ans 1er degré	Type A <i>entre 2 à 4h</i>			Type B <i>entre 0 à 3h</i>
14 à 16 ans 2e degré	ASO <i>entre 3 à 4h</i>	TSO <i>entre 2 à 3h</i>	KSO <i>entre 2 à 3h</i>	BSO <i>entre 0 à 2h</i>
16 à 18 ans 3e degré	ASO <i>entre 3 à 4h</i>	TSO <i>entre 0 à 3h</i>	KSO <i>entre 0 à 3h</i>	BSO <i>entre 0 à 2h</i>
+18 ans 4e degré				BSO

Tableau 8. Aperçu des heures de FLE dans l'enseignement en Flandre

L'enseignement général (ASO) vise une formation de base générale qui prépare aux études supérieures, ayant plusieurs sections : langues modernes, économie, sciences, mathématiques, sciences humaines, latin, etc. Mentionnons que la section en langues modernes a une heure de plus de FLE par rapport à la section en mathématiques. Il s'agit souvent de trois heures de cours en commun et une heure supplémentaire durant laquelle l'enseignant exerce les différentes compétences.

L'enseignement technique (TSO) vise une formation aussi bien théorique que pratique. Quelques sections sont : informatique, électricité, tourisme, commerce, secrétariat langues,... L'enseignement artistique vise une formation artistique comme la danse, la musique, les arts graphiques, les arts dramatiques,... Dans l'enseignement technique/artistique, la plupart des sections offrent deux heures de FLE. Certaines sections comme le tourisme, le commerce, les arts dramatiques,... ont une heure supplémentaire.

L'enseignement professionnel (BSO) vise une formation pratique qui prépare à une profession spécifique. Beaucoup de sections n'ont plus de français à partir de la quatrième année (2^{ème} degré), mais la section bureau, par exemple, en offre deux ou trois, en plus d'une heure de correspondance commerciale. Dans le troisième degré, il faut faire une troisième année optionnelle pour obtenir le diplôme d'enseignement secondaire qui

²² Nouveau décret pour l'enseignement primaire, 29/04/2004 : dans le troisième degré de l'enseignement primaire ordinaire, le français est désormais une matière obligatoire.

donne accès aux études supérieures.

En plus, les programmes d'*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère* (EMILE), également appelé *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), gagnent en importance en Flandre. Contrairement à la Wallonie où les premiers programmes EMILE ont été introduits en 1998, en Flandre ils sont admis officiellement très récemment, depuis 2014. De 2007 à 2010, des projets d'essai d'EMILE ont été établis dans neuf écoles flamandes mais ce n'est que depuis 2014 que les écoles flamandes sont autorisées d'offrir un certain nombre de matières (avec un maximum de 20%) dans une LE. Depuis le 1^{er} septembre 2014, 24 écoles offrent un programme EMILE. Depuis le 1^{er} septembre 2015, 18 nouvelles écoles offrent des matières en français, anglais ou allemand et depuis le 1^{er} septembre 2016, 19 nouvelles écoles y sont ajoutées. Cela porte le nombre total d'écoles offrant un programme EMILE à une soixantaine.

Enfin, l'importance contemporaine de l'apprentissage de langues étrangères comme le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol dans l'enseignement flamand s'explique par plusieurs facteurs. D'une part, les raisons d'intérêt sont de nature politique, sociale et surtout économique. Elles sont la conséquence immédiate du multilinguisme belge, de la position centrale de la Flandre en Europe, du rôle dans l'économie internationale et de la diffusion restreinte du néerlandais.

Dans le tableau 9²³, nous présentons les niveaux à atteindre pour les différentes compétences, à savoir la compréhension orale (C.O.), la compréhension écrite (C.E.), l'expression orale (E.O.), l'interaction orale (I.O.), l'expression écrite (E.E.), et le niveau global à atteindre en FLE à la fin de l'enseignement primaire et pour les différents degrés de l'enseignement secondaire général (ASO), technique (TSO), artistique (KSO) et professionnel (BSO) en Flandre. Mentionnons encore que les futurs enseignants de FLE, qui ont participé à cette étude, ont tous suivi l'enseignement secondaire général en Flandre.

²³ En ligne : <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-grad/vakgebonden/a-stroom/moderne-vreemde-talen-frans-engels/uitgangspunten.htm>

	COMPÉTENCES					Niveau global
	C.O.	C.E.	E.O.	I.O.	E.E.	
Enseignement primaire	A1	A1	A1	A1	A1	A1
Type A 1 ^{er} degré	A1/A2	A1/A2	A1	A1	A1/A2	A2
Type B 1 ^{er} degré	A1	A1	A1	A1	A1	A1
ASO 2 ^e degré	A2/B1	A2/B1	B1	B1	B1	B1
KSO/TSO 2 ^e degré	A2	A2	A2	A2	A2	A2
BSO 2 ^e degré	A1	A1	/	A1	A1	A1
ASO 3 ^e degré	B1	B1	B1	B1	B1	B1
KSO/TSO 3 ^e degré	A2/B1	A2/B1	A2/B1	A2/B1	A2	A2/B1
BSO 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années	A1/A2	A1/A2	A1	A1/A2	A1	A1
BSO 3 ^{ème} année	A2	A1/A2	A1	A2	A1	A2

Tableau 9. Niveaux à atteindre (selon le CECR) pour les différentes compétences en FLE dans l'enseignement en Flandre

Nous concluons qu'à la fin de l'enseignement secondaire général, les élèves devraient atteindre le niveau B1 en FLE pour toutes les compétences. Pour les élèves de l'enseignement secondaire technique/artistique, le niveau global à atteindre se situe entre A2 et B1. Les objectifs finaux pour l'enseignement professionnel sont moins exigeants, où les élèves doivent atteindre un niveau A1.

Après cet exposé sur le système scolaire en Flandre et la place qui y est accordée au FLE, il convient de terminer ce chapitre par un sous-chapitre sur la formation initiale des enseignants que suivent les futurs enseignants de FLE en Flandre.

2.3.2.4. La formation initiale en enseignement de FLE en Flandre : généralités

Tout d'abord, il est important de préciser que les enseignants de FLE en Flandre sont, dans la presque totalité des cas, des enseignants dont la langue maternelle est le néerlandais.

En Flandre, en ce qui concerne les formations pour devenir enseignant, il existe deux filières de formation, l'une pour enseigner dans le premier niveau (préscolaire, primaire et secondaire inférieur), l'autre pour enseigner dans l'enseignement secondaire supérieur.

Au premier niveau, les Hautes Écoles forment des instituteurs et des régents (secondaire inférieur) par un Bachelier en 3 ans qui assure à la fois une formation disciplinaire et une préparation au métier d'enseignant. Cette formation peut être complétée par un mastère à finalité didactique. Les stages pratiques, pour les bacheliers, représentent 480 heures sur 3 ans ; la première année en tant qu'observateurs, les deux années suivantes en responsabilité devant une classe.

Au secondaire supérieur, la formation dure de 4 à 6 ans dans les universités, associant une licence (disciplinaire) (4 ou 5 ans) et une agrégation (métier d'enseignant) (1 an). Pour les agrégés du secondaire supérieur, les stages sont plus réduits (Le livre blanc de la FIPF²⁴, 2016). Dans ce qui suit, nous nous concentrons uniquement sur la formation universitaire qui prépare les étudiants à enseigner dans l'enseignement secondaire supérieur qui font l'objet de cette thèse doctorale.

En Flandre, la formation universitaire pédagogique proprement dite, actuellement en vigueur, a été modifiée en profondeur par le nouveau décret, approuvé le 15 décembre 2006. Ce décret a ensuite été publié dans le Moniteur belge le 6 février 2007²⁵. Les recommandations de ce décret, implémenté en 2007-2008, mettent en avant la nécessité de l'innovation, de la professionnalisation et de l'excellence du personnel enseignant (Moniteur belge, Décret 15 décembre 2006). Pour réaliser ces aspects, les instituts de formation ont mis au point un inventaire de compétences de base (cf. *infra*) pour les enseignants ; ils ont créé des réseaux entre instituts et des écoles ; ils ont élargi la partie dédiée aux stages pratiques lors de la formation, tout en n'ignorant pas le va-et-vient indispensable entre cette pratique et la théorie (Berré *et al.*, 2013).

Actuellement, la formation initiale en enseignement de langues étrangères compte 60 crédits ECTS et est destinée aux étudiants qui ont déjà un diplôme de licence ou de

²⁴ Cf. *Enseigner le français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF*. En ligne : http://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_3.pdf

²⁵ En ligne : <http://www.ond.vlaanderen.be/decretenbundel/pdf/decreetlerarenopleidingvlaanderen.pdf>

mastère²⁶ en langues et littératures ou en traduction/interprétation. C'est-à-dire, les étudiants voulant devenir enseignant d'une langue (étrangère) dans l'enseignement secondaire supérieur ont déjà terminé 4 années d'études dont 3 années de bachelier et 1 année de mastère. La formation de base compte donc un total de 240 crédits ECTS.

Signalons déjà que, dans la première partie des résultats (chapitre 4.1.), nous présenterons en détail le plan d'études de la formation initiale en enseignement à l'université de Grenade et à l'université de Gand vu que ces deux universités font l'objet de cette étude. En deuxième lieu, nous nous concentrerons sur les objectifs et les compétences de base à atteindre pendant ces formations.

Enfin, après avoir présenté le contexte large de la vision européenne en matière de plurilinguisme et de maîtrise de langues ainsi que la structure d'accueil pour les futurs enseignants de FLE (Cadre 1), il nous semble important d'élargir le premier cadre vers un contexte plus acquisitionnel portant sur la maîtrise de la langue (Cadre 2).

²⁶ En Flandre, les carrières universitaires actuelles sont organisées en deux cycles. Un premier cycle d'une durée de 3 ans (qui comporte 180 ECTS au total) qui conduit au grade académique de *Bachelor* ou bachelier. Ce grade de bachelier ne mène pas à l'exercice d'une profession et donne accès au deuxième cycle. Le deuxième cycle d'une durée d'un an ou deux ans (qui comporte 60 ou 120 ECTS) selon les carrières universitaires conduit au grade académique de *Master* ou mastère. C'est à la suite du processus de Bologne que les termes *Bachelor* ou bachelier et *Master* ou mastère ont été introduits. En Belgique, le terme bachelier remplace ainsi le diplôme de « candidature » et le terme mastère remplace ainsi le diplôme de « licence ». Après le deuxième cycle, il y a une possibilité de suivre des études de *Master* de spécialisation que l'on désigne également avec le terme *Master* mais pour lequel les étudiants doivent déjà avoir obtenu un diplôme de mastère ou de « licence » (total d'études de 240 ou 300 ECTS).

CADRE 2. Le contexte acquisitionnel et la maîtrise de la langue

Cette partie s'articule autour de trois chapitres dans lesquels se situent la deuxième, la troisième et la quatrième question de recherche de cette étude. Le premier chapitre traite du projet ©DIALANG (voir 2.4.) dans lequel nous retraçons l'historique du projet, le système d'(auto)-évaluation ainsi que le déroulement du test de langue étant donné que nous avons utilisé ce test diagnostique pour évaluer le niveau de maîtrise de FLE de futurs enseignants participant à cette étude. Dans le deuxième chapitre, nous décrivons la production écrite en LE (voir 2.5.), en abordant ce qui constitue de nos jours la didactique des langues et des cultures dans laquelle s'inscrit cette thèse doctorale. Nous y présentons également l'évaluation de la production écrite en contexte de LE ainsi que la place de l'erreur vu que nous analysons des textes argumentatifs (issus de la littérature académique), rédigés par de futurs enseignants de FLE et, que nous relevons des erreurs écrites. C'est la raison pour laquelle le troisième chapitre s'intéresse à la littérature académique (voir 2.6.). En plus, dans ces textes argumentatifs, nous avons analysé la richesse lexicale, considérée comme un contrôle de qualité pour évaluer la littérature académique.

2.4. Le projet ©DIALANG

« Clearly learners do develop in their proficiency, although few reach similar levels in a foreign language as they have attained in their native language, at least under conditions of instruction. »
(Alderson & Huhta, 2005 : 1).

Ce chapitre contient un bref historique du projet ©DIALANG (voir 2.4.1.), suivi d'une description du système d'évaluation en langues vivantes, à savoir ©DIALANG (voir 2.4.2.), qui se présente comme une application du CECR à buts diagnostiques. Comme mentionné antérieurement, c'est bien le test diagnostique ©DIALANG que nous utilisons pour évaluer les compétences langagières de futurs enseignants qui ont participé à cette étude. Dans ce chapitre, l'accent est mis ici sur le but de ©DIALANG comme test diagnostique (voir 2.4.3.), sa démarche ainsi que les spécifications pour l'auto-évaluation

utilisée dans le système et les échelles utilisées pour l'auto-évaluation, le compte rendu et l'explicitation du diagnostic aux apprenants (voir 2.4.4. et 2.4.5.).

2.4.1. Bref historique du projet ©DIALANG

Le projet ©DIALANG est une initiative européenne novatrice et unique. Il se fonde sur des développements récents dans les domaines des tests et de la pédagogie des langues ainsi qu'en TICE. Il a une dimension européenne au sens où il développe des tests dans de nombreuses langues européennes, et en particulier dans les langues moins diffusées et moins enseignées, et vise à les intégrer dans un cadre développé pour l'Europe, à savoir le *Cadre européen commun de référence* (2001) du Conseil de l'Europe.

En effet, ©DIALANG vise à développer des tests diagnostiques de langues dans 14 langues européennes, y compris les 11 langues officielles de l'Union européenne (allemand, anglais, danois, espagnol, finnois, français, grec, italien, néerlandais, portugais et suédois) ainsi qu'en irlandais, islandais et norvégien (CECR, 2001 ; Alderson & Huhta, 2005).

Le projet a été lancé le 1^{er} décembre 1996 dans le cadre des activités du Conseil européen pour les langues / *European language Council* et du Projet de réseau thématique dans le domaine des langues. Depuis son origine, le projet est soutenu financièrement par la Commission européenne, plus précisément par la Direction générale de l'éducation et de la culture, dans le cadre du programme SOCRATES, LINGUA Action D (Alderson & Huhta, 2005).

Le système est lié à un certain nombre d'objectifs poursuivis par la Commission dans le domaine de la formation ; ces objectifs consistent notamment :

- à permettre aux citoyens européens d'évaluer et de reconnaître leurs compétences et connaissances en dehors des systèmes de qualifications scolaires ;
- à promouvoir l'apprentissage des langues ;
- à encourager la conception et l'utilisation de matériel et de services TICE dans l'enseignement et l'apprentissage ;
- à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

2.4.2. Le système d'évaluation de ©DIALANG

©DIALANG est un système d'évaluation à l'intention des apprenants en langues étrangères qui souhaitent avoir une indication sur leurs compétences linguistiques. Le système se compose d'auto-évaluation, de tests diagnostiques et de feed-back disponibles pour quatorze langues européennes.

©DIALANG s'adresse aux adultes qui veulent connaître leur niveau de compétence en langue et avoir une information sur les points forts et les points faibles pour les différentes compétences, notamment la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite ainsi que les connaissances de vocabulaire et de grammaire.

Le système fournit également aux apprenants des conseils sur la façon d'améliorer leur habileté langagière et essaie, en outre, d'accroître leur prise de conscience en ce qui concerne l'apprentissage des langues et la compétence (CECR, 2001).

Le cadre pour l'évaluation de ©DIALANG et les échelles descriptives utilisées pour rendre compte des résultats aux utilisateurs s'appuient directement sur le CECR. Les spécifications pour l'auto-évaluation utilisées par ©DIALANG proviennent également, pour l'essentiel, du CECR et sont adaptées, le cas échéant, pour répondre aux besoins particuliers du système. ©DIALANG peut être consulté gratuitement sur Internet et ne délivre pas de certifications (CECR, 2001) car c'est avant tout un test de langue diagnostique.

2.4.3. ©DIALANG, avant tout un test diagnostique

Il faut insister sur le fait que le projet ©DIALANG a été mis en place explicitement pour développer des tests diagnostiques de langue et non pas des tests de placement, comme l'explique Alderson (2005) de la façon suivante :

« It is a commonplace to claim the importance of assessment in language teaching and learning. Teachers need to know what learners already know, what they have learned in the course of instruction over a longer or shorter period and where their strengths and weaknesses are, so that they can plan their instruction appropriately, guide learners on where they need to improve and give feedback to learners. Unfortunately, when teachers give students tests, it usually takes a few days, if not longer, for learners to receive their results,

and so the feedback lacks immediate relevance. [...] In the case of national and internal examinations and proficiency tests, feedback may be delayed by several months, and the results are irrelevant to learning needs, with little or no information to help learners understand what they need to do in order to improve. The type of test that comes closest to begin central to learning is the diagnostic test. » (Alderson, 2005 : 4).

Il faut mentionner que le mot « diagnostique » est commun dans les discussions dans l'enseignement des langues et de la linguistique appliquée, mais très peu de tests diagnostiques existent vraiment (Alderson & Huhta, 2005). Cependant, le diagnostic de la maîtrise de la LE est essentiel pour aider les apprenants à faire des progrès. Alderson (2005) fait valoir que la recherche a longtemps négligé l'élaboration de tests diagnostiques, en partie parce que d'autres formes de tests ont dominé le champ.

Comment pouvons-nous définir un test diagnostique de langue ? Des manuels sur des tests de langue distinguent fréquemment des tests diagnostiques des tests de placement.

Le glossaire multilingue de l'association des examinateurs en langues en Europe, à savoir *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), définit un test diagnostique de la manière suivante : « *A test which is used for the purpose of discovering a learner's specific strengths or weaknesses. The results may be used in making decisions on future training, learning or teaching.* » (ALTE). Cependant, les tests diagnostiques sont souvent confondus avec des tests de placement. Le même glossaire multilingue définit un test de placement de la façon suivante : « *A test administered in order to place students in a group or class at a level appropriate to their degree of knowledge and ability.* » (ALTE). Selon ces définitions, les deux tests semblent être conçus pour identifier ce qu'un apprenant sait, afin de décider de l'enseignement ou de l'apprentissage futur. Les tests de placement sont donc plutôt destinés à créer des groupes d'apprenants homogènes afin de favoriser un enseignement et un apprentissage efficaces (Alderson & Huhta, 2005).

Alderson (1995) définit les tests diagnostiques de façon similaire :

« *Diagnostic tests seek to identify those areas in which a student needs further help. These tests can be fairly general, and show, for example, whether a student needs particular help with one of the four main language skills; or they can be more specific, seeking perhaps to identify weaknesses in a student's use of grammar. These more specific diagnostic tests are not easy to design since it is difficult to diagnose precisely strengths and weaknesses in the*

complexities of language ability. For this reason there are very few purely diagnostic tests. However, achievement and proficiency tests are themselves frequently used, for diagnostic purposes. » (Alderson et al., 1995).

En somme, il y a une grande confusion dans la littérature entre les tests de placement et des tests diagnostiques de langue. En outre, il est souvent affirmé que les tests de placement peuvent être utilisés à des fins diagnostiques. Pourtant, les tests diagnostiques sont rares, et sont très difficiles à construire.

Dans la littérature, il y a des références fréquentes aux tests de langue, tests d'aptitude, tests de placement mais les tests diagnostiques sont très rarement mentionnés ou examinés (Alderson & Huhta, 2005). La raison de ceci ne s'explique pas immédiatement. De toute évidence, il est utile de disposer de tests qui permettent aux enseignants et aux apprenants de diagnostiquer leurs forces et faiblesses.

Cependant, le diagnostic linguistique ne peut pas être aussi bien développé comme il est souhaitable en raison du manque d'attention portée à ce sujet. Des tests qui touchent directement la vie des gens, comme les tests d'entrée à l'université ou des tests de compétence pour obtenir la citoyenneté ou un emploi, ont des conséquences importantes. Ainsi, la qualité des instruments est d'une importance primordiale. Le diagnostic inadéquat dans le contexte de l'enseignement des langues est considéré moins important qu'un diagnostic médical insuffisant. Et donc beaucoup moins d'attention a été consacrée à assurer la validité et la fiabilité des tests diagnostiques dans le domaine des langues étrangères (Alderson, 2005).

D'après Alderson (2005), un test diagnostique se caractérise par un ensemble de propriétés hypothétiques :

1. Les tests diagnostiques sont conçus pour identifier les forces et les faiblesses dans la connaissance et l'utilisation de la langue de l'apprenant.
2. Les tests diagnostiques sont plus susceptibles de se concentrer sur les faiblesses que sur les points forts de l'apprenant.
3. Les tests diagnostiques devraient conduire à la remédiation.
4. Les tests diagnostiques devraient permettre une analyse détaillée et un compte-rendu des réponses aux questions posées.
5. Les tests diagnostiques donnent ainsi un feedback détaillé.

6. Les tests diagnostiques fournissent des résultats immédiats, ou des résultats aussi peu retardés que possible après la réalisation du test.
7. Les enjeux des tests diagnostiques sont généralement faibles.
8. Les tests diagnostiques sont censés impliquer peu d'anxiété ou d'autres barrières affectives à la performance optimale.
9. Les tests diagnostiques sont basés sur le contenu qui a été couvert dans l'instruction, ou qui seront couvertes prochainement.

En conclusion, ©DIALANG prétend être avant tout un test diagnostique, et cela à trois niveaux (Alderson, 2005).

Premièrement, ©DIALANG est un test diagnostique au niveau macro, en termes de performance globale pour la compétence testée et comment la performance d'un apprenant correspond à un des niveaux du CECR. Le test peut être utilisé, par exemple, pour aider les apprenants ou leurs enseignants de décider s'ils sont prêts à participer à un examen public pour obtenir un certificat d'un certain niveau du CECR, ou bien au contraire, s'il est conseillé d'améliorer leur langue ou de passer un examen à un niveau moins élevé. Voilà clairement une preuve que ©DIALANG est un test diagnostique utile, quoique assez général. Les informations à ce niveau macro peuvent également être utilisées à des fins de placement.

Mais les tests de ©DIALANG sont également des tests diagnostiques à un niveau plus micro, en fonction des sous-compétences testées. Ainsi, les apprenants peuvent découvrir que, alors qu'ils sont bons à comprendre des textes littéralement, ils peuvent être plus faibles à faire des inférences appropriées. Ces informations peuvent être utiles pour eux ou pour leurs enseignants, afin de décider sur quels aspects ils doivent se concentrer dans leur apprentissage de la langue ou de l'enseignement.

Et enfin, les tests sont diagnostiques dans le sens qu'ils servent d'« auto-diagnostic » : comme expliqué ci-dessus, les apprenants sont encouragés à réfléchir sur leur propre performance, et comment cette performance se compare avec les niveaux du CECR d'une part et leurs propres croyances et attentes d'autre part. De cette façon, ils sont implicitement encouragés à prendre toutes les mesures qu'ils jugent appropriées pour améliorer leurs compétences linguistiques. Regardons maintenant de plus près l'auto-évaluation de ©DIALANG.

2.4.4. L'auto-évaluation de ©DIALANG

Dans ce chapitre, nous décrivons essentiellement les buts de l'auto-évaluation de ©DIALANG ainsi que les échelles d'auto-évaluation. Comme les futurs enseignants de FLE de cette étude ont réalisé une auto-évaluation de leur niveau de maîtrise, il nous semble intéressant d'inclure les échelles pour l'auto-évaluation utilisée dans ©DIALANG.

2.4.4.1. Les buts de l'auto-évaluation de ©DIALANG

Les spécifications pour l'auto-évaluation sont utilisées pour deux raisons dans le système ©DIALANG.

Tout d'abord, l'auto-évaluation est considérée comme une activité importante en elle-même. Ainsi, par l'encouragement à l'apprentissage autonome, les apprenants renforcent la maîtrise ainsi que la conscience qu'ils ont de leur apprentissage. Toutefois, il faut signaler que, dans le test ©DIALANG, les apprenants auto-évaluent uniquement leurs compétences de lecture, écoute ou écriture et non pas leurs connaissances de grammaire ou de vocabulaire dans la langue cible.

Le deuxième but de l'auto-évaluation avec ©DIALANG est plus « technique » : le système utilise le « Test de niveau sur l'étendue du vocabulaire » ainsi que les résultats de l'auto-évaluation pour faire une pré-estimation de la capacité de l'apprenant et l'orienter ensuite vers le test dont le niveau de difficulté correspond le mieux à sa capacité (CECR, 2001). Nous revenons sur cet aspect plus loin (voir 2.4.5.1.).

2.4.4.2. Les échelles pour l'auto-évaluation utilisées dans ©DIALANG

La plupart des spécifications pour l'auto-évaluation utilisées dans ©DIALANG ont été puisées dans la version anglaise du CECR. En ce sens, ©DIALANG est l'application directe du CECR (CECR, 2001).

Outre les spécifications pour l'auto-évaluation, ©DIALANG utilise deux ensembles d'échelles de description basées sur le CECR. Ces échelles portent sur la compréhension de l'écrit (Tableau 10), la production écrite (Tableau 11) et la compréhension de l'oral (Tableau 12a, Tableau 12b) (CECR, 2001).

Niveau du CEF	COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT
A1	- Je suis capable de comprendre l'idée générale de textes simples donnant des informations et de descriptions courtes et simples, surtout si elles contiennent des images qui facilitent la compréhension.
A1	- Je peux comprendre des textes simples très courts en me servant des noms des mots et des phrases familiers et en relisant, par exemple, des parties du texte.
A1	- Je peux comprendre des instructions simples et courtes surtout si elles sont illustrées.
A1	- Je peux reconnaître des noms, des mots et des expressions familières simples sur des affiches dans les situations les plus fréquentes de la vie quotidienne.
A1	- Je peux comprendre des messages simples et courts, par exemple sur des cartes postales.
A2	- Je peux comprendre des textes courts et simples contenant les termes les plus fréquents, y compris quelques mots d'usage international.
A2	- Je peux comprendre des textes courts et simples écrits en langue quotidienne courante.
A2	- Je peux comprendre des textes courts et simples relatifs à mon travail.
A2	- Je peux trouver des informations précises dans des documents quotidiens comme des publicités, des brochures, des menus et des horaires.
A2	- Je peux identifier des informations précises dans des documents écrits simples tels que des lettres, des dépliants et des articles de presse courts décrivant des événements.
A2	- Je peux comprendre des lettres personnelles simples et courtes.
A2	- Je peux comprendre des lettres et des télécopies standard sur des sujets familiaux.
A2	- Je peux comprendre des instructions simples pour utiliser des appareils de la vie quotidienne, comme un téléphone public par exemple.
A2	- Je peux comprendre des panneaux et des affiches dans les lieux publics tels que les rues, les restaurants, les gares et sur mon lieu de travail.
B1	- Je peux comprendre des textes clairs relatifs à mes centres d'intérêt.
B1	- Je peux trouver et comprendre l'information générale dont j'ai besoin dans des écrits quotidiens tels que lettres, dépliants et courts documents officiels.
B1	- Je peux chercher des informations spécifiques dont j'ai besoin pour accomplir une tâche dans un texte long ou plusieurs courts.
B1	- Je peux reconnaître des points significatifs dans des articles de journaux clairs traitant de sujets familiaux.
B1	- Je peux reconnaître les conclusions principales de textes argumentatifs écrits clairement.
B1	- Je peux reconnaître les points importants de l'argumentation d'un texte mais pas forcément le détail.
B1	- Je peux comprendre suffisamment bien la description d'événements, de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles pour correspondre avec un(e) ami(e) ou connaissance.
B1	- Je peux comprendre des instructions claires pour l'utilisation d'un appareil.
B2	- Je peux lire différents écrits sur ce qui m'intéresse et en comprendre facilement les points essentiels.
B2	- Je peux comprendre des articles spécialisés hors de mon domaine à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire pour vérifier la terminologie de certains termes spécialisés.
B2	- Je peux lire facilement différents textes à différentes vitesses et de façons différentes selon le but de ma lecture et le type de texte.
B2	- Je possède un vocabulaire étendu qui me permet de lire mais il m'arrive d'avoir des difficultés avec des mots et des expressions peu courants.
B2	- Je peux rapidement identifier le contenu et l'importance d'informations, d'articles et de rapports sur de nombreux sujets professionnels afin de décider si une étude plus approfondie est valable.
B2	- Je peux comprendre des articles et des rapports traitant de problèmes actuels dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.
C1	- Je peux comprendre différents écrits en utilisant le dictionnaire à l'occasion.
C1	- Je peux comprendre en détail de longues instructions complexes sur une nouvelle machine ou des opérations nouvelles même en dehors de mon domaine si je peux relire les parties difficiles.
C2	- Je peux comprendre et interpréter pratiquement toutes sortes de textes écrits y compris abstraits, structurellement complexes, littéraires avec des traits familiers ou des textes documentés.

Tableau 10. Les spécifications pour l'auto-évaluation de ©DIALANG : la compréhension de l'écrit

Niveau du CEF	PRODUCTION ÉCRITE
A1 A1 A1 A1 A1 A1	<ul style="list-style-type: none"> - Je suis capable d'écrire des messages simples à des amis. - Je peux décrire le lieu où j'habite. - Je peux remplir une fiche de renseignements personnels. - Je peux écrire des expressions et des phrases isolées simples. - Je peux écrire une carte postale simple. - Je peux écrire des lettres et des messages courts à l'aide d'un dictionnaire.
A2 A2 A2 A2 A2 A2 A2	<ul style="list-style-type: none"> - Je peux donner une description simple d'événements et d'activités. - Je peux écrire des lettres personnelles très simples pour remercier ou m'excuser. - Je peux écrire des notes et des messages relatifs, simples et courts concernant la vie quotidienne. - Je peux décrire des projets et fixer par écrit les dispositions prises. - Je peux expliquer en quoi une chose me plaît ou me déplaît. - Je peux décrire ma famille, mon environnement, mon passé scolaire, mon travail actuel ou précédent. - Je peux décrire mes activités passées et mes expériences personnelles.
B1 B1 B1 B1 B1 B1 B1	<ul style="list-style-type: none"> - Je peux écrire des rapports courts qui rendent compte d'informations factuelles courantes et justifient une action. - Je peux écrire des lettres personnelles qui décrivent en détail mes expériences, mes sentiments et des événements. - Je peux donner des détails de base sur des événements imprévisibles comme, par exemple, un accident. - Je peux décrire mes rêves, mes désirs et mes ambitions. - Je peux comprendre des messages exprimant des demandes ou exposant des problèmes, etc. - Je peux raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ce que j'en pense. - Je peux brièvement justifier et expliquer mes opinions, mes projets et mes actes.
B2 B2 B2 B2	<ul style="list-style-type: none"> - Je peux juger des idées différentes ou des solutions liées à un problème. - Je peux faire une synthèse d'informations et d'arguments de sources différentes. - Je peux construire un raisonnement argumenté. - Je peux peser les causes et les conséquences et argumenter sur des situations hypothétiques
C1 C1 C1 C1* C1*	<ul style="list-style-type: none"> - Je peux développer et défendre mes points de vue en donnant d'autres arguments, raisons ou exemples appropriés. - Je peux développer méthodiquement un raisonnement en insistant sur les points significatifs et en fournissant des preuves à l'appui. - Je peux donner une information claire et détaillée sur des sujets complexes. - <i>Je peux habituellement écrire sans consulter un questionnaire.</i> - <i>Je n'ai pas besoin de faire vérifier ou relire ce que j'écris, sauf s'il s'agit d'un texte important.</i>
C2 C2 C2* C2*	<ul style="list-style-type: none"> - Je peux structurer ce que j'écris de manière adéquate afin de faciliter le lecteur à repérer les points significatifs. - Je peux écrire des rapports, des articles ou des dissertations complexes, logiques et clairs ou faire la critique de propositions ou d'œuvres littéraires. - <i>Je peux suffisamment bien écrire pour ne pas avoir besoin de l'aide de quelqu'un de langue maternelle.</i> - <i>J'écris si bien que mon texte ne puisse être amélioré de façon significative, même par un professionnel de l'écriture.</i>

* À valider.

Tableau 11. Les spécifications pour l'auto-évaluation de ©DIALANG : la production écrite

Niveau du CEF	COMPRÉHENSION DE L'ORAL
A1	- Je suis capable de comprendre des expressions simples et concrètes de la vie de tous les jours lorsqu'elles sont dites clairement et lentement et lorsqu'elles sont répétées si nécessaire.
A1	- Je peux suivre ce qui est dit à débit très lent, avec une diction soignée et de longues pauses qui me laissent le temps d'en saisir le sens.
A1	- Je peux comprendre des questions et des instructions et suivre des consignes courtes et simples.
A1	- Je peux comprendre les chiffres, les prix et l'heure.
A2	- Je peux comprendre suffisamment pour échanger des propos habituels sans trop d'effort.
A2	- Je peux généralement comprendre le sujet d'une discussion claire et lente que j'écoute.
A2	- Je peux généralement comprendre ce qui est dit sur des sujets familiers dans un langage standard même si, en situation réelle, il se peut que j'aie à demander que l'on répète ou que l'on reformule.
A2	- Je peux comprendre suffisamment la langue pour être capable de me débrouiller dans la vie de tous les jours si cela est dit clairement et lentement.
A2	- Je peux comprendre des phrases et des expressions relatives à ce dont j'ai besoin.
A2	- Je peux me débrouiller dans les situations simples dans des magasins, un bureau de poste, une banque.
A2	- Je peux comprendre les directions simples que l'on me donne pour me rendre d'un endroit à un autre à pied ou par les transports en commun.
A2	- Je peux comprendre les points essentiels d'enregistrements courts relatifs à des questions quotidiennes prévisibles, exprimés lentement et clairement.
A2	- Je peux repérer les sujets principaux du journal télévisé traitant d'événements, d'accidents, etc. pour lesquels le support visuel illustre le commentaire.
A2	- Je peux saisir les points essentiels de messages et d'annonces courts, clairs et simples.
B1	- Je peux occasionnellement deviner le sens de mots inconnus à l'aide du contexte et comprendre le sens d'une phrase s'il s'agit d'un sujet familier.
B1	- Je peux saisir les idées principales d'une longue discussion que j'écoute à condition que le discours soit clair et standard.
B1	- Je peux suivre une conversation claire bien que, en situation réelle, il se peut que j'aie à demander que l'on répète certains mots ou expressions.
B1	- Je peux comprendre ce qui est dit sur la vie quotidienne ou le travail, d'une façon générale et en détail à condition que le discours soit clair et l'accent familier.
B1	- Je peux comprendre les idées principales d'un propos clair et standard sur des sujets familiers et habituels.
B1	- Je peux suivre une conférence ou un exposé dans mon domaine pourvu que le sujet me soit connu et la présentation claire et bien structurée.
B1	- Je peux comprendre des instructions techniques simples comme celles qui expliquent le fonctionnement d'un appareil ménager.
B1	- Je peux comprendre le contenu des informations audio diffusées ou enregistrées sur des sujets connus formulés de façon relativement claire et lente.
B1	- Je peux comprendre un grand nombre de films dans lesquels l'image et l'action portent l'histoire, et où l'intrigue est simple et directe et le discours clair.
B1	- Je peux saisir l'essentiel des programmes diffusés qui traitent de sujets connus ou intéressants pour moi si le débit est relativement lent et distinct.
B2	- Je peux comprendre en détail ce qu'on me dit en langue parlée standard et ce même avec un bruit de fond.
B2	- Je peux comprendre la langue parlée standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers ou non que je rencontre dans la vie personnelle, professionnelle ou universitaire. Seuls des bruits de fond extrêmes, une structure opaque et/ou une langue trop familière peuvent poser problème.
B2	- Je peux comprendre l'essentiel d'un discours complexe sur des sujets concrets ou abstraits en langue standard, y compris des discussions techniques de ma spécialité.
B2	- Je peux suivre un long exposé et un raisonnement complexe à condition que le sujet soit raisonnablement connu et si la personne qui parle exprime le but de son énoncé de façon claire.
B2	- Je peux suivre l'essentiel de conférences, d'exposés et de rapports utilisant des idées et une langue complexes.
B2	- Je peux comprendre des annonces et des messages sur des sujets concrets et abstraits en langue standard à débit normal.
B2	- Je peux comprendre presque tous les documents diffusés ou enregistrés en langue standard et je peux saisir l'humeur et le ton du locuteur.
B2	- Je peux comprendre la plupart des journaux télévisés et des programmes d'actualité tels que les documentaires, les interviews, les débats, les pièces de théâtre et la majorité des films en langue standard.

Tableau 12a. Les spécifications pour l'auto-évaluation de ©DIALANG : la compréhension de l'oral

Niveau du CEF	COMPRÉHENSION DE L'ORAL (suite)
C1	– Je peux suivre une conversation animée entre locuteurs natifs.
C1	– Je peux suivre de longs discours ou conversations sur des sujets abstraits et complexes hors de mon domaine bien qu'il se peut que j'aie à demander la confirmation occasionnelle de détails surtout si l'accent ne m'est pas familier.
C1	– Je peux reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques ou familières ainsi que les changements de style.
C1	– Je peux suivre un long propos même s'il n'est pas clairement structuré et que le lien entre les idées soit seulement implicite.
C1	– Je peux suivre assez aisément la plupart des conférences, discussions et débats.
C1	– Je peux extraire une information précise d'annonces de mauvaise qualité.
C1	– Je peux comprendre des informations techniques complexes telles que instructions pour faire fonctionner des appareils ou des indications sur des produits et des services courants.
C1	– Je peux comprendre de nombreux enregistrements audio même en langue non standard, et identifier des détails très pointus tels que des attitudes implicites et des relations entre les locuteurs.
C1	– Je peux suivre des films qui contiennent une part importante d'argot ou d'expressions familières.
C2	– Je peux suivre des conférences ou des exposés sur des sujets spécialisés dans une langue parlée régionale avec une terminologie non familière.

Tableau 12b. Les spécifications pour l'auto-évaluation de ©DIALANG : la compréhension de l'oral

Dans ce qui suit, nous présentons les échelles générales (abrégées) utilisées pour le compte rendu des résultats de ©DIALANG : compréhension de l'écrit (Tableau 13), production écrite (Tableau 14), compréhension de l'oral (Tableau 15). De plus, nous présentons également l'échelle de démonstration détaillée utilisée pour le compte rendu de ©DIALANG pour la production écrite (Tableau 16).

Niveau du CEF	COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT
A1	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour la compréhension écrite, vous êtes au niveau A1 ou au-dessous de ce niveau. Les personnes de ce niveau comprennent des phrases très simples, que ce soit sur des affiches, des notices ou dans des revues.
A2	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour la compréhension écrite, vous êtes au niveau A2. Les personnes de ce niveau comprennent des textes très courts. Elles trouvent les informations spécifiques qu'elles recherchent dans des textes de tous les jours tels que publicité, brochures, menus et horaires ; elles comprennent également des lettres personnelles simples et courtes.
B1	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour la compréhension écrite, vous êtes au niveau B1. Les personnes de ce niveau comprennent des textes en langue standard ou bien qui concernent leur métier. Elles comprennent des lettres personnelles dans lesquelles des événements, des sentiments, des souhaits sont décrits.
B2	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour la compréhension écrite, vous êtes au niveau B2. Les personnes de ce niveau comprennent les articles et rapports qui traitent de sujets contemporains, lorsque l'auteur prend une position particulière ou bien exprime un point de vue personnel. Elles comprennent la plupart des textes littéraires et des romans populaires.
C1	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour la compréhension écrite, vous êtes au niveau C1. Les personnes de ce niveau comprennent en lisant des textes littéraires ou non, longs, complexes et rédigés dans des styles différents. Elles comprennent également des articles « spécialisés » et des instructions techniques même si elles ne sont pas dans leur domaine.
C2	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour la compréhension écrite, vous êtes au niveau C2. Les personnes de ce niveau comprennent toutes sortes de textes y compris les textes abstraits et qui contiennent une grammaire et un vocabulaire difficiles comme les manuels et les articles sur des sujets spécifiques ainsi que des textes littéraires.

Tableau 13. Échelle générale (abrégée) pour le compte rendu des résultats de ©DIALANG : la compréhension de l'écrit

Niveau du CEF	PRODUCTION ÉCRITE
A1	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour l'expression, vous êtes au niveau A1. Les personnes de ce niveau peuvent écrire une carte postale simple, pour envoyer des nouvelles de vacances par exemple. Elles peuvent remplir des formulaires demandant des renseignements personnels comme par exemple à l'hôtel (nom, nationalité, adresse).
A2	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour l'expression, vous êtes au niveau A2. Les personnes de ce niveau peuvent écrire des messages simples et courts sur des sujets ordinaires et des choses dont elles ont besoin dans la vie de tous les jours. elles peuvent écrire une lettre personnelle très simple, pour remercier quelqu'un par exemple.
B1	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour l'expression, vous êtes au niveau B1. Les personnes de ce niveau peuvent écrire des textes simples sur des sujets qui leur sont familiers ou qui les intéressent. Elles peuvent écrire des lettres personnelles exprimant des expériences ou des impressions.
B2	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour l'expression, vous êtes au niveau B2. Les personnes de ce niveau peuvent écrire des textes détaillés et clairs sur une quantité de sujets qui les intéressent. Elles arrivent à écrire un essai ou un rapport pour faire circuler l'information et pour donner des arguments pour ou contre une opinion. elles arrivent à écrire des lettres soulignant leurs réactions sur des événements et expériences vécues.
C1	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour l'expression, vous êtes au niveau C1. Les personnes de ce niveau peuvent écrire des textes clairs et structurer leurs points de vue d'une manière assez étendue. elles arrivent à exprimer des sujets complexes dans une lettre, un essai, un rapport, sachant faire ressortir ce qui est essentiel. elles arrivent aussi à écrire différentes sortes de textes dans un style personnel et approprié à la personne à qui elles écrivent.
C2	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour l'expression écrite, vous êtes au niveau C2. Les personnes de ce niveau écrivent clairement avec aisance, dans un style adapté, des lettres, des rapports ou des articles complexes en faisant toujours ressortir l'essentiel pour aider le lecteur. Elles arrivent à rédiger des résumés et des critiques de textes littéraires ou professionnels.

Tableau 14. Échelle générale (abrégée) pour le compte rendu des résultats de
©DIALANG : la production écrite

Niveau du CEF	COMPRÉHENSION DE L'ORAL
A1	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour la compréhension de l'oral, vous êtes au niveau A1 ou au-dessous de ce niveau. Les personnes de ce niveau comprennent des phrases très simples les concernant ou concernant les gens qu'ils connaissent et les choses de la vie quotidienne quand ces phrases sont dites lentement et distinctement.
A2	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour la compréhension de l'oral, vous êtes au niveau A2. Les personnes de ce niveau comprennent les expressions et les mots les plus courants concernant les choses qui leur sont importantes, par exemple celles concernant leur famille, les achats, leur métier. Elles arrivent à comprendre l'essentiel de messages courts, clairs et simples ainsi que des annonces simples faites au haut-parleur.
B1	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour la compréhension de l'oral, vous êtes au niveau B1. Les personnes de ce niveau comprennent l'essentiel de sujets « standard » tels que l'école, le travail, les loisirs. Dans les programmes de télévision ou de radio qui traitent de sujets courants ou de sujets qui les intéressent personnellement ou professionnellement, elles arrivent à comprendre l'essentiel, du moment que le locuteur parle relativement lentement et distinctement.
B2	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour la compréhension de l'oral, vous êtes au niveau B2. Les personnes de ce niveau comprennent la majeure partie des discours et des conférences et arrivent à suivre le fil de l'argumentation même quand elle est complexe pourvu que le sujet soit relativement familier. elles comprennent presque tous les détails des journaux télévisés et les émissions traitant de la vie quotidienne.
C1	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour la compréhension de l'oral, vous êtes au niveau B2. Les personnes de ce niveau comprennent la langue parlée même si le discours n'est pas clairement structuré et même si les pensées et les idées ne sont pas exprimées explicitement. Elles comprennent les émissions de télévision et les films sans difficulté.
C2	Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que, pour la compréhension de l'oral, vous êtes au niveau B2. Les personnes de ce niveau comprennent n'importe quelle personne qui parle, que ce soit en situation réelle ou dans les médias. Elles comprennent toute personne dont c'est la langue maternelle si elles ont du temps pour s'habituer à sa prononciation.

Tableau 15. Échelle générale (abrégée) pour le compte rendu des résultats de
©DIALANG : la compréhension de l'oral

PRODUCTION ÉCRITE						
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Les types de textes que je peux écrire	Très courts échantillons d'écrit ; mots isolés et phrases élémentaires très courtes. Par exemple, messages simples, notes, formulaires et cartes postales	Textes habituellement courts et simples. Par exemple, lettres personnelles simples, cartes postales, messages, notes et formulaires	Un texte suivi compréhensible dont les éléments sont connectés	Une variété de textes différents	Une variété de textes différents. Capacité à s'exprimer avec clarté et précision en utilisant la langue avec souplesse et efficacité	Une variété de textes différents. Capacité à transmettre des finesses de sens avec précision. Capacité à écrire de manière convaincante
Ce que je peux écrire	Chiffres et dates, mon propre nom, ma nationalité, mon adresse et autres informations personnelles nécessaires pour remplir un formulaire simple lors d'un voyage. Phrases simples et courtes coordonnées par « et » ou « et puis », par exemple	Textes qui décrivent normalement les besoins immédiats, des événements personnels, des lieux familiers, des loisirs, le travail, etc. Textes normalement composés de phrases élémentaires courtes. Capacité à utiliser les connecteurs les plus fréquents (par exemple <i>et</i> , <i>mais</i> , <i>parce que</i>) pour lier les phrases afin d'écrire une histoire ou de décrire quelque chose sous forme d'énumération	Capacité à transmettre une information simple à des amis, à du personnel, etc. dans la vie quotidienne. Capacité à transmettre des idées simples et directes sans rien omettre. Capacité à donner des nouvelles, exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que le cinéma, la musique, etc. Capacité à décrire dans le détail des expériences, des sentiments et des faits	Capacité à transmettre des nouvelles et des opinions efficacement et à répondre à celles des autres. Capacité à utiliser des mots de liaison variés pour indiquer clairement la relation entre les idées. Orthographe et ponctuation sont raisonnablement correctes	Capacité à produire des écrits clairs, fluides et bien structurés qui montrent un usage maîtrisé des modèles d'organisation, des connecteurs et des articulateurs. Capacité à caractériser avec précision des opinions et des assertions en relation aux degrés, par exemple, de certitude/ incertitude, croyance/ doute, similitude. La mise en page, le découpage et la ponctuation sont facilitants et cohérents. À l'exception de lapsus occasionnels, l'orthographe est correcte	Capacité à produire des textes cohérents et construits en utilisant de façon appropriée et complète toute la gamme des modèles d'organisation et celle des articulations. Il n'y a pas de fautes d'orthographe
Conditions et limites	À l'exception des mots et expressions les plus courants, il faut consulter un dictionnaire	Sur des sujets courants et familiers seulement	Il se peut que la gamme des textes se limite aux plus courants et familiers, tels que la description de choses ou d'actions ; mais le raisonnement et la contradiction, par exemple, restent difficiles	L'expression de fines nuances dans une prise de position ou l'évocation de sentiments ou d'expériences peut s'avérer difficile	L'expression de fines nuances dans une prise de position ou l'évocation de sentiments ou d'expériences peut s'avérer difficile	Aucun besoin de consulter un dictionnaire sauf pour quelques mots spécialisés dans un domaine peu connu

Tableau 16. Échelle de démonstration détaillée utilisée pour le compte rendu de ©DIALANG pour la production écrite

Après avoir présenté l'auto-évaluation, nous expliquons dans le dernier chapitre sur ©DIALANG le déroulement du test (que les étudiants de cette étude ont réalisé), qui est composé de plusieurs parties : le test de niveau sur l'étendue du vocabulaire, l'auto-évaluation des compétences et finalement le véritable test, suivi d'un feed-back immédiat.

2.4.5. Le déroulement du test ©DIALANG

Dans ce chapitre, nous présentons le déroulement du test de niveau sur l'étendue du vocabulaire (voir 2.4.5.1.), l'auto-évaluation des compétences (voir 2.4.5.2.) et finalement, le test ©DIALANG et le feed-back immédiat (voir 2.4.5.3.).

2.4.5.1. Le test de niveau sur l'étendue du vocabulaire

Comme mentionné antérieurement, le test de niveau sur l'étendue du vocabulaire est utilisé en partie pour donner aux utilisateurs des informations sur l'étendue de leur vocabulaire, tout à fait indépendamment du CECR, mais surtout pour aider le système de ©DIALANG à décider la difficulté du test (facile, moyenne ou difficile). Une fois que les

utilisateurs ont ouvert le test ©DIALANG, ont choisi la langue de l'administration du système, et ont décidé quelle langue et quelles compétences ils souhaitent tester, ils sont présentés avec la possibilité de réaliser le test.

Le test consiste en une liste de 75 mots, et l'utilisateur doit indiquer si le mot est un vrai mot ou pas. Cinquante de ces mots sont de vrais mots et 25 sont des pseudo-mots. L'utilisateur ne sait pas combien de pseudo-mots il y a, et tous les mots sont présentés dans un ordre aléatoire.

L'utilisateur reçoit un point pour chaque mot correctement identifié comme un mot réel ou un pseudo-mot, c'est-à-dire pour une réponse affirmative à un vrai mot et une réponse négative à un pseudo-mot. Les utilisateurs sont pénalisés pour deviner la réponse. Le score total est rapporté dans les évaluations sur une échelle de 0 à 1000.

Le test a été construit par Paul Meara et ses associés pour toutes les 14 langues de ©DIALANG. Contrairement à d'autres tests de vocabulaire, ce test n'utilise pas la fréquence des mots comme base, étant donné que ces listes de fréquence ne sont pas disponibles dans toutes les langues de ©DIALANG. Meara a décidé de sélectionner des mots d'une classe seulement, et il a choisi des verbes plutôt que d'autres mots parce qu'il y a relativement moins de verbes que d'autres classes de mots dans toutes les langues. Les noms représentent une grande classe et les adjectifs sont souvent dérivés de noms. Les vrais mots ont été sélectionnés de dictionnaires bilingues et un ensemble semi-aléatoire de 1000 verbes lexicaux (et non des auxiliaires ou des verbes modaux) a été choisi. Ensuite, un ou deux mots ont été sélectionnés à chaque page (généralement le premier verbe en haut de la page de gauche), parce que, pour certaines langues, il pourrait y avoir beaucoup de verbes sur une page. Un sous-ensemble de 100 verbes a ensuite été choisi au hasard parmi l'ensemble de 1000 verbes (Alderson, 2005).

Une fois que les apprenants ont terminé ce test, un feed-back immédiat sur leur performance leur est présenté, en termes de six niveaux différents, allant d'un niveau très faible à un niveau indiscernable de celui d'un locuteur natif (Alderson, 2005).

2.4.5.2. L'auto-évaluation des compétences

Abordons maintenant l'auto-évaluation des compétences que les futurs enseignants de FLE de cette étude ont également réalisée.

Si les utilisateurs optent pour un test de lecture, d'écriture ou d'écoute, ils ont la possibilité d'auto-évaluer leurs capacités pour ces compétences. Comme nous avons déjà mentionné, le CECR ne contient pas d'informations sur les compétences linguistiques pour chaque langue spécifique. Ainsi, il n'y a pas de déclarations d'auto-évaluation qui se rapportent à des langues spécifiques dans le CECR mais il s'agit de déclarations générales. Rappelons également qu'il n'y a pas d'auto-évaluation pour le vocabulaire ou la grammaire. Cependant, le test ©DIALANG comprend des tests de vocabulaire et de grammaire dans les 14 langues, et ces tests sont liés le plus possible au CECR (Alderson, 2005).

2.4.5.3. Le test ©DIALANG et le feed-back immédiat

Si les utilisateurs ont réalisé à la fois le test de niveau sur l'étendue du vocabulaire et l'auto-évaluation, les deux résultats sont pris en compte pour décider la difficulté du test de langue. Si les utilisateurs ont seulement répondu à l'une des deux procédures de placement, alors un seul résultat est utilisé. Si l'utilisateur ne réalise aucune procédure, alors le test de difficulté moyenne est administré.

Concernant les résultats du test, ©DIALANG donne un score sur les six niveaux du CECR pour chacune des compétences testées séparément. Les scores ne sont donc pas regroupés en un résultat global. Ainsi, pour la lecture, par exemple, il y a des éléments qui testent la capacité de distinguer l'idée principale des détails. Ces résultats sont présentés séparément, de sorte que les utilisateurs puissent voir leurs réponses à chaque élément, voire pour chaque sous-compétence.

En ce qui concerne le feed-back immédiat, d'abord des commentaires sur la différence entre leur auto-évaluation et leur véritable performance sont donnés. Les utilisateurs sont ensuite invités à explorer les raisons pour lesquelles ces écarts peuvent se produire. Les utilisateurs peuvent recevoir leur résultat en termes d'un niveau du CECR, et une brève explication verbale de ce qui signifie exactement le niveau, encore une fois basée sur le CECR. Ils peuvent également cliquer sur leurs erreurs afin de voir les réponses correctes. Enfin, il faut rappeler que tous ces commentaires ainsi que l'auto-évaluation, sont disponibles non seulement dans la langue cible mais également dans la langue de l'administration.

Ensuite, ©DIALANG présente également des conseils. Les utilisateurs reçoivent une série de tableaux qui expliquent les différences entre ce que l'apprenant peut faire au niveau auquel l'utilisateur se trouve actuellement, et ce que les apprenants à des niveaux inférieurs et supérieurs peuvent faire. Ils expliquent, par exemple, quels types de texte un apprenant à un niveau donné peut lire ou écrire et dans quelles conditions. Les utilisateurs peuvent également explorer des conseils sur la façon dont ils peuvent améliorer leur niveau actuel pour passer à des niveaux plus élevés.

Le but de cette auto-évaluation est de sensibiliser les apprenants sur la nature du langage et de l'apprentissage des langues, et donc de les aider à diagnostiquer pour eux-mêmes leurs forces et faiblesses. De cette façon, les apprenants peuvent progresser de leur niveau actuel au prochain niveau sur le CECR. Le but des conseils et du feed-back est d'encourager les apprenants à réfléchir à ce qui pourrait être une action appropriée si elles souhaitent améliorer leur maîtrise de la langue. En bref, le système ©DIALANG vise à encourager surtout l'auto-diagnostic et l'apprentissage autonome. Ceci fait partie de la philosophie de ©DIALANG que les apprenants doivent être responsables de leur propre apprentissage. En effet, l'importance de l'autonomie dans l'apprentissage des langues a été bien reconnu depuis des décennies, et a été notamment soulignée par le Conseil de l'Europe, à travers ses nombreuses publications sur le sujet (Holec, 1979 ; Holec, 1980 ; 1996), ainsi que par d'autres (Gathercole, 1990). Les commentaires dans ©DIALANG vise donc à informer les apprenants, à soutenir l'apprentissage et la sensibilisation, à la fois sur sa propre performance et ses capacités et sur comment son niveau de langue pourrait être amélioré.

En conclusion, ce premier chapitre du Cadre 2 a présenté un cadre pour notre deuxième question de recherche portant sur l'évaluation du niveau de maîtrise de FLE à l'aide du test de langue diagnostique ©DIALANG. Le chapitre suivant traite de la production écrite, qui constitue le cadre pour notre troisième question de recherche, portant sur les lacunes possibles dans des productions écrites de futurs enseignants de FLE.

2.5. La production écrite en langue étrangère : un processus complexe

« Writing, which was once considered the domain of the elite and well-educated, has become an essential tool for people of all walks of life in today's global community. Whether used in reporting analyses of current events for newspapers or web pages, composing academic essays, business reports, letters, or e-mail messages, the ability to write effectively allows individuals from different cultures and backgrounds to communicate. Furthermore, it is now widely recognized that writing plays a vital role not only in conveying information, but also in transforming knowledge to create knowledge. It is thus of central importance to students in academic and second language programs throughout the world. In many of these settings, the assessment of writing ability is of critical importance. Employers, academic instructors and writing teachers need to make decisions about potential employees and students, based on how well they can communicate in writing. But while the history of writing assessment goes back for centuries, it continues to be one of the most problematic areas of language use to assess. This is partly because of the vast diversity of writing purposes, styles, and genres, but primarily because of the subjectivity of the judgments involved in assessing samples of writing. » (Weigle, 2002 : 7).

Comme le dit Weigle (2002) dans la citation ci-dessus, la capacité d'écrire de façon efficace devient de plus en plus importante dans notre communauté globale, et l'enseignement de l'expression écrite assume donc un rôle croissant dans l'enseignement de langues étrangères. En effet, l'expression écrite en LE est plus largement reconnue comme compétence. De plus, actuellement, elle joue un rôle indispensable grâce à l'approche communicative (que nous traiterons dans le chapitre 2.3.1.) vu que l'enseignement d'une LE se focalise plus sur la communication orale et écrite.

Comme mentionné antérieurement, l'expression écrite continue à jouer un rôle important dans la formation initiale des enseignants de langues étrangères. En effet, l'enseignement est une profession qui exige de ceux qui l'exercent la mobilisation de nombreuses compétences, entre autres des compétences langagières (Messier *et al.*, 2016), qui sont essentielles pour communiquer dans tous les contextes associés à la profession. Outre l'importance primordiale des compétences orales dans la salle de classe, les compétences écrites continuent à jouer un rôle essentiel pour les préparations écrites des cours, le suivi des élèves lors de tâches écrites, le feed-back sur des productions écrites, etc.

Dans cette perspective, dans ce chapitre, nous exposons tout d'abord la didactique des langues et des cultures dans l'actualité (voir 2.5.1.), pour ensuite aborder la question si la production écrite diffère beaucoup en contextes de langue maternelle (L1) et LE (voir 2.5.2.). Dans le sous-chapitre qui suit, nous décrivons alors les échelles pour la production écrite du CECR et présentons finalement la conception de tâches pour l'évaluation de la production écrite (voir 2.5.3.) et la place de l'erreur en production écrite (voir 2.5.4.). Dans le dernier chapitre du Cadre 2, nous passerons alors à la littérature académique (voir 2.6), qui est le champ dans lequel s'inscrit cette recherche.

2.5.1. Introduction : la didactique des langues et des cultures

Dans ce chapitre introductif à la production écrite en LE, nous présentons la didactique des langues et cultures dans l'actualité. Dans ce sens, nous aborderons uniquement l'approche communicative, la perspective actionnelle, le plurilinguisme, l'interculturalité et les approches plurielles.

2.5.1.1. L'approche communicative

L'approche communicative²⁷ s'est développée à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle (Germain, 2016). Elle est appelée « approche » et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considèrerait pas comme une méthodologie axée sur les principes épistémologiques fermement constitués et préétablis, mais comme un ensemble de convictions qui devaient être appliquées différemment en fonction des publics, comme l'indique Rey-Debove :

« Dire que approche peut être remplacé par étude, examen ou point de vue [...] est inexact. L'approche n'est pas une étude : c'est un des moyens employés qui permet l'étude d'un sujet considéré comme rebelle à l'analyse, une 'forteresse imprenable'. Et ce choix parmi les moyens fait de l'approche une hypothèse de travail (et non un point de vue, mot trop faible) donc aussi un instrument labile et approximatif. Ces deux aspects sont fondamentaux et traduisent assez bien l'esprit scientifique actuel. Ils impliquent :

²⁷ En ligne : http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd10.htm;
http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd11.htm

1. *Que l'objet à étudier n'est pas a priori connaissable ;*
2. *Que la méthode à employer n'est pas a priori définie » (Rey-Debove & Gagnon, 1980 : 23-24).*

Elle est le résultat de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique, comment l'indiquent Germain (1993) et Richards & Rodgers (2014) :

« D'après Richards et Rodgers, il faut voir dans les origines de l'approche communicative la remise en cause, en Grande-Bretagne du moins, de certains principes de l'approche situationnelle, à la fin des années 60 et au début des années 70. Cette remise en cause de l'approche situationnelle coïncide, en fait, avec l'avènement aux États-Unis de la linguistique chomskienne (la grammaire générative-transformationnelle). Les critiques de Chomsky contre le type de linguistique qui avait alors cours dans les milieux linguistiques – et sur lequel reposaient à la fois la méthode audio-orale américaine et l'approche situationnelle britannique en didactique des langues secondes – allaient ébranler pour de bon les principes de l'approche situationnelle et de la méthode audio-orale. » (Germain, 1993 : 201).

Ainsi, il faut mentionner qu'un nouveau public d'apprenants a fait son apparition et intéresse de plus en plus de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens. La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Dès lors, toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue (Widdowson, 1978). Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage où un comportement adéquat dans la langue cible aux situations de communication devient important.

Pour les méthodologues qui défendent une approche communicative (Germain, 1993), les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une LE par obligation. Dans l'approche communicative, les quatre compétences peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale (Bérard, 1991). D'après Lescure (2010), la compétence grammaticale ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence

plus globale, notamment la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la LE pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue. L'objectif est d'arriver à une communication efficace (Lescure, 2010 : 212).

Quant à l'apprentissage, il n'est plus considéré comme un processus passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi « un conseiller ». Il doit recourir à des documents appelés « authentiques », c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de LE (Lescure, 2010 : 212-213).

En classe, il n'existe plus d'interdiction absolue d'utiliser la langue de l'apprenant, comme c'était le cas des méthodes audiovisuelles, mais ce recours doit rester limité, étant donné que l'enseignant doit recréer des situations de communications réelles (ou simulées comme telles), où l'apprenant fait face à une immersion linguistique qui développe sa compétence à communiquer. De même, comme il s'agit de baser l'apprentissage sur la responsabilisation et la collaboration de l'apprenant, la communication ne peut se faire que dans un environnement non-stressé, et donc, l'apprenant ne doit pas avoir peur de faire des erreurs, qui servent à rendre compte de son palier d'acquisition (ou interlangue).

En somme, selon cette approche communicative, l'enseignement traditionnel de la langue autour d'exercices portant sur la grammaire et le lexique, a été remplacé par la mise en pratique, en classe, de situations de communication empruntées au monde extérieur. Selon Bourguignon (2006), grâce à cette approche, on n'apprend plus la langue, on apprend la communication dans cette langue. Avant, on progressait dans la langue cible grâce aux connaissances de la grammaire, alors que selon cette approche, on progresse grâce à une succession de situations utilisées pour l'acquisition de compétences de communication (Bourguignon, 2006 : 59).

2.5.1.2. La perspective actionnelle

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant dans une nouvelle approche pédagogique, appelée approche ou perspective actionnelle²⁸. Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global (Puren, 2006). L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

Cette approche considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CECR, 2001 : 15). Les compétences générales individuelles de l'apprenant reposent notamment sur les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être qu'il possède, ainsi que sur son savoir-apprendre.

En conclusion, si l'approche communicative faisait rentrer la société dans la salle de classe (rappelons qu'il s'agissait d'apprendre à communiquer en communiquant), la perspective actionnelle ouvre la salle de classe à la société (Bourguignon, 2006 : 62). Le CECR, ouvrage de référence en matière d'enseignement/apprentissage aujourd'hui, a donc fait entrer la didactique des langues dans une nouvelle ère avec cette perspective actionnelle, « en décloisonnant l'apprentissage et l'usage et en reliant la communication à l'action sociale, le CECR bouleverse les représentations traditionnelles de l'enseignement/apprentissage/évaluation des langues-cultures tant au niveau des pratiques d'enseignement que des processus d'apprentissage » (Bourguignon, 2006 : 59).

2.5.1.3. Le plurilinguisme

Un autre aspect que nous aimerions aborder dans ce chapitre, c'est le concept du plurilinguisme. Le CECR insiste sur le fait que grâce à l'approche qu'a le Conseil de l'Europe de l'apprentissage des langues, le concept de plurilinguisme a pris beaucoup d'importance. Le « plurilinguisme » se distingue du terme « multilinguisme », qui est la coexistence, dans une société, de plusieurs langues, tandis que le plurilinguisme fait référence à la capacité d'un individu à parler plusieurs langues. Nous pouvons arriver au

²⁸ En ligne : http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd12.htm

multilinguisme par exemple en diversifiant l'offre de langues étrangères dans une école ou un système éducatif, ou encore en encourageant les élèves à étudier plus d'une LE.

Par contre, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou pas), l'apprenant ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (Coste *et al.*, 1997).

C'est-à-dire, dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné (Baqué & Estrada, 2007). Selon Tost Planet (2006 : 58), ils peuvent, par exemple, passer d'une langue à une autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. Ceci s'appelle intercompréhension ou compréhension plurilingue entre des locuteurs de langues voisines comme par exemple, les langues romanes, les langues germaniques et les langues slaves (Tost Planet, 2006 : 55, 57)²⁹.

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif » comme modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue.

Concernant la didactique plurilingue et pluriculturelle, elle envisage l'utilisation de plusieurs langues en classe, ce qui va à l'encontre d'un certain nombre d'idées reçues, notamment celle selon laquelle on n'apprend bien une langue que si l'on bénéficie d'un bain linguistique monolingue. Or, selon la perspective du plurilinguisme, l'emploi de la langue maternelle peut par exemple être d'une grande aide. En effet, en intégrant la langue maternelle en classe, il peut y avoir une interaction positive entre les langues. Les

²⁹ Dans ce sens, au cours des dernières années et dans des lieux différents, un certain nombre de projets importants liés au concept de l'intercompréhension entre des langues romanes ont été lancés. Mentionnons quelques projets : Intercommunicabilité romane, EuRom4, EuroComRom, Galatea, Ariadna / Minerva, Galanet, Eulang (Tost Planet, 2006 : 59-60), et encore d'autres (voir Tost Planet, 2006).

enseignants peuvent employer une didactique contrastive, qui invite les apprenants à réfléchir à la diversité linguistique. Ils peuvent par exemple faire référence explicitement à la langue maternelle, non pas pour traduire, mais pour mettre en valeur les similitudes et différences entre les deux langues (Delahaie, 2010).

2.5.1.4. L'interculturalité

Le concept du plurilinguisme nous mène à l'importance de l'interculturel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le CECR indique que « *l'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité.* » (CECR, 2001 : 40). Grâce à cette prise de conscience interculturelle, l'apprenant développerait une personnalité plus riche, voire plus complexe et accroîtrait ainsi sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles (CECR, 2001).

Depuis plusieurs décennies, la nécessité d'intégrer une forte dimension culturelle dans l'enseignement des langues est donc largement acceptée (Sato & Murphey, 1999 ; Beacco, 2000 ; Tost Planet, 2000 ; Zarate, 2001 ; Beacco, 2004 ; Blanchet, 2004 ; Beacco *et al.*, 2005 ; Blanchet, 2007 ; Blanchet & Coste, 2010). L'objectif est de rendre possible la communication active avec des locuteurs de la langue cible, et notamment dans leur contexte usuel. Toutefois, d'après Blanchet (2004), il n'est pas possible de communiquer en situation réelle sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles (Blanchet, 2004 : 6). D'où l'intérêt croissant par la didactique des langues et cultures au plurilinguisme. D'après Perregaux (2002), il n'est pas étonnant que la question de l'enseignement ou de l'apprentissage d'une culture plurilingue apparaisse comme un terrain privilégié des approches interculturelles (Perregaux, 2002 : 193).

Du point de vue didactique, la notion d'interculturalité renvoie plus à une méthodologie³⁰ qu'à une théorie abstraite. L'idée principale est de s'intéresser à ce qui se

³⁰ D'où l'intérêt de la conception et de l'élaboration d'un module de formation sur la dimension interculturelle dans l'enseignement / l'apprentissage des langues vivantes qui visent à sensibiliser les enseignants de langues étrangères (Byram & Tost Planet, 2000 : 159).

passé lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant à des communautés culturelles (partiellement) différentes. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier et de réguler les malentendus ou les difficultés de communication, dus par exemples aux stéréotypes, aux préjugés, etc. L'approche interculturelle opte alors pour une éthique personnelle et une déontologie professionnelle reconnaissant les différences, en les intégrant dans le processus d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique (Blanchet, 2004 : 6).

2.5.1.5. Les approches plurielles

Les sous-chapitres précédents démontrent que, dans la didactique des langues actuelle, nous sommes en train d'assister à un essor de nouvelles approches dont l'origine est à trouver dans les nouveaux besoins sociétaux face aux langues.

Pour un enseignement-apprentissage des langues en accord avec la façon dont la compétence plurilingue et pluriculturelle est conçue dans les documents d'orientation du Conseil de l'Europe, des approches plurielles des langues et des cultures peuvent être considérées comme essentielles (Cavalli & d'Aoste, 2008).

Dans ce qui suit, nous définirons les approches plurielles comme le fait Candelier (2008) en donnant quelques exemples concrets. Ces approches reposent sur des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles sont opposées aux approches « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention dans la démarche didactique est une seule langue ou une culture particulière. Ces approches singulières ont été valorisées lorsque les méthodes structurales puis communicatives se sont développées et que toute traduction ou tout recours à la langue maternelle étaient bannis de l'enseignement (Candelier, 2008).

Pour donner quelques approches plurielles concrètes, nous en mentionnons quatre, notamment l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre les langues parentes. Toutefois, dans cette recherche nous n'allons pas entrer plus en détail sur ces approches. Pour en savoir plus, nous référons à l'ouvrage *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP, 2010)³¹.

³¹ Cf. CARAP. En ligne : <http://carap.ecml.at/Portals/11/database/CARAP-version3-FR-28062010.pdf>

D'après Candelier (2010), l'ouvrage CARAP³² (2010) tourne le dos à une vision cloisonnante des compétences, langue par langue. Elle développe ainsi de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et interculturelle promue par le Conseil de l'Europe depuis le Cadre européen commun de référence pour les langues (Candelier *et al.*, 2010).

Après ce premier chapitre sur la didactique des langues et des cultures dans l'actualité, nous nous intéressons plus à la production écrite.

2.5.2. La production écrite en contextes de langue maternelle et de langue étrangère

Avant que nous puissions discuter la façon comment concevoir des tâches d'expression écrite pour l'évaluation de cette compétence (voir 2.5.3.), il faut commencer par essayer de définir ce que nous entendons par la capacité d'écrire. Comme nous allons le voir, écrire, en général, que ce soit en contexte de L1 ou LE, n'est pas une tâche simple. Des chercheurs ont souligné qu'écrire se fait dans des situations très variées qu'il est difficile de proposer une seule définition qui puisse couvrir toutes les situations.

La meilleure façon de commencer à apprécier la complexité de l'écriture en LE est de la mettre en contraste avec l'expression écrite en langue maternelle. Alors que tous les enfants sont capables de parler leur langue maternelle quand ils entament l'école, l'écriture doit être explicitement enseignée. En outre, par rapport à la parole, l'écoute et la lecture ; l'écriture est relativement rare en dehors du milieu scolaire, et est réservée à ceux qui travaillent dans des carrières spécialisées telles que l'enseignement, le droit, ou le journalisme. La capacité de bien écrire a en tout cas une relation très proche de la réussite scolaire et professionnelle. Ainsi, l'expression écrite dans la langue maternelle est une tâche complexe (Silva, 1992), elle l'est d'autant plus dans une LE.

³² La publication CARAP (2010) et son site web (<http://carap.ecml.at/>) proposent un large ensemble de descripteurs (savoirs, savoir-être et savoir-faire) qu'il convient de développer dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. On les trouve aussi sous forme de graphiques hypertextuels, disponibles en ligne, qui les situent dans un cursus d'apprenant. Le site offre également des matériaux didactiques susceptibles de favoriser ce développement en classe. L'enseignant peut les choisir en fonction des savoirs, savoir-être et savoir-faire qu'il a repérés parmi les descripteurs retenus par le CARAP.

Il est également intéressant de réfléchir à la question suivante : « Est-ce que nous nous comportons de la même façon quand nous écrivons dans une LE ou dans notre langue maternelle? » Quant à cette question, la réponse est affirmative sauf que dans la LE il y a moins d'automatisation en production et le processus est donc plus lent et nécessite plus d'attention et de temps, ce qui conduit à une production de textes courts avec des phrases simples et généralement peu connectées et cohésives (Silva, 1992). En outre, en général, l'attention de l'apprenant en LE, étant donné les lacunes linguistiques, sera plus axée sur la résolution des problèmes linguistiques, en particulier aux premiers stades d'apprentissage que sur le développement et l'organisation des idées.

Quant à la recherche, au cours des dernières années, un consensus a émergé parmi les chercheurs que le niveau de maîtrise d'une LE d'une part et l'expertise en expression écrite sont deux aspects différents dans l'apprentissage d'une LE (Cumming, 1989 ; Krapels, 1990 ; Kroll, 1990). Concernant l'expression écrite en L1 et en LE, les apprenants d'une LE utilisent plusieurs processus d'écriture de leur L1 en écrivant en LE, et peuvent ainsi transférer leur expertise à l'écrit de la L1 à la LE, à condition qu'ils aient au moins un certain niveau de maîtrise de la LE. Cependant, l'expression écrite dans une LE peut être entravée en raison de la nécessité de se concentrer sur la langue plutôt que sur le contenu. Plusieurs études, entre autres celles de Silva (1993) et Guay (2015) ont constaté que l'écriture dans une LE a tendance à être plus limitée et moins efficace que l'écriture en L1. Les apprenants d'une LE planifient moins, révisent moins le contenu et écrivent moins couramment et précisément que les natifs (Silva, 1993 ; Guay *et al.*, 2015).

Maintenant, il est temps de savoir ce qu'on attend exactement des apprenants au niveau de la production écrite selon le CECR.

2.5.3. L'évaluation de la production écrite en contexte de langue étrangère

2.5.3.1. Les échelles pour la production écrite selon le CECR

Dans les échelles ci-dessus, est illustré ce que le CECR propose pour la production écrite générale (Tableau 17) et pour les essais et les rapports en particulier (Tableau 18). Comme les futurs enseignants de FLE visent à atteindre le niveau C1 en FLE, nous nous intéressons ici en particulier à ce qu'un apprenant de niveau C1 (ou C2) doit pouvoir rédiger.

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

Tableau 17. CECR – Production écrite générale

Nous constatons qu'à ce niveau, les apprenants sont capables de rédiger des textes sur des sujets complexes avec une structure logique, intégrant des arguments et des exemples pertinents.

ESSAIS ET RAPPORTS	
C2	Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.
C1	Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.
B2	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.
	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.
B1	Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.
	Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.
A2	Pas de descripteur disponible.
A1	Pas de descripteur disponible.

Tableau 18. CECR – Essais et rapports

Comme l'expression écrite en LE est considérée si importante, il devient tout aussi important de tester cette compétence. Dans ce qui suit, nous nous intéressons aux tâches d'expression écrite en LE, et plus précisément, aux considérations qu'il faut prendre en compte lors de la conception d'une tâche écrite mais également aux problèmes liés à l'estimation de la difficulté de la tâche.

2.5.3.2. La conception des tâches dans l'évaluation de l'expression écrite en langue étrangère

Comme nous avons élaboré les consignes pour une tâche d'expression écrite pour les futurs enseignants de FLE participant à cette étude, il nous semble important de présenter dans ce chapitre la description de la tâche et les considérations à tenir en compte dans la conception de tâches écrites. Ensuite, nous abordons un autre aspect important, à savoir la difficulté de la tâche.

2.5.3.2.1. Description de la tâche

Selon le CECR (2001), les tâches sont des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de certaines compétences, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être très variée et exiger plus ou moins d'activités langagières. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe. Dans ce qui suit, nous nous intéressons uniquement à la conception de tâches de production écrite.

2.5.3.2.2. Les considérations dans la conception de tâches écrites

White (1994) considère au moins quatre exigences minimales pour la conception de tâches d'expression écrite : la clarté, la validité, la fiabilité et l'intérêt. La clarté est indispensable pour que les apprenants puissent rapidement et facilement comprendre ce qui est exigé d'eux. La validité se réfère au fait que les apprenants plus performants devraient recevoir des scores plus élevés que les apprenants moins performants, mais que les plus faibles devraient être incités à écrire à leur propre niveau tout en permettant aux meilleurs apprenants de démontrer leurs meilleures capacités. La fiabilité est essentielle de façon à ce que les critères d'évaluation devraient être appliqués de façon uniforme. Enfin, la tâche doit être intéressante, tant pour les apprenants que pour les lecteurs, à savoir les enseignants. En effet, les apprenants doivent être engagés assez dans la tâche afin de trouver quelque chose à dire (White, 1994).

Au-delà de ces quatre exigences minimales, il faudrait également tenir compte d'un certain nombre d'autres aspects évoqués ci-dessous, comme le thème de la tâche, le matériel de stimulation, le genre, l'attribution du temps, les instructions, le choix éventuel entre plusieurs sujets, le mode de transcription, l'utilisation de dictionnaires et d'autres documents de référence.

2.5.3.2.2.1. Le thème de la tâche d'expression écrite

Selon Weigle (2002), un aspect important dans la conception de tâches d'expression écrite est la détermination du thème ou du sujet. Lors du choix du thème, le facteur le

plus important est l'accessibilité à tous les apprenants, parce que tout le monde a besoin d'avoir une chance égale de réussite. Pour les apprenants ayant un profil similaire, il n'est pas difficile de trouver des sujets que presque tout le monde pourra développer (Weigle, 2002).

2.5.3.2.2.2. *Le matériel de stimulation*

Selon Weigle (2002), une tâche d'expression écrite peut comprendre du matériel de stimulation, comme un passage de lecture, une citation, ou un dessin, qui fournissent du contenu pour les apprenants, ou nous pouvons simplement désigner un sujet sans matériel supplémentaire. Il y a des raisons valables pour les deux cas. Finalement, le choix dépend de la tâche et des considérations exposées dans le sous-chapitre précédent. Par exemple, si nous voulons tester la connaissance du genre et de la capacité de formuler des arguments qui prennent en compte les connaissances préalables, une tâche, qui fournit une citation pour laquelle l'apprenant doit exprimer son accord ou désaccord, serait une tâche appropriée (Weigle, 2002). Une telle tâche demande de générer les idées et est donc plus un défi que si le contenu est fourni par du matériel de stimulation.

2.5.3.2.2.3. *Le genre*

Le genre peut être défini à la fois en termes de la forme (une lettre, un compte-rendu, un essai ou une dissertation) ou de la fonction communicative (décrire, inviter, s'excuser, etc.) de la rédaction, ou encore en termes de mode du discours (narration, description, argumentation, etc.). Pour l'écriture académique, une tâche authentique sera le plus souvent un essai sur un certain sujet (Weigle, 2002).

2.5.3.2.2.4. *L'attribution du temps*

Selon Weigle (2002), une autre question importante dans l'évaluation d'une tâche d'expression écrite est de décider combien de temps les apprenants seront donnés pour effectuer la tâche. L'une des premières considérations est de savoir si l'expression écrite est testée comme une de plusieurs compétences ou comme une compétence en soi. Dans le premier cas, la quantité de temps consacré à l'écriture devra être prise en considération par rapport au temps disponible pour le test total et au degré d'importance accordée à l'écriture en comparaison avec d'autres compétences. En particulier pour des tâches qui

nécessitent plus de réflexion et de planification telles que les essais académiques, l'attribution du temps est importante afin que les apprenants aient suffisamment de temps pour planifier, écrire, et réviser leur rédaction. Des recherches qui ont été menées dans ce domaine, insistent sur le fait que donner plus de temps n'est pas nécessairement mieux (Weigle, 2002). D'autre part, la quantité de temps dépend également en grande partie des habitudes des apprenants en question. Finalement, nous pouvons jouer sur les conditions de la performance afin de rendre une tâche plus ou moins difficile, par exemple en faisant varier la durée de la préparation et de la réalisation de la tâche d'expression écrite.

2.5.3.2.2.5. *Les instructions*

Ensuite, fournir des instructions claires est évidemment un aspect important dans la conception d'un test valable. Certaines recherches ont montré que la quantité de détails fournis dans les instructions pour les tâches d'expression écrite peut avoir un effet sur les résultats finaux (Weigle, 2002).

En activant au préalable les compétences de l'apprenant, nous pouvons faciliter la réussite d'une tâche. Par exemple, lors de l'énoncé des consignes ou la définition des objectifs, nous pouvons apporter les éléments linguistiques nécessaires ou en faire prendre conscience, puiser dans les connaissances antérieures ou l'expérience afin d'activer les schémas cognitifs convenables et encourager la planification et la préparation de la tâche. Grâce à ceci, nous réduisons le poids de la procédure d'exécution. L'attention de l'apprenant peut alors se porter sur le contenu et/ou sur les problèmes formels qui peuvent surgir, augmentant ainsi la chance de mener la tâche à bien avec succès tant au plan quantitatif que qualitatif (CECR, 2001 : 122).

Finalement, Bachman & Palmer (1996) donne trois conseils pour formuler les instructions : (1) elles devraient être assez simples à comprendre ; (2) elles doivent être suffisamment courtes pour ne pas prendre trop de temps de la réalisation de la tâche ; et (3) elles doivent être suffisamment détaillées afin que les apprenants sachent exactement ce que nous attendons d'eux.

2.5.3.2.2.6. Le choix entre plusieurs sujets

La question de laisser choisir les apprenants entre plusieurs sujets ou pas, est une question qui a été longuement discutée par des chercheurs (Weigle, 2002). Il y a plusieurs arguments pour et contre. D'une part, en donnant les apprenants le choix de sujets permet d'atténuer les effets des connaissances de base et de l'intérêt : ils peuvent choisir de rédiger un texte sur le thème dont ils pensent savoir le plus ou pour lequel ils ont le plus d'intérêt. Ceci peut réduire l'anxiété. D'autre part, certaines études (Weigle, 2002) ont montré que les apprenants ne font pas toujours le meilleur choix et que le choix entre plusieurs sujets prend du temps qui pourrait être consacré à la rédaction. Finalement, l'argument le plus convaincant contre le choix de sujets concerne la difficulté de déterminer si les sujets sont égaux en difficulté.

2.5.3.2.2.7. Le mode de transcription

Avec l'utilisation croissante des ordinateurs dans l'enseignement et lors de l'évaluation, une question importante est de savoir s'il faut demander d'écrire un texte à la main ou sur ordinateur. Pour répondre à cette question, il est important d'être conscient de l'impact des ordinateurs, et les avantages et les inconvénients de l'utilisation d'ordinateurs pour l'évaluation de l'expression écrite. Selon Weigle (2002), il y a trois questions clés qui doivent être prises en considération. Premièrement, dans quelle mesure les apprenants sont déjà familiers avec la rédaction sur ordinateur? La deuxième question est de savoir s'il existe des différences observables, soit dans le processus ou le produit final, entre des essais écrits à la main ou sur ordinateur. La recherche sur ces deux questions a produit des résultats contradictoires (Weigle, 2002), certaines études trouvent des effets positifs et d'autres des effets négatifs pour les deux options.

2.3.3.2.2.8. L'utilisation de dictionnaires et d'autres documents de référence

Finalement, les tests traditionnels ne permettent généralement pas l'utilisation de dictionnaires, comme la connaissance du vocabulaire et de l'orthographe est considérée comme faisant partie des compétences. Cependant, une définition plus large de la capacité d'expression écrite, dans laquelle on utilise toutes les ressources disponibles, n'empêche pas nécessairement l'utilisation de dictionnaires. En fait, selon Weigle (2009), nous pourrions dire qu'un bon écrivain ignore comment utiliser des ressources telles que

des dictionnaires et l'emploi approprié, efficace et occasionnel d'un dictionnaire permet un bon écrivain de choisir le mot précis. D'autre part, les étudiants ne savent pas toujours comment utiliser les dictionnaires de façon efficace, et il se peut que l'aide de dictionnaires mène à une perte de temps pour certains apprenants. Enfin, Weigle (2002) souligne qu'il y a peu de preuves de l'efficacité de l'utilisation du dictionnaire au cours d'un test de langue.

2.5.3.3. La difficulté de la tâche

L'approche d'une même tâche peut être très différente selon les apprenants. Par conséquent, la difficulté d'une tâche est le résultat de la combinaison d'un certain nombre de facteurs qui font partie des compétences et des caractéristiques personnelles des apprenants en question, ainsi que des conditions et des contraintes dans lesquelles la tâche est accomplie. Il est donc difficile de prévoir avec certitude la simplicité ou la difficulté d'une tâche (CECR, 2001).

Dans ce qui suit, nous essayerons de considérer la difficulté de la tâche, en premier lieu, selon les compétences et les caractéristiques de l'apprenant (voir 2.3.3.3.1.), et, en deuxième lieu, selon les conditions et les contraintes (voir 2.3.3.3.2.) qui en déterminent l'exécution par l'apprenant.

2.5.3.3.1. *Les compétences et les caractéristiques de l'apprenant*

Les compétences des apprenants sont en relation étroite avec leurs caractéristiques individuelles de nature cognitive (a), affective (b) et linguistique (c). Nous devons en tenir compte quand nous analysons la difficulté potentielle d'une tâche pour des apprenants en LE (CECR, 2001).

a) Les facteurs cognitifs

Les facteurs cognitifs concernent la familiarité de la tâche et certaines aptitudes d'organisation.

- La familiarité de la tâche : La plus ou moins grande familiarité de l'apprenant avec le type, le thème ou le genre du texte, et la connaissance nécessaire du contexte ont un impact sur le succès de l'exécution de la tâche.
- Les aptitudes : L'accomplissement de la tâche dépend également des capacités d'organisation nécessaires pour mener à bien les différentes étapes de la tâche.

b) Les facteurs affectifs

Les facteurs affectifs ont à voir avec la confiance en soi, l'implication et la motivation, l'état général et l'attitude de l'apprenant.

- La confiance en soi : Une image positive de soi contribuera naturellement au succès de l'exécution d'une tâche.
- L'implication et la motivation : Il est plus probable que l'exécution d'une tâche soit couronnée de succès si l'apprenant s'implique et s'il a un niveau élevé de motivation personnelle (par exemple pour ne pas perdre la face, ou pour des raisons de gratification ou de compétition) à réaliser la tâche. Si la tâche est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels, l'apprenant aura une plus grande implication.
- L'état général : La performance est influencée par la condition physique et émotionnelle de l'apprenant. C'est-à-dire, un apprenant détendu et vigilant a plus de chances de réussir une tâche qu'un apprenant anxieux et fatigué.

c) Les facteurs linguistiques

Un des facteurs essentiels à prendre en considération pour déterminer la pertinence d'une tâche est le niveau de connaissance et de contrôle de la grammaire, du vocabulaire, de la phonologie et de l'orthographe requis pour réaliser la tâche, en d'autres termes, les registres, l'exactitude grammaticale et lexicale et les aspects de l'usage de la langue tels que l'aisance, la souplesse, la cohérence, la pertinence et la précision (CECR, 2001). En outre, les apprenants doivent maîtriser le contenu et la forme pour exécuter une tâche ; ils auront plus de disponibilité pour les opérations cognitives s'ils ne doivent pas consacrer toute leur attention aux aspects formels et inversement.

En conclusion, afin d'accomplir une tâche communicative, que ce soit en situation réelle ou en situation d'apprentissage ou d'évaluation, l'apprenant d'une langue

s'appuie sur des compétences langagières communicatives. En outre, les traits de la personnalité et les attitudes individuelles affectent la performance de l'apprenant.

2.5.3.3.2. *Les conditions et les contraintes de la tâche*

Outre les caractéristiques et les compétences de l'apprenant, traitées ci-dessus, la performance est affectée par certaines conditions et contraintes propres à une tâche. L'enseignant peut contrôler un certain nombre d'éléments afin de diminuer ou d'augmenter le niveau de difficulté de la tâche en question lors de son exécution.

Énumérons et décrivons les conditions et contraintes qui affectent la difficulté d'une tâche de production : l'aide extérieure, le temps, le(s) but(s), la prévisibilité, les conditions matérielles, les participants (CECR, 2001).

- L'aide extérieure : Comme mentionné dans les considérations pour la conception d'une tâche écrite, la pertinence, la clarté et l'adéquation des consignes ou des instructions peuvent faciliter l'exécution de la tâche. La disponibilité de certaines ressources telles que des ouvrages de référence ou d'autres faciliteront évidemment les activités de production.
- Le temps : Moins il y a de temps de préparation et de réalisation, plus la tâche risque d'être difficile. Afin de déterminer le temps, il faut prendre en compte le temps alloué pour la préparation et celui pour l'exécution.
- Les buts : L'attitude de l'apprenant et/ou de l'enseignant peut influencer la réalisation de la tâche. Plus il faut négocier pour atteindre les objectifs de la tâche, plus cette dernière devient difficile.
- Les conditions matérielles : Un bruit de fond peut entraver la concentration de l'apprenant.
- Les participants : Outre les conditions et les contraintes ci-dessus, il faut prendre en compte un certain nombre d'aspects relatifs aux participants, même s'il n'est pas possible de les manipuler, à savoir la plus ou moins grande compétence communicative, y compris leur attitude et leur connaissance du sujet.

En conclusion, la conception et la réalisation d'une tâche écrite est une procédure complexe. Pour cette recherche, nous retenons surtout un des facteurs cognitifs mentionnés ci-haut, à savoir l'importance de la plus ou moins familiarité avec le type, le

thème ou le genre du texte à rédiger. Comme les apprenants de cette étude doivent maîtriser le contenu et la forme pour exécuter une tâche, nous avons choisi pour la rédaction d'un texte argumentatif sur un thème général. Dans la méthodologie, nous justifierons le choix de la tâche, la rédaction d'un texte argumentatif, issu de la littérature académique, plus en détail. Ceci nous mènera à nous concentrer sur la littérature académique dans un chapitre ultérieur (voir 2.6.).

2.5.4. La place de l'erreur en production écrite

Avant d'aborder la littérature académique, il nous paraît important de consacrer un chapitre à la place de l'erreur dans la production écrite en langues étrangères comme l'erreur constitue un des éléments essentiels de cette étude. Nous abordons d'abord la distinction entre les notions « erreur » et « faute » (voir 2.5.4.1.) pour ensuite définir l'erreur comme nous la concevons dans cette thèse (voir 2.5.4.2.). Nous présentons ensuite les différents courants de recherche qui se sont intéressés à l'analyse des erreurs (voir 2.5.4.3.). Nous explorons finalement la démarche à suivre pour mener une analyse d'erreurs en contexte de langue seconde ou LE.

2.5.4.1. La distinction entre les notions « erreur » et « faute »

Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, la notion de « faute » a été longtemps utilisée péjorativement par les didacticiens. Par contre, la notion « erreur » est plus neutre. Mais, dans le domaine de la didactique des langues, il existe une distinction nette entre l'erreur et la faute (Demirtaş & Gümüş, 2009). Dans les deux sous-chapitres qui suivent, nous essaierons de définir les différences entre les notions « erreur » et « faute » et de situer ces deux notions dans le domaine de la didactique des langues. Nous proposerons finalement notre propre définition.

2.5.4.1.1. La notion « erreur »

Au sens étymologique, le terme « erreur » vient du latin *error*, du verbe *errare*.

À l'origine, dans le contexte d'apprentissage d'une LE, les erreurs ont été définies comme un écart par rapport à une norme (Cuq, 2003 ; Larruy, 2003). Mais, en didactique des langues étrangères, la notion d'erreur est difficile à définir. Certains chercheurs considèrent même qu'il est impossible de donner une définition absolue comme le considèrent Porquier et Frauenfelder (1980) :

« L'erreur peut [...] être définie par rapport à la langue cible (point de vue a), soit par rapport à l'exposition (point de vue b). Mais par rapport au système intermédiaire de l'apprenant (point de vue c), on ne peut véritablement parler d'erreurs. On voit alors qu'il est impossible de donner l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet » (Porquier & Frauenfelder, 1980).

Selon Larruy (2003), les erreurs « relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de « cheval » en « chevaux » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) » (Larruy, 2003). Elles sont bien différentes des fautes (Demirtaş & Gümüş, 2009), que nous essayerons de définir ci-dessous.

2.5.4.1.2. La notion « faute »

Le mot « faute » est étymologiquement issu du mot latin *fallita*, du verbe *fallere* (=tromper).

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « des erreurs d'inattention ou de fatigue, c'est-à-dire des lapsus, que l'apprenant peut corriger (comme par exemple l'oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » (Larruy, 2003).

Corder (1980) réussit à caractériser la différence par les notions de compétence et de performance :

« Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente, ou comme on pourrait l'appeler, sa « compétence transitoire ». Les erreurs de performance seront par définition non systématiques, et les erreurs de compétence systématiques [...]. Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler « fautes » les erreurs de performance, en réservant le terme d' « erreur » aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire » (Corder et al., 1980).

Les deux concepts se définissent donc de manière différente mais le terme « erreur » semble le plus répandu pour indiquer un écart attribuable à une lacune dans les connaissances d'un apprenant.

Finalement, le CECR présente également la définition de la faute et de l'erreur. Selon le CECR, comme une langue est d'une grande complexité et n'est jamais complètement maîtrisée, les apprenants commettent des fautes et des erreurs tout au long de leur apprentissage. Dans ce contexte, le CECR distingue nettement des erreurs et des fautes. Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la seconde langue (L2). Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur ou l'apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif (CECR, 2001).

En conclusion, la notion « faute » véhiculait une connotation négative et actuellement la didactique des langues considère l'erreur comme un phénomène normal du processus d'apprentissage d'une LE. Plus loin, nous entrerons plus en détail sur l'évolution du statut de l'erreur en didactique des langues étrangères au courant du XXème siècle. Depuis quelques décennies, dans l'enseignement et la recherche, la notion « erreur », ayant moins de connotations négatives, a donc pris de l'ascendant sur celle de « faute » (Larruy, 2003) et c'est bien la notion « erreur » que nous utiliserons dans cette étude parce qu'il est souvent impossible de savoir s'il s'agit d'erreurs ou de fautes, particulièrement dans le cas d'une analyse de productions écrites d'apprenants d'une LE. Ceci nous mène à notre propre définition de l'erreur.

2.5.4.2. Notre propre définition de l'erreur

Pour notre définition de l'erreur, utilisée dans cette étude, nous nous inspirons de James (1998) qui souligne qu'une définition de l'erreur reposant sur la notion de norme est difficilement opérationnelle dans la mesure où il existe plusieurs types de normes qui ne sont pas faciles à définir.

James (1998) mentionne différents critères qui permettent de décider si un énoncé est erroné ou pas, dont les deux principaux critères sont la grammaticalité et

l'acceptabilité. Premièrement, la grammaticalité ne dépend pas du jugement du correcteur, parce que c'est la grammaire de la langue en question qui détermine si l'énoncé obéit ou non à ses règles. Ce critère est donc tout à fait indépendant du contexte. En deuxième lieu, l'acceptabilité est bien plus subjective, qui contrairement à la grammaticalité, dépend bel et bien du jugement du correcteur. Le correcteur peut considérer qu'un certain énoncé est inacceptable dans le contexte dans lequel il est produit. Ainsi, un énoncé tout à fait grammatical peut tout de même être jugé inacceptable selon diverses raisons (James, 1998 ; Anctil, 2011). Anctil (2011) énumère quelques raisons : l'incompatibilité avec le contexte, la nature étrange de l'idée exprimée, la façon maladroite de faire référence à quelque chose, la collocation inusitée, la construction grammaticale étrange ou dérangement, la construction difficile à décoder, la phrase mal équilibrée, le non-respect du caractère figé d'une expression, etc.

En conclusion, suite à cette distinction entre la grammaticalité et l'acceptabilité, il est préférable de définir l'erreur comme un écart par rapport à l'énoncé qu'aurait produit un locuteur natif ou expert, comme l'ont proposé Lennon (1991) et Anctil (2011) plutôt que par rapport à une norme (Lennon, 1991 ; Anctil, 2011). D'où la nécessité d'inclure un corpus de contrôle dans nos analyses de la production écrite de futurs enseignants de FLE. Il faut encore mentionner que lors de la correction des productions écrites, analysées dans cette thèse, nous prenons en compte tous les écarts, indépendamment de la gravité de l'erreur.

Comme nous avons mentionné plus haut, nous entrons maintenant plus en détail sur l'évolution du statut de l'erreur en didactique des langues étrangères et nous présentons un aperçu historique de trois courants de recherche qui se sont intéressés à l'erreur : l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs et les travaux sur les interlangues.

2.5.4.3. Survol historique des travaux sur l'analyse des erreurs

En didactique des langues étrangères, la notion « erreur » a subi une véritable évolution, présentée essentiellement sous forme de trois repères historiques dans le tableau que nous reprenons de Larruy (2003) ci-dessous (Tableau 19) (Larruy, 2003).

Période	Représentation associée au cerveau	Modèle psycholinguistique associé	Démarches d'enseignement et statut de l'erreur
fin XIXe - début XXe siècle	image d'un muscle	- psychologie des facultés - exercices d'entraînement de plus en plus difficiles	- grammaire / traduction - règles, listes de vocabulaire - l'erreur témoigne des faiblesses
de 1940 à 1960	image d'une boîte noire	- behaviorisme, apprentissage par accumulation d'expériences (conditionnement : imitation)	- exercices structuraux (automatismes linguistiques) stimuli / réponses / renforcements - l'erreur est exclue de l'apprentissage et est absolument à éviter
de 1960 à aujourd'hui	image d'une unité de traitement de l'information : ordinateur	- constructivisme, l'apprentissage est un processus mental volontaire et contrôlé par les apprenants	- jeux de rôles, approches privilégiant la communication ; appui sur des documents authentiques - l'erreur est un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage

Tableau 19. Aperçu historique du statut de l'erreur (Larruy, 2003)

2.5.4.3.1. L'analyse contrastive

L'analyse contrastive fait son apparition dans les années 40 et a donné lieu à de nombreuses recherches jusque dans les années 70. Elle est développée dans le contexte de l'enseignement des langues secondes, et est, comme le mentionne Larruy (2003), une analyse à priori. C'est-à-dire, elle tente d'anticiper les erreurs des apprenants et ne sert qu'à valider ou infirmer des hypothèses.

L'analyse contrastive s'inspire de deux courants théoriques de l'époque. Du point de vue linguistique, elle puise dans le structuralisme, qui conçoit la langue comme une structure. Toutes les langues ont une structure différente et ne présentent aucun élément commun (Py, 1984). Du point de vue psychologique, elle se repose sur le béhaviorisme. Selon le béhaviorisme, l'apprentissage d'une L2 consiste essentiellement en un transfert de savoirs déjà acquis en L1. L'analyse contrastive essaie donc de prévoir, par la comparaison des deux langues en question, les points sur lesquels l'apprentissage risque d'échouer. Les béhavioristes croient que les apprenants acquièrent facilement les aspects sur lesquels les langues se ressemblent. Toutefois, les plus grands écarts entre les systèmes linguistiques de la langue maternelle et de la langue cible donnent lieu à des interférences (Debyser, 1970). Et l'erreur est considérée comme une anomalie et les béhavioristes insistent qu'il faut à tout prix exclure l'erreur de l'apprentissage. Ils trouvent qu'une

bonne méthode doit en principe conduire à un apprentissage sans erreur. Si des erreurs se produisent tout de même, c'est dû, ou bien, à la méthode ou au manuel utilisés, ou bien parce que l'analyse contrastive de la langue source et de la langue cible n'est pas suffisamment précise, ou bien encore à cause de circonstances particulières liées à l'apprenant, comme par exemple la fatigue ou l'inattention (Suso López, 2007). Une fois ces interférences ou ces transferts négatifs découverts, ils proposent des exercices de remédiation pour éliminer les erreurs de ce type. Bref, l'analyse contrastive suppose que le fait de contraster deux systèmes linguistiques, doit permettre d'anticiper toutes les difficultés des apprenants et focalise donc sur des applications pratiques.

Toutefois, il faut nuancer car cette position ne vaut plus quand des chercheurs ont constaté que là où on prévoyait que des erreurs devaient se produire, il ne s'en produisait pas, tandis qu'il s'en produisait d'autres, similaires à des erreurs commises par des natifs (Suso López, 2007). Néanmoins, selon Debyser (1970), l'analyse contrastive permet surtout de prédire des erreurs phonologiques.

En conclusion, l'analyse contrastive ne peut pas prédire toutes les difficultés rencontrées par les apprenants d'une LE et ne prend pas en compte le rôle de l'apprenant dans son processus d'apprentissage, contrairement à l'analyse d'erreurs que nous développerons dans ce qui suit.

2.5.4.3.2. *L'analyse d'erreurs*

À partir des années 60, les chercheurs changent de perception, en prenant plus de distance de l'analyse contrastive, vers une orientation plus psycholinguistique qui prend en compte le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage d'une LE (Vogel, 1995). C'est l'application des théories psycholinguistiques à l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères qui a permis d'admettre que l'erreur fait partie de tout apprentissage (Larruy, 2003). L'erreur n'est plus perçue comme le résultat d'un enseignement imparfait. Alors que l'analyse contrastive est considérée comme une analyse à priori, l'analyse d'erreurs est une analyse à postériori. C'est-à-dire, plutôt d'essayer de prévoir toutes les erreurs des apprenants, les chercheurs relèvent les erreurs dans leurs productions afin de les observer. De nombreuses typologies d'erreurs ont vu le jour qui visent à catégoriser les erreurs selon différents critères. Mentionnons quelques exemples : faute absolue/relative ; erreurs phonétiques/lexicales/morphosyntaxiques ; erreurs

systematiques/asystematiques ; erreurs interlinguales/intralinguales ; erreurs d'omission/ajout/déplacement, etc. (Larruy, 2003 : 71).

En revanche, un des reproches de ce courant de recherche est que les chercheurs ont utilisé un tas de classements différents et des critères variés avec des corpus très hétérogènes, ce qui n'a pas permis d'arriver à des généralisations (Porquier, 1977).

Ellis (1994) propose deux critiques à ce courant de recherche. Tout d'abord, l'analyse d'erreurs ne fournit pas d'idée globale de la maîtrise d'une LE d'un apprenant parce qu'elle s'intéresse uniquement aux difficultés éprouvées lors de la production. En deuxième lieu, il y a eu très peu d'études longitudinales. Les résultats obtenus ne décrivent que les compétences productives à un moment précis sans s'intéresser au progrès d'un apprenant dans le processus d'apprentissage d'une langue (Ellis, 1994).

Malgré ceci, l'analyse d'erreurs a eu un impact considérable vu qu'à partir de ce moment, l'erreur se valorise plus positivement. C'est donc grâce à ce courant de recherche, que les chercheurs commencent à s'intéresser davantage aux erreurs et que la recherche sur les interlangues commence à se développer (Larruy, 2003).

2.5.4.3.3. *L'analyse des interlangues*

À partir des années 70, les chercheurs Corder et Selinker abandonnent l'optique behavioriste pour une nouvelle optique en se basant sur l'acquisition de la L1 et leur pertinence éventuelle concernant l'acquisition d'une L2 (Suso López, 2007). À partir d'observations de productions langagières d'enfants apprenant une L1 ou une L2, Corder et Selinker proposent une autre hypothèse en ce qui concerne l'erreur. Ils constatent que les erreurs linguistiques en L1 d'un enfant sont considérées comme des indices d'un processus d'acquisition. Selinker introduit alors le terme d'*interlangue* en 1972 (Larruy, 2003). L'erreur ne doit plus être perçue comme le stigmate d'un échec, mais plutôt comme un indice transitoire - d'un stade particulier - dans une trajectoire d'apprentissage, comme le dit Larruy (2003). En effet, elle reflète tout simplement l'évolution progressive de l'interlangue (Corder *et al.*, 1980). L'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue dont le système linguistique est en train de se mettre en place (Luste-Chaâ, 2010). L'interlangue est donc un système linguistique propre à un apprenant, dont les règles se caractérisent à la fois par le système de la L1 et la langue cible (Corder, 1982). Selon Ellis (1994), la théorie de l'interlangue est importante en ce

sens qu'elle est la première à avoir essayé d'expliquer les processus d'acquisition d'une L2 (Ellis, 1994). C'est en observant la production d'un apprenant, que nous pouvons faire des hypothèses concernant l'évolution de la langue d'un apprenant.

Un des concepts principaux de la théorie de l'interlangue est celui de la fossilisation (Gass & Selinker, 2008 ; Anctil, 2011). En effet, selon Selinker (1992), l'apprenant « fossilise » au moins une partie de sa L2 (Selinker, 1992 ; Bartning, 1997). La fossilisation pourrait se définir comme étant l'arrêt de l'apprentissage ou de certains aspects de la langue cible qui marqueront la production de l'apprenant en dépit de son âge ou de la quantité d'explications ou d'instruction qu'il recevra dans cette langue (Selinker, 1972). Dans des conditions prolongées d'exposition à la LE, l'apprentissage de certains aspects cesse d'évoluer. Les apprenants avancés s'arrêtent en route, de manière variable selon les individus, sans parvenir à systématiser leur répertoire ni à développer une gamme d'usage variée de la langue cible, ni encore à se rapprocher des normes qui leur sont proposées (Lambert, 1994). Il y a fossilisation sélective des apprentissages, pour reprendre la formule de Selinker (Selinker, 1972). Pourtant, il est difficile de savoir si un trait interlangagier est le signe d'un développement acquisitionnel incomplet ou d'un arrêt d'acquisition, c'est-à-dire une forme fossilisée (Bartning, 1997).

Les travaux de recherche portant sur l'interlangue analysent, contrairement à l'analyse d'erreurs, l'ensemble de la production des apprenants et non seulement les énoncés erronés. Les écarts par rapport aux normes de la L2 sont étudiés pour déterminer leur éventuelle source, à savoir des erreurs interlinguales (interaction entre la L1 et l'interlangue) ou des erreurs intralinguales (erreurs à l'intérieur même de l'interlangue). En plus, les travaux sur l'interlangue, se concentrent sur l'observation d'erreurs récurrentes et systématiques qui permet de découvrir les règles de l'interlangue d'un apprenant. Selon Martínez Rebollo (2014), les erreurs ne doivent pas nécessairement être en relation avec la langue maternelle de l'apprenant ou la LE qu'il apprend parce que l'interlangue est un système indépendant, avec ses propres règles de fonctionnement et en fonction des caractéristiques personnelles de chaque apprenant. Il faudrait donc plutôt parler d'interlangues ou de systèmes d'interlangue, comme il n'y a pas une seule interlangue (Martínez Rebollo, 2014).

Bref, dès les années 70, l'attitude face aux erreurs a nettement changé. L'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage. Corder a contribué à

donner un statut positif aux erreurs pour lesquelles il distingue trois sortes d'attitudes (Larruy, 2003) :

- 1) L'erreur est le résultat d'un enseignement inadéquat. Si cet enseignement devient parfait, l'erreur disparaîtra.
- 2) La deuxième attitude est plus fataliste. L'erreur est toujours présente : *errare humanum est*.
- 3) L'erreur est la manifestation naturelle de l'apprentissage. C'est en se trompant que l'on apprend, disent Porquier et Frauenfelder (1980).

Finalement, après ce bref survol historique des trois courants de recherche qui se sont intéressés à l'erreur, il est important de mentionner que les chercheurs semblent être d'accord sur deux aspects, à savoir la difficulté de catégoriser les erreurs et le caractère hypothétique des sources des erreurs. Dans le chapitre suivant, nous abordons les tentatives d'interprétation de l'erreur.

2.5.4.4. L'interprétation de l'erreur

Plusieurs chercheurs ont essayé d'interpréter les erreurs des apprenants en LE. Nous nous concentrons ici uniquement sur les interprétations des chercheurs qui se sont penchés sur les erreurs dans les interlangues, à savoir Corder et de Selinker, et nous terminons par le point de vue du CECR que nous considérons un ouvrage clé dans l'enseignement actuel des langues étrangères (Selinker, 1972 ; Corder *et al.*, 1980).

Tout d'abord, Corder *et al.* (1980) ne croit pas en erreurs aléatoires et distingue trois niveaux. Au premier niveau, nommé « présystématique », l'apprenant commet des erreurs et n'est pas capable d'identifier des erreurs. Ensuite, à un niveau « systématique », il est bien capable d'identifier une erreur et de donner une explication mais ne peut pas encore corriger l'erreur alors qu'à un troisième et dernier niveau, dit « post systématique », l'apprenant a assimilé les règles correctes de la langue mais des erreurs persistent à cause de la difficulté d'application (Larruy, 2003).

En deuxième lieu, Selinker ne croit pas non plus au hasard. Pour lui, les erreurs dans les productions en L2 de la majorité des apprenants présentent les caractéristiques suivantes :

- sont différentes de celles du locuteur natif ;

- ne tendent pas forcément vers le système de la L1 de l'apprenant (la linguistique contrastive est incapable d'expliquer tout) ;
- sont trop systématiques pour être dues au hasard (Suso López, 2007).

Selon Selinker, les erreurs consistent principalement en trois processus, élaborés ci-dessous, à savoir le transfert de la L1 (a), la généralisation d'une règle (b) et le résultat de stratégies de communication mises en œuvre (c) (Selinker, 1972 ; Suso López, 2007) :

a) Le transfert de la L1 :

Les interférences dues à la L1 ne sont plus, comme dans l'analyse contrastive classique, d'élément linguistique à élément linguistique, mais sont dues au développement de systèmes intermédiaires de langue. C'est-à-dire, l'interlangue d'apprenants d'une même L1 suit un même processus d'évolution, avec les mêmes stades intermédiaires. Par contre, si la L1 des apprenants est très éloignée, l'interlangue montrera des stades intermédiaires différents (Suso López, 2007).

b) La généralisation d'une règle :

Il existe des erreurs communes dues à la généralisation d'une règle, pour une langue cible donnée, à tous les apprenants, quelle que soit leur L1 et aussi communes aux enfants apprenant cette langue comme L1 (Suso López, 2007).

c) Le résultat des stratégies de communication mises en œuvre :

Lors du stade initial de l'apprentissage, les apprenants utilisent des stratégies de communication, comme la simplification du système de la langue cible (par exemple, la non-conjugaison de verbes), surtout quand l'apprenant est confronté à un besoin de communication immédiat et urgent. D'autre part, l'existence du phénomène de « plateau » (quand l'apprenant cesse d'apprendre car il considère qu'il possède un niveau suffisant de compétence linguistique) démontrerait une fossilisation des compétences, donc de l'interlangue de l'apprenant (Suso López, 2007).

Finalement, nous abordons le point de vue du CECR. Selon le CECR, plusieurs interprétations sont possibles face aux erreurs de l'apprenant, par exemple :

- a) les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage
- b) les fautes et les erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement

- c) les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques
- d) les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs.

Après avoir présenté les interprétations des erreurs d'apprenants de langues étrangères, nous exposerons les étapes à suivre dans l'analyse d'erreurs.

2.5.4.5. Les étapes dans l'analyse d'erreurs

Évidemment, l'analyse d'erreurs comprend une démarche à suivre. Certains chercheurs comme Corder (1974) et Larruy (2003) ont décrit les étapes que nous présentons ci-dessous, dont nous nous sommes inspirée pour cette recherche : la constitution du corpus, le repérage d'erreurs, la description ou la classification d'erreurs, l'interprétation ou l'explication de l'erreur et finalement la remédiation ou les prolongements pédagogiques.

2.5.4.5.1. *La constitution du corpus*

La première étape, celle de la constitution du corps est une étape évidente. Selon Corder (1974) le choix du corpus aura une influence sur la fréquence et les types d'erreurs relevés.

2.5.4.5.2. *Le repérage d'erreurs*

La deuxième étape constitue également une étape évidente de l'analyse d'erreurs. Toutefois, elle est bien complexe parce que le repérage d'erreurs pourrait dépendre de l'interprétation de celui qui corrige la production de l'apprenant. Cela signifie qu'il pourrait donc y avoir toujours une certaine subjectivité. En outre, le correcteur ne peut pas toujours s'informer auprès des apprenants. Ensuite, il faut considérer l'interprétation de ces erreurs qui reste tout à fait hypothétique si nous ne pouvons pas vérifier la raison de l'erreur auprès de l'apprenant. Nous discuterons ce dernier aspect plus loin plus en détail.

2.5.4.5.3. La description ou la classification d'erreurs

Plusieurs essais de classement d'erreurs ont vu le jour dans le but de guider le travail de l'enseignant et de le conduire à des explications possibles au sujet de la nature ou de la source d'une erreur. Certaines typologies ont connu un succès alors que d'autres ont rapidement été mises de côté car elles étaient considérées difficilement applicables dans un contexte scolaire. Si les premières typologies d'erreurs élaborées dans les années 60 et 70 ont le plus souvent porté sur les erreurs grammaticales et orthographiques, celles des dernières décennies se sont de plus en plus souvent consacrées au lexique (Luste-Chaâ, 2010). Porquier (1977) est d'avis qu'il n'existe pas de modèle unique pour l'analyse d'erreurs :

« Il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'analyse d'erreurs [...] car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production, et plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression : orale ou écrite ; traduction ; test ; etc.) ; du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; du type de texte et de discours ; du contenu thématique ; de la situation de communication (authentique ou simulée) ; etc. Le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon les cas. » (Porquier, 1977).

La position de l'enseignant face aux erreurs commises par des apprenants ne sera bien sûr pas la même que celle du linguiste. Là où le linguiste va constater et décrire les erreurs, l'enseignant verra la nécessité d'intervenir. Toutefois, il faut d'abord analyser les erreurs pour pouvoir les comprendre et ensuite intervenir.

Corder a été parmi les premiers chercheurs en linguistique appliquée à souligner l'importance des erreurs des apprenants pour les enseignants. Une de ses idées principales était que les erreurs des apprenants sont la preuve d'un système de développement de la langue (Corder, 1967). Murray (2002) identifie quatre façons dont les enseignants utilisent les erreurs des apprenants :

- 1) comme des indicateurs du niveau de difficulté d'un exercice ou d'une activité particulière : un nombre d'erreurs plus élevé qu'attendu peut signaler que l'activité est trop difficile pour le groupe cible ;
- 2) comme des indicateurs de réussite ou d'échec d'apprentissage : moins d'erreurs d'un type spécifique peut signaler à l'enseignant que l'apprentissage a eu lieu ;

- 3) en tant que dispositif de diagnostique : en prêtant attention aux types d'erreurs, les enseignants peuvent développer une image de l'interlangue des apprenants ;
- 4) comme un moyen d'évaluation : une partie de l'évaluation de la langue de l'apprenant est basée sur leurs erreurs.

Toutefois, afin d'utiliser les erreurs de cette façon, les enseignants doivent d'abord remarquer et puis analyser ces erreurs. Ceci n'est pas facile. À juste titre, l'analyse des erreurs est l'une des tâches les plus difficiles à laquelle l'enseignant est confronté (Murray, 2002).

Corder (1982) note que les enseignants peuvent classer les erreurs qu'ils perçoivent de plusieurs manières. Ils peuvent caractériser des erreurs comme « erreurs d'omission » (où un élément est manquant), « erreurs d'addition » (où un élément extrinsèque est présent), « erreurs de sélection » (où le mauvais élément a été choisi), et « erreurs d'ordre » (où les éléments sont dans le mauvais ordre). À un niveau plus descriptif, les enseignants peuvent également utiliser des catégories linguistiques – phonologique / graphologique, grammaticale et lexico-sémantique – pour classer les erreurs qu'ils perçoivent (Corder, 1982 ; Murray, 2002).

Au cours des années, des dizaines d'études dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères ont été consacrées à l'enquête des jugements des erreurs d'apprenants (James, 1998 ; Murray, 2002 ; James, 2013). La plupart des études traitent de l'erreur écrite, mais d'autres ont été basées sur des enregistrements de la langue parlée. Lorsque les jugements des erreurs d'apprenants d'enseignants natifs et non-natifs sont comparés, les locuteurs natifs se trouvent généralement à être nettement plus tolérants (voir Murray, 2002).

D'autres études indiquent que les enseignants et non-enseignants jugent la gravité des erreurs linguistiques différemment, à savoir les non-enseignants tendent à être plus indulgents dans leurs jugements (Hadden, 1991 ; Schairer, 1992).

Vu que l'erreur joue un rôle majeur dans les conceptualisations de la langue de l'apprenant, il est intéressant de regarder de plus près cet aspect crucial. Compte tenu de l'importance des erreurs dans l'enseignement et l'apprentissage de langues, il est surprenant de voir que peu d'attention est généralement accordée à la détection d'erreurs et l'évaluation d'erreurs dans des cours de formations initiales en enseignement pour les futurs enseignants de langues étrangères (Murray, 2002). Murray (2002) indique que les

jugements d'erreurs pourraient être subjectifs. Une difficulté supplémentaire est qu'il est souvent impossible de classer les erreurs en fonction d'un type linguistique (phonologie, grammaire, lexicale, discours) parce que ces catégories ne sont pas discretes. Ainsi, pour minimiser ce problème, elle conseille d'utiliser, par exemple, seulement trois catégories d'erreurs : la phonologie, le lexique / la grammaire et le discours.

2.5.4.5.4. Interprétation ou explication de l'erreur

La quatrième étape dans l'analyse d'erreurs concerne l'interprétation ou l'explication de l'erreur. Les questions qui occupent les didacticiens des langues étrangères portent sur les sources possibles des erreurs relevées dans les productions d'apprenants. Toutefois, les sources d'une erreur peuvent être très variables selon les situations où les textes écrits sont produits (Larruy, 2003).

Il faut en tout cas considérer l'erreur comme utile et nécessaire, qui reflète la compétence transitoire de l'apprenant à un moment donné, et dont les causes pourraient être non seulement des interférences avec la langue maternelle, comme l'analyse contrastive le dicte, mais aussi des caractéristiques des stratégies d'enseignement des langues étrangères et de l'apprentissage mis en œuvre par les enseignants et les apprenants.

Mais quelle attitude devrait adopter un enseignant de LE face à des erreurs dues à l'influence de la L1? Au lieu de faire comme si la langue maternelle n'existait pas, l'enseignant devrait plutôt aider l'apprenant à prendre conscience des différences entre les deux systèmes linguistiques afin de mieux gérer les tensions éventuelles entre la L1 et la L2 ou la LE (Larruy, 2003). Il est clair qu'il n'est pas toujours possible de déterminer les causes des erreurs ou de reconstituer les itinéraires de l'acquisition comme le proposent les travaux sur les interlangues. Toutefois, le repérage d'éléments récurrents qui semblent constituer un système ou celui des formes les plus instables devrait néanmoins permettre de proposer un feedback et plus structuré aux apprenants (Larruy, 2003). En plus, ce sont les erreurs les plus graves qui conduisent ou qui résultent de l'incompréhension et qui portent sur le sens qu'il faut à tout prix éviter. Il faut également tenir compte du fait que la même erreur n'a pas forcément le même statut ou la même origine pour tous les apprenants d'un même niveau. Une erreur particulière peut correspondre pour l'un à un

lapsus, pour l'autre à une erreur basée sur la méconnaissance de la règle et pour un troisième apprenant, à une influence de la langue maternelle.

2.5.4.5.5. *Remédiation ou prolongements pédagogiques*

La dernière étape consiste en remédier les difficultés selon les erreurs relevées. Concernant la remédiation, le CECR suggère quelques mesures à prendre face aux fautes et erreurs de l'apprenant :

- a) toutes les fautes et les erreurs doivent être corrigées immédiatement par l'enseignant
- b) la correction mutuelle immédiate devrait être systématiquement encouragée pour faire disparaître les erreurs
- c) toutes les erreurs devraient être relevées et corrigées lorsque cela n'interfère pas avec la communication (par exemple, en séparant l'objectif de correction de celui d'aisance)
- d) les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées en temps opportun
- e) les fautes qui ne sont guère que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaître
- f) on ne devrait corriger que les erreurs qui interfèrent dans la communication
- g) les erreurs devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées (CECR, 2001).

En conclusion, comme l'erreur est considérée la preuve de la progression de l'interlangue de l'apprenant, il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation. De cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser. De ce point de vue, il est conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir proposer des solutions qui pourraient aider les apprenants à améliorer leur production écrite (Demirtaş & Gümüş, 2009). En plus, en abordant les erreurs en classe de langue, il serait intéressant d'établir la gravité ou l'importance des erreurs (Martínez Rebollo, 2014).

Mentionnons encore une autre étape importante de l'analyse d'erreurs qui n'est mentionnée que par Gass et Selinker, c'est celle du traitement quantitatif des données (la

fréquence et la proportion des différents types d'erreurs) (Gass & Selinker, 1992). Ellis (1994) souligne d'ailleurs que cette étape fait défaut dans plusieurs recherches menées dans le cadre de l'analyse d'erreurs (Ellis, 1994). Pourtant, la prise en considération de l'aspect quantitatif des erreurs aura selon nous un impact tant sur l'évaluation que sur les prolongements pédagogiques, voire sur l'explication des erreurs. C'est la raison pour laquelle nous réalisons également un traitement quantitatif des données dans cette étude.

Après avoir présenté la production écrite en langue étrangère de façon générale tout en abordant plusieurs aspects importants pour cette thèse, comme l'évaluation de la production écrite en contexte d'une LE ainsi que la place de l'erreur en production écrite, nous passons au dernier chapitre du Cadre 2. Le chapitre 2.6. présente la littératie académique. Nous entrons également plus en détail sur le genre de l'essai ou du texte argumentatif, issu de la littératie académique, ainsi que sur le lien de la littératie académique avec la richesse lexicale, qui font l'objet de cette étude.

2.6. La littératie académique

Dans le cadre de la pédagogie des langues étrangères, la notion de « littératie » gagne en importance aussi bien au niveau de la recherche qu'au niveau des pratiques (Hadermann & Demeulenaere, 2013). Comme cette recherche s'inscrit dans le champ de recherche de la littératie académique, il est important d'y consacrer un chapitre entier.

Dans ce qui suit, nous exposons la notion de la littératie académique (voir 2.6.1.) et nous décrivons la définition et l'importance de la littératie académique (voir 2.6.2.). Ensuite, nous définissons le genre de l'essai argumentatif et nous abordons la procédure de rédaction (voir 2.6.3.). Comme nous analysons entre autres la richesse lexicale dans des textes argumentatifs de futurs enseignants de FLE, nous présentons le lien de la littératie académique avec la richesse lexicale, un contrôle de qualité pour déterminer le niveau de littératie académique (voir 2.6.4. et 2.6.5.). Finalement, nous proposons un aperçu historique des méthodes d'analyse de la richesse lexicale (voir 2.6.6.).

2.6.1. La notion de la littératie académique

D'après Guay, la littératie est une notion de plus en plus utilisée dans le monde

francophone (Guay *et al.*, 2015 : 211). Depuis les 15 dernières années, des recherches dans ce domaine ont contribué à cibler les pratiques sociales et culturelles de la lecture et de l'écriture dans des contextes particuliers. C'est le cas de la littératie académique³³.

La notion « littératie » est développée en Grande-Bretagne sous le nom de *Academic Literacies*. Selon Delcambre et Lahanier-Reuter, ce champ de recherche « a pour objet la description des pratiques et des genres de l'écrit en contexte universitaire, en s'appuyant sur les apports de la didactique (du FLE dans notre cas) et des sciences du langage » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 : 9).

Dans le monde francophone, la littératie académique ou universitaire est donc un champ de recherche qui permet de déterminer la manière dont les apprenants construisent la discipline et les pratiques de la discipline, d'analyser les difficultés qu'éprouvent les apprenants afin d'élaborer des modèles de remédiation (Reuter, 2012). Comme le dit Reuter (2012), le fait de s'intéresser à la littératie académique, signifie également admettre que même l'apprenant en contexte universitaire peut encore avoir des difficultés avec des compétences, comme par exemple la production écrite et que l'université doit s'en préoccuper, et que la recherche se doit de produire des connaissances afin de pouvoir remédier à la situation (Reuter, 2012).

Mentionnons finalement que les méthodes de recherche pratiquées dans le monde francophone s'appuient aussi bien sur des recueils de données importants quantitativement (corpus de textes ou de questionnaires) que sur des analyses qualitatives de textes représentatifs (Messier *et al.*, 2016).

2.6.2. La littératie académique : définition et importance

Outre le problème de l'orthographe flottante du mot dans les recherches francophones, allant de littératie (Raynal & Rieunier, 2014), litéracie (Jaffré, 2004) à littéracie (Rispaïl, 2011), le mot est souvent employé sans être vraiment défini (Reuter, 2003). Toutefois, cette notion polysémique apparaît parfois trop vaste et générale, ou encore trop restreinte (Vanhulle & Schillings, 2000 ; Hébert & Lépine, 2012 ; 2013). En effet, le

³³ Bien que plusieurs graphies coexistent dans les écrits qui portent sur la littératie académique ou la littératie universitaire, nous avons privilégié, tout comme Messier (2016), l'orthographe *littératie* parce que de façon générale, la forme en -tie est beaucoup plus fréquente que celle en -cie, au singulier ou au pluriel, dans le monde francophone.

terme de littératie, progressivement introduit, a connu des hésitations entre une définition étroite et une définition large (Blanchet & Chardenet, 2015).

Selon Vanhulle & Schillings, sous « littératie », nous pouvons entendre la maîtrise la plus large possible de la langue écrite, en termes de réception et/ou de production de textes complexes, relevant de genres sociaux ou de genres académiques (Vanhulle & Schillings, 2000).

D'après Fijalkow (2004), le concept de la littératie ne possède pas de signification unique et implique des profils d'utilisateurs très divers. Mais de cette diversité ressort également l'idée selon laquelle la littératie concerne de façon globale « l'entrée dans l'écrit ou dans la langue écrite » et s'attache donc à l'apprentissage et à la maîtrise de la lecture et de l'écriture (Fijalkow *et al.*, 2004).

Jaffré (2004) montre que le *Dictionary of the English language*³⁴ propose deux définitions : l'une minimaliste selon laquelle la littératie désigne la capacité élémentaire de lecture et d'écriture ; l'autre étendue, selon laquelle la littératie désigne « une série de relations significatives aussi larges les unes que les autres entre l'écrit et l'ensemble des connaissances » (Jaffré, 2004).

La définition proposée par Jaffré (2004) nous paraît résumer au mieux les réflexions et les travaux de recherche actuels :

« La littératie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. » (Jaffré, 2004 : 31).

Blanchet formule qu'il faudrait peut-être également ajouter encore ceci à la définition ci-dessus : « d'une langue à une autre. » (Blanchet & Chardenet, 2015).

Crahay (2012 : 64) définit la littératie universitaire comme « une nouvelle discipline susceptible de décrire les genres de discours universitaires (écrits académiques et de recherche) et les difficultés que ceux-ci posent aux étudiants et de prendre en charge les questions de formation corrélatives à ce champ de recherche » (Pollet, 2012).

Ce qui est clair, c'est que au niveau didactique, l'enseignement supérieur doit viser à ce que les apprenants atteignent une littératie avancée qui leur permet

³⁴ La 4^e édition publiée en 2000 par la Houghton Mifflin Compagny.

d'interpréter des textes et de traduire leurs idées dans un langage écrit, nuancé et compréhensible. Au-delà de cette littératie avancée, Hadermann (2013) distingue encore une littératie académique que Glorieux (2006 : 106) définit comme « l'apprentissage et la maîtrise des discours universitaires ou encore comme l'acculturation aux discours universitaires [...] » (Glorieux *et al.*, 2006 ; Hadermann & Demeulenaere, 2013).

Dans des contextes académiques, il est donc nécessaire d'acquérir, d'utiliser et de maîtriser le lexique académique dans différents contextes (Leki & Carson, 1994). Pour ces raisons, il y a un intérêt croissant et une importance accordée à la littératie académique, particulièrement en acquisition de L2 (Fijalkow *et al.*, 2004 ; Spack, 2004) (Cummins, 2007). Dans les années 80, des chercheurs ont étudié les processus d'expression écrite d'apprenants L2 (Zamel, 1982 ; 1983 ; Raimés, 1985 ; Zamel, 1985), et plus spécifiquement, les structures du discours de textes académiques rédigés en L2 (Connor & Kaplan, 1987) et le développement des compétences d'expression écrite en L2 dans un environnement académique (Spack, 2004).

Hadermann (2013 : 165) remarque que l'enseignement universitaire doit donc prendre pour tâche de familiariser les apprenants avec des littératies spécifiques, comme la littératie académique ou encore la littératie essayiste. Une telle nécessité découle du fait qu'il devient de plus en plus évident que les différences liées au genre des productions écrites ne se développent pas automatiquement chez les apprenants. Bien au contraire, elles doivent être explicitement intégrées dans des stratégies d'enseignement explicites (Hadermann & Demeulenaere, 2013).

Récemment, même si les étudiants universitaires bénéficient d'un apprentissage plus intensif en écriture académique qu'avant, dans la L1 ainsi que dans des LE, des différences de niveau de littératie académique ont été observées entre des natifs et des apprenants très avancés en acquisition d'une L2. Il semble que seulement une minorité des groupes les plus avancés soit capable d'acquérir le même niveau lexical que les natifs (Forsberg & Bartning, 2010). La majorité des apprenants expérimentent des difficultés lexicales durant tout leur chemin d'apprentissage (Raimés, 1985 ; Forsberg & Bartning, 2010). L'acquisition efficace d'un lexique est primordiale lors des tâches écrites que la plupart des étudiants (particulièrement les étudiants en langues et littératures) doivent faire lors de leurs études universitaires (Leki & Carson, 1994). Ceci nous mène à revenir sur l'importance d'une excellente maîtrise de la LE comme futur enseignant de la langue

cible.

Concernant notre recherche, comme le soulignent également Vanhulle & Schillings (2000), il va de soi qu'une maîtrise étendue de savoirs chez les enseignants est essentielle pour devenir enseignant d'une LE (Vanhulle & Schillings, 2000). Au-delà de l'importance de leur propre littératie des ceux qui vont se destiner à l'enseignement, nous signalons également leur rôle futur par rapport au développement langagier en LE de leurs futurs élèves. D'une part, cette maîtrise est primordiale au moment de l'insertion professionnelle (Carpentier-Bujold, 2014). D'autre part, la tâche professionnelle hebdomadaire des enseignants se divise en trois grandes catégories, à savoir la tâche éducative (enseignement et récupération), la tâche complémentaire (surveillance et suivi disciplinaires) et la tâche personnelle (planification des cours et correction des travaux et des évaluations) (Guay *et al.*, 2015 : 210). Selon quelques chercheurs (Martineau & Presseau, 2003 ; Carpentier-Bujold, 2014), la tâche personnelle serait celle qui ferait le plus intervenir l'écriture. En plus, ils sont d'opinion que c'est cette tâche qui provoquerait le plus grand sentiment d'incompétence chez les enseignants (Guay *et al.*, 2015 : 210).

Parmi les composantes de la littératie en général (lecture, écrite, communication orale, etc.), celle qui concerne l'écriture retient notre attention dans le cadre de cette recherche. Malgré l'importance de la communication orale dans la profession d'enseignant, l'écrit s'avère le volet le plus représenté dans la recherche concernant la formation initiale à l'enseignement (Messier *et al.*, 2016 : 99). En effet, la compétence écrite en FLE est un élément essentiel à la réussite pour les futurs enseignants de FLE inscrits dans une formation initiale en enseignement de FLE. C'est dans ce contexte qu'une excellente maîtrise de la FLE et des compétences en littératie est primordiale, particulièrement pour ces futurs enseignants qui doivent maîtriser la langue pour être en mesure de l'enseigner et de corriger les productions écrites des élèves.

Enfin, l'intérêt porté à la maîtrise de la langue française par les étudiants n'est pas neuf. Une partie des étudiants surestiment largement leurs compétences. Glorieux (2006) remarque que quatre étudiants sur dix formulent une prédiction trop optimiste (Glorieux *et al.*, 2006 : 103). En outre, les difficultés vécues par les étudiants universitaires au regard de l'écriture constituent un sujet abordé par de nombreux chercheurs, notamment dans le domaine de la didactique du français (Barbier, 2009 ;

Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 ; Lampron & Blaser, 2012 ; Pollet, 2012) qui font tous état de la difficulté de certains étudiants à rédiger des écrits tels que des essais, des rapports de stage, des mémoires et des thèses (Guay *et al.*, 2015 : 210). Hadermann (2013 : 167) signale que, face aux difficultés qu'éprouvent les étudiants au niveau de l'apprentissage et la maîtrise de la lecture et de l'écriture dans un registre académique, les universités investissent dans la recherche et l'implémentation de nouvelles pédagogies liées à la littératie, que ce soit en langue maternelle ou en LE (Hadermann & Demeulenaere, 2013). C'est dans ce contexte, qu'un environnement d'apprentissage électronique multilingue a été développé à l'université de Gand, ayant pour objectif d'aider les étudiants en langues et littératures à prendre conscience des convergences et divergences qui existent dans l'écrit de leur langue maternelle ainsi que dans les langues étrangères qu'ils étudient. Hadermann (2013 : 168) indique que cela facilitera l'intériorisation d'un grand nombre d'aspects liés à la littératie universitaire.

Étant donné la pluralité des pratiques langagières possibles en contexte universitaire, le choix du genre textuel comme objet de cette recherche s'est avéré le plus difficile. Un genre textuel se définit comme « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel mais relativement stables dans le temps » (Chartrand & Émery-Bruneau, 2013 : 3).

Dans cette étude, nous avons privilégié le genre de l'essai ou du texte argumentatif parce que c'est ce genre que les participants de cette étude ont appris à rédiger dans leurs études universitaires de base antérieures. En plus, c'est surtout ce genre qui semble problématique mais les étudiants éprouvent également des obstacles au niveau de la langue, la syntaxe et de la cohérence textuelle (Messier *et al.*, 2016 : 97). Signalons que le texte argumentatif est également présent dans les examens officiels Diplôme d'études en langue française (DELF) et Diplôme approfondi de langue française (DALF) pour les niveaux C1 et C2. De plus, ce genre permet de limiter le nombre de mots ce qui rend possible l'analyse postérieure de la richesse lexicale. Finalement, la rédaction d'un essai ou d'un texte argumentatif formera partie de la matière à enseigner à leurs futurs élèves. Dans ce qui suit, nous entrons donc plus en détail sur le genre de l'essai ou du texte argumentatif issu de la littératie académique.

2.6.3. L'essai ou le texte argumentatif

2.6.3.1. Définition de l'essai ou le texte argumentatif

Afin de définir un essai argumentatif, nous définissons tout d'abord la dissertation. « *La dissertation est un enchaînement serré d'arguments, un « tressage » en quelque sorte où tout se tient d'un bout à l'autre, depuis le début, l'introduction, jusqu'à la fin, la conclusion.* » (Baillant & Labère, 2011 : 79).

L'essai argumentatif est également une dissertation. Il garde la définition antérieure de dissertation dans toute sa force, mais ouvre l'éventail des sujets à n'importe quelle question qu'on pose, n'importe quel problème. L'essai argumentatif exige quant à lui des connaissances dans le domaine de la discipline en question, mais aussi une très bonne culture générale. Un essai argumentatif se construit forcément à l'aide d'une argumentation. Nous pouvons définir l'argumentation comme « *le processus par lequel un (ou plusieurs) locuteurs(s) [...] mettent en œuvre des moyens essentiellement verbaux pour agir sur un ou plusieurs interlocuteurs [...] en tentant de les faire adhérer à une thèse, de modifier ou de renforcer les représentations et les opinions qu'il lui/leur prête, ou simplement de susciter ses/leurs réflexion(s) sur un problème donné.* » (Scheepers, 2013 : 36).

En conclusion, un essai argumentatif consiste à propos d'un thème donné, plus ou moins précis et délimité, de soutenir une thèse (un point de vue, une opinion) qui réponde à une problématique, dans le but de convaincre ou de persuader un interlocuteur. L'argumentation est donc une pratique langagière mise en œuvre essentiellement dans les dissertations, les essais argumentatifs et les mémoires de toutes sortes de disciplines.

2.6.3.2. Procédure pour rédiger un essai ou un texte argumentatif

Tout essai argumentatif doit suivre un plan, qui doit contenir, en plus du développement (ou corps) du sujet, une introduction et une conclusion.

L'introduction sert à définir la situation dans laquelle la question ou le problème sont posés, à proposer une problématisation, et à annoncer le plan, soit sous forme de question qui s'enchaînent et qui approfondissent la formulation du problème, soit en présentant une progressivité à l'aide de mots de liaison (comme tout d'abord, ensuite, enfin).

Le développement (ou corps) de l'essai argumentatif doit également être organisé, suivre un plan (ou structure) précis. L'un des schémas les plus fréquents (dérivé du classique : thèse / antithèse / synthèse) repose sur l'idée de structurer la réflexion (et donc l'argumentation en faisant le passage d'une option première (prise de position A) à une seconde option (objections : contradiction B), pour finir avec une troisième partie, partie qui regroupe A et B.

Dans la forme littéraire, chaque partie de la dissertation est divisée en paragraphes (3 habituellement), qui comportent chacun une ouverture (idée principale exprimée en longueur), une phrase explicative qui présente les raisons justifiant l'idée développée, et d'autres phrases contenant d'autres raisons secondaires, des exemples ou des cas particuliers. Une phrase récapitulative ferme le paragraphe. L'essai argumentatif permet une plus grande liberté quant à cette construction si fermée et précise, en fonction du sujet et des arguments.

La conclusion sert à rappeler ce que l'on pense avoir démontré dans le cadre de la problématique, mais aussi, à indiquer qu'il reste encore des aspects à approfondir, ou encore à relativiser la prise de position.

Finalement, la rédaction de l'essai argumentatif doit être faite avec soin. Outre l'orthographe et la grammaire correctes, elle doit comporter un certain style, une fluidité d'écriture, un équilibre entre les parties... La rédaction doit mettre en œuvre toutes les ressources du langage, qu'il s'agisse des aspects phrastiques (choix lexicaux : variété, richesse, précision ; construction syntaxique ni trop simple ni trop complexe), des aspects textuels (une bonne organisation des énoncés à travers des mots de liaison ou de connecteurs), mais aussi des aspects discursifs (la position du locuteur face à ses interlocuteurs, modalisation de son discours, présuppositions et sous-entendus).

Passons maintenant au lien de la littératie académique avec la richesse lexicale.

2.6.4. Lien de la littératie académique avec la richesse lexicale

Il a été démontré que l'évaluation de la richesse lexicale est un contrôle de qualité important pour déterminer le niveau de littératie académique (Linnarud, 1986 ; McClure, 1991 ; Eggins, 2004). La richesse lexicale d'un langage académique est beaucoup plus élevée en comparaison avec celle du langage informel (Halliday, 1987 ; Colombi & Schleppegrell, 2002).

Quant à l'évaluation de la richesse lexicale, la majorité des études ont étudié l'anglais comme L2 (Arnaud, 1984 ; Laufer & Nation, 1995 ; Jarvis, 2002 ; Dewaele & Pavlenko, 2003), mais il n'y a que peu d'études sur la richesse lexicale étudiant les rédactions en français L2 des apprenants avancés universitaires (Arnaud, 1984 ; Dewaele, 2000).

2.6.5. La richesse lexicale

Afin de pouvoir comprendre correctement les résultats d'une étude sur la richesse lexicale, il faut tout d'abord expliquer les concepts et la terminologie.

Quant aux définitions des termes comme *word*, *lexical proficiency*, *lexical knowledge*, *lexical competence*, *lexical richness*, il n'y a pas de définition claire dans la littérature et ces termes sont utilisés de façon interchangeable, ce qui rend difficile l'interprétation et la comparaison de résultats de différentes sources (Bulté *et al.*, 2008).

Il semble également avoir des confusions de terminologie. D'après la recherche de Yu (2010), il existe différents termes similaires (Malvern *et al.*, 2004) comme la richesse lexicale (Singh, 2001 ; Daller *et al.*, 2003), la densité lexicale (O'Loughlin, 1995), la sophistication lexicale ou la rareté (Read, 2000 : 203), la variation lexicale (Hyltenstam, 1988 ; Granger, 2000), l'individualité lexicale ou l'originalité, la complexité ou la simplicité lexicale, la diversité du vocabulaire (Ciani, 1976 ; Johnson, 1979), la série lexicale et équilibre (Crystal, 1992). La richesse du vocabulaire (Härnqvist *et al.*, 2003 ; Sokolova *et al.*, 2006) et la densité de vocabulaire sont souvent utilisées de façon interchangeable avec la diversité lexicale (Malvern & Richards, 2002), mais parfois de façon exclusive, et parfois de façon hiérarchique (Read (2000) définit la diversité lexicale, la sophistication et la variation comme de différents aspects de la richesse lexicale) (Yu, 2010 : 238). D'autres complications surviennent lorsque le même terme a été conceptualisé et quantifié différemment dans différentes études. En effet, étant donné les différentes conceptualisations et quantifications de « la diversité lexicale », il est difficile de comparer et synthétiser les résultats de ces études même s'ils ont utilisé le même terme « diversité lexicale » (Yu, 2010 : 238).

2.6.6. Aperçu des méthodes d'analyse de la richesse lexicale

Comme pour les confusions quant à la terminologie utilisée, les méthodes de quantification de la richesse lexicale semblent également être problématiques. Mesurer la diversité lexicale est au moins aussi complexe que le concept et « n'est pas une tâche simple » (Durán *et al.*, 2004 : 220). Dans ce qui suit, nous présentons un aperçu des méthodes d'analyse. Dans la méthodologie (Chapitre III), nous entrerons plus en détail sur le logiciel que nous avons utilisé dans cette recherche pour évaluer la richesse lexicale dans les textes argumentatifs de futurs enseignants de FLE.

Depuis l'étude statistique de Yule (1944) (voir Laufer & Nation, 1995 ; Malvern & Richards, 1997 ; Vermeer, 2000 ; Daller *et al.*, 2003 ; Malvern *et al.*, 2004 pour un aperçu et des critiques), diverses tentatives ont été faites pour développer des mesures de diversité lexicale qui sont mathématiquement simples pour des domaines de recherche en langues (Yu, 2010 : 238).

Dans ce qui suit, nous présentons plusieurs instruments de mesure de la richesse lexicale, à savoir le rapport de type-occurrence (*type-token-ratio*), les transformations mathématiques du rapport de type-occurrence ainsi que quelques logiciels, et finalement les listes de fréquence. Chaque instrument présente des avantages et des inconvénients.

a) Le *type-token-ratio*

Le *type-token-ratio* (TTR) était le plus largement utilisé dans toutes les disciplines. Cependant, le TTR est sensible à la taille de l'échantillon. C'est-à-dire, la courbe TTR tombe systématiquement avec une augmentation de la longueur du texte et cette mesure n'est pas capable d'évaluer la diversité lexicale de manière satisfaisante si la taille de l'échantillon varie beaucoup (voir Arnaud, 1984 ; Richards, 1987). Par conséquent, le TTR a souvent été critiqué parce qu'il dépend trop de la longueur du texte (Vermeer, 2004 ; Daller & Xue, 2007 ; Tidball & Treffers-Daller, 2007). Ainsi, plus un texte est long, plus la courbe de type-occurrence décroît, en raison de la récurrence des mots les plus fréquents, comme les mots fonctionnels.

b) Transformations mathématiques de TTR

Selon McCarthy (2007), depuis plus de 60 ans, des chercheurs ont tenté d'établir un indice de richesse lexicale qui n'est pas affecté par la longueur du texte, ou, en d'autres

termes, une mesure qui projette avec précision la tendance d'un texte de sorte que les textes de différentes longueurs peuvent être comparés de manière fiable (Yule, 1944 ; Michéa, 1969 ; Honoré, 1979 ; McCarthy & Jarvis, 2007).

Plusieurs transformations mathématiques du rapport de type-occurrence ont donc été proposées afin d'éliminer l'effet de la longueur du texte, comme par exemple le Guiraud's Index (Guiraud, 1954 ; 1960), le TTR corrigé (Carroll, 1964) et le Log TTR ($\log T / \log N$) (Herdan & van Wijk, 1960), essayant de réduire les effets de la taille de l'échantillon. Cependant, Vermeer a constaté que « ni la validité ni la fiabilité de ces différentes mesures de la richesse lexicale sont satisfaisantes » (Vermeer, 2000 : 76).

Plus récemment, une autre approche a été adoptée par Malvern et ses collègues qui a conduit au paramètre D (Malvern *et al.*, 2004 : 47). D est le seul paramètre d'une fonction mathématique qui arrive à modéliser la chute de la courbe TTR (voir Malvern pour le raisonnement). Essentiellement, plus le D est élevé, plus grande est la diversité d'un texte. Jarvis et McCarthy ont découvert que D fournit un TTR précis pour mesurer la diversité lexicale (Jarvis, 2002 ; McCarthy & Jarvis, 2007). Ensuite, les données provenant de diverses sources (d'enfants, d'adultes, d'apprenants d'une L2 et d'apprenants universitaires) ont confirmé que D est bien capable de mesurer la diversité lexicale (Durán *et al.*, 2004).

Regardons maintenant de plus près quelques logiciels mesurant la richesse lexicale.

Le logiciel *vocd-D* de MacWhinney (2000) a offert de l'espoir que la fiabilité de la richesse lexicale est, après tout, réalisable (Malvern & Richards, 1997 ; MacWhinney, 2000). Selon Jarvis, la mesure D fournit une courbe correcte. Toutefois, en ce qui concerne la longueur du texte, Jarvis admet que les textes utilisés dans son étude comportaient au plus 500 mots, et qu'il serait intéressant d'étudier des textes plus longs lors de recherches futures (Jarvis, 2002). Une inspection plus minutieuse de *vocd-D* révèle toutefois des problèmes théoriques et empiriques (McCarthy & Jarvis, 2007). McCarthy estime que la mesure D est la meilleure de celles qu'ils ont examinées, mais qu'elle reste néanmoins dépendante de la longueur du texte. Selon ces chercheurs, la mesure semble stable pour les textes de 100 à 400 mots, mais il serait souhaitable d'avoir une mesure stable pour des textes comportant jusqu'à 2000 mots. McCarthy souligne toutefois que

Malvern n'a jamais travaillé avec des textes plus longs. La question des textes plus longs n'a donc pas été approfondie (Malvern *et al.*, 2004 ; McCarthy & Jarvis, 2007).

D'autre part, Malvern *et al.* (2004) reconnaissent que le logiciel D_Tools (comme calculée par la méthode par défaut vocd-D) peut être affecté par la longueur du texte, mais prétendent que les effets ne sont pas significatifs pour les gammes de longueurs de texte (jusqu'à 500 mots) avec lesquels ils ont travaillé (Malvern *et al.*, 2004).

Plusieurs études plus récentes encore (Crossley *et al.*, 2009 ; Crossley & McNamara, 2009 ; McCarthy & Jarvis, 2010 ; McNamara *et al.*, 2010) ont démontré que *Measure of Textual Lexical Diversity* (MTLD) est aussi efficace que vocd-D, la mesure standard de l'industrie, qui donne même des résultats plus informatifs et distinctifs dans l'arsenal de plusieurs centaines d'autres mesures.

En conclusion, nous constatons que le rapport de type-occurrence et ses différentes transformations et modélisations mathématiques calculent la richesse lexicale de façon purement quantitative à partir d'un texte donné, sans tenir compte des aspects qualitatifs. Une autre méthode d'évaluation de la richesse lexicale consiste à tenir compte de la fréquence des mots de la langue, comme le font les méthodes basées sur les listes de mots. En réalisant, par exemple une distinction entre les mots fréquents d'un côté et les mots rares de l'autre dans une langue donnée, une perspective qualitative de la richesse lexicale s'ajoute (Daller *et al.*, 2003).

Dans le chapitre 3.5., nous justifierons le choix du logiciel utilisé dans cette recherche, notamment D_Tools, pour calculer la richesse lexicale et nous exposerons la procédure.

c) Listes de fréquence

Finalement, un bon nombre de mesures de la richesse lexicale se basent sur les listes de fréquence. Vermeer (2004) propose la mesure *Measure of Lexical Richness* (MLR) pour le néerlandais parlé L1 et L2 des enfants et insiste sur l'importance de la fréquence et du degré de difficulté des mots dans les données d'entrée pour mesurer la richesse lexicale. Selon Vermeer (2004), le problème principal des mesures basées sur le rapport type-occurrence est qu'elles ne tiennent pas compte de la difficulté du mot. Intuitivement, nous pouvons spéculer que l'accessibilité des plus fréquents d'entre eux, appelons-les mots de base, est à la portée de la grande majorité des locuteurs d'une langue.

Cependant, il en existe d'autres, moins fréquents ou plus spécialisés, dont la présence ne peut être repérée que dans le vocabulaire des locuteurs natifs instruits ou des apprenants de L2 avancés (Vermeer, 2004). Cette inégalité qualitative par rapport au statut d'emploi des mots se trouve bel et bien à la base du concept des zones de fréquence lexicale et représente l'engin principal de la méthode de mesure Profil de fréquence lexicale (PFL) (Laufer & Nation, 1995).

La méthode PFL a été élaborée à l'origine par Laufer & Nation (1995) afin de mesurer la richesse lexicale en anglais L2 écrit. L'idée principale de la méthode est de diviser une production donnée en quatre zones de fréquence : le premier millier contient le premier millier de familles de mots les plus fréquentes, le deuxième millier de familles de mots, les mots académiques et les mots hors listes (MHL), ceux qui ne se trouvent dans aucune des trois premières zones. Laufer & Nation (1995) ont développé un logiciel permettant le tri de mots d'un texte dans les quatre zones mentionnées. La répartition dans les zones de fréquence constitue le profil lexical d'un apprenant. Plus la proportion de mots dans les zones de faible fréquence est élevée, plus le profil lexical sera considéré comme avancé. Selon Laufer & Nation (1995), les avantages de la méthode PFL seraient son objectivité et son indépendance en ce qui a trait à la syntaxe et à la cohésion du texte. En outre, les auteurs soulignent que la méthode se concentre uniquement sur le lexique, ce qui la rend plus apte que d'autres méthodes à mesurer la richesse lexicale. Laufer & Nation (1995) ont émis deux hypothèses. D'abord, ils s'attendaient à ce que le profil lexical de divers échantillons issus d'une même étape d'apprentissage soit égal. Il serait alors indépendant du type de texte. Ensuite, ils prévoient que la méthode permettrait de trancher entre divers niveaux de compétence linguistique. Ces deux hypothèses ont été confirmées dans leur étude (Laufer & Nation, 1995).

Ensuite, la méthode PFL a été adaptée au français en plusieurs étapes (Goodfellow *et al.*, 2002 ; Cobb & Horst, 2004). La version française est basée sur le corpus de Verlinde & Selva (2001), qui rassemble des textes des journaux Le Monde (France) et Le Soir (Belgique) et compte quelque 50000000 de mots écrits. Le logiciel Vocabprofile, qui permet de diviser une production en zones de fréquence, a été adapté pour le français par Tom Cobb. Le contenu des zones de fréquence de la version française est légèrement différent de celui de la version anglaise. Ainsi, la zone contenant les mots académiques en anglais n'a pas de zone correspondante en français, et a été remplacée par le troisième

millier de mots dans la version française (Cobb & Horst, 2004). C'est la raison pour laquelle nous n'utiliserons pas cet outil pour cette recherche.

En conclusion, la méthode traditionnelle pour mesurer la richesse lexicale d'un apprenant est un *type-token-ratio*. Cette méthode traditionnelle a été beaucoup critiquée (Van Hout & Vermeer, 2007) et donc d'autres méthodes ont été développées. Par contre, il s'agit toujours de méthodes adaptées à la méthode traditionnelle, par exemple Guiraud's Index, Advanced Guiraud, VocD (McKee *et al.*, 2000 ; McCarthy & Jarvis, 2007 ; Crossley & McNamara, 2009), D (Jarvis, 2002 ; Van Gijssel *et al.*, 2006), MTLTD (McCarthy & Jarvis, 2010), etc. Toutefois, une analyse purement quantitative comme le TTR ne suffit pas. Afin d'avoir une évaluation plus globale et plus objective, il faut réaliser une analyse quantitative ainsi qu'une analyse qualitative (Laufer & Nation, 1995 ; Tidball & Treffers-Daller, 2008 ; Lindqvist *et al.*, 2011) complétée par une analyse détaillée des erreurs (Llach, 2007). C'est exactement ce que nous faisons dans cette étude. Ceci nous mène finalement au chapitre III qui expose la méthodologie de cette recherche.

CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous exposons notre méthodologie. Nous définissons d'abord quelques termes utilisés dans cette étude (voir 3.1.). En deuxième lieu, nous présentons quelques réflexions sur la méthode de recherche qui est à la fois d'ordre descriptif, d'ordre quantitatif, d'ordre qualitatif et d'ordre comparatif (voir 3.2.). En troisième lieu, nous justifions le choix et décrivons la population expérimentale (voir 3.3.). En quatrième lieu, nous décrivons la collecte de données du corpus (l'enquête, l'évaluation du niveau de FLE par le test ©DIALANG et la réalisation d'une tâche d'expression écrite) (voir 3.4.) et finalement nous abordons le traitement des données du corpus (voir 3.5.).

3.1. Définition de terminologie

Au préalable, il est important de définir quelques termes utilisés dans la suite de cette étude, à savoir un apprenant dit avancé et un futur professeur de FLE.

3.1.1. Définition d'un apprenant dit avancé

Dans ce qui suit, le terme « avancé » sera restreint à un niveau particulier d'acquisition. Bien évidemment, il y a plusieurs chemins permettant de parvenir à un niveau avancé d'acquisition. Or, dans la littérature acquisitionnelle, le terme « avancé » s'applique à l'apprenant institutionnel ou guidé, qui a appris une LE d'abord à l'école puis au cours d'une formation universitaire (Bartning, 1997).

Nous reprenons donc dans cette étude la définition de Bartning (1997) pour définir un apprenant dit avancé :

« Un apprenant dit avancé est donc un apprenant qui a étudié la langue cible en tant que langue étrangère à l'école, souvent dans un pays autre que celui de la langue cible, et qui continue ensuite à l'étudier à l'université. Il s'agit d'un apprenant guidé ayant des connaissances métalinguistiques de la langue cible. Son apprentissage est parfois mixte grâce à des stages et des séjours à l'étranger. Son but est plutôt de devenir bilingue, tout en gardant son identité de non-natif. Pour exercer ultérieurement des activités professionnelles, il aura souvent besoin d'un répertoire spécifique et explicite de structures et d'expressions. Sa

motivation est, en règle générale, aussi bien instrumentale qu'intégrative, mais la première domine. Ces apprenants adultes sont donc compétents, qualifiés et instruits par le fait de leur longue formation, scolaire et universitaire. Ajoutons que la langue étrangère n'est pas toujours leur deuxième langue mais souvent leur troisième. » (Bartning, 1997).

Nous voulons préciser que ce sont des apprenants avancés, bien entendu « avancés » selon la définition ci-dessus, qui font l'objet de la présente étude.

3.1.2. Définition d'un futur enseignant de FLE

Nous utiliserons également très souvent le terme « futur enseignant de FLE » pour faire référence aux participants de cette étude. Nous employons le terme « futur » parce que dans cette étude, il s'agit essentiellement d'étudiants en formation initiale pour devenir enseignant de FLE.

Comme mentionné antérieurement, les lois *Leyes Orgánicas 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, *10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE)* et *2/2006, de Educación (LOE)* stipulent que pour pouvoir enseigner dans l'enseignement secondaire en Espagne (dans des collèges privés ou pour être admis dans les concours pour devenir professeur dans des établissements publics), il est nécessaire d'être licencié et d'avoir obtenu un diplôme de spécialisation didactique, actuellement appelé le mastère « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* », tel que l'exige l'article 9 du « *REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria* » (BOE, 28.IX.2008). Tous les étudiants qui veulent s'inscrire doivent obligatoirement présenter la documentation suivante :

- 1) L'accréditation de la maîtrise des compétences liées à la spécialisation que vous voulez poursuivre, par le biais du diplôme universitaire correspondant à la spécialité choisie ou d'effectuer un test prévu à cet effet.
- 2) L'accréditation de la maîtrise d'une langue étrangère équivalente au niveau B1 du CECR.

En Belgique, afin d'obtenir le titre d'enseignant dans l'enseignement secondaire supérieur, il faut avoir suivi avec fruit une licence ou un mastère³⁵ et il faut ensuite obtenir « l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur ». Il s'agit d'un diplôme permettant d'enseigner une matière dans les trois dernières années de l'enseignement secondaire (Soetaert & VanHeule, 1996). Depuis la réforme de Bologne, les étudiants s'inscrivent dans une formation initiale en enseignement, appelée « *Specifieke lerarenopleiding* » en Flandre et cette formation universitaire correspond en gros avec le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) en France ou avec l'ancien *Certificado de Aptitud Pedagógica* (CAP) et l'actuel mastère « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* » en Espagne.

En conclusion, les « futurs enseignants de FLE » dans cette étude sont donc, en Espagne ainsi qu'en Flandre (Belgique), titulaires d'un diplôme universitaire de base, à savoir une licence ou un mastère - en langue et littérature françaises / en philologie française ou en traduction et interprétation françaises d'une durée de 4 ans ; et sont également inscrits dans une formation initiale en enseignement de FLE à l'université de Grenade (Espagne) ou à l'université de Gand (Flandre, Belgique), afin d'obtenir le certificat d'aptitude pédagogique. Ce titre pédagogique est nécessaire pour être nommé à titre définitif dans l'enseignement secondaire dans les deux pays.

3.2. Méthode de recherche

Cette étude s'inscrit dans les domaines de recherche en linguistique appliquée, en didactique des langues et en éducation et vise, d'une part, à contribuer à l'enseignement du FLE en général, et en particulier aux futurs enseignants de FLE, et, d'autre part, à

³⁵ En Flandre, les carrières universitaires actuelles sont organisées en deux cycles. Un premier cycle d'une durée de 3 ans (qui comporte 180 ECTS au total) qui conduit au grade académique de *Bachelor* ou bachelier. Ce grade de bachelier ne mène pas à l'exercice d'une profession et donne accès au deuxième cycle. Le deuxième cycle d'une durée d'un an ou deux ans (qui comporte 60 ou 120 ECTS) selon les carrières universitaires conduit au grade académique de *Master* ou mastère. C'est à la suite du processus de Bologne que les termes *Bachelor* ou bachelier et *Master* ou mastère ont été introduits. En Belgique, le terme bachelier remplace ainsi le diplôme de « candidature » et le terme mastère remplace ainsi le diplôme de « licence ». Après le deuxième cycle, il y a une possibilité de suivre des études de *Master* de spécialisation que l'on désigne également avec le terme *Master* mais pour lequel les étudiants doivent déjà avoir obtenu un diplôme de *Master* ou de « licence » (total d'études de 240 ou 300 ECTS).

améliorer les pratiques éducatives en s'appuyant sur les résultats trouvés. Elle s'adresse donc aux formations initiales en enseignement et aux décideurs de politiques linguistiques des deux pays qui font l'objet de cette étude. Dans ce chapitre, nous présentons quelques réflexions sur le domaine de recherche de la didactique des langues, la méthode de recherche qui est à la fois d'ordre descriptif, d'ordre quantitatif, d'ordre qualitatif et d'ordre comparatif ; ainsi que sur la démarche utilisée.

Notre étude se situe dans le domaine général des recherches en didactique. La recherche en didactique des langues s'inscrit dans des finalités de connaissance qui répondent aussi et peut-être avant tout à un ensemble de besoins sociaux en éducation comme par exemple la formation initiale ou la formation tout au long de la vie (Blanchet & Chardenet, 2015). Reprenons comme point de départ la définition traditionnelle suivante de la didactique des langues (Suso López, 2012 : 26) :

« une discipline englobant à la fois ce que l'on trouve [...] sous les étiquette de linguistique appliquée [...] et de méthodologie de l'enseignement des langues (mise en forme de la matière linguistique fournie par la linguistique appliquée, à partir des principes émanant de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie, utilisant des procédés et des techniques adéquats aux principes choisis et débouchant sur l'élaboration de méthodes et de manuels utilisables en classe) » (Galisson & Coste, 1976 : 151).

Mentionnons également que la didactique des langues est une science qui se construit à la croisée des chemins d'un faisceau de sciences qui s'occupent du phénomène éducatif. Elle présente un modèle explicatif des processus cognitifs mis en œuvre lors de l'acquisition, l'apprentissage ou l'appropriation d'une langue, qui permettent d'anticiper les difficultés auxquelles est confronté celui qui apprend une langue, et donc une méthodologie de l'enseignement (Porcher, 1988 : 91-100). Elle suppose donc la présence nécessaire d'un modèle interprétatif de la réalité, ou d'une théorie sur laquelle appuyer l'analyse des rapports, des actions et des pratiques de classe. Sa démarche est donc profondément cognitive : « on explique selon qu'on a su comprendre. On comprend selon qu'on a su observer » (Guillaume, 1973 : 121). Observation, compréhension et explication sont liées cognitivement. Mais l'objet de la didactique des langues ne s'arrête pas là : elle cherche aussi une amélioration du processus vu et analysé : produire une « série organisée de principes d'action », établir un catalogue de « bonnes pratiques » en rapport aux enjeux de chaque circonstance d'apprentissage en particulier, n'est autre

chose que la manifestation d'une volonté d'intervention sur la réalité observée (Suso López, 2012 : 27).

En conclusion, les recherches sur l'acquisition des langues étrangères sont susceptibles d'apporter des éclairages nouveaux sur le procès d'enseignement-apprentissage qui est au cœur des préoccupations de la didactique des langues étrangères. Elles pensent susciter de nouveaux chantiers dans ce dernier domaine autour des profils d'apprenants, de la structuration de la matière à enseigner, ou encore de l'évaluation (Véronique, 2000).

Concernant la méthode de recherche, cette étude est tout d'abord d'ordre descriptif dans le sens que cette recherche est entre autres basée sur l'observation du document *Profil européen pour la formation des enseignants de langues en Europe – Un cadre de référence* et des plans d'études de la formation initiale en enseignement de FLE des deux universités. En plus, elle est menée avec l'objectif de tester des hypothèses qui sont posées dans le chapitre 1.3.

En deuxième lieu, dans la partie expérimentale de cette étude, nous adoptons également une approche mixte, à savoir une approche quantitative et qualitative. Cette approche mixte permet de combiner les avantages du mode quantitatif avec ceux du mode qualitatif.

D'une part, l'enquête en ligne, le test de langue diagnostique ©DIALANG et la rédaction d'un texte argumentatif nous ont permis de recueillir des données observables et quantifiables que nous décrivons en détail dans le chapitre 3.4. L'approche quantitative aboutit à des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et des graphiques, et des analyses statistiques. En effet, nous avons obtenu des données quantifiables grâce au test ©DIALANG sur le niveau de maîtrise du FLE pour toutes les compétences (sauf l'expression orale) et les connaissances de grammaire et de vocabulaire. Grâce à l'analyse des textes argumentatifs, nous avons également obtenu des données sur le nombre et les types d'erreurs présentes dans les textes argumentatifs ainsi que sur la richesse lexicale.

D'autre part, selon l'approche qualitative, nous avons procédé à interpréter les résultats en recourant à une technique de recherche pour étudier des faits particuliers, comme l'étude de cas, qui est fréquemment utilisée en sciences sociales. L'objectif est de comprendre en profondeur un certain fait ou un nombre limité de cas considérés comme significatifs, trouvés dans les résultats. Dans cette étude, il s'agit d'erreurs écrites dans des

textes argumentatifs de futurs enseignants de FLE.

Après ces réflexions sur le domaine et la méthode de recherche, nous décrivons la démarche que nous avons utilisée pour réaliser cette étude.

Afin de répondre adéquatement aux questions de recherche exposées dans le chapitre 1.3., nous avons tout d'abord fait d'amples recherches sur le contexte de la recherche. Nous avons entre autres³⁶ réalisé une étude du document *Profil européen pour la formation des enseignants de langues en Europe – Un cadre de référence* ainsi que des plans d'études des formations initiales pour de futurs enseignants de FLE dans les deux pays. Nous décrivons la population expérimentale dans le chapitre suivant (3.3.).

Concernant les différentes phases de travail pour constituer le corpus, il a fallu tout d'abord procéder à l'élaboration du matériel destiné à recueillir de l'information (enquête en ligne, fiche d'évaluation pour le test ©DIALANG, consignes pour installer le logiciel ©DIALANG) sur les étudiants participant à cette étude pour vérifier ensuite les disponibilités de salles informatiques où le test ©DIALANG aura lieu.

Ensuite, nous avons procédé à la passation de l'enquête et du test ©DIALANG sur ordinateur dans une salle informatique à l'université de Grenade et à l'université de Gand. Nous décrivons l'enquête dans le chapitre 3.4.1. et, l'application de l'outil ©DIALANG ainsi que le déroulement du test en détail dans le chapitre 3.4.2.

La passation du ©DIALANG s'est déroulée pendant deux années académiques différentes, notamment au début de l'année académique 2012-2013 pour le premier groupe d'étudiants de l'université de Grenade et au début de l'année académique 2014-2015 pour le deuxième groupe. À l'université de Gand, nous avons procédé de la même façon. Le premier groupe d'étudiants a réalisé l'enquête et le test ©DIALANG au début de l'année académique 2013-2014 et le deuxième en 2014-2015. Avant la passation, les étudiants ont reçu deux documents, un formulaire d'évaluation (Annexe A) et un fichier

³⁶ En plus d'articles scientifiques dans divers domaines pertinents et de diverses tendances théoriques, nous avons également consulté des documents politiques, entre autres dans le cadre de la vision européenne sur l'enseignement des langues et dans le cadre du contexte d'enseignement spécifique des deux pays. Concernant les articles scientifiques, nous avons réalisé des recherches, entre autres à l'aide de termes en anglais, en français et en espagnol, comme par exemple *academic literacy*, littératie académique, *literacia académica*, *lexical richness*, *lexical diversity*, richesse lexicale, diversité lexicale, *riqueza lexical*, *type-token-ratio*, *error analysis*, analyse d'erreurs, *análisis de errores*, *language skills*, compétences linguistiques, *writing skills*, *L2 writing*, compétences écrites, *destrezas escritas*, *language teacher education*, *pre-service language teachers*, formation initiale en enseignement, *language assessment*, ©DIALANG, *French as a foreign language*, français comme langue étrangère, futurs professeurs de français langue étrangère, *futuros profesores de lengua extranjera*, etc.

avec les consignes d'accès et la procédure à suivre. Nous avons été présente durant toute la passation du test ©DIALANG (entre une heure et demie à deux heures) pour fournir des explications supplémentaires où nécessaire et pour aider en cas de problèmes techniques. Avant de commencer le test, nous avons rassuré les étudiants en disant que les résultats du test ©DIALANG ne seront aucunement pris en compte dans leur évaluation du cours de didactique et que nous aimerions tout simplement avoir une idée globale de leur niveau de maîtrise de FLE. Par ailleurs, nous avons signalé aux étudiants que réaliser ce test est également intéressant pour eux-mêmes afin d'avoir une bonne idée de leur propre niveau à la fin de leurs études universitaires de base. Le test leur permet de découvrir leurs faiblesses, proposera quelques conseils et aidera à perfectionner leur maîtrise. Nous avons insisté sur le fait de réaliser le test consciencieusement, en prenant le temps nécessaire pour bien lire les questions et pour réfléchir avant de répondre. Nous avons également souligné qu'il faut noter tout de suite correctement les scores qu'ils obtiennent, étant donné qu'il est impossible de les récupérer une fois qu'ils commencent une nouvelle partie du test. À cause de quelques problèmes techniques (installation incomplète du test, incompatibilité avec des ordinateurs *Mac*, mauvais fonctionnement sonore, etc.) dans les salles dans les deux universités, quelques étudiants ont reçu un peu plus de deux heures pour compléter le test et noter les scores sur la fiche correspondante. Nous leur avons demandé de noter leur résultat pour le test de niveau, leur niveau obtenu pour les différentes compétences (à savoir la compréhension orale, l'expression écrite et la compréhension écrite) et les connaissances des structures grammaticales et de vocabulaire évaluées par ©DIALANG. Les étudiants devaient également prêter attention au nombre d'erreurs commises, aux corrections correspondantes, au bilan d'auto-évaluation et aux conseils fournis par ©DIALANG. Dans le chapitre 3.5., nous traiterons et analyserons les données du test ©DIALANG.

Après l'étude des plans d'études et une première analyse des résultats de l'enquête, nous avons élaboré les consignes pour pouvoir réaliser la rédaction du texte argumentatif, menée dans leur propre salle de classe sous la supervision de l'enseignant et du chercheur. Nous exposerons le choix et la justification d'une tâche d'expression écrite (sous 3.4.4.1.) et le déroulement de la tâche (sous 3.4.4.2).

Ensuite, dans le chapitre 3.5., nous décrivons le traitement des données, à savoir le déroulement de l'analyse des résultats sur le test ©DIALANG (voir 3.5.1.), de l'analyse

des erreurs écrites dans les textes argumentatifs à l'aide de l'outil de correction en ligne *CorpuScript* (voir 3.5.2.) et de l'analyse de la richesse lexicale par le biais du logiciel *D_Tools* pour aborder finalement les analyses quantitatives et statistiques. Concernant l'analyse des erreurs écrites dans les textes argumentatifs (exposée plus en détail dans le chapitre 3.5.2.), nous avons accordé beaucoup d'importance à une méthode d'évaluation la plus objective possible. Pour cela, nous avons opté pour employer un outil de correction en ligne appelé *CorpuScript*, développé et actuellement utilisé à l'université de Gand (Belgique), pour garantir une correction efficace et surtout uniforme pour notre corpus entier. Le correcteur en ligne permet de regrouper les erreurs dans des catégories prédéterminées au préalable.

Finalement, cette recherche est également d'ordre comparatif. Pour pouvoir entreprendre une interprétation des données et comparer les séries de données entre l'Espagne et la Flandre (Belgique), nous nous sommes basées sur les descripteurs de compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* et du *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence* afin de pouvoir répondre à notre première question de recherche.

Quant au déroulement temporel, comme nous avons déjà mentionné, la recherche pour l'obtention des données du corpus s'est étalée au cours de trois années académiques, notamment les années 2012-2013, 2013-2014 et 2014-2015. Nous avons entamé le recueil de données à l'université de Grenade (Espagne) en 2012-2013 pour constituer notre corpus que nous avons dû élargir à l'aide de données obtenues en 2014-2015. En 2013-2014, nous avons alors procédé à l'obtention des premières données à l'université de Gand (Belgique). Suite à une baisse des inscriptions dans la formation universitaire en enseignement, nous avons également dû les compléter par des données recueillies en 2014-2015 afin d'arriver à un nombre plus élevé de participants dans les deux universités. Le corpus constitué nous a fourni un matériel très riche dans le sens que nous avons obtenu des données de tous les étudiants inscrits dans les formations initiales en enseignement participant à cette étude dans les années académiques mentionnées ci-dessus. Pendant les années académiques 2015-2016 et 2016-2017, nous avons alors continué la réalisation des différentes phases de l'analyse et avons entamé la rédaction des résultats et des conclusions correspondantes.

En conclusion, cette recherche veut montrer les points forts et les points faibles au

niveau de la maîtrise du FLE des étudiants en formation universitaire en enseignement du FLE dans deux universités différentes, à savoir l'université de Gand (Flandre, Belgique) et l'université de Grenade (Espagne). Il s'agit donc d'une étude qui ne prétend point être révélatrice probante ou représentative de la totalité des formations initiales en enseignement ou de tous les futurs professeurs de FLE en Flandre ou en Espagne. Cela veut dire que nous ne voulons pas généraliser les conclusions de notre étude.

Dans ce qui suit, nous présentons le choix et la description de la population expérimentale.

3.3. Choix et description de la population expérimentale

3.3.1. Choix de la population expérimentale

La présente étude a été conçue dans un contexte où une excellente maîtrise du FLE joue un rôle fondamental, à savoir dans un contexte d'enseignement de FLE. Étant donné l'importance accordée aux compétences langagières des enseignants de langues, ce qui nous intéresse d'abord c'est de savoir si les formations initiales en enseignement de FLE intègrent les conseils européens en matière d'enseignement. En outre, c'est dans ce même contexte que nous aimerions découvrir ce qui en est de la maîtrise de futurs enseignants de FLE dans deux pays limitrophes de la France, à savoir l'Espagne et la Belgique. En effet, nous visons à comparer deux groupes d'étudiants différents, originaires de deux pays européens différents, ayant une langue maternelle différente (romane et germanique). Il est intéressant d'examiner ces deux pays vu que le français est une langue officielle en Belgique alors que ce n'est pas le cas en Espagne. En plus, dans les deux pays, la majorité des enseignants de FLE sont des non-natifs. Il s'agit donc d'autant plus d'une comparaison intéressante, d'une part pour découvrir comment implémentent les formations la vision européenne et d'autre part pour évaluer le niveau de maîtrise de ces futurs enseignants non-natifs. Le fait d'évaluer la maîtrise de futurs enseignants de FLE et non pas d'enseignants ayant déjà quelques années d'expérience sur le terrain, constitue un grand défi. Nous vérifions donc si, de futurs enseignants de FLE, à savoir des étudiants universitaires (non-natifs) ayant déjà obtenu un diplôme en langues et littératures / en philologie française ou en traduction et interprétation françaises mais qui

sont actuellement inscrits dans une formation initiale en enseignement de FLE visent la perfection. Ces étudiants se trouvent donc au début de leur carrière professionnelle en enseignement de FLE.

La population expérimentale est composée d'une part d'étudiants de l'université de Grenade (Espagne) et d'autre part d'étudiants de l'université de Gand (Flandre, Belgique). Comme nous l'avons indiqué antérieurement, cette étude a été réalisée avec tous les futurs enseignants de FLE en formation (n=49) inscrits dans la formation initiale en enseignement, appelé « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* » avec une spécialisation en didactique de FLE pendant les années académiques 2012-2013 et 2014-2015 à l'université de Grenade (Espagne). Cette étude a également été réalisée avec tous les futurs enseignants de FLE en formation (n=40) inscrits dans le mastère en enseignement de FLE, appelé « *Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde* » avec une spécialisation en didactique de FLE pendant les années académiques 2013-2014 et 2014-2015 à l'université de Gand (Belgique).

Dans les deux pays, tant en Espagne qu'en Belgique, tous les futurs enseignants d'une LE doivent compléter leur formation de base en suivant une formation initiale en enseignement de langues. En ce sens, le programme universitaire en enseignement du FLE offre une occasion unique pour évaluer ces étudiants. En plus, les programmes universitaires de base des deux universités, c'est-à-dire, la licence ou le mastère en langue et littérature françaises / en philologie française ou en traduction et interprétation françaises, visent les mêmes ambitions, à savoir atteindre le niveau C1 à la fin des études universitaires de base.

En conclusion, le fait que les deux groupes d'étudiants supposent avoir le même niveau en FLE à la fin de leurs études secondaires (à savoir le niveau B1) et donc en entamant leurs études universitaires de base (en langue et littérature françaises / en philologie française ou en traduction et interprétation françaises) ; et que le programme de ces études universitaires visent le même niveau de maîtrise à la fin de ces études (à savoir le niveau C1), nous permet de comparer ces deux groupes d'étudiants. De plus, tous les étudiants inscrits dans la formation initiale en enseignement de FLE au moment de la réalisation de l'étude ont participé à cette étude. Par conséquent, les résultats obtenus seront représentatifs pour ces groupes d'étudiants.

3.3.2. Description de la population expérimentale

Dans les sous-chapitres suivants, nous présenterons un bref aperçu du profil des étudiants de l'université de Grenade (Espagne) et de l'université de Gand (Belgique). Nous interpréterons également le niveau initial et le niveau exigé à la fin des études universitaires de base des deux populations expérimentales afin d'avoir une vue d'ensemble du profil des étudiants participant à cette étude.

3.3.2.1. Bref aperçu du profil des étudiants de l'université de Grenade, Espagne

Dans cette population (n=49), 45 étaient de nationalité espagnole, qui représentait la population expérimentale de l'université de Grenade (désormais PE UGR), tandis que 4 étudiantes étaient de langue maternelle française, qui, ont été considérées dans cette étude comme groupe de contrôle (n=4, CTR UGR). La PE UGR était composée de 12 hommes et 33 femmes avec un âge moyen de 24,62 ans. Dans le cas des étudiants de langue maternelle française, elles étaient au nombre de 4 avec un âge moyen de 26,25 ans. Mentionnons également que des 45 participants de la PE UGR seulement 10 étudiants ont suivi des cours extracurriculaires de FLE. Notez que les informations concernant le sexe, l'âge et les activités extracurriculaires sont seulement complémentaires et n'ont donc pas été utilisées comme variables dans cette étude.

En outre, dans la PE UGR, la majorité des étudiants avaient obtenu un diplôme en philologie française (n=30, désormais PHIL UGR) et les autres en traduction et interprétation françaises (n=15, désormais TI UGR).

D'une part, les étudiants de PHIL UGR ont suivi un programme universitaire de 240 crédits³⁷ pour obtenir leur diplôme en philologie française.

D'autre part, les étudiants de TI UGR ont suivi un programme universitaire de 240 crédits³⁸ pour obtenir leur diplôme en traduction et interprétation françaises.

Le niveau de maîtrise d'entrée est pour les deux programmes universitaires le niveau B1 selon le CECR vu que le Ministère de l'Éducation stipule qu'à la fin du lycée,

³⁷ En ligne : <http://grados.ugr.es/franceses/pages/infoacademica>

³⁸ En ligne : <http://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica>

du *Bachillerato*, les élèves de l'enseignement secondaire devraient atteindre ce niveau en LE.

3.3.2.2. Bref aperçu du profil des étudiants de l'université de Gand, Belgique

Dans cette population expérimentale de l'université de Gand (désormais PE UGent), 40 étudiants sont des natifs néerlandophones de nationalité belge. 31 étudiants sont masculins et 9 féminins. Notez que l'information sur le sexe est seulement complémentaire et elle n'a pas été utilisée comme variable ou pour d'autres analyses dans cette étude.

En ce qui concerne les études universitaires préalables, la grande majorité des étudiants avaient obtenu un diplôme de mastère en langue et littérature françaises, en combinaison avec une deuxième LE (n=32, désormais PHIL UGent) d'une durée de 4 ans et les autres un diplôme de mastère en traduction et interprétation françaises (n=8, désormais TI UGent).

D'une part, les étudiants de PHIL UGent ont suivi un programme universitaire de 240 crédits pour obtenir leur diplôme en langue et littérature françaises.

D'autre part, les étudiants de TI UGent ont suivi un programme universitaire de 240 crédits pour obtenir leur diplôme en traduction et interprétation françaises.

Le niveau de maîtrise d'entrée est pour les deux programmes universitaires également le niveau B1 selon le CECR vu que le Ministère de l'Éducation stipule qu'à la fin des études secondaires, les élèves de l'enseignement secondaire devraient atteindre ce niveau en FLE.

Comme les guides pédagogiques des deux universités font référence aux niveaux européens du CECR. Il nous paraît important d'aborder, dans le sous-chapitre suivant, l'interprétation du niveau initial et du niveau final et de décrire les compétences qui correspondent à ces niveaux selon le CECR.

3.3.2.3. Interprétation du niveau exigé en FLE selon le CECR à la fin des études secondaires, au début des études universitaires de base

Comme nous avons signalé ci-haut, en entamant des études universitaires de base à l'université de Grenade ainsi qu'à l'université de Gand, le niveau exigé en FLE des étudiants est le niveau B1. Nous décrivons dans ce qui suit les compétences générales et spécifiques (l'étendue et la maîtrise du vocabulaire, la correction grammaticale et la maîtrise de l'orthographe) correspondantes à ce niveau selon le CECR.

Un apprenant de niveau B1 est considéré être un utilisateur indépendant qui :

« Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair est standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. » (CECR, 2001 : 25).

Quant à l'étendue linguistique générale, un apprenant de niveau B1 :

« Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. » (CECR, 2001 : 87).

ou

« Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation. » (CECR, 2001 : 87).

Quant à l'étendue du vocabulaire, un apprenant ayant acquis le niveau B1 :

« Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. » (CECR, 2001 : 88).

Concernant la maîtrise du vocabulaire, un apprenant de niveau B1 :

« Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe. » (CECR, 2001 : 88).

Pour ce qui concerne la correction grammaticale, un apprenant de niveau B1:

« Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. »

ou

« Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles. » (CECR, 2001 : 90).

Finalement, en ce qui concerne la maîtrise de l'orthographe, un apprenant de niveau B1 :

« Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent. » (CECR, 2001 : 92-93).

3.3.2.4. Interprétation du niveau exigé en FLE selon le CECR à la fin des études universitaires de base ou en entamant la formation initiale des enseignants de FLE

Pour les deux universités, à la fin des études universitaires de base en langue et littérature françaises / en philologie française ou en traduction et interprétation françaises, le niveau acquis des étudiants serait le niveau C1 ou C2³⁹ en FLE. Nous décrivons dans ce qui suit les compétences générales et spécifiques (l'étendue et la maîtrise du vocabulaire, la correction grammaticale et la maîtrise de l'orthographe) correspondantes à ces niveaux selon le CECR.

Un apprenant ayant acquis le niveau C1 ou C2 est considéré être un utilisateur expérimenté qui, à un niveau C1 :

« Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple

³⁹ Malheureusement, nous n'avons pas pu vérifier le niveau initial des étudiants mais il est probable de trouver une différence à ce niveau. La question se pose alors de savoir si la formation initiale des enseignants de FLE permet de neutraliser cette différence.

dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. » (CECR, 2001 : 25).

Et à un niveau C2 :

« Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes. » (CECR, 2001 : 25).

Quant à l'étendue linguistique générale, un apprenant de niveau C1 :

« Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire. » (CECR, 2001 : 87).

Et de niveau C2 :

« Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire. » (CECR, 2001 : 87).

Quant à l'étendue du vocabulaire, un apprenant ayant acquis un niveau C1 :

« Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières. » (CECR, 2001 : 88).

Et un niveau C2 :

« Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique. » (CECR, 2001 : 88).

Concernant la maîtrise du vocabulaire, un apprenant de niveau C1 éprouve encore les difficultés suivantes:

« À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives. » (CECR, 2001 : 88).

Et de niveau C2 :

« Utilisation constamment correcte et approprié du vocabulaire. » (CECR, 2001 : 88).

Pour ce qui concerne la correction grammaticale, un apprenant de niveau C1 :

« Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer. » (CECR, 2001 : 90).

Et de niveau C2 :

« Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre). » (CECR, 2001 : 90).

Finalement, en ce qui concerne la maîtrise de l'orthographe d'un apprenant de niveau C1 :

« La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus. » (CECR, 2001 : 92-93).

Et de niveau C2 :

« Les écrits sont sans fautes d'orthographe. » (CECR, 2001 : 92-93).

Maintenant que nous avons interprété le niveau en FLE en entamant les études universitaires de base et le niveau exigé à la fin de ces études, nous nous concentrerons sur la collecte de données.

3.4. Collecte de données du corpus

Dans ce chapitre, nous décrivons la collecte de données de notre corpus, à savoir de l'enquête (voir 3.4.1), de l'évaluation du niveau de FLE (voir 3.4.2.) et de la tâche d'expression écrite (voir 3.4.3.).

3.4.1. Enquête

Afin de brosser un portrait des étudiants qui participent à cette étude, nous leur avons demandé de remplir une enquête en ligne (voir Annexe B pour la version word). Il s'agit d'une combinaison d'une enquête semi-directive et directive mais présente plus de caractéristiques d'une enquête directive.

Selon Bres (1999) et Blanchet & Chardenet (2015), ces deux types d'enquête partagent la caractéristique fondamentale d'être organisés, présentés et réalisés auprès des informateurs en tant qu'enquêtes explicites. Le chercheur travaille sur la base d'une trame d'entretien ou d'un questionnaire pré-établi, interroge l'informateur et recueille ouvertement les réponses, par enregistrement ou par écrit, de sa part si c'est un entretien, de celle de l'informateur si c'est un questionnaire (Bres, 1999 ; Blanchet & Chardenet, 2015).

La différence entre une enquête semi-directive et une enquête directive tient dans la formulation des questions : l'enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, de préférence lors d'un entretien ou parfois sur questionnaire écrit, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) ; l'enquête directive est constituée de questions fermées dont les réponses sont prédéterminées et entre lesquelles, pour une question, l'informateur n'a qu'un choix limité (une administration par écrit est souvent suffisante) (Blanchet & Chardenet, 2015 : 74). Comme mentionné ci-haut, dans le cas de notre étude, l'enquête s'est entièrement réalisée par écrit sur ordinateur.

L'enquête se compose de quatre parties pour obtenir des données biographiques (nom et prénom, sexe, nationalité, date et lieu de naissance, langue maternelle, langue seconde, etc.) ; des données linguistiques (contextes dans lesquels les étudiants utilisent la LE, auto-évaluation du niveau en LE, etc.), des données en rapport avec l'enseignement (contexte d'apprentissage de la langue cible, cours de langue étrangère extracurriculaires, études secondaires et universitaires achevées, types de textes qu'ils ont appris à rédiger pendant leurs études universitaires et les difficultés éprouvées tout au long de leur formation universitaire, séjours linguistiques à l'étranger) et finalement, des données sur leur attitude et motivation (motivation instrumentale ou intégrative pour la langue cible).

L'enquête a donc permis de recueillir des informations sur les caractéristiques sociologiques et sociolinguistiques des participants. Nous insistons sur le fait que, les résultats de cette enquête ont essentiellement été utilisés afin d'avoir une vue d'ensemble du profil des participants, de classer les données recueillies correctement selon les études universitaires de base suivies (à savoir un mastère en langue et littérature françaises / en philologie française ou en traduction et interprétation françaises) et finalement, de

déterminer le choix du type de texte à rédiger. Mentionnons encore que l'objectif de cette recherche n'est donc pas d'étudier toutes les variables possibles et leurs effets sur les données recueillies.

3.4.2. Évaluation du niveau de FLE : test ©DIALANG

Ce chapitre présente d'abord le choix et la justification du test ©DIALANG pour évaluer le niveau de FLE, et ensuite le déroulement du test ©DIALANG, illustré à l'aide d'exemples de questions.

3.4.2.1. Choix et justification du test ©DIALANG

Le niveau de maîtrise d'une LE peut être évalué par des tests officiels dans des centres autorisés (par exemple l'Alliance Française) ou par le biais d'outils en ligne. Toutefois, nous avons choisi le test ©DIALANG vu que c'est un test de langue diagnostique.

En ce sens, ©DIALANG, un test de langue diagnostique en ligne, est un système d'évaluation à l'intention des apprenants en langues étrangères qui souhaitent avoir une indication sur leurs compétences linguistiques. Il a été mis au point par plus de 20 institutions européennes et se fonde sur le CECR, qui est devenu le cadre de référence dans le domaine de l'apprentissage des langues (Zhang, 2004 ; Alderson & Huhta, 2005 ; Richards, 2008) reconnue dans toute l'Europe. En outre, le test ©DIALANG a été utilisé antérieurement dans d'autres recherches pour l'évaluation d'une LE (Cortina-Pérez, 2011 ; Forsberg Lundell & Lindqvist, 2014b).

Comme pour tous les tests de langue, il y a eu de critiques sur le test ©DIALANG. Richards (2008) indique que nous pouvons reprocher au test ©DIALANG que le feed-back est trop général. Le test donne uniquement des informations sur le niveau atteint pour chaque compétence, les réponses correctes aux questions, et la comparaison entre les notes obtenues pour le test d'auto-évaluation d'une part et les notes effectivement obtenues. Il ne fournit aucune analyse détaillée des erreurs commises (Roberts, 2008). Toutefois, à l'heure actuelle, l'évaluation de ©DIALANG s'est surtout

intéressée à des questions au sujet de la fixation des niveaux et la fiabilité plutôt qu'à son impact potentiel sur l'apprentissage (Richards, 2008).

Dans cette étude, nous avons opté pour le test ©DIALANG, parce que, le test est fiable et ce qui nous importe, c'est avant tout d'observer les résultats quant aux niveaux atteints pour toutes les compétences. En plus, nous voulons avoir une information sur les points forts et les points faibles pour les compétences (notamment la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite) ainsi que pour les connaissances de vocabulaire et de grammaire. Après la réalisation du test, ©DIALANG fournit des résultats immédiats et permet également de consulter un compte-rendu des réponses aux questions posées et donne ainsi un feedback détaillé. Un autre grand avantage de ©DIALANG est que le test propose des conseils sur la façon d'améliorer l'habileté langagière et essaie, en outre, d'accroître la prise de conscience en ce qui concerne l'apprentissage de la langue cible et les compétences. Ce dernier aspect est finalement un objectif fondamental pour la population expérimentale, qu'ils prennent conscience de leurs points forts et faibles en FLE afin de poursuivre leur apprentissage de façon autonome et de viser la perfection. En effet, l'essentiel, c'est que les futurs enseignants sont encouragés à réfléchir sur leur propre performance, et comment cette performance se compare avec les niveaux du CECR d'une part et leurs propres croyances d'autre part. De cette façon, ils sont implicitement encouragés à prendre toutes les mesures qu'ils jugent appropriées pour améliorer leurs compétences linguistiques pour devenir un bon enseignant de FLE et exiger une bonne maîtrise de leurs futurs élèves.

3.4.2.2. Déroulement de l'évaluation du niveau de FLE par le biais du test ©DIALANG

Pendant la première phase de cette étude, les étudiants de l'université de Grenade et de l'université de Gand ont été invités à auto-évaluer leur niveau de FLE. Afin d'obtenir une évaluation objective et complète des compétences en FLE, ils ont réalisé sur ordinateur le test ©DIALANG (Zhang, 2004) pour le français dans une salle informatique dans les universités respectives. Comme mentionné antérieurement, les étudiants ont noté leurs résultats sur un formulaire d'évaluation (Annexe A). L'évaluation de ©DIALANG se déroule selon les étapes suivantes :

1. Choix de la langue de passation (14 possibilités)
2. Choix de la langue du test (14 possibilités)
3. Test de niveau sur l'étendue du vocabulaire
4. Choix de l'habileté (compréhension de l'écrit, de l'oral, expression écrite, vocabulaire, structures grammaticales)
5. Auto-évaluation (en compréhension de l'écrit et de l'oral et expression écrite seulement)
6. Pré-estimation par le système de la capacité de l'apprenant
7. Administration d'un test de difficulté appropriée
8. Feed-back

En entrant dans le système, les apprenants commencent par choisir la langue dans laquelle ils veulent recevoir les instructions et le feed-back (Figure 4).



Figure 4. ©DIALANG – Choix de la langue

Avant de commencer le test réel des compétences linguistiques, ils effectuent un test de niveau qui évalue l'étendue de leur vocabulaire, dans lequel une collection de mots (des verbes réels et inventés) est présentée (Figure 5), et un questionnaire d'auto-évaluation afin d'évaluer leurs propres capacités linguistiques (Ockey, 2009).



Figure 5. ©DIALANG – Test de niveau évaluant l’étendue du vocabulaire

Ils choisissent l’habileté pour laquelle ils souhaitent être testés et on leur présente alors un certain nombre de spécifications pour l’auto-évaluation avant de passer le test choisi. Ces spécifications pour l’auto-évaluation couvrent l’habileté en question et l’apprenant doit décider si il/elle pense pouvoir réaliser l’activité décrite dans chaque énoncé (Figure 6, Figure 7, Figure 8).

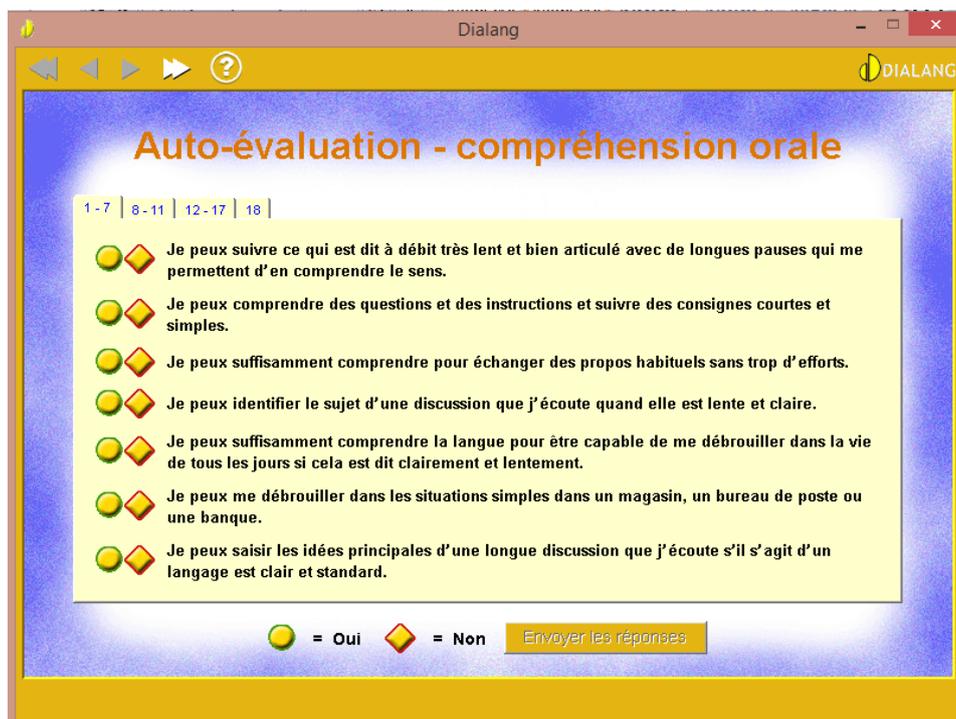


Figure 6. ©DIALANG – Auto-évaluation de la compréhension orale

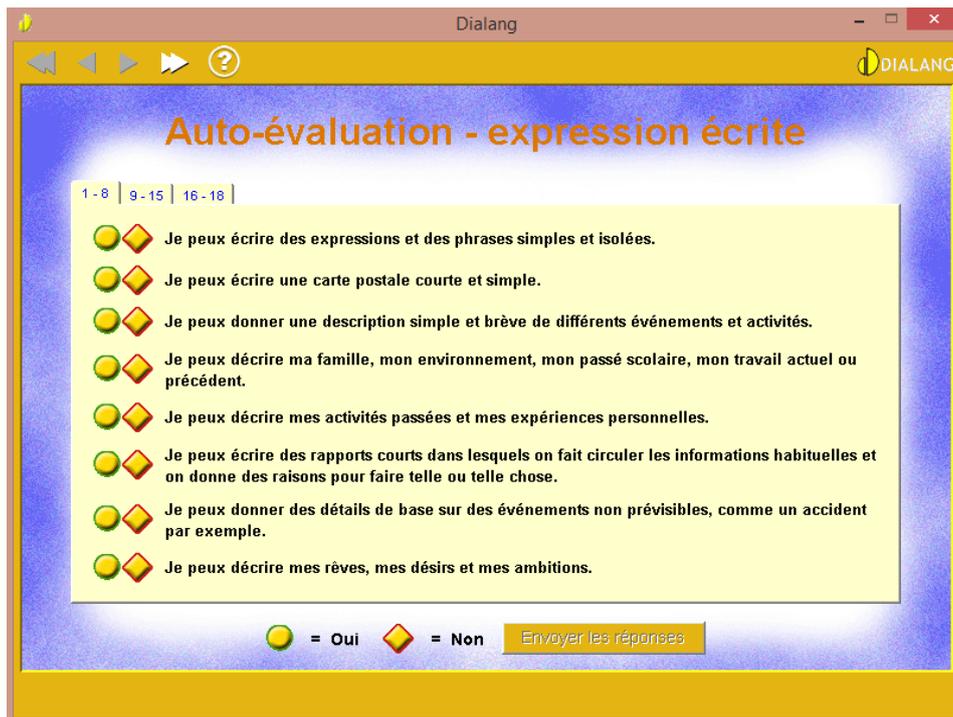


Figure 7. ©DIALANG – Auto-évaluation de l’expression écrite

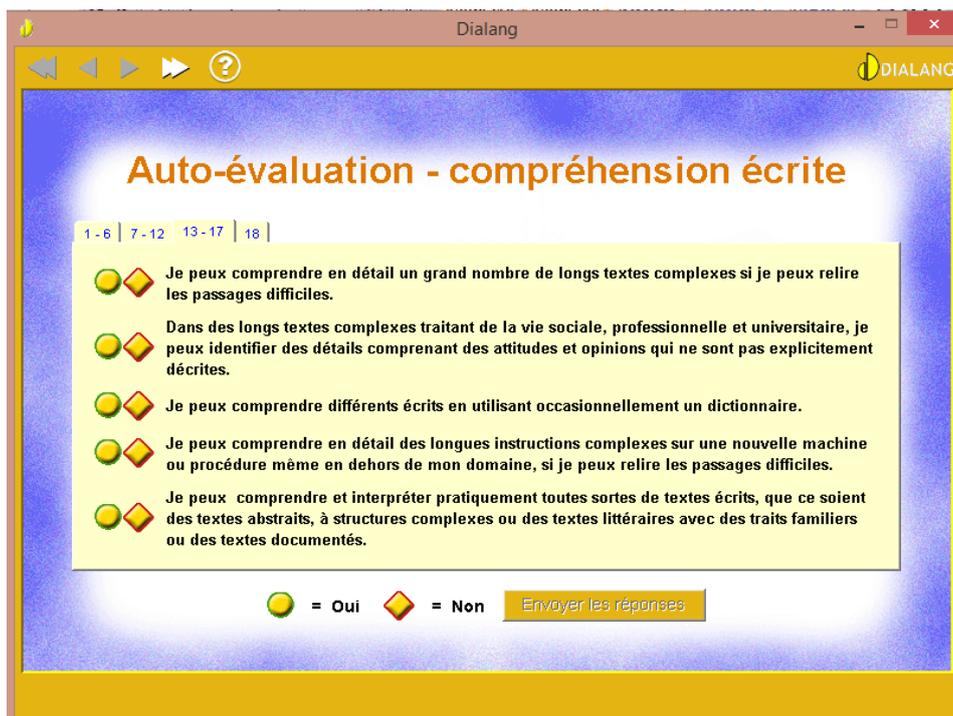


Figure 8. ©DIALANG – Auto-évaluation de la compréhension écrite

L’auto-évaluation n’est pas disponible pour les deux autres domaines évalués par ©DIALANG, à savoir le vocabulaire et les structures grammaticales, parce que les spécifications nécessaires n’existent pas dans le CECR. Après le test, et comme partie du

feed-back, on dit aux apprenants si l'auto-évaluation qu'ils ont faite de leur niveau de compétence est différente de l'évaluation issue du système. On propose alors aux utilisateurs d'examiner pour quelles raisons potentielles il y a disparité entre leur auto-évaluation et les résultats du test au moment du feed-back et du compte rendu explicatif. Ce test d'auto-évaluation est marqué entre 0-1000 points (Zhang, 2004).

Ensuite, les différentes compétences, à savoir la compréhension orale (Figure 9), l'expression écrite (Figure 10), la compréhension écrite (Figure 11), ainsi que les connaissances de vocabulaire (Figure 12) et de grammaire (Figure 13) ont été objectivement évaluées et notées sur les échelles du CECR.

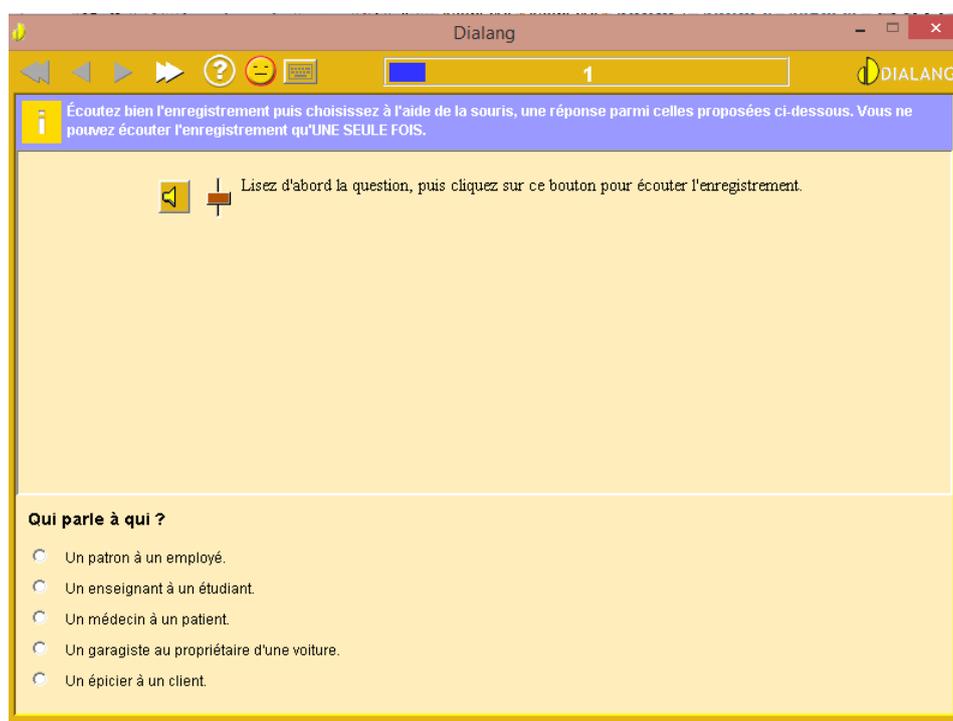


Figure 9. ©DIALANG – Exemple d'une question évaluant la compréhension orale

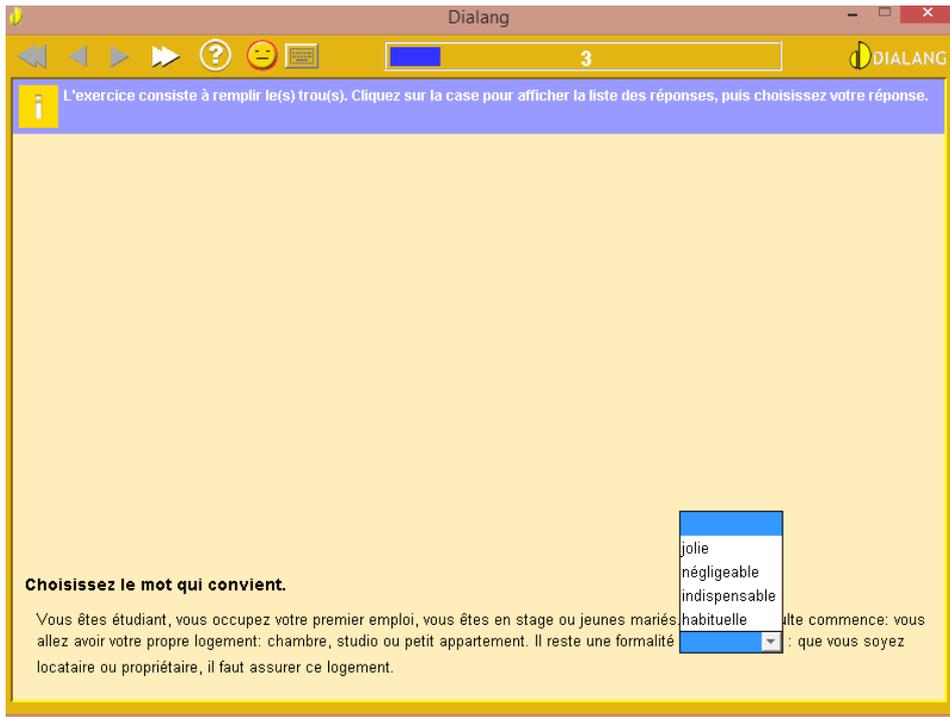


Figure 10. ©DIALANG – Exemple d’une question évaluant l’expression écrite

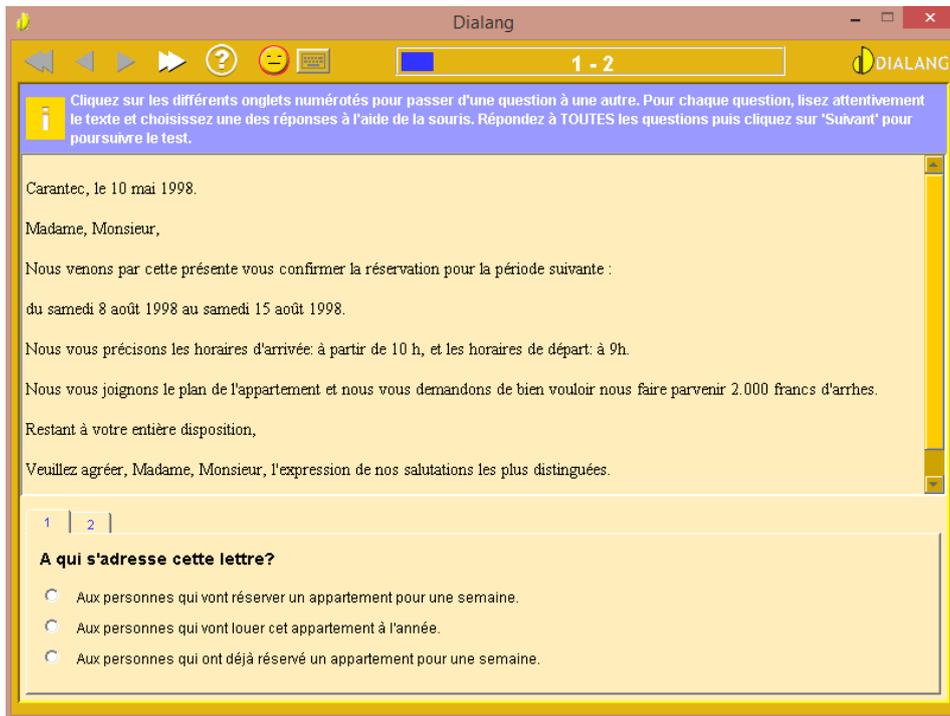


Figure 11. ©DIALANG – Exemple d’une question évaluant la compréhension écrite

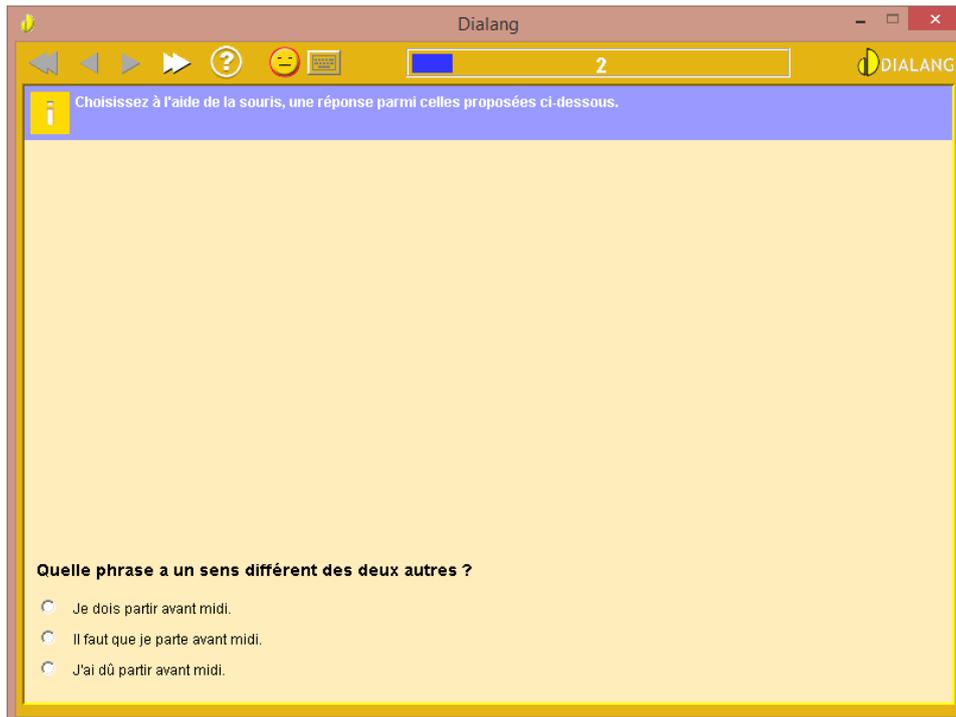


Figure 12. ©DIALANG – Exemple d’une question évaluant le vocabulaire

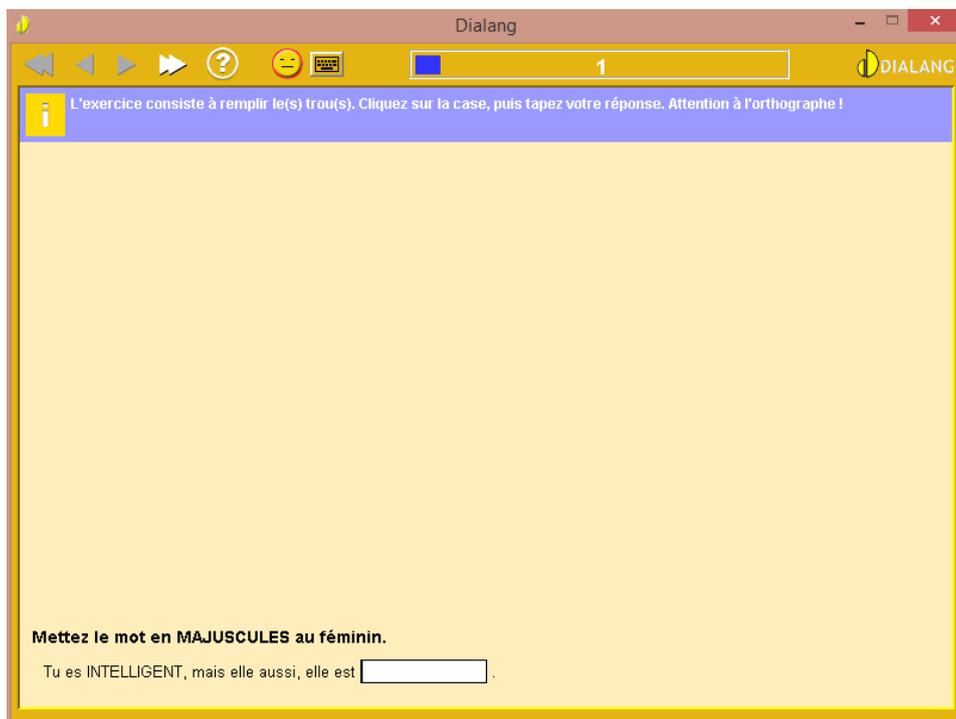


Figure 13. ©DIALANG – Exemple d’une question évaluant la grammaire

3.4.3. Tâche d'expression écrite : rédaction d'un texte argumentatif

Ce chapitre présente d'abord le choix et la justification de l'évaluation de l'expression écrite, et ensuite le déroulement de la tâche d'expression écrite, à savoir la rédaction d'un texte argumentatif.

3.4.3.1. Choix et justification de l'évaluation de l'expression écrite

En général, l'écriture a été un outil utile pour évaluer les compétences des LE d'apprenants, en particulier dans des contextes académiques (Benevento & Storch, 2011 ; Martínez, 2015). Dans des travaux de rédaction, les élèves doivent démontrer leurs compétences et les apprenants ont perçu eux-mêmes qu'un lexique étendu est indispensable pour leur écriture académique (Leki & Carson, 1994). En outre, l'écriture en LE est une activité complexe et est considérée comme une des compétences les plus difficiles, en raison de la combinaison de la grammaire, du vocabulaire et de l'organisation du discours (Llach, 2007 ; Yu, 2010).

À l'heure actuelle, les programmes universitaires consacrent plus d'importance à l'écriture académique, intégrant de façon plus intensive et explicitement dans le programme. Curieusement, en dépit de l'importance évidente des compétences en écriture dans des contextes universitaires, la plupart des études en FLE sont principalement axées sur différents aspects de la grammaire et du lexique ainsi que de la compétence discursive à l'oral et à l'écrit (Dewaele & Véronique, 2000 ; Benevento & Storch, 2011). En outre, les différences de compétences entre des locuteurs natifs et des apprenants très avancés de LE sont démontrées. En fait, seulement une minorité était capable d'acquérir un niveau lexical proche de celui des locuteurs natifs (Forsberg & Bartning, 2010). De même, une étude longitudinale, axée sur l'amélioration des compétences en écriture en FLE d'élèves de l'enseignement secondaire, a montré des améliorations au niveau du discours et de la complexité linguistique. Cependant, il n'y avait aucune amélioration significative de la précision et certaines erreurs fréquentes ont persisté (Benevento & Storch, 2011). En outre, il a été observé que les étudiants semblent encore lutter avec l'écriture académique impeccable (O'Sullivan & Chambers, 2006).

Comme mentionné antérieurement, concernant la formation initiale des enseignants de langues étrangères, être enseignant d'une LE est une profession complexe

qui exige de ceux qui l'exercent la mobilisation de plusieurs compétences (Messier *et al.*, 2016). Parmi celles-ci se retrouvent les compétences langagières, vu l'impact de ces compétences sur les apprentissages des élèves (Dumais, 2015), qui sont essentielles pour communiquer dans tous les contextes associés à la profession. En effet, la communication est au cœur de l'action pédagogique (Messier *et al.*, 2016 ; Tardif & Mukamurera, 1999 : 15). D'après Messier (2016), les étudiants qui souhaitent s'engager dans une formation universitaire pour devenir enseignant d'une LE, doivent répondre à certaines exigences liées à la maîtrise de la langue écrite et orale afin d'adopter une position de modèle pour les apprenants. Outre l'importance primordiale des compétences orales dans la salle de classe, les compétences écrites continuent à jouer un rôle essentiel pour les préparations écrites des cours, le suivi des élèves lors de tâches écrites, le feed-back sur des productions écrites, etc. De plus, la profession exige de plus en plus que les enseignants d'une LE soient capables de concevoir leur propre matériel didactique adapté au groupe cible. Il va de soi que le matériel soit rédigé dans un langage impeccable.

Pour toutes ces raisons, il nous semble important d'évaluer l'expression écrite de futurs enseignants de FLE.

3.4.3.2. Déroulement de la tâche d'expression écrite : rédaction d'un texte argumentatif

Au cours de la deuxième phase de l'étude, afin d'évaluer les compétences écrites, les étudiants, tant de l'université de Grenade que ceux de l'université de Gand, ont été invités à effectuer une tâche d'expression écrite en français.

La tâche écrite a été menée dans leur propre salle de classe sous la supervision de leur enseignant et du chercheur. Les étudiants devaient rédiger un texte argumentatif incluant une brève introduction et une conclusion claire (375-400 mots) concernant un aspect du FLE et de son enseignement. Le titre exact donné aux étudiants était : « L'importance de l'enseignement du français langue étrangère dans une Europe multilingue ». Ce thème général a été sélectionné grâce à sa relation directe avec les savoirs préalables des étudiants des deux universités. Ainsi, des connaissances spécifiques sur le sujet n'ont joué aucun rôle. En plus, nous avons choisi le texte argumentatif puisque les étudiants participant à cette étude ont appris à rédiger ce type de texte lors de

leurs études universitaires. Les étudiants ont reçu une introduction de 10 minutes décrivant ce qu'ils devaient faire (Annexe C) ; ils ont été autorisés jusqu'à 60 minutes pour effectuer cette tâche, réviser leur texte manuscrit et apporter les modifications qu'ils souhaitaient. En outre, les étudiants ne pouvaient pas faire usage d'aucune aide ou source (dictionnaire ou grammaire, ils n'étaient pas autorisés à demander de l'aide à l'enseignant).

3.5. Traitement des données du corpus

Dans ce chapitre, nous décrivons le traitement des données du corpus pour l'analyse des résultats sur le test ©DIALANG (voir 3.5.1.) ainsi que des erreurs écrites (voir 3.5.2.) et de la richesse lexicale (3.5.5) dans les textes argumentatifs. En plus, nous présentons également les analyses quantitatives et statistiques réalisées dans cette recherche (voir 3.5.4.).

3.5.1. Analyse des résultats sur le test ©DIALANG

Tous les participants ont noté les scores et les commentaires reçus du test ©DIALANG sur une fiche d'évaluation (Annexe A). Ces valeurs ont ensuite été analysées pour connaître la maîtrise globale de FLE de chaque étudiant. En outre, ©DIALANG ne donne pas une note globale, mais les scores vont de A1 à C2 (total de six niveaux) pour chaque compétence. En ce sens, pour obtenir une valeur numérique du niveau global de chaque participant correspondant, un nombre de 1 à 6 a été attribué à chaque niveau (1=A1, 2=A2, 3=B1, 4=B2, 5=C1 et 6=C2).

3.5.2. Analyse des textes argumentatifs : erreurs écrites

En ce qui concerne les erreurs écrites, il n'y a pas de directives unifiées pour leur description ou leur évaluation. Par conséquent, les linguistes ont mis au point leurs propres taxonomies pour la description d'erreurs. Certains chercheurs ont utilisé une taxonomie basée sur des catégories linguistiques (Ellis, 1994). Une classification plus

récente et actualisée des erreurs a été décrite, qui ne s'est pas limitée aux éléments grammaticaux, mais a également inclus des erreurs lexicales et stylistiques (James, 1998 ; 2013).

La classification de James a été le fil conducteur pour l'élaboration de l'outil de correction en ligne appelé *CorpuScript* actuellement utilisé à l'université de Gand (Belgique). Cet outil de correction a été développé à l'université de Gand parce qu'il y avait un besoin croissant pour une méthode plus efficace, uniforme et, par conséquent, une méthode de correction objective des travaux écrits à l'université (Hadermann & Demeulenaere, 2013).

Le correcteur en ligne permet de regrouper les erreurs dans des catégories prédéterminées au préalable et valables pour toutes les langues (Hadermann & Demeulenaere, 2013 : 170). Cet outil, inspiré de James (1998 : 274), distingue trois catégories d'erreurs principales (lexicales, grammaticales et discursives) (Figure 14) et deux autres catégories (fautes d'orthographe et les erreurs de contenu) (Figure 14, sous *Options*). En outre, les sous-types suivants d'erreurs ont été pris en compte dans les trois catégories principales : *omission*, *misselection*, *overinclusion* et *order* (James, 1998 ; 2013).

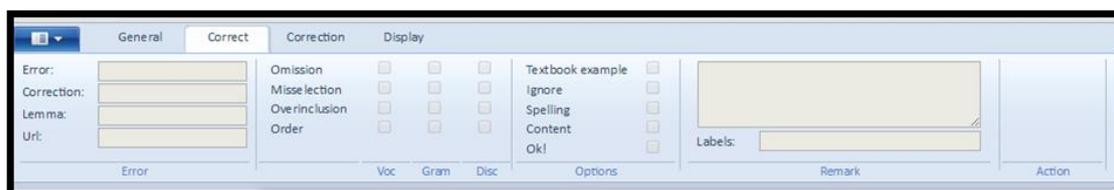


Figure 14. *CorpuScript* UGent – types d'erreurs

Ci-dessous, nous décrivons les différents types d'erreurs, à l'aide d'un exemple concret dans certains cas, afin d'illustrer comment nous avons procédé pour classer les erreurs dans une catégorie d'erreurs. Les erreurs sont indiquées en gras et une correction est proposée entre parenthèses.

L'erreur de type *omission* est considérée comme l'absence d'un élément lexical (a), grammatical (b) ou discursif (c) qui doit apparaître dans une phrase bien formée. Nous reprenons les exemples présentés par *CorpuScript* ci-dessous :

a) pour le type *lexical omission* :

**Premièrement l'histoire racontée doit être réduite à cause de la relativement courte durée d'un film en le comparant avec celle du roman.* (correction proposée : avec celle que prend la lecture du roman.)

b) pour le type *grammatical omission* :

**Dans un premier temps nous nous intéressons à les suites positives pour finir par examiner quelques aspects négatifs.* (correction proposée : aux)

c) pour le type *discursive omission* :

Souvent, il y a trop peu d'éléments d'information dans un texte écrit. Ainsi, les relations logiques entre les phrases peuvent être négligées. Le raisonnement discursif du texte devient difficile à lire. C'est alors que nous considérons ce type d'omission comme une erreur de type *discursive omission*.

L'erreur de type *misselection* est le mauvais choix d'un élément. C'est-à-dire, quand un étudiant emploie mal un élément sémantique, nous considérons l'erreur comme une erreur de type *lexical misselection*. Vu que la frontière est parfois difficile à tracer entre des erreurs lexicales et grammaticales, nous suivons la règle suivante : si les étudiants font une erreur de sélection au niveau d'un adjectif ou d'un article, nous considérons cette erreur comme une erreur de type *lexical misselection* (a). Toutefois, si les étudiants se trompent de catégorie grammaticale (par exemple l'emploi d'un adverbe au lieu d'un adjectif, ou d'un article défini au lieu d'un article indéfini, ou d'un mauvais temps ou mode verbal), cette erreur est considérée comme une erreur de type *grammatical misselection* (b). Finalement, nous distinguons également l'erreur de type *discursive misselection* (c). Nous reprenons les exemples présentés par *CorpuScript* ci-dessous :

a) pour le type *lexical misselection* :

**Après une journée occupée, dans notre société actuelle, ça nous fait du bien de se plonger dans un bon roman pour se relaxer.* (correction proposée : chargée)

b) pour le type *grammatical misselection* :

**Voyez le cas de Ford, le constructeur américain venu sur le marché alors que la voiture était un luxe de super riches. Il a pensé : « Il ne suffit pas de construire des*

*autos, il faut que mes ouvriers **peuvent** les acheter.* » (correction proposée : puissent)

c) pour le type *discursive misselection* :

Il s'agit des erreurs où les relations logiques sont exprimées de façon erronée, par exemple, à l'aide d'un mauvais connecteur.

L'erreur de type *overinclusion* est définie comme étant un élément redondant, c'est-à-dire, un élément qui ne devrait pas apparaître dans une phrase bien formée. Nous reprenons les exemples présentés par *CorpuScript* ci-dessous :

a) pour le type *lexical overinclusion* :

Ce type d'erreur se réfère à des textes ou des phrases où il y a une présence redondante de trop d'éléments sémantiques.

b) pour le type *grammatical overinclusion* :

Le contact physique avec un livre, ce qui peut être considéré comme une jouissance pour les sens, est un **première aspect positif.* (correction proposée : premier)

c) pour le type *discursive overinclusion* :

Lorsque les relations entre les phrases ou les paragraphes sont trop élaborées et redondantes, nous parlons d'une erreur de type *discursive overinclusion*. Les étudiants peuvent par exemple, insérer des connecteurs redondants ou répéter les mêmes arguments trop souvent.

Et puis, l'erreur de type *order* est considérée comme le mauvais ordre d'un élément dans un énoncé. Nous reprenons également les exemples présentés par *CorpuScript* ci-dessous :

a) pour le type *lexical order* :

Quand un étudiant met certains éléments sémantiques dans le mauvais ordre, il s'agit d'une erreur de type *lexical order*. Par exemple, deux adjectifs peuvent être mis dans le mauvais ordre. Ici également, la frontière est difficile à tracer entre les erreurs de type *lexical order* et ceux de *grammatical order*. Nous tenons compte de la règle suivante : les erreurs de type *lexical order* concernent uniquement les erreurs appartenant à la même catégorie de mot. S'il s'agit de mots de différentes catégories placés dans un mauvais ordre, il s'agit d'une erreur de type *grammatical error*.

b) pour le type *grammatical order* :

*D'ailleurs, **ne pas** tout le monde jouit d'un ordinateur. (correction proposée :
[...] tout le monde ne jouit pas [...].)

c) pour le type *discursive order* :

Des éléments discursifs peuvent également être placés dans un ordre erroné. Ainsi, des paragraphes peuvent être échangés ou un exemple illustrant un nouvel argument peut précéder l'argument. Dans ces cas-là, il s'agit d'erreurs de type *discursive order*.

Enfin, nous distinguons encore les erreurs d'orthographe et les erreurs de contenu.

Ainsi, dans cette étude nous distinguons un total de 14 types d'erreurs écrites. Il faut encore mentionner que, du point de vue linguistique, l'erreur, dans son sens large, peut être définie comme un écart par rapport à la norme. Étant donné la relativité de la notion même de norme et la coexistence de plusieurs conceptions, nous avons adopté une conception qui fait de l'erreur un écart de la norme prescriptive du français standard écrit, ce qui conduit à juger erroné tout emploi familier.

Quant au traitement des textes, dans la troisième phase de cette étude, tous les textes argumentatifs ont été traités selon différentes étapes.

En premier lieu, afin de faciliter l'analyse des erreurs écrites, les textes argumentatifs manuscrits ont été recueillis et transcrits littéralement dans des fichiers word en utilisant Microsoft Office Word 2007 (Annexes D, E, F). Dans les annexes (à savoir l'annexe D pour les textes de la PE UGR, l'annexe E pour les textes de la PE UGent et l'annexe F pour CTR UGR), nous présentons les transcriptions des textes argumentatifs, fidèles aux textes originaux, et non pas les copies des étudiants afin de garantir l'anonymat des participants.

En deuxième lieu, afin d'effectuer une analyse d'erreurs écrites efficace, uniforme et objective, tous les textes ont été téléchargés à l'outil de correction en ligne de l'université de Gand, à savoir *CorpuScript*.

Dans la troisième étape de l'analyse, afin d'évaluer la fréquence et les types d'erreurs, tous les textes argumentatifs ont été lus, relus et examinés un par un. Tout d'abord, le nombre total de mots écrits dans chaque texte a été calculé. Ensuite, des

erreurs ont été identifiées, sélectionnées et classées dans les catégories principales et les sous-types tels que décrits ci-dessus. Après, le nombre total d'erreurs et le nombre d'erreurs pour chaque catégorie et pour chaque sous-type ont été calculés et notés minutieusement dans un fichier Excel pour chaque étudiant. Enfin, la fréquence moyenne de chaque type d'erreur a été calculée. À ce stade, aucune correction n'a été fournie aux étudiants. Au lieu de cela, les étudiants ont été informés qu'ils recevraient du feedback personnalisé sur leur texte argumentatif et qu'ils auraient la possibilité d'améliorer leur texte.

3.5.3. Analyse de la richesse lexicale dans les textes argumentatifs

Dans ce chapitre, nous présentons le logiciel D_Tools, utilisé pour l'analyse de la richesse lexicale dans les textes argumentatifs.

3.5.3.1. Le logiciel D_Tools

Pour l'analyse de la richesse lexicale, nous avons opté pour utiliser D_Tools. D_Tools est un logiciel qui calcule une statistique reflétant la richesse lexicale d'un texte. Il est basé sur le travail de Malvern *et al.*, 2004. La statistique que le logiciel calcule (appelée D) est essentiellement la même mesure calculée par le programme *vocd* de Malvern & Richards. Toutefois, *vocd* exige que les données soient formatées selon les conventions utilisées par le système CHILDES (MacWhinney, 2000). Contrairement à *vocd*, D_Tools permet au chercheur de travailler directement avec le texte (Meara & Miralpeix, 2016).

3.5.3.2. La valeur D

Le logiciel *vocd* est une statistique complexe. Il s'agit d'une mesure de type-occurrence (TTR). Mais l'approche de Malvern & Richards est beaucoup plus complexe que les méthodes plus simples qui ont été développées (Meara & Miralpeix, 2016). Alors que, selon Meara & Miralpeix (2016), la plupart des chercheurs se sont contentés d'ignorer l'interaction entre le TTR et la longueur du texte, l'approche de Malvern & Richards aborde cette problématique. Ils admettent que des textes de différentes longueurs produiront des valeurs TTR différentes, et soulignent qu'un texte est mieux décrit non pas par une seule valeur TTR, mais par un ensemble de valeurs TTR, décrivant chacun

des échantillons de texte de différente taille. Ces valeurs peuvent être présentées sous la forme d'une courbe, appelée D, qui tombe généralement de gauche à droite (Meara & Miralpeix, 2016).

Le processus par lequel la valeur D est calculée se résume dans ce qui suit : la première étape consiste à obtenir un texte. Ensuite, Malvern & Richards génèrent 100 échantillons de 35 mots à partir de ce texte en sélectionnant des mots au hasard. Pour chaque échantillon, le TTR est calculé, suivi de la moyenne pour ces 100 échantillons de 35 mots. Ensuite, ce processus est répété avec 100 échantillons de 36 mots, 100 échantillons de 37 mots, 100 échantillons de 38 mots, et ainsi de suite jusqu'à 100 échantillons de 50 mots. Le résultat est alors un ensemble de 16 valeurs TTR. Finalement, la valeur D est calculée avec la formule suivante :

$$TTR = D/N * ((1 + 2*N/D)^{1/2} - 1)$$

La valeur D qui produit la courbe la mieux adaptée est considérée comme la valeur qui décrit le mieux la richesse lexicale du texte (Meara & Miralpeix, 2016).

3.5.3.3. La procédure à suivre de D_Tools

Comme mentionné antérieurement, dans ce qui suit, nous décrivons la procédure à suivre de D_Tools. Le logiciel D_Tools est disponible sur le site web de Lognostics Tools⁴⁰. Pour cette recherche, nous avons utilisé la version gratuite en ligne, notamment la version v2.00 (avec une dernière actualisation le 01/07/2015). Avant de pouvoir analyser le texte avec D_Tools, nous avons procédé à faire le travail préparatoire suivant (étape 1) :

Étape 1.

- S'assurer que le texte contient au moins 50 mots. Sinon, le programme vous donnera une indication que le texte est trop court pour être analysé.
- Supprimer du texte tous les symboles bizarres qui ne doivent pas être inclus dans l'analyse.
- Il faut prendre certaines décisions concernant la façon dont certains mots doivent être traités lors de l'analyse.

⁴⁰ En ligne : <http://www.lognostics.co.uk/tools/index.htm>

Les erreurs sont un problème particulier. Si nous laissons les erreurs ou si nous les corrigeons, les données peuvent ne pas être fiables. Si nous supprimons simplement les erreurs, le nombre de *function words* ou de mots fonctionnels de haute fréquence augmentera. Selon Meara (2016), la solution semble être de travailler avec des textes qui sont relativement exempts d'erreurs (Meara & Miralpeix, 2016). Nous avons donc corrigé les erreurs d'orthographe, éliminé les mots inexistantes ou les mots en anglais ou en espagnol.

Un deuxième problème concerne les noms propres. Nous pouvons traiter un nom comme *Abraham Lincoln* comme deux mots, ou utiliser un trait souligné, *Abraham_Lincoln* pour transformer le nom propre en un seul élément lexical. Dans ce cas, le mot ne compte comme un seul mot dans l'analyse. Le plus important c'est d'être cohérent et de conserver le même traitement lors de la préparation du texte. En plus, des mots avec des traits d'union sont comptés comme deux mots, de même que des mots qui incluent des apostrophes comme *n'est*. Nous avons donc également tenu compte de cet aspect-là lors de la préparation du texte.

Étape 2.

Après le travail préparatoire, il faut télécharger le texte dans l'espace de travail de D_Tools. Le texte peut être copié et collé directement d'un autre document ou bien être tapé. L'espace de travail de D_Tools est représenté sur la figure 15.

Figure 15. D_Tools – espace de travail

Étape 3.

Ensuite, le programme demande d'introduire un nom pour le texte et d'ajouter des signes de ponctuation que D_Tools éliminera lors de l'analyse du texte.

Étape 4.

Il suffit alors de cliquer sur le bouton *Submit* pour continuer.

Étape 5.

D_Tools passe alors à l'analyse des échantillons du texte, et calcule une série de TTR pour les échantillons de différente longueur. Le programme compare ensuite les données qu'il recueille avec le modèle de Malvern & Richards (2004 ; 2012) et rapporte les résultats.

Étape 6.

D_Tools génère un rapport qui ressemble à la figure 16. Les TTR moyennes peuvent varier de 0 à 1. Des valeurs TTR plus élevées génèrent une note D plus élevée. Le rapport énumère le nombre total de mots traités, la valeur la mieux adaptée de D et un chiffre d'erreur qui indique à quel point les données correspondent au modèle. Plus ce chiffre d'erreur est faible, plus la correspondance entre vos données et les courbes théoriques avec lesquelles le programme fonctionne est la plus proche. D'une manière générale, le chiffre d'erreur devrait être proche de zéro si le programme fonctionne pour les données. Si le chiffre d'erreur est supérieur à 0.1, alors la courbe théorique trouvée par le programme n'est pas une bonne correspondance pour ces données. Cela arrive parfois si le texte analysé a des propriétés stylistiques inhabituelles.

D_Tools génère également un graphique qui montre la courbe de données et la courbe du modèle le mieux adapté. Sur l'écran du programme, le premier apparaît en bleu et le dernier en jaune (ligne noire et ligne claire dans la figure 16). Ces courbes devraient normalement coïncider les unes avec les autres.

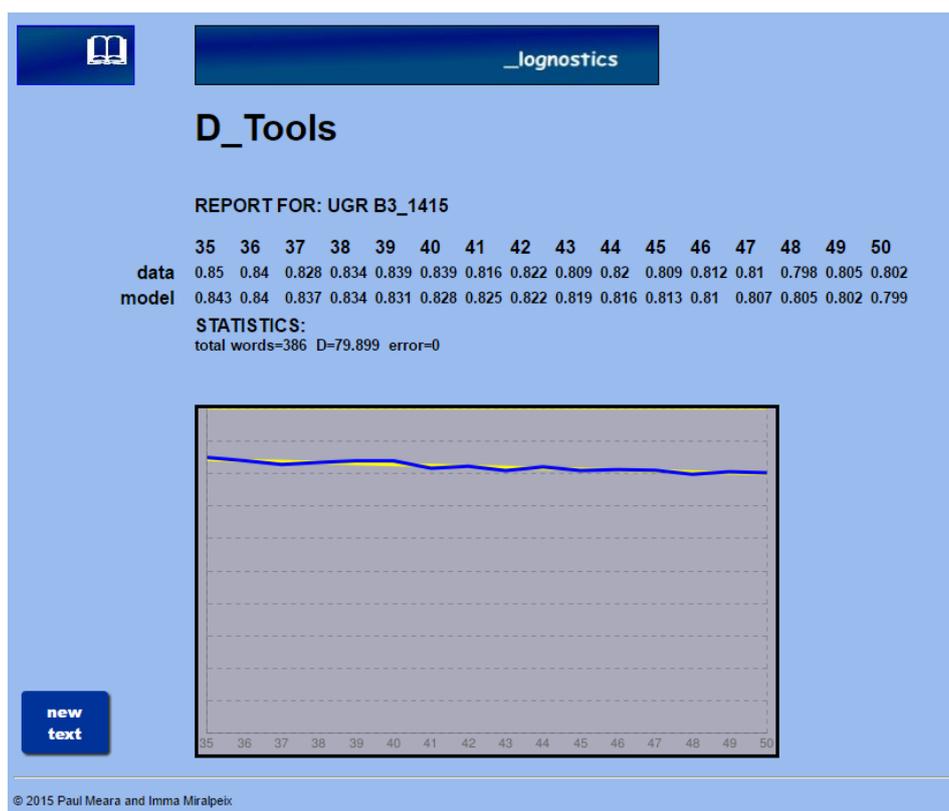


Figure 16. D_Tools – rapport

Finalement, D peut théoriquement varier entre 0 et 120, mais des valeurs supérieures à 90 indiquent habituellement qu'il existe des caractéristiques inhabituelles dans le texte (voir Malvern *et al.*, 2004 : 182). Les valeurs basses de D indiquent que le texte source contient beaucoup de répétitions, et n'est pas lexicalement riche, et tend à ne pas répéter les mêmes mots encore et encore. Notez que la source de répétition la plus commune provient de l'utilisation de mots fonctionnels à haute fréquence, de sorte que la valeur D est fortement affectée par la structure de la phrase. En théorie, la valeur D peut être calculée pour tout texte qui contient au moins 50 mots. En pratique, de meilleurs résultats sont trouvés si le texte source est plus long que si le texte est court.

Dans le dernier sous-chapitre de la méthodologie (3.5.4.), nous décrivons les analyses statistiques réalisées dans cette étude.

3.5.4. Les analyses quantitatives et statistiques

Dans cette étude, toutes les données des analyses du niveau de FLE (©DIALANG), de l'analyse des erreurs écrites dans les textes argumentatifs et de l'analyse de la richesse

lexicale ont été recueillies et soumises à des tests statistiques en utilisant le logiciel SPSS 15.0. Dans ce qui suit, nous justifions les tests statistiques employés pour l'analyse des résultats.

Tout d'abord, toutes les variables ont été analysées avec un test de normalité, à savoir le test de Shapiro-Wilk pour déterminer la distribution normale. En effet, un bon nombre des procédures statistiques, y compris le Test t, reposent sur l'hypothèse que les données suivent une distribution normale. Cela implique que l'on suppose que les populations, dont les échantillons sont prélevés, sont normalement distribuées (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Quant aux tests évaluant la normalité, il en existe plusieurs. Nous présenterons uniquement le test de Shapiro-Wilk que nous avons utilisé dans cette recherche.

Comme déjà mentionné, le test de Shapiro-Wilk a été réalisé avec le logiciel SPSS 15.0. L'hypothèse nulle est que la distribution de l'échantillon est normale. Si le test est significatif, la distribution n'est pas normale. Bref, en statistique, les tests de normalité permettent de vérifier si les données d'un échantillon sont distribuées de façon normale ou non. Nous avons opté pour le test de normalité de Shapiro-Wilk parce que certains chercheurs le recommandent et le considèrent comme le meilleur choix pour tester la normalité des données (Thode, 2002 ; Ghasemi & Zahediasl, 2012).

Concernant l'interprétation du test de normalité, nous avons suivi les règles suivantes. Si p est significatif ($p < 0.05$), la distribution des données n'est pas normale. Par conséquent, il faut procéder au test non paramétrique Mann-Whitney. Par contre, si p n'est pas significatif ($p > 0.05$), la distribution des données est normale et nous pouvons réaliser un Test t pour déterminer s'il y a des différences statistiquement significatives entre les deux échantillons.

Commentons maintenant les résultats pour le test de normalité de Shapiro-Wilk pour justifier le choix du test statistique réalisé postérieurement, notamment le Test t ou le test non paramétrique Mann-Whitney. Nous présentons d'abord les résultats pour les analyses du niveau de FLE (©DIALANG), ensuite ceux de l'analyse des erreurs écrites dans les textes argumentatifs et finalement ceux de l'analyse de la richesse lexicale.

En premier lieu, les scores du test de niveau sur l'étendue du vocabulaire du test ©DIALANG ont été distribués normalement ($p = 0.265 > 0.05$) et, par conséquent, le Test t

a été utilisé pour déterminer les différences statistiques parce que ce test demande des données distribuées de façon normale.

Dans le cas des analyses des compétences en FLE du test ©DIALANG, des erreurs écrites et de la richesse lexicale dans les textes argumentatifs, les données n'étaient pas distribuées normalement ($p < 0.05$), et pour cette raison le test non paramétrique Mann-Whitney a été utilisé pour déterminer la signification statistique. En effet, le test Mann-Whitney est un test statistique comparable à Test t mais qui est utilisé avec des données qui ne sont pas distribuées normalement (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Ci-dessous, nous exposons les valeurs p du test Shapiro-Wilk pour les données sur les différentes compétences en FLE du test ©DIALANG (a), les différents types d'erreurs écrites (b) et la richesse lexicale (c).

a) Les valeurs p pour les différentes compétences en FLE du test ©DIALANG sont les suivantes : pour la compréhension écrite ($p=0.000$), la compréhension orale ($p=0.000$), l'expression écrite ($p=0.000$), la grammaire ($p=0.000$) et pour le vocabulaire ($p=0.000$).

b) Les valeurs p pour les différents types d'erreurs écrites sont : pour le total d'erreurs ($p=0.005$), le total de mots ($p=0.005$), les erreurs d'orthographe ($p=0.000$), les erreurs de vocabulaire ($p=0.000$), les erreurs de grammaire ($p=0.004$), les erreurs de discours ($p=0.000$) et pour les erreurs de contenu ($p=0.000$).

c) La valeur p pour la richesse lexicale est 0.000.

Comme mentionné ci-dessus, nous pouvons conclure que les données ne sont pas distribuées normalement ($p < 0.05$). Par conséquent, le test Mann-Whitney a été réalisé postérieurement.

Commentons maintenant brièvement le test Mann-Whitney. C'est un test non paramétrique qui permet de comparer deux populations ou deux échantillons indépendants de petite taille et de savoir s'il y a une différence entre les deux séries de données. Il est valide sur des données ordinales et sur des échantillons de petite taille (Nachar, 2008). Toutes les comparaisons faites dans cette étude répondent donc aux exigences pour mener à bien ces analyses statistiques.

Enfin, mentionnons encore que dans le chapitre suivant (Chapitre IV), les résultats de chaque variable sont exprimés en valeurs moyennes \pm écart-type. Les valeurs $p < 0.05$ pour le Test t et le test Mann-Whitney ont été considérées comme statistiquement significatives dans les tests bilatéraux. Dans les analyses des erreurs écrites, le pourcentage d'étudiants qui ont commis chaque erreur, la répartition des erreurs dans chaque catégorie d'erreurs et leurs sous-types sont présentés en pourcentage dans leurs tableaux respectifs. Nous présenterons tous ces résultats pour le Test t et le test Mann-Whitney dans le texte des résultats et/ou dans les tableaux et graphiques correspondants (Chapitre IV).

Dans le chapitre suivant, nous arrivons enfin à la description des résultats de cette recherche.

CHAPITRE IV. RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous décrivons les résultats des deux objectifs principaux visés dans cette thèse de doctorat. Comme dans le cadre théorique, nous distinguons ici également deux grandes parties : d'une part, les résultats correspondant à notre premier objectif, à savoir l'implémentation de la vision européenne au niveau de l'enseignement, et plus particulièrement de celui des formations initiales en enseignement de FLE (4.1.) ; et d'autre part, les résultats correspondant à notre deuxième objectif principal, notamment la maîtrise de la matière, en l'occurrence le français de futurs enseignants de FLE ayant participé à cette recherche (4.2.).

Dans la première partie, nous vérifions dans quelle mesure les formations initiales en enseignement de FLE implémentent la vision européenne au niveau de l'enseignement, et plus particulièrement en ce qui concerne l'importance des compétences langagières de l'enseignant d'une langue étrangère.

Dans la deuxième partie, nous présentons les résultats de l'étude expérimentale. Tout d'abord, nous décrivons les résultats de l'enquête (4.2.1) et ceux obtenus lors de l'évaluation du niveau de FLE (4.2.2.) chez tous les étudiants ayant participé à notre étude, pour ensuite passer à l'analyse des textes argumentatifs et au classement général et détaillé des erreurs écrites (4.2.3.). Nous abordons également les types d'erreurs les plus fréquents (4.2.3.3.) en les illustrant avec des exemples concrets tirés des corpus. Finalement, nous exposons les résultats de l'analyse de la richesse lexicale (4.2.3.4.) dans les textes argumentatifs. Mentionnons encore que dans cette partie des résultats, nous décrivons toujours les résultats de l'université de Grenade d'abord et ensuite ceux de l'université de Gand afin de les comparer finalement dans un sous-chapitre suivant.

Signalons que le Chapitre IV décrit uniquement les résultats. L'interprétation ou la discussion de tous les résultats est abordée dans le chapitre suivant (Chapitre V.)

4.1. Implémentation de la vision européenne dans les formations initiales en enseignement de FLE

Comme nous avons indiqué dans le chapitre 2.1. du premier cadre de notre cadre théorique, ce qui nous intéresse dans cette première partie des résultats, c'est de savoir si les formations initiales en enseignement de FLE implémentent la vision européenne au niveau de l'enseignement, et en particulier concernant l'importance des compétences langagières de l'enseignant d'une LE. Plus précisément, il est question de savoir si les quatre éléments clés du *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* (PEFELE) faisant référence à cette importance des compétences langagières de l'enseignant sont déjà pris en compte dans la formation initiale en enseignement de FLE dans les deux universités participant à cette étude.

Avant de passer à la description des résultats, nous rappelons les quatre éléments clés du PEFEELE, faisant référence à l'importance des compétences langagières de l'enseignant d'une LE :

« 7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne. » ;

« 8. L'occasion d'observer l'enseignement ou d'y participer dans plus d'un pays. » ;

« 16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire. » ;

« 27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières. ».

Dans ce qui suit, nous décrivons tout d'abord le plan d'études, les objectifs de base et les compétences de base à atteindre pendant les formations initiales pour ensuite aborder la présence des quatre éléments clés du PEFEELE, tant à l'université de Grenade (4.1.1.) qu'à l'université de Gand (4.1.2.).

4.1.1. Plan d'études, objectifs et compétences de base à atteindre pendant la formation initiale en enseignement de FLE, à l'université de Grenade

Dans ce chapitre, nous présentons le plan d'études et les objectifs de la formation ainsi que les compétences générales et spécifiques à atteindre pendant la formation initiale en enseignement de FLE à l'université de Grenade. À la fin de ce chapitre, nous décrivons les résultats concernant la présence des quatre éléments clés du PEFELE.

À l'université de Grenade, la formation initiale en enseignement intitulé « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* » a pour objectif fondamental que les étudiants acquièrent les compétences nécessaires pour exercer la profession d'enseignant selon les critères les plus acceptés conformément à la réglementation en vigueur.

Il est considéré que la formation devrait fournir aux futurs enseignants les connaissances théoriques, les compétences, les attitudes et un contact suffisant avec la profession et la pratique, de sorte que cette formation constitue la base nécessaire sur laquelle ils peuvent construire leur développement professionnel. Ce développement durera toute la vie active des enseignants et est fortement influencé par la formation reçue. À cet égard, il convient de noter que cette formation a tout d'abord un caractère professionnel, sans oublier la promotion des activités de recherche dans le domaine de l'éducation.

Dans le tableau ci-dessous (Tableau 20), nous présentons les différents modules et cours dont constitue la formation. La formation initiale en enseignement (60 ECTS), intitulée « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* », compte un module général de 12 ECTS et un module spécifique de 24 ECTS. Ces deux grands modules sont complétés par des cours optionnels pour un total de 8 ECTS. Finalement, la formation compte une partie importante de stage de 16 ECTS.

<i>« Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas »</i>		
MODULES	ECTS	COURS (ECTS)
<i>MODULE GÉNÉRAL</i>	12	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage et développement de la personnalité (4 ECTS) - Processus et contextes éducatifs (4 ECTS) - Société, famille et éducation (4 ECTS)
<i>MODULE SPÉCIFIQUE</i>	24	<ul style="list-style-type: none"> - Compléments pour la formation disciplinaire de la spécialisation (6 ECTS) - Apprentissage et enseignement des matières de chaque spécialisation (12 ECTS) - Innovation de l'enseignement et introduction à la recherche en éducation (6 ECTS)
<i>MODULE STAGE</i>	16	<ul style="list-style-type: none"> - Stage dans la spécialisation correspondante dans des écoles secondaires (10 ECTS) - Travail de fin de mastère (6 ECTS)
<i>COURS OPTIONNELS</i>	8	Les étudiants peuvent choisir un total de 8 ECTS parmi les cours d'autres formations de mastère officielles ou d'autres spécialités du même mastère ou encore des cours proposés par l'université

Tableau 20. UGR – Plan d'études du « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* » : modules, cours et crédits ECTS correspondants

Mentionnons encore qu'il est nécessaire d'influencer la formation d'un enseignant qui fonctionne en tant que médiateur entre le développement socio-personnel et l'apprentissage, capable de promouvoir la formation personnelle, scientifique et culturelle des élèves en tant que citoyens compétents afin de pouvoir s'épanouir et exercer leurs droits et remplir leurs fonctions dans une société démocratique. Par conséquent, les objectifs de base d'une formation pour initier les futurs enseignants de l'enseignement secondaire sont les suivants :

- Encourager le développement d'une vision globale et analytique des problèmes sociaux, culturels et environnementaux de notre temps.
- Promouvoir une attitude positive et critique envers le développement de l'identité professionnelle des enseignants.
- Intégrer les expériences professionnelles avec des processus de formation, et à travers une réflexion critique sur tout ce qui s'expérimente ou s'apprend.

- Promouvoir la collaboration avec d'autres professionnels dans le domaine de l'éducation et, en particulier, avec les équipes de direction des écoles.
- Promouvoir l'utilisation des processus de recherche en classe comme base de leur développement professionnel.
- Encourager une formation culturelle, personnelle, éthique et sociale adéquate pour exercer en tant qu'enseignant avec une rigueur scientifique dans le domaine de l'éducation des adolescents.
- Encourager la compréhension des relations existantes entre les modèles d'apprentissage, le contexte scolaire et les options didactiques nécessaires.
- Promouvoir la reconnaissance, l'analyse et l'attention des caractéristiques différentielles des élèves, en fonction de leur développement évolutif, les contextes familiaux, sociaux et culturels.
- Connaître les compétences professionnelles d'un enseignant propres à chaque spécialité et leur relation avec d'autres compétences.

Ce dernier objectif de base nous mène à la description des compétences générales et spécifiques que les étudiants doivent acquérir dans la formation initiale des enseignants.

a. Compétences générales

Les compétences générales qui devraient être développées durant la formation ont été encodées avec les initiales CG, suivi du numéro de l'ordre établi dans les règlements.

CG1. Connaître le contenu des programmes de la spécialisation correspondante, et les connaissances didactiques autour des processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour la formation professionnelle, la connaissance des professions respectives sera incluse.

CG2. Planifier, élaborer et évaluer les processus d'enseignement et d'apprentissage augmentant ainsi les processus éducatifs qui facilitent l'acquisition de compétences, tout en tenant compte du niveau et des connaissances préalables des élèves, à la fois individuellement et en collaboration avec d'autres enseignants et professionnels de l'école.

CG3. Rechercher, obtenir, traiter et communiquer de l'information (orale, écrite, audiovisuelle, numérique ou par le biais du multimédia), la transformer en connaissances et l'appliquer dans l'enseignement et l'apprentissage dans la propre spécialisation.

CG4. Concrétiser le programme qui sera utilisé dans une école en participant à la planification collective du programme ; élaborer et mettre en œuvre les méthodes didactiques, tant individuelles qu'en groupe, adaptées à la diversité des élèves.

CG5. Concevoir et développer des espaces d'apprentissage avec une attention particulière à l'équité, l'éducation et les valeurs émotionnelles, l'égalité des droits et des chances pour les hommes et les femmes, l'éducation civique et le respect des droits de l'homme qui facilitent la vie en société, la prise de décisions y la construction d'un avenir durable.

CG6. Acquérir des stratégies pour encourager les efforts des élèves et promouvoir leur capacité à apprendre de façon autonome et ensemble avec d'autres élèves. Développer des compétences de réflexion et prise de décision afin de faciliter l'autonomie, la confiance et l'initiative personnelles.

CG7. Connaître les processus d'interaction et de communication dans la salle de classe, maîtriser les compétences sociales nécessaires pour favoriser l'apprentissage et la coexistence dans la salle de classe, et résoudre les problèmes de discipline et de conflits.

CG8. Concevoir et mener des activités formelles et informelles qui contribuent à rendre l'école un lieu de participation ; développer les fonctions d'encadrement et d'orientation des élèves d'une manière coopérative et coordonnée ; participer à l'évaluation, la recherche et l'innovation des processus d'enseignement et d'apprentissage.

CG9. Connaître les normes et l'organisation institutionnelle des systèmes éducatifs et des modèles d'amélioration de la qualité à appliquer dans les écoles.

CG10. Connaître et analyser les caractéristiques historiques de la profession d'enseignant, sa situation actuelle, les perspectives et les relations avec la réalité sociale de chaque époque.

CG11. Informer et conseiller les familles sur le processus d'enseignement et d'apprentissage et sur l'orientation personnelle, scolaire et professionnelle de leurs enfants.

CG12. Promouvoir l'esprit critique, réflexif et l'esprit d'entreprise.

CG13. Promouvoir et assurer le respect des droits de l'homme et les principes d'accessibilité universelle, l'égalité, la non-discrimination et les valeurs démocratiques et la culture de la paix.

CG14. Développer les compétences d'apprentissage des élèves qui leur permettent de continuer à étudier d'une manière qui sera en grande partie autodirigée et autonome.

b. Compétences du Module Général

Les compétences spécifiques accordées aux différents modules du programme ont été encodées avec l'abréviation CE, suivie du numéro d'ordre. Les compétences générales du module général sont : CG2, CG3, CG4, CG5, CG6, CG7, CG8, CG9, CG10, CG11, CG12 et CG13. Les compétences spécifiques associées à des cours qui composent le module général sont les suivantes :

Cours : APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ

CE1. Connaître les caractéristiques des élèves, de leurs contextes sociaux et leurs motivations.

CE2. Comprendre le développement de la personnalité de ses élèves et les dysfonctionnements possibles qui affectent l'apprentissage.

CE3. Élaborer des propositions basées sur l'acquisition de connaissances, de compétences et d'aptitudes intellectuelles et émotionnelles.

CE4. Identifier et planifier des solutions pour des situations éducatives qui touchent les élèves ayant des capacités différentes et des rythmes d'apprentissage différentes.

CE5. Conceptualiser avec rigueur et précision les indices psycho-évolutifs, psycho-éducatifs et culturels qui contextualisent le développement des adolescents et ses implications dans les processus d'enseignement-apprentissage.

CE6. Construire un concept de l'adolescent basé sur les perspectives psychologiques et les découvertes scientifiques.

CE7. Définir les variables psychologiques pour l'élaboration d'un projet éducatif en incluant les processus psychologiques qui se produisent dans l'activité d'enseignement et d'apprentissage qu'effectuent des enseignants et de jeunes adolescents.

CE8. Comprendre et valoriser la diversité chez les élèves en fonction de leur développement psycho-évolutif et psycho-éducatif et l'impact que ceci a sur l'apprentissage.

CE9. Connaître et analyser les facteurs psychologiques qui favorisent l'apprentissage.

CE10. Établir des processus de communication avec les adolescents, s'approchant à leur réalité et valeurs pour les guider dans leur développement.

CE11. Détecter et analyser les situations et les difficultés affectant les élèves ayant des capacités et des rythmes d'apprentissage différents et intervenir de façon appropriée.

Cours : PROCESSUS ET CONTEXTES ÉDUCATIFS

CE12. Connaître l'évolution historique du système éducatif dans notre pays.

CE13. Connaître les processus d'interaction et de la communication dans la salle de classe et à l'école, savoir aborder et résoudre les problèmes éventuels.

CE14. Connaître et appliquer les ressources et stratégies d'information, de mentorat et d'orientation scolaire et professionnelle.

CE15. Promouvoir des actions d'éducation émotionnelle, de valeurs et d'éducation civique.

CE16. Participer au projet éducatif et aux activités générales de l'école selon des critères d'amélioration de la qualité, d'attention à la diversité, de prévention des problèmes d'apprentissage et de coexistence.

CE17. Situer la pratique éducative et la profession d'enseignant dans les contextes divers (social, culturel, historique, juridique, organisationnel et salle de classe) dans lesquels elle se développe, en analysant comment ces contextes influencent et sont influencés par les processus éducatifs.

CE18. Connaître les espaces d'autonomie pédagogique, curriculaire et de gestion et l'organisation des écoles pour y participer par des mesures et des actions visant à la définition et à la mise en œuvre d'un projet éducatif adapté à l'environnement et à la culture de l'école et engagé à progresser et améliorer.

CE19. Comprendre et analyser les particularités des centres et des salles de classe pour proposer des actions pour la gestion de la coexistence, qui facilitent l'apprentissage, le développement affectif et l'acquisition de valeurs civiques.

CE20. Acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour exercer la fonction de mentorat d'un enseignant de l'enseignement secondaire.

CE21. Proposer, organiser et mener des actions de mentorat conformément aux différentes fonctions attribuées aux enseignants, et en collaboration avec le service d'orientation.

CE22. Acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour l'utilisation et le développement des TICE dans la profession d'enseignant.

Cours : SOCIÉTÉ, FAMILLE ET ÉDUCATION

CE23. Relier l'éducation à l'environnement et comprendre le rôle éducatif de la famille et de la communauté, à la fois dans l'acquisition de compétences et dans l'éducation du respect des droits et libertés, de l'égalité des droits et des chances pour les hommes et les femmes et l'égalité de traitement et de non-discrimination des personnes handicapées.

CE24. Connaître l'évolution historique de la famille, ses différents types et l'impact du contexte familial dans l'éducation.

CE25. Acquérir des compétences sociales au niveau de la relation et de l'orientation familiales.

CE26. Connaître et comprendre les influences de l'environnement socioculturel dans la formation des élèves.

CE27. Connaître et comprendre le rôle éducatif de la famille et de leur interaction avec l'environnement scolaire.

CE28. Analyser le pouvoir éducatif de l'école en relation et interaction continues avec d'autres contextes éducatifs des adolescents.

c. Compétences du Module Spécifique

Les compétences générales liées au développement de ce module sont : CG1, CG2, CG3, CG4, CG5, CG8, CG12 et CG13. Les compétences spécifiques associées aux cours de chacune des spécialités qui composent ce module sont les suivantes :

Cours : COMPLÉMENTS POUR LA FORMATION DISCIPLINAIRE

Pour chacune des spécialités de la formation, les compétences spécifiques suivantes doivent être élaborées, adaptées à la discipline respective :

CE29. Connaître la valeur formative et culturelle des cours correspondants à la spécialisation et les contenus qui sont enseignés.

CE30. Connaître l'histoire et les développements récents des matières et des perspectives pour pouvoir transmettre une vision dynamique.

CE31. Connaître des contextes et des situations dans lesquels les différents contenus sont utilisés ou appliqués.

CE32. Dans la formation professionnelle, connaître l'évolution du marché du travail, l'interaction entre la société, le travail et la qualité de vie, ainsi que la nécessité d'acquérir une formation adéquate afin de s'adapter aux changements et aux transformations dont peuvent avoir besoin les professions.

Cours : APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DES MATIÈRES DE CHAQUE SPÉCIALITÉ

Pour diverses spécialisations de la formation (ainsi, les langues étrangères, itinéraire FLE), les compétences spécifiques suivantes doivent être élaborées, adaptées au champ disciplinaire correspondant.

CE33. Connaître les développements théoriques et pratiques de l'enseignement et l'apprentissage des matières correspondantes (FLE).

CE34. Transformer les programmes d'étude en programmes d'activités et de travail.

CE35. Acquérir des critères de sélection et de développement de matériel éducatif.

CE36. Favoriser une ambiance qui facilite l'apprentissage et qui met en valeur les contributions des élèves.

CE37. Intégrer la formation en communication audiovisuelle et multimédia dans le processus d'enseignement-apprentissage.

CE38. Connaître les stratégies et les techniques d'évaluation et interpréter l'évaluation comme un instrument pour encourager les efforts.

Cours : INNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT ET INTRODUCTION À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Les compétences spécifiques suivantes doivent être développées :

CE39. Connaître et appliquer des propositions pédagogiques innovantes dans le domaine des spécialités (langues étrangères, FLE).

CE40. Identifier les problèmes relatifs à l'enseignement et l'apprentissage des matières du domaine (langues étrangères, FLE) et proposer des alternatives et des solutions.

CE41. Analyser de façon critique le savoir-faire de l'enseignement, les bonnes pratiques et l'orientation à l'aide d'indicateurs de qualité.

CE42. Connaître et appliquer des méthodes et des techniques de base de la recherche et de l'évaluation de l'éducation et être en mesure de concevoir et de développer des projets de recherche, d'innovation et d'évaluation.

d. Compétences du Module Stage

Il est important de signaler que toutes les compétences générales de la formation sont associées au module Stage et, les compétences des différents cours du module général et spécifique de la spécialité le sont également. Cependant, la législation actuelle met l'accent sur l'association des compétences spécifiques suivantes avec le Stage et le travail de fin de mastère.

Cours : STAGE DANS LA SPÉCIALISATION CORRESPONDANTE DANS DES ÉCOLES SECONDAIRES

CE43. Acquérir de l'expérience dans la planification, l'enseignement et l'évaluation des cours correspondants à la spécialisation.

CE44. Faire preuve d'une bonne maîtrise de l'expression orale et écrite dans la pratique de l'enseignement.

CE45. Maîtriser les compétences sociales nécessaires pour favoriser une ambiance qui facilite l'apprentissage et la coexistence.

CE46. Participer à des propositions d'amélioration dans les différents domaines à partir de la réflexion sur la pratique.

CE47. Pour la formation professionnelle, connaître la typologie correspondante des entreprises et des secteurs productifs et comprendre les systèmes organisationnels les plus courants dans les entreprises.

CE48. En ce qui concerne l'orientation, exercer l'évaluation psychopédagogique, conseiller d'autres professionnels de l'éducation, des élèves et des familles.

CE49. Évaluer le rôle de la culture organisationnelle de chaque école et connaître les fonctions des différents éléments qui la composent.

CE50. Contraster la vision personnelle de l'enseignement avec d'autres professionnels de son école pour prendre des décisions conjointes.

CE51. Planifier le processus d'enseignement dans son domaine spécifique, en concevant du matériel didactique et des tâches éducatives.

CE52. Développer des processus d'interaction et de communication efficaces dans la salle de classe, ce qui prouve une bonne maîtrise de l'expression orale et écrite dans la pratique.

CE53. Analyser les résultats de l'évaluation et en tirer des conclusions pour aider à améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Les compétences décrites ci-dessus, ainsi que ceux des autres cours, seront pris en compte dans le travail de fin de mastère qui résume la formation acquise tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin, la description du plan d'études, des objectifs généraux ainsi que des compétences générales et spécifiques de la formation nous permet maintenant de répondre à notre premier objectif de cette étude. En effet, comme nous avons indiqué antérieurement, ce qui nous intéresse, c'est de savoir si les quatre éléments clés du *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* (PEFELE) faisant référence à

l'importance des compétences langagières de l'enseignant d'une LE, que nous commentons ci-dessous, sont déjà pris en compte dans la formation en enseignement à l'université de Grenade. Commentons la (non) présence de ces quatre éléments :

1) « 7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne. »

À l'université de Grenade, selon l'administration de la faculté, il n'existe pas de possibilité de réaliser un séjour Erasmus pendant la formation initiale en enseignement de FLE⁴¹.

2) « 8. L'occasion d'observer l'enseignement ou d'y participer dans plus d'un pays. » ;

En ce qui concerne l'occasion d'observer l'enseignement ou d'y participer dans plus d'un pays, selon l'administration de la faculté, le stage pratique se réalise obligatoirement dans des écoles à Grenade⁴².

3) « 16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire. » ;

4) « 27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières. ».

Concernant les deux éléments clés mentionnés ci-haut, nous concluons qu'une des compétences spécifiques du Module Stage fait référence aux compétences langagières, notamment « CE44. Faire preuve d'une bonne maîtrise de l'expression orale et écrite dans la pratique de l'enseignement ». Toutefois, il n'y a pas de définition précise de la « bonne maîtrise » nécessaire pour devenir enseignant d'une LE.

D'autre part, la formation accorde de l'importance aux compétences langagières. Les étudiants entretiennent et améliorent la compétence langagière orale (par la réalisation d'un exposé oral) et écrite (par la rédaction d'un mémoire).

⁴¹ Pendant l'année académique 2016-2017, il y avait tout de même une possibilité de réaliser, comme activité complémentaire, un stage pratique à Bradford College au Royaume-Uni, pour les étudiants en formation initiale en enseignement ayant acquis au minimum le niveau B2 en anglais.

⁴² Selon les professeurs de la formation initiale, en pratique, le stage à l'étranger est possible, mais obtenir des conventions Erasmus pour des stages pratiques de FLE en France reste difficile car il y a très peu d'universités (par exemple l'université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3 ou l'université de Stendhal de Grenoble) qui accueillent des étudiants en FLE en France.

Comme indiqué antérieurement, mentionnons que dans le Chapitre V, nous discutons les résultats.

4.1.2. Plan d'études, objectifs et compétences de base à atteindre pendant la formation initiale en enseignement de FLE, à l'université de Gand

Tout comme pour l'université de Grenade, nous présentons ici le plan d'études, les objectifs et les compétences de base à atteindre pendant la formation initiale en enseignement de FLE à l'université de Gand, pour pouvoir vérifier si cette formation implémente les conseils européens en matière de la formation initiale des enseignants.

4.1.2.1. Plan d'études à l'université de Gand

Tout d'abord, il faut mentionner que dans le contexte académique actuel des études universitaires en langues et littératures et en traduction ou interprétation à l'université de Gand, les étudiants étudient au moins deux langues étrangères. Ceci implique qu'une fois inscrits dans la formation initiale en enseignement de langues et littératures, les étudiants sont obligés de suivre les cours en didactique des deux langues étrangères en question ainsi que de réaliser un stage pour les deux langues étrangères (cf. *infra* pour les différentes possibilités dans le tableau 21). Dans ce qui suit, nous donnons plus de détails sur le plan d'études.

Les étudiants ayant obtenu un des diplômes de licence ou de mastère de la liste suivante ont un accès direct à la formation initiale en enseignement avec une spécialisation en langues et littératures à l'université de Gand. Ensuite, ils choisissent deux langues de spécialisation, correspondantes aux langues choisies lors de leurs études de licence ou de mastère.

- Licence en linguistique et littérature : langues germaniques
- Licence en linguistique et littérature : langues romanes
- Licence en linguistique et littérature : latin et grec
- Licence en interprétation

- Licence en traduction
- Mastère en linguistique et littérature (toutes les spécialisations)
- Mastère en littérature moderne comparée
- Mastère en linguistique et littérature historiques
- Mastère en littérature occidentale
- Mastère en linguistique
- Mastère en traduction
- Mastère en interprétation
- Mastère en communication multilingue

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les différents modules et cours dont constitue la formation. La formation en enseignement de langues et littératures (60 ECTS), intitulée « *Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde* », compte une partie théorique générale obligatoire de 22 ECTS et une partie plus spécifique en didactique également obligatoire de 16 ECTS en total (8 ECTS par LE à enseigner). Ces deux grands modules sont complétés par un cours optionnel de 4 ECTS. Finalement, la formation compte une partie importante de stage de 18 ECTS en total (9 ECTS par stage par LE).

« <i>Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde</i> »		
1. Cours généraux (22 ECTS)		
1.	Environnements d'apprentissage puissants	6 ECTS
2.	La gestion de classe et réflexion	6 ECTS
3.	Le professeur au sein de l'école et de la société	6 ECTS
4.	La psychologie de l'adolescence	4 ECTS
2. Cours de spécialisation (16 ECTS)		
2.1. Module Didactique des langues (8 ECTS)		
À incorporer dans le curriculum : 8 ECTS à sélectionner de la liste ci-dessous. Les cours de didactique en langues correspondent aux langues choisies dans la formation de bachelier ou de mastère.		
1.	Didactique du français langue étrangère	4 ECTS
2.	Didactique de l'espagnol langue étrangère	4 ECTS
3.	Didactique du néerlandais langue maternelle et langue étrangère	4 ECTS
4.	Didactique de l'anglais langue étrangère	4 ECTS
5.	Didactique de l'allemand langue étrangère	4 ECTS
6.	Didactique du latin langue étrangère	4 ECTS
7.	Didactique du grec langue étrangère	4 ECTS
8.	Didactique d'autres langues étrangères	4 ECTS
2.2. Module Approfondissement didactique (8 ECTS)		
À incorporer dans le curriculum : 8 ECTS à sélectionner de la liste ci-dessous. Les cours de didactique en langues correspondent aux langues choisies dans la formation de bachelier ou de mastère.		
1.	Approfondissement didactique du français langue	4 ECTS

	étrangère	
2.	Approfondissement didactique de l'espagnol langue étrangère	4 ECTS
3.	Approfondissement didactique du néerlandais langue maternelle et langue étrangère	4 ECTS
4.	Approfondissement didactique de l'anglais langue étrangère	4 ECTS
5.	Approfondissement didactique de l'allemand langue étrangère	4 ECTS
6.	Approfondissement didactique du latin langue étrangère	4 ECTS
7.	Approfondissement didactique du grec langue étrangère	4 ECTS
8.	Approfondissement didactique d'autres langues étrangères	5 ECTS
3. Cours optionnels (4 ECTS)		
À incorporer dans le curriculum : au moins 4 ECTS d'un des modules de la liste ci-dessous.		
3.1. Liste de cours optionnels		
1. Interaction éducative et communication (4 ECTS)		
2. Mouvement et sport : maintenant et plus tard (4 ECTS)		
3. Culture, médias et éducation (4 ECTS)		
4. Questions pédagogiques : la philosophie comme exercice de l'art de vivre (4 ECTS)		
3.2. Un cours de didactique d'une langue supplémentaire		
3.3. Un cours de didactique supplémentaire		
3.4. Un cours lié à l'enseignement		
4. Stage (18 ECTS)		
À incorporer dans le curriculum : à sélectionner 18 ECTS de la liste suivante, avec : 9 ECTS d'un cours ayant la référence A et 9 ECTS d'un cours ayant la référence B. Le stage se déroule dans deux langues différentes, correspondantes aux cours de didactique spécifique choisis.		
1.	Stage français A	9 ECTS
2.	Stage français B	9 ECTS
3.	Stage espagnol A	9 ECTS
4.	Stage espagnol B	9 ECTS
5.	Stage néerlandais A	9 ECTS
6.	Stage néerlandais B	9 ECTS
7.	Stage anglais A	9 ECTS
8.	Stage anglais B	9 ECTS
9.	Stage allemand A	9 ECTS
10.	Stage allemand B	9 ECTS
11.	Stage latin A	9 ECTS
12.	Stage latin B	9 ECTS
13.	Stage grec A	9 ECTS
14.	Stage grec B	9 ECTS
15.	Stage autres langues étrangères A	9 ECTS
16.	Stage autres langues étrangères B	9 ECTS

Tableau 21. Modules et cours dans la formation initiale en enseignement de l'université de Gand, intitulée « *Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde* »

Le stage comprend 12 heures d'observation (pour chaque LE), 30 heures de cours à donner individuellement (pour chaque LE) et 4 heures de participation à des activités

mésos (pour chaque LE) comme par exemple assister à un conseil de classe, à une journée portes ouvertes, etc. Pendant le stage, les étudiants acquièrent de l'expérience dans au moins deux types d'enseignement différents, à savoir l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique ou professionnel. En outre, pour certaines langues étrangères, il est également possible de réaliser un stage dans l'enseignement supérieur, l'enseignement aux adultes, etc.

Comme nous avons indiqué antérieurement, ce qui nous intéresse, c'est de savoir si les quatre éléments clés du PEFELE, faisant référence à l'importance des compétences langagières de l'enseignant d'une LE, que nous commentons ci-dessous, sont déjà pris en compte dans la formation initiale en enseignement à l'université de Gand. Commentons la (non) présence de ces quatre éléments :

- 1) « 7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne. »

Pendant la formation universitaire en enseignement, il existe une possibilité de réaliser un séjour Erasmus pendant un semestre (d'une durée de 4 à 5 mois) dans les universités avec lesquelles l'université de Gand a des accords bilatéraux Erasmus. Toutefois, les destinations et surtout le nombre d'étudiants que l'on accueille actuellement sont limités⁴³, et ne couvrent pas toutes les langues étrangères que les stagiaires enseignent lors de la formation en enseignement de langues étrangères. Prenons comme exemple le cas du français pour l'année académique 2017-2018 : une seule université française, à savoir l'université de Lille, accueille seulement deux étudiants de l'université de Gand pour un séjour Erasmus pendant leur formation initiale en enseignement. Cependant, selon l'administration de la faculté, de nouveaux accords bilatéraux peuvent toujours être négociés sur de nouvelles initiatives.

- 2) « 8. L'occasion d'observer l'enseignement ou d'y participer dans plus d'un pays. » ;

Concernant la possibilité d'observer l'enseignement et de réaliser un stage à l'étranger, ceci est possible sous deux conditions : (1) les responsables des cours de didactique doivent donner leur accord ; (2) un maximum de 20 heures de cours à donner

⁴³ Mentionnons que pour l'année académique 2017-2018, les destinations sont Berlin (Allemagne) (4 places), Lisbonne (Portugal) (4 places), Sofia (Bulgarie) (1 place), Cordoue (Espagne) (6 places) et Lille (France) (2 places).

(du total de 60 heures) peuvent se réaliser à l'étranger. Il y a également une possibilité de faire une demande de stage à l'étranger en dehors d'un séjour Erasmus mais cette option se réalise très peu. Actuellement il y a peu de clarté sur cet aspect.

- 3) « 16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire. » ;

Dans la formation, il n'y a plus de cours spécifiques concentrés sur l'apprentissage de la langue française. Mais il faut bien mentionner que les étudiants sont incités à réfléchir sur le niveau de leurs propres compétences langagières et de s'engager à entretenir et améliorer les difficultés qu'ils éprouvent encore. Toutefois, un suivi individuel plus strict des points d'actions des étudiants pourrait être très utile. Mentionnons également que les compétences langagières sont prises en compte dans chaque évaluation des cours de didactique ainsi que du stage pratique tout au long de l'année académique.

- 4) « 27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières. ».

Pour les cours de didactique du FLE, les étudiants réalisent des tâches orales (par exemple donner un mini-cours TICE aux autres étudiants en didactique) et écrites (par exemple la préparation écrite d'un cours, la réalisation d'un travail de recherche en groupe, la rédaction de matériel didactique sur un thème grammatical et/ou lexical particulier, etc.)

Pour le stage pratique, les étudiants créent un portfolio, rédigé entièrement en français, qui permet de regrouper les rapports des stages d'observation, accompagnés de réflexions critiques ; les préparations écrites des cours donnés, également accompagnées de réflexions critiques sur leurs propres réalisations. Le portfolio permet donc dans un premier temps d'identifier les progrès des étudiants pendant une période donnée, de les valoriser et de les encourager dans leur apprentissage. D'autre part, il va permettre de poser un diagnostic mettant en lumière les forces et les difficultés dans leur parcours d'apprentissage dans l'enseignement du FLE. En somme, le portfolio s'utilise pour soutenir et encourager les apprentissages en témoignant de la progression des étudiants et pour évaluer le niveau de développement des compétences didactiques et langagières acquises tout au long de leur formation.

Finalement, nous nous demandons également si les objectifs spécifiques des cours en didactique du FLE, notamment le cours de « didactique du français langue étrangère » et le cours d'« approfondissement didactique du français langue étrangère », font référence au niveau de maîtrise de la LE à enseigner pendant le stage. Nous constatons qu'un des objectifs spécifiques est de « maîtriser couramment la langue cible à l'oral et à l'écrit », sans spécifier le niveau de maîtrise nécessaire pour réaliser le stage. Ceci nous mène à la question de savoir si le niveau de maîtrise est spécifié dans les objectifs généraux et les compétences de base à atteindre pendant la formation universitaire en enseignement. Nous traitons ceci dans le sous-chapitre suivant.

4.1.2.2. Objectifs et compétences de base actuels à atteindre à l'université de Gand

À l'université de Gand, les objectifs actuels du programme de formation universitaire en enseignement, intitulé « *Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde* », sont dérivés du décret 15 décembre 2006 présentant le profil professionnel des enseignants et des compétences de base d'un enseignant dans l'enseignement secondaire. Les compétences de base définissent les connaissances, les compétences et les attitudes, qu'il faut acquérir en tant qu'enseignant débutant. Nous présentons d'abord les dix compétences de base avec ses objectifs correspondants et les huit attitudes ci-dessous pour ensuite commenter les éventuelles références au niveau de maîtrise de la LE à enseigner.

1. L'enseignant en tant que guide des processus d'apprentissage et de développement

1. Déterminer la situation initiale des élèves et du groupe d'élèves.
2. Choisir et formuler des objectifs.
3. Sélectionner des contenus et des expériences d'apprentissage.
4. Structurer les contenus et les expériences d'apprentissage et les transformer en activités d'apprentissage.
5. Déterminer des approches et des stratégies didactiques appropriées.
6. Choisir le matériel pédagogique individuellement et en équipe.
7. Développer un environnement d'apprentissage puissant, ayant de l'attention à l'hétérogénéité au sein du groupe d'apprenants.
8. Préparer l'observation et l'évaluation individuellement, et où nécessaire, en

équipe.

9. Évaluer le processus et le produit en vue de la remédiation et la différenciation.
10. L'enseignant peut, en concertation avec des collègues, participer à des initiatives d'élargissement du champ d'intervention de l'enseignement ordinaire et les faire relier avec l'approche globale de l'école.
11. L'enseignant peut guider le processus d'apprentissage et de développement dans un langage standard.
12. Faire face à la diversité des apprenants.
13. Mettre en place des processus d'apprentissage et de développement d'un point de vue interdisciplinaire.

2. L'enseignant comme éducateur

1. Créer une ambiance positive pour les élèves en classe et à l'école.
2. Promouvoir l'émancipation des élèves.
3. Préparer les élèves à l'épanouissement individuel et à la participation sociale à l'aide d'une formation d'attitudes.
4. Manifester des développements sociaux et actuels dans un contexte pédagogique.
5. Traiter de manière adéquate les apprenants ayant des difficultés socio-émotionnelles et /ou comportementaux.
6. Promouvoir le bien-être physique et mental des élèves.
7. Appliquer des stratégies pour pouvoir communiquer avec des élèves allophones.

3. L'enseignant comme un expert de sa matière

1. Maîtriser, élargir et approfondir des connaissances et des compétences spécifiques à la matière.
2. Enseigner les connaissances et les compétences acquises, spécifiques à la matière.
3. Situer l'offre de formation propre à sa matière et l'intégrer dans l'ensemble des cours en vue de guider et d'orienter les élèves.

4. L'enseignant comme organisateur

1. Favoriser un environnement de travail structuré.
2. Créer un déroulement de cours souple et efficace, prévu dans le planning, du point de vue de l'enseignant et celui de l'élève.
3. Réaliser des tâches administratives de façon correcte.
4. Créer une salle de classe stimulante et de bonnes conditions de travail.

5. L'enseignant en tant que chercheur innovateur

1. Employer et apporter des éléments innovateurs.
2. Se mettre au courant des résultats accessibles de la recherche en éducation pertinente pour la propre pratique.
3. Se questionner et corriger sa propre performance.

6. L'enseignant en tant que partenaire des parents / tuteurs

1. Se mettre au courant des données des élèves et les traiter avec discrétion.
2. Communiquer avec les parents au sujet de leurs enfants à l'école.
3. Communiquer avec les parents sur les faits de classe et de l'école, en tenant compte de la diversité des parents.
4. Avoir une conversation avec les parents au sujet de l'éducation et de l'enseignement.
5. Développer des stratégies pour communiquer avec des parents allophones.

7. L'enseignant en tant que membre d'une école

1. Se concerter et collaborer au sein de l'équipe d'une école.
2. Aborder et discuter sa propre approche et ses propres tâches pédagogiques et didactiques en équipe.
3. Se concerter au sein de l'équipe sur une division du travail et la respecter.
4. Se mettre au courant au sujet de son propre statut juridique et celui des élèves.

8. L'enseignant en tant que partenaire d'externes

1. Avec l'aide de collègues, nouer des contacts, communiquer et collaborer avec des organismes externes qui présentent des initiatives éducatives.

2. L'enseignant peut, avec l'aide de collègues, initier, développer et entretenir des relations nécessaires avec des organisations.
3. L'enseignant peut, en concertation avec des collègues, selon l'égalité des chances en éducation, nouer des contacts, communiquer et collaborer avec le secteur socio-culturel plus large.

9. L'enseignant en tant que membre de la communauté éducative

1. Participer au débat social sur des thèmes didactiques.
2. Mener un dialogue sur la profession de l'enseignant et de leur place dans la société.

10. L'enseignant est un participant culturel

1. Identifier et analyser de façon critique des thèmes sociaux et des développements actuels concernant les domaines socio-politiques, socio-économiques, idéologiques, culturels, esthétiques et scientifiques.

Attitudes à atteindre :

1. Capacité de décision
2. Orientation relationnelle
3. Attitude critique
4. Soif d'apprendre
5. Sens de l'organisation
6. Sens de collaboration
7. Sens de responsabilité
8. Flexibilité

Nous pouvons conclure que, les compétences de base font référence à la maîtrise de la matière (cf. sous la compétence de base 3) : « 1. Maîtriser, élargir et approfondir des connaissances et des compétences spécifiques à la matière. ». Toutefois, il n'y a aucune référence précise et exacte au niveau de maîtrise de la LE nécessaire (selon le CECR) pour devenir enseignant de cette LE. Rappelons que dans le Chapitre V, nous discutons les résultats décrits dans ce chapitre.

Comme indiqué au début du chapitre des résultats, après avoir présenté les résultats de notre premier objectif principal, nous passons maintenant à la deuxième partie des résultats portant sur le deuxième objectif principal.

4.2. La maîtrise de la matière, en l'occurrence le français

Comme mentionné antérieurement, dans cette deuxième partie des résultats, nous décrivons les résultats concernant notre deuxième objectif principal, portant sur la maîtrise de la matière, en l'occurrence le français de futurs enseignants de FLE ayant participé à cette étude.

Nous rappelons que, dans cette partie, nous présentons tout d'abord les résultats obtenus de l'enquête (4.2.1) et de l'évaluation du niveau de FLE (4.2.2.) de tous les étudiants participant dans cette étude pour ensuite passer à l'analyse des textes argumentatifs, le classement général et détaillé des erreurs écrites (4.2.3.). Nous abordons également une étude de cas traitant les types d'erreurs les plus fréquents (4.2.3.2.) en les illustrant avec des exemples concrets tirés des corpus. Finalement, nous exposons les résultats de l'analyse de la richesse lexicale (4.2.3.4.) dans ces textes argumentatifs.

Ajoutons encore que, dans les analyses réalisées pour cette recherche, nous avons opté pour la séparation de nos deux corpus en deux sous-corpus, notamment PHIL et TI⁴⁴, parce que, comme mentionné antérieurement, les étudiants des deux universités qui suivent une formation initiale pour devenir enseignant de FLE ont ou bien finalisé des études universitaires en langue et littérature françaises / en philologie française (désormais PHIL) ou bien en traduction et interprétation françaises (désormais TI).

⁴⁴ De la part des mentors des écoles secondaires en Flandre où les étudiants néerlandophones font leurs stages pratiques, le niveau de maîtrise de FLE de certains étudiants a été critiqué. Plusieurs mentors se demandent si la préparation différente dans leurs études universitaires de base ne constituerait pas une des raisons possibles de la différence de maîtrise entre ces deux groupes d'étudiants dans la formation initiale pour devenir enseignant de FLE. C'est la raison pour laquelle nous avons scindé les corpus en deux.

4.2.1. Enquête

Dans ce premier chapitre, nous décrivons les résultats principaux de l'enquête réalisée avec tous les étudiants qui ont participé à cette recherche. En premier lieu, nous présentons les résultats de l'université de Grenade où nous avons entamé la recherche, et en deuxième lieu, ceux de l'université de Gand.

4.2.1.1. Université de Grenade

À l'université de Grenade, un total de 45 étudiants espagnols, dont 11 (9 femmes et 2 hommes) inscrits dans le mastère en enseignement pour l'année académique 2012-2013 et 34 (26 femmes et 8 hommes) inscrits pour l'année académique 2014-2015. Tous ces étudiants ont l'espagnol comme langue maternelle. L'âge des étudiants est entre 22 et 33 ans.

De ces 45 étudiants espagnols, 30 étudiants avaient terminé des études universitaires en philologie française (PHIL UGR) et 15 étudiants avaient terminé leurs études universitaires en traduction et interprétation en langue française (TI UGR). En plus, 4 étudiantes françaises ont également participé à cette étude, qui étaient également inscrites dans la formation pendant cette période mais qui font uniquement partie de notre corpus de contrôle (CTR UGR) pour la description de certains résultats, à savoir les résultats des données obtenues à l'université de Grenade. Nous insistons sur le fait que nous n'avons pas considéré ce corpus de contrôle dans la description des résultats de l'université de Gand étant donné que nous ne disposons pas de suffisamment de données sur la scolarité des étudiantes. Dans ce qui suit, nous décrivons les résultats les plus pertinents⁴⁵ pour cette recherche. Certains étudiants n'ont pas répondu à toutes les questions de l'enquête. Il est donc difficile de tirer des conclusions généralisables pour tous les étudiants.

Concernant l'enseignement secondaire, environ la moitié des étudiants a passé un séjour à l'étranger pour améliorer ses connaissances du français pendant les études secondaires, pour une durée d'entre 1 et 3 mois.

⁴⁵ Nous n'avons pas inclus d'analyses sur la motivation des participants pour étudier le FLE.

Durant les études supérieures à l'université, la moitié des étudiants a fait un séjour Erasmus. Ce séjour a duré entre 1 et 3 mois pour une minorité et entre 6 et 12 mois pour la plupart des étudiants.

Une minorité des étudiants signalent avoir pris des cours particuliers de FLE. Ces cours particuliers se sont déroulés pendant une période de plus d'un an pour quelques étudiants, entre 1 et 6 mois pour certains d'autres et moins d'un mois pour deux étudiants. Ils avaient ou bien un but scolaire ou bien universitaire.

En rapport avec la littérature académique, la grande majorité des étudiants indiquent avoir appris à rédiger des textes de différents types à l'université. En ce qui concerne les types de textes, une majorité des étudiants ont appris à rédiger des résumés, des commentaires, des synthèses et des dissertations ou des textes argumentatifs. Par contre, une minorité affirme avoir appris à rédiger des articles scientifiques.

Quant à l'apprentissage de la rédaction, la grande majorité des étudiants indiquent avoir assimilé des techniques de reformulation (paraphrase, synonymie, antonymie, etc.), la ponctuation correcte et des stratégies pour organiser et structurer leurs pensées lors de la rédaction d'un texte (introduction, développement, conclusion). De plus, ils ont également appris à identifier et à employer les procédures de cohérence (emploi de connecteurs) et de cohésion, et à élaborer des plans logiques.

Concernant les difficultés qu'ils ont éprouvées durant leur apprentissage d'expression écrite en FLE à l'université, nous reprenons à titre d'illustration ci-dessous (Tableau 22) littéralement, mais de façon anonyme, les commentaires de 34 étudiants hispanophones de cette étude :

1.	<i>l'orthographe mélangé avec l'espagnol Impossible de me souvenir de la quantité de textes travaillés dans mes études supérieures. Mais toujours un grand nombre des différents textes.</i>
2.	<i>J'avais un niveau très bas au début de mes études supérieures donc j'avais beaucoup de difficultés</i>
3.	<i>Les accents. Les propositions subordonnées.</i>
4.	<i>J'avais quelques fautes de grammaires</i>
5.	DES FAUTES DE GRAMMAIRE
6.	J'AI EU BEAUCOUP DE DIFFICULTÉS EN CE QUI CONCERNE L'ORTHOGRAPHE ET L'USAGE CORRECT DES PRÉPOSITIONS
7.	LES FAUTES DE GRAMMAIRE
8.	<i>Au cours de mes études au lycée j'ai appris surtout de la grammaire , et à l'université j'ai commencé à faire des résumés, des commentaires et des dissertation mais je ne me souviens pas combien d'eux j'ai fait dans chaque année.</i>
9.	<i>Trouver la façon de écrire des contenus d'une manière adéquate, accentuer, etc.</i>
10.	<i>La syntaxe difficile et subordonnée.</i>
11.	<i>surtout à l'heure de commencer à rédiger un texte, c'est difficile pour moi.</i>
12.	<i>De avoirs des idées à propos de l'enseignement.</i>

13.	<i>La prononciation et l'écriture</i>
14.	FAUTES D'ORTHOGRAPHE, ACCENTS, PRÉPOSITIONS
15.	<i>Pas grande chose qui ne se solutionne avec de l'étude.</i>
16.	<i>J'ai eu du mal avec l'orthographe du français</i>
17.	<i>Ils nous ont essayé d'apprendre à rédiger de textes qu'on n'avais pas appris à rediger dans notre langue maternelle.</i>
18.	<i>Manque de vocabulaire et de diverses structures grammaticales</i>
19.	<i>Les fautes d'orthographe</i>
20.	<i>les fautes d'orthographe</i>
21.	<i>la grammaire et l'orthographe</i>
22.	<i>Les fautes d'orthographe.</i>
23.	<i>La principale difficulté c'est adapter le vocabulaire et les niveaux d'expression au contexte</i>
24.	<i>L'orthographe et les accents</i>
25.	<i>L'emploi des prépositions en français, des relatifs, des temps verbaux (subjonctif et passé simple) et des fois l'expression des idées.</i>
26.	<i>Le fautes d'orthographe et le manque de vocabulaire</i>
27.	<i>Pricipalement, l'agencement du texte et le développement de tout un éventail d synonymes pour évite les répétitions fâcheuses.</i>
28.	<i>Le manque d'expressions en L2 ainsi que du lexique</i>
29.	<i>Le manque de temps pour acquérir les connaissances</i>
30.	<i>La nécessité de lire beaucoup en langue étrangère avant d'avoir la maîtrise de l'orthographe, grammaire etc.</i>
31.	<i>Les accents et les consonnes doubles.</i>
32.	<i>Les difficultés sont d'avoir du apprendre differents manières de rediger des commentaires, jusqu'arriver à ne pas savoir les faire correctement</i>
33.	<i>Les références culturelles que nous devons connaître.</i>
34.	<i>Savoir différencier l'expression écrite de l'oral</i>

Tableau 22. Les difficultés que les étudiants de l'université de Grenade ont éprouvées durant leur apprentissage d'expression écrite en FLE à l'université

En conclusion, nous constatons que l'orthographe est l'erreur la plus souvent mentionnée dans les commentaires des étudiants de l'université de Grenade. Les erreurs de grammaire sont également signalées. Passons maintenant aux étudiants de l'université de Gand. Après avoir décrit les étudiants de l'université de Gand, nous proposons un petit bilan sur les deux groupes d'étudiants.

4.2.1.2. Université de Gand

À l'université de Gand, nous avons réalisé cette étude avec un total de 40 étudiants belges néerlandophones, dont 19 (17 femmes et 2 hommes) inscrits dans la formation initiale des enseignants de FLE pour l'année académique 2013-2014 et 21 (15 femmes et 6

hommes) inscrits pour l'année académique 2014-2015. Tous ces étudiants ont le néerlandais comme langue maternelle. L'âge des étudiants est entre 22 et 35 ans.

De ces 40 étudiants, la majorité (32 étudiants) avait terminé des études en langue et littérature françaises en combinaison avec une autre langue (étrangère) (PHIL UGent) et une minorité (8 étudiants) avait terminé des études en traduction et interprétation en langue française (TI UGent). Contrairement à l'université de Grenade, à l'université de Gand, il n'y avait pas d'étudiants natifs inscrits dans la formation initiale en enseignement de FLE. Nous n'avons donc malheureusement pas pu constituer de corpus de contrôle pour la description des résultats des données obtenues à l'université de Gand. Comme mentionné antérieurement, nous revenons sur le fait que nous n'avons pas considéré le corpus de contrôle de Grenade (CTR UGR) dans la description des résultats de l'université de Gand étant donné que nous ne disposons pas de suffisamment de données sur la scolarité des étudiantes françaises.

Dans ce qui suit, nous décrivons les résultats les plus pertinents pour cette recherche. Comme pour l'université de Grenade, certains étudiants de l'université de Gand n'ont pas répondu à toutes les questions de l'enquête. Il est donc de nouveau difficile de généraliser les conclusions pour tous les étudiants.

Concernant des séjours réalisés pendant l'enseignement secondaire, contrairement à l'université de Grenade, la grande moitié des étudiants n'a pas fait de séjour à l'étranger pour améliorer ses connaissances du français. Très peu d'étudiants ont en fait un pour une durée d'entre 1 et 3 mois.

Durant les études supérieures à l'université, comme à l'université de Grenade, la moitié des étudiants a fait un séjour Erasmus. La durée de ce séjour varie entre 1 et 3 mois et entre 6 et 12 mois pour ces étudiants.

Comme à l'université de Grenade, une minorité des étudiants signalent avoir pris des cours particuliers de FLE. Ces cours particuliers se sont déroulés pendant une période de moins d'un mois et avaient ou bien un but scolaire ou bien universitaire.

En rapport avec la littérature académique, tous les étudiants indiquent avoir appris à rédiger des textes de différents types à l'université. En ce qui concerne les types de textes, la grande majorité des étudiants affirment avoir appris à rédiger des résumés et des dissertations ou des textes argumentatifs. En plus, un peu plus de la moitié ont également appris à rédiger des commentaires, des synthèses et un article scientifique.

Quant à l'apprentissage de la rédaction, presque tous les étudiants indiquent avoir appris des techniques de reformulation (paraphrase, synonymie, antonymie, etc.) et la ponctuation correcte. Ensuite, tous les étudiants affirment avoir étudié les différences de registre et de style, des stratégies pour organiser et structurer leurs pensées lors de la rédaction d'un texte (introduction, développement, conclusion). De plus, tous ont également appris à identifier et à employer les procédures de cohérence (comme l'emploi des connecteurs) et de cohésion, et à élaborer des plans logiques.

Concernant les difficultés qu'ils ont éprouvées durant leur apprentissage d'expression écrite en FLE à l'université, nous reprenons à titre d'illustration ci-dessous littéralement, mais de façon anonyme, les commentaires de 35 étudiants néerlandophones participant à cette étude :

1.	<i>Les connecteurs Les structures françaises</i>
2.	<i>J'ai éprouvé des difficultés en rédigeant des textes argumentatifs.</i>
3.	<i>La théorie était souvent claire dès le début, mais l'adapter correctement dans des textes prend beaucoup plus de temps.</i>
4.	<i>- le registre scientifique / les connecteurs / l'organisation du texte / connaissances limitées d'autres domaines (le registre familier etc.)</i>
5.	<i>accords, constructions, ...</i>
6.	<i>Parfois, j'ai commis l'erreur d'utiliser des tournures provenant du néerlandais et qui n'existent pas en français.</i>
7.	<i>la connaissance de la langue française</i>
8.	<i>L'adaptation au registre correct, le choix du vocabulaire pour avoir plus de variation et l'emploi correct des connecteurs pour exprimer des liens entre les paragraphes.</i>
9.	<i>J'ai eu des difficultés avec l'apprentissage des stratégies pour organiser et structurer des pensées lors de la rédaction d'un texte et l'emploi des procédures de cohérence et de cohésion.</i>
10.	<i>En français, on utilise beaucoup plus de nominalisations. C'est quelque chose qui est moins courant en néerlandais et que j'ai dû apprendre par conséquent. J'éprouvais également des difficultés avec l'usage des temps du verbe. Je doutais souvent si je devais utiliser le passé composé ou l'imparfait.</i>
11.	<i>La cohérence du texte, les différences de registre et de style, structurer et argumenter</i>
12.	<i>Lors de mon séjour Erasmus en France, j'ai éprouvé quelques difficultés à écrire une dissertation. Parfois, je n'arrivais pas à rédiger un texte avec des paragraphes dont les arguments et des contre-arguments sont aussi longues.</i>
13.	<i>Je traduis trop littéralement. Rédiger un texte argumentatif reste un gros problème pour moi, surtout s'il y a une limite de temps.</i>
14.	<i>L'emploi des connecteurs était un aspect difficile à maîtriser.</i>
15.	<i>Vocabulaire très pauvre, concentration de l'apprentissage de la grammaire dans la première année.</i>
16.	<i>Apprendre à écrire de façon idiomatique...</i>
17.	<i>Ecrire des textes longs et difficiles.</i>
18.	<i>Correction très sévère sans toujours savoir où se trouve le problème</i>
19.	<i>La plus grande difficulté que j'ai rencontrée pendant des exercices d'écrite était un manque de temps. A cause d'un vocabulaire un peu trop restreint, j'ai souvent besoin trop de temps pour exprimer ce que je veux, et comme je le veux.</i>
20.	<i>Equilibre de l'utilisation de mots de cohésion</i>
21.	<i>La formulation des mes idées d'une manière claire et concise. La recherche d'un bon style, sans beaucoup de répétition.</i>

22.	<i>Mon vocabulaire n'est pas assez large et j'ai souvent besoin d'un dictionnaire pour pouvoir écrire d'une manière scientifique (à l'époque, mais maintenant encore).</i>
23.	<i>-bien structurer -le registre / trouver les mots corrects</i>
24.	<i>Au début, c'était très difficile de formuler mes idées exactement, de trouver des connecteurs appropriés et des mots concrets.</i>
25.	<i>Il faut trouver un bon style, puisque la structuration phrastique du français diffère pas mal de celle du néerlandais (plus de nominalisations, plus de sous-phrases, etc.).</i>
26.	<i>Pour moi, la plus grande difficulté était toujours de trouver le bon ton, de trouver un bon style, d'établir de bons liens entre les différentes parties du texte, etc. J'ai appris tout ça avant tout pendant le processus de rédaction de mon mini-mémoire et de mon mémoire de maîtrise.</i>
27.	<i>Trop souvent, j'essaie de traduire des structures néerlandaises en français.</i>
28.	<i>Je n'emploie pas encore toujours le subjonctif spontanément. J'ai parfois du mal à trouver le connecteur parfait.</i>
29.	<i>J'ai quand même assez souvent l'impression que je ne peux pas trouver le mot spécialisé pour exprimer quelque chose. Un point auquel je dois travailler est la structure d'une texte, la cohérence.</i>
30.	<i>Parfois, on sait comment formuler une phrase en néerlandais mais on n'arrive pas à formuler une phrase fluide en FLE.</i>
31.	<i>Ecrire un texte cohérent et bien argumenté n'est pas toujours facile.</i>
32.	<i>Le vocabulaire 'quotidien' que nous maîtrisons trop peu. Notre point fort est un français universitaire, linguistique.</i>
33.	<i>Ce n'est pas toujours facile d'exprimer votre opinion concernant un thème qui demande une terminologie assez spécifique.</i>
34.	<i>J'ai éprouvé quelques difficultés sur le plan de l'orthographe ou de la grammaire du français, de la richesse lexicale et du lexique académique, des « faux amis » entre le néerlandais et le français, la clarté de l'argumentation écrite,...</i>
35.	<i>Le plus difficile c'est de transmettre en français une idée qu'on sait formuler en néerlandais. Réfléchir en français, voilà ce qui est vraiment dur.</i>

Tableau 23. Les difficultés que les étudiants de l'université de Gand ont éprouvées durant leur apprentissage d'expression écrite en FLE à l'université

Nous constatons que, contrairement à l'université de Grenade où l'orthographe est l'erreur la plus souvent mentionnée dans les commentaires des étudiants, les étudiants de l'université de Gand citent plutôt les difficultés au niveau de l'emploi correct de connecteurs, le registre correct et un vocabulaire adéquat. Nous verrons si ces difficultés mentionnées par les étudiants persistent dans leurs textes argumentatifs qu'ils ont rédigés pour cette étude. Nous traiterons les erreurs relevées dans le chapitre 4.3. Mentionnons encore que, tant pour l'université de Grenade que pour l'université de Gand, nous avons uniquement pris en compte une seule variable dans les analyses, à savoir les études universitaires de base dans lesquelles les étudiants sont diplômés afin de voir s'il y a des différences statistiquement significatives entre les deux sous-groupes expérimentaux.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons les résultats de l'auto-évaluation du niveau de FLE, du test de niveau ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire et de l'analyse des compétences pour le test ©DIALANG.

4.2.2. Évaluation du niveau de FLE : test ©DIALANG

Dans ce deuxième chapitre, nous décrivons en premier lieu les résultats de l'auto-évaluation ainsi que du test de niveau de ©DIALANG des étudiants de l'université de Grenade et en deuxième lieu ceux des étudiants de l'université de Gand pour ensuite comparer les résultats des deux universités.

4.2.2.1. Auto-évaluation du niveau de FLE

4.2.2.1.1. Université de Grenade

Les étudiants de l'université de Grenade ont effectué le test d'auto-évaluation de leur niveau de FLE et les niveaux obtenus se situent entre les niveaux B1 et C2 pour la population expérimentale (PE UGR). Le groupe de contrôle (CTR UGR) se situe à un niveau C2 (Tableau 24).

Niveau CECR	AUTO-ÉVALUATION	
	PE UGR	CTR UGR
	n=45	n=4
A1	0% (0)	0% (0)
A2	0% (0)	0% (0)
B1	11,1% (5)	0% (0)
B2	15,5% (7)	0% (0)
C1	46,7% (21)	0% (0)
C2	26,7% (12)	100% (4)

Tableau 24. Résultats de l'auto-évaluation du niveau de FLE des étudiants de l'université de Grenade selon les échelles du CECR

Les résultats de l'auto-évaluation sont montrés comme le pourcentage des étudiants ayant obtenu un certain niveau, suivi du nombre d'étudiants correspondant entre parenthèses par groupe.

En regardant les niveaux obtenus plus en détail, nous constatons qu'un total de 73,4% de la PE UGR se place au niveau C sur les échelles du CECR (46,7% à un niveau C1 et 26,7% à un niveau C2) et 26,6% suppose avoir obtenu un niveau B (11,1% à un niveau B1 et 15,5% à un niveau B2).

Ces résultats suggèrent que, concernant l'auto-évaluation, la majorité de la PE UGR suppose avoir acquis un niveau de FLE élevé, dont 26,7% des étudiants indiquent avoir obtenu un niveau comparable (C2) à celui du groupe de contrôle.

4.2.2.1.2. Université de Gand

Quant à l'auto-évaluation du niveau de FLE des étudiants de l'université de Gand, la population expérimentale (PE UGent) se situe entre les niveaux B1 et C2 (Tableau 25).

Niveau CECR	AUTO-ÉVALUATION
	PE UGent
	n=40
A1	0% (0)
A2	0% (0)
B1	2,5% (1)
B2	15% (6)
C1	27,5% (11)
C2	55% (22)

Tableau 25. Résultats de l'auto-évaluation du niveau de FLE des étudiants de l'université de Gand selon les échelles du CECR

Les résultats de l'auto-évaluation sont montrés comme le pourcentage des étudiants ayant obtenu un certain niveau, suivi du nombre d'étudiants correspondant entre parenthèses par groupe.

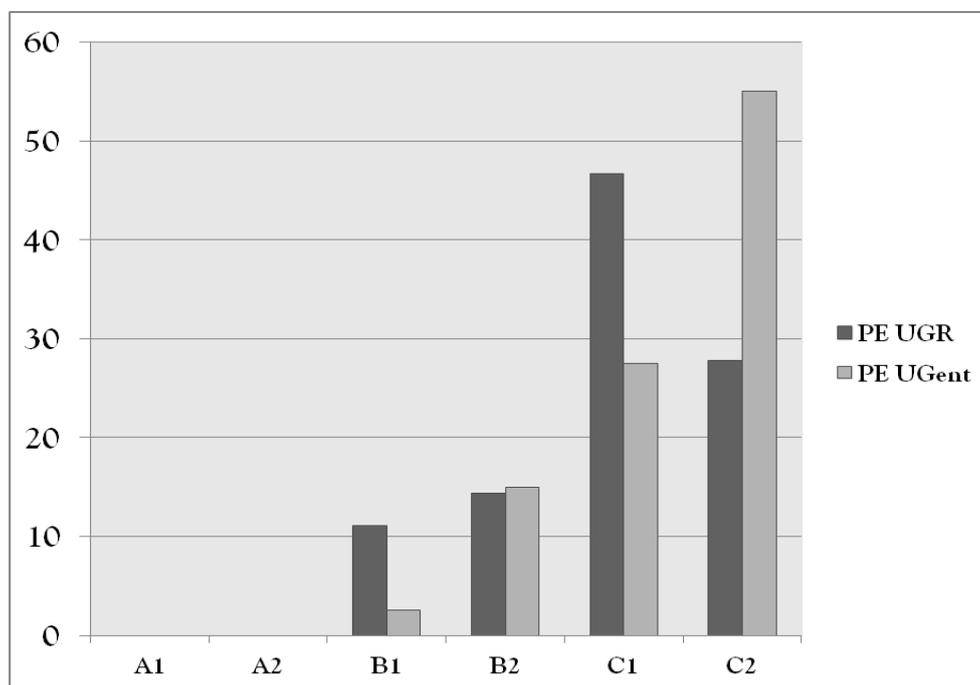
La grande majorité de la PE UGent (82,5%) se place au niveau C sur les échelles du CECR (27,5% à un niveau C1 et 55% à un niveau C2) et 17,5% suppose avoir obtenu un niveau B (2,5% à un niveau B1 et 15% à un niveau B2).

Ces résultats suggèrent que, concernant l'auto-évaluation, la grande majorité de la PE UGent suppose avoir acquis un niveau de FLE élevé, comparable à celui de locuteurs natifs.

4.2.2.1.3. Analyse comparative

Comparant les deux populations expérimentales (dans le graphique 1), à savoir les étudiants de l'université de Grenade d'une part et ceux de l'université de Gand d'autre part, nous constatons qu'un plus grand nombre d'étudiants (55%) de l'université de Gand s'auto-évaluent à un niveau C2 en comparaison avec ceux de l'université de

Grenade (26,7%) où presque la moitié des étudiants pensent avoir obtenu plutôt le niveau C1 (46,7%) que le niveau C2.



Graphique 1. Comparaison de l'auto-évaluation du niveau de FLE des étudiants de l'université de Grenade et ceux de l'université de Gand

Les résultats de l'auto-évaluation du niveau de FLE sont indiqués en pourcentage pour la PE UGR (représentant la population expérimentale de l'université de Grenade) et pour la PE UGent (représentant la population expérimentale de l'université de Gand).

Ensuite, un pourcentage plus au moins comparable d'étudiants des deux universités se placent à un niveau B2.

Finalement, très peu d'étudiants de l'université de Gand (2,5%) pensent avoir acquis le niveau B1 en comparaison avec un peu plus d'étudiants de l'université de Grenade (11,1%) et aucun étudiant s'auto-évalue à un niveau A1 ou A2.

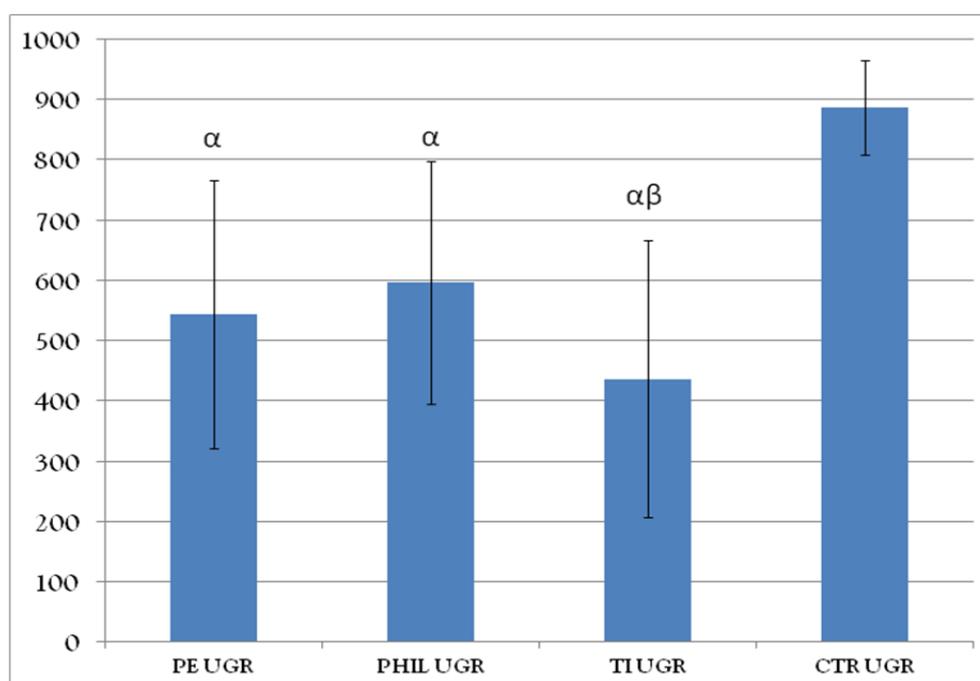
4.2.2.2. Test de niveau ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire et le niveau global

4.2.2.2.1. Université de Grenade

Après l'auto-évaluation, afin d'avoir une vue d'ensemble plus objective sur le niveau de FLE de chaque participant, tous les étudiants ont réalisé le test de langue diagnostique

©DIALANG. Tout d'abord, sur le test de niveau de ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire (Figure 4), la PE UGR a obtenu une moyenne de 543,5/1000, ce qui était significativement inférieure ($p=0.008$) que la moyenne observée pour le groupe CTR UGR (887/1000).

Regardons maintenant de plus près les résultats par groupe, à savoir les étudiants PHIL UGR et TI UGR. Les résultats ont révélé que PHIL UGR a obtenu un score moyen (597/1000) significativement plus élevé ($p=0.028$) que TI UGR (436,5/1000). Cependant, lorsque chaque groupe a été comparé au groupe de contrôle CTR UGR, les deux groupes expérimentales ont des scores moyens significativement inférieurs ($p<0.05$) (Graphique 2).



Graphique 2. Représentation graphique des scores sur le test de niveau ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire des étudiants de l'université de Grenade

Les résultats obtenus pour le test de niveau de ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire sont présentés comme valeurs moyennes (sur un total de 1000) avec l'écart type correspondant. Concernant les analyses statistiques, la lettre (α) indique les différences statistiquement significatives avec le groupe de contrôle CTR UGR. La lettre (β) indique les différences statistiquement significatives entre les groupes PHIL UGR et TI UGR. Les valeurs p inférieures à 0.05 sont considérées comme statistiquement significatives pour Test t.

Dans ce qui suit, nous décrivons les résultats globaux sur le test ©DIALANG, présentés dans le tableau 26 où nous reprenons également les résultats de l'auto-évaluation afin de pouvoir visualiser les différences entre les résultats de l'auto-évaluation et ceux du test ©DIALANG. Nous rappelons que, comme déjà mentionné dans le

chapitre 3.5.1., ©DIALANG ne donne pas de note globale, mais les scores vont de A1 à C2 (total de six niveaux) pour chaque compétence. En ce sens, pour obtenir une valeur numérique du niveau global de chaque participant correspondant, un chiffre de 1 à 6 a été attribué à chaque niveau (1=A1, 2=A2, 3=B1, 4=B2, 5=C1 et 6=C2). Ensuite, nous avons fait l'addition des scores obtenus pour les cinq différentes compétences que nous avons ensuite divisé par 5. Nous avons alors attribué un niveau à chaque chiffre (1=A1, 2=A2, 3=B1, 4=B2, 5=C1 et 6=C2).

Niveau CECR	©DIALANG				AUTO-ÉVALUATION	
	PE UGR	PE UGR		CTR UGR	PE UGR	CTR UGR
		PHIL UGR	TI UGR			
	n=45	n=30	n=15	n=4	n=45	n=4
A1	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
A2	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
B1	20% (9)	20% (6)	20% (3)	0% (0)	11,1% (5)	0% (0)
B2	68,9% (31)	73,3% (22)	60% (9)	25% (1)	15,5% (7)	0% (0)
C1	11,1% (5)	6,7% (2)	20% (3)	75% (3)	46,7% (21)	0% (0)
C2	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	26,7% (12)	100% (4)

Tableau 26. ©DIALANG : le niveau de FLE selon le CECR des étudiants de l'université de Grenade

Les résultats du niveau de FLE du test ©DIALANG et de l'auto-évaluation sont notés en pourcentage d'étudiants ayant acquis ce niveau, suivis du nombre exact d'étudiants entre parenthèses pour chaque niveau dans chaque groupe de participants.

Contrairement aux résultats de l'auto-évaluation, les résultats du test ©DIALANG ont montré que 68,9% de la PE UGR a été placée à un niveau B2, suivie de 20% à un niveau B1 et 11,1% à un niveau C1 (Tableau 26). Le groupe de contrôle CTR UGR a obtenu des résultats à un niveau C (75% à un niveau C1 et 25% à un niveau B2).

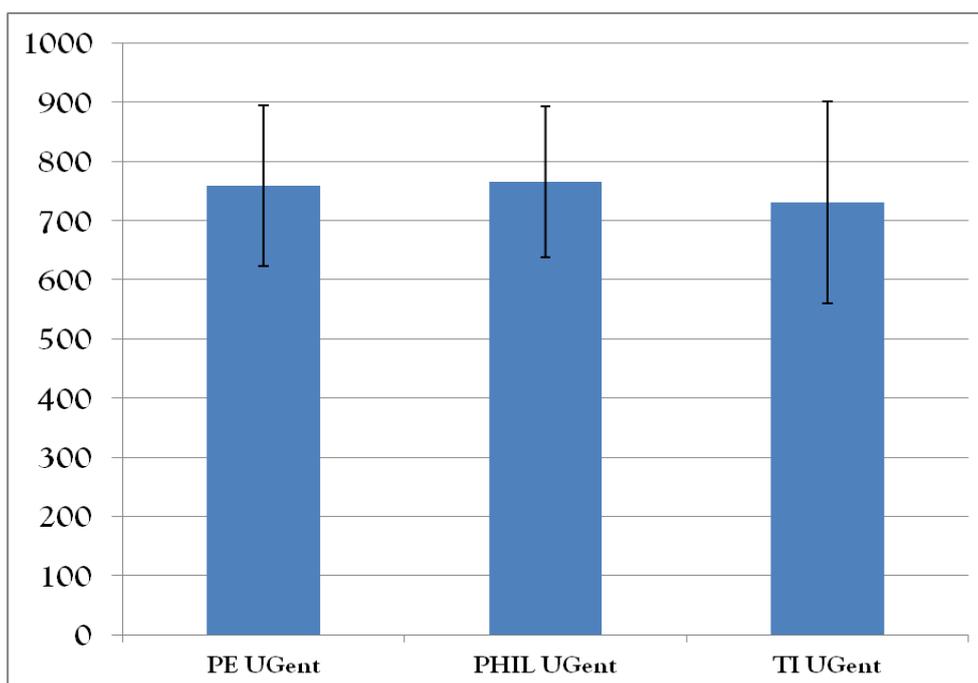
En observant les résultats de ©DIALANG par groupe, les étudiants de TI UGR (avec 20% à un niveau C1) ont montré des résultats plus comparables au groupe de contrôle CTR UGR que les étudiants de PHIL UGR (avec seulement 6,7% à un niveau C1). En outre, plus de la moitié des participants (73,3% de PHIL UGR et 60% de TI UGR respectivement) ont été placés à un niveau B2 et 20% (de chaque groupe) à un niveau B1.

Regardons maintenant plus en détail les résultats de l'université de Gand.

4.2.2.2.2. Université de Gand

Après l'auto-évaluation, tous les participants de l'université de Gand ont également effectué le test ©DIALANG afin d'avoir une vue d'ensemble plus objective sur leur niveau en FLE. Tout d'abord, sur le test de niveau de ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire, la PE UGent a obtenu une moyenne de 759/1000 (Graphique 3).

En plus, les résultats par groupe ont révélé que PHIL UGent a obtenu un score moyen supérieur (766/1000) que TI UGent (731/1000), mais aucune différence statistique n'a été trouvée ($p=0.526$) (Graphique 3).



Graphique 3. Représentation graphique des scores sur le test de niveau ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire des étudiants de l'université de Gand

Les résultats obtenus pour le test de niveau de ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire sont présentés comme valeurs moyennes (sur un total de 1000) avec l'écart type correspondant. Concernant les analyses statistiques, nous n'avons pas trouvé de différences statistiquement significatives.

En ce qui concerne les niveaux acquis sur le test ©DIALANG, les résultats ont montré que 62,5% a été placé à un niveau B2 et 37,5% à un niveau C1 (Tableau 27).

Niveau CECR	©DIALANG			AUTO-ÉVALUATION
	PE UGent	PE UGent		PE UGent
		PHIL UGent	TI UGent	
	n=40	n=32	n=8	n=40
A1	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
A2	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
B1	0% (0)	0% (0)	0% (0)	2,5% (1)
B2	62,5% (25)	62,5% (20)	62,5% (5)	15% (6)
C1	37,5% (15)	37,5% (12)	37,5% (3)	27,5% (11)
C2	0% (0)	0% (0)	0% (0)	55% (22)

Tableau 27. ©DIALANG : le niveau de FLE selon le CECR des étudiants de l'université de Gand

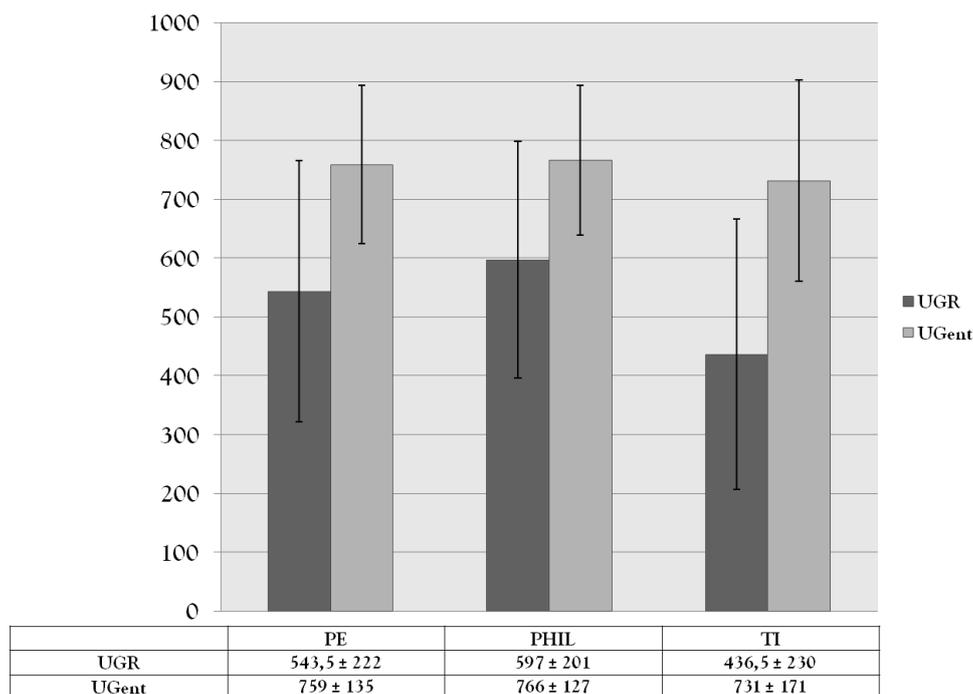
Les résultats du niveau de FLE du test ©DIALANG et de l'auto-évaluation sont notés en pourcentage d'étudiants ayant acquis ce niveau, suivis du nombre exact d'étudiants entre parenthèses pour chaque niveau dans chaque groupe de participants.

En observant les résultats par groupe, 37,5% des deux groupes ont été placés à un niveau C1. En outre, plus de la moitié des participants (62,5% pour PHIL UGent et pour TI UGent) ont été placés à un niveau B2. Aucun des participants n'a été placé à un niveau C2, contrairement aux résultats de l'auto-évaluation, où 55% des étudiants pensaient avoir obtenu un niveau C2 en FLE.

4.2.2.2.3. Analyse comparative

En comparant les résultats du test de niveau de ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire entre les deux universités, nous observons des différences statistiquement significatives ($p < 0.05$) (Graphique 4).

Les étudiants de l'université de Gand (PE UGent) ont obtenu des scores moyens plus élevés ($p = 0.000$) que ceux de l'université de Grenade (PE UGR). Nous avons également constaté des différences statistiquement significatives entre les groupes PHIL UGR et PHIL UGent ($p = 0.000$) d'une part et d'autre part entre TI UGR et TI UGent ($p = 0.005$), dans les deux cas en faveur des étudiants de l'université de Gand.



Graphique 4. Représentation graphique des scores moyens sur le test de niveau ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire, obtenus par les étudiants de l'université de Grenade et de Gand

Les résultats obtenus pour le test de niveau de ©DIALANG évaluant l'étendue du vocabulaire sont présentés comme valeurs moyennes (sur un total de 1000) ± l'écart type correspondant pour les différents groupes.

Passons maintenant à l'analyse des compétences pour le test ©DIALANG.

4.2.2.3. Analyse des compétences pour le test ©DIALANG

Dans ce qui suit, nous analysons les niveaux obtenus pour chaque compétence évaluée par le test ©DIALANG, notamment la compréhension orale (C.O.), l'expression écrite (E.E.), la compréhension écrite (C.E.) ainsi que les connaissances de grammaire et de vocabulaire. Comme dans les chapitres précédents, nous présentons d'abord les résultats des étudiants de l'université de Grenade, ensuite ceux de l'université de Gand pour aboutir à une comparaison des résultats des deux universités.

4.2.2.3.1. Université de Grenade

En ce qui concerne l'analyse des niveaux pour chaque compétence évaluée à l'aide du test ©DIALANG (Tableau 28), la PE UGR a montré un niveau B2 dans l'ensemble, tandis que les groupes PHIL UGR et TI UGR ont obtenu un niveau B2 pour chaque

compétence, à l'exception pour les compétences d'expression écrite (PHIL UGR) et le vocabulaire (TI UGR) où ces deux groupes ont obtenu un niveau inférieur, à savoir le niveau B1. En outre, la PE UGR a obtenu une moyenne d'un niveau supérieur pour les compétences réceptives telles que la compréhension orale (4,2/6) et la compréhension écrite (4,2/6) que pour l'expression écrite (3,5/6), une compétence productive.

©DIALANG COMPÉTENCES ET CONNAISSANCES EN FLE					
GROUPES	C.O.	E.E.	C.E.	Grammaire	Vocabulaire
PE UGR	4,2 ± 0,77	3,5 ± 0,50	4,2 ± 0,92	3,8 ± 0,77	3,5 ± 0,69
	B2	B2	B2	B2	B2
PHIL UGR	4,1 ± 0,76	3,4 ± 0,50	4,2 ± 0,87	3,7 ± 0,70	3,6 ± 0,77
	B2	B1	B2	B2	B2
TI UGR	4,3 ± 0,80	3,5 ± 0,52	4,3 ± 1,03	3,9 ± 0,92	3,4 ± 0,51
	B2	B2	B2	B2	B1
CTR UGR	4,5 ± 0,58	4,5 ± 0,58	5,5 ± 0,58	5,0 ± 1,15	4,8 ± 0,50
	C1	C1	C2	C1	C1
ANALYSES STATISTIQUES					
PE UGR vs. CTR UGR	p=0.244	p=0.004*	p=0.011*	p=0.029*	p=0.004*
PHIL UGR vs. CTR UGR	p=0.241	p=0.005*	p=0.009*	p=0.023*	p=0.009*
TI UGR vs. CTR UGR	p=0.331	p=0.014*	p=0.039*	p=0.072	p=0.003*
PHIL UGR vs. TI UGR	p=0.751	p=0.531	p=0.758	p=0.851	p=0.426

Tableau 28. ©DIALANG Analyse du niveau de FLE pour les différentes compétences et connaissances des étudiants de l'université de Grenade

Les résultats pour les différentes compétences et connaissances sont présentés sous forme de valeurs moyennes (\bar{x}) ± écart type pour chaque groupe et par compétence. Le niveau en FLE est indiqué en dessous selon les échelles du CECR. Concernant les analyses statistiques, nous avons comparé PE UGR, PHIL UGR, TI UGR vs. CTR UGR ainsi que PHIL UGR vs. TI UGR. Les valeurs statistiques p du test non paramétrique Mann-Whitney sont présentées dans le tableau et toutes les valeurs p inférieures à 0,05, indiquées par un astérisque *, ont été considérées statistiquement significatives pour le test bilatéral.

En observant les résultats de chaque groupe expérimental, notamment PHIL UGR et TI UGR, les scores moyens pour toutes les compétences étaient très semblables pour chaque groupe. En comparaison avec le groupe de contrôle CTR UGR, les groupes PE UGR, PHIL UGR et TI UGR avaient des scores moyens inférieurs pour chaque compétence (Tableau 28). En outre, ces différences étaient statistiquement significatives pour l'expression écrite, la compréhension écrite, la grammaire et le vocabulaire ($p < 0,05$), mais pas pour la compréhension orale ($p > 0,05$) pour PE UGR et PHIL UGR. Étonnamment, pour le groupe TI UGR, ces différences étaient statistiquement significatives pour l'expression écrite, la compréhension écrite et le vocabulaire ($p < 0,05$),

mais pas pour la grammaire et la compréhension orale ($p > 0.05$). Enfin, lorsque les groupes PHIL UGR et TI UGR ont été comparés, aucune différence statistiquement significative n'a été observée ($p > 0.05$).

4.2.2.3.2. Université de Gand

En ce qui concerne l'analyse des niveaux pour chaque compétence du test ©DIALANG (Tableau 29), la PE UGent a acquis, en moyenne, le niveau B2 pour la grammaire, le vocabulaire et l'expression écrite, et le niveau C1 pour la compréhension écrite et la compréhension orale. De même, PHIL UGent a obtenu les mêmes niveaux, en moyenne, que la PE UGent, c'est-à-dire, le niveau B2 pour la grammaire, le vocabulaire et l'expression écrite, et le niveau C1 pour les compétences réceptives, la compréhension écrite et la compréhension orale. Par contre, TI UGent a obtenu le niveau B2 pour la compréhension orale, l'expression écrite et la connaissance de vocabulaire, et le niveau C1 pour la compréhension écrite et la connaissance de grammaire.

En observant les scores obtenus par groupe, les valeurs moyennes pour toutes les compétences étaient très semblables pour chaque groupe. Cependant, pour la compréhension écrite (5,4/6) et la grammaire (4,5/6), TI UGent a obtenu un niveau supérieur que PHIL UGent. Toutefois, lorsque les deux groupes ont été comparés, aucune différence statistiquement significative n'a été observée ($p > 0.05$).

©DIALANG COMPÉTENCES ET CONNAISSANCES EN FLE					
GROUPES	C.O.	E.E.	C.E.	Grammaire	Vocabulaire
PE UGent	4,5 ± 0,6	3,9 ± 0,5	5,0 ± 0,8	4,2 ± 0,7	4,1 ± 0,7
	C1	B2	C1	B2	B2
PHIL UGent	4,5 ± 0,7	3,9 ± 0,6	4,9 ± 0,8	4,1 ± 0,6	4,0 ± 0,7
	C1	B2	C1	B2	B2
TI UGent	4,4 ± 0,5	4,0 ± 0,5	5,4 ± 0,9	4,5 ± 0,9	4,1 ± 0,6
	B2	B2	C1	C1	B2
ANALYSES STATISTIQUES					
PHIL UGent vs. TI UGent	p=0.629	p=0.557	p=0.179	p=0.146	p=0.663

Tableau 29. ©DIALANG Analyse du niveau de FLE pour les différentes compétences et connaissances des étudiants de l'université de Gand

Les résultats pour les différentes compétences et connaissances sont présentés sous forme de valeurs moyennes (\bar{x}) ± écart type pour chaque groupe et par compétence. Le niveau en FLE est indiqué en dessous selon les échelles du CECR. Concernant les analyses statistiques, nous avons comparé PHIL

UGent vs. TI UGent. Les valeurs statistiques p du test non paramétrique Mann-Whitney sont présentées dans le tableau. Toutes les valeurs p inférieures à 0.05 ont été considérées statistiquement significatives pour le test bilatéral. Nous n'avons pas trouvé de différences statistiquement significatives entre PHIL UGent vs. TI UGent.

4.2.2.3.3. *Analyse comparative*

Lors de la comparaison entre l'auto-évaluation de la part des étudiants et leurs résultats sur le test ©DIALANG, nous constatons qu'aucun étudiant de la PE UGR n'a obtenu un niveau C2 alors que 26,7% pensaient avoir acquis ce niveau. Concernant la PE UGent, nous remarquons des résultats semblables : aucun étudiant n'a obtenu un niveau C2 alors que 55% croyaient avoir obtenu ce niveau. Pour les autres niveaux, nous remarquons également des écarts entre le niveau de maîtrise selon l'auto-évaluation et selon l'évaluation par ©DIALANG.

Lors de la comparaison des résultats des niveaux obtenus pour chaque compétence et connaissance évaluées par le test ©DIALANG, nous avons observé des différences significatives entre PE UGR et PE UGent pour les scores moyens obtenus pour toutes les compétences, à savoir la compréhension orale ($p=0.019$), la compréhension écrite ($p=0.000$), l'expression écrite ($p=0.001$), ainsi que pour les connaissances de grammaire ($p=0.017$) et de vocabulaire ($p=0.001$).

De même, entre les groupes PHIL UGR et PHIL UGent, nous avons constaté des différences statistiquement significatives pour toutes les compétences, à savoir la compréhension orale ($p=0.027$), la compréhension écrite ($p=0.001$), l'expression écrite ($p=0.003$) et la connaissance de vocabulaire ($p=0.025$), à l'exception de la connaissance de grammaire ($p=0.055$).

En ce qui concerne la comparaison des groupes TI UGR et TI UGent, nous avons uniquement trouvé des différences statistiquement significatives pour la compréhension écrite ($p=0.023$) et pour la connaissance de vocabulaire ($p=0.013$) mais pas pour la compréhension orale ($p=0.426$), l'expression écrite ($p=0.065$) et la connaissance de grammaire ($p=0.105$). Cela veut dire que les étudiants des deux universités, ayant obtenu un mastère en traduction et interprétation, ont des connaissances similaires pour certaines compétences.

Nous pouvons donc conclure que les étudiants PHIL des deux universités, ayant obtenu un mastère en langue et littérature françaises / en philologie française, ont des

connaissances similaires de la grammaire française, sans différences statistiquement significatives. Toutefois, les étudiants de l'université de Gand ont obtenu des scores moyens plus élevés pour les compétences suivantes pour lesquelles les différences sont statistiquement significatives : la compréhension orale ($p=0.027$), la compréhension écrite ($p=0.001$), l'expression écrite ($p=0.003$) et pour la connaissance de vocabulaire ($p=0.025$).

Finalement, il faut encore nuancer les résultats des scores moyens obtenus dans le test ©DIALANG. En regardant les scores par compétence par étudiant de la PE UGR ($n=45$), nous constatons que 5 étudiants (dont 3 de TI UGR ($n=15$) et 2 de PHIL UGR ($n=30$)) ont tout de même obtenu le niveau C1 comme niveau global. Pour la PE UGent ($n=40$), un nombre plus élevé d'étudiants a obtenu le niveau C1, à savoir 12 de PHIL UGent ($n=32$) et 3 de TI UGent ($n=8$). C'est-à-dire, d'après les résultats de ©DIALANG seulement 11,1% de la PE UGR et 37,5% de la PE UGent atteignent le niveau C1 en FLE.

Après avoir exposé les résultats sur le test ©DIALANG, nous nous concentrons dans le chapitre suivant sur les résultats de l'analyse des textes argumentatifs.

4.2.3. Analyse des textes argumentatifs

Dans ce chapitre, nous analysons en premier lieu les textes argumentatifs (sur le respect des consignes) et nous décrivons d'une part le classement général des erreurs écrites commises par les étudiants de l'université de Grenade et d'autre part les erreurs commises par les étudiants de l'université de Gand, pour ensuite comparer les résultats des deux universités. En deuxième lieu, nous analysons les sous-types de ces erreurs écrites.

Nous rappelons que le système de classification des erreurs que nous utilisons dans ce qui suit, a été basé sur la taxonomie établie par James (1998, 2013) et utilisé dans l'outil de correction en ligne *CorpuScript*, développé à l'université de Gand (voir chapitre 3.5.2.). Trois catégories générales d'erreurs sont distinguées : les erreurs lexicales, grammaticales et discursives. Deux autres catégories, les erreurs d'orthographe et les erreurs de contenu, sont également considérées. En outre, les sous-types suivants d'erreurs ont été pris en compte dans les trois catégories générales : *omission*, *misselection*, *overinclusion* et *order* (James, 1998 ; 2013). Pour des exemples concrets de ces différents types d'erreurs, nous référons au chapitre sur la méthodologie (voir 3.5.3.). Dans le

chapitre 4.2.3.2., nous présentons alors des exemples d'erreurs commises par les futurs enseignants participant à cette étude et, dans le chapitre 4.2.3.3., nous présentons des exemples des erreurs les plus fréquentes.

4.2.3.1. Analyse des textes argumentatifs et classement général des erreurs écrites

4.2.3.1.1. Université de Grenade

Avant de passer à l'analyse des textes argumentatifs et au classement général des erreurs écrites, nous rappelons que les étudiants devaient rédiger un texte argumentatif incluant une brève introduction et une conclusion claire (375-400 mots) concernant un aspect du FLE et de son enseignement. Le titre exact donné aux étudiants était : « L'importance de l'enseignement du français langue étrangère dans une Europe multilingue ».

Voyons tout d'abord si les étudiants ont respecté ces consignes, à savoir le respect du nombre de mots, du type de production demandée, de la capacité d'argumenter (à l'aide de justifications et/ou d'exemples pertinents) et, de la forme demandée (introduction, corps, conclusion), pour passer ensuite à l'analyse générale des erreurs.

Le corpus total analysé comptait un total de 18177 mots rédigés par 49 étudiants de l'université de Grenade (y compris les quatre étudiantes du groupe de contrôle). La longueur des textes argumentatifs analysés de la PE UGR variait de 177 à 692 mots avec une moyenne de 360,31 mots, alors que la longueur du texte du groupe de contrôle CTR UGR était entre 317 et 657 mots avec une moyenne de 490,75 mots, ce qui est supérieure à la longueur maximale établie (400 mots). La longueur moyenne des textes de PHIL UGR (372,7 mots) était légèrement supérieure à celle du groupe TI UGR (335,53 mots), mais les deux étaient encore sous la longueur maximale établie et sous celle du groupe de contrôle. En outre, le texte le plus court a été rédigé par un étudiant de TI UGR (177 mots) et le texte le plus long (692 mots) par un étudiant du groupe PHIL UGR (Tableau 30).

En conclusion, quant au respect du nombre de mots, la grande majorité de la PE UGR (n=40) n'a pas respecté la longueur minimale (375 mots) et maximale (400 mots) établie dans les consignes du texte argumentatif⁴⁶.

Concernant le type de production demandée, tous les étudiants ont rédigé un texte argumentatif.

Ensuite, en ce qui concerne la capacité à argumenter, 36 étudiants (80%) de la PE UGR (dont 25 de PHIL UGR et 11 de TI UGR) ont présenté et défendu leur point de vue à l'aide d'arguments, de justifications et/ou d'exemples pertinents. Dans les autres textes, les arguments étaient trop peu développés (voir exemples (1) et (2) ci-dessous).

(1) « Effectivement, la langue française est l'une des langues les plus parlées dans le monde. Pour cette raison, si nous aimons voyager, cela sera très utile de la connaître. Ensuite, pour la connaître, il doit exister des enseignants capables à nous montrer la richesse qu'il y a cachée. » (Annexe D, PHIL UGR_B31_1415)

(2) « De la même manière, c'est important d'enseigner le français langue étrangère dans les écoles parce que les élèves peuvent avoir plusieurs possibilités : ils peuvent travailler dans les pays francophones, par exemple. » (Annexe D, TI UGR_B12_1415)

Finalement, pour ce qui est de la forme, 32 étudiants (71%) de la PE UGR (dont 23 de PHIL UGR et 9 de TI UGR) ont inclus une introduction, un corps et une conclusion. Les autres ont ou bien oublié d'intégrer une introduction ou une conclusion, ou bien elles étaient trop concises (voir exemple (3) ci-dessous d'une introduction trop concise) :

(3) « L'importance de l'enseignement des langues est un phénomène de plus en plus important dans l'Europe que nous en train de construire. » (Annexe D, PHIL UGR_B8_1415)

Quant au groupe de contrôle, toutes les étudiantes ont respecté les consignes, sauf le nombre de mots.

Passons maintenant à l'analyse générale des erreurs. Mentionnons que des exemples d'erreurs commises par la PE UGR sont proposés dans le chapitre 4.2.3.2.1.4.

⁴⁶ Malgré les consignes claires concernant la longueur minimale et maximale du texte argumentatif, les participants n'ont pas respecté les instructions. Mais ceci n'a pas d'influence sur les résultats.

L'analyse générale des erreurs a révélé un total de 916 erreurs (100%) dans le corpus analysé, y inclus le groupe de contrôle CTR UGR, où 97% correspond à la PE UGR (avec un total de 889 erreurs) et 3% au groupe CTR UGR (avec un total de 27 erreurs). En outre, 60% de ces erreurs ont été commises par PHIL UGR (avec un total de 549 erreurs) et 37% par TI UGR (avec un total de 340 erreurs). Le nombre d'erreurs a été dans les deux groupes significativement plus élevé ($p < 0.05$) en comparaison au nombre d'erreurs relevées dans le groupe de contrôle CTR UGR. Cependant, il n'y avait pas de différence significative ($p > 0.05$) entre les deux groupes PHIL UGR et TI UGR (Tableau 30).

Mentionnons encore qu'au sein de PHIL UGR, il y a deux étudiants qui n'ont commis que 3 erreurs au total et un étudiant qui en a commis 54. Il existe donc une différence énorme entre le texte avec le moins d'erreurs et celui avec le plus d'erreurs. Pour TI UGR, le texte comptant le moindre nombre d'erreurs en compte 7 et il y a un étudiant qui en a commis 53. Dans ce groupe, nous constatons également une grande différence au niveau du nombre total d'erreurs par texte.

CATÉGORIES GÉNÉRALES D'ERREURS	% ERREURS DE LA CATÉGORIE GÉNÉRALE SUR LE TOTAL D'ERREURS DE PE UGR	GROUPES			
		PE UGR (n=45)	PHIL UGR (n=30)	TI UGR (n=15)	CTR UGR (n=4)
GRAMMAIRE	37,3% (332)	96% étudiants 7,38 ± 5,68 (α) p=0.025	93% étudiants 6,53 ± 5,17 (α) p=0.036	100% étudiants 9,07 ± 6,44 (α) p=0.027	75% étudiants 1,75 ± 1,71
ORTHOGRAPHE	36,9% (328)	98% étudiants 7,29 ± 5,75	97% étudiants 6,90 ± 5,14	100% étudiants 8,07 ± 6,96	75% étudiants 4 ± 4,32
VOCABULAIRE	23,3% (207)	89% étudiants 4,60 ± 3,80 (α) p=0.033	87% étudiants 4,27 ± 3,85	93% étudiants 5,27 ± 3,73 (α) p=0.018	50% étudiants 1 ± 1,41
DISCOURS	1,2% (11)	18% étudiants 0,24 ± 0,57	20% étudiants 0,30 ± 0,65	13% étudiants 0,13 ± 0,35	0% étudiants 0,00 ± 0,00
CONTENU	1,2% (11)	16% étudiants 0,24 ± 0,61	20% étudiants 0,30 ± 0,65	7% étudiants 0,13 ± 0,52	0% étudiants 0,00 ± 0,00
TOTAL ERREURS	100% (889)	100% étudiants (889) ; (α) p=0.017 19,76 ± 12,68	100% étudiants (549) ; (α) p=0.032 18,30 ± 12,11	100% étudiants (340) ; (α) p=0.012 22,67 ± 13,71	100% étudiants (27) 6,75 ± 6,9
TOTAL MOTS CORPUS	16214	16214 360,31 ± 100,27	11181 372,70 ± 106,71	5033 335,53 ± 83,80	1963 490,75 ± 146,86

Tableau 30. Analyse générale des erreurs écrites trouvées dans le corpus de l'université de Grenade

La distribution de chaque catégorie générale d'erreurs est présentée comme pourcentage (%) et nombre d'erreurs entre parenthèses. Dans l'analyse par groupe, le pourcentage d'étudiants qui a commis chaque type d'erreur est montré en pourcentage (% étudiants). Ensuite, le nombre d'erreurs écrites est présenté en gras comme moyenne \pm écart type pour chaque catégorie d'erreur et chaque groupe. Concernant les analyses statistiques, nous avons trouvé des différences statistiquement significatives entre PE UGR, PHIL UGR, TI UGR vs. CTR UGR. Ces différences significatives sont indiquées dans le tableau à l'aide de la lettre (α), suivie de la valeur p pour le test non paramétrique de Mann-Whitney. Toutes les valeurs p inférieures à 0.05 sont considérées statistiquement significatives pour le test bilatéral.

Pour le corpus de la PE UGR, l'analyse globale de chaque catégorie générale d'erreurs a révélé que les erreurs grammaticales étaient les plus fréquentes avec 37,3%, ensemble avec les erreurs d'orthographe (36,9%), suivies des erreurs lexicales (23,3%). Les erreurs discursives et les erreurs de contenu ne représentaient que 1,2% de l'ensemble des erreurs dans le corpus analysé (Tableau 30). Regardons maintenant de plus près les catégories générales d'erreurs par groupe, à savoir les groupes PHIL UGR, TI UGR et CTR UGR, et le nombre d'étudiants qui a commis ces types d'erreurs.

Tout d'abord, l'analyse des erreurs grammaticales a montré qu'un large pourcentage d'étudiants a commis ce type d'erreur dans chaque groupe, où 100% des étudiants du groupe TI UGR a commis ce type d'erreur, suivis par les groupes PHIL UGR (93%) et CTR UGR (75%). La moyenne des erreurs grammaticales était significativement plus élevée, en comparant les groupes PE UGR (7,38 erreurs), PHIL UGR (6,53 erreurs) et TI UGR (9,07 erreurs) avec le groupe de contrôle CTR UGR (1,75 erreurs) ($p < 0.05$). En outre, TI UGR a une moyenne plus élevée d'erreurs grammaticales que PHIL UGR, mais cette différence n'est pas statistiquement significative ($p > 0.05$) (Tableau 30).

Deuxièmement, l'analyse des erreurs d'orthographe a montré des résultats similaires. Le nombre d'étudiants commettant des erreurs d'orthographe est très élevé dans la PHIL UGR (97%), mais est encore plus élevé dans le groupe TI UGR, où la totalité des étudiants (100%) a commis des erreurs d'orthographe. La moyenne des erreurs d'orthographe était plus élevée chez les étudiants du groupe TI UGR (8,07 erreurs), suivie par les groupes PHIL UGR (6,90 erreurs) et CTR UGR (4 erreurs). Toutefois, les différences entre les groupes expérimentaux (PHIL UGR et TI UGR) par rapport au groupe de contrôle CTR UGR d'une part et, d'autre part entre PHIL UGR et TI UGR étaient statistiquement non-significatives ($p > 0.05$) (Tableau 30).

Troisièmement, l'analyse des erreurs lexicales a également révélé un pourcentage assez élevé d'étudiants ayant commis ce type d'erreur dans chaque groupe, mais des erreurs lexicales étaient un peu moins fréquentes que les erreurs d'orthographe et les erreurs grammaticales, particulièrement dans le groupe de contrôle CTR UGR (Tableau 30). En effet, 93% du groupe TI UGR a commis des erreurs de vocabulaire par rapport à 87% des étudiants du groupe PHIL UGR ou encore la moitié des étudiants du groupe de contrôle CTR UGR. Les moyennes vont d'une seule erreur (CTR UGR) à 4,27 erreurs (PHIL UGR) et 5,27 erreurs dans le groupe TI UGR.

Enfin, les erreurs discursives et les erreurs de contenu étaient beaucoup moins fréquentes que toutes les autres erreurs décrites ci-dessus. PHIL UGR a montré un pourcentage d'étudiants plus élevé (20%) qui ont commis ces types d'erreurs que les groupes TI UGR et CTR UGR. Mentionnons que 0% des étudiants du groupe de contrôle n'a commis des erreurs discursives ou de contenu. Cependant, la moyenne de ces erreurs est inférieure à 0,5 erreurs dans tous les groupes. Par conséquent, aucune différence statistique n'a été observée (Tableau 30).

4.2.3.1.2. *Université de Gand*

Avant de passer à l'analyse des textes argumentatifs et au classement général des erreurs écrites dans le corpus de l'université de Gand, comme nous avons fait ci-dessous pour le corpus de l'université de Grenade, nous rappelons que les étudiants de Gand ont reçu exactement les mêmes consignes concernant la rédaction du texte argumentatif.

Vérifions si les étudiants ont respecté les consignes, à savoir le respect du nombre de mots, du type de production demandée, de la capacité d'argumenter (à l'aide de justifications et/ou d'exemples pertinents) et, de la forme demandée (introduction, corps, conclusion), pour passer ensuite à l'analyse générale des erreurs.

Le corpus total analysé comptait un total de 11069 mots rédigés par 40 étudiants de l'université de Gand. La longueur des textes argumentatifs de la PE UGent allait de 197 à 432 mots avec une moyenne de 276,73 mots, ce qui était sous la longueur minimale établie (375 mots). La longueur moyenne des textes de PHIL UGent (271,28 mots) était légèrement inférieure à celle de TI UGent (298,50 mots), et les deux étaient également sous la longueur minimale établie. En outre, les textes argumentatifs le plus court et le plus long ont été écrits par des étudiants de PHIL UGent (Tableau 31).

En conclusion, concernant le respect du nombre de mots, aucun étudiant de la PE UGent n'a respecté la longueur minimale (375 mots) et maximale (400 mots) établie dans les consignes du texte argumentatif.

Quant au type de production demandée, tous les étudiants ont rédigé un texte argumentatif.

Ensuite, en ce qui concerne la capacité à argumenter, 38 étudiants (95%) de la PE UGent (dont 30 de PHIL UGent et 8 de TI UGent) ont présenté et défendu leur point

de vue à l'aide d'arguments, de justifications et/ou d'exemples pertinents. Dans les autres textes, les arguments étaient trop peu développés (voir exemple (4) ci-dessous où l'étudiant introduit un argument mais ne le développe plus).

(4) « *Dans une Europe qui subit de plus en plus les influences d'une culture anglophone, le français semble perdre sa position centrale et son caractère prestigieux.* » (Annexe E, PHIL UGent_B17_1415)

Finalement, pour ce qui est de la forme, 28 étudiants (70%) de la PE UGent (dont 23 de PHIL UGent et 5 de TI UGent) ont inclus une introduction, un corps et une conclusion. Les autres ont ou bien oublié d'intégrer une introduction ou une conclusion, ou bien elles étaient trop concises (voir exemples ci-dessous pour une introduction (5) et une conclusion (6) trop concises).

(5) « *Il n'est plus nécessaire de dire qu'on vit de nos jours dans un monde globalisé : des langues communes sont très importantes pour se comprendre, pour pouvoir communiquer.* » (Annexe E, PHIL UGent_B9_1415)

(6) « *Le futur de l'enseignement du français langue étrangère reste incertain, bien qu'il semble improbable que le français perdrait sa position privilégié.* » (Annexe E, PHIL UGent_B22_1415)

Dans ce qui suit, nous nous concentrons sur l'analyse générale des erreurs présentes dans le corpus de la PE UGent. Mentionnons que des exemples d'erreurs commises par la PE UGent sont proposés dans le chapitre 4.2.3.2.2.4.

L'analyse générale des erreurs a révélé un total de 163 erreurs (100%) dans le corpus analysé. 80% de ces erreurs ont été commises par PHIL UGent (avec un total de 131 erreurs) et 20% par TI UGent (avec un total de 32 erreurs). En ce qui concerne le nombre total d'erreurs, il n'y avait pas de différence significative ($p=0.919$) entre les deux groupes PHIL UGent et TI UGent (Tableau 31).

Mentionnons encore qu'au sein de PHIL UGent, il y a un étudiant qui n'a commis aucune erreur dans son texte argumentatif et un autre étudiant qui en a commis 9. Pour TI UGent, le texte argumentatif comptant le moindre nombre d'erreurs en compte 1 et il y a un étudiant qui en a commis 9. Les résultats sont donc comparables pour les deux groupes.

CATÉGORIES GÉNÉRALES D'ERREURS	% ERREUR DE LA CATÉGORIE GÉNÉRALE SUR LE TOTAL D'ERREURS DE PE UGent	GROUPES		
		PE UGent (n=40)	PHIL UGent (n=32)	TI UGent (n=8)
VOCABULAIRE	41,1% (67)	75% étudiants 1,68 ± 1,33	75% étudiants 1,69 ± 1,38	75% étudiants 1,63 ± 1,19
GRAMMAIRE	32,5% (53)	70% étudiants 1,33 ± 1,21	68.8% étudiants 1,28 ± 1,11	75% étudiants 1,50 ± 1,60
ORTHOGRAPHE	24,5% (40)	62.5% étudiants 1,00 ± 0,99	62.5% étudiants 1,06 ± 1,05	62.5% étudiants 0,75 ± 0,71
DISCOURS	1,2% (2)	5% étudiants 0,05 ± 0,22	3.1% étudiants 0,03 ± 0,18	12.5% étudiants 0,13 ± 0,35
CONTENU	0,6% (1)	2.5% étudiants 0,03 ± 0,16	3.1% étudiants 0,03 ± 0,18	0% étudiants 0,00 ± 0,00
TOTAL ERREURS	100% (163)	100% étudiants (163) 4,08 ± 2,28	100% étudiants (131) 4,09 ± 2,20	100% étudiants (32) 4,00 ± 2,73
TOTAL MOTS CORPUS	11069	11069 276,73 ± 60,52	8681 271,28 ± 59,61	2388 298,50 ± 63,19

Tableau 31. Analyse générale des erreurs écrites trouvées dans le corpus de l'université de Gand

La distribution de chaque catégorie générale d'erreurs est présentée comme pourcentage (%), suivie du nombre d'erreurs entre parenthèses. Dans l'analyse par groupe, le pourcentage d'étudiants qui a commis chaque type d'erreur est montré en pourcentage (% étudiants). Ensuite, le nombre d'erreurs écrites est présenté en gras comme moyenne ± écart type pour chaque catégorie d'erreur et chaque groupe. Concernant les analyses statistiques, nous n'avons pas réalisé de test statistique entre PE UGent, PHIL UGent, TI UGent vs. CTR UGR. Nous avons bien réalisé des comparaisons entre PHIL UGent vs. TI UGent mais aucune différence statistiquement significative a été trouvée.

Pour le corpus de la PE UGent, l'analyse globale de chaque catégorie d'erreur a révélé que les erreurs de vocabulaire ont été les plus fréquentes avec 41,1%, suivies par des erreurs grammaticales (32,5%) et d'orthographe (24,5%). Les erreurs discursives et de contenu représentent respectivement 1,2% et 0,61% de toutes les erreurs (Tableau 31). Regardons maintenant de plus près les catégories générales d'erreurs par groupe, à savoir les groupes PHIL UGent et TI UGent, et le nombre d'étudiants qui a commis ces types d'erreurs.

Premièrement, l'analyse des erreurs de vocabulaire a montré qu'un grand pourcentage d'étudiants de chaque groupe (75%) ont commis ce type d'erreur. En plus, la moyenne des erreurs de vocabulaire était un peu plus élevée chez PHIL UGent (1,69 erreurs), mais les différences entre les deux groupes ne sont pas statistiquement significatives ($p > 0.05$).

En deuxième lieu, l'analyse des erreurs grammaticales a montré des résultats similaires où 75% du groupe TI UGent a commis ce type d'erreur, suivi par PHIL UGent (68,75%). En outre, nous constatons une moyenne un peu plus élevée d'erreurs grammaticales chez TI UGent (1,5 erreurs) que chez PHIL UGent (1,28 erreurs), mais cette différence n'est pas statistiquement significative ($p > 0.05$).

Troisièmement, l'analyse des erreurs d'orthographe a révélé que plus de la moitié des étudiants (62,5%) a commis ce type d'erreur dans chaque groupe, mais les erreurs d'orthographe étaient moins fréquentes que ceux de vocabulaire et de grammaire. Mentionnons encore les moyennes des groupes PHIL UGent (1,06 erreurs) et TI UGent (0,75 erreurs).

Finalement, les erreurs discursives et de contenu ont été les moins fréquentes de toutes les erreurs décrites ci-dessus et aucune différence statistique n'a été observée (Tableau 31).

4.2.3.1.3. *Analyse comparative*

Dans ce dernier sous-chapitre, nous discutons les différences essentielles ainsi que les résultats statistiques de l'analyse comparative entre les deux corpus, à savoir entre la PE UGR et la PE UGent, entre PHIL UGR et PHIL UGent, et finalement entre TI UGR

et TI UGent, représentés dans les tableaux 32 et 33. Commençons par la comparaison de l'analyse générale des erreurs entre la PE UGR et la PE UGent.

Au niveau du nombre total de mots dans les deux corpus, nous constatons une différence statistiquement significative entre la PE UGR et la PE UGent ($p < 0.05$). Les étudiants de la PE UGR ont rédigé en moyenne des textes plus longs (360,31 mots) que ceux de la PE UGent (276,73 mots)⁴⁷ (Tableau 32).

Concernant le nombre d'erreurs, nous observons également une différence statistiquement significative entre les deux corpus ($p < 0.05$). En effet, la PE UGent a commis en moyenne 4,08 erreurs par rapport à 19,76 erreurs commises par la PE UGR (Tableau 32).

En ce qui concerne la fréquence d'erreurs dans les deux corpus ensemble, notamment PE UGR et PE UGent, nous notons que les erreurs de grammaire (36,5%) sont les plus fréquentes, ensemble avec celles d'orthographe (34,9%), suivies des erreurs de vocabulaire (26%). Enfin, les erreurs de discours et de contenu sont clairement moins fréquentes (Tableau 32).

Par contre, quand nous comparons la fréquence d'erreurs entre les corpus de la PE UGR et de la PE UGent, nous voyons une différence entre les deux, à savoir que pour la PE UGent les erreurs de vocabulaire sont les plus fréquentes (41,1%) alors que pour la PE UGR il s'agit des erreurs de grammaire (37,3%) et d'orthographe (36,9%). Dans le tableau 32, il est clair qu'un nombre plus élevé des étudiants de la PE UGR commet des erreurs de tout type en comparaison avec un maximum de 75% des étudiants de la PE UGent.

Quant aux différentes catégories générales d'erreurs, nous remarquons des différences statistiquement significatives, entre la PE UGR et la PE UGent pour les erreurs d'orthographe, de grammaire, de vocabulaire et de contenu. Toutefois, nous n'avons pas trouvé de différences significatives pour les erreurs discursives. Pour toutes les catégories d'erreurs, les étudiants de la PE UGent ont commis moins d'erreurs en moyenne que ceux de la PE UGR.

Dans le tableau 33, nous entrerons plus en détail sur la comparaison entre PHIL UGR et PHIL UGent d'une part, et d'autre part entre TI UGR et TI UGent.

⁴⁷ Malgré les consignes claires concernant la longueur minimale et maximale du texte argumentatif, les participants n'ont pas respecté les instructions. Mais ceci n'a pas d'influence sur les résultats.

CATÉGORIES GÉNÉRALES D'ERREURS	% ERREUR DE LA CATÉGORIE GÉNÉRALE SUR LE TOTAL D'ERREURS PE UGR ET PE UGENT (n=85)	% ERREURS DE LA CATÉGORIE GÉNÉRALE SUR LE TOTAL D'ERREURS PE UGR (n=45)	% ERREURS DE LA CATÉGORIE GÉNÉRALE SUR LE TOTAL D'ERREURS PE UGENT (n=40)
GRAMMAIRE	36,5% (385)	37,3% (332) 96% étudiants 7,38 ± 5,68	32,5% (53) 70% étudiants 1,33 ± 1,21 ; (α) ; p=0.000
ORTHOGRAPHE	34,9% (368)	36,9% (328) 98% étudiants 7,29 ± 5,75	24,5% (40) 62,5% étudiants 1,00 ± 0,99 ; (α) ; p=0.000
VOCABULAIRE	26% (274)	23,3% (207) 89% étudiants 4,60 ± 3,80	41,1% (67) 75% étudiants 1,68 ± 1,33 ; (α) ; p=0.000
DISCOURS	1,2% (13)	1,2% (11) 18% étudiants 0,24 ± 0,57	1,2% (2) 5% étudiants 0,05 ± 0,22
CONTENU	1,1% (12)	1,2% (11) 16% étudiants 0,24 ± 0,61	0,6% (1) 2,5% étudiants 0,03 ± 0,16 ; (α) ; p=0.038
TOTAL ERREURS	1052	100% (889) 19,76 ± 12,68	100% (163) 4,08 ± 2,28 ; (α) ; p=0.000
TOTAL MOTS CORPUS	27283	16214 360,31 ± 100,27 ; (α) ; p=0.000	11069 276,73 ± 60,52 ; (α) ; p=0.000

Tableau 32. Comparaison de l'analyse générale des erreurs écrites trouvées dans le corpus de la PE UGR de l'université de Grenade et de la PE UGent de l'université de Gand

La distribution de chaque catégorie générale d'erreurs est présentée comme pourcentage (%), suivie du nombre d'erreurs entre parenthèses. En plus, dans l'analyse par groupe (PE UGR et PE UGent), le pourcentage de participants qui a commis chaque type d'erreur est montré en pourcentage (% étudiants). Ensuite, le nombre d'erreurs écrites est présenté en gras comme moyenne \pm écart type pour chaque catégorie d'erreur et chaque groupe. Concernant les analyses statistiques, nous avons trouvé des différences statistiquement significatives entre PE UGR vs. PE UGent. Ces différences significatives sont indiquées dans le tableau à l'aide de la lettre (α), suivie de la valeur p pour le test non paramétrique de Mann-Whitney. Toutes les valeurs p inférieures à 0.05 sont considérées statistiquement significatives pour le test bilatéral.

Continuons maintenant avec la comparaison de l'analyse générale des erreurs entre PHIL UGR et PHIL UGent ainsi qu'entre TI UGR et TI UGent. Nous gardons le même ordre qu'utilisé ci-haut pour la description de la comparaison des résultats.

Au niveau du nombre total de mots, nous constatons une différence statistiquement significative entre PHIL UGR et PHIL UGent ($p < 0.05$) (où chez PHIL UGR il y a une moyenne de 372,70 mots par rapport à 271,28 mots pour PHIL UGent), mais pas entre TI UGR et TI UGent (Tableau 33).

Concernant le nombre total d'erreurs, nous observons également une différence statistiquement significative ($p < 0.05$) entre les sous-corpus, notamment entre PHIL UGR et PHIL UGent ainsi que entre TI UGR et TI UGent. En effet, PHIL UGent et TI UGent ont commis une moyenne d'erreurs nettement inférieure (4,09 et 4,00 erreurs respectivement) par rapport aux deux groupes de l'université de Grenade qui font plus de 18 erreurs en moyenne (Tableau 33).

En ce qui concerne la moyenne d'erreurs dans les sous-corpus, nous notons que les erreurs d'orthographe sont les plus fréquentes chez PHIL UGR et TI UGent. Toutefois, pour TI UGR, il s'agit des erreurs de grammaire et pour PHIL UGent des erreurs de vocabulaire. Nous ne pouvons donc pas conclure qu'une certaine catégorie générale d'erreurs est la plus fréquente pour tous les sous-corpus (Tableau 33).

Quant aux différentes catégories générales d'erreurs, nous remarquons des différences statistiquement significatives, entre PHIL UGR et PHIL UGent pour toutes les catégories générales d'erreurs, à savoir les erreurs d'orthographe, de grammaire, de vocabulaire, de discours et de contenu. Pour toutes ces catégories d'erreurs, les étudiants PHIL UGent ont commis moins d'erreurs en moyenne que ceux du groupe PHIL UGR.

En ce qui concerne la comparaison entre TI UGR et TI UGent, nous constatons uniquement des différences statistiquement significatives pour les erreurs d'orthographe, de grammaire et de vocabulaire.

CATÉGORIES GÉNÉRALES D'ERREURS	PHIL UGR (n=30)	PHIL UGent (n=32)	TI UGR (n=15)	TI UGent (n=8)
ORTHOGRAPHE	97% étudiants 6,90 ± 5,14	62,5% étudiants 1,06 ± 1,05 (α) ; p=0.000	100% étudiants 8,07 ± 6,96	75% étudiants 1,63 ± 1,19 (α) ; p=0.000
GRAMMAIRE	93% étudiants 6,53 ± 5,17	68,8% étudiants 1,28 ± 1,11 (α) ; p=0.000	100% étudiants 9,07 ± 6,44	75% étudiants 1,50 ± 1,60 (α) ; p=0.003
VOCABULAIRE	87% étudiants 4,27 ± 3,85	75% étudiants 1,69 ± 1,38 (α) ; p=0.01	93% étudiants 5,27 ± 3,73	62,5% étudiants 0,75 ± 0,71 (α) ; p=0.015
DISCOURS	20% étudiants 0,30 ± 0,65	3,1% étudiants 0,03 ± 0,18 (α) ; p=0.034	13% étudiants 0,13 ± 0,35	12,5% étudiants 0,13 ± 0,35
CONTENU	20% étudiants 0,30 ± 0,65	3,1% étudiants 0,03 ± 0,18 (α) ; p=0.034	7% étudiants 0,13 ± 0,52	0% étudiants 0,00 ± 0,00
TOTAL ERREURS	549 18,30 ± 12,11	131 4,09 ± 2,20 (α) ; p=0.000	340 22,67 ± 13,71	32 4,00 ± 2,73 (α) ; p=0.000
TOTAL MOTS CORPUS	11181 372,70 ± 106,71 (α) ; p=0.000	8681 271,28 ± 59,61 (α) ; p=0.000	5033 335,53 ± 83,80	2388 298,50 ± 63,19

Tableau 33. Comparaison de l'analyse générale des erreurs écrites trouvées dans le corpus PHIL UGR et TI UGR de l'université de Grenade ainsi que PHIL UGent et TI UGent de l'université de Gand

Dans l'analyse par groupe (PHIL UGR, PHIL UGent, TI UGR, TI UGent), le pourcentage de participants qui a commis chaque type d'erreur est montré en pourcentage (% étudiants). Ensuite, le nombre d'erreurs écrites est présenté en gras comme moyenne \pm écart type pour chaque catégorie d'erreur et chaque groupe. Concernant les analyses statistiques, la lettre (α) montre des différences statistiquement significatives entre PHIL UGR vs. PHIL UGent ou bien entre TI UGR vs. TI UGent, suivie de la valeur p pour le test non paramétrique de Mann-Whitney. La lettre (α) est marquée dans les sous-groupes de PE UGent, où la moyenne d'erreurs est la moins élevée. Toutes les valeurs p inférieures à 0.05 sont considérées statistiquement significatives pour le test bilatéral.

Nous venons d'exposer les résultats sur l'analyse générale des textes argumentatifs et le classement général des erreurs écrites de la PE UGR, la PE UGent et les sous-corpus PHIL UGR, PHIL UGent, TI UGR et TI UGent. Dans le chapitre qui suit, nous nous concentrons sur les sous-types de ces catégories générales d'erreurs que nous illustrerons également avec des exemples concrets tirés des corpus en question.

4.2.3.2. Analyse des sous-types d'erreurs écrites

Dans ce deuxième sous-chapitre, nous analysons les sous-types d'erreurs écrites commises par les étudiants de l'université de Grenade et par les étudiants de l'université de Gand pour ensuite comparer les résultats des deux universités. Pour la description des résultats, nous maintenons la même structure que celle employée dans le chapitre précédent. Avant de passer à l'analyse des sous-types d'erreurs, nous rappelons que, comme mentionné dans la méthodologie, nous utilisons les catégories d'erreurs, basées sur la taxonomie de James (1998, 2013) et reprises dans l'outil de correction en ligne *CorpuScript*, développé à l'université de Gand (voir chapitre 3.5.2.). Les erreurs appartenant aux trois catégories générales ou principales d'erreurs (grammaticales, lexicales et discursives) ont chacune été subdivisées en quatre sous-types d'erreurs, à savoir *omission*, *misselection*, *overinclusion* et *order*. Nous ne distinguons pas de sous-types pour les erreurs d'orthographe et les erreurs de contenu, que nous avons déjà traitées dans le chapitre précédent.

4.2.3.2.1. Université de Grenade

De l'observation globale de l'analyse des sous-types des erreurs écrites à l'université de Grenade, il ressort qu'une grande partie de ces sous-types d'erreurs était présente dans les trois catégories principales d'erreurs, en particulier dans les erreurs grammaticales et lexicales, mais de claires différences de distribution ont été observées au niveau des groupes (Tableau 34). Nous traiterons de ces différences dans les sous-chapitres qui suivent. Nous abordons d'abord les erreurs de grammaire, ensuite les erreurs lexicales et finalement les erreurs discursives, représentées dans le tableau 34, et des exemples de tous les types d'erreurs peuvent être trouvés dans le tableau 35 à la fin de ce chapitre. Avant de passer à l'analyse des sous-types des erreurs écrites de l'université de Gand, nous présentons un bilan concernant les résultats de l'université de Grenade.

GROUPES	SOUS-TYPES D'ERREURS ÉCRITES				DISTRIBUTION DES SOUS-TYPES D'ERREURS DE PE UGR SELON LEUR CATÉGORIE GÉNÉRALE	DISTRIBUTION DES SOUS-TYPES D'ERREURS SUR LA TOTALITÉ D'ERREURS DE PE UGR
	OMISSION	MISSELECTION	OVERINCLUSION	ORDER		
GRAMMAIRE						
PE UGR	82% étudiants 4,02 ± 3,49	69% étudiants 1,40 ± 1,57	73% étudiants 1,76 ± 1,81 (α) p=0.044	18% étudiants 0,20 ± 0,46	55% OMISSION 24% OVERINCLUSION 19% MISSELECTION 3% ORDER	20% OMISSION 9% OVERINCLUSION 7% MISSELECTION 1% ORDER
PHIL UGR	83% étudiants 3,67 ± 3,12	67% étudiants 1,27 ± 1,44	70% étudiants 1,40 ± 1,33	17% étudiants 0,20 ± 0,48		
TI UGR	80% étudiants 4,73 ± 4,17	73% étudiants 1,67 ± 1,84	80% étudiants 2,47 ± 2,42 (α) p=0.035	20% étudiants 0,20 ± 0,41		
CTR UGR	50% étudiants 0,75 ± 0,96	50% étudiants 0,75 ± 0,96	25% étudiants 0,25 ± 0,50	0% étudiants 0,00 ± 0,00		
VOCABULAIRE						
PE UGR	13% étudiants 0,16 ± 0,42	87% étudiants 4,00 ± 3,56 (α) p=0.018	18% étudiants 0,20 ± 0,46	20% étudiants 0,24 ± 0,53	87% MISSELECTION 5% ORDER 3% OMISSION 4% OVERINCLUSION	20% MISSELECTION 1% ORDER 1% OMISSION 1% OVERINCLUSION
PHIL UGR	20% étudiants 0,23 ± 0,50	83% étudiants 3,50 ± 3,44 (α) p= 0.037	20% étudiants 0,23 ± 0,50	23% étudiants 0,30 ± 0,60		
TI UGR	0% étudiants 0,00 ± 0,00	95% étudiants 5,00 ± 3,70 (α) p= 0.009	13% étudiants 0,13 ± 0,35	13% étudiants 0,13 ± 0,35		
CTR UGR	25% étudiants 0,25 ± 0,50	25% étudiants 0,50 ± 1,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00		
DISCOURS						
PE UGR	0% étudiants 0,00 ± 0,00	18% étudiants 0,22 ± 0,52	2% étudiants 0,02 ± 0,15	0% étudiants 0,00 ± 0,00	91% MISSELECTION 9% OVERINCLUSION 0% ORDER 0% OMISSION	1% MISSELECTION 0% OVERINCLUSION 0% ORDER 0% OMISSION
PHIL UGR	0% étudiants 0,00 ± 0,00	20% étudiants 0,27 ± 0,58	3% étudiants 0,03 ± 0,18	0% étudiants 0,00 ± 0,00		
TI UGR	0% étudiants 0,00 ± 0,00	13% étudiants 0,13 ± 0,35	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00		
CTR UGR	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00		

Tableau 34. Analyse détaillée des sous-types d'erreurs écrites dans le corpus de l'université de Grenade

Dans l'analyse par groupe, le pourcentage de participants qui a commis chaque type d'erreur est montré en pourcentage (% étudiants)⁴⁸. Ensuite, le nombre d'erreurs écrites est présenté en gras comme moyenne \pm écart type pour chaque catégorie d'erreur et chaque groupe. Concernant les analyses statistiques, la lettre (α) montre des différences statistiquement significatives en comparaison avec le groupe de contrôle CTR UGR.

La lettre (α) est suivie des valeurs p du test non-paramétrique Mann-Whitney. Toutes les valeurs p inférieures à 0.05 sont considérées statistiquement significatives pour le test bilatéral.

La distribution de chaque sous-type d'erreur dans chaque catégorie générale d'erreurs est présentée en ordre décroissant comme pourcentage de chaque sous-type par rapport au nombre total d'erreurs dans sa catégorie, et le pourcentage de chaque sous-type par rapport à la totalité d'erreurs dans le corpus entier (PE UGR).

4.2.3.2.1.1. Erreurs de grammaire

Tout d'abord, lorsque les erreurs grammaticales ont été profondément analysées, nous avons observé qu'un pourcentage élevé d'étudiants a commis des erreurs des types *omission* (82% des étudiants de la PE UGR) et *overinclusion* (73% des étudiants de la PE UGR), suivies par des erreurs de type *misselection* et enfin de type *order*, et cet ordre a été observé de la même façon dans les valeurs moyennes des erreurs pour chaque sous-type (Tableau 34).

En effet, les valeurs moyennes dans les erreurs de type *omission* étaient les plus élevées au niveau des différents groupes, mais sans différence statistiquement significative. Selon les valeurs moyennes, ces erreurs sont suivies par les erreurs grammaticales de type *overinclusion* et présentent des différences statistiques entre la PE UGR ($p=0.044$) et TI UGR ($p=0.035$) par rapport au groupe de contrôle CTR UGR (Tableau 34). Dans le cas d'erreurs grammaticales de type *misselection* et *order*, les valeurs moyennes sont nettement plus faibles et aucune différence statistique n'a été identifiée entre les groupes.

Ensuite, lorsque la répartition des sous-types d'erreurs a été analysée en relation avec le nombre total d'erreurs dans sa catégorie générale, une variation importante a été observée. Dans le cas d'erreurs grammaticales, la distribution des sous-types d'erreurs était hétérogène, où le sous-type le plus fréquent était *omission* (55%), suivi des types *overinclusion* (24%), *misselection* (19%) et *order* (3%).

Enfin, quand nous regardons la distribution des sous-types d'erreurs grammaticales en relation avec le nombre total d'erreurs relevées dans le corpus de la PE UGR, le sous-type *omission* représente 20% de toutes les erreurs présentes dans l'ensemble du corpus analysé.

⁴⁸ Nous avons arrondi les pourcentages sans décimale et les moyennes à deux chiffres après la virgule.

4.2.3.2.1.2. Erreurs lexicales

Deuxièmement, l'analyse des erreurs lexicales a montré qu'un pourcentage élevé d'étudiants a commis des erreurs lexicales de type *misselection* (87% des étudiants de PE UGR) par rapport aux autres sous-types d'erreurs écrites lexicales, que 20% ou moins des étudiants ont commis (Tableau 34).

En outre, les valeurs moyennes pour les erreurs lexicales de type *misselection* étaient statistiquement plus élevées dans la PE UGR que dans le groupe de contrôle CTR UGR ($p < 0.05$). Des valeurs moyennes d'erreurs plus élevées mais pas significatives ($p > 0.05$) ont été observées chez TI UGR par rapport à PHIL UGR. Les deux groupes ont montré des valeurs moyennes d'erreurs significativement plus élevées que le groupe de contrôle CTR UGR ($p < 0.05$). Les valeurs moyennes des autres sous-types des erreurs lexicales étaient considérablement plus faibles que *misselection*. En effet, elles étaient toutes inférieures à 0,30 erreurs (Tableau 34).

Alors, lorsque la répartition des sous-types d'erreurs a été analysée en relation avec le nombre total d'erreurs dans sa catégorie générale, nous avons observé un sous-type beaucoup plus fréquent. Contrairement aux erreurs grammaticales, dans le cas d'erreurs lexicales, les sous-types d'erreurs ont été moins distribués où 87% était de type *misselection*.

Finalement, comme les erreurs grammaticales de type *omission*, les erreurs lexicales de type *misselection* représentaient 20% de toutes les erreurs présentes dans l'ensemble du corpus de la PE UGR.

4.2.3.2.1.3. Erreurs discursives

Troisièmement, une analyse en profondeur des erreurs discursives a confirmé la présence plus faible de ces erreurs dans la population étudiée (comme décrit ci-haut dans l'analyse générale sous 4.3.1.1.). Les seuls sous-types d'erreurs discursives présentes étaient du type *misselection* (entre 0 et 0,27 d'erreurs en moyenne), suivis par *overinclusion* (entre 0 et 0,03 erreurs en moyenne) et aucune différence statistiquement significative n'a été observée.

Dans les deux cas, le pourcentage d'étudiants qui avaient commis ces erreurs variait de 0% à 20%. Nous remarquons que TI UGR a seulement commis des erreurs de type *misselection* et le groupe de contrôle CTR UGR n'a commis aucune erreur discursive (Tableau 34).

De plus, lorsque la répartition des sous-types d'erreurs a été analysée en relation avec le nombre total d'erreurs dans sa catégorie générale et avec le nombre total d'erreurs dans le corpus, une variation importante a été observée.

Enfin, le sous-type le plus fréquent des erreurs discursives a également été *misselection* avec 91%. Cependant, *misselection* ne représentait que 1% de toutes les erreurs présentes dans l'ensemble du corpus.

Avant de passer à l'analyse des sous-types des erreurs écrites de l'université de Gand, nous terminons ce chapitre avec un bilan concernant les résultats de l'université de Grenade.

4.2.3.2.1.4. *Bilan*

Concernant les erreurs écrites relevées dans le corpus de la PE UGR, nous concluons que de toutes les erreurs, les erreurs d'orthographe sont les plus fréquentes avec un pourcentage total de 36,9%, suivies des erreurs de grammaire de type *omission* (20%) et finalement, des erreurs de vocabulaire de type *misselection* (20%).

Quand nous observons les résultats par groupe, nous constatons que les trois erreurs les plus fréquentes suivent cet ordre pour PHIL UGR : elles sont d'ordre orthographique (avec une moyenne de 6,90 erreurs), grammatical de type *omission* (avec une moyenne de 3,67 erreurs) et lexical de type *misselection* (avec une moyenne de 3,50 erreurs) ; mais pas pour TI UGR où les erreurs d'orthographe sont également les plus fréquentes (avec une moyenne de 8,07 erreurs), mais alors suivies des erreurs lexicales de type *misselection* (avec une moyenne de 5,00) et finalement des erreurs de grammaire de type *omission* (avec une moyenne de 4,73 erreurs).

Dans le tableau 35, nous présentons quelques exemples de tous les sous-types d'erreurs écrites trouvées dans le corpus entier de la PE UGR. En plus, il nous semble important d'illustrer ce bilan à l'aide de plusieurs exemples des erreurs les plus fréquentes dans un chapitre ultérieur (4.3.3.), à savoir les erreurs d'orthographe, les erreurs de grammaire de type *omission* et les erreurs de vocabulaire de type *misselection*.

EXEMPLES D'ERREURS ÉCRITES – PE UGR			
OMISSION	MISSELECTION	OVERINCLUSION	ORDER
GRAMMAIRE			
Dans le cadre éducatif espagnol l'importance de l'acquisition d'une langue étrangère a été toujours considéré cependant dans la pratique réel tous ces orientations proposés par la loi n'ont pas eu la réponse attendu .	Compte tenu de la crise économique que touche sérieusement à l'école publique, il est très important de préserver ce projet.	Pour conclure, en vue des idées déjà exposées, il ne manque que dire que l'enseignement du français comme langue étrangère est très importante , cependant ce qui est le plus importante est l'implication des élèves, des professeurs, des gouvernements et [...].	Actuellement, nous habitons dans un monde où de plus en plus coexistent des différentes cultures et différents langues.
VOCABULAIRE			
Pour motiver aux élèves *les montrer la culture française, la gastronomie avec des petites journées gastronomiques, la musique avec des chansons typiques ou par exemple fêter des fêtes francophones fera qu'eux veulent savoir plus [...].	Alors, c'est une injustice pour les élèves qui n'ont pas les moyennes nécessaires pour payer une enseignement bilingue.	Et c'est aussi un enrichissement aussi à niveau psychologique aussi qu'intellectuel.	Et, il ne faut pas oublier que les étudiants peuvent être préparés pour se présenter à des examens du B1, B2, C1, C2 parce qu'ils pourront obtenir dans les centres ces niveaux .
DISCOURS			
	En plus , la compétence précoce d'un autre langue permet d'en apprendre d'autres plus facilement et aide à développer des capacités acquisitionnelles très supérieures à celles d'un élève monolingue.	Pour conclure , nous concluons que l'apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) devient non seulement recommandable, mais nécessaire, vu que nous vivons dans une société compétitive qui nous demande une formation continue éternelle.	
ORTHOGRAPHE			
Si l'enseignement du français est important dans les pays de l'union européene , il est encor beaucoup plus intéresant dans le cas de l'Espagne, puisque c'est un pays voisin, est sa langue resemble énormément au français.			
CONTENU			
Les deux institutions officielles se trouvent dans deux pays francophones, Bruxelles et Luxembourg c'est pour que nous devons bien apprendre la langue.			

Tableau 35. Exemples d'erreurs écrites trouvées dans le corpus de l'université de Grenade

Le tableau présente des exemples d'erreurs écrites trouvées dans les textes argumentatifs rédigés par les étudiants de l'université de Grenade. Les erreurs appartenant à chaque sous-type d'erreur sont indiquées en gras ou à l'aide d'un astérisque * au cas où il y a un élément qui manque.

4.2.3.2.2. Université de Gand

Dans ce deuxième chapitre, nous décrivons les résultats de l'analyse des sous-types d'erreurs écrites de l'université de Gand. Cette analyse a révélé que, comme pour l'université de Grenade, une partie des sous-types d'erreurs était présente dans les trois catégories principales d'erreurs, en particulier dans les erreurs grammaticales et lexicales, mais des différences de distribution ont été observées au niveau des groupes (Tableau 36). Nous maintenons la même structure pour présenter les résultats. Nous abordons d'abord les erreurs de grammaire, ensuite les erreurs lexicales et finalement les erreurs discursives, représentées dans le tableau 36 et des exemples de tous les types d'erreurs peuvent être trouvés dans le tableau 37 à la fin de ce chapitre.

4.2.3.2.2.1. Erreurs de grammaire

En premier lieu, lorsque les erreurs grammaticales ont été analysées, nous avons constaté que près de la moitié des étudiants (48% des étudiants de la PE UGent) a commis des erreurs de type *omission*, suivies par des erreurs de type *overinclusion* (30% des étudiants de la PE UGent), *misselection* (28% des étudiants de PE UGent) et *order* (5% des étudiants de la PE UGent). Cette tendance a également été observée dans les valeurs moyennes des erreurs pour chaque sous-type (Tableau 36).

Les valeurs moyennes des erreurs de type *overinclusion* étaient les plus élevées chez les étudiants de TI UGent (0,75 erreurs), mais sans différence statistiquement significative en comparant avec PHIL UGent (0,34 erreurs). Les erreurs grammaticales de type *omission* suivent ces erreurs et ne sont pas les plus élevées chez TI UGent (0,50 erreurs) et ne présentaient pas de différences statistiquement significatives avec PHIL UGent (0,56 erreurs) (Tableau 36). Dans le cas des erreurs grammaticales des types *misselection* et *order*, les valeurs moyennes sont légèrement plus faibles et aucune différence statistiquement significative a été observée entre les deux groupes PHIL UGent et TI UGent.

Enfin, lorsque la répartition des sous-types des erreurs a été analysée en relation avec le nombre total d'erreurs dans la catégorie des erreurs grammaticales, nous constatons que la distribution des sous-types d'erreurs était hétérogène, où le sous-type des erreurs grammaticales le plus fréquent était *omission* (42%), suivi des types

overinclusion, *misselection* et *order*. Le sous-type erreur *omission* représente 13% de toutes les erreurs présentes dans le corpus.

GROUPES	SOUS-TYPES D'ERREURS ÉCRITES				DISTRIBUTION DES SOUS-TYPES D'ERREURS DE PE UGent SELON LEUR CATÉGORIE GÉNÉRALE	DISTRIBUTION DES SOUS-TYPES D'ERREURS SUR LA TOTALITÉ D'ERREURS DE PE UGent
	<i>OMISSION</i>	<i>MISSELECTION</i>	<i>OVERINCLUSION</i>	<i>ORDER</i>		
VOCABULAIRE						
PE UGent	8% étudiants 0,08 ± 0,27	75% étudiants 1,58 ± 1,26	0% étudiants 0,00 ± 0,00	3% étudiants 0,03 ± 0,16	94% MISSELECTION 4% OMISSION 0% ORDER 1% OVERINCLUSION	39% MISSELECTION 2% OMISSION 0% ORDER 1% OVERINCLUSION
PHIL UGent	6% étudiants 0,06 ± 0,25	75% étudiants 1,59 ± 1,32	0% étudiants 0,00 ± 0,00	3% étudiants 0,03 ± 0,18		
TI UGent	13% étudiants 0,13 ± 0,35	75% étudiants 1,50 ± 1,07	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00		
GRAMMAIRE						
PE UGent	48% étudiants 0,55 ± 0,64	28% étudiants 0,30 ± 0,52	30% étudiants 0,43 ± 0,78	5% étudiants 0,05 ± 0,22	42% OMISSION 32% OVERINCLUSION 23% MISSELECTION 4% ORDER	13% OMISSION 10% OVERINCLUSION 7% MISSELECTION 1% ORDER
PHIL UGent	50% étudiants 0,56 ± 0,62	31% étudiants 0,34 ± 0,55	25% étudiants 0,34 ± 0,70	3% étudiants 0,03 ± 0,18		
TI UGent	38% étudiants 0,50 ± 0,76	13% étudiants 0,13 ± 0,35	50% étudiants 0,75 ± 1,04	13% étudiants 0,13 ± 0,35		
DISCOURS						
PE UGent	3% étudiants 0,03 ± 0,16	3% étudiants 0,03 ± 0,16	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00	50% OMISSION 50% MISSELECTION 0% OVERINCLUSION 0% ORDER	1% OMISSION 1% MISSELECTION 0% OVERINCLUSION 0% ORDER
PHIL UGent	0% étudiants 0,00 ± 0,00 (α ; $p=0.046$)	3% étudiants 0,03 ± 0,18	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00		
TI UGent	13% étudiants 0,13 ± 0,35	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00		

Tableau 36. Analyse détaillée des sous-types d'erreurs écrites dans le corpus de l'université de Gand

Dans l'analyse par groupe, le pourcentage de participants qui a commis chaque type d'erreur est montré en pourcentage (% étudiants). Ensuite, le nombre d'erreurs écrites est présenté en gras comme moyenne \pm écart type pour chaque catégorie d'erreur et chaque groupe⁴⁹. Concernant les analyses statistiques, la lettre (α) montre des différences statistiquement significatives entre PHIL UGent vs. TI UGent. La lettre (α) est suivie de la valeur p du test non-paramétrique Mann-Whitney. Toutes les valeurs p inférieures à 0.05 sont considérées statistiquement significatives pour le test bilatéral. La distribution de chaque sous-type d'erreur dans chaque catégorie générale d'erreurs est présentée en ordre décroissant comme pourcentage de chaque sous-type par rapport au nombre total d'erreurs dans sa catégorie, et le pourcentage de chaque sous-type par rapport à la totalité d'erreurs dans le corpus entier (PE UGent).

⁴⁹ Nous avons arrondi les pourcentages sans décimale et les moyennes à deux chiffres après la virgule.

4.2.3.2.2.2. Erreurs lexicales

En deuxième lieu, l'analyse des erreurs lexicales a montré qu'un pourcentage élevé d'étudiants de la PE UGR (75%) a commis des erreurs lexicales de type *misselection* par rapport aux autres sous-types d'erreurs écrites lexicales.

En plus, les valeurs moyennes pour le type *misselection* étaient un peu plus élevées chez PHIL UGent (1,59 erreurs) mais la différence n'était pas statistiquement significative ($p > 0.05$) par rapport à TI UGent (1,50 erreurs). Les valeurs moyennes des autres sous-types d'erreurs lexicales écrites étaient considérablement plus faibles (toutes inférieures à 0,13 erreurs) que *misselection* (Tableau 36).

Ensuite, quant à la répartition des sous-types des erreurs en relation avec le nombre total d'erreurs dans la catégorie des erreurs lexicales, contrairement aux erreurs grammaticales, les sous-types d'erreurs lexicales ont été moins distribués où 94% était de type *misselection*. Ces erreurs représentaient 39% de toutes les erreurs relevées dans l'ensemble du corpus de la PE UGent.

4.2.3.2.2.3. Erreurs discursives

En troisième lieu, l'analyse en profondeur des erreurs discursives a également confirmé la présence plus faible de ces erreurs dans la PE UGent. Les seuls sous-types d'erreurs discursives présentes étaient du type *omission*, suivies par *misselection*, et aucune différence statistique n'a été observée, à l'exception de *omission* ($p = 0.046$) (Tableau 36).

Enfin, les sous-types des erreurs discursives les plus fréquents étaient *misselection* et *omission* avec une fréquence de 50% chacun. Cependant, par rapport à la totalité des erreurs relevées dans le corpus de la PE UGent, les erreurs discursives des types *misselection* et *omission* représentaient 1% de toutes les erreurs. Des exemples de tous les types d'erreurs peuvent être trouvés dans le tableau 40 dans le sous-chapitre suivant.

Avant de passer à l'analyse comparative des sous-types des erreurs écrites entre les deux universités, nous terminons ce chapitre avec un bilan concernant l'université de Gand.

4.2.3.2.2.4. Bilan

Concernant les erreurs écrites relevées dans le corpus de la PE UGent, nous concluons que de toutes les erreurs, les erreurs de vocabulaire de type *misselection* sont les plus fréquentes avec un pourcentage total de 39%, suivies des erreurs d'orthographe (24,5%) et finalement des erreurs de grammaire de type *omission* (13%).

En observant les résultats par groupe, nous constatons que les trois erreurs les plus fréquentes suivent ce même ordre pour PHIL UGR : elles sont d'ordre lexical de type *misselection* (avec une moyenne de 1,59 erreurs), orthographique (avec une moyenne de 1,06 erreurs) et grammatical de type *omission* (avec une moyenne de 0,56 erreurs) ; mais pas pour TI UGR où les erreurs d'orthographe sont les plus fréquentes (avec une moyenne de 1,63 erreurs), mais alors suivies des erreurs lexicales de type *misselection* (avec une moyenne de 1,50) et finalement des erreurs de grammaire de type *omission* (avec une moyenne de 0,50 erreurs).

Dans le tableau 37, nous présentons quelques exemples de tous les sous-types d'erreurs écrites trouvées dans le corpus entier de la PE UGent. De plus, comme nous avons fait pour l'université de Grenade, il nous semble important d'illustrer ce bilan, dans un chapitre ultérieur (4.3.3.) à l'aide de plusieurs exemples des erreurs les plus fréquentes, à savoir les erreurs de vocabulaire de type *misselection*, les erreurs d'orthographe et finalement les erreurs de grammaire de type *omission*.

EXEMPLES D'ERREURS ÉCRITES			
OMISSION	MISSELECTION	OVERINCLUSION	ORDER
GRAMMAIRE			
Le futur de l'enseignement du français langue étrangère reste incertain, bien qu'il semble improbable que le français perdrait sa position privilegié .	Bref, si tout Européen doit étudier deux langues, nous désirerons qu'il devrait être l'anglais et le français.	Au niveau politique et socio-économique, le français est une langue considérable et omniprésente pendant les colloques européennes à Bruxelles, Strasbourg ou Genève.	Ils le veulent surtout apprendre pour pouvoir travailler, voyager, etc., parce que c'est une langue pratique dans le monde.
VOCABULAIRE			
En ce qui concerne le français, connaître cette langue signifie en même reconnaître la grande partie des Européens qui la parlent.	Enfin, la France est le pays le plus adoré comme pays de vacance .	/	Si vous sur un de vos voyages faites un effort envers les gens, ces derniers feront sans doute la même chose pour vous.
DISCOURS			
* L'enseignement du FLE reste très important en Europe.	A cause de la présence étendue de cette langue, dans beaucoup de pays, il est nécessaire ou au moins très utile pour les non-francophones d'en avoir une bonne connaissance [...].	/	/
ORTHOGRAPHE			
N'est-il pas stimulant de se pencher sur une phrase que nous ne comprendons pas toute de suite ?			
CONTENU			
Dans l'Europe , les pays les plus importants [...] sont l'Allemagne, les États-Unis , mais aussi la France fait partie de ce groupe.			

Tableau 37. Exemples d'erreurs écrites trouvées dans le corpus de l'université de Gand

Le tableau présente des exemples d'erreurs écrites trouvées dans les textes argumentatifs rédigés par les étudiants de l'université de Gand. Les erreurs sont indiquées en gras ou à l'aide d'un astérisque * au cas où il y a un élément qui manque.

4.2.3.2.3. Analyse comparative

Comme nous avons fait pour l'analyse générale des erreurs écrites, dans ce dernier sous-chapitre, nous discutons les différences essentielles ainsi que les résultats statistiques de l'analyse comparative entre les deux corpus, à savoir entre PE UGR et PE UGent, entre PHIL UGR et PHIL UGent, et finalement entre TI UGR et TI UGent, représentés dans les tableaux 38, 39, 40 et 41.

Commençons par la première comparaison de l'analyse détaillée des sous-types d'erreurs écrites entre la PE UGR et la PE UGent.

Concernant les erreurs de grammaire, nous constatons des différences statistiquement significatives entre la PE UGR et la PE UGent pour les sous-types d'erreurs des types *omission* ($p=0.000$), *misselection* ($p=0.000$) et *overinclusion* ($p=0.000$). Dans les trois cas, la moyenne d'erreurs est significativement plus élevée dans la PE UGR que dans la PE UGent. Pour le type *order*, nous n'avons pas trouvé de différences statistiquement significatives entre les deux groupes (Tableau 38).

En ce qui concerne les erreurs de vocabulaire, nous observons également des différences statistiquement significatives ($p<0.05$) entre la PE UGR et la PE UGent pour trois des quatre sous-types, à savoir *misselection*, *overinclusion* et *order*. Comme pour les erreurs de grammaire, dans ces trois cas, la moyenne d'erreurs est significativement plus élevée dans la PE UGR que dans la PE UGent. Toutefois, pour le type *omission*, nous n'avons pas observé de différences statistiquement significatives entre les deux groupes (Tableau 38).

Finalement, pour les erreurs de discours, nous avons uniquement trouvé des différences statistiquement significatives ($p<0.05$) pour un seul sous-type, à savoir *misselection*. De nouveau, la moyenne d'erreurs la plus élevée se trouve dans le corpus de la PE UGR (Tableau 38).

Nous pouvons conclure que, en comparant les sous-types d'erreurs présents dans les deux groupes, la PE UGR a commis une moyenne d'erreurs statistiquement plus élevée dans plus de la moitié des sous-types (7 sur 12) par rapport à la PE UGent.

GROUPES	SOUS-TYPES D'ERREURS ÉCRITES			
	<i>OMISSION</i>	<i>MISSELECTION</i>	<i>OVERINCLUSION</i>	<i>ORDER</i>
	GRAMMAIRE			
PE UGR	82% étudiants 4,02 ± 3,49 (α) p=0.000	69% étudiants 1,40 ± 1,57 (α) p=0.000	73% étudiants 1,76 ± 1,81 (α) p=0.000	18% étudiants 0,20 ± 0,46
PE UGent	48% étudiants 0,55 ± 0,64	28% étudiants 0,30 ± 0,52	30% étudiants 0,43 ± 0,78	5% étudiants 0,05 ± 0,22
	VOCABULAIRE			
PE UGR	13% étudiants 0,16 ± 0,42	87% étudiants 4,00 ± 3,56 (α) p=0.001	18% étudiants 0,20 ± 0,46 (α) p=0.005	20% étudiants 0,24 ± 0,53 (α) p=0.013
PE UGent	8% étudiants 0,08 ± 0,27	75% étudiants 1,58 ± 1,26	0% étudiants 0,00 ± 0,00	3% étudiants 0,03 ± 0,16
	DISCOURS			
PE UGR	0% étudiants 0,00 ± 0,00	18% étudiants 0,22 ± 0,52 (α) p=0.022	2% étudiants 0,02 ± 0,15	0% étudiants 0,00 ± 0,00
PE UGent	3% étudiants 0,03 ± 0,16	3% étudiants 0,03 ± 0,16	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00

Tableau 38. Comparaison de l'analyse détaillée des sous-types d'erreurs écrites dans le corpus de la PE UGR de l'université de Grenade et de la PE UGent de l'université de Gand

Dans l'analyse par groupe, le pourcentage de participants qui a commis chaque type d'erreur est montré en pourcentage (% étudiants)⁵⁰. Ensuite, le nombre d'erreurs écrites est présenté en gras comme moyenne \pm écart type pour chaque catégorie d'erreur et chaque groupe. Concernant les analyses statistiques, la lettre (α) montre des différences statistiquement significatives entre les groupes PE UGR vs. PE UGent. Les valeurs p du test non-paramétrique Mann-Whitney sont indiquées dans le groupe où la moyenne d'erreurs est significativement plus élevée. Toutes les valeurs p inférieures à 0.05 sont considérées statistiquement significatives pour le test bilatéral.

Passons, en deuxième lieu, à la comparaison de l'analyse détaillée des sous-types d'erreurs écrites entre PHIL UGR vs. PHIL UGent (Tableau 39).

⁵⁰ Nous avons arrondi les pourcentages sans décimale et les moyennes à deux chiffres après la virgule.

GROUPES	SOUS-TYPES D'ERREURS ÉCRITES			
	<i>OMISSION</i>	<i>MISSELECTION</i>	<i>OVERINCLUSION</i>	<i>ORDER</i>
	GRAMMAIRE			
PHIL UGR	83% étudiants 3,67 ± 3,12 (α) p= 0.000	67% étudiants 1,27 ± 1,44 (α) p= 0.001	70% étudiants 1,40 ± 1,33 (α) p= 0.000	17% étudiants 0,20 ± 0,48
PHIL UGent	50% étudiants 0,56 ± 0,62	31% étudiants 0,34 ± 0,55	25% étudiants 0,34 ± 0,70	3% étudiants 0,03 ± 0,18
TI UGR	80% étudiants 4,73 ± 4,17 (α) p= 0.007	73% étudiants 1,67 ± 1,84 (α) p= 0.007	80% étudiants 2,47 ± 2,42 (α) p= 0.049	20% étudiants 0,20 ± 0,41
TI UGent	38% étudiants 0,50 ± 0,76	13% étudiants 0,13 ± 0,35	50% étudiants 0,75 ± 1,04	13% étudiants 0,13 ± 0,35
	VOCABULAIRE			
PHIL UGR	20% étudiants 0,23 ± 0,50	83% étudiants 3,50 ± 3,44 (α) p= 0.037	20% étudiants 0,23 ± 0,50 (α) p= 0.008	23% étudiants 0,30 ± 0,60 (α) p= 0.018
PHIL UGent	6% étudiants 0,06 ± 0,25	75% étudiants 1,59 ± 1,32	0% étudiants 0,00 ± 0,00	3% étudiants 0,03 ± 0,18
TI UGR	0% étudiants 0,00 ± 0,00	95% étudiants 5,00 ± 3,70 (α) p= 0.005	13% étudiants 0,13 ± 0,35	13% étudiants 0,13 ± 0,35
TI UGent	13% étudiants 0,13 ± 0,35	75% étudiants 1,50 ± 1,07	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00
	DISCOURS			
PHIL UGR	0% étudiants 0,00 ± 0,00	20% étudiants 0,27 ± 0,58 (α) p= 0.035	3% étudiants 0,03 ± 0,18	0% étudiants 0,00 ± 0,00
PHIL UGent	0% étudiants 0,00 ± 0,00	3% étudiants 0,03 ± 0,18	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00
TI UGR	0% étudiants 0,00 ± 0,00	13% étudiants 0,13 ± 0,35	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00
TI UGent	13% étudiants 0,13 ± 0,35	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00	0% étudiants 0,00 ± 0,00

Tableau 39. Comparaison de l'analyse détaillée des sous-types d'erreurs écrites dans le corpus PHIL UGR et TI UGR de l'université de Grenade et PHIL UGent et TI UGent de l'université de Gand

Dans l'analyse par groupe, le pourcentage de participants qui a commis chaque type d'erreur est montré en pourcentage (% étudiants)⁵¹. Ensuite, le nombre d'erreurs écrites est présenté en gras comme moyenne ± écart type pour chaque catégorie d'erreur et chaque groupe. Concernant les analyses statistiques, la lettre (α) montre des différences statistiquement significatives entre les groupes PHIL UGR vs. PHIL UGent, et entre

TI UGR vs. TI UGent. Les valeurs *p* du test non-paramétrique Mann-Whitney sont indiquées dans le groupe où la moyenne d'erreurs est significativement plus élevée. Toutes les valeurs *p* inférieures à 0.05 sont considérées statistiquement significatives pour le test bilatéral.

⁵¹ Nous avons arrondi les pourcentages sans décimale et les moyennes à deux chiffres après la virgule.

Quant aux erreurs de grammaire, nous constatons des différences statistiquement significatives entre PHIL UGR et PHIL UGent pour trois des quatre sous-types d'erreurs, à savoir les types *omission* ($p=0.000$), *misselection* ($p=0.001$) et *overinclusion* ($p=0.000$). Dans les trois cas, la moyenne d'erreurs est significativement plus élevée dans PHIL UGR que dans PHIL UGent. Pour le type *order*, nous n'avons pas trouvé de différences statistiquement significatives entre les deux groupes (Tableau 39).

Pour les erreurs de vocabulaire, nous observons également des différences statistiquement significatives ($p<0.05$) entre PHIL UGR et PHIL UGent pour deux sous-types, à savoir *overinclusion* et *order*. Ici également, la moyenne d'erreurs la plus élevée se trouve dans le corpus PE UGR. Par contre, pour les sous-types *omission* et *misselection*, nous n'avons pas trouvé de différences statistiquement significatives (Tableau 39).

Enfin, pour les erreurs de discours, nous avons uniquement trouvé des différences statistiquement significatives ($p<0.05$) pour un seul sous-type, à savoir *misselection*. La moyenne d'erreurs la plus élevée se trouve également dans le corpus de PHIL UGR (Tableau 39).

En conclusion, en comparant les sous-types d'erreurs présents dans les deux groupes, notamment PHIL UGR et PHIL UGent, PHIL UGR a commis une moyenne d'erreurs statistiquement plus élevée dans la moitié des sous-types (6 sur 12) par rapport à PHIL UGent.

Regardons maintenant, en troisième lieu, la comparaison de l'analyse détaillée des sous-types d'erreurs écrites entre TI UGR et TI UGent (Tableau 39).

En ce qui concerne les erreurs de grammaire, nous observons des différences statistiquement significatives ($p<0.05$) entre TI UGR et TI UGent pour trois des quatre sous-types d'erreurs, à savoir les types *omission*, *misselection* et *overinclusion*. Dans les trois cas, la moyenne d'erreurs est significativement plus élevée dans TI UGR que dans TI UGent. Pour le type *order*, nous n'avons pas trouvé de différences statistiquement significatives entre les deux groupes (Tableau 39).

Pour les erreurs de vocabulaire, nous observons également des différences statistiquement significatives ($p<0.05$) entre TI UGR et TI UGent pour un seul sous-type, à savoir *misselection*. La moyenne d'erreurs la plus élevée se trouve dans le corpus TI UGR.

Toutefois, pour les autres sous-types, nous n'avons pas trouvé de différences statistiquement significatives (Tableau 39).

Et finalement, pour les erreurs de discours, nous n'avons pas trouvé de différences statistiquement significatives ($p > 0.05$) (Tableau 39).

En conclusion, en comparant les sous-types d'erreurs présents dans les deux groupes, à savoir TI UGR et TI UGent, dans la quatre des douze sous-types d'erreurs, TI UGR a commis une moyenne d'erreurs statistiquement plus élevée que TI UGent. Dans les autres cas, nous n'avons pas observé de différences statistiquement significatives.

Dans les tableaux qui suivent, nous présentons la comparaison des résultats de la distribution des sous-types d'erreurs selon leur catégorie générale (Tableau 40) en premier lieu et les résultats de la distribution des sous-types d'erreurs sur la totalité d'erreurs dans chaque corpus (Tableau 41) en deuxième lieu.

En premier lieu, nous observons qu'au niveau des erreurs de grammaire, dans les deux groupes, notamment PE UGR (55%) et PE UGent (46%), l'erreur la plus fréquente est le sous-type *omission*. Quant aux erreurs de vocabulaire, nous voyons que dans les deux groupes, c'est le sous-type *misselection* qui l'emporte avec des pourcentages élevés (87% et 94% respectivement). Et puis, pour les erreurs de discours, nous remarquons une différence de fréquence entre les deux groupes. Pour la PE UGR, *misselection* est le sous-type le plus fréquent alors que pour la PE UGent, nous observons une fréquence de 50% dans deux sous-types, *omission* et *misselection*. Nous pouvons conclure qu'au moins pour les erreurs grammaticales et lexicales (à l'exception des erreurs de discours), le sous-type le plus fréquent est le même dans les deux corpus.

DISTRIBUTION DES SOUS-TYPES D'ERREURS SELON LEUR CATÉGORIE GÉNÉRALE		
	PE UGR	PE UGent
GRAMMAIRE		
<i>OMISSION</i>	55%	42%
<i>MISSELECTION</i>	19%	23%
<i>OVERINCLUSION</i>	24%	32%
<i>ORDER</i>	3%	4%
VOCABULAIRE		
<i>OMISSION</i>	3%	4%
<i>MISSELECTION</i>	87%	94%
<i>OVERINCLUSION</i>	4%	1%
<i>ORDER</i>	5%	0%
DISCOURS		
<i>OMISSION</i>	0%	50%
<i>MISSELECTION</i>	91%	50%
<i>OVERINCLUSION</i>	9%	0%
<i>ORDER</i>	0%	0%

Tableau 40. Comparaison de la distribution des sous-types d'erreurs par rapport à leur catégorie générale dans le corpus de l'université de Grenade (PE UGR) et de l'université de Gand (PE UGent)

La distribution de chaque sous-type d'erreur dans chaque catégorie générale d'erreurs est présentée comme pourcentage⁵² de chaque sous-type par rapport au nombre total d'erreurs dans sa catégorie. Les pourcentages les plus élevés sont marqués en gras.

En deuxième lieu, nous observons la distribution des sous-types d'erreurs sur la totalité d'erreurs dans chaque corpus. Au niveau des erreurs de grammaire par rapport à toutes les erreurs dans chaque corpus, dans les deux groupes notamment PE UGR (20%) et PE UGent (13%), l'erreur la plus fréquente est le sous-type *omission*. Ensuite, quant aux erreurs de vocabulaire, nous voyons que dans les deux groupes, c'est le sous-type *misselection* qui l'emporte avec 20% et 39% respectivement). Finalement, pour les erreurs de discours, nous remarquons une différence entre les deux groupes. Pour la PE UGR, le sous-type *misselection* a une fréquence de 1% par rapport à toutes les erreurs relevées alors que pour la PE UGent, nous observons une fréquence de 1% dans deux sous-types, *omission* et *misselection*.

⁵² Nous avons arrondi les pourcentages sans décimale.

DISTRIBUTION DES SOUS-TYPES D'ERREURS SUR LA TOTALITÉ D'ERREURS DANS CHAQUE CORPUS		
	PE UGR	PE UGent
GRAMMAIRE		
<i>OMISSION</i>	20%	13%
<i>MISSELECTION</i>	7%	7%
<i>OVERINCLUSION</i>	9%	10%
<i>ORDER</i>	1%	1%
VOCABULAIRE		
<i>OMISSION</i>	1%	2%
<i>MISSELECTION</i>	20%	39%
<i>OVERINCLUSION</i>	1%	1%
<i>ORDER</i>	1%	0%
DISCOURS		
<i>OMISSION</i>	0%	1%
<i>MISSELECTION</i>	1%	1%
<i>OVERINCLUSION</i>	0%	0%
<i>ORDER</i>	0%	0%

Tableau 41. Comparaison de la distribution des sous-types d'erreurs sur la totalité d'erreurs dans le corpus de l'université de Grenade (PE UGR) et de l'université de Gand (PE UGent)

La distribution de chaque sous-type d'erreur dans chaque catégorie générale d'erreurs est présentée comme pourcentage⁵³ de chaque sous-type par rapport à la totalité d'erreurs dans chaque corpus. Les pourcentages les plus élevés sont marqués en gras.

Après avoir décrit les résultats de l'analyse des sous-types d'erreurs écrites dans les textes argumentatifs, nous présentons dans le chapitre suivant les erreurs les plus fréquentes.

4.2.3.3. Étude de cas : les erreurs les plus fréquentes

Comme nous avons mentionné antérieurement, dans ce chapitre, nous exposons une étude de cas, à savoir des erreurs les plus fréquentes, tant pour les étudiants de l'université de Grenade que pour ceux de l'université de Gand. Nous n'intégrons pas le corpus de contrôle dans ce chapitre.

4.2.3.3.1. Université de Grenade

Dans le corpus de la PE UGR, les trois erreurs les plus fréquentes sont : a) les erreurs d'orthographe (illustrées par les exemples (1), (2), (3) et (4)) ; b) les erreurs de grammaire

⁵³ Nous avons arrondi les pourcentages sans décimale.

de type *omission* (voir les exemples (5), (6), (7) et (8)) ; et c) les erreurs de vocabulaire de type *misselection* (dans les exemples (9), (10), (11) et (12)).

Dans ce qui suit, nous présentons quatre exemples pour chaque type d'erreur, dont deux de chaque sous-groupe, notamment PHIL UGR et TI UGR. L'origine des textes argumentatifs est indiquée après chaque phrase entre parenthèses. Et nous avons uniquement marqué les erreurs, appartenant au sous-type d'erreur traité, en gras ou à l'aide d'un astérisque * au cas où il y a un élément qui manque. Les erreurs d'un autre sous-type ne sont donc pas marquées. Nous proposons également l'équivalent en espagnol (en italique), la L1 de ces étudiants, la correction en français standard entre parenthèses et discuterons les erreurs mentionnées.

a) Erreurs d'orthographe :

Dans les exemples (1) et (3), nous observons seulement une erreur d'orthographe par phrase alors que dans les exemples (2) et (4), plusieurs erreurs du même type sont relevées dans la même phrase. Concernant l'exemple (2), nous constatons que l'étudiant en question écrit une fois *se comunicar* erronément et plus loin dans la même phrase, il l'écrit correctement (souligné dans l'exemple).

(1) *Malgré l'invasion de la langue anglaise **existente** aujourd'hui, le français occupe encore un lieu important dans la société.* (PHIL UGR B20_1415)

→ *existente (équivalent en espagnol : *existente* ; correction en français : existante)

(2) *Alors, enseigner un enfant une troisième langue, pour lui et le **proffeseur** est plus facile, les études l'ont confirmé, à cause de la facile **coprension**, ils sont plus agiles intellectuellement, **des plus** [...] de **se comunicar** avec d'autres personnes etc, puissent apprendre une langue, puisqu'ils ont l'intérêt de se communiquer.* (PHIL UGR B11_1415)

→ *proffeseur (équivalent en espagnol : *profesor* ; correction en français : professeur)

→ *coprension (équivalent en espagnol : *comprensión* ; correction en français : compréhension)

→ *des plus (correction en français : de plus)

→ *se comunicar vs. se comunicar (équivalent en espagnol : *comunicarse* ; correction en français : se communiquer)

(3) *Je crois que c'est une expérience positive car l'élève acquiert beaucoup de vocabulaire et il apprend la langue dans un contexte réel et non pas dans des situations **invintées** ou artificielles comme on le faisait avant.* (TI UGR B5_ 1213)

→ *invintées équivalent en (espagnol : *inventar* (infinitif) ; correction en français : inventées)

(4) *Le français est une langue parlée dans nombreux pays **européens** comme la France, la Belgique et la **Suisse**. Mais pas seulement ça, il a aussi le même origine que d'autres langues **européennes** notamment l'italien, le **portugue** et l'espagnol.* (TI UGR B22_1415)

→ *européens (équivalent en espagnol : *uropeos* ; correction en français : européens)

→ *Suisse (équivalent en espagnol : *Suiza* ; correction en français : Suisse)

→ *européennes (équivalent en espagnol : *uropeos* ; correction en français : européennes)

→ *notamment (correction en français : notamment)

→ *portugue (équivalent en espagnol : *portugués* ; correction en français : portugais)

b) Erreurs de grammaire de type *omission* :

Dans les exemples (5), (6) et (7), nous observons seulement une erreur de grammaire de type *omission* par phrase alors que dans l'exemple (8), plusieurs erreurs du même type sont relevées dans la même phrase. En général, nous constatons que les étudiants oublient faire l'accord en genre et/ou en nombre, du participe passé avec le sujet (5) ; ou de l'adjectif avec le substantif (7), (8). Dans le cas de l'exemple (6), l'étudiant omet ou oublie le sujet impersonnel *il*. Toutefois, dans une autre phrase dans son texte, il ne l'oublie pas.

(5) *Voilà pourquoi il s'avère crucial de les enseigner toutes les deux en combinaison, sans privilégier l'une d'elles, car elles sont **unis** indissociablement.* (PHIL UGR B17_1415)

→ *unis (équivalent en espagnol : *unidas* ; correction en français : unies)

- (6) Troisièmement, voyager. Au XXI^e siècle * est facile de voyager d'un pays à un autre.
(PHIL UGR B11_1415)

→ * est facile (équivalent en espagnol : *es fácil* ; correction en français : il est facile)

- (7) En Espagne, depuis quelques années, les centres bilingues ont pris une place importante dans l'enseignement et de plus en plus des centres bilingues en langue **français** ont été créés. (TI UGR B10_1213)

→ *français (équivalent en espagnol : *francesa* ; correction en français : française)

- (8) Aujourd'hui, de plus en plus, nous sommes plus connectés avec **d'autres pays, d'autres personnes de différentes nationalités** et aussi avec d'autres cultures. (TI UGR B9_1415)

→ *d'autres pays (équivalent en espagnol : *otros países* ; correction en français : d'autres pays)

→ *d'autres personnes (équivalent en espagnol : *otras personas* ; correction en français : d'autres personnes)

→ *de différentes nationalités vs. d'autres cultures (équivalent en espagnol : *de diferentes nacionalidades* ; correction en français : de différentes nationalités)

c) Erreurs de vocabulaire de type *misselection* :

Dans les exemples (9) et (10), nous observons seulement une erreur de vocabulaire de type *misselection* par phrase alors que dans les exemples (11) et (12), plusieurs erreurs du même type sont relevées dans la même phrase. Nous constatons que, dans plusieurs cas (voir exemples (11) et (12)), l'étudiant emploie des hispanismes.

- (9) Le **multilingue** est un phénomène qui consiste à vivre dans un monde où il y a une diversité de langues et cela fait que chaque pays aie une culture, des habitudes et traditions particulières. (PHIL UGR B4_1415)

→ *multilingue (équivalent en espagnol : *multilingüismo* ; correction en français: multilinguisme (substantif))

- (10) *Les élèves peuvent faire des exposés, des rédaction ou **n'importe quoi** comme exercice dans la langue étrangère, mais ils vont s'aider des stratégies qu'ils ont dans sa langue maternelle.* (PHIL UGR B12_1213)
- *n'importe quoi ((péjoratif) ; correction en français : une chose quelconque)
- (11) *A **continuation** on développera combien la langue française est **imprescindible** dans l'Union Européenne, quel est le rôle qu'elle joue dans l'Europe et comment l'enseignement de cette langue est importante pour le développement même de l'Europe.* (TI UGR B1_1415)
- *A continuation (équivalent en espagnol : *a continuación* ; correction en français : ensuite)
- *imprescindible (équivalent en espagnol : *imprescindible* ; correction en français : indispensable)
- (12) *À mon avis les programmes bilingues **présentent un grand attention** à propos des langues étrangères mais nous ne pouvons pas oublier que les contenus générales des autres matières sont aussi importants et le manque ou la carence d'une compétence significatif dans la langue étrangère pourrait **impossibiliter** le succès d'apprentissage.* (TI UGR B8_1213)
- *présentent un grand attention (correction en français : prêter beaucoup d'attention à)
- *impossibiliter (équivalent en espagnol : *imposibilitar* ; correction en français : rendre impossible, empêcher)

Dans ce qui suit, nous traitons les erreurs les plus fréquentes dans les textes argumentatifs rédigés par les étudiants de l'université de Gand.

4.2.3.3.2. *Université de Gand*

Dans le corpus de la PE UGent, les trois erreurs les plus fréquentes sont : a) les erreurs de vocabulaire de type *misselection* (voir les exemples (13), (14), (15) et (16)) ; b) les erreurs d'orthographe (illustrées par les exemples (17), (18), (19) et (20)) ; et finalement, c) les erreurs de grammaire de type *omission* (dans les exemples (21), (22), (23) et (24)).

Comme nous avons fait ci-dessus pour l'université de Grenade, nous présentons quatre exemples pour chaque type d'erreur dont deux de chaque sous-groupe, notamment

PHIL UGent et TI UGent. L'origine des textes argumentatifs est indiquée après chaque phrase entre parenthèses. Et nous avons uniquement marqué les erreurs, appartenant au sous-type d'erreur traité, en gras ou à l'aide d'un astérisque * au cas où il y a un élément qui manque. Nous proposerons également l'équivalent en néerlandais (en italique), la L1 de ces étudiants, la correction en français standard entre parenthèses et discuterons les erreurs mentionnées.

a) Erreurs de vocabulaire de type *misselection* :

Dans les exemples ci-dessous, nous observons seulement une erreur de vocabulaire de type *misselection* par phrase. Nous trouvons que, dans l'exemple (13), il est difficile de proposer une éventuelle correction de l'erreur. Dans l'exemple (15), l'étudiant a utilisé une abréviation et dans (14) et (16), il y a un mauvais choix du genre du substantif. Toutefois, dans l'exemple (14), il est clair que l'étudiant connaît bien le genre correct du substantif vu qu'il accorde bien l'adjectif dans la même phrase et ailleurs dans son texte.

(13) *Langue de culture, des sciences, d'éducation, le français s'est enforcé* dans l'Europe. (PHIL UGent B17_1415)

→ *s'est enforcé (correction en français : enfoncer)

(14) *Le focus de l'enseignement d'une langue étrangère est non seulement l'expression orale, mais aussi un connaissance culturelle de la France et des pays francophones.* (PHIL UGent B15_1415)

→ *un connaissance (correction en français : une connaissance)

(15) *Un étudiant au collège se demande sans doute une fois dans sa carrière : « pourquoi les profs continuent-ils de m'enseigner le français avec une telle obstination, tandis que l'anglais me sera beaucoup plus utile dans ma vie future ? »* (PHIL UGent B8_1415)

→ *les profs (correction en français : les professeurs)

(16) *En cherchant un emploi, j'ai vu qu'une certaine langue est vraiment le clé par excellence pour obtenir des choses dans une entreprise.* (TI UGent B19_1314)

→ *le clé (correction en français : la clé)

b) Erreurs d'orthographe :

Contrairement aux exemples relevés du corpus de l'université de Grenade, dans les exemples ci-dessous, nous observons seulement une erreur d'orthographe par phrase. Dans les exemples (17) et (20), les étudiants ont oublié un accent. Dans le cas de l'exemple (18), nous constatons un redoublement d'une consonne et dans l'exemple (19), l'étudiant a oublié la majuscule.

(17) *Les jeunes regardent les films et les **series** en anglais, leur musique favorite est chantée en anglais.* (PHIL UGent B6_1415)

→ *series (équivalent en néerlandais : *series* ; correction en français : séries)

(18) *La communication en Europe pourrait **s'amméliorer** si le français recevrait plus d'importance à l'école.* (PHIL UGent B20_1415)

→ *s'amméliorer (correction en français : s'améliorer)

(19) *La culture française est présente dans la vie **des européens**, sans que l'on se rende compte parfois !* (TI UGent B8_1314)

→ *des européens (correction en français : des Européens)

(20) *Pour les allochtones dans des (parties de) pays francophones, apprendre le français constitue l'une des premières **étappes** dans leur intégrations dans une nouvelle société.* (TI UGent B11_1415)

→ *étappes (équivalent en néerlandais : *etappe* ; correction en français : étapes)

c) Erreurs de grammaire de type *omission* :

Finalement, concernant les exemples d'erreurs grammaticales, nous observons également seulement une erreur de grammaire de type *omission* par phrase. Nous constatons une omission de l'accord en genre et/ou en nombre du substantif (21) ; et de l'adjectif avec le substantif dans les exemples (22), (23) et (24).

(21) *Voilà pourquoi **beaucoup de membre** de l'U.E. insistent sur l'enseignement de l'anglais, de sorte que des gens comme les Suisses semblent presque des bilingues.* (PHIL UGent B14_1415)

→ beaucoup de *membre (correction en français : beaucoup de membres)

(22) *Bref, l'apprentissage du français s'avère très utile de pouvoir communiquer, et donc vivre en Europe, mais aussi pour la communication avec **les pays lointain**.* (PHIL UGent B18_1415)

→ les pays *lointain (correction en français : les pays lointains)

(23) *Apprendre le français comme langue étrangère nous aide par exemple dans **notre vie personnel** : il est plus facile de se faire entendre en voyage, on peut faire des amis n'importe où, etcetera.* (TI UGent B11_1415)

→ notre vie *personnel (correction en français : notre vie personnelle)

(24) *Depuis la première année de l'enseignement secondaire, je savais déjà que je voulais vraiment étudier **la langue français** plus tard dans mes études.* (TI UGent B19_1314)

→ la langue *français (correction en français : la langue française)

En conclusion, ces exemples ont illustré les types d'erreurs les plus fréquents dans les deux corpus PE UGR et PE UGent. Dans le chapitre suivant, nous décrivons finalement les résultats pour l'analyse de la richesse lexicale dans les textes argumentatifs.

4.2.3.4. Analyse de la richesse lexicale

Dans ce dernier sous-chapitre, pour répondre à un des objectifs de cette recherche, nous analysons la richesse lexicale dans les textes argumentatifs rédigés par PE UGR d'une part et PE UGent d'autre part. Nous décrivons également les résultats pour CTR UGR. Dans un troisième temps, nous présentons une analyse comparative de la richesse lexicale des deux corpus principaux, celui de la PE UGR et de la PE UGent.

Nous rappelons que pour calculer la richesse lexicale, nous avons employé l'outil en ligne D_Tools qui calcule les TTR moyennes dans un texte qui peuvent varier de 0 à 1. Des valeurs TTR plus élevées génèrent une valeur D plus élevée. Le logiciel fait un rapport en mentionnant le nombre total de mots traités, la valeur la mieux adaptée de D et une marge d'erreur. Plus ce chiffre d'erreur est faible, plus la correspondance entre les données et les courbes théoriques avec lesquelles l'outil fonctionne est proche. La marge d'erreur devrait être proche de zéro. Finalement, D peut théoriquement varier entre 0 et 120. Des valeurs basses indiquent que le texte en question contient beaucoup de répétitions, et n'est pas lexicalement riche.

Dans ce qui suit, nous présentons tout d'abord les résultats pour l'université de Grenade pour ensuite aborder ceux de l'université de Gand. En troisième lieu, nous comparerons les résultats des deux universités.

4.2.3.4.1. Université de Grenade

Concernant la richesse lexicale dans les textes argumentatifs de la PE UGR, calculée dans D_Tools, l'analyse a révélé que la moyenne de la richesse lexicale (représentée par D) est un score élevé de 89,35 (avec une marge d'erreur de 0,002) en comparaison avec le groupe de contrôle CTR UGR qui a obtenu une moyenne plus élevée de 90,85 (avec une marge d'erreur de 0,003) (Tableau 42). C'est-à-dire, les étudiants natifs du groupe de contrôle produisent des textes lexicalement plus riches que les étudiants de la PE UGR. Toutefois, la différence entre PE UGR et CTR UGR n'est pas statistiquement significative ($p > 0.05$).

ANALYSE DE LA RICHESSE LEXICALE				
	PE	PHIL	TI	CTR
UGR	89,35 ± 11,31 0,002	91,12 ± 9,09 0,001	85,82 ± 14,53 0,005	90,85 ± 12,20 0,003
UGent	87,65 ± 12,72 0,002	89,05 ± 12,30 0,002	82,06 ± 13,66 0,001	/
ANALYSES STATISTIQUES				
PE UGR vs. CTR	p=0.764			
PHIL UGR vs. CTR	p=0.912			
TI UGR vs. CTR	p=0.538			
PHIL UGR vs. TI UGR	p=0.307			
PHIL UGent vs. TI UGent	p=0.260			
PE UGR vs. PE UGent	p=0.502			
PHIL UGR vs. PHIL UGent	p=0.581			
TI UGR vs. TI UGent	p=0.471			

Tableau 42. D_Tools : Analyse de la richesse lexicale dans les textes argumentatifs de tous les participants

Les résultats pour la valeur D de la richesse lexicale dans les textes argumentatifs, calculée par D_Tools sont présentés en gras sous forme de valeurs moyennes ± écart type pour chaque groupe. La marge d'erreur donnée par D_Tools est indiquée en dessous. Les valeurs statistiques p du test non paramétrique Mann-Whitney sont présentées. Toutes les valeurs p inférieures à 0.05 ont été considérées statistiquement significatives pour le test bilatéral. Concernant les analyses statistiques, nous n'avons pas trouvé de différences statistiquement significatives.

Quand nous regardons les résultats de la richesse lexicale obtenus par groupe, nous constatons que PHIL UGR a obtenu une moyenne D plus élevée ($D=91,12$ avec une

marge d'erreur de 0,001) que TI UGR (D=85,82 avec une marge d'erreur de 0,005) et que CTR UGR (D=90,85) mais la différence n'est pas statistiquement significative ($p=0.307$). Selon ces résultats, les étudiants de PHIL UGR ont produit, en moyenne, des textes lexicalement plus riches que ceux du groupe de contrôle mais de nouveau sans différence statistiquement significative ($p=0.912$).

Dans PHIL UGR, la richesse lexicale se situe entre un score minimum de 73,6 et un score maximum de 99,90. Pour TI UGR, le score minimum est moins élevé (D=52,1) que dans PHIL UGR mais le score maximum est également de 99,90. Concernant CTR UGR, les scores se situent entre 74,1 et 99,90.

4.2.3.4.2. *Université de Gand*

Pour ce qui est de la richesse lexicale dans les textes argumentatifs rédigés par la PE UGent, nous constatons que la moyenne de la richesse lexicale (représentée par D) est un score de 87,65 avec une marge d'erreur de 0,002 (Tableau 42).

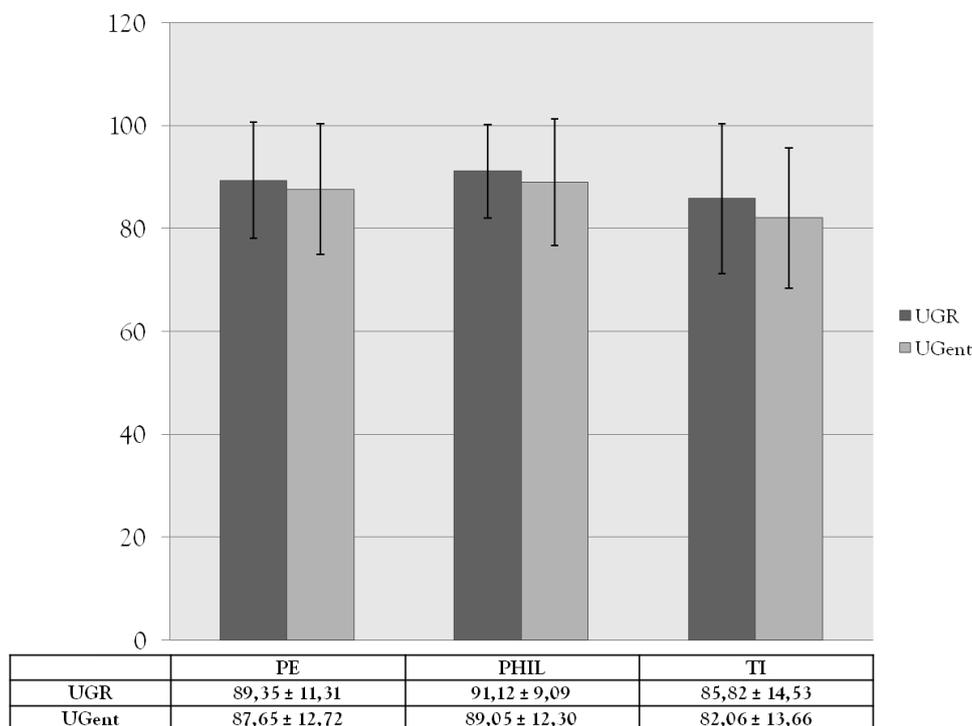
Quand nous regardons les résultats de la richesse lexicale obtenus par groupe, nous observons que PHIL UGent a obtenu une moyenne D plus élevée (D=89,05 avec une marge d'erreur de 0,002) que TI UGent (D=82,06 avec une marge d'erreur de 0,001) (Tableau 42). Par conséquent, l'analyse de la richesse lexicale indique que les textes argumentatifs de PHIL UGent sont lexicalement plus riches que ceux de TI UGent où il y a plus de répétitions. Toutefois, nous n'avons pas trouvé de différences statistiquement significatives ($p=0.260$).

Dans le corpus PHIL UGent, la richesse lexicale se situe entre un score minimum de 59,2 et un score maximum de 99,90. Pour TI UGent, le score minimum est plus élevé (D=64,7) que dans PHIL UGent et le score maximum est également de 99,90.

4.2.3.4.3. *Analyse comparative*

En comparant les résultats obtenus pour la richesse lexicale entre la PE UGR et la PE UGent, nous constatons que la valeur moyenne de D est plus élevée dans les textes argumentatifs rédigés par les étudiants de l'université de Grenade, tant dans le groupe PHIL UGR que dans le groupe TI UGR, en comparaison avec la valeur D dans les textes rédigés par les étudiants de l'université de Gand (Graphique 5). Toutefois, aucune

différence statistiquement significative n'a été trouvée par le biais du test non paramétrique Mann-Whitney.



Graphique 5. Représentation graphique de la richesse lexicale dans les textes argumentatifs des différents participants

Les résultats obtenus pour la richesse lexicale, représentée par la valeur D, calculée par D_Tools, sont présentés comme valeurs moyennes ± l'écart type correspondant pour les différents groupes.

En regardant les valeurs moyennes D par groupe, nous observons que dans les deux populations expérimentales, les étudiants PHIL ont obtenu une moyenne plus élevée en richesse lexicale. Cela veut dire que les textes de PHIL UGR et PHIL UGent sont lexicalement plus riches que ceux de TI UGR et de TI UGent.

Nous pouvons conclure que les valeurs D sont assez élevées dans presque tous les textes argumentatifs et que les étudiants de l'université de Grenade ont rédigé des textes argumentatifs lexicalement plus riches que ceux de l'université de Gand.

Comme nous avons indiqué antérieurement, nous présentons l'interprétation de tous les résultats décrits dans le Chapitre IV dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V. DISCUSSION

Suite à la grande importance accordée aux compétences linguistiques de futurs enseignants de langues étrangères, cette thèse de doctorat a visé à atteindre deux objectifs clés, sur lesquels nous revenons maintenant avant de discuter et d'interpréter les résultats que nous avons présentés dans le chapitre précédent.

Le premier objectif est de faire une synthèse du contexte de la vision européenne en matière de plurilinguisme et de maîtrise en langues étrangères ainsi que d'examiner comment deux pays européens, limitrophes de la France⁵⁴, essaient d'implémenter cette vision au niveau de l'enseignement et plus précisément de celui de la formation initiale des enseignants de FLE.

Deuxièmement, outre les compétences générales d'un enseignant, il est important de savoir ce qui en est de la maîtrise de la matière, en l'occurrence le français. Ce deuxième objectif nous mène à examiner plusieurs aspects spécifiques, c'est-à-dire : déterminer le niveau de maîtrise du FLE ; évaluer les compétences d'expression écrite en FLE (la fréquence et les types d'erreurs ainsi que la richesse lexicale) d'étudiants inscrits dans une formation initiale pour devenir enseignant de FLE ; comparer les résultats pour deux universités différentes, à savoir l'université de Grenade (Espagne) et l'université de Gand (Belgique) et finalement ; proposer des suggestions⁵⁵ en vue d'une amélioration éventuelle des plans d'études ou bien des pratiques de formation de la formation initiale des enseignants de langues étrangères, particulièrement de FLE.

Dans ce cinquième chapitre, nous revenons sur la population expérimentale d'une part (5.1.) et présentons des réponses aux questions de recherche posées d'autre part (5.2.). Nous interprétons les résultats quantitatifs et discutons de la méthodologie tout en gardant la même structure que celle du Chapitre IV. Nous abordons d'abord l'implémentation de la vision européenne au niveau de la formation initiale des enseignants de FLE dans les deux pays (5.2.1.). Nous commentons ensuite les résultats de

⁵⁴ En effet, l'Espagne et la Belgique sont deux pays européens, limitrophes de la France. Les contacts avec la langue cible sont donc facilement envisageables. Toutefois, il faut prendre en considération quelques aspects divergents importants, comme le statut du français différent dans les deux pays ainsi que la L1 d'origine différente.

⁵⁵ Nous proposons des suggestions dans les conclusions.

l'évaluation du niveau de FLE par le biais du test ©DIALANG (5.2.2.) et de l'analyse de la fréquence et des types d'erreurs écrites relevées dans les textes argumentatifs (5.2.3.). Finalement, nous interprétons les résultats de l'analyse de la richesse lexicale (5.2.4.).

5.1. La population expérimentale

Les résultats de cette recherche s'appuient sur une population spécifique, à savoir des étudiants inscrits dans une formation initiale pour devenir enseignant de FLE pendant les années académiques 2012-2013 et 2014-2015 à l'université de Grenade, et pendant les années 2013-2014 et 2014-2015 à l'université de Gand. Nous ignorons si cette population est différente de celle d'autres années académiques ou si elle a changé au cours des dernières années. Bref, les résultats ne prétendent point être représentatifs pour la totalité des formations initiales d'enseignants de FLE ou de tous les futurs professeurs de FLE en Espagne ou en Flandre (Belgique).

Comme mentionné antérieurement, dans les analyses réalisées pour cette recherche, nous avons opté pour la séparation de nos deux corpus en deux sous-corpus, PHIL et TI, parce que, comme mentionné antérieurement, les étudiants des deux universités qui suivent une formation initiale pour devenir enseignant de FLE ont ou bien finalisé des études universitaires en langues et littératures françaises / en philologie française ou bien en traduction et interprétation françaises. De plus, de la part des mentors des écoles secondaires en Flandre où ces étudiants néerlandophones font leurs stages pratiques, le niveau de maîtrise de FLE, tant à l'écrit qu'à l'oral, de certains étudiants a été critiqué. Plusieurs mentors se demandent si la préparation différente dans leurs études universitaires de base ne constituerait pas une des raisons possibles de la différence de maîtrise entre ces deux groupes d'étudiants dans la formation initiale pour devenir enseignant de FLE.

À part les groupes expérimentaux mentionnés ci-dessus, nous avons également inclus un groupe de contrôle de petite taille (n=4), constitué d'étudiantes françaises qui étaient inscrites dans le MAES de l'université de Grenade. À l'université de Gand, il n'y avait pas d'étudiants locuteurs natifs du français et nous n'avons donc pas pu constituer de groupe de contrôle pour l'université de Gand. C'est la raison pour laquelle les analyses comparatives et statistiques avec le groupe CTR UGR ont uniquement été réalisées avec

la PE UGR. Il serait bien évidemment intéressant d'augmenter le nombre de participants dans le groupe de contrôle au sein de l'université de Grenade dans des études futures ainsi que de comparer les données de la PE UGent avec un groupe de contrôle.

Mentionnons encore que même si le niveau exigé au début des études universitaires (à savoir le niveau B1 selon le CECR) et le niveau visé à la fin des études universitaires de base (niveau C1) sont les mêmes dans les deux pays, il ne faut pas négliger le fait que les étudiants néerlandophones ont commencé l'apprentissage du FLE plus tôt (dès la cinquième année de l'enseignement primaire) que les étudiants hispanophones. Comme mentionné dans le chapitre 2.3.1.3., dans les quatre premières années de l'enseignement secondaire, les élèves espagnols doivent obligatoirement étudier une LE (souvent l'anglais) et peuvent opter pour une deuxième LE. Puis, au *Bachillerato*, les élèves suivent obligatoirement les cours d'une LE, et une deuxième comme matière optionnelle. Généralement, la première LE est l'anglais et la deuxième le français. Néanmoins, comme il n'existe pas de test de niveau du FLE au début des études universitaires de base, il est difficile de savoir si les étudiants ont effectivement acquis le niveau B1. Les étudiants hispanophones qui ont participé à notre étude, ont confirmé qu'ils avaient entamé leur apprentissage du FLE entre 12 et 14 ans dans l'enseignement secondaire. Indépendamment du fait que le niveau à la fin des études secondaires dans les deux pays devrait être le niveau B1 selon le CECR, les étudiants néerlandophones ont eu plus de cours de FLE que les hispanophones afin d'atteindre ce niveau avant d'entamer des études universitaires.

5.2. Réponses aux questions de recherche et interprétation des résultats

Dans les sous-chapitres suivants, nous répondons aux questions de recherche posées dans le chapitre 1.4, portant sur l'implémentation de la vision européenne au niveau de la formation initiale des enseignants de FLE (voir 5.2.1.), sur l'évaluation du niveau de FLE (voir 5.2.2.), sur l'analyse des textes argumentatifs ainsi que la fréquence et les types d'erreurs écrites (voir 5.2.3.) et finalement, sur l'analyse de la littérature académique (voir 5.2.4.).

5.2.1. Question de recherche 1 : implémentation de la vision européenne au niveau de la formation initiale des enseignants de FLE

Suite à l'analyse des plans d'études, des objectifs ainsi que des compétences générales et spécifiques à atteindre dans les deux formations initiales d'enseignants de FLE, nous pouvons conclure que, l'université de Grenade et l'université de Gand ont déjà implémenté deux des quatre éléments clés du *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* (PEFELE), faisant référence à l'importance des compétences langagières de l'enseignant d'une LE⁵⁶, dans leurs formations initiales en enseignement de langues respectives. Il s'agit des deux éléments clés suivants :

« 8. *L'occasion d'observer l'enseignement ou d'y participer dans plus d'un pays.* » ;

« 27. *Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières.* ».

Les deux universités ont implémenté l'élément clé 27 dans leurs formations initiales respectives. Elles visent à entretenir et améliorer en continue les compétences langagières des étudiants. Néanmoins, il faut nuancer l'élément clé 8 tant pour l'université de Grenade que pour l'université de Gand. Dans le cas de l'université de Grenade, selon l'administration de la faculté, il n'existe pas de possibilité d'observer l'enseignement ou d'y participer dans plus d'un pays pendant la formation initiale en enseignement (élément clé 8). Toutefois, pendant l'année académique 2016-2017, il y avait tout de même une possibilité de réaliser, comme activité complémentaire, un stage pratique à Bradford College au Royaume-Uni, pour les étudiants en formation initiale en enseignement ayant acquis au minimum le niveau B2 en anglais. En plus, en théorie le stage pratique à l'étranger est possible, mais dans la pratique, obtenir des conventions Erasmus pour des stages pratiques de FLE en France reste difficile.

Dans le cas de l'université de Gand, selon l'administration de la faculté, il existe également cette possibilité d'observer l'enseignement et de réaliser un stage à l'étranger

⁵⁶ Nous avons sélectionné ces quatre éléments clés du PEFELE étant donné que la description fait explicitement référence à l'importance des compétences langagières de l'enseignant d'une LE. Toutefois, il faut remarquer qu'il serait également intéressant d'analyser dans des études futures l'implémentation d'autres éléments clés dans les formations initiales en enseignement de plusieurs institutions universitaires.

sous certaines conditions. Cependant, il y a peu de clarté sur cet aspect auprès des étudiants.

Ensuite, en ce qui concerne les deux autres éléments clés, présentés ci-dessous, nous constatons moins ou pas d'implémentation concrète :

« 7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne. » ;

« 16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire. ».

Dans le cas de l'université de Grenade, il n'existe pas de possibilité de réaliser un séjour Erasmus pendant la formation initiale en enseignement (élément clé 7). Il n'existe pas non plus de module sur les compétences linguistiques permettant d'évaluer la compétence linguistique des stagiaires (élément clé 16).

Quant à la formation initiale en enseignement à l'université de Gand, il existe une possibilité de réaliser un séjour Erasmus pendant un semestre (d'une durée de 4 à 5 mois) (élément clé 7) dans les universités avec lesquelles l'université de Gand a des accords bilatéraux Erasmus. Cependant, comme nous avons mentionné antérieurement, les destinations et surtout le nombre d'étudiants que l'on accueille actuellement sont limités, surtout pour le français : une seule université française, à savoir l'université de Lille, accueille seulement deux étudiants de l'université de Gand pour un séjour Erasmus pendant l'année académique 2017-2018. Toutefois, l'université indique que de nouveaux accords bilatéraux peuvent toujours être négociés sur de nouvelles initiatives. Ensuite, concernant l'élément clé 16, à l'université de Gand, il n'y a plus de module spécifique concentré sur les compétences linguistiques des stagiaires.

En conclusion, le fait que les deux formations initiales en enseignement des deux pays n'incluent pas de module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire, pourrait signifier que la formation suppose que les étudiants n'en ont plus besoin vu qu'ils ont déjà obtenu un diplôme en langue et littérature françaises / en philologie française ou en traduction et interprétation françaises. Néanmoins, les résultats sur l'analyse du niveau de maîtrise de FLE d'une part, et des compétences écrites d'autre part (que nous interprétons et commentons dans les

chapitres suivants), démontrent que les étudiants des deux pays éprouvent encore des difficultés au niveau de la maîtrise de la langue. Ceci nous mène à promouvoir l'implémentation d'une composante linguistique dans les deux formations initiales qui permettra d'élargir les connaissances linguistiques de futurs enseignants de FLE. Cette implémentation nous paraît indispensable, d'autant plus parce que les futurs enseignants de FLE dans les deux pays sont des enseignants non-natifs. En outre, nous considérons également nécessaire l'implémentation des éléments clés 7 et 8 vu qu'ils ne sont pas encore très bien intégrés et qu'ils favorisent également l'amélioration des compétences langagières de futurs enseignants de FLE.

Faisons maintenant référence à l'implémentation des éléments clés 7, 8, 16 et 27 dans des formations initiales en enseignement de langues d'autres universités européennes. Il s'agit d'exemples d'études de cas, présentés dans le PEFELE, qui pourraient servir d'idées et de pistes pour les formations initiales en enseignement de cette étude.

1) « 7. *Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne.* »

Selon le PEFELE, un séjour à l'étranger, effectué avant ou pendant la formation initiale des enseignants (élément clé 7), implique des avantages pour le stagiaire, tant sur le plan personnel que professionnel. Outre l'amélioration évidente des compétences langagières, les stagiaires entrent en contact avec la culture et la vie quotidienne d'un autre pays. Un séjour pendant la formation initiale en enseignement peut également être axé sur l'établissement de réseaux et de contacts avec la culture cible ainsi que la collecte de matériaux authentiques et des ressources pour leur stage durant la formation.

Quant au financement de ces séjours, le PEFELE propose que ces séjours peuvent être financés de différentes façons, par exemple par le biais de programmes européens tels que Socrates ou Leonardo da Vinci, ou encore par des accords d'échange bilatéraux entre des institutions.

Exemple : Les stagiaires du *Pädagogische Akademie* d'Innsbruck (Autriche) passent cinq semaines au Royaume-Uni au début de leur formation pédagogique dans une

université partenaire en s'engageant à l'observation de la pratique de l'enseignement en classe (Kelly *et al.*, 2004).

2) « 8. *L'occasion d'observer l'enseignement ou d'y participer dans plus d'un pays.* »

Concernant l'élément clé 8, outre la possibilité de passer un séjour à l'étranger, les stagiaires ont la possibilité d'observer des cours dans une institution étrangère et d'enseigner dans la mesure du possible.

Le team-teaching ou l'enseignement en équipe est une option lorsque le stagiaire n'est pas autorisé d'enseigner indépendamment. Ce type d'enseignement a l'avantage d'accroître la sensibilisation interculturelle, la coopération et les compétences en équipe. Garder un journal ou un portfolio permettrait aux stagiaires d'enregistrer leurs expériences et de recueillir des ressources utiles pour leur vie professionnelle future.

Exemple : À l'université de Venise (Italie), les stagiaires qui suivent des cours au Royaume-Uni enseignent leur propre langue maternelle aux élèves d'une école et sont guidés par des mentors de cette école. Même s'il n'est pas possible d'acquérir une expérience de l'enseignement de leur LE, ils ont la possibilité d'enseigner leur langue maternelle, ce qui améliore leurs compétences pédagogiques (Kelly *et al.*, 2004).

3) « 16. *Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire.* »

L'élément clé 16 implique que la formation initiale inclut un module visant à améliorer les compétences linguistiques de futurs enseignants de langues dans le cadre de leur formation. Le module devrait viser à améliorer l'aisance et toutes les compétences réceptives et productives de la langue cible et, peut être étroitement lié, sinon intégré, à l'enseignement sur le CECR, aux moyens d'évaluer le progrès d'apprenants et à d'autres types d'auto-évaluation. Le module devrait débiter par un questionnaire approfondi sur les besoins linguistiques pour déterminer le niveau de maîtrise selon le CECR des stagiaires, éventuellement à l'aide du test ©DIALANG. Selon le PEFELE, plus la compétence linguistique d'un enseignant est grande, plus son enseignement pourrait être

créatif et efficace. Et l'évaluation des compétences langagières de futurs enseignants permettrait de mettre en évidence les points forts et les points faibles de l'enseignant.

Exemple : À l'université de Brême (Allemagne), l'amélioration des compétences langagières est une priorité et les futurs enseignants sont censés atteindre un niveau quasi natif dans la langue cible. L'université a implémenté un cours de 3 heures par semaine, qui met l'accent sur les compétences. En plus, il existe également un programme d'auto-apprentissage structuré (Kelly *et al.*, 2004).

4) « 27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières. ».

Les futurs enseignants doivent être conscients de l'importance d'entretenir et d'améliorer en continu leurs propres compétences langagières. Il faudrait favoriser des séjours à l'étranger et l'emploi des médias afin d'avoir un contact régulier avec la LE par le cinéma, la télévision, la radio, les journaux et les interactions avec des locuteurs natifs.

Exemple : À l'université de Brême (Allemagne), la formation offre un cours de langue qui comprend la traduction pratique, la rédaction de dissertations avancées, des ateliers de conseils linguistiques, etc. (Kelly *et al.*, 2004).

Après avoir commenté l'implémentation des quatre éléments clé du PEFELE, faisant référence à l'importance des compétences linguistiques de futurs enseignants de LE, et avoir présenté quelques suggestions d'études de cas pour intégrer ces éléments dans la formation initiale en enseignement, nous nous concentrons sur notre deuxième question de recherche.

5.2.2. Question de recherche 2 : évaluation du niveau de FLE

La deuxième question de recherche de cette étude était « De futurs enseignants (non-natifs) de FLE ont-ils acquis un niveau quasi natif en FLE ? ».

Nous avons supposé que les deux populations expérimentales, la PE UGR et la PE UGent auraient atteint un niveau élevé en FLE vu qu'un des objectifs finaux de leurs études universitaires en langue et littérature françaises / en philologie française ou en

traduction et interprétation françaises déjà accomplies est d'obtenir le niveau C1 selon le CECR⁵⁷. Cependant, les résultats du test ©DIALANG démontrent que les scores moyens pour les différentes compétences et connaissances qu'évalue ©DIALANG ne se situent pas à un niveau C1 mais bien à un niveau B2 pour l'ensemble des compétences évaluées de la PE UGR et pour la PE UGent à un niveau B2 pour l'expression écrite et les connaissances de grammaire et de vocabulaire d'une part, et d'autre part à un niveau C1 pour les compétences réceptives (la compréhension orale et écrite). Les résultats des analyses statistiques indiquent même qu'il y a des différences statistiquement significatives entre la PE UGR et la PE UGent pour les scores moyens obtenus pour tous les aspects évalués par ©DIALANG. Les scores moyens sont plus élevés pour la PE UGent. En effet, dans le test évaluant l'étendue du vocabulaire, les résultats indiquaient déjà des différences statistiquement significatives entre la PE UGR et la PE UGent.

Dans l'analyse comparative entre les groupes expérimentaux, notamment entre PHIL UGR et PHIL UGent, nous avons trouvé des scores moyens plus élevés pour PHIL UGent et les différences sont statistiquement significatives pour toutes les compétences. Par contre, lors de la comparaison entre TI UGR et TI UGent, nous avons uniquement trouvé des différences statistiquement significatives pour la compréhension écrite et pour la connaissance de vocabulaire, en faveur de TI UGent.

Toutefois, il faut nuancer les scores moyens obtenus dans le test ©DIALANG. En regardant les scores par compétence par étudiant de la PE UGR (n=45), nous constatons que 5 étudiants (dont 3 de TI UGR (n=15) et 2 de PHIL UGR (n=30)) ont tout de même obtenu le niveau C1 comme niveau global sur le test ©DIALANG. Dans la PE UGent (n=40), un nombre plus élevé d'étudiants a obtenu le niveau C1, à savoir 12 de PHIL UGent (n=32) et 3 de TI UGent (n=8). C'est-à-dire, d'après les résultats de ©DIALANG la première hypothèse ne peut être confirmée qu'en partie parce que 11,1% de la PE UGR et 37,5% de la PE UGent ont atteint le niveau C1 en FLE. Que de futurs enseignants non-natifs d'une LE n'aient pas atteint le niveau requis dans la langue cible a déjà été observé dans des études précédentes portant sur l'évaluation de la maîtrise en LE (Cortina-Pérez, 2011 ; Forsberg Lundell & Lindqvist, 2014a).

⁵⁷ Tant à l'université de Grenade qu'à l'université de Gand, cette étude a été la première à évaluer le niveau de maîtrise des étudiants en formation initiale pour devenir professeur de FLE.

Il est important de noter, qu'avant le test ©DIALANG, lorsque les étudiants ont réalisé le test d'auto-évaluation pour leur niveau de maîtrise du FLE, la majorité a estimé avoir acquis le niveau C (73,4% de la PE UGR dont 46,7% à un niveau C1 et 26,7% à un niveau C2 ; et 82,5% de la PE UGent dont 27,5% à un niveau C1 et 55% à un niveau C2). Ceci est en contraste avec les résultats du test ©DIALANG (commentés ci-dessus) où seulement 11,1% de la PE UGR et 37,5% de la PE UGent ont obtenu le niveau C1. Enfin, ces résultats démontrent que certains étudiants ont surestimé leurs compétences en FLE dans le test d'auto-évaluation.

Toutefois, il faut rappeler que les apprenants auto-évaluent uniquement leurs compétences de lecture, d'écoute ou d'écriture et non pas leurs connaissances de grammaire ou de vocabulaire dans la langue cible.

Concernant l'auto-évaluation du test ©DIALANG, nous pouvons nous demander si les descripteurs ne sont pas trop généraux. Ceci pourrait peut-être justifier le fait que tant d'étudiants ont surestimé leur niveau de maîtrise. Nous pourrions dire que les descripteurs devraient contenir des exemples plus concrets pour faciliter l'auto-évaluation. En plus, une adaptation des descripteurs aux différents types d'apprenants serait également utile pour mieux s'auto-évaluer selon le contexte spécifique d'apprentissage.

Remarquons encore que tous les étudiants du groupe de contrôle s'auto-évaluent à un niveau C2 mais le test ©DIALANG place 3 des 4 étudiants à un niveau C1 et une étudiante à un niveau B2. Ce résultat s'explique par le système de correction de ©DIALANG qui tient compte du nombre d'accents ou de majuscules oubliés. Ajoutons que, en commettant une seule erreur, ©DIALANG ne vous considère déjà plus comme étant un utilisateur C2.

Commentons maintenant le choix du test ©DIALANG pour évaluer le niveau de maîtrise. Nous avons opté pour le test ©DIALANG, parce que le test est considéré fiable (Brantmeier *et al.*, 2012) et valide (Alvarez & Rice, 2006 ; Huhta, 2009 ; Escribano & McMahon, 2010). Il a été utilisé dans d'autres recherches évaluant le niveau de maîtrise d'une LE (Escribano & McMahon, 2010 ; Cortina-Pérez, 2011 ; Forsberg Lundell *et al.*, 2014) et, est disponible gratuitement sur Internet. De plus, ce qui nous importe, c'est avant tout d'observer les résultats quant aux niveaux atteints pour trois compétences (la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite) et des connaissances de grammaire et de vocabulaire. L'objectif de cette étude n'était pas

d'évaluer l'expression orale. Toutefois, il faut remarquer l'importance primordiale d'une excellente maîtrise du FLE à l'oral pour de futurs enseignants de FLE. Mentionnons également qu'un autre avantage important est que les instructions pour le test sont fournies dans une langue à choisir (par exemple pour cette étude la langue maternelle des participants, à savoir l'espagnol ou le néerlandais) par un simple clic d'un bouton. Ceci diminue la possibilité de différences dans les scores obtenus liés à la non-compréhension des consignes par certains étudiants. Puis, un autre aspect non négligeable est que ©DIALANG fournit un feed-back immédiat aux utilisateurs, non seulement sur les scores, mais également sur la relation entre leurs résultats et leur auto-évaluation (Milanovic & Weir, 2004). En outre, la recherche montre que les utilisateurs de ©DIALANG perçoivent le feed-back sur leur niveau par compétence comme utile, mais il faut davantage de recherches pour savoir comment les apprenants tirent réellement le maximum de profit de cette information (Spolsky & Hult, 2010).

À part les avantages exposés ci-dessus, il faut admettre que le test comporte également certaines restrictions. Avant tout, ©DIALANG est un test de langue diagnostique en ligne, à l'intention d'apprenants en langues étrangères qui souhaitent avoir une indication sur leurs compétences linguistiques. Le test n'est donc pas utilisé pour délivrer des certifications. Ensuite, au début du test, les utilisateurs sont censés compléter un test sur l'étendue du vocabulaire et un questionnaire d'auto-évaluation où on leur demande d'évaluer leurs propres capacités linguistiques (Ockey, 2009). C'est sur la base des résultats de ces deux évaluations préliminaires que le logiciel propose un des trois tests disponibles (niveau élevé, moyen ou faible) pour évaluer les trois compétences et les connaissances de grammaire et de vocabulaire (Alderson & Huhta, 2005). Concrètement, cela veut dire que tous les utilisateurs ne réalisent pas exactement le même test. Un autre désavantage du test est que, pour l'expression écrite, les utilisateurs doivent remplir des blancs ou sélectionner la réponse correcte parmi d'autres, comme dans un test à choix multiple. Le test évalue donc indirectement l'expression écrite et n'évalue pas de réelle production écrite d'un apprenant. Toutefois, nous avons complété le test ©DIALANG avec l'évaluation d'un texte argumentatif rédigé en classe⁵⁸.

⁵⁸ Toutefois, nous n'avons pas comparé les résultats (sur l'expression écrite) du test ©DIALANG avec nos résultats (de l'analyse des textes argumentatifs) vu que dans cette étude nous ne visons pas à accorder un niveau (selon le CECR) aux textes.

Mentionnons finalement que le test n'intègre pas l'évaluation de l'expression orale mais, comme mentionné antérieurement, cette compétence n'est pas abordée dans cette étude.

En ce qui concerne la passation du test, il a été réalisé en groupe dans une salle d'ordinateurs. Par conséquent, les étudiants sont peut-être plus distraits que s'ils réalisent le test à la maison. Ce fait a également été mentionné dans une autre étude (Escribano & McMahon, 2010). Cependant, si les étudiants avaient fait le test à la maison, nous n'aurions plus de contrôle sur l'exécution correcte et complète du test. En plus, nous aurions alors dû avoir confiance totale en l'honnêteté des étudiants lorsqu'ils notent leurs scores sur la fiche d'évaluation.

Quant à la correction des réponses par ©DIALANG, comme mentionné antérieurement, il faut signaler que nous avons constaté que les réponses des étudiants ont été sévèrement corrigées par ©DIALANG (par exemple, l'oubli d'accents ou de majuscules était une erreur fréquente, surtout chez les étudiants natifs du groupe de contrôle), ce qui implique une baisse de la note globale et donc de leur niveau de FLE. Certains étudiants de la PE UGR et de CTR UGR étaient donc étonnés et même indignés de leur résultat et trouvaient injustes la façon de corriger.

Malgré les inconvénients mentionnés ci-dessus, le test est utile pour évaluer le niveau de maîtrise de FLE à des moments déterminés, par exemple au début d'une année académique et à la fin d'un semestre et/ou d'une année académique.

Enfin, d'après les différences dans les résultats du test ©DIALANG, il est probable que la PE UGR commet plus d'erreurs écrites dans les textes argumentatifs que la PE UGent. Nous commentons cet aspect ci-dessous.

5.2.3. Question de recherche 3 : analyse des textes argumentatifs : fréquence et types d'erreurs écrites

La troisième question de recherche de cette étude était « De futurs professeurs (non-natifs) de FLE éprouvent-ils encore des difficultés à l'écrit ? Si oui, quels sont les types d'erreurs les plus fréquents et quelle est leur fréquence ? ».

L'identification des erreurs les plus fréquentes dans une production écrite de futurs enseignants de FLE peut nous informer sur la maîtrise de la compétence, ayant

terminé des études universitaires de base en philologie française ou en traduction et interprétation françaises. Nous avons émis l'hypothèse que, selon le CECR, un apprenant de niveau C1 possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes. Cet apprenant peut, à l'occasion, encore commettre des bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives. Quant à la correction grammaticale, un apprenant de niveau C1 peut maintenir un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer. Concernant la maîtrise de l'orthographe, la mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus et ne subit plus l'influence de la langue maternelle. Dans ce qui suit, nous commentons cette hypothèse plus en détail.

Cette seconde hypothèse est confirmée et infirmée en partie, à cause du nombre élevé d'erreurs écrites, de certains types, chez les étudiants des deux universités. Après les analyses des résultats sur le test ©DIALANG, nous nous attendons en partie à ces résultats.

Mentionnons que l'analyse des textes argumentatifs a entièrement été réalisée par une seule personne, à savoir la chercheuse. Ceci pourrait néanmoins être considéré comme une limitation dans l'analyse des données. En effet, d'après Berez & Gries (2009 : 158), l'analyse des données de corpus est liée à des décisions de classification qui ne sont pas toujours entièrement objectives. Le choix des paramètres à inclure dans l'analyse et l'interprétation des résultats pourrait donc contenir certains éléments de subjectivité, mais une partie importante de l'analyse reste entièrement objective (Berez & Gries, 2009 : 158), précisément parce que, dans cette étude, toutes les erreurs ont été codées pour le même ensemble de types d'erreurs, grâce à l'emploi de l'outil de correction en ligne, *CorpuScript*, qui réduit la subjectivité (Hadermann & Demeulenaere, 2013) et grâce au fait que nous avons utilisé une méthodologie de correction très rigoureuse⁵⁹. Cette procédure évite des classifications plus intuitives et garantit ainsi que toutes les analyses sont fiables et valides (Berez & Gries, 2009 : 158).

⁵⁹ Nous signalons encore l'importance d'un test de *inter rater reliability*, par exemple à l'aide du test statistique Cohen's Kappa (Cohen, 1960), qui garantit la validité de la correction en comparant les corrections de deux linguistes indépendants afin de voir les correspondances dans les analyses.

Discutons dans ce qui suit le nombre total d'erreurs, les types d'erreurs et leur fréquence ainsi que les causes possibles de certaines erreurs relevées dans les textes argumentatifs.

Nombre total d'erreurs

Concernant le nombre total d'erreurs et la moyenne d'erreurs par texte dans les deux populations, nous avons observé des différences statistiquement significatives pour les comparaisons entre la PE UGR et la PE UGent, PHIL UGR et PHIL UGent et, entre TI UGR et TI UGent. En effet, les étudiants de l'université de Gand ont commis en moyenne un nombre d'erreurs par texte inférieur à ceux de l'université de Grenade. Soulignons toutefois qu'il y a un énorme écart entre le nombre total d'erreurs par texte (entre 3 et 54 erreurs) chez les étudiants de la PE UGR. Mais dans la PE UGent, l'écart du nombre d'erreurs par texte (entre 0 et 9 erreurs) est beaucoup moins grand que dans la PE UGR.

Types d'erreurs

Quant aux différentes catégories générales d'erreurs présentes dans les deux populations, nous avons remarqué des différences statistiquement significatives entre la PE UGR et la PE UGent pour les erreurs d'orthographe, de grammaire, de vocabulaire et de contenu. Toutefois, nous n'avons pas trouvé de différences significatives pour les erreurs discursives. Pour toutes les catégories d'erreurs, les étudiants de la PE UGent ont commis moins d'erreurs en moyenne que ceux de la PE UGR. Puis, lors de la comparaison du nombre d'erreurs par catégorie générale entre les différents groupes expérimentaux, à savoir entre PHIL UGR et TI UGR ainsi qu'entre PHIL UGent et TI UGent, il n'y avait pas de différences statistiquement significatives. Cela veut dire que, nous ne pouvons pas conclure qu'un des deux groupes expérimentaux est mieux préparé à la rédaction d'un texte argumentatif. Cependant, les différences statistiquement significatives entre la PE UGR et la PE UGent indiquent bien qu'il est possible que les études universitaires de base (en langue et littérature françaises / en philologie française et en traduction et interprétation françaises) des deux universités différentes, ont intégré le développement

des compétences linguistiques, et en particulier de l'expression écrite, de façon différente dans les curriculums respectifs⁶⁰.

Discutons un peu plus en détail l'hypothèse mentionnée ci-haut. Commentons la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe.

En premier lieu, contrairement à l'université de Grenade où les erreurs lexicales étaient moins fréquentes (23,3%), les erreurs de vocabulaire étaient les erreurs les plus fréquentes (41,1%) (dont 94% était de type *misselection*) dans les textes de l'université de Gand. Les deux groupes expérimentaux ont certainement utilisé des stratégies de compensation pour surmonter des lacunes au niveau du lexique. Toutefois, dans cette étude, nous n'avons pas analysé ces stratégies. En regardant de plus près les résultats des étudiants de l'université de Gand, nous pourrions dire que dans le cas de certaines erreurs lexicales, il s'agit plutôt de bévues que d'erreurs significatives (voir tableau 37 dans le chapitre 4.2.3.2.2.4. et le chapitre 4.2.3.3.2. pour des exemples concrets).

En deuxième lieu, selon notre hypothèse, un apprenant d'un niveau C1 peut maintenir un haut degré de correction grammaticale et les erreurs sont rares et difficiles à repérer.

Et en troisième lieu, l'orthographe est supposée être exacte à l'exception de quelques lapsus et ne subit plus l'influence de la langue maternelle.

Ces deux derniers aspects ne sont pas valables pour la PE UGR où les erreurs grammaticales et les erreurs d'orthographe ont été les erreurs les plus fréquentes avec une fréquence de 37,3% et 36,9% respectivement. Dans les textes de la PE UGR, nous avons relevé un grand nombre d'erreurs grammaticales (7,38 erreurs en moyenne par texte). Chez certains étudiants de la PE UGR, ces erreurs ne sont donc pas rares et difficiles à repérer, contrairement aux textes de la PE UGent où nous il y avait une moyenne de 1,33 erreurs grammaticales par texte. Puis, dans les erreurs d'orthographe relevées (et notamment dans quelques exemples concrets exposés dans le chapitre 4.3.2.1.4.), nous voyons que l'influence de la langue maternelle continue à jouer un rôle important chez certains étudiants de la PE UGR. De plus, les erreurs d'orthographe et les erreurs de grammaire ont été commises chez presque la totalité de la PE UGR (chez respectivement 98% et 96% des étudiants).

⁶⁰ Ou bien certains étudiants auraient peut-être pu être plus engagés dans l'ensemble de leurs études universitaires et du développement de leurs propres compétences en FLE.

Quant à la PE UGent, nous avons trouvé très peu d'exemples d'une influence du néerlandais (voir 4.2.3.3.2. pour des exemples). Enfin, quant à la maîtrise de l'orthographe, plus d'étudiants de la PE UGent que de la PE UGR auraient donc obtenu le niveau C1.

Avant de discuter pleinement les implications des résultats de cette étude, il est important d'essayer de comprendre la fréquence si élevée d'erreurs écrites parmi certains étudiants, surtout dans le corpus de la PE UGR. En général, nous pourrions nous attendre à une fréquence moins élevée d'erreurs écrites de la part des étudiants car ils ont déjà obtenu un diplôme en philologie française ou en traduction et interprétation françaises. Dans ce qui suit, nous émettons quelques hypothèses.

Dans la recherche, il a été prouvé que, quoique tous les apprenants fassent des erreurs, l'apprenant plus avancé fait moins d'erreurs (Verspoor *et al.*, 2012). Cependant, d'autres études (Torras & Celaya, 2002 ; Cenoz, 2003 ; Mayo & Lecumberri, 2003) montrent qu'il y a un changement qualitatif plutôt que quantitatif.

L'évaluation de l'interlangue d'apprenants très avancés a suggéré qu'ils commettent beaucoup d'erreurs, en particulier du type lexical (Lennon, 1991 ; 1996 ; de Miguel *et al.*, 2000). Ce fait correspondrait à la PE UGent où les erreurs lexicales étaient les plus fréquentes. Et comme la majorité des étudiants de la PE UGR se situent à un niveau B2, ils commettraient plus d'erreurs d'autres types, comme les erreurs d'orthographe (qui ne devraient plus être commises par un utilisateur C1). Néanmoins, dans d'autres études (mentionnées ci-dessous), les erreurs d'orthographe sont considérées comme des erreurs de type lexical.

Causes possibles de certaines erreurs relevées

Quoique nous ne puissions pas justifier avec certitude l'origine du nombre si élevé d'erreurs d'orthographe chez les étudiants de la PE UGR, plusieurs théories, que nous développons ci-dessous, pourraient expliquer ce phénomène.

Tout d'abord, mentionnons encore une fois que dans les commentaires sur les difficultés éprouvées durant leur apprentissage de l'expression écrite en FLE, l'orthographe est l'erreur la plus souvent mentionnée chez les étudiants de la PE UGR, alors que les étudiants de la PE UGent citent plutôt les difficultés au niveau de l'emploi correct de connecteurs, le registre correct et un vocabulaire adéquat. Nous pouvons

confirmer que ces difficultés mentionnées par les deux groupes d'étudiants, la PE UGR et la PE UGent, persistent dans leurs textes argumentatifs qu'ils ont rédigés pour cette étude.

Nous pensons que les erreurs d'orthographe relevées dans les productions écrites des hispanophones sont dues en premier lieu à la complexité de la langue française, notamment à l'écart entre l'oral et l'écrit, à la spécificité de l'orthographe en français (en comparaison avec l'espagnol) et à la surcharge cognitive. En second lieu, c'est la situation de production écrite et le type d'exercice proposé qui rendent la tâche encore plus difficile.

Commentons d'abord l'écart entre l'oral et l'écrit. L'une des premières causes possibles pour expliquer les erreurs commises par des apprenants serait la complexité de la langue dans laquelle ils s'expriment (Manesse & Cogis, 2007). Selon certains, parmi les différents systèmes d'écritures alphabétiques, celui du français est doté d'une orthographe des plus complexes. Dans les systèmes dominants en Europe, il est d'usage que les lettres de l'alphabet notent des sons. Cependant, dans certains cas les lettres jouent d'autres rôles, loin de tout rapport avec l'oral. C'est le cas de l'orthographe française, où des mots qui se prononcent de la même façon s'écrivent différemment (Lassaad, 2011). En plus, le français se caractérise par une morphologie silencieuse : les marques d'accord et de conjugaison ne sont pas toutes audibles (Ågren, 2008). En effet, l'une des spécificités du français demeure dans la fréquence élevée d'apparition de lettres qui ne correspondent à aucun élément sonore de la langue parlée, comme par exemple les marques d'accord (Ducard *et al.*, 1995 ; Lassaad, 2011). Selon une étude menée par Catach, les lettres muettes, en français, représentent environ 12 à 13% des graphèmes écrits (Catach *et al.*, 1980). Ce phénomène est donc une spécificité du français car en espagnol par exemple, toute modification de la forme orale est systématiquement marquée dans la forme écrite, et inversement. Concrètement, cela veut dire que toute désinence nominale ou verbale produite à l'écrit est prononcée à l'oral. Cela pourrait donc être à l'origine de confusions chez les étudiants hispanophones participant à cette étude.

Bref, le français écrit se caractérise par rapport au français oral par une morphologie inaudible qui touche les homophones verbaux et les accords en nombre et en genre. Ces caractéristiques de l'écrit sont considérées par de nombreux chercheurs

comme des zones fragiles, difficilement maîtrisées, même par les apprenants du français L1, et même chez les adultes (Ágren, 2008 ; Lassaad, 2011).

Finalement, nous abordons l'importance de l'orthographe dans une production écrite de même que la surcharge cognitive. Ducard *et al.* (1995) insistent sur le fait qu'il ne faut pas minimiser la place de l'orthographe dans l'expression écrite. Lassaad (2011) affirme que, lors de la rédaction d'un texte, plus les apprenants sont compétents en orthographe, plus ils peuvent se concentrer sur le contenu du texte. En effet, devoir réfléchir à l'orthographe, aux accords grammaticaux, au lexique adéquat et à la ponctuation en même temps que l'on rédige un texte mène vite à une surcharge cognitive. Dès que les apprenants ne maîtrisent pas tout à fait un de ces aspects, des erreurs apparaissent (Lassaad, 2011). C'est le cas notamment pour les accords grammaticaux (Fayol & Largy, 1992). En outre, certaines erreurs ne sont pas commises dans des exercices ciblés et n'apparaissent que dans des situations particulières dans lesquelles les apprenants sont peut-être angoissés ou pressés par le temps limité. Enfin, rédiger un texte est une tâche bien complexe, puisque l'apprenant doit simultanément planifier et structurer son texte, chercher les mots et les idées, construire ses phrases, faire attention à l'orthographe et à la ponctuation, etc. (Pellat, 2001). L'apprenant est incapable de se concentrer sur tous ces aspects en même temps. Par conséquent, il est forcé de faire des choix et donne logiquement la priorité au sens et relègue l'orthographe au second plan.

Il n'est pas surprenant que les fautes d'orthographe soient les plus courantes dans l'un des groupes expérimentaux de la PE UGR, à savoir PHIL UGR, car dans plusieurs recherches elles sont considérées comme étant les erreurs les plus fréquentes⁶¹ (Catalán & Inglesa, 1992 ; Cenoz & Jessner, 2000 ; Llach, 2007).

En plus, le fait que les erreurs d'orthographe sont suivies des erreurs grammaticales et lexicales (dans cet ordre décroissant de fréquence, du moins dans la PE UGR), est en accord avec les résultats décrits dans d'autres études antérieures où les erreurs d'orthographe l'emportent généralement en fréquence sur les erreurs grammaticales dans une deuxième langue (Meara, 1984 ; Catalán & Inglesa, 1992 ; Lennon, 1996 ; Cenoz & Jessner, 2000).

⁶¹ Ajoutons encore que ces chercheurs traitent les erreurs d'orthographe comme une sous-catégorie des erreurs lexicales.

Par contre, les erreurs discursives et de contenu étaient très rares dans les deux populations expérimentales. Ces résultats nous ont permis de confirmer que ces étudiants dominent l'organisation du discours, qui est sans doute une compétence déjà bien maîtrisée dans leur L1 ou dans une autre LE. La pratique de l'organisation du discours joue un rôle essentiel dans le développement des compétences écrites. Néanmoins, il est également nécessaire de développer et d'élargir le vocabulaire (en conservant les mots nouvellement appris, et en activant le vocabulaire réceptif dans un lexique productif) (Muncie, 2002 ; Lee, 2003 ; Llach, 2007), ainsi que d'entraîner l'orthographe correcte.

En outre, selon Bartning (1997), la production d'un apprenant avancé paraît souvent un peu inadéquate et ne représente pas vraiment les connaissances qu'il possède réellement. Elle insiste sur l'importance de distinguer les connaissances déclaratives (ou le savoir) et les connaissances procédurales (ou le savoir-faire)⁶². Les apprenants d'une LE feraient d'abord recours aux connaissances déclaratives et ensuite aux connaissances procédurales. Concrètement, cela signifie que dans la production écrite d'apprenants avancés, beaucoup d'erreurs commises sont dues à des lacunes dans les connaissances procédurales plutôt que dans les connaissances déclaratives (Bartning, 1997)⁶³. Nous pensons qu'effectivement, les étudiants éprouvent encore des difficultés au niveau des connaissances procédurales.

Il est également possible que les participants de la PE UGR n'aient pas l'habitude d'écrire des textes à la main sans l'utilisation d'un correcteur orthographique vu que les erreurs d'orthographe étaient très fréquentes dans les deux groupes expérimentaux de la PE UGR, à savoir PHIL UGR et TI UGR.

Nous aimerions encore signaler que lors de la rédaction du texte argumentatif, nous avons remarqué une attitude distincte parmi les étudiants de la PE UGR et de la PE UGent. Contrairement à la plupart des étudiants de la PE UGR, les étudiants de la PE

⁶² Cf. Hilton (2008) pour la différence entre le « savoir » et le « savoir-faire » en production orale en L2 : « En termes généraux (Squire, 1992 ; Ullman *et al.*, 1997 ; Ullman, 2001a & 2001b), le système déclaratif comporte les informations concernant les faits et les événements que nous avons apprises explicitement, de façon associative, et qui sont stockées en mémoire à long terme. Le système non-déclaratif (ou procédural) comporte les séquences motrices, perceptives et cognitives, implicitement ajustées, sur lesquelles reposent nos habiletés et habitudes, et qui sont spécifiques (*committed*) – ou difficilement transférables. Certaines recherches en neurolinguistique, actuellement, s'attaquent précisément au « sujet fondamental » de ce qui est déclaratif et procédural dans le traitement du langage (un « *core issue* », selon MacWhinney, 2005 : 239 et encore 241). La réponse n'est pas encore claire et le débat fait rage. » (Hilton, 2008 : 65)

⁶³ Dans cette étude, nous n'avons pas vérifié les connaissances déclaratives ou le savoir de futurs enseignants de FLE.

UGent relisaient à plusieurs reprises leur texte. Nous ignorons dans quelle mesure les étudiants adaptaient ou corrigeaient réellement leur texte, vu qu'ils ont seulement remis une version mise au net de leur texte. En effet, selon Martínez Rebollo (2014), les problèmes suivants sont considérés comme fréquents chez des apprenants en LE lors de l'expression écrite : les apprenants n'ont pas l'habitude de relire leurs brouillons et ne s'efforcent pas lors de la révision de leurs textes écrits ; et quand ils le font, ils ont tendance à se concentrer uniquement sur la grammaire et l'orthographe d'un seul mot ou d'une phrase. De plus, ils ne considèrent pas l'expression écrite comme une façon de communiquer, mais plutôt comme un simple exercice de rédaction (Martínez Rebollo, 2014).

Il est clair que cette analyse comparative entre les deux groupes d'étudiants (PHIL et TI) des deux universités a révélé quelques points importants sur leurs compétences écrites en FLE. Cette étude a montré une hiérarchie de fréquence dans les types d'erreurs. Maintenant que nous avons une idée assez précise des types d'erreurs que les étudiants hispanophones et néerlandophones commettent dans leurs productions écrites, il est indispensable de revenir sur ces zones de faiblesse de ces étudiants. En effet, il semble extrêmement pertinent d'accorder de l'importance à la grammaire et à l'orthographe chez les étudiants hispanophones ainsi que d'encourager l'étude systématique de la grammaire et de l'orthographe contrastives entre leur langue maternelle et la langue cible afin d'éliminer beaucoup de leurs erreurs (Llach, 2007). N'oublions pas non plus de mentionner l'importance de la relecture critique. Pour les étudiants de l'université de Gand, il semble important d'élargir le lexique actif des étudiants.

En conclusion, la présence de ces erreurs écrites pourrait avoir un impact négatif sur la performance professionnelle de nos futurs enseignants de FLE. En effet, il existe un lien entre la connaissance du contenu grammatical des enseignants et leur capacité à répondre aux besoins linguistiques des apprenants dans la salle de classe (Myhill *et al.*, 2013). Par conséquent, au cours des études universitaires, il serait utile d'incorporer différentes activités authentiques d'expression écrite et du feedback personnalisé (d'abord sur des brouillons intermédiaires et ensuite sur la version finale) afin d'améliorer les compétences linguistiques. En effet, la recherche a montré que la correction des erreurs ne permet pas nécessairement aux apprenants d'éviter d'en reproduire ultérieurement (Leki, 1991 ; Lee, 2005) : par exemple, à cause de l'arbitraire et de l'incohérence qui

peuvent se manifester parmi des enseignants en matière de correction d'erreurs (Zamel, 1985 ; Lee, 2005). Cependant, il a été noté que les commentaires sur les brouillons intermédiaires des apprenants est plus efficace que des commentaires sur les versions finales (Ferris, 1995). La correction d'erreur est également susceptible d'être plus efficace si les apprenants sont explicitement invités à réviser leur écriture en fonction des commentaires des enseignants (Lee, 2005). Utilisé correctement, le *feed-back* intermédiaire pourrait répondre aux besoins individuels de chaque apprenant et augmenter la motivation de progresser.

5.2.4. Question de recherche 4 : analyse de la littératie académique

La quatrième et dernière question de recherche de cette étude était « De futurs professeurs (non-natifs) de FLE possèdent-ils des capacités de production écrite relevant des divers types de littératie académique, et plus particulièrement en argumentation écrite ? ».

Nous avons émis l'hypothèse qu'un apprenant de niveau C1 peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé des moyens linguistiques qui permettent une structuration et une articulation des idées exposées. Cette hypothèse est confirmée en partie parce que la majorité de la PE UGR (80%) et la grande majorité de la PE UGent (95%) ont présenté et défendu leur point de vue à l'aide d'arguments, de justifications et/ou d'exemples pertinents.

Cependant, quant au nombre total de mots dans les deux corpus, une différence statistiquement significative a été trouvée entre la PE UGR et la PE UGent. Les étudiants de l'université de Grenade ont rédigé en moyenne des textes plus longs (360,31 mots) que ceux de la PE UGent (276,73 mots). Des différences statistiquement significatives ont également été trouvées entre PHIL UGR et PHIL UGent mais pas entre TI UGR et TI UGent. Nous ignorons la raison pour laquelle les étudiants n'ont pas respecté les consignes au niveau du nombre de mots à rédiger.

Afin de déterminer le niveau de littératie académique, nous avons évalué la richesse lexicale, considérée comme un contrôle de qualité important (Linnarud, 1986 ; Harley & King, 1989 ; McClure, 1991 ; Eggins, 2004). En effet, la richesse lexicale d'un

langage académique est plus élevée en comparaison avec le langage informel (Halliday, 1987 ; Colombi & Schleppegrell, 2002).

Les résultats obtenus pour la richesse lexicale entre la PE UGR (D=89,35) et la PE UGent (D=87,65), ont démontré que la valeur moyenne de D est plus élevée dans les textes argumentatifs rédigés par les étudiants de l'université de Grenade, tant dans le groupe PHIL UGR (D=91,12) que dans le groupe TI UGR (D=85,82), en comparaison avec la valeur D dans les textes rédigés par les étudiants de l'université de Gand (PHIL UGent (D=89,05) ; TI UGent (D=82,06)). Toutefois, aucune différence statistiquement significative n'a été trouvée. De plus, les valeurs moyennes D par groupe, sont plus élevées chez les étudiants PHIL (tant à l'université de Grenade qu'à l'université de Gand) que chez les étudiants TI. Autrement dit, les textes de PHIL UGR et PHIL UGent sont lexicalement plus riches que ceux de TI UGR et de TI UGent. Néanmoins, aucune différence statistiquement significative n'a été trouvée. Après les résultats des analyses d'erreurs relevées dans les textes argumentatifs de la PE UGR et de la PE UGent, où la fréquence d'erreurs dans la PE UGR était plus élevée que dans la PE UGent, nous ne nous attendons pas à ces résultats. Nous avons pensé qu'étant donné le nombre moins élevé d'erreurs chez la PE UGent, la richesse lexicale dans leurs textes serait plus élevée. Cependant, ces résultats démontrent qu'il faut bien distinguer la richesse lexicale des erreurs écrites et les considérer comme deux aspects différents dans l'évaluation de la maîtrise d'une LE. La question se pose de savoir si les mots employés appartiennent au vocabulaire de base ou à un vocabulaire plus académique. C'est une piste intéressante pour des études futures.

Quant au logiciel utilisé pour évaluer la richesse lexicale, nous avons justifié le choix de D_Tools dans la méthodologie et nous n'avons pas de critiques sur le logiciel ni les calculs de la valeur D représentant la richesse lexicale.

Après l'interprétation et la discussion des résultats dans ce chapitre, nous aboutissons finalement aux conclusions de cette étude. Dans les conclusions, nous rappelons les résultats principaux et les pistes de recherche qui apparaissent à l'issue de cette thèse qui mériteraient d'être étudiées plus en détail dans des études futures.

CONCLUSIONS

La réalisation de cette thèse doctorale a permis d'une part d'explorer la vision européenne au niveau de l'enseignement et de la maîtrise de langues étrangères, et d'analyser son implémentation dans la formation initiale en enseignement de FLE de deux universités européennes différentes, à savoir le « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* » à l'université de Grenade (Espagne) et la « *Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde* » à l'université de Gand (Belgique). D'autre part, nous avons pu évaluer les compétences linguistiques, et concrètement celles d'expression écrite de futurs enseignants de FLE, inscrits dans ces formations initiales. Par conséquent, cette recherche est destinée aux formations initiales en enseignement de FLE et aux décideurs des politiques linguistiques des deux pays.

Rappelons les résultats principaux obtenus dans cette thèse doctorale, qui sont à résumer en quatre points, et qui font écho aux objectifs et aux quatre questions de recherche de départ.

I. L'implémentation de la vision européenne dans les formations initiales en enseignement de FLE

Après l'analyse des plans d'études, des objectifs ainsi que des compétences générales et spécifiques qu'il faut atteindre à la fin des deux formations initiales d'enseignants de FLE, nous avons pu conclure que, l'université de Grenade et l'université de Gand ont implémenté deux des quatre éléments clés (faisant référence à l'importance des compétences langagières de l'enseignant d'une LE dans les formations initiales en enseignement de langues) du *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* (PEFELE). Cependant, comme expliqué ci-dessous, l'évaluation du niveau de maîtrise de FLE et des compétences écrites d'autre part, démontrent que les étudiants des deux pays et des deux formations ont encore des lacunes au niveau de la maîtrise du FLE. Ceci nous mène à suggérer une augmentation de l'importance accordée aux éléments clés suivants du PEFELE :

« 8. L'occasion d'observer l'enseignement ou d'y participer dans plus d'un pays. »

« 27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières. »

et, à promouvoir l'implémentation des éléments clés suivants pour améliorer la formation initiale en enseignement de FLE :

« 7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne. »

« 16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire. ».

Ceci nous paraît indispensable d'autant plus parce que les futurs enseignants de FLE dans les deux pays sont des enseignants non-natifs.

II. L'évaluation du niveau de FLE

Dans ce qui suit, nous présentons les conclusions des résultats obtenus du test ©DIALANG, concernant le niveau global et le niveau par compétence, des deux populations expérimentales étudiées, notamment PE UGR et PE UGent. En plus, nous présentons les conclusions tirées des groupes expérimentaux de cette recherche, à savoir PHIL UGR, PHIL UGent, TI UGR et TI UGent. À partir de ces études, nous arrivons aux conclusions suivantes :

1. L'évaluation du niveau de FLE pour les différentes compétences et connaissances qu'évalue ©DIALANG démontre que le score moyen obtenu par les futurs enseignants de FLE, ne se situe pas à un niveau C1. En fait, seulement 11,1% (20% de TI et 6,7% de PHIL) des étudiants de l'université de Grenade et 37,5% (37,5% de PHIL et 37,5% de TI) de ceux de l'université de Gand ont atteint le niveau C1 en FLE. Les autres étudiants ont obtenu le niveau B1 ou B2. À cet égard, cette recherche démontre que 89% des étudiants de l'université de Grenade et 63% des étudiants de l'université de Gand ne parviennent pas à acquérir les compétences linguistiques nécessaires (C1), conformément aux objectifs visés dans leurs plans d'études respectifs.

2. Les résultats obtenus par compétence ont démontré que, en moyenne, la population expérimentale de l'université de Grenade se situe à un niveau B2 pour l'ensemble des compétences en FLE évaluées. Quant à l'université de Gand, les étudiants ont obtenu le niveau B2 en moyenne pour l'expression écrite et les connaissances de grammaire et de vocabulaire ; et le niveau C1 pour les compétences réceptives (la compréhension orale et écrite). Finalement, les scores moyens pour l'ensemble des compétences évaluées, obtenus par les étudiants de l'université de Gand étaient significativement supérieurs ($p < 0.05$) à ceux obtenus par les étudiants de l'université de Grenade.

3. Les résultats obtenus par les différents groupes expérimentaux dans chaque université ont montré que PHIL UGR et TI UGR ont obtenu le niveau B2 pour chaque compétence, à l'exception de la compétence d'expression écrite (PHIL UGR) et la connaissance de vocabulaire (TI UGR) où ces deux groupes ont obtenu le niveau B1. En outre, les différences entre les deux groupes expérimentaux, PHIL UGR vs. TI UGR, n'étaient pas statistiquement significatives ($p > 0.05$). Concernant l'université de Gand, PHIL UGent a obtenu le niveau B2 pour les connaissances de grammaire et de vocabulaire ainsi que pour l'expression écrite, et le niveau C1 pour les compétences réceptives, la compréhension écrite et la compréhension orale. Par contre, TI UGent a obtenu le niveau B2 pour la compréhension orale, l'expression écrite et la connaissance de vocabulaire, et le niveau C1 pour la compréhension écrite et la connaissance de grammaire. Cependant, aucune différence statistiquement significative n'a été trouvée entre les deux groupes expérimentaux ($p > 0.05$).

4. Grâce à l'analyse comparative entre les différents groupes expérimentaux entre les deux universités, nous pouvons conclure que pour presque toutes les compétences analysées entre PHIL UGR vs. PHIL UGent, il y a des différences statistiquement significatives ($p < 0.05$), à l'exception de la connaissance de grammaire ($p > 0.05$). En comparant TI UGR vs. TI UGent, les différences étaient uniquement statistiquement significatives pour la compréhension écrite et la connaissance de vocabulaire ($p < 0.05$).

5. En conclusion, les analyses qualitatives et quantitatives des compétences de FLE démontrent des différences ponctuelles entre les deux populations et groupes expérimentaux. Cependant, ces résultats permettent de conclure qu'il existe une

acquisition partielle des compétences requises de futurs enseignants de FLE, qui, dans certains cas, ne répondent pas aux objectifs établis dans les plans d'études respectifs. Ces résultats suggèrent qu'il pourrait être intéressant d'inclure des mécanismes d'auto-évaluation et des tests de niveau dans les programmes des études universitaires de base et de la formation initiale des enseignants de FLE dans les deux universités. Enfin, ces conclusions et suggestions obtenues à partir de cette étude préliminaire doivent être considérées avec prudence, car les populations analysées sont représentatives pour leurs formations respectives, et il est nécessaire de réaliser des études prospectives futures, incluant plusieurs institutions nationales et internationales.

III. L'analyse des types et de la fréquence des erreurs écrites dans des textes argumentatifs

Dans ce qui suit, nous présentons les conclusions des résultats obtenus de l'analyse des types et fréquence des erreurs écrites générales et spécifiques dans des textes argumentatifs.

1. Concernant le nombre total d'erreurs par texte, l'analyse quantitative montre que la PE UGR a commis une moyenne d'erreurs significativement supérieure ($p < 0.05$) à la PE UGent (19,76 vs. 4,08 erreurs/texte respectivement). En ce sens, ces résultats ont été corroborés statistiquement lors de l'analyse et de la comparaison des groupes expérimentaux entre les deux universités (PHIL UGR vs. PHIL UGent et TI UGR vs. TI UGent respectivement), où les différences étaient statistiquement significatives ($p < 0.05$).

2. En ce qui concerne l'analyse des types d'erreurs écrites spécifiques relevées à l'université de Grenade, nous concluons que les erreurs d'orthographe sont les plus fréquentes (avec un pourcentage total de 36,9%), suivies des erreurs grammaticales de type *omission* et des erreurs lexicales de type *misselection* (20% pour chaque sous-type). À l'université de Gand, nous concluons que de toutes les erreurs, les erreurs de vocabulaire de type *misselection* sont les plus fréquentes (avec un pourcentage total de 39%), suivies des erreurs d'orthographe (24,5%) et des erreurs de grammaire de type *omission* (13%).

3. Quant à l'analyse comparative des types d'erreurs entre les deux universités, nous concluons qu'il y a des différences statistiquement significatives ($p < 0.05$), entre la PE UGR vs. la PE UGent pour la majorité des catégories générales

d'erreurs (les erreurs grammaticales, lexicales, d'orthographe et de contenu, sauf pour les erreurs discursives). L'analyse comparative entre les groupes expérimentaux PHIL UGR vs. PHIL UGent a montré des différences statistiquement significatives pour toutes les catégories générales d'erreurs ($p < 0.05$). Toutefois, en comparant TI UGR vs. TI UGent, les différences étaient statistiquement significatives pour les erreurs d'orthographe, de grammaire et de vocabulaire ($p < 0.05$). Finalement, l'analyse comparative des sous-types d'erreurs écrites, a démontré qu'il existe des différences statistiquement significatives entre PHIL UGR vs. PHIL UGent pour 6 des 12 sous-types, ainsi qu'entre TI UGR vs. TI UGent pour 4 des 12 sous-types d'erreurs écrites.

4. En conclusion, les résultats obtenus des analyses qualitatives et quantitatives concernant les erreurs écrites dans chaque population expérimentale et entre les groupes expérimentaux des deux universités démontrent l'existence de différences dans la formation des futurs enseignants, ainsi que dans le processus d'acquisition des compétences écrites. Par conséquent, nous suggérons de mettre en œuvre des stratégies didactiques pour améliorer ces compétences écrites dans les études universitaires de base et la formation initiale des enseignants de FLE. En plus, il serait intéressant d'implémenter et d'évaluer dans le futur l'emploi du *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (2008) qui encourage à réfléchir aux compétences qu'un enseignant s'efforce d'acquérir ; facilite l'auto-évaluation des compétences en cours d'acquisition ; et fournit un outil qui aide à visualiser les progrès.

IV. L'analyse de la richesse lexicale dans des textes argumentatifs

Dans ce qui suit, nous présentons les conclusions des résultats obtenus de l'analyse de la richesse lexicale dans les textes argumentatifs.

1. L'analyse comparative entre les deux universités a révélé des valeurs légèrement supérieures dans la population expérimentale de l'université de Grenade en comparaison avec celle de l'université de Gand. Cependant, ces différences entre PE UGR vs. PE UGent ne sont pas statistiquement significatives ($p > 0.05$).

2. L'analyse de la richesse lexicale a démontré qu'il n'existe pas de différences statistiquement significatives ($p > 0.05$) entre PHIL vs. TI dans les deux universités.

3. En dernier lieu, en comparant la richesse lexicale entre PHIL UGR vs. PHIL UGent et TI UGR vs. TI UGent, nous n'avons pas observé de différences statistiquement significatives ($p > 0.05$).

Finalement, tous les résultats de cette thèse doctorale suggèrent qu'il est nécessaire de concevoir de nouvelles stratégies didactiques, se concentrant sur l'amélioration de la maîtrise globale de la langue cible et des compétences linguistiques générales et particulièrement les compétences écrites. Il serait utile d'intégrer des tests de niveau au début des études universitaires de base ainsi qu'après chaque semestre ou année académique pour évaluer les progrès des étudiants et les encourager à améliorer leurs compétences linguistiques, non seulement au sein de l'université. En outre, la formation initiale d'enseignants de FLE devrait également intégrer des tests de niveau au début de l'année académique.

Ces résultats ne peuvent que réaffirmer la pertinence de réfléchir à l'implémentation en situation réelle d'une composante linguistique dans la formation initiale en enseignement de FLE et, à augmenter les possibilités de séjours Erasmus et à stimuler les étudiants à y participer, afin que les futurs enseignants non-natifs de FLE puissent perfectionner encore leurs compétences langagières pendant cette formation pour devenir de meilleurs enseignants de FLE.

Lignes de recherche ou perspectives futures qui pourraient découler de cette thèse doctorale

Considérant les résultats et les conclusions de cette thèse doctorale, certains aspects mériteraient d'être étudiés plus en détail dans des études futures :

1. Évaluer l'expression orale de futurs enseignants de FLE.
2. Analyser d'autres types de rédaction, issus de la littérature académique.
3. Élargir le corpus de la population expérimentale en intégrant d'autres formations initiales en enseignement de FLE de plusieurs universités.
4. Élargir le corpus de contrôle et/ou chercher la collaboration avec des universités francophones.

5. Analyser si les mots employés dans les textes argumentatifs appartiennent au vocabulaire de base ou à un vocabulaire plus académique.
6. Relier les résultats sur la maîtrise de la langue avec la langue maternelle des étudiants ainsi que leurs attitudes et leur motivation.
7. Concernant les erreurs écrites, étudier plus en détail les interférences avec la langue maternelle, les stratégies de compensation employées par les étudiants, et finalement réaliser des analyses statistiques pour déterminer l'influence éventuelle de variables individuelles.
8. Étudier l'implémentation de tous les éléments clés du *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* dans la formation initiale en enseignement de langues étrangères de plusieurs institutions universitaires.

CONCLUSIONES

La realización de este proyecto de Tesis Doctoral permitió por un lado, explorar la visión europea a nivel de la enseñanza y del dominio de lenguas extranjeras, y analizar su implementación en la formación inicial del profesorado de francés como lengua extranjera (FLE) en dos universidades europeas distintas, a saber el « *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* » de la Universidad de Granada (España) y la « *Specifieke lerarenopleiding in de taal- en letterkunde* » de la Universidad de Gante (Bélgica). Por otro lado, pudimos evaluar las competencias lingüísticas, y concretamente las de expresión escrita de los futuros profesores de FLE, matriculados en ambos programas de estudio. Por lo tanto, esta investigación está destinada a las formaciones iniciales del profesorado de FLE y a los que se ocupan de las políticas lingüísticas en ambos países.

Recordamos los principales resultados obtenidos en este proyecto de Tesis Doctoral, que se resumen en cuatro puntos, que corresponden con los objetivos y las cuatro preguntas iniciales de investigación.

I. La implementación de la visión europea en las formaciones iniciales del profesorado de FLE

Después de analizar los planes de estudio, los objetivos y las competencias generales y específicas que se deben adquirir al culminar ambas formaciones iniciales del profesorado de FLE, llegamos a la conclusión de que, la Universidad de Granada y la Universidad de Gante han implementado dos de cuatro elementos clave (destacando la importancia de las competencias lingüísticas de una lengua extranjera en las formaciones iniciales del profesorado de lenguas extranjeras) del *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* (PEFELE). Sin embargo, como se detalla a continuación, la evaluación del nivel de dominio del FLE por un lado, y de las competencias escritas por otro lado, demuestran que los estudiantes de ambos países y programas de estudio aún tienen dificultades en cuanto al dominio de FLE. Esto nos lleva a sugerir un mayor enfoque en los siguientes elementos clave del PEFELE:

« 8. Promover o proporcionar la oportunidad de observar la enseñanza o participar en ella en más de un país. »

« 27. Una formación en métodos centrada en mantener y mejorar continuamente sus propias competencias lingüísticas. »

y, a promover la implementación de los siguientes elementos clave para mejorar la formación inicial del profesorado de FLE:

« 7. Un período de trabajo o de estudio en un país o varios países cuya lengua extranjera es la que enseña el estudiante en prácticas. »

« 16. Una formación inicial que incluya un módulo sobre las competencias lingüísticas que permite la evaluación de dichas competencias en el estudiante en prácticas. ».

Lo anterior nos parece esencial, especialmente porque los futuros profesores de FLE en ambos países son profesores no nativos.

II. La evaluación del nivel de FLE

A continuación, se presentan las conclusiones de los resultados obtenidos de la prueba ©DIALANG, en relación al nivel general y por competencia de FLE, de las dos poblaciones experimentales estudiadas, a saber la población experimental de la Universidad de Granada (PE UGR) y la población experimental de la Universidad de Gante (PE UGent). Además, se presentan las conclusiones derivadas de los grupos experimentales que fueron definidos en este proyecto (estudiantes graduados en filología francesa (PHIL) y/o en traducción e interpretación (TI) de la Universidad de Granada y de la Universidad de Gante (PHIL UGR, PHIL UGent, TI UGR y TI UGent respectivamente)). De estos estudios se derivan las siguientes conclusiones:

1. La evaluación del nivel de FLE para las diferentes competencias y conocimientos que evalúa ©DIALANG demuestra que la calificación media obtenida por los futuros profesores de FLE, no llega al nivel C1. Es más, solo el 11,1% (20% de TI y 6,7% de PHIL) de los estudiantes de la Universidad de Granada, y el 37,5% (37,5% de TI y 37,5% de PHIL) de la Universidad de Gante obtuvieron el nivel C1 en FLE. El resto de los estudiantes obtuvieron el nivel B1 o B2. En este sentido, este estudio demuestra que

el 89% de los estudiantes de la Universidad de Granada y el 63% de los de la Universidad de Gante no logran adquirir las competencias lingüísticas necesarias (C1) de acuerdo a los objetivos establecidos en sus respectivos planes de estudio.

2. Los resultados obtenidos por cada una de las destrezas demostraron que en promedio la población experimental de la Universidad de Granada tiene un nivel B2 para el conjunto de las competencias evaluadas para FLE. Con respecto a la Universidad de Gante, los estudiantes obtuvieron un nivel promedio B2 para la expresión escrita y los conocimientos de gramática y de vocabulario; y un nivel C1 para las competencias receptivas (comprensión oral y escrita). Finalmente, las calificaciones medias del conjunto de competencias evaluadas obtenidas por los estudiantes de la Universidad de Gante fueron significativamente superiores ($p < 0.05$) a las obtenidas por los estudiantes de la Universidad de Granada.

3. Los resultados obtenidos en los diferentes grupos experimentales en cada universidad mostraron que PHIL UGR y TI UGR obtuvieron el nivel B2 para cada destreza, a excepción de la competencia de expresión escrita (PHIL UGR) y los conocimientos de vocabulario (TI UGR), donde ambos grupos obtuvieron el nivel B1. Además, las diferencias entre ambos grupos experimentales, PHIL UGR vs. TI UGR no fueron estadísticamente significativas ($p > 0.05$). En relación a la Universidad de Gante, PHIL UGent obtuvo el nivel B2 para los conocimientos de gramática y de vocabulario, y la expresión escrita, y el nivel C1 para las destrezas receptivas, la comprensión escrita y la comprensión oral. TI UGent obtuvo el nivel B2 para la comprensión oral, la expresión escrita y los conocimientos de vocabulario; y el nivel C1 para la comprensión escrita y los conocimientos de gramática. No obstante, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos experimentales ($p > 0.05$).

4. El estudio comparativo entre los diferentes grupos experimentales entre ambas universidades, concluyó que para casi todas las destrezas analizadas entre PHIL UGR vs. PHIL UGent fueron estadísticamente significativas ($p < 0.05$), a excepción de los conocimientos de gramática ($p > 0.05$). Al comparar TI UGR vs. TI UGent, las diferencias fueron estadísticamente significativas para la comprensión escrita y los conocimientos de vocabulario ($p < 0.05$).

5. En conclusión, los análisis cualitativos y cuantitativos de las competencias de FLE demuestran diferencias puntuales entre ambas poblaciones y grupos

experimentales. Sin embargo, estos resultados permiten concluir que existe una adquisición parcial de las competencias que deben tener los futuros profesores de FLE, que en algunos casos no alcanzan los objetivos establecidos con respecto a sus respectivos planes de estudio. Estos resultados sugieren que se podrían incluir mecanismos de autoevaluación y pruebas de nivel en los programas de estudios universitarios básicos y de formación inicial del profesorado de FLE en ambas universidades. Por último, estas conclusiones y sugerencias obtenidas de este estudio preliminar deben ser consideradas con cautela, ya que las poblaciones analizadas son representativas de sus respectivos programas, y es necesario realizar estudios prospectivos futuros incluyendo más instituciones a nivel nacional e internacional.

III. El análisis de los tipos y de la frecuencia de errores escritos en los textos argumentativos

A continuación, se presentan las conclusiones de los resultados obtenidos del análisis de los tipos y frecuencia de errores escritos generales y específicos en los textos argumentativos.

1. En relación con el número total de errores por texto, el análisis cuantitativo demuestra que la PE UGR cometió un promedio de errores significativamente superior ($p < 0.05$) a la PE UGent (19,76 vs. 4,08 errores/texto respectivamente). En este sentido, estos resultados fueron corroborados estadísticamente al analizar y comparar los grupos experimentales entre ambas universidades (PHIL UGR vs. PHIL UGent y TI UGR vs. TI UGent respectivamente), cuyas diferencias fueron estadísticamente significativas ($p < 0.05$).

2. Con respecto al análisis de los tipos de errores escritos específicos encontrados en los textos de la Universidad de Granada, llegamos a la conclusión de que los errores ortográficos fueron los más frecuentes (con un porcentaje total de 36,9%), seguido de los errores gramaticales del tipo *omission* y de los errores de vocabulario del tipo *misselection* (20% para cada uno). En la Universidad de Gante, de todos los errores, los de vocabulario del tipo *misselection* fueron los más frecuentes (con un porcentaje total de 39%), seguido de los errores ortográficos (24,5%) y gramaticales del tipo *omission* (13%).

3. El análisis comparativo de los tipos de errores entre ambas universidades lleva a concluir que hay diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$), entre la PE UGR vs. la PE UGent para la mayoría de las categorías generales de errores (los errores gramaticales, lexicales, ortográficos y de contenido, con excepción de los errores discursivos). El análisis comparativo entre los grupos experimentales PHIL UGR vs. PHIL UGent mostró diferencias estadísticamente significativas para todas las categorías generales de errores ($p < 0.05$). Sin embargo, en el caso de la comparación entre TI UGR vs. TI UGent, las diferencias fueron estadísticamente significativas para los errores ortográficos, de gramática y de vocabulario ($p < 0.05$). Finalmente, el análisis comparativo de los subtipos de errores escritos demostró que existen diferencias estadísticamente significativas entre PHIL UGR vs. PHIL UGent en 6 de los 12 subtipos, y entre TI UGR vs. TI UGent en 4 de los 12 subtipos de errores escritos.

4. En conclusión, los resultados obtenidos de los análisis cualitativos y cuantitativos en relación a los errores escritos en cada población experimental, así como entre los grupos experimentales de ambas universidades demuestran la existencia de diferencias en la formación de los futuros profesores, así como en el proceso de adquisición de las competencias escritas. Por lo tanto, se sugiere implementar estrategias didácticas para mejorar estas competencias escritas en los estudios universitarios básicos y en la formación inicial del profesorado de FLE. Además, sería interesante implementar y evaluar en el futuro el uso del *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (2008) que fomenta la reflexión en las competencias que un profesor trata de adquirir; facilita la autoevaluación de las competencias que están adquiriendo; y proporciona una herramienta que ayuda a visualizar el progreso.

IV. El análisis de la riqueza lexical en los textos argumentativos

A continuación se presentan las conclusiones de los resultados obtenidos del análisis de la riqueza lexical en los textos argumentativos.

1. El análisis comparativo entre ambas universidades, reveló valores ligeramente superiores en la población experimental de la Universidad de Granada en comparación con la de la Universidad de Gante. Sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas ($p > 0.05$).

2. El análisis de la riqueza lexical demostró que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p>0.05$) entre los filólogos y traductores en ambas universidades.

3. Por último, al comparar la riqueza lexical de los filólogos y traductores entre ambas universidades se observó que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p>0.05$).

Finalmente, todos los resultados de esta Tesis Doctoral sugieren la necesidad de desarrollar nuevas estrategias didácticas, centrándose en la mejora del dominio general de la lengua extranjera y de las competencias lingüísticas y, sobre todo de la competencia escrita. Sería útil integrar pruebas de nivel al inicio de los estudios universitarios básicos y después de cada cuatrimestre o año académico para evaluar el progreso de los estudiantes y animarles a mejorar sus competencias lingüísticas, no sólo dentro del ámbito de la universidad. Además, la formación inicial del profesorado de FLE también debería incorporar pruebas de nivel al comienzo del año académico.

Estos resultados sólo pueden reafirmar la relevancia de reflexionar en la implementación real de un componente lingüístico en la formación inicial del profesorado de FLE y, en aumentar las oportunidades de estancias Erasmus y en estimular a los estudiantes a participar en ellas, de modo que los futuros profesores no nativos de FLE puedan perfeccionar aún más sus competencias lingüísticas durante esta formación para convertirse en mejores profesores de FLE.

Las líneas de investigación futuras que podrían derivar de este proyecto de Tesis Doctoral

Considerando los resultados y conclusiones derivados de esta Tesis Doctoral, surgen una serie de interrogantes que merecen ser estudiados más en detalle en futuros estudios:

Evaluar otras competencias como la expresión oral de los futuros profesores de FLE.

1. Evaluar la expresión oral de los futuros profesores de FLE.
2. Analizar otros tipos de redacción, relacionados a la literacia académica.
3. Ampliar el corpus de la población experimental mediante la incorporación de otras formaciones iniciales del profesorado de FLE de otras universidades.

4. Ampliar el corpus de control y/o buscar vía de colaboración con universidades francófonas.
5. Analizar si las palabras utilizadas en los textos argumentativos pertenecen a un vocabulario básico o a un vocabulario más académico.
6. Relacionar los resultados sobre el dominio de la lengua con la lengua materna de los estudiantes así como sus actitudes y su motivación.
7. En cuanto a los errores escritos, investigar más en detalle las interferencias con la lengua materna, las estrategias de compensación utilizadas por los estudiantes, y por fin, realizar análisis estadísticos para determinar la posible influencia de las variables individuales.
8. Analizar la implementación de todos los elementos clave del *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras de varias instituciones universitarias.

BIBLIOGRAPHIE

- Ágren, M. (2008) À la recherche de la morphologie silencieuse. Sur le développement du pluriel en français L2 écrit, *Études Romanes de Lund* 84. Thèse de doctorat, Université de Lund.
- Alderson, J.C. (2005) *Diagnosing foreign language proficiency : The interface between learning and assessment*. A&C Black.
- Alderson, J.C., Clapham, C. & Wall, D. (1995) *Language test construction and evaluation*. Ernst Klett Sprachen.
- Alderson, J.C. & Huhta, A. (2005) The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework. *Language Testing*, 22(3), 301-320.
- Alvarez, M. & Rice, J. (2006) Web-based tests in second/foreign language self-assessment. *The 29th Annual Proceedings*, 2, 13-21.
- Anctil, D. (2011) L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Arnaud, P.J. (1984) The Lexical Richness of L2 Written Productions and the Validity of Vocabulary Tests. In Culhane, T., Klein-Braley, C. & Stevenson, D.K., editors, *Practice and problems in language testing: Papers from the International Symposium on Language Testing*, 14-28. Colchester: University of Essex.
- Association of Language Testers in Europe & University of Cambridge (1998) *Multilingual glossary of language testing terms*. Volume 6. Cambridge University Press.
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996) *Language testing in practice : Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Baillant, M. & Labère, N. (2011). *Argumenter et analyser un problème*. Paris, Studyrama.
- Baqué, L., & Estrada, M. (2007) L'intercompréhension en langues romanes, de la formation à l'application. *Littérature, Langage et Arts: Rencontres et Création*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones. Mihaela Popescu.
- Barbier, P. (2009) Modalités et modes de communication des discours universitaires. *Principes et typologie des discours universitaires*, 1, 37.
- Barnes, A. (2002) Maintaining language skills in pre-service training for foreign language teachers. *Language in language teacher education*, 4, 199. John Benjamins Publishing.
- Bartning, I. (1997) L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9-50.
- Beacco, J.-C. (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Beacco, J.-C. (2004) Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles. In J.-C. Beacco, S. Bouquet, & R. Porquier (Eds.), *Niveau B2 pour le français*, 251-287. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (2005) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Benevento, C. & Storch, N. (2011) Investigating writing development in secondary school learners of French. *Assessing Writing*, 16(2), 97-110.

- Bérard, E. (1991) *L'approche communicative-Théorie et pratiques*. Paris : CLE International, coll. *DLE*.
- Berez, Andrea L. & Gries, Stefan Th. (2009) In defense of corpus-based methods: a behavioral profile analysis of polysemous get in English. In Steven Moran, Darren S. Tanner y Michael Scanlon (eds.), *Proceedings of the 24th Northwest Linguistics Conference*, 157-166. Seattle, WA: Department of Linguistics.
- Berré, M., Hadermann, P. & Robert, L. (2013) La formation des enseignants de FLE/S en Belgique : un état des lieux. *EME Editions*, Volume 48, 1, 1-11.
- Blampain, D. (1997) *Le français en Belgique : Une communauté, une langue*. De Boeck Supérieur.
- Blanchet, P. (2004) *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Université de Rennes.
- Blanchet, P. (2007) L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21-27.
- Blanchet, P. & Coste, D. (2010) Regards critiques sur la notion d'«interculturalité». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris : L'Harmattan, coll. *Espaces Discursifs*.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (2015) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Archives contemporaines.
- Bongaerts, T., Mennen, S. & Slik, F.v.d. (2000) Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition : The case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia Linguistica*, 54, 298-308.
- Bourguignon, C. (2006) De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.
- Brantmeier, C., Vanderplank, R. & Strube, M. (2012) What about me? Individual self-assessment by skill and level of language instruction. *System*, 40, 144-160.
- Bres, J. (1999) L'entretien et ses techniques. *L'enquête sociolinguistique*, 61-76. Paris : L'Harmattan.
- Bulté, B., Housen, A., Pierrard, M. & van Daele, S. (2008) Investigating lexical proficiency development over time - the case of Dutch-speaking learners of French in Brussels. *Journal of French Language Studies*, 18, 277-298.
- Byrnes, H., Maxim, H. H., & Norris, J. M. (2010) Realizing advanced foreign language writing development in collegiate education: Curricular design, pedagogy, assessment. *The Modern Language Journal*, 94, i-235.
- Candelier, M. (2008) Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 65-90.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Nogueroles, A. (2010) *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Viena : CELV/Conselho da Europa.
- Carpentier-Bujold, G. (2014) Difficultés déclarées d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale et répercussions sur leur insertion professionnelle. Université du Québec.
- Carroll, J.B. (1964) Language and thought. *Reading Improvement*, 2(1), 80.
- Catach, N., Duprez, D. & Legris, M. (1980) *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*. Nathan.
- Catalán, R.M. (1992) *Errores en la producción escrita del inglés y posibles factores condicionantes*. Thèse de doctorat. Universidad Complutense de Madrid.

- Cavalli, M. & d'Aoste, V. (2008) Didactiques intégrées et approches plurielles. *Babylonia*, 1(08).
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cenoz, J. (2003) The influence of age on the acquisition of English : General proficiency, attitudes and code mixing. *Age and the acquisition of English as a foreign language*, 77-93.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (2000) *English in Europe : The Acquisition of a Third Language*. Volume 19. Multilingual Matters.
- Ciani, A.J. (1976) Syntactic maturity and vocabulary diversity in the oral language of first, second, and third grade students. *Research in the Teaching of English*, 10, 150-156.
- Chambless, K. S. (2012) Teachers' oral proficiency in the target language: Research on its role in language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s141-s162.
- Chartrand, S.G. & Émery-Bruneau, J. (2013) Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français [ressource électronique].
- Cobb, T. & Horst, M. (2004) Is there room for an academic word list in French. *Vocabulary in a second language*, 15-38.
- Cohen, Jacob (1960) A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Colombi, M.C. & Schleppegrell, M.J. (2002) Theory and practice in the development of advanced literacy. *Developing advanced literacy in first and second languages : Meaning with power*, 1-19.
- Connor, U. & Kaplan, R.B. (1987) *Writing across languages : Analysis of L2 text*. Addison-Wesley Longman.
- Cook, V.J. (1973) The comparison of language development in native children and foreign adults. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 11, 13-28.
- Corder, S.P. (1967) The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1974) Error analysis. *The Edinburgh course in applied linguistics*, 3, 122-131.
- Corder, S.P. (1982) *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Corder, S.P., Perdue, C. & Porquier, R. (1980) Que signifient les erreurs des apprenants? *Langages*, Volume 14, 57, 9-15.
- Corrales, J.D. (2009) La situation du français langue étrangère en Espagne. *Synergies Espagne*, 29-37.
- Cortina-Pérez, B. (2011) La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros : un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum*, 16, 155-177.
- Coste, D. (1976) *Un Niveau-Seuil : Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp.
- Crahay, M. (2012) Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année d'université, in : M-C. Pollet (Eds.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, 63-78. Namur : Presses universitaires de Namur.

- Crossley, S., Salsbury, T. & McNamara, D. (2009) Measuring L2 lexical growth using hypernymic relationships. *Language Learning*, **59**, 307-334.
- Crossley, S.A. & McNamara, D.S. (2009) Computational assessment of lexical differences in L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, **18**, 119-135.
- Crystal, D. (1992) Profiling linguistic disability.
- Cumming, A. (1989) Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning*, **39**, 81-135.
- Cummins, J. (2007) Favoriser la littératie en milieu multilingue. The Literacy and Numeracy.
- Cuq, J.-P. (2003) Dictionnaire de didactique du français. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. (2016) Enseigner le français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF. Coll. Essais francophones, Volume 3. France: GERFLINT.
- Daller, H., Van Hout, R. & Treffers-Daller, J. (2003) Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, **24**, 197-222.
- Daller, H. & Xue, H. (2007) Lexical richness and the oral proficiency of Chinese EFL students. *Modelling and assessing vocabulary knowledge*, 150-164.
- Davies, A. (2002) The social component of language teacher education. *Language in language teacher education*, 49-66.
- de Miguel, E., Lagunilla, M.F. & Cartoni, F. (2000) *Sobre el lenguaje : miradas plurales y singulares*. Arrecife.
- Debyser, F. (1970) La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 31-61.
- Delahaie, J. (2010) La didactique plurilingue et pluriculturelle dans un pays multilingue : le cas de l'enseignement du FLE en Belgique néerlandophone. *Actes du colloque international « Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ? »*. France : Paris.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010) Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture*, **3**, 1-17.
- Demirtaş, L. & Gümüş, H. (2009) De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergie-Turquie*, **10**.
- Denies, K. (2012) Het Frans van de Vlaamse tweedejaarsleerlingen in Europees perspectief : De eerste resultaten van de European Survey on Language Competences. *Cahiers F : Revue de Didactique Français Langue Etrangère/Cahiers F : Didactisch Tijdschrift Frans Vreemde Taal*, **8**, 5-8.
- Denies, K., Magnus, I., Desmet, P., Gielen, S., Heyvaert, L. & Janssen, R. (2016) Motivation in a French L2 context : Teacher motivational practices and student attitudes in relation to proficiency. *VIAL-VIGO International Journal Of Applied Linguistics*, **13**, 93-126.
- Dervin, F. & Badrinathan, V. (2011) *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. EME (Éditions Modulaires Européennes).
- Dewaele, J.-M. & Pavlenko, A. (2003) Productivity and lexical diversity in native and non-native speech : A study of cross-cultural effects. *Effects of the second language on the first*, **3**, 120.
- Dewaele, J. (2000) Saisir l'insaisissable? Les mesures de longueur d'énoncés en linguistique appliquée. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, **38**, 17-34.
- Dewaele, J.M. & Véronique, D. (2000) Relating gender errors to morphosyntax and lexicon in advanced French interlanguage. *Studia Linguistica*, **54(2)**, 212-224.

- Ducard, D., Honvault, R. & Jaffré, J.-P. (1995) *L'orthographe en trois dimensions*. Nathan.
- Dumais, C. (2015) Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey & R. Nolin (Dir.), *Didactique du français oral du primaire à l'université*, 29-52. Côte SaintLuc : Éditions Peisaj.
- Durán, P., Malvern, D., Richards, B. & Chipere, N. (2004) Developmental trends in lexical diversity. *Applied Linguistics*, 25(2), 220-242.
- Eggs, S. (2004) *Introduction to systemic functional linguistics*. A&C Black.
- Elder, C. (1993) Language proficiency as a predictor of performance in teacher education. *Melbourne Papers in Language Testing*, 2(1), 72-95.
- Elder, C. (2001) Assessing the language proficiency of teachers : are there any border controls? *Language testing*, 18(2), 149-170.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Escribano, I. & McMahon, J.P. (2010) Self-assessment based on language learning outcomes : A study with first year Engineering students. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 133-148.
- Fayol, M. & Largy, P. (1992) Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale : Les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte. *Langue française*, 80-98.
- Fernández Fraile, M.E. (2005) La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX : planes de estudio y orientaciones oficiales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19-46.
- Fernández Fraile, M.E. & Suso López, J. (1999) La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico : objetivos, contenidos y procedimientos. *L'enseignement du français en Espagne. Étude historique : objectifs, contenus et procédés. Método Ediciones*, 194-206.
- Ferris, D.R. (1995) Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, 33-53.
- Fijalkow, J., Fijalkow, Y. & Pasa, L. (2004) Littérature et culture écrite. C. Barré De Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl (dir.), *La Littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture, L'Harmattan, Paris*.
- Forsberg Lundell, F. & Bartning, I. (2010) Can linguistic features discriminate between the communicative CEFR-levels? A pilot study of written L2 French. *Communicative development and linguistic development : Intersections between SLA and language testing research*, eds. Inge Bartning, Maisa Martin, and Ineke Vedder, 133-158.
- Forsberg Lundell, F., Bartning, I., Engel, H., Gudmundson, A., Hancock, V. & Lindqvist, C. (2014) Beyond advanced stages in high-level spoken L2 French. *Journal of French Language Studies*, 24, 255-280.
- Forsberg Lundell, F. & Lindqvist, C. (2014a) Lexical aspects of very advanced L2 French. *Canadian modern language review*, 70, 28-49.
- Forsberg Lundell, F. & Lindqvist, C. (2014b) Vocabulary aspects of advanced L2 French. *The Acquisition of French as a Second Language : New developmental perspectives*, 62, 75.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues : la conception de l'ensemble de l'ouvrage*. Paris : Hachette.
- Gass, S.M. & Mackey, A. (2013) *The Routledge handbook of second language acquisition*. Routledge.

- Gass, S.M. & Selinker, L. (1992) *Language Transfer in Language Learning : Revised edition*. John Benjamins Publishing.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (2008) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.
- Gathercole, I. (1990) *Autonomy in Language Learning*. Centre for Information on Language Teaching and Research, Regent's College, Inner Circle, Regent's Park, London: England.
- Germain, C. (1993) *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, Québec : Centre éducatif et culturel.
- Germain, C. (2016) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE international.
- Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012) Normality tests for statistical analysis : a guide for non-statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism*, **10**(2), 486-489.
- Ginsburgh, V. & Weber, S. (2007) La connaissance des langues en Belgique. *Reflets et perspectives de la vie économique*, **46**(1), 31-43.
- Glorieux, C., Pollet, M., Malengreau, E., Wynsberghe, D. & Delforge, M. (2006) Élaborer des outils d'aide à la rédaction d'écrits scientifiques : dépasser les lieux communs pour s'ancrer dans des besoins spécifiques. Actes de la journée d'étude : Mons, FUCaM, 98-122.
- Goodfellow, R., Lamy, M.-N. & Jones, G. (2002) Assessing learners' writing using lexical frequency. *ReCALL*, **14**, 133-145.
- Granger, S. (2000) Optimising Measures of Lexical Variation in EFL Learner Corpora Sylviane Granger and Martin Wynne Université Catholique de Louvain and University of Lancaster1. Volume 30, In *Corpora Galore : Analyses and Techniques in Describing English : Papers from the Nineteenth International Conference on English Language Research on Computerised Corpora (ICAME 1998)*. Rodopi, City. p.249.
- Guay, A., Émery-Bruneau, J. & Lafontaine, L. (2015) Les pratiques d'écriture déclarées d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et le niveau de littératie universitaire. *Littératie—vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, 207-225.
- Guillaume, G. (1973) *Principes de linguistique théorique*, recueil de textes inédits préparé en collaboration sous la direction de R. Valin, Paris, Klincksieck/Québec, Presses de l'Université Laval.
- Guiraud, P. (1954) *Les caractères statistiques du vocabulaire*. Presses universitaires de France.
- Guiraud, P. (1960) *Problèmes et méthodes de la statistique linguistique*. Presses universitaires de France.
- Györffi, M. (2016) Fiches techniques sur l'Union Européenne. Consulté le 2 novembre 2016 sur http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/fr/FTU_5.13.6.pdf
- Hadden, B.L. (1991) Teacher and Nonteacher Perceptions of Second-Language Communication. *Language Learning*, **41**, 1-20.
- Hadermann, P. & Demeulenaere, A. (2013) Perfectionnement de la compétence écrite en langue étrangère. Littératie et environnement d'apprentissage informatisé. *Le Langage et l'homme*, **48**, 163-174.
- Halliday, M.A. (1987) Language and the order of nature. *The linguistics of writing : Arguments between language and literature*, 135-154.
- Harding, L., Alderson, J.C. & Brunfaut, T. (2015) Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language : Elaborating on diagnostic principles. *Language Testing*, **32**, 317-336.
- Harley, B. & King, M.L. (1989) Verb lexis in the written compositions of young L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, **11**, 415-439.

- Härnqvist, K., Christianson, U., Ridings, D. & Tingsell, J.-G. (2003) Vocabulary in interviews as related to respondent characteristics. *Computers and the Humanities*, 37, 179-204.
- Hébert, M. & Lépine, M. (2012) Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie, 90-98.
- Hébert, M. & Lépine, M. (2013) De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 16, 25-43.
- Herdan, G. & van Wijk, N. (1960) *Type-token mathematics : A textbook of mathematical linguistics*. Volume 4. Mouton.
- Hilton, H. (2008) Connaissances, procédures et production orale en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, 63-89.
- Holdsworth, P. (2003) Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique en Europe. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 107-115.
- Holec, H. (1979) Autonomie et apprentissage autodirigé en langues. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Hatier.
- Holec, H. (1980) Autonomie et apprentissage des langues étrangères.
- Holec, H. (1996) Self-directed learning : an alternative form of training. *Language Teaching*, 29, 89-93.
- Honoré, A. (1979) Some simple measures of richness of vocabulary. *Association for literary and linguistic computing bulletin*, 7, 172-177.
- Huhta, A. (2009) Innovations in diagnostic assessment and feedback : An analysis of the usefulness of the DIALANG language assessment system. Thèse de doctorat. University of Jyväskylä.
- Huot, D. & Schmidt, R. (1996) Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 89-127.
- Hyltenstam, K. (1988) Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 9, 67-84.
- Ife, A. (2000) Language learning and residence abroad : how self-directed are students? *Language Learning Journal*, 22, 30-37.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T. & O'Hagan, S. (2008) Assessed levels of second language speaking proficiency : How distinct? *Applied Linguistics*, 29, 24-49.
- Jaffré, J.-P. (2004) La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. L'Harmattan, City, 21-41.
- James, C. (1998) *Errors And Language Learning And Use*. New York : Exploring Error analysis. Pearson Longman.
- James, C. (2013) *Errors in language learning and use : Exploring error analysis*. Routledge.
- Jarvis, S. (2002) Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity. *Language Testing*, 19, 57-84.
- Johnson, R.L. (1979) Measures of vocabulary diversity. *Advances in computer-aided literary and linguistic research*, 213-227.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004) Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères—un cadre de référence. *Commission Européenne : Direction Générale de l'Éducation et la Culture*.

- Krapels, A.R. (1990) An overview of second language writing process research. *Second language writing : Research insights for the classroom*, 28, 37-56.
- Krashen, S. (1981) Second language acquisition. *Second Language Learning*, 19-39.
- Kroll, B. (1990) *Second Language Writing (Cambridge Applied Linguistics) : Research Insights for the Classroom*. Cambridge University Press.
- Lambert, M. (1994) Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 4, 81-108.
- Lampron, R. & Blaser, C. (2012) La maîtrise des compétences langagières dans la formation postsecondaire : regard sur les pratiques étatsuniennes. *Correspondance : Cinq pistes pour favoriser le développement des compétences à l'écrit*. Volume 18 (1).
- Larruy, M.M. (2003) *L'interprétation de l'erreur*. CLE international.
- Lassaad, K. (2011) L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III.
- Laufer, B. (1991) The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner. *The Modern Language Journal*, 75, 440-448.
- Laufer, B. (1994) The lexical profile of second language writing : does it change over time? *RELC journal*, 25, 21-33.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995) Vocabulary Size and Use - Lexical Richness in L2 Written Production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.
- Lee, I. (2005) Error correction in the L2 writing classroom : What do students think? *TESL Canada Journal*, 22, 1-16.
- Lee, S.H. (2003) ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction. *System* 31, 537-561.
- Leki, I. (1991) The Preferences of ESL Students for Error Correction in College-Level Writing Classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- Leki, I. & Carson, J.G. (1994) Students' Perceptions of EAP Writing Instruction and Writing Needs Across the Disciplines. *TESOL Quarterly*, 28, 81-101.
- Lennon, P. (1991) Error and the very advanced learner *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 31.
- Lennon, P. (1996) Getting 'easy' verbs wrong at the advanced level *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 23.
- Lescure, R. (2010) Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE: intérêts et limites. In: *Le français de demain: enjeux éducatifs et professionnels: materialele colocviului internațional*, 208-220.
- Lindqvist, C., Bardel, C. & Gudmundson, A. (2011) Lexical richness in the advanced learner's oral production of French and Italian L2. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49, 221-240.
- Linnarud, M. (1986) *Lexis in composition : A performance analysis of Swedish learners' written English*. Volume 74. CWK Gleerup.

- Luste-Chaâ, O. (2010) L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 197-210.
- Llach, M.P.A. (2007) Lexical errors as writing quality predictors. *Studia Linguistica*, 61, 1-19.
- MacWhinney, B. (2000) *The CHILDES project : The database*. Volume 2. Psychology Press.
- MacWhinney, B. (2005) Commentary on Ullman *et al.* *Brain and Language*, 93(2), 239-242.
- Madrid, D. (2004) La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 1-19.
- Magnus, I., Denies, K., Desmet, P. & Janssen, R. (2013) Frans in het tweede jaar secundair onderwijs doorgelicht : Balans van de European Survey on Language Competences in Vlaanderen. *Cahiers F : Revue de Didactique Français Langue Etrangère/Cahiers F : Didactisch Tijdschrift Frans Vreemde Taal*, 9, 5-22.
- Malvern, D. & Richards, B. (2002) Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. *Language Testing*, 19, 85-104.
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N. & Durán, P. (2004) Lexical diversity and language development. *Quantification and Assessment*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire : Palgrave Macmillan.
- Malvern, D. & Richards, B. (1997) A new measure of lexical diversity. *British Studies in Applied Linguistics*, 12, 58-71.
- Malvern, D., & Richards, B. (2012) Measures of lexical richness. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007) Orthographe : à qui la faute? *ESF éditeur*.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2003) Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2).
- Martinez, P., Miled, M., & Tirvassen, R. (2011) Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. *Le français dans le monde*.
- Martínez, A.C.L. (2015) The Written Competence of Spanish Secondary Education Students in Bilingual and Non-Bilingual Programs. *Porta Linguarum : revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 47-61.
- Martínez Rebollo, A. (2014) *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE) : una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Mayo, M.P.G. & Lecumberri, M.L.G. (2003) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Multilingual Matters.
- McCarthy, P.M. & Jarvis, S. (2007) vocd : A theoretical and empirical evaluation. *Language Testing*, 24, 459-488.
- McCarthy, P.M. & Jarvis, S. (2010) MTL, vocd-D, and HD-D : A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*, 42, 381-392.
- McClure, E. (1991) A comparison of lexical strategies in L1 and L2 written English narratives. *Pragmatics and language learning*, 2, 141-154.
- McEvoy, W. (2004) Europe : vers un profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères?. *Le point sur. Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 17-18.
- McKee, G., Malvern, D. & Richards, B. (2000) Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and linguistic computing*, 15, 323-338.

- McNamara, D.S., Louwse, M.M., McCarthy, P.M. & Graesser, A.C. (2010) Coh-Metrix : Capturing linguistic features of cohesion. *Discourse Processes*, **47**, 292-330.
- McNamara, T. (2001) Language assessment as social practice : Challenges for research. *Language Testing*, **18**, 333-349.
- McNamara, T. (2006) Validity in language testing : The challenge of Sam Messick's legacy. *Language Assessment Quarterly : An International Journal*, **3**, 31-51.
- McNamara, T.F. (1996) *Measuring second language performance*. Addison Wesley Longman.
- Meara, P. (1994) What should language graduates be able to do? *Language Learning Journal*, **9**, 36-40.
- Meara, P. & Miralpeix, I. (2016) *Tools for Researching Vocabulary*. Multilingual Matters.
- Meara, P. (1984) *The Study of Lexis in Interlanguage*. Edinburgh University Press.
- Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A. & Lafontaine, L. (2016) Développement des compétences en littératie universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, **18**, 79-112.
- Michéa, R. (1969) Répétition et variété dans l'emploi des mots. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 1-24.
- Milanovic, M. & Weir, C.J. (2004) European Language Testing in a Global Context. *Proceedings of the ALTE Barcelona Conference July 2001*. Cambridge University Press.
- Mulder, K. & Hulstijn, J.H. (2011) Linguistic skills of adult native speakers, as a function of age and level of education. *Applied Linguistics*, **32**, 475-494.
- Muncie, J. (2002) Process writing and vocabulary development : comparing Lexical Frequency Profiles across drafts. *System*, **30**, 225-235.
- Murray, H. (2002) Developing language awareness and error detection. *Language in language teacher education*, 187-198.
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013) Grammar matters : How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and teacher education*, **36**, 77-91.
- Nachar, N. (2008) The Mann-Whitney U : A test for assessing whether two independent samples come from the same distribution. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, **4**, 13-20.
- Namukwaya, H.K. (2014) Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, **3**, 209-223.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007) Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. *Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*, Conseil de l'Europe.
- Newby, D., Fenner, A. B., & Jones, B. (Eds.). (2011) Using the European portfolio for student teachers of languages. *Council of Europe*.
- Noiroux, K. & Simons, G. (2016) La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique. Expliciter l'implicite? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, **13**, 13-3.
- Nunan, D. (1999) *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- O'Loughlin, K. (1995) Lexical density in candidate output on direct and semi-direct versions of an oral proficiency test. *Language Testing*, **12**, 217-237.

- O'Sullivan, Í. & Chambers, A. (2006) Learners' writing skills in French : Corpus consultation and learner evaluation. *Journal of second language writing*, **15**, 49-68.
- Ockey, G.J. (2009) Developments and Challenges in the Use of Computer-Based Testing for Assessing Second Language Ability. *The Modern Language Journal*, **93**, 836-847.
- Pellat, J.-C. (2001) *Orthographe et écriture : pratique des accords*. CRDP d'Alsace.
- Perregaux, C. (2002) *Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation?* De Boeck Supérieur, 181-201.
- Pilhion, R. (2008) Vers une politique européenne de l'enseignement des langues. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 27-35.
- Pizarro, M.A. (2013) Primary education degrees in Spain : do they fulfil the linguistic and pedagogic needs of future teachers? *VIAL, Vigo international journal of applied linguistics*, 9-27.
- Pollet, M.-C. (2012) *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Volume 24. Presses universitaires de Namur.
- Porcher, L. (1988) Progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère. *Études de linguistique appliquée*, **69**, 91.
- Porquier, R. (1977) L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de linguistique appliquée*, **25**, 23.
- Porquier, R. & Frauenfelder, U.H. (1980) Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir. *Le français dans le monde*, 29-36.
- Puren, C. (2006) De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, **347**, 37-40.
- Py, B. (1984) L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle. *Le français dans le monde*, **185**, 32-37.
- Raimes, A. (1985) What unskilled ESL students do as they write : A classroom study of composing. *TESOL quarterly*, 229-258.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2014) *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Read, J. (2000) *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Reuter, Y. (2003) La littératie : Perspectives pour la didactique. *LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues*, **27**, 11-23.
- Reuter, Y. (2012) Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (153-154), 161-176.
- Rey-Debove, J. & Gagnon, G. (1980) *Dictionnaire des anglicismes : les mots anglais et américains en français*. Le Robert.
- Richards, B. (1987) Type/Token Ratios : what do they really tell us? *Journal of child language*, **14**, 201-209.
- Richards, B. & Roberts, J. (2008) Assessment for learning in teacher education : the development of a diagnostic language test for French. Final report to the Higher Education Academy.
- Richards, B. (2008) Formative assessment in teacher education : The development of a diagnostic language test for trainee teachers of German. *British Journal of Educational Studies*, **56**, 184-204.
- Richards, J.C. & Nunan, D. (1990) *Second language teacher education*. Cambridge University Press.

- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2014) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rispail, M. (2011) Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique–enjeux sociaux et scientifiques. *Forum Lecture*. No.1.
- Robert, J.-P. (2008) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.
- Roberts, J. (2016) *Language teacher education*. Routledge.
- Sato, K. & Murphey, T. (1999) Teacher Cognition in Language Teaching : Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice (Devon Woods). *JALT Journal*, 21, 150-152.
- Schairer, K.E. (1992) Native speaker reaction to non-native speech. *The Modern Language Journal*, 76, 309-319.
- Scheepers, C. (2013) *L'argumentation écrite*. De Boeck.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-232.
- Selinker, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Silva, T. (1992) L1 vs L2 writing ; ESL graduate students' perceptions. *TESL Canada Journal*, 10, 27-47.
- Silva, T. (1993) Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing : The ESL research and its implications. *Tesol Quarterly*, 27, 657-677.
- Singh, S. (2001) A pilot study on gender differences in conversational speech on lexical richness measures. *Literary and Linguistic Computing*, 16, 251-264.
- Soetaert, R. & VanHeule, K. (1996) Teacher education in Belgium. *Perspectives*, 47-69.
- Sokolova, M., Shah, M. & Szpakowicz, S. (2006) Comparative analysis of text data in successful face-to-face and electronic negotiations. *Group Decision and Negotiation*, 15, 127-140.
- Spack, R. (2004) The acquisition of academic literacy in a second language: A longitudinal case study, updated. *Crossing the curriculum: Multilingual learners in college classrooms*, 1945.
- Spolsky, B. & Hult, F.M. (2010) *The Handbook of Educational Linguistics*. John Wiley & Sons.
- Squire, L. R. (1992) Declarative and nondeclarative memory: Multiple brain systems supporting learning and memory. *Journal of cognitive neuroscience*, 4(3), 232-243.
- Suso López, J. (2002) L'enseignement du français langue étrangère au XXe siècle en Espagne : plans d'études et orientations didactiques officielles. *Publicaciones*, 32, 163-198.
- Suso López, J. (2007) *Du niveau-seuil au cadre européen commun de référence pour les langues : fondements linguistiques et psychologiques, approches méthodologiques et tendances actuelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère*. Universidad de Granada.
- Tagliante, C. (2005) L'évaluation et le Cadre européen commun, nouvelle édition. Paris : CLE International/SEJER.
- Tardif, M., & Mukamurera, J. (1999) La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. *Éducation et Francophonie*, 27(2), 4-27.
- Thode, H.C. (2002) *Testing for normality*. Volume 134. CRC press.

- Tidball, F. & Treffers-Daller, J. (2007) Exploring measures of vocabulary richness in semi-spontaneous French speech. In: Daller, H., Milton, J. and Treffers-Daller, J., eds. (2007) *Modelling and assessing vocabulary knowledge*, 133-149. Cambridge University Press.
- Tidball, F. & Treffers-Daller, J. (2008) Analysing lexical richness in French learner language : what frequency lists and teacher judgements can tell us about basic and advanced words. *Journal of French Language Studies*, 18, 299-313.
- Torras, M.R. & Celaya, M.L. (2002) Age-related differences in the development of written production. An empirical study of efl school learners'. *International Journal of English Studies*, 1, 24.
- Byram, M. & Tost Planet, M. A. (2000) *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Éditions du Conseil de l'Europe. Graz-Strasbourg (198 pages). Édition anglaise : Sociocultural Identity and European Dimension: Intercultural Competence through Foreign Language Teaching.
- Tost Planet, M. A. (2006) Programas de intercomprensión lingüística para facilitar el plurilingüismo individual y colectivo. III Seminario Interamericano sobre a gestão das línguas. *As políticas lingüísticas das Américas em um mundo multipolar* (anais). Rio de Janeiro: União latina, 55-66.
- Trappes-Lomax, H.R. & Ferguson, G. (2002) *Language in language teacher education*. Volume 4. John Benjamins Publishing.
- Trujillo Sáez, F. & Madrid Fernández, D. (2001) Reflexiones en torno a la formación inicial del profesorado especialista en lenguas extranjeras. En: Perales, F. J. et al. (eds): Congreso Nacional de Didácticas Específicas: Las Didácticas de la Areas Curriculares en el siglo XXI, 1771-1778. Granada.
- Ullman, M. T., Corkin, S., Coppola, M., Hickok, G., Growdon, J. H., Koroshetz, W. J., & Pinker, S. (1997) A neural dissociation within language: Evidence that the mental dictionary is part of declarative memory, and that grammatical rules are processed by the procedural system. *Journal of cognitive neuroscience*, 9(2), 266-276.
- Ullman, M. T. (2001a) The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of psycholinguistic research*, 30(1), 37-69.
- Ullman, M. T. (2001b). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and cognition*, 4(02), 105-122.
- Van Gijssel, S., Speelman, D. & Geeraerts, D. (2006) Locating lexical richness : a corpus linguistic, sociovariational analysis. *Proceedings of the 8th International Conferene on the statistical analysis of textual data (JADT), Besanon, France*, 961-971.
- Van Hout, R. & Vermeer, A. (2007) Comparing measures of lexical richness. *Modelling and assessing vocabulary knowledge*, 93-115.
- Vanhulle, S. & Schillings, A. (2000) La littératie dans la formation des futurs instituteurs : interactions sociales et portfolio personnel. *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, (1-2), 47.
- Verlinde, S., et Selva, T. (2001) Corpus-based versus intuition-based lexicography : Defining a word list for a French learners 'dictionary. Dans : P. Rayson, A. Wilson, T. McEney, A. Hardy et S. Khoja (dir.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2001 conference* (Technical Papers Volume 13 Special Issue, 594-598). Royaume Uni : Lancaster University, Centre for computer corpus research on language.
- Vermeer, A. (2000) Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing*, 17, 65-83.
- Vermeer, A. (2004) Vocabulary size in Dutch L1 and L2 children. P. Bogaards, B. Laufer, (Eds.), *Vocabulary in a second language : Selection, acquisition, and testing*, 173-189.

- Véronique, D. (2000) Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : Friches et chantiers en didactique des langues étrangères. *Études de linguistique appliquée*, 405-417.
- Verspoor, M., Schmid, M.S. & Xu, X. (2012) A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 239-263.
- Vogel, K. (1995) L'interlangue, la langue de l'apprenant, trad. J. M. Brohée et J.-P. Confrays, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Weigle, S.C. (2002) *Assessing writing*. Ernst Klett Sprachen. United Kingdom: Cambridge University Press.
- White, E.M. (1994) *Teaching and Assessing Writing : Recent Advances in Understanding, Evaluating, and Improving Student Performance. Revised and Expanded*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Widdowson, H. (2002) Language teaching : Defining the subject. *Language in language teacher education*, 66-81.
- Widdowson, H.G. (1978) *Une Approche Communicative de L'enseignement Des Langues*. Hatier-CREDIF.
- Willems, D. (1997) Le français en Flandre. *Le français en Belgique*, 259-274. De Boeck.
- Willems, G.M. (2002) Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. *Étude de référence. Strasbourg : Les Éditions du Conseil de l'Europe*.
- Woodgate-Jones, A. (2008) Training confident primary modern foreign language teachers in England : An investigation into preservice teachers' perceptions of their subject knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 1-13.
- Wright, T. (2002) Doing language awareness. *Language in language teacher education*, 4, 113.
- Yu, G.X. (2010) Lexical Diversity in Writing and Speaking Task Performances. *Applied Linguistics*, 31, 236-259.
- Yule, G.U. (1944) A statistical study of vocabulary. *Cambridge, England : Cambridge University Press*.
- Zamel, V. (1982) Writing : The process of discovering meaning. *TESOL quarterly*, 16, 195-209.
- Zamel, V. (1983) The composing processes of advanced ESL students : Six case studies. *TESOL quarterly*, 165-187.
- Zamel, V. (1985) Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79-101.
- Zarate, G. (2001) Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums. *L'enseignement des langues vivantes, Perspectives*, 75-85.
- Zayas, R.M. (2013) El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, 63-68.
- Zhang, S.T., N. (2004) DIALANG : A Diagnostic Language Assessment System (review). *The Canadian Modern Language Review*, 61(2), 290-293.

Législation et publications de l'Union européenne – EUR-Lex :

Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, Comité économique et social européen et au Comité des régions - Multilinguisme: un atout pour l'Europe et un engagement commun {SEC(2008) 2443} {SEC(2008) 2444} {SEC(2008) 2445} /* COM/2008/0566 final */

Document de travail de la Commission - Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action «Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique» {SEC(2007)1222} /* COM/2007/0554 final */

Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, Comité Économique et Social et au Comité des régions - Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006 /* COM/2003/0449 final */

Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, Comité économique et social européen et au Comité des régions - Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme /* COM/2005/0596 final */

Communication de la Commission au Parlement européen et au Conseil - L'indicateur européen des compétences linguistiques /* COM/2005/0356 final */

Communication de la Commission au Conseil Cadre pour l'enquête européenne sur les compétences linguistiques /* COM/2007/0184 final */

Des recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Europe :

Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire

Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité

Recommandation CM/Rec(2008)7 du Comité des Ministres aux États membres sur l'utilisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme

Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (JO L 394 du 30.12.2006, 10-18)

Recommandation N° R (98) 6 aux États membres concernant les langues vivantes

Les recommandations de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (Recommandation 1539 (2001) - Année Européenne des Langues et Réponse du Comité des ministres, incluant la déclaration d'une Journée européenne des langues annuelle (JEL)

Recommandation 1383 (1998) sur la Diversification linguistique et réponse du Comité des Ministres (CM (99)97)

Recommandation N° R (82) 18 aux États membres concernant les résultats du Projet N° 4 du CDCC (Langues vivantes 1971-1981)

Recommandation 814 (1977) relative aux langues vivantes en Europe

Des résolutions du Parlement européen :

Official Journal of the European Communities, C 50, 23 February 2002

Le décret publié dans le Moniteur belge, en matière des formations initiales des enseignants en Flandre :

Décret 15 décembre 2006

Des lois publiées dans « *Boletín Oficial del Estado* » (BOE) :

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa:

- artículo único 11 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Ref. BOE-A-2013-12886
- artículo único 9 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Ref. BOE-A-2013-12886
- apartado XII de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:

- LOE, 2006 ; capítulo I, artículo 14, 5
- LOE, 2006 ; capítulo II, artículo 18
- LOE, 2006 ; capítulo II, artículo 17, f
- LOE 2006 ; capítulo III, artículo 24

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Vigente hasta el 24 de Mayo de 2006).

L'article 9 du REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre (BOE, 28.IX.2008)

Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Curso 2014-2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Nota Resumen. (12/08/2016):

- <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Lenguas-extranjeras/2014-2015/Nota-14-15.pdf>
- <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Lenguas-extranjeras/Curso-2014-2015.html>

ANNEXES

**TEST ©DIALANG
FORMULAIRE D'ÉVALUATION**

Prénom :

Nom :

BILAN DU TEST DE NIVEAU

Votre résultat : (donnez le chiffre exact)

TEST DE LANGUE ©DIALANG : FRANÇAIS - COMPRÉHENSION ORALE**MENU "bilan"**

Votre niveau (résultats du test ©DIALANG)	..... (= la lettre + le chiffre)
Vérifiez vos réponses	..... (= le nombre de fautes commises)
Bilan de l'auto-évaluation	(résumez le commentaire donné : correspondance entre l'auto-évaluation et les résultats du test, surestimation, sous-estimation de vos capacités)
Conseils Les conseils s'affichent lorsque vous cliquez sur l'icône qui se trouve en haut, à droite, p.ex. : B1 > B2	(... > ... : résumez les suggestions qui pourront vous aider à progresser vers le niveau suivant)

TEST DE LANGUE ©DIALANG : FRANÇAIS - EXPRESSION ÉCRITE**MENU "bilan"**

Votre niveau (résultats du test ©DIALANG)	..... (= la lettre + le chiffre)
Vérifiez vos réponses	..... (= le nombre de fautes commises)
Bilan de l'auto-évaluation	(résumez le commentaire donné : correspondance entre l'auto-évaluation et les résultats du test, surestimation, sous-estimation de vos capacités)

Annexe A

Conseils	(... > ... : résumez les suggestions qui pourront vous aider à progresser vers le niveau suivant)
-----------------	---

TEST DE LANGUE ©DIALANG : FRANÇAIS - COMPRÉHENSION ÉCRITE

MENU "bilan"

Votre niveau (résultats du test ©DIALANG)	..... (= la lettre + le chiffre)
Vérifiez vos réponses	..... (= le nombre de fautes commises)
Bilan de l'auto-évaluation	(résumez le commentaire donné : correspondance entre l'auto-évaluation et les résultats du test, surestimation, sous-estimation de vos capacités)
Conseils	(... > ... : résumez les suggestions qui pourront vous aider à progresser vers le niveau suivant)

TEST DE LANGUE ©DIALANG : FRANÇAIS - STRUCTURES GRAMMATICALES

MENU "bilan"

Votre niveau (résultats du test DIALANG)	..... (= la lettre + le chiffre)
Vérifiez vos réponses	..... (= le nombre de fautes commises)

TEST DE LANGUE ©DIALANG : FRANÇAIS - VOCABULAIRE

MENU "bilan"

Votre niveau (résultats du test ©DIALANG)	..... (= la lettre + le chiffre)
Vérifiez vos réponses	..... (= le nombre de fautes commises)

ENQUÊTE

Bonjour à tous! Dans le cadre de ma recherche doctorale à l'Université de Grenade et de Gand (Belgique), j'ai élaboré cette enquête afin de connaître votre profil ainsi que votre motivation pour apprendre le français comme langue étrangère. Cette enquête est strictement anonyme!

Attention! Remplissez toute l'enquête honnêtement et n'oubliez pas d'encrer la réponse correcte quand vous voyez un astérisque *.

Merci de votre participation !

PROFIL DE L'ÉTUDIANT

I. DONNÉES BIOGRAPHIQUES

1. Introduisez votre numéro d'identification : _____
2. sexe : masculin féminin
3. nationalité : espagnole belge autre(s): _____
4. date de naissance (jour/mois/année): ____ / ____ / 19____
5. lieu de naissance :
 - a) lieu _____
 - b) province _____
 - c) pays _____
6. domicile actuel :
 ville _____ village _____
7. langue maternelle :
 espagnol néerlandais français autre(s) : _____
8. langue seconde : français anglais autre(s) : _____
9. langue maternelle de votre mère : _____
10. langue maternelle de votre père : _____
11. Avez-vous de la famille / des amis / des voisins * qui ont le français comme langue maternelle ? Si oui, vous vous communiquez en français ? oui non

REMARQUES:

II. DONNÉES LINGUISTIQUES**A. USAGE GÉNÉRAL**

12. Remplissez le cadre suivant. **Encerclez** les langues que vous parlez et **indiquez avec une croix le(s) contexte(s)** dans lesquels vous utilisez ces langues fréquemment.

langue	en famille	avec des amis	avec des étudiants	avec le professeur	avec un étranger	en vacances	lectures pour l'université	lectures personnelles	réflexion intérieure
espagnol									
français									
anglais									
néerlandais									
allemand									
italien									
portugais									
autre: ...									
autre: ...									

Annexe B

B. AUTO-ÉVALUATION DES CAPACITÉS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE SELON LE CECR

13. Remplissez le cadre suivant. **Indiquez avec une croix** vos capacités de lecture dans les langues suivantes (+ votre langue maternelle).

capacités de lecture	espagnol	français	anglais	néerlandais	allemand	italien	portugais	autre : ...	autre : ...
Je peux comprendre des noms familiers, de mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues. (A1)									
Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples. (A2)									
Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles. (B1)									
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose. (B2)									
Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine. (C1)									
Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire. (C2)									

Annexe B

13 bis. Remplissez le cadre suivant. **Indiquez avec une croix** vos capacités d'écriture dans les langues suivantes + votre langue maternelle (LM).

capacités d'écriture	espagnol	français	anglais	néerlandais	allemand	italien	portugais	autre : ...	autre : ...
	<p>Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel. (A1)</p> <p>Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements. (A2)</p> <p>Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions. (B1)</p> <p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences. (B2)</p> <p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire. (C1)</p> <p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire. (C2)</p>								

Annexe B

17. b) Notez **le nombre** de textes que vous avez dû rédiger dans votre langue maternelle (L1) pour chaque genre **par semestre et par année** lors de vos études universitaires.

genre	1°	1°	2°	2°	3°	3°	4°	4°	5°	5°
	1 SEM	2 SEM								
le résumé										
la synthèse										
le commentaire										
la dissertation										
l'article scientifique										
autre : ...										

17. c) Notez **le nombre** de textes que vous avez dû rédiger dans votre une autre langue pour chaque genre **par semestre et par année** lors de vos études universitaires.

genre	1°	1°	2°	2°	3°	3°	4°	4°	5°	5°
	1 SEM	2 SEM								
le résumé										
la synthèse										
le commentaire										
la dissertation										
l'article scientifique										
autre : ...										

18. Quelles sont les difficultés que vous avez éprouvées durant votre apprentissage d'expression écrite en FLE à l'université?

III. DONNÉES EN RAPPORT AVEC L'ENSEIGNEMENT

A. GÉNÉRALITÉS

19. enseignement du français comme langue étrangère (FLE) :

a) début d'apprentissage du FLE : à partir de _____ ans

b) contexte d'apprentissage :

cours obligatoire à l'école primaire / secondaire *

cours facultatif à l'école primaire / secondaire *

cours particulier extrascolaire

autre : _____

c) nombre d'heures de cours de FLE par semaine :

○ en école primaire : _____

○ en école secondaire : _____

20. cours particuliers de FLE :

a) Avez-vous suivi des cours particuliers ayant pour but l'apprentissage du français ?

oui non

b) Pourriez-vous situer, même approximativement, la période pendant laquelle se sont déroulés ces cours particuliers ?

aucun cours particulier

moins de 1 mois

entre 1 et 6 mois

plus de 6 mois

plus de 1 an

c) Combien d'heures par semaine étaient consacrées à ces cours ? _____

d) Dans quel but avez-vous suivi ces cours ?

Je n'ai pas suivi de cours.

niveau scolaire

niveau universitaire / supérieure

séjour touristique

culture personnelle

autre(s) : _____

B. ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

21. obtention du diplôme de l'enseignement secondaire :

- a) année scolaire de l'obtention du diplôme : _____
- b) nom de l'école : _____
- c) lieu + province de l'école : _____
- d) type de l'école: école publique
 école privée
 école bilingue : français – espagnol
 autre : _____
- e) type d'enseignement : enseignement secondaire général
 enseignement secondaire professionnel
 autre : _____
- f) section : arts
 humanités et sciences sociales
 sciences et technologie
 autre : _____

22. Avez-vous passé un séjour à l'étranger pendant les études secondaires ? Si oui, notez l'objectif principal (tourisme, visite familiale, apprentissage de langues,...).

- non
- oui, entre 1 et 3 mois _____
- oui, entre 3 et 6 mois _____
- oui, entre 6 et 12 mois _____
- oui, plus de 12 mois _____

23. Pour quelle(s) langue(s) ce séjour a-t-il eu un impact ?

- français néerlandais portugais
- anglais espagnol autre(s) : _____
- allemand italien

REMARQUES:

C. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

24. Quelles études avez-vous déjà terminées ?

- études à l'école secondaire
- études à une haute école : _____
- études universitaires :
 - en traduction et interprétation : espagnol – français
 - en philologie romane
 - en philologie française
 - autres : _____

25. études actuelles :

- année d'études : _____
- combinaison de langues étudiées à l'université : _____

26. Avez-vous passé un séjour à l'étranger pendant les études supérieures ? Si oui, notez l'objectif principal (tourisme, visite familiale, stage de langues, ERASMUS,...).

- non
- oui, entre 1 et 3 mois _____
- oui, entre 3 et 6 mois _____
- oui, entre 6 et 12 mois _____
- oui, plus de 12 mois _____

27. Pour quelle(s) langue(s) ce séjour a-t-il eu un impact ?

- français néerlandais portugais
- anglais espagnol autre(s) : _____
- allemand italien

REMARQUES:

ATTITUDE ET MOTIVATION

28. Quelle importance accordez-vous à la connaissance d'une langue étrangère dans les cas suivants.

- | | |
|--|--------------------------------------|
| ○ améliorer la capacité intellectuelle | nécessaire / important / indifférent |
| ○ améliorer l'agilité mentale | nécessaire / important / indifférent |
| ○ obtenir de l'information | nécessaire / important / indifférent |
| ○ voyager à l'étranger | nécessaire / important / indifférent |
| ○ connaître d'autres personnes | nécessaire / important / indifférent |
| ○ obtenir un travail | nécessaire / important / indifférent |
| ○ faire des études supérieures | nécessaire / important / indifférent |
| ○ développer des qualités sociales | nécessaire / important / indifférent |
| ○ développer des qualités personnelles | nécessaire / important / indifférent |
| ○ améliorer les connaissances de la LM | nécessaire / important / indifférent |
| ○ connaître ses propres capacités | nécessaire / important / indifférent |

29. Encerchez votre propre opinion.

- | | |
|--|------------------|
| ○ J'aime apprendre le français. | <i>oui / non</i> |
| ○ Je préfère apprendre le français plutôt qu'une autre langue étrangère. | <i>oui / non</i> |
| ○ Je dois m'investir beaucoup pour les cours de français. | <i>oui / non</i> |
| ○ J'ai l'impression que les autres étudiants parlent mieux le français. | <i>oui / non</i> |
| ○ Quand je dois parler pendant le cours de français, je deviens nerveux(se). | <i>oui / non</i> |
| ○ J'essaie d'améliorer mon niveau de français en parlant le plus possible. | <i>oui / non</i> |
| ○ J'aime parler le français en classe. | <i>oui / non</i> |
| ○ Il est plus facile de comprendre le français que l'anglais. | <i>oui / non</i> |
| ○ Cela vous arrive parfois de mélanger deux langues que vous maîtrisez ? | <i>oui / non</i> |

a) Si oui, entre quelles langues ? _____

b) Et de quel type ? Essayez de donner un exemple.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> signification de mots | |
| <input type="checkbox"/> orthographe | |
| <input type="checkbox"/> prononciation | |

Annexe B

- | | | |
|--------------------------|-------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | intonation | _____ |
| <input type="checkbox"/> | règles grammaticales | _____ |
| <input type="checkbox"/> | construction de phrases | _____ |
| <input type="checkbox"/> | ordre de mots | _____ |

- Je regarde la télévision française: tous les jours / souvent / parfois / presque jamais / jamais *.
- J'écoute la radio française : tous les jours / souvent / parfois / presque jamais / jamais *.
- Dans mon temps libre, j'écris des textes en français : tous les jours / souvent / parfois / presque jamais / jamais *.
- J'ai des amis francophones avec lesquels je me communique en français : tous les jours / souvent / parfois / presque jamais / jamais *.

c) Indiquez si vous accordez de l'importance aux propositions suivantes selon l'échelle:
1 = pas important, 2 = moins important, 3 = aucune opinion, 4 = assez important, 5 = très important

Motivation intégrative

J'étudie ou utilise le français pour:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| ○ gagner beaucoup d'argent dans le futur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ○ pouvoir travailler et habiter dans un pays francophone | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ○ devenir quelqu'un d'important dans l'avenir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ○ obtenir de bonnes notes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ○ trouver un bon emploi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Motivation instrumentale

J'étudie ou utilise le français pour:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ○ pouvoir lire des journaux, des livres et des magazines | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ○ pouvoir se faire des amis (à l'étranger, en vacances, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ○ pouvoir écouter la radio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ○ pouvoir voyager | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ○ faire connaissance avec la littérature de cette langue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

REMARQUES:

Un grand merci de votre participation!

Rédaction d'un texte argumentatif

CONSIGNES

Rédigez un texte ARGUMENTATIF sur le sujet suivant:

“L'importance de l'enseignement du français langue étrangère dans une Europe multilingue.”

- a) Votre texte comportera:
- une introduction
 - un corps
 - une conclusion
- b) Quant à la mise en page:
- Notez votre nom et prénom en haut de la page.
 - Soignez votre écriture.
 - Rédigez un texte entre 375 et 400 mots. Ne dépassez pas les 400 mots!
- c) N'oubliez pas d'accorder de l'importance à:
- la langue
 - la structure
 - la cohérence

Annexe D

PHIL UGR_B1_1213

Tout d'abord, on doit savoir qu'un centre bilingue est un centre où les cours sont donnés en la deuxième langue, la langue que l'élève va apprendre au même temps qu'il continue à apprendre sa langue maternelle.

Ces centres bilingues promeuvent l'acquisition et le développement des compétences linguistiques des élèves en relation aux habilités d'écouter, parler, avoir des conversations, lire et écrire à travers l'apprentissage intégré des contenus et de la langue étrangère. Ils doivent avoir des professeurs avec une accréditation de la langue étrangère d'un niveau B2 au minimum, pour donner ses cours dans la langue étrangère.

Il est important de remarquer qu'en Espagne, il y a de plus en plus établissements bilingues, (et même multilingues) surtout d'anglais, ce qui est très enrichissant pour notre pays.

À mon avis, l'enseignement bilingue, a beaucoup des avantages. Par exemple, les élèves qui sont enseignés dans les centres bilingues, vont apprendre une deuxième langue, et ça va les aider dans son futur.

En plus, on sait que les élèves qui étudient dans un centre bilingue dès le plus jeune âge élargissent leur vision du monde et leur faculté d'adaptation.

L'inconvenant, c'est que les écoles bilingues sont rarement publiques. Alors, c'est une injustice pour les élèves qui n'ont pas les moyennes nécessaires pour payer une enseignement bilingue.

En plus, la compétence précoce d'un autre langue permet d'en apprendre d'autres plus facilement et aide à développer des capacités acquisitionnelles très supérieures à celles d'un élève monolingue.

C'est-à-dire, définitivement je suis pour les écoles bilingues, car les écoles bilingues sont identiques aux autres mais avec une légère amélioration par rapport au langage.

Pour conclure, je vais dire que ce qui est indéniable, c'est que l'enseignement bilingue élargit l'horizon culturel de l'élève.

PHIL UGR_B4_1213

Heureusement, les établissements bilingues en Espagne augmentent tout au long de l'histoire. Peu à peu les langues sont présentes dans la vie quotidienne et le curriculum doit être adapté à ces besoins.

L'importance de savoir parler une ou plusieurs langues étrangères va refléter l'adaptation de toutes les matières étudiées dans les établissements bilingues. Chaque matière doit être complétée par une langue étrangère, comme par exemple les mathématiques ou la technologie exprimées en français ou en anglais, cela va provoquer une augmentation de vocabulaire et une importante amélioration de grammaire chez les élèves. Il faut remarquer que les élèves ne vont pas acquérir une langue étrangère telle qu'elle, mais ils vont associer la langue à d'autres matières.

Vraiment cet apprentissage est plus approfondi parce que la langue étrangère n'est pas seulement acquise à travers les cours de français ou anglais mais au cours de maths, géographie etc. Ce changement dans le curriculum scolaire est un enrichissement culturel et linguistique, cela va nous permettre d'avoir un bon niveau linguistique dans l'Europe et cela peut causer plus d'emploi à l'étranger., ce veut dire que les élèves d'aujourd'hui vont acquérir de très bonnes compétences académiques.

À mon avis, cette introduction des langues étrangères véhiculaires dans certaines matières c'est une très bonne méthodologie d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère., et ce changement va donner le plurilinguisme dans notre pays et il va favoriser les attentes des apprenants.

PHIL UGR_B6_1213

Les établissements de bilinguisme en Espagne est un système qui fonctionne d'une manière simple. Dans ces centres les cours sont en langue maternelle et en langue étrangère, ces deux langues doivent avoir le même pourcentage en ce qui concerne au cours.

Premièrement pour mener à bien cet objectif, les professeurs de ces centres doivent avoir une connaissance de la langue étrangère quelque soit la matière qu'ils donnent.

D'un autre part c'est important d'apprendre des langues étrangères parce que dans la société où nous nous trouvons on donne chaque fois plus d'importance à la connaissance d'une langue étrangère comme par exemple l'anglais ou le français. Savoir parler une autre langue différent à la langue maternelle permet à l'individu de voyager pour connaître d'autres cultures ainsi que pour avoir un poste de travail en Espagne ou même à l'étranger.

Chaque fois plus il y a des centres en Espagne dont le programme est le bilinguisme dans le but de travailler et de donner des cours dans une langue différent à la langue maternelle. Et, il ne faut pas oublier que les étudiants peuvent être préparés pour se présenter à des examens du B1, B2, C1, C2 parce qu'ils pourront obtenir dans les centres ces niveaux.

À mon avis, ce projet est très important en ce qui concerne aux élèves parce cela les aide à avoir un meilleur futur parce que de cette manière ils développent leur capacité puisqu'il y a de matières comme par exemple la géographie où ils auront des concepts en langue étrangère et ils ne travailleront seulement cette langue étrangère en ces cours sinon dans toutes les matières. Cela implique aussi motivation de la part des élèves parce que de cette manière ils auront la possibilité de développer les connaissances dans une langue étrangère qui peut être très utile pour eux dans la vie quotidienne.

D'un autre part, il faut dire que les établissements bilingues avec la langue étrangère anglais sont plus nombreux qu'en français cela s'explique parce que en ce moment l'anglais est la langue la plus demandée.

En conclusion c'est important de connaître d'autres langues différentes à la langue maternelle parce que cela nous ouvre des portes.

PHIL UGR_B12_1213

On peut signaler que les établissements bilingues sont des centres éducatifs où l'enseignement des différentes matières se fait en différentes langues. On ne s'intéresse seulement à la langue qu'on veut enseigner, mais à sa culture aussi.

L'enseignement bilingue est devenu une priorité éducative. De plus en plus en Espagne, il y a plus d'établissements bilingues. L'enseignement bilingue en Espagne a une grande diversité. On peut commencer cet enseignement au premier cours de l'école primaire ou au premier cours de l'école secondaire, mais il faut commencer dès le début pour atteindre le niveau qu'on désire.

Les cours bilingues ont un nombre de places et on fait une sélection des élèves selon leur dossier académique ou simplement on le fait au choix. Mais pour faire des cours bilingues, ça ne dépend que du nombre des élèves ou du nombre de places qu'il y ait, mais aussi du nombre des professeurs qualifiés pour cet enseignement. Ils doivent avoir quelques compétences très bonnes de la langue étrangère pour faire un de ses cours. Il y a deux curriculum à suivre, le curriculum dessiné pour chaque matière et le curriculum intégré des centres bilingues, orienté aux attentes qu'on veut atteindre dans la langue étrangère.

Il y a quatre compétences de base que les élèves doivent atteindre à la fin de l'année scolaire. Ces compétences sont la compréhension orale et écrite, et l'expression orale et écrite. Pour obtenir ces compétences, le professeur doit utiliser des activités dans ses cours afin de les pratiquer et pour bien apprendre la langue étrangère.

Les élèves peuvent faire des exposés, des rédactions ou n'importe quoi comme exercice dans la langue étrangère, mais ils vont s'aider des stratégies qu'ils ont dans sa langue maternelle. C'est grâce à ses connaissances de la langue maternelle qu'ils vont s'exprimer en langue étrangère. Pour arriver à bien parler et bien utiliser une langue étrangère il faut avoir une bonne base de la langue maternelle.

À la fin de l'année scolaire, les élèves, doivent atteindre un bon niveau dans la langue étrangère et ils doivent passer l'examen B1 ou B2, où les résultats positifs sont de 100%.

À mon avis, je crois que les établissements bilingues sont une bonne source d'apprentissage des langues étrangères. Ils nous donnent, pas seulement l'apprentissage d'une langue, mais aussi sa culture, ses habitudes, des expressions techniques, car on fait les différentes matières en langues étrangères, entre autres avantages. On peut obtenir un certificat officiel de langue avec un bon niveau qu'on peut l'utiliser pour différentes choses à l'avenir ; on peut aller travailler ou faire des études supérieures à l'étranger, se communiquer avec des gens de la langue maternelle sans aucune difficulté...

C'est une bonne alternative de l'apprentissage et surtout parce qu'on apprend différentes langues

PHIL UGR_B14_1213

L'éducation bilingue, a été imposée en Espagne récemment, grâce à la demande des langues étrangères pour trouver une place dans le domaine professionnelle. Maintenant, est très important de parler au moins une langue étrangère pour obtenir un bon travail, ou comme dans le cas de beaucoup des espagnols, pour pouvoir partir dans d'autres pays en cherchant de la chance.

Par conséquent, plusieurs établissements espagnols ont décidé d'implanter le système du bilinguisme, et de cette façon, faire apprendre aux élèves, depuis qu'ils sont très petits, l'acquisition des règles grammaticaux d'une LE ainsi comme l'importance d'en parler une.

Le but c'est que les élèves apprennent une langue étrangère sans un grand effort, et non pas seulement la langue telle quelle, sinon avec d'autres matières, pouvoir acquérir les connaissances des différents aspects, ainsi que de la vie quotidienne.

Malheureusement, ils sont plus les établissements bilingues d'anglais que de français, mais aujourd'hui on peut constater que pays comme la France est en train de donner beaucoup de postes de travail, donc, le français doit être beaucoup plus demandé

Avec l'imposition des centres bilingues, on peut obtenir aussi une augmentation de la culture du pays, surtout dans le domaine des adolescents, car l'apprentissage d'une langue nous donne des acquisitions culturels qui nous aident à nous former comme citoyens du monde, et dans notre cas, de l'Union Européenne.

Je crois que ce système est très bon, car c'est une avantage pour les élèves, qui n'ont pas la nécessité d'aller aux cours particuliers pour renforcer la langue étrangère.

Je suis totalement pour les établissements bilingues, mais surtout pour les centre plurilingues, car c'est très important aussi le français, parce que si nous avons la possibilité d'entrer dans un centre bilingue, on peut trouver beaucoup de centres d'anglais et très peu de français, donc, un établissement trilingue c'est la meilleurs option.

Pour finir, je voudrais dire que, c'est très enrichissant d'apprendre une langue pour nous même et aussi pour notre société, j'espère que la crise économique espagnole nous laisse profiter de nos citoyens avec beaucoup des connaissances et de cette façon enrichir notre pays avec nos propres citoyens, et non enrichir d'autres pays avec l'intelligence de beaucoup d'espagnols.

PHIL UGR_B15_1213

Qu'est-ce qu'un programme ou section bilingue? C'est tout d'abord un programme éducatif où l'on va étudier la langue d'une façon accessoire, l'objectif ne sera plus la langue en elle-même c'est un apprentissage basé sur l'approche multidisciplinaire des matières.

Comme nous avons eu l'occasion de constater avec la conférence de María José Romera, professeur du lycée Ganivet de Grenade, le programme bilingue consiste en une augmentation des imputs de la classe et non des heures de LE.

La section bilingue du lycée Ganivet, se compose de trois parties principales qui vont intégrer le programme :

- AICLE / EMILE -> Pour l'Espagne et la France respectivement et qui consistent en l'apprentissage des LE à travers l'étude d'autres matières transversales (Histoire, mathématiques...)
- CIL -> (curriculum intégré de la langue) commun pour les trois langues étudiées.
- Activités complémentaires -> théâtre, poésie et échanges entre élèves de centres étrangers. Représentation culturelle de l'apprentissage.

Selon la législation, les établissements doivent enseigner le 50% des matières proposées dans leur programme. Il faut dire que le curriculum va être unique pour les trois langues (le Français, l'Espagnol et l'anglais).

Les matières offertes par la section sont différentes de celles qu'offrent les centres « traditionnels ». Elles vont être regroupées dans des « blocks » de matières. Par exemple, pour le niveau de 1^o de Bachillerato du lycée Ganivet, les élèves étudient les matières en deux blocks principaux. (Philosophie et citoyenneté : et un projet intégré) ; les élèves de 4^o ESO étudient les matières en trois blocks (sciences sociales ; Éducation éthique et civique ; et projet intégré)

Il faut remarquer que ces groupes de matières vont se composer des matières communes et obligatoires du curriculum européen. Elles vont être choisies en fonction des places libres, mais aussi de l'existence de professeurs qualifiés pour l'enseignement de matières en L2.

Est-ce que les sections bilingues apportent de bénéfices aux élèves qui les suivent ? Bien sûr, cette approche multidisciplinaire renforce les compétences basiques. L'étude des matières organisée et relationnée entre elles vont construire des connaissances plus significatives et durables dans la mémoire des élèves. Par exemple, les élèves vont améliorer leur niveau de lecture, ce qui va les influencer dans leur vie future, ouvrant plus de portes académiques et professionnelles. Un des objectifs principaux est celui de faire réfléchir et rendre explicite le fonctionnement de la langue ; c'est-à-dire construire un apprentissage significatif à travers les matières et les différentes langues.

Donc les bénéfices de ce type d'enseignement sont évidents.

Les élèves des sections bilingues vont acquérir les compétences nécessaires dans les différentes matières scolaires et en plus, ils vont finir leurs études secondaires avec un très bon niveau en trois langues (Quelque chose de conseillé par le Conseil d'Europe).

- Bénéfices personnels -> autonomie d'apprentissage, développement personnel (linguistique et cognitif) apprentissage significatif.
- Bénéfices économiques et de travail.
- Bénéfices dans les loisirs -> voyages et connaissance.

Un des problèmes évident des sections bilingues est la formation / préparation des professeurs, les exigences sont importante et certaines fois, il est difficile de trouver du personnel adéquat. (C'est sûrement la raison d'étudier ce master, celle de devenir ce type de professeur compétant dont les élèves ont besoin). Un autre problème et bien sûr l'aspect économique de ces programmes, surtout dans une situation comme celle de l'Espagne. Mais en ce qui me concerne je pense que c'est plutôt politique car il y a-t-il une chose plus importante que l'éducation pour le futur d'un pays. Une question que nous devrions renvoyer aux hommes politiques qui nous « représentent ».

Il faut ajouter qu'il est très difficile de composer ce type de programmes et que l'effort des professeurs et de l'administration du centre sera très importante. Il faudra une implication totales et une organisation coopérative entre les enseignants du centre.

Le sujet que nous allons travailler aujourd'hui est celui de l'importance de l'enseignement du français comme langue étrangère dans la société européenne actuelle, c'est-à-dire, multilingue. L'enseignement du français comme langue maternelle ou comme première langue se produit dans le territoire de la France métropolitaine ou dans les pays francophones, hors de l'Europe, car ce sont, ou ont été un jour, des colonies de la France. Dans le reste de pays, son enseignement reste dans un deuxième lieu, après l'anglais, étant même non obligatoires dans quelques lycées, surtout dans les pays appartenant à l'Union Européenne. De plus en plus, l'enseignement du français commence à devenir obligatoire, même, dès l'école primaire. Dans cette nouvelle société multilingue qu'on valorise le domaine des langues plus que d'autres qualités personnelles ou que les titres universitaires, on commence à introduire l'enseignement d'au moins de langues étrangères dès qu'on est petit. Ce n'est pas étonnant que ce soit le français, à niveau européen, une des langues les plus importantes dans le système éducatif après l'anglais. L'anglais après le chinois est la langue la plus parlée dans le monde entier, suivi de l'espagnol et du français. Donc le français, qui a beaucoup de parleurs francophones hors de la France métropolitaine et dans presque tous les continents, devient une langue de grande importance.

Comme, en plus, la France est une des premières force de l'Europe mais aussi mondiale, avec son fort commerce extérieur et intérieur, fait de l'enseignement de sa langue une nécessité à niveau commerciale. Comme dans ce pays il n'y a pas un grand pourcentage de gens au chômage, avec la situation actuelle de crise la France est devenue un choix possible et intéressant pour tous ces personnes qui se voient dans l'obligation d'émigrer. La France est aussi un pays désiré par beaucoup d'étranger qui voient sa capitale Paris comme une grande attraction touristique. Il existe comme une espèce d'adoration à tout ce qui est français, à sa culture, à sa langue, à ses monuments...

Pour conclure, on pourrait dire que c'est important d'enseigner le français dans cette Europe de plus en plus multilingue de plus en plus unifiée entre les pays participants dans l'Union Européenne, car avec le français on peut travailler, voyager et, en définitif, avoir plus de mobilité à niveau européen, et ce qui est plus important, à niveau mondial.

PHIL UGR_B4_1415

L'enseignement d'une langue étrangère est devenu de plus en plus primordial dans le monde actuel. Cela a évolué jusqu'au point d'être l'une des compétences les plus demandées. Nous pouvons dire que l'objectif fondamental de l'enseignement d'une langue étrangère n'est autre que de faciliter la communication avec les autres.

Plus spécifiquement dans l'Europe multilingue où nous sommes. Le multilingue est un phénomène qui consiste à vivre dans un monde où il y a une diversité de langues et cela fait que chaque pays aie une culture, des habitudes et traditions particulières. Cette coexistence de langues est un enrichissement culturel mais peu aussi avoir de désavantages tel que les problèmes pour se communiquer. C'est pourquoi l'enseignement d'une langue étrangère devient un outil indispensable pour se communiquer, partager, exprimer des idées, etc.

Effectivement, quant à l'Union européenne, nous devons savoir que l'anglais est la langue étrangère la plus utilisée. Mais le français est la seconde langue utilisée et cependant elle n'est pas moins importante. Le français est considéré comme la langue de la bureaucratie par excellence.

L'enseignement du français langue étrangère va nous aider à l'interaction, à l'échange des idées, à exprimer les pensées, etc.

Également, le français langue étrangère apporte plus de possibilités de trouver un emploi surtout en Europe. Il y a beaucoup de demande c'est pourquoi est si importante.

Pour faciliter cet apprentissage, l'Union Européenne propose des programmes d'échange comme Erasmus, ce qui fait que les élèves soient plus motivés.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'enseignement du français langue étrangère est très important et fondamental actuellement dans une Europe multilingue, surtout pour se communiquer et s'exprimer avec le reste des pays.

PHIL UGR_B5_1415

Le monde a beaucoup changé dans les derniers cents ans. On ne vit plus dans un continent avec de différents pays qui sont isolés et avec les frontières fermées. On vit en Europe, qui s'est développé au point de ressembler un seul pays avec différents états. Alors, il faut se comprendre. A cet égard, l'enseignement de la langue française est essentiel. D'abord par la situation multilingue en Europe ; puis par l'importance de la France ; et finalement par son histoire et société.

D'abord, il faut faire le point sur l'Europe dans laquelle nous habitons. C'est une Europe où ce n'est pas suffisant de parler une langue, mais 2 ou 3 quand même. En créant une société multilingue, on ne réussit seulement à se communiquer mieux, mais aussi on construit une société plus ouverte, car c'est démontré que l'acquisition des langues étrangères crée une ouverture d'esprit dans le sujet, en plus d'un majeur développement de la personnalité. Pour cette raison, il faut enseigner la langue étrangère depuis l'âge de 3 ou 4 ans. C'est à cette âge que se développent les compétences langagières et que l'enfant va mieux retenir ce qu'il apprend. En plus, avec l'apprentissage d'une langue étrangère, il va développer d'autres compétences de sa personnalité. Ainsi, il faut apprendre aux européens deux ou trois langues étrangères dont une le français.

En deuxième lieu, la France est un pays d'une grosse importance en Europe et dans le monde. Et si la France elle est si importante, la langue française aussi. D'abord, on parle le français dans la Commission Européenne de laquelle il est une langue co-officielle avec l'anglais. Le français présume de ce droit grâce à que la France était l'un des pays fondateurs de l'Union Européenne. Ensuite, on parle français dans quatre continents. Dans des pays si divers que la Belgique, le Canada ou le Sénégal, le français est la langue officielle.

En troisième lieu, la France jouit d'une position économique, sociale et historique supérieure à celle de beaucoup de pays. Ainsi, la France est la 5^e puissance mondiale quant au PIB. Puis, elle a une des réalités sociales plus diverses et enrichies du monde avec beaucoup de cultures qui se mélangent et cohabitent. Et finalement, son histoire et sa littérature transforment ce pays en une région digne d'être visitée et étudiée.

Bref, grâce à la nouvelle situation de multilinguisme en Europe, c'est nécessaire d'apprendre le majeur nombre de langues possibles. Ici le français joue un rôle important, soit pour l'importance de la France dans l'UE, soit pour l'importance économique, sociale, historique de la France.

PHIL UGR_B6_1415

Apprendre une langue étrangère, le français dans ce cas là, nous sert à nous communiquer là où nous allons, donc savoir ou connaître plus de langues nous servira à nous faire comprendre.

Il est sûr qu'avant le succès de l'anglais, le français était la langue européenne par excellence, au fait elle est restée comme langue officielle dans plusieurs pays et non pas seulement en France. Vu que l'anglais nous est imposé à l'apprendre en tant que matière obligatoire, c'est bien d'en apprendre une autre qui n'a rien à voir avec cette dernière.

Il nous semble que l'enseignement du français est très important car nous considérons que ce sont les langues qui nous ouvrent les portes du monde du travail dans ce moment, du savoir, des autres cultures et pourquoi ne pas le dire de l'amour.

Ce que nous voyons tous les jours aux moyens de communication c'est comment les jeunes espagnols partent pour l'étranger en cherchant une opportunité de travail. Parfois ce sont des ingénieurs qui partent pour travailler en tant que serveur et en même temps apprendre la langue du pays choisi. D'autres fois les jeunes (et non pas si jeunes) ont déjà appris une langue étrangère qui part pour travailler dans un poste de son goût ou ses études.

Là, nous pensons que si nous prenons conscience de ce problème que nous avons eu en Espagne, et que nous apprenons la langue étrangère, le français, avant partir, peut être que ce ne sera plus nécessaire partir à l'étranger puis que les entreprises françaises peuvent voir en Espagne l'opportunité de s'ouvrir au marché et en ouvrir d'autres entreprises ici en Espagne car les jeunes travailleurs seront bien préparés du côté de la langue. Ce n'est qu'un exemple, mais si langue française a quelque chose de bonne, c'est qu'elle se parle, comme nous l'avons déjà dit, dans d'autres pays que la France, c'est pourquoi les possibilités augmentent.

Avoir de connaissances signifie être riche, et là les langues s'ouvrent à une richesse culturelle très vaste. Il n'y a rien de plus important pour quelqu'un qui s'intéresse aux cultures d'autres pays que connaître les langues, cela nous donne une sensation de bien être et une gratification et satisfaction avec nous même inmesurables.

Pour conclure nous pourrions dire que l'apprentissage de langues en général et du français en particulier nous ouvre plusieurs portes, aussi celle de l'amour car nous ne savons pas quelle est la langue que notre âme jumelle parle.

PHIL UGR_B8_1415

L'importance de l'enseignement des langues est un phénomène de plus en plus important dans l'Europe que nous en train de construire.

Chaque fois l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère devient plus une obligation qu'une option, nous sommes dans un changement de structure dans la société ou partir faire les études ou travailler dans un autre pays membre de la communauté européenne ou dans le monde est devenu imprescindible.

Dans le contexte où nous habitons, c'est-à-dire en Europe l'intégration des pays membres augmente considérablement, avec ces pays nous sommes constatment en train de faire des échanges, mais non seulement commerciaux, aussi scolaires, culturelles,... C'est évident que nous habitons dans une Europe multilingue où le français possède un statut très important.

Le français est la seconde langue de l'union européenne, avec l'anglais tous les documents sont traduits à ces deux langues. Évidement si nous désirons travailler dans une institution européenne la connaissance et la maîtrise du français sera obligatoire. Les deux institutions officielles se trouvent dans deux pays francophones, Bruxelles et Luxembourg c'est pour que nous devons bien apprendre la langue.

Une très bonne façon d'apprendre la langue et vivre la culture c'est avec le programme « erasmus », qui nous permet de voyager et faire bien la connaissance du français. La meilleure motivation pour les apprenants d'une langue c'est faire des échanges linguistiques, et dans la salle des cours faire beaucoup des activités interactives pour faire parler aux élèves, des textes d'actualité selon l'âge des élèves pour les motiver et surtout ne pas suivre seulement un livre de texte, avec une méthodologie traditionnelle qui ennuiera aux élèves.

Pour motiver aux élèves les montrer la culture française, la gastronomie avec des petites journées gastronomiques, la musique avec des chansons typiques ou par exemple fêter des fêtes francophones fera qu'eux veulent savoir plus et par conséquent ils apprennent la langue en sachant les coutumes du pays. C'est difficile et moins attire apprendre une langue sans rien savoir de ses habitudes.

En conclusion, l'apprentissage du français est imprescindible dans nos jours parce que nous sommes obligés à partir dans des autre pays de l'Union européenne. Cependant c'est aux professeurs de le faire d'une façon attirante pour mieux transmettre la culture de la langue française.

PHIL UGR_B11_1415

Aujourd'hui, en Espagne, nous trouvons qu'à l'école, la langue française n'est pas obligatoire, non plus au lycée à cause de l'idée que l'anglais est la langue internationale. Maintenant le gouvernement étudie un changement en mettant à l'école, dans les cours « quinto et sexto de primaria », l'enseignement de la langue française. Ils sont beaucoup les motifs qui l'on trouve pour cela.

Premièrement, les enfants de l'âge de dix à douze ans ont la capacité pour apprendre une troisième langue, puisqu'ils ont l'espagnol comme langue maternelle, l'anglais (étudié, maintenant, à l'âge de 3 ans) comme la deuxième. Alors, enseigner un enfant une troisième langue, pour lui et le professeur est plus facile, les études l'ont confirmé, à cause de la facile compréhension, ils sont plus agiles intellectuellement, des plus ils n'ont pas le terme, qu'autant nous les meilleurs nous bloqué, la honte, ce terme est très important parce que les gens, qui n'ont pas de timidité, honte de parler à voix haute, de se communiquer avec d'autres personnes, etc, puissent apprendre une langue, puisqu'ils ont l'intérêt de se communiquer.

Deuxièmement, en prenant l'idée de communiquer, l'être humain a besoin de contacter avec d'autres gens. En Europe, nous trouvons des Pays comme la Suisse ou Belgique que dans un partie se parle la langue française, des plus en France est la langue maternelle. L'enseignement de la langue française permet de communiquer avec des gens d'autres cultures, comme en France la culture arabe. Si nous voulons un échange de cultures, le contact avec d'autres gens, il est nécessaire la connaissance de la langue française. Nous vivons dans un monde de la technologie, c'est facile de contacter, sur facebook, twitter..., avec des gens qui parlent français, le problème se trouve qu'il faut le savoir. Au lycée est très habituelle envoyer des lettres aux autres étudiants des différents pays pour faire de la connaissance, connaître leurs cultures, et des convives, pour cette raison est important d'apprendre la langue française et de plus l'enseigner.

Troisièmement, voyager. Au XXI^e siècle est facile de voyager d'un pays à un autre. L'anglais est la langue mondiale, mais pour quoi pas pouvoir parler en France le français ! Si la loi change les enfants commenceront à le savoir, ils pourront aller France, demander l'adresse... Savoir la langue du pays où nous voyagons est important.

Pour conclure, voyager aux pays francophones, va nous montrer leur culture, leurs habitudes,... Pour cette raison est important apprendre la langue française et des plus, pouvoir connaître des gens, et nous communiquer.

Si nous reculons dans le temps, nous devons souligner l'importance de la langue française, étant donné que celle-ci a été la première langue parlée au monde pendant le XVII^e siècle. Le français était la langue des rois, mais aussi des figures très illustres tels que les écrivains, les peintres, en somme, c'était une langue des artistes. Nous percevons que la langue française, s'est étendue à travers le monde grâce aux différents voyages que tous les artistes ont réalisés. En plus, il faut ajouter que celle-ci a été également imposée par les colonnes françaises dans les différents territoires qu'ils ont acquis. Donc, à cause des voyages, des explorations et aussi des conquêtes, nous pouvons affirmer que la langue française est devenue l'une des langues les plus parlées.

De cette manière, nous revenons au présent et réfléchissons sur la question que nous nous posons de nos jours : Pourquoi est-il important de continuer à enseigner la langue française ?

La langue française comporte toute une histoire à ne pas oublier, donc, voilà l'une des raisons principales pour la maintenir.

Nous ne devons pas nous limiter à enseigner la langue, mais sa culture, son histoire et son évolution. Ce fait permet de rapprocher le français à l'individu que l'apprend. De la même façon que le français a été une langue prestigieuse, elle est devenue la deuxième ou plutôt la troisième langue parlée dans le monde. C'est un fait normal étant donné que la société change avec le cours de l'histoire. Pour cette raison, il est nécessaire de conserver cette langue si riche et répandue dans le monde. L'enseignement du français dans une Europe si diverse, aide à confirmer le multilinguisme existant. N'importe quel territoire se distingue par une série de facteurs, et l'un d'eux est sa diversité langagière. Si nous insistons dans son enseignement, nous allons faire perdurer ce multilinguisme existant dans un continent chargé d'histoire, de savoirs, de gens pleines de vie et disposés à partager leurs connaissances et sa langue. Le fait d'apprendre le français comme langue étrangère, permet de créer des liens entre personnes de différentes cultures, puisque celles-ci pourront se communiquer dans une langue commune : le français. Cette nouvelle acquisition nous laisse également nous développer comme individus autonomes. L'apprentissage d'une deuxième langue nous offre la possibilité de voyager tous seuls sans l'aide d'un traducteur. Reprenant le multilinguisme, il faut signaler que la langue française est l'une des bases qui forme l'ensemble des langues existantes en Europe. Cependant, il est nécessaire de faire appel à tous les territoires d'outre-mer où le français est parlé. Le français parlé premièrement a évolué, s'est enrichi avec l'intégration de nouveaux mots, des expressions et aussi avec sa prononciation. Il est fascinant de repérer tous les changements que le passage du temps a pu réaliser sur la langue française.

L'histoire de la langue française est incroyable, et elle peut être racontée en même temps que nous détaillons les distinctes périodes de l'histoire de France. Il faut ajouter de la même manière que la littérature peut devenir notre alliée dans l'enseignement de la langue.

Les œuvres des écrivains français peuvent nous inspirer, mais aussi celles-ci nous font réfléchir sur notre vie. À travers leurs écrits, ils nous montrent la vie de chaque époque.

Donc, pourquoi ne pas apprendre une langue si riche comme le français, laquelle nous apporte un vaste éventail des connaissances, et nous fait réfléchir avec leurs œuvres littéraires et son histoire, afin de nous former comme des individus critiques et autonomes ?

PHIL UGR_B15_1415

Nous allons parler de l'importance du français langue étrangère dans le contexte d'une Europe multilingue. Dans une Europe où nous nous trouvons face à un grand nombre de langues, pourquoi enseigner le français ? Pourquoi choisir le français comme langue à enseigner à nos enfants et pas une autre, qu'est-ce que le français a ou nous apporte comme langue, que d'autres langues ne le feraient pas ? C'est à ces questions que ce texte va essayer de répondre.

Si on y réfléchit comme citoyen espagnol, nous pouvons comprendre rapidement de l'importance de connaître la langue du pays voisin comme est la France. Pour établir des connexions et des bonnes communications il est important d'enseigner le français à nos enfants. Mais si on y pense de cette façon nous pourrions aussi penser que le portugais est une bonne élection comme langue étrangère à enseigner. Qu'est-ce qui nous fait choisir alors le français ? La langue française a beaucoup plus d'importance comme langue en Europe que le portugais. La France n'est pas le seul pays où l'on parle le français, la Suisse et la Belgique sont aussi des pays francophone. Et si on traverse les frontières européennes nous trouvons encore plus de pays francophone, tel que les pays maghrébins, et une grande partie du reste de l'Afrique, le Canada et quelques pays asiatiques.

Du point de vue économique la France est un pays puissant en Europe et même dans le reste du monde. L'économie européenne est très influencée par les décisions prises entre la France et l'Allemagne, il est alors important d'enseigner la langue d'un pays à grande influence économique dans notre continent. Le moment que traverse l'économie espagnole et la crise qui touche les secteurs des travailleurs de notre pays agrandit l'importance d'enseigner le français langue étrangère. Enseigner à nos enfants cette langue peut leur ouvrir des portes pour son futur en France ou dans n'importe quel pays francophone qui ne souffre pas autant de la crise.

Pour l'histoire et la littérature le français est aussi très important. Dans des siècles passés le français a eu beaucoup plus d'importance de ce qu'il a maintenant, et c'est pour cela qu'enseigner le français pourrait permettre à nos enfants de profiter des œuvres littéraires dans sa langue authentique.

Pour conclure nous devons être conscients que l'Europe compte avec beaucoup de langues et qu'elles sont toutes importantes mais que le français est certainement l'une d'entre elles qui compte avec le plus de parlants dans le monde et qu'en Europe elle fait partie des pays à grande importance et influence comme la Belgique et la Suisse.

PHIL UGR_B16_1415

Dans ce commentaire, nous allons aborder le sujet de «l'importance de l'enseignement du français langue étrangère dans une Europe multilingue ». A partir de ce titre nous allons réfléchir sur les avantages d'apprendre français dans les pays européens et plus particulièrement en Espagne.

D'abord, l'apprentissage du français comme langue étrangère dans nos pays est très important parce que les nouvelles générations ont besoin d'apprendre le plus grand nombre de langues possibles étant donné que c'est une des qualités pour trouver un poste de travail. Dès nos jours, l'Espagne est un pays qui est touché par une crise économique, par conséquent, les gens doivent partir à l'étranger pour trouver un futur meilleur. Voilà pourquoi ils ont besoin de parler français pour se communiquer avec les autres.

D'une part, c'est aussi important d'apprendre le français même si nous restons en Espagne, parce que le fait de parler français, c'est aussi une voie pour trouver un poste de travail. A cause de l'entrée d'Espagne dans la communauté européenne, les espagnols accueillent des milliers de touristes d'origine française par an qui décident de visiter nos pays. C'est pour cela qu'il faut parler et comprendre le français dans les magasins, les hôtels, les hôpitaux, les musées et dans tous les sites publics.

D'autre part, les élèves devraient étudier le français dans les lieux éducatifs espagnols car cela serait un outil pour lire des œuvres littéraires françaises, pour voir des films en version originale, pour chercher sur internet, etc. Vu que le fait de voyager, c'est très enrichissant pour le développement de l'esprit humain, pour connaître des autres cultures et pour co-habiter avec les autres, il faut que les gens apprennent le français et qu'ils n'aient pas peur de sortir à l'étranger.

Pour conclure, à mon avis, étant que future enseignante, j'expliquerais l'importance d'apprendre le français à mes élèves avant de commencer les thèmes à suivre dans mon cours. Pour moi c'est indispensable que cet apprentissage soit aussi accompagné des connaissances culturelles car nous ne pourrions pas comprendre les français sans rien connaître de leur histoire et de leur culture.

PHIL UGR_B17_1415

La rédaction du texte argumentatif que nous nous sommes proposés de développer portera sur l'importance de l'enseignement du français langue étrangère dans une Europe multilingue. A ne pas oublier que le multilinguisme représente une tendance qui devient de plus en plus fréquente.

Le français apparaît comme langue maternelle dans un secteur considérable de la population européenne et elle constitue la langue première ou seconde d'un pourcentage élevé de celle-ci. En définitive, il s'agit d'une langue jouissant d'une représentation notoire dans toute l'Europe. Son enseignement se veut important, dans la mesure où les individus qui le reçoivent pourront étendre la portée de leurs réseaux communicatifs vers d'autres pays, ce qui stimule, à son tour, l'établissement de multiples rapports entre eux.

Cette réflexion laisse entrevoir le besoin de ne pas limiter l'enseignement du français langue étrangère à la transmission de connaissances exclusivement linguistiques. Toute langue se trouve encadrée dans un contexte social déterminé. Voilà pourquoi il s'avère crucial de les enseigner toutes les deux en combinaison, sans privilégier l'une d'elles, car elles sont unies indissociablement. De cette manière, les enseignants promeuvent le rapprochement progressif de leurs apprenants vers la culture française et francophone et ses diverses manifestations, favorisant ainsi un esprit de tolérance, de respect et de partage envers elles. En tant qu'enseignants, nous devons assurer la responsabilité de motiver nos étudiants à découvrir les différents facteurs qu'abrite la langue française, à travers la création d'une ambiance agréable propice à la mise en œuvre du processus d'enseignement / apprentissage. Il convient de leur transmettre la richesse qui se dégage de la diversité culturelle (coutumes, conception de la vie,...) et des atouts qu'elle procure. L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère entraîne une meilleure connaissance de notre langue maternelle, en décelant les similitudes et les divergences qu'il existe entre elles.

En guise de conclusion, la langue française devrait faire l'objet d'un enseignement dynamique, orienté vers sa mise en pratique réelle et les professeurs censés s'en occuper devraient éveiller la motivation des élèves pour les encourager à ouvrir la porte à une communication multilingue.

PHIL UGR_B18_1415

De nos jours, il faut vraiment remarquer l'énorme importance des langues en Europe, mais aussi dans le monde entier. Nous voyons et nous entendons partout des mots et des expressions en anglais (la langue la plus parlée du monde) qui sont même acceptés dans notre langue maternelle. C'est le cas aussi du français (l'une des langues la plus parlée également) dont nous avons déjà emprunté beaucoup de mots et d'expressions (comme par exemple choffeur, chef, baguette). C'est pour cela que l'enseignement du français langue étrangère est devenu primordial dans notre société actuelle, il faut donc donner beaucoup d'importance à ce sujet-là.

L'un des points les plus importants dans l'enseignement du français langue étrangère est le multiculturalisme. Le français est parlé actuellement dans quatre pays de l'Europe (la France, la Suisse, le Luxembourg et la Belgique), c'est-à-dire, si nous enseignons le français au lycée, nous n'allons enseigner que la langue et le vocabulaire, mais nous allons partager avec nos élèves la culture de quatre pays différents de l'Europe, parce que même s'ils partagent la même langue, ils ont des habitudes et des histoires très différentes qui vont enseigner les élèves à être plus tolérants et plus respectueux avec les autres, ainsi qu'à mieux comprendre le comportement des gens dans d'autres pays.

De même, l'apprentissage du français langue étrangère permet aux élèves de voyager plus tranquillement à travers l'Europe, et même de visiter d'autres pays dehors l'Europe comme le Canada ou plusieurs pays de l'Afrique, parce que c'est une très grande motivation de savoir et de bien connaître une langue pour se lancer à voyager. Ainsi, dans notre société actuelle, on vit des moments et des situations difficiles. On traverse en Europe et plus concrètement en Espagne une grande crise économique, et ça serait une grande aide de savoir le français au cas où nous aurions besoin dans un futur pas très lointain d'émigrer dans d'autres pays de l'Europe.

Pour conclure, l'apprentissage des langues aujourd'hui est très important, même obligatoire dans certains cas, c'est pourquoi le gouvernement doit prendre des mesures pour faciliter et devenir plus accessible cet apprentissage et l'apprentissage en particulier du français pour les raisons déjà expliquées. En plus, la France est l'un des pays les plus proches de nous et si nous apprenons le français nous aurions beaucoup plus de possibilités de progresser.

PHIL UGR_B19_1415

De nos jours, la connaissance de plusieurs langues est très nécessaire si l'on veut s'étendre et avoir un grand nombre de possibilités, surtout concernant le succès au marché de travail. Nous allons développer, tout au long de cette rédaction, l'importance de l'enseignement du français langue étrangère dans l'Europe, et plus concrètement à l'Espagne.

Le français est une langue très employée, ayant un grand nombre d'utilisateurs. La France est un pays assez peuplé, très connue et influente grâce à sa littérature, sa gastronomie, son cinéma... c'est-à-dire, il s'agit d'un pays très important, ce qui exige et provoque un énorme emploi de sa langue, le français. Il est remarquable aussi l'usage de cette langue hors de ce pays, comme c'est le cas de la Belgique ou bien le Canada parmi d'autres. Le français est donc une langue assez répandue, ayant un grand nombre d'utilisateurs et une énorme importance à niveau international grâce à son prestige culturel (comme nous avons dit avant, le français est une langue très connue par sa littérature, son cinéma, sa gastronomie ou bien la mode). De plus, le fait que la France est un des pays voisins de l'Espagne, lui confère plus d'intérêt pour apprendre le français aux étudiants espagnols. En outre, le français est une langue très employée dans le monde du tourisme : même si un espagnol voyage pour la France, la Belgique, le Congo... ou bien les habitants de ces pays de langue française viennent visiter l'Espagne, le français peut être la langue pour parvenir à se communiquer. Il faut prendre compte aussi des exigences actuelles du marché de travail : il a besoin de personnes polyvalentes, parlant plusieurs langues car le marché actuel est indéniablement international, ce qui crée la nécessité de personnes capables de mener au bout les différentes transactions à l'aide de la connaissance des langues. Sans communication, il y aurait un problème assez remarquable entre les pays, ce qui pourrait altérer l'ordre mondial du commerce, du tourisme...

En résumé, le français est une langue très importante à niveau européen et espagnol dû à son grand nombre d'utilisateurs, de pays qui le parlent et les exigences du marché de travail actuel.

PHIL UGR_B20_1415

Malgré l'invasion de la langue anglaise existante aujourd'hui, le français occupe encore un lieu important dans la société. Non pas seulement au niveau mondial, cette langue a une énorme influence dans les contextes les plus célèbres. Pour cette raison et plusieurs d'autres, l'enseignement du français doit rester encore un valeur dans les systèmes éducatifs des étudiants.

Contrairement à l'anglais, le français a été considéré pendant certaines époques de l'histoire occidentale la langue de prestige et de la culture. Cette situation reste encore à nos jours et elle a fait devenir au français la langue de la diplomatie. Ainsi, le français se montre comme une langue d'échange et de communication qui porte un poids très remarquable et, par conséquent, il vaut la peine de l'apprendre. Son enseignement ne donne pas seulement la capacité de nous communiquer avec des personnes de différentes parties du monde, mais aussi de nous introduire dans une langue et une culture qui se sont enrichies pendant des siècles. Donc, c'est en Europe où l'on peut trouver un des meilleurs exemples qui explique ce phénomène. La France, le Luxembourg et la ...

PHIL UGR_B23_1415

L'enseignement du français comme langue étrangère dans une Europe multilingue est essentiel, pour ainsi pouvoir connaître d'un lieu des divers faits historiques, pouvoir maintenir des relations sociales, politiques, économiques entre tous les pays ; et d'autre lieu pour pouvoir comprendre des écrits anciens ou, dans l'actualité, la publicité à la télé par exemple qui utilise beaucoup de phrases et de chansons françaises. De nos jours le français est très présent dans notre société et notre pays.

En Europe et concrètement en Espagne, on donne beaucoup d'importance à la langue française puisque la France est notre pays voisin. En plus, l'enseignement du français n'englobe pas seulement l'enseignement de la langue mais aussi l'enseignement de la culture, la littérature, la civilisation, la culture francophone, l'histoire, etc.

Elle a beaucoup d'importance parce qu'elle est la langue de la diplomatie et des traditions, elle a été très utilisée dans l'Antiquité, dans l'écriture de textes anciens ; donc c'est nécessaire la connaître pour pouvoir faire possible la traduction de ces écrits et textes si importants historiquement.

A travers la culture française on peut connaître aussi quelques faits historiques qui ont eu lieu en France et qui ont affecté d'autres pays.

Bien que l'anglais soit la première langue de l'Europe utilisé dans les relations internationales, le français a aussi un lieu très remarquable parce qu'il y a plusieurs pays comme la Belgique, la Suisse, l'Afrique, etc où le français est la deuxième langue, en plus de la France où il est la langue maternelle.

Actuellement le français est très utilisé à la télé, ils apparaissent des phrases et des chansons dans plusieurs publicités, on dit que c'est la langue des amoureux et elle est très romantique et douce, c'est pour cela qu'elle attire beaucoup l'attention de qui l'écoute.

Pour finir, on peut dire qu'on habite dans un monde où regne la diversité et la multiculturalité et il fait connaître les autres cultures, dont la France et la langue française ont un lieu très important.

PHIL UGR_B24_1415

Le français est une langue très importante au niveau mondial mais elle ne se parle pas à tout le monde, seulement en quelques pays. Les gens qui savent vraiment utiliser cette langue, c'est parce qu'ils aiment cette langue et leur désir est d'apprendre tout par rapport au français.

C'est mon cas, par exemple, j'aime le français et, pour ça, je veux connaître sa grammaire, sa prononciation, sa histoire... Dans quelques lycées de l'Europe, le français n'est déjà pas une matière optionnelle. Toutes les matières sont déjà données en français, c'est-à-dire, que les élèves doivent savoir le français pour réussir le cours. A mon avis, je crois que cette option n'est pas correcte car quelques élèves n'ont pas des connaissances suffisantes sur cette langue pour donner l'histoire, la géographie, la géologie en français. Cependant, au niveau mondial, l'enseignement du français est très utile et très bon pour se relier avec la société. Je pense que le multilinguisme est une valeur très importante pour le dialogue entre deux ou plusieurs cultures.

Il a un rôle fondamental dans les moyens de communication, la formation des étudiants et aussi la technologie de l'information. Il faut faire attention à l'importance du français en référence à la formation des étudiants. Pour moi, cet aspect est très important et surtout la communication et le dialogue. C'est merveilleux de pouvoir me communiquer avec des personnes des autres cultures et de pouvoir parler dans la même langue. Je suis heureuse même quand je visite un nouvel pays et je peux m'exprimer en français et les gens me comprennent bien.

Pour conclure, je peux ajouter finalement que le français langue étrangère est une langue officielle qu'elle se parle dans très peu de pays mais, au présent, ça fait beaucoup d'années, cette langue a eu une grande progression au niveau socio-culturel, communicationnel... Pour moi, aujourd'hui, c'est une langue très productive car elle s'enseigne dans beaucoup d'endroits. C'est une langue dont elle doit être apprise de façon obligatoire et je considère ça génial pour mieux améliorer les connaissances de cette grande langue comme c'est le français.

PHIL UGR_B25_1415

La langue française a été depuis longtemps la langue de la culture, au Moyen-Âge nous trouvons même des récits dans des autres pays en langue française, ou celle-ci avait été adoptée dans les cours royales de l'Europe. Les rois Anglais parlaient français, peut être influencé par les mariages avec des reines françaises ou des rois francs.

Nous ne pouvons pas étudier aujourd'hui une langue sans connaître l'histoire du pays. La France a été un pays avec des forts changements de frontières. Il ya eu des importants chefs de guerre, ceux-ci ont diffusé la langue hors de la France métropolitaine. C'est grâce à cela qu'on peut dire que la langue française est une langue d'union. En définissant notre plan d'action, nous allons analyser « l'importance de l'enseignement du français langue étrangère dans l'Europe multilingue » en trois parties.

D'abord on va traiter la question « Le Français comme langue politique et économique de l'Europe ». Tout de suite, nous aborderons notre deuxième partie « Le français, langue culturelle » et finalement « la langue française dans l'enseignement secondaire comme moyen d'approche entre jeunes ». Nous allons traiter alors cette question en la rapprochant au passé et à l'histoire.

Premièrement, La langue française comme langue politique et économique de l'Europe. Nous trouvons tout au long de l'histoire des cas où la France et les pays francophones ont eu un grand pouvoir en Europe. Le premier exemple que nous allons voir est « le problème dynastique en Espagne ». Dès que la famille royale espagnole d'origine Allemand est décédée sans un héritier male la France et l'Angleterre ont décidé qui serait le Roi, en acceptant L'Espagne allait perdre des territoires tel que « Gibraltar » que continue en possession des Anglais.

Dans la formation de l'Europe, les pays de langue Française, c'est-à-dire, la France, la Belgique, la Suisse, le Luxembourg ont eu une grande importance, le parlement se trouve en Belgique, où la langue française est la deuxième langue, après l'anglais (dans le parlement). Dans le Parlement l'importance d'apprendre en Europe la langue Française comme langue étrangère est un des buts. C'est une langue qu'en plus baigne l'histoire des langues Européennes. Alors étudier le Français comme langue étrangère en Espagne ou même dans d'autres pays peut nous aider à connaître mieux notre propre langue ou à apprendre une nouvelle. Par exemple, pour un français qui veut apprendre l'italien ou un Espagnol qui veut apprendre la langue française en utilisant sa propre langue et l'histoire d'elles l'aidera à mieux la comprendre et d'associer des termes qui soient d'une racine pas trop différente. Une grande parties des conseillers européens s'expriment en langue française, une manière peut-être d'inciter aux élèves des lycées à apprendre la langue française.

Comme professeurs nous devons motiver aux élèves à apprendre la langue française, d'abord il faut montrer que ce n'est pas seulement en France que nous parlons le Français, c'est une langue présente dans les cinq continents, langue de la culture, une grande partie des philosophes et des écrivains ont laissé ses pensées et savoirs en français. La Suisse au niveau économique n'est pas comparable à aucun autre pays. Il faut montrer la réalité et les possibilités que nous avons en Europe, motiver aux élèves à rencontrer des gens d'autres cultures, à aimer une opéra ou un théâtre qu'ils puissent voir ou lire en langue française. Il faut montrer que la littérature francophone est si importante au monde comme des autres littératures européennes et motiver aux élèves à vouloir étudier, à vouloir apprendre et être partie de la langue française.

La langue française est une langue d'histoire, langue de savoir que depuis longtemps a dominé le monde, il faut montrer la puissance de cette langue aux gens, les montrer que quand nous

étudions le français nous faisons partie d'une grande famille, une langue qui peut nous ouvrir des portes en Europe, une langue qui peut nous faire connaître des autres gens, des autres cultures qui vous font grandir en tant que personnes, elle sert à nous donner une autre vision de la langue, et nous, les professeurs nous sommes des outils à les faire connaître cette aventure. Une aventure qui nous offrira le monde si on le veut.

L'importance de l'enseignement du français langue étrangère est un sujet d'actualité. Les pays européens ayant ouvert ses frontières à des nouvelles langues, cultures, modes de vie, la nécessité s'impose de rédéfinir la notion du multilinguisme, voire du plurilinguisme. Dans un cadre qui tend de plus en plus vers la globalisation dans tous ses aspects des nouveaux horizons s'ouvrent par rapport aux langues. Il faudra pour autant, analyser les enjeux autour de la place du français en Europe, en Espagne et un peu partout dans le monde pour prendre conscience de l'importance et la répercussion de l'enseignement de cette langue au sein de l'Europe.

Avant de nos élèves en Espagne (sinon la plupart) conçoivent encore l'idée que le français n'a de poids que dans la métropole. Cela est tout à fait faux. Nous savons que le rapport qu'entretient la langue française avec les anciennes colonies est très fort. Nombreux sont les pays qui maintiennent le français soit comme langue maternelle soit comme langue co-officielle, et cela augmente considérablement non seulement les opportunités linguistiques mais professionnelles. Le contexte économique actuel favorise les migrations entre les pays européens et d'outre-mer, qui ne cessent de croître dans les dernières décennies. L'enseignement du français serait donc un bon outil pour promouvoir ces échanges si essentiels en enrichissants dans une Europe de plus en plus ouverte à l'immigration. Son émergence ne ferait que répondre au besoin actuel d'acquisitions linguistiques des langues « puissantes », tout comme le cas de l'anglais. Au niveau cognitif, les psychologues ont souvent prouvé les avantages de l'acquisition d'une deuxième langue étrangère (ainsi qu'une troisième, une quatrième,...), préférablement dans l'enfance. La maîtrise des règles syntaxiques et grammaticales dans plus d'une langue bénéficie en grande mesure (individu quand il s'agit de réaliser des activités mentales, notamment au niveau de la pensée abstraite, fondamentale pour le reste des études et très probablement le métier futur de l'adolescent.

De fait des nombreuses raisons (et d'autres encore) précédemment exposées, nous sommes certains que l'enseignement du français peut motiver les étudiants à ouvrir ses frontières, linguistiques, culturelles, sociales et professionnelles dans tous les domaines. Le marché du travail et la culture ne sont pas monopolisés par l'anglais, qui semble garder une place réservée et inéluctable, à un tel point que les textes officiels à niveau européen sont rédigés en anglais et français. Il est donc fondamental d'envisager tous ces atouts que l'enseignement du français nous offre au sein de nos établissements scolaires.

PHIL UGR_B28_1415

Comme nous savons, le français en tant que langue internationale occupe dès nos jours une place importante. Même si nous faisons partie d'une communauté européenne caractérisée par la coexistence de plusieurs langues, il est facile de remarquer que celle appartenant au territoire français gagne de plus en plus de parlants.

Nous vivons dans une société et un contexte où l'Hexagone est en train d'ouvrir ses horizons, d'être de plus en plus présent dans le domaine culturel et social et surtout économique et politique. Il s'agit d'un pays très souvent visité et son tourisme est l'un des plus riches de l'Europe. De la même manière que les Français supposent le développement du tourisme des autres pays, les composantes gastronomique et culturelle rendent la France très attirante. Connaître ces deux côtés du pays français axxx la connaissance de sa langue.

De plus, les facteurs économiques et politiques jouent un rôle important dans l'apprentissage et l'enseignement du français en tant que langue étrangère. L'apparition du français dans les documents officiels ou non-officiels avec l'anglais et l'allemand fait de la connaissance de cette langue un phénomène quand même nécessaire.

Le fait que la France soit un sujet souvent traité dans les médias aide aussi au pays de faire remarquer. Les journaux sont remplis de nouvelles françaises, la radio nous transmet des infos sur la France et la télévision nous montre quelque chose sur l'Hexagone. Cela provoque ainsi que tout le monde sache toujours un minimum sur sa langue.

PHIL UGR_B29_1415

Dans l'Europe de nos jours, caractérisée par la diversité culturelle et le plurilinguisme, c'est indispensable d'enseigner le français, une des langues les plus représentatives de notre continent. En Europe, nous parlons et apprenons une grande quantité des langues (l'allemand, l'anglais, le roumain, l'espagnol, l'italien, le polonais, etc), ce qui constitue une grande richesse qui peut nous servir à apprendre les uns des autres. Au sein de cette diversité nous pouvons remarquer que la langue française occupe une place assez importante. Il s'agit d'une langue parlée par plus de 55 millions d'habitants en Europe. C'est la langue maternelle de la France et d'une partie de la Belgique et de la Suisse.

Les échanges produits à l'intérieur de l'Europe entre les habitants qui vont travailler ou faire des études ailleurs augmentent de plus en plus. Toutes les années, des nombreux citoyens partent pour travailler dans un autre pays de l'Europe ainsi que des milliards d'étudiants réalisent des études avec le programme Erasmus. Ces mouvements migratoires propres du monde global où nous habitons, l'importance du tourisme et les échanges économiques démontrent le besoin qui ont les citoyens européens d'apprendre plusieurs langues et dû à cela, le besoin d'enseignement ces langues.

A part d'être une des langues les plus parlées et enseignées en Europe, le français est aussi répandu au tour du monde : au Canada, en Afrique, dans les régions d'outre-mer, ce qui renforce son attractif. En ce qui concerne le français comme langue de culture il faut met l'accent sur l'importance qui a pour toute l'humanité : le français c'est la langue de la déclaration des droits de l'homme, de Molière, des avant-gardes européennes, des lumières, etc. Le potentiel culturel de cette langue est énorme : quand nous enseignons le français, nous enseignons également les valeurs de tolérance, de respect, de démocratie... c'est une langue énormément enrichissante et beaucoup de ces valeurs sont ceux qui ont créé la société européenne ouverte au monde où nous vivons.

En guise de conclusion, souligner que le français est une langue « utile » à être apprise en Europe et en même temps, c'est une langue remplie de beauté et de culture dont nous profitons l'apprentissage.

PHIL UGR_B30_1415

Comme tout le monde sait, l'Europe est très riche en ce qui concerne le nombreuses langues parlées dans tout le continent. Cependant, il y a l'une parmi elles qui est devenue très importante tout au long des dernières années : la langue française.

Même s'il y a beaucoup de langues auxquelles nous accordons un haut degré d'importance, le thème qui nous occupe maintenant c'est l'importance de l'enseignement du français en tant que langue étrangère dans une Europe multilingue.

D'une part, nous savons que la France est un pays très riche culturellement et très réputé grâce à sa fabuleuse gastronomie, ce qui augmente le nombre de touristes qui le visitent chaque année. Celle-ci est l'une des raisons pour lesquelles nous devons réfléchir. L'apprentissage de la langue française devient ainsi un sujet à tenir en compte.

D'autre part, une évidence s'impose : en général, la langue française fait partie de tous les domaines et les documents d'ordre officiel. En plus, elle ne figure pas uniquement dans ce contexte, mais aussi sur la liste des langues disponibles sur n'importe quel programme informatique, voire sur la liste d'un nombre non négligeable de films.

À part tout cela, il est curieux de constater un accroissement économique de la France, ainsi qu'une meilleure stabilité politique qui commence à se faire remarquer. Ces conditions contribuent aussi à un climat propice pour l'arrivée d'un nombre plus haut d'immigrants sur le territoire. Donc, encore une fois, l'apprentissage de la langue française constitue un besoin essentiel que nous ne pouvons pas ignorer.

Bref, si dans tous les aspects quotidiens, le français a de plus en plus un rang plus élevé, n'est-il pas évident qu'il est très important l'enseignement de cette langue dans toute l'Europe ? Il paraît logique maintenant que les centres éducatifs n'aient pas supprimé l'enseignement du français, n'est-ce pas ? Qu'en pensez-vous ?

PHIL UGR_B31_1415

Tout d'abord, le fait d'enseigner est déjà un affaire absolument nécessaire dans la vie d'un être humain. En effet, on naît comme des apprenants mais à la fin de sa vie, on aura été un enseignant au moins dans un moment donné. Puis, le fait d'enseigner une langue étrangère constitue l'un des points les plus importants pour pouvoir traverser des frontières : c'est le cas du français dans l'Europe de nos jours.

Effectivement, la langue française est l'une des langues les plus parlées dans le monde. Pour cette raison, si nous aimons voyager, cela sera très utile de la connaître. Ensuite, pour la connaître, il doit exister des enseignants capables à nous montrer la richesse qu'il y a cachée.

En deuxième lieu, à cause de la proximité avec l'Espagne, il est très possible que les habitants de ces deux pays se mêlent. De façon continue, nous allons croiser donc des personnes qui parlent français ou qui mangent quelque plat typique de la France. Ce fait a un grand poids pour qu'il y ait des personnes qui enseignent le français en Espagne, mais aussi dans tous les pays du cadre européen.

Enfin ; nous regardons souvent à la télé des films d'origine française, nous percevons la publicité des parfums en français, nous mangeons du fromage et nous buvons du vin sans nous rendre compte que nous sommes normalement en contact avec cette culture. Nous ne pouvons pas alors, ignorer tout ce qu'il y a autour de nous pourtant nous pouvons le comprendre grâce à l'enseignement du français.

Bref, il faut pas fuir de la connaissance des langues, mais surtout, il faut pas fuir du français, puisqu'en Espagne on vit avec lui Prendre conscience que la langue française est de plus en plus importante dans nos vies et que le fait de connaître deux langues nous ouvre beaucoup de frontières par l'avenir, nous fera comprendre que comme on dit en français, « la vie est belle ».

PHIL UGR_B34_1415

Dans un monde de plus en plus interculturel, où l'immigration occupe une place très importante et on essaie de laisser de côté les clichés, l'homophobie et les exclusions, apprendre une langue nous aide nous rapprocher les uns des autres et comprendre nos différences. Il faut vraiment tenir en compte aussi l'importance des affaires internationales, des entreprises qui exportent et importent tous les types de produits avec des autres pays, et la création d'accords et de traités à la fin de la Seconde Guerre Mondiale entre nations qui parlent des langues complètement différentes.

C'est ainsi qu'on doit remarquer la langue anglaise, étant donné que presque 400000 personnes l'utilisent comme langue officielle. Mais, malgré qu'actuellement la plupart des gens pensent que l'anglais c'est la seule langue qui a de l'importance, rien n'est perdu pour les aimant de la langue française.

Le français est la deuxième langue plus parlée dans le monde, avec 200000 personnes à peu près, et vers 70 pays francophones. Cela veut dire que parler le français nous ouvrira beaucoup de portes vers des autres cultures, si différentes que Canada et Senegal. C'est de cette façon qu'on pourra nous affirmer comme identité, comme personne appartenant à une culture et un pays concret. Le français est aussi la langue des nombreuses institutions internationales, tels comme ONU, UNESCO, la Croix-Rouge International...

En outre, étudier plusieurs langues c'est une énorme avantage professionnelle, et personnelle aussi, vu que parler des langues nous aide avoir plus de mémoire (des récents études disent même que les personnes qui parlent plusieurs langues possèdent un risque mineur d'avoir la maladie d'Alzheimer). Et c'est aussi un enrichissement aussi à niveau psychologique qu'intellectuel.

En résumé, une Europe multilingue est une Europe plus comprensive avec l'autrui, qui se sent plus proche à des différentes cultures et qui nous donne envie de voyager par tout le monde sans avoir peur de ne pas être compris et accepté. Comme le proverbe dit : « Apprendre une langue c'est acquérir une nouvelle âme ».

Dans un monde global où la communication a gagné plus d'importance progressivement, la connaissance de deux et encore trois langues étrangères est devenue un facteur important dans notre vie. L'Europe, comme ensemble de pays de différentes cultures et langues, essaie de plus en plus de trouver un moyen pour faire sentir les citoyens européens comme toute une société interculturelle. Dès ce point de vue, l'anglais et le français sont évidemment les langues principales de l'Union Européenne (langues officielles) ; c'est pourquoi l'apprentissage du français est un point important si nous voulons parler d'une Europe « multilingue ».

Ce point de vue peut sembler trop subjectif, surtout si nous pensons à tous les pays qui forment l'Europe, mais, en fait, après l'anglais, le français est la langue la plus parlée dans l'Union Européenne (désormais UE). En même temps, il s'agit de trouver un moyen de communication et de globalisation (voilà pourquoi on a choisi une langue d'origine germanique et une autre romane). Alors, si le français est une des langues officielles de l'UE, nous trouvons utile et pour l'individu et pour l'amélioration de l'Europe l'acquisition de cette langue. Cependant, pour acquérir une deuxième langue étrangère (vu que l'anglais est normalement la première), il faut tenir en compte que l'apprenant a déjà appris des habitudes linguistiques qui peuvent être contradictoires pour l'apprentissage. Pour cette raison, le français doit être enseigné dès l'école, quand l'enfant se trouve dans sa période plus potentielle pour acquérir une langue étrangère. D'une autre part, le français n'est pas seulement un véhicule de libre mouvement dans l'Europe, mais aussi pour sortir d'elle. Quand un individu se déplace en dehors de l'Europe et parle deux ou trois langues et l'anglais et le français sont y inclus, sa probabilité de trouver un emploi se voit augmentée. Cela se doit, à nouveau, à la globalisation de la société et à l'internationalisation des entreprises.

Par conséquent, l'apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) devient non seulement recommandable, mais nécessaire, vu que nous vivons dans une société compétitive et qui nous demande une formation continue éternelle. C'est pourquoi, l'enseignement du FLE n'est qu'une base solide pour ce que la société exigera de nous le lendemain, essayer de surmonter n'importe quel problème de communication, c'est-à-dire, être multilingues.

PHIL UGR_B38_1415

Dans ce texte nous allons traiter l'importance de l'enseignement du français comme langue étrangère dans une Europe multilingue.

Actuellement, nous habitons dans un monde où de plus en plus coexistent des différentes cultures et différentes langues. Ainsi les langues ont une très grande importance dans la vie des hommes, dans le bien être du monde et la plus importante dans la collaboration des peuples.

En premier lieu nous allons remarquer l'importance des langues étrangères dans la vie d'un individu puisque connaître une langue étrangère, c'est confronter la langue qu'on apprend avec la langue maternelle pour ainsi apprécier, aimer et améliorer notre propre langue.

De plus, apprendre une langue étrangère assure une progression et un développement personnel, en outre, un élargissement des horizons personnels, en passant par la formation d'une nouvelle mentalité encore plus ouverte. C'est aussi un grand atout en ce qui concerne les objectifs professionnelles, car l'une des exigences les plus importantes dans le champ professionnel et plus en question la demande des compagnies et des institutions, c'est que les employés doivent connaître au moins une langue étrangère.

D'autre côté apprendre une langue étrangère enrichit notre bagage culturel, ainsi, quand on apprend en ce cas-là le français, on apprend aussi son histoire, sa littérature, l'art, la culture en général, chose qui élargit l'esprit.

De nos jours, l'importance de l'enseignement du français comme langue étrangère touche l'importance de communiquer avec des peuples, de connaître leurs valeurs culturelles, des échanges d'expérience, des liens économiques, commerciaux et diplomatiques, et la plus importante établir de relations entre les différents pays.

En conclusion l'enseignement du français comme langue étrangère contribue à la construction d'un rapport de solidarité, de respect et d'aide entre des nations, à la création d'un dialogue interculturel, mais il contribue aussi à la consolidation des relations paisibles et pacifiques entre peuples.

TI UGR_B5_1213

Les établissements bilingues en Espagne sont de plus en plus nombreux. L'enseignement en plusieurs langues est devenu un modèle d'enseignement très populaire pendant ces dernières années. Il est évident que, apprendre diverses matières dans une autre langue qui n'est pas la langue maternelle rend plus difficile l'acquisition des connaissances. Tous les élèves ne sont pas capables de suivre des explications dans une langue étrangère. C'est pour cela que je vois bien que ce soit un choix de participer dans un programme bilingue. Je crois que c'est une expérience positive car l'élève acquiert beaucoup de vocabulaire et il apprend la langue dans un contexte réel et non pas dans des situations invitées ou artificielles comme on le faisait avant. Néanmoins, certains professeurs, parfois, n'ont pas la maîtrise nécessaire de la langue pour donner les cours avec de la confiance et de la fluidité. Cela implique beaucoup d'effort de la part du corps enseignant car il faut améliorer le niveau de langue étrangère ainsi que se mettre d'accord avec tous les professeurs pour avoir les mêmes objectifs, les mêmes contenus et les mêmes critères d'évaluation.

Ce système d'enseignement comporte des risques pour les élèves, car, si un élève n'achève pas le niveau de langue qu'il devrait dans la langue étrangère, il serait impossible pour lui de suivre les cours, et cela supposerait un échec scolaire. Cependant, si l'élève est capable de bien suivre les cours, quand il finira la 4^{ème} année de l'éducation secondaire, il passera sans aucun problème les examens des diplômes des langues étrangères avec un niveau minimum, de B1, ce que lui permettra d'avoir un curriculum plus complet et avoir plus de chances à l'heure de trouver un emploi.

À mon avis l'avenir passera sur des écoles et lycées bilingues car il est très important de nos jours, connaître plusieurs langues et cultures pour pouvoir s'en tirer dans un monde globalisé et un Europe de plus en plus unie.

Mais, de toute façon, il en reste un long chemin à parcourir et beaucoup de choses à améliorer à fin de que ces types de centres fonctionnent comme il le faut.

TI UGR_B7_1213

Les sections bilingues des lycées espagnols supposent un grand pas pour l'enseignement des langues étrangères dans le contexte de l'éducation publique. Compte tenu de la crise économique que touche sérieusement à l'école publique, il est très important de préserver ce projet.

La première fois que j'ai entendu l'expression « établissement bilingue », j'avais imaginé que le seul changement dans le plan d'études serait l'augmentation du nombre d'heures d'enseignement de la langue étrangère. Cependant, lorsque j'ai cherché sur Internet en quoi le projet consistait, ma vision a totalement changé. Je me suis rendue compte que le projet consiste en faire les cours des matières concrètes comme la biologie ou le maths en la langue étrangère choisie par l'établissement. Comme cela, les élèves profitent l'avantage d'apprendre contenus divers à la fois qu'ils obtiennent un niveau de langue plus élevé.

Les sections bilingues peuvent être également très favorables pour l'acquisition de terminologie spécifique qu'ils n'ont pas le temps d'acquérir pendant les cours de langue étrangère. Par exemple, si les étudiants sont en cours de géologie, ils pourront connaître les roches en deux langues.

Il ne faut pas oublier que les étudiants pourront être suffisamment préparés par se présenter à des examens du CECR (B1, B2, C1) sans besoin de s'inscrire à une académie de langues après le lycée.

Les expériences des élèves que je connais me montrent que la méthode suivie par les professeurs bilingues est très efficace. Du fait, souvent les professeurs se mettent d'accord pour réaliser des « projets intégrés » où les élèves apprennent différents aspects du même sujet. Par exemple, en cours d'histoire ils apprennent l'histoire de France à la fois qu'en cours de français ils organisent l'itinéraire d'un voyage à France et aussi en cours de maths ils apprennent à faire un devis du voyage.

À mon avis, le plus important de ce type de projets est la croissance d'opportunités qu'il offre une fois que les élèves arrivent au marché du travail, surtout s'ils doivent partir à l'étranger.

En plus, je voudrais remarquer que parfois la section bilingue a comme conséquence la saturation de travail à la maison, je pense donc que les coordinateurs des sections doivent contrôler les tâches à réaliser par les élèves.

Pour finir, j'espère que la crise économique n'arrive pas à toucher les fonds dédiés à ce projet qui semble l'un des plus efficaces en Espagne.

TI UGR_B8_1213

Le panorama sociopolitique actuel exige aux citoyens européens une formation académique et linguistique supérieure en relief avec le niveau qu'il existait il y a des décennies. Obtenir un bon poste de travail constitue un grand défi où l'apprentissage des autres langues étrangères peut nous faciliter tout ce processus d'une façon satisfaisante.

Dans le cadre éducatif espagnol l'importance de l'acquisition d'une langue étrangère a été toujours considéré cependant dans la pratique réel tous ces orientations proposés par la loi n'ont pas eu la réponse attendu. Les élèves ont étudié pendant des années une L1 et inclus un L2 d'une manière très théorique (grammaire, vocabulaire, etc) et finalement ils n'ont pas acquis une compétence outil. Ce pour cela que les gouvernements les plus recents ont essayé d'établir cette système d'enseignement qui veut transmettre aux élèves la langue étrangère de manière intégré à travers de certaines matières du curriculum.

La section bilingue est très recent dans notre pays et est en train de se développer de plus en plus vite. Ce nouveau système va aider a faciliter l'apprentissage de nos élèves dans la langue étrangère. Chaque cours bilingue doit arriver au moins au 50% du temps total en langue étrangère en choisissant ceux matières qui seront transmis en espagnol ou en français.

Il est vrai que ce système nous montre ventages clairs parce que chaque élève arrivera à être capable d'acquérir un niveau haut dans la langue étrangère puisque le nombre d'heures en contact avec l'autre langue sera meilleur.

Je pense qu'il s'agit alors d'une mesure reussi bien neccessaire que outil, mais nous devons remarquer quelques nuances car il y a certains matières qui présentent grandes difficultés dans la propre langue maternelle et cela peut porte préjudice.

À mon avis les programmes bilingues présentent un grand attention à propos des langues étrangères mais nous ne pouvons pas oublier que les contenus générales des autres matières sont aussi importants et le manque ou la carence d'une compétence significatif dans la langue étrangère pourrait impossibiliter le succès d'apprentissage.

Dans ma propre experience où je suis né, à Melilla, par l'instant, il n'existe encore un programme scolaire bilingue. Ce système requiert malheureusement de plusieurs ressources humaines parce que il exige aux professeurs une formation supplémentaire en langue étrangère (français / anglais), et ils ne sont pas toujours formés.

TI UGR_B9_1213

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères (LE), le cadre législatif espagnol va suivre les directives du Conseil de l'Europe recueillies dans le Cadre Commun Européen de Référence où se manifeste l'importance de connaître une ou plusieurs langues étrangères dans la formation et dans l'apprentissage tout au long de la vie des citoyens européens. Dans ce contexte éducatif, espagnol et européen au même temps, s'insère dans notre région le Plan du Plurilingüisme Andalou, qui va essayer de diriger et de coordonner les objectifs, les contenus ainsi que les démarches méthodologiques mises en œuvre dans les établissements bilingues.

La mise en place des sections bilingues est toujours très lente. (En Andalousie on trouve très peu de sections bilingues). À mon avis, l'une des raisons de ce ralentissement se trouve dans un manque d'un curriculum intégré (même dans les établissements qui ne sont pas bilingues). Ce curriculum intégré qui est de plus en plus développé dans les sections bilingues peut faire face aux déficits linguistiques en LE mais aussi en LM (langue maternelle) parce qu'il apporte une vision linguistique sur plusieurs matières (mathématiques, sciences sociales, technologie...) au même temps qu'il va incorporer d'autres contenus du curriculum dans les différentes matières linguistiques. Cependant, la peur de la part de plusieurs professeurs face aux changements à laquelle s'ajoute un manque de coordination et de dialogue entre eux et entre les différentes institutions... et tout cela sans ne pas avoir en compte le budget (d'après moi, précaire) qui est destiné à cette fin (et plus encore dans cette actualité fortement bouleversée par la crise), met en relief qu'il reste beaucoup de travail à faire.

À mon avis, les sections bilingues répondent aux demandes et aux nouveaux besoins des futurs citoyens andalous et donc, européens, dans cette nouvelle société caractérisée par des changements continus et par le phénomène de la globalisation ainsi que l'apparition des TICS (technologie de l'information et de la communication). Les bénéfices des sections bilingues sont multiples à condition qu'elles suivent une programmation actualisée, flexible et éclectique et qui soit aussi très bien orientée et contextualisée et qui s'appuie sur un curriculum intégré et aussi sur des activités complémentaires (théâtre, poésie, échanges linguistiques...). Ces dernières activités mises en œuvre dans certains lycées et que, d'après moi, devront être obligatoires, contribuent énormément à la formation de l'élève et à qu'il apprenne à apprendre, ce qui constitue l'un des objectifs les plus importants du CECR.

En définitive, l'instauration des sections bilingues est essentielle de nos jours parce que notre propre société exige ce changement. L'apprentissage des langues étrangères chez les élèves, selon certaines études, c'est de plus en plus efficace à mesure qu'ils sont plus petits. Mais nous pouvons trouver bien d'autres raisons comme l'accès au travail, la mobilité. C'est un problème de structure non seulement législatif mais social aussi qui empêche que les sections bilingues se développent normalement.

TI UGR_B10_1213

La réalité multiculturelle de l'Europe a provoqué l'apparition des établissements bilingues pour faire face à la nécessité de connaître la réalité des nos pays voisins et de mieux préparer les enfants pour le monde du travail. En Espagne, depuis quelques années, les centres bilingues ont pris une place importante dans l'enseignement et de plus en plus des centres bilingues en langue français ont été créés.

« Une langue est mieux apprise quand l'objectif n'est pas la langue en soi » dit María José, professeure de l'IES Ganivet à Grenade. L'objectif primordial est d'apprendre aux élèves à utiliser une langue étrangère mais l'apprentissage d'une deuxième langue est aussi présent dans ces centres. La première langue étrangère occupe quatre heures de l'emploi du temps des élèves, tandis que la deuxième langue trois heures. Comme nous pouvons constater, les heures consacrées à l'apprentissage des langues est plus haut que dans les centres non bilingues. En outre, des matières spécifiques sont enseignées en utilisant la langue étrangère comme langue véhiculaire. Cela se met en place grâce à trois aspects : premièrement, le curriculum intégré des langues (CIL) ; deuxièmement, l'enseignement des matières par intégration d'une langue étrangère (EMILE) et, finalement, des activités complémentaires comme le théâtre ou la poésie pour favoriser aussi l'apprentissage des langues.

Cependant, pour arriver au bon fonctionnement d'un centre bilingue, il est indispensable la coordination et l'organisation des professeurs. Il est important d'organiser l'enseignement des mêmes thèmes à la fois dans des matières différentes pour que les apprenants puissent suivre son apprentissage de manière efficace. Un autre problème c'est le manque de professeurs préparés pour donner des cours spécialisés en utilisant la langue étrangère. Le choix des matières enseignées en LE est malheureusement lié à la disposition des professeurs et pour cela il faut tenir en compte les matières que les élèves vont suivre en langue étrangère dès leur début dans un centre bilingue.

Le résultat des centres bilingues en ce qui concerne le niveau en langue étrangère est très positif : dans l'exemple de l'IES Ganivet, les élèves sortent de l'enseignement secondaire avec un niveau B1 ou B2 dans les deux langues enseignées.

En conclusion, les centres bilingues apportent aux élèves un apprentissage significatif et des connaissances utiles en les préparant efficacement pour la vie future et pour la réalisation d'un emploi. En outre, ils ouvrent les portes au travail à l'étranger.

TI UGR_B1_1415

L'enseignement de langues en Europe, en tant que sujet de débat est devenu l'une des pierres angulaires de la politique actuelle dans l'Union Européenne. C'est la raison pour laquelle l'Union Européenne a décidé de créer le Cadre Européen commun de référence (CECR) afin de promouvoir le processus d'enseignement / apprentissage, de faciliter le travail de tous les personnes intéressés par les langues, d'établir un consensus de tous les participants tout comme d'améliorer les compétences des citoyennes qui habitent en Europe, un continent chargé de cultures différentes très enrichissantes chacune. La situation géographique des pays francophones en Europe est fondamentale pour comprendre l'importance du français dans ce continent formé par des pays qui sont devenus une seule communauté de peuples. On ne peut pas oublier la situation de pouvoir qu'aussi bien la France comme la Belgique ont eu tout au long de l'Histoire de l'humanité. A continuation on développera combien la langue française est imprescindible dans l'Union Européenne, quel est le rôle qu'elle joue dans l'Europe et comment l'enseignement de cette langue est importante pour le développement même de l'Europe.

En premier lieu, le français est considérée depuis la formation des institutions qui forment l'Union Européenne, langue officielle et langue de travail dans ces institutions. Cela explique le rôle essentiel que le français a en Europe.

En deuxième lieu, il faut parler de l'importance de l'enseignement du français comme langue étrangère. Dans une Europe ouverte au monde l'enseignement de langues devrait être une des matières les plus importantes dans les écoles / lycées européens. On doit considérer la possibilité de travail qu'il y a dans des autres pays membres de l'Europe et même dans notre pays parce que il est évident que la globalisation et l'interculturalité est partout. N'oublions pas les personnes de langue française qui viennent ici à l'Europe à travailler ou à la recherche d'une meilleure vie, de des meilleures conditions de vie. Nous sommes partie d'une société multiculturelle où la communication ne serait pas possible si les citoyennes ne parlent pas au moins une langue en commun, une langue véhiculaire.

Pour conclure, en vue des idées déjà exposées il ne manque que dire que l'enseignement du français comme langue étrangère est très importante, cependant ce qui est le plus importante est l'implication des élèves, des professeurs, des gouvernements et de toute la société dans l'apprentissage de langues européennes qui vont nous faciliter notre jour à jour dans ce continent de couleur culturel.

TI UGR_B2_1415

Plusieurs questions peuvent être posées par rapport à ce titre. L'Europe multiculturelle prône pour le plurilinguisme mais, pourquoi enseigner le français et non une autre langue ? Peut-être le français une langue pour la science ?...

Le Conseil de l'Europe, lors de la publication du CECR, à voulu donner rélevance aux désirs des dirigeants européens d'approfondir dans la construction européenne à trouver une politique qui viserait à l'enseignement de plusieurs langues dans les systèmes éducatifs des pays membres.

Le français, comme langue multinationale, est une des langues les plus utilisées, non seulement, en Europe mais partout. Il devient important, plutôt fondamental, étant donné le fait qu'elle est une des trois langues utilisés institutionnellement dans les organes politiques européens, la maîtrise du français de la part des citoyens européens.

L'enseignement du français se relève come fondamental si on pense à un des phénomènes plus d'actualité : l'immigration. La plupart des migrants provenant du nord de l'Afrique utilisent le français lors de son arrivée en Europe. La population maghrébienne est devenue la plus nombreuse parmi les immigrants, ce qui donnerait déjà une raison pour considérer important l'enseignement du français.

Quant à la possibilité de son utilisation comme langue de culture, de la science, aucun problème du côté de la richesse lexicale ou de la capacité adaptative du français. Comme langue moderne, le français à toutes les capacités pour en devenir.

Donc la réponse que je peux donner est : fondamentale. Je considère fondamentale l'inclusion du français comme langue véhiculaire dans chaque fois plus de centres éducatifs.

TI UGR_B7_1415

Le français est un des langues les plus parlées de l'Europe, des pays comme la France, la Belgique ou le Luxembourg ont le français comme langue officiel ou co-officiel. En plus, à cause de l'ancien colonialisme, le français est parlé dans presque tous les six continents ; Canada (Amérique du Sud), Maroc (Afrique), Nouvelle Calédonie (Océanie), etc. Ce sont quelques pays où ils parlent le français de façon officiel ou co-officiel.

Deuxièmement, dans le domaine scolaire, le français est enseigné comme première langue étrangère ou deuxième langue étrangère, donc l'importance que la langue française a est énorme. Par rapport aux organismes officiels de l'Union Européenne, le français est utilisé, normalement, comme la deuxième langue, précédée de l'anglais. En plus, le concept de « multilingue » est un concept très moderne, à nos jours, tout ce qui on appelle « multilingue » a un plus de valeur.

Pour toutes ces raisons-là, nous pouvons dire que le français est une des langues les plus importantes de l'Europe, et pourquoi pas du monde entier. L'enseignement et amélioration de la langue française doit être un sujet plus important dans les centres scolaires.

Le résemblance aux autres langues d'origine latine comme l'espagnol, le portugais et l'italien fait du français une langue « facile » à apprendre, surtout pour les parlants de ces autres langues.

Un autre facteur fondamental est la mondialisation, grâce à elle, nous connaissons beaucoup de produits français comme des marques (Renault), des personnages célèbres (Zinedine Zidane), des aliments typiques de la gastronomie (crêpes), etc.

Pour conclure, le grand nombre des pays francophones, le multilinguisme des organismes internationaux, ou la mondialisation, entre plusieurs raisons, fait un mélange bienfaisant pour enseigner le français dans les centres scolaires. Apprendre le français nous permet accéder à une Europe, de plus en plus, multilingue, c'est-à-dire, le français nous ouvre beaucoup de portes et des possibilités.

TI UGR_B9_1415

Comme nous pouvons voir, notre société actuelle est très différente qu'il y a quelques années en arrière. Nous sommes en train d'expérimenter une énorme transformation social. Aujourd'hui, de plus en plus, nous somme plus conectés avec d'autre pays, d'autre personne de différents nationalités et aussi avec d'autres cultures. Nous pouvons dire que le monde entière est connecté et que nous sommes citoyens du monde et pas seulement d'un territoire limité. Ce phènomene est connu sous le nom d'univosalitation. Nous nous trouvons dans l'ère de la globalisation. C'est pour cette raison que nous voudrions parler dans ce texte de l'importance d'enseigne une langue étrangere dans l'Europe.

Désormais, nous allons argumenter quelques idées sur ce sujet. D'abord, nous allons commencer par analiser la situation de l'Espagne par rapport à ce sujet. Si nous faisons une valorisation sur le rol qui joue le Français comme langue étrangère dans le domaine éducatif en Espagne, nous pouvons constater que depuis quelques années, le Français a été considéré comme une langue peu importante, toujours, par rapport à l'Anglais, qu'encore dans l'actualité, est consideré la langue étrangère la plus importante et, donc, il y a eu une place très importante à titre éducatif. Mais, il semble que avec la nouvelle loi d'éducation (LOMCE) qui a été approuvée en Espagne, cette situation va changer. L'un des objectifs de cette réforme est favoriser le plurilinguisme et donc, il ne sera pas suffit avec l'enseignement d'une seule langue étrangère, mais il sera obligatoire de courser une deuxième langue. De cette manière, les étudiants seront plus independants et pourront développer leur vie dans n'importe où, en realisant leur routine de chaque jour.

D'autre part, il faut aussi souligner comment le professeur du Français peut motiver ses élèves, comment peut-il ameliorer leur aprentissage? Il est nécessaire d'enseigner les contenus d'une manière plus dynamique, par exemple, à travers de videos, des exercices informatisés, en realisant des voyages à un pays francophone où ils ont l'opportunité d'être en contact avec des jeunes natifs afin d'améliorer leurs connaissances en français, ainsi qu'augmenter leurs envies pour continuer ses études française.

Finalement, nous devons, c'est-à-dire, toute la communauté éducative (professeurs, familles, élèves, centres éducatifs...) reconsiderer ce sujet pour améliorer cette situation et situer le Français comme langue étrangère dans un bon lieu.

TI UGR_B10_1415

Le français constitue une des langues les plus importantes dans le monde. C'est une langue qui est parlée dans beaucoup de pays autour de l'Europe, l'Afrique, l'Amérique et des petits pays du reste des continents.

En plus, c'est la langue principale en Europe car c'est la langue de l'Union Européen, donc c'est ça la raison principale des citoyens européens pour connaître son apprentissage.

Pendant les dernières années, le français est vu comme une langue oubliée et secondaire car l'Anglais est toujours considéré comme la principale langue véhiculaire. Peut être, le français a été situé dans le même niveau d'importance que l'Espagnol au dessus de l'Allemande.

Cependant, le français a du acquérir tel importance grâce à la politique de la France et, surtout dans nos jours, la meilleure situation économique par rapport aux reste des pays qui se trouvent dans l'Union Européen. La France est devenue aussi qu'un pays moderne, un pays qui donne une espoir et une solution sûre de travail.

En plus, on peut voir que tout ça est présente dans l'enseignement de la langue française. Dans les pays de l'Europe et les autres continents. Par exemple, le français est considérée principale et essentielle aujourd'hui par rapport quelques années avant.

Du point de vue personnel, le français est un langage romantique, facile d'apprendre et qui nous aide pour nous communiquer avec le pays voisin avec une relation économique autant que sociale.

Pour ces simples, mais nombreuses raisons, l'enseignement du français dans la communauté Européenne est essentiel pour réussir une Europe multilingue.

Ça peut aider à constituer une communauté familiale sociale et politiquement aussi qu'économique et joindre tous les pays grâce au connaissance différent de l'Anglais et plus représentatif.

TI UGR_B12_1415

En ce qui concerne l'importance de l'enseignement du français langue étrangère dans les écoles en Espagne, nous trouvons que cela doit être obligatoire dans nos jours.

Quant aux raisons, pour nous, c'est important d'enseigner le français parce que c'est la langue officielle de l'Union Européenne, dans le Conseil d'Europe et le Parlement Européen, le français est la langue officielle ; d'autre part, le français est la langue officielle dans plusieurs pays du monde : la France, la Belgique, le Luxembourg ; dans les pays d'outre-mer (la Martinique, la Guadeloupe, la Réunion, la Mayotte, entre autres) ; dans les pays d'Afrique du nord (Maroc, l'Algérie est une langue officielle). De la même manière, c'est important d'enseigner le français langue étrangère dans les écoles parce que les élèves peuvent avoir plusieurs possibilités : ils peuvent travailler dans les pays francophones, par exemple.

Pour conclure, par l'enseignement du français langue étrangère dans l'école, selon nous, il faut encourager aux élèves l'intérêt pour connaître la langue et la culture des pays francophones. Pour arriver à cet objectif, les professeurs doivent transmettre de la motivation aux élèves.

TI UGR_B13_1415

L'enseignement du français comme langue étrangère chaque fois a plus d'importance en Europe. Par conséquent, on va exprimer, dans ce cas-là, pourquoi cette langue a une grande importance par rapport à son enseignement dans une Europe multilingue.

D'un côté, l'enseignement du français est important pour que les élèves sachent se communiquer avec d'autres personnes d'autres pays. Par exemple en Espagne, l'enseignement d'une langue étrangère, dû à la crise, est très important pour les apprenants parce que grâce à cet apprentissage ils peuvent trouver un travail plus adapté à leurs besoins. En plus, il est important d'apprendre et d'enseigner le français comme langue étrangère pour avoir la possibilité de voyager dans un autre pays, où la langue française est parlée, et pouvoir s'installer là et ainsi recommencer une autre vie si celle-ci que tu avais dans ton pays d'origine n'est pas comme tu voulais. Par conséquent, l'enseignement d'une langue étrangère permettra aux apprenants de connaître d'autres cultures à la fois qu'ils apprennent une langue différente à leur langue maternelle. La connaissance d'une culture différente peut avoir beaucoup d'aspects positifs comme : mieux comprendre la pensée des différents pays ou savoir pourquoi un pays, en question, se comporte d'une telle façon.

D'un autre côté, l'enseignement, du français, pour un professeur doit être très important parce qu'il exprime de cette manière-là sa personnalité et sa façon de voir l'enseignement. Par conséquent, l'enseignement doit être motivé par l'envie d'apprendre. C'est pour ça que les apprenants doivent être motivés pour mieux apprendre. C'est très important pouvoir accéder aux différentes connaissances dans cette société parce que de cette façon les personnes auront une pensée critique et personnelle. Par rapport à l'enseignement du français, aujourd'hui la société demande une Europe multilingue où les citoyens parlent plusieurs langues. Actuellement, on pense que l'anglais est la langue la plus importante, mais si on veut une Europe multilingue, le français devienne une langue très importante à la fois qu'intéressante.

Pour finir, on doit savoir que l'enseignement doit être conçu comme la manière de faire évoluer la société. En plus, l'apprentissage d'une autre langue, nous fera devenir plus créatifs.

TI UGR_B22_1415

Le français est une langue parlée dans nombreux pays européens comme la France, la Belgique et la Suisse. Mais pas seulement ça, il a aussi le même origine que d'autres langues européennes notamment l'italien, le portugue et l'espagnol. C'es la d'où viens l'importance de l'enseignement de cette langue étrangère dans l'europe d'une manière particulière et dans le monde entier d'une manière general.

Dans beaucoup de pays européen, les gens preferent apprendre le français comme langue étrangère parce qu'ils ont été attirés par sa phonétique ou par la musicalité de la langue, cependant l'apprentissage du français a d'autre dimension qui relie la connaissance de la langue avec celle de sa culture. Quand on maîtrise la langue d'un pays, on connait davantage les elements de culture de ce pays, et par consequant s'approcher de cette culture, communiquer et s'entendre avec ses gens.

Si l'enseignement du français est important dans les pays de l'union européenne, il est encor beaucoup plus interesant dans le cas de l'Espagne, puisque c'est un pays voisin, est sa langue ressemble enormement au français.

Je crois la langue et la culture sont deux choses inseparables et si on aprend une langue on apprend automatiquement sont contexte, celui la c'est la culture. Donc la langue est un moyen pour detruire les limites entres les pays européen, elle participe dans interacción des cultures europeenes.

L'Europe est conçue depuis longtemps comme un continent qui abrite un grand nombre de pays. Dans les dernières années, la conception de l'Europe a beaucoup changée et l'idée d'union a été clairement renforcée. Si bien est évident que les européens partagent depuis toujours une histoire commune, une culture et unes traditions qui la différencient des autres continents, avec la création de l'Union européenne et la globalisation nous avons créée une identité européenne qui cherche la conciliation d'une trentaine de pays, mais tout en gardant les particularités de chaque nation. L'une des particularités est la langue, élément qui peut être conçu comme lien et comme séparation.

Le concept de multilinguisme a été crée pour éviter que l'existence de plusieurs langues ne soit pas un prétexte pour justifier des possibles conflits de communication. Pour cela, actuellement existe, dans le sein des systèmes éducatifs européens, l'enseignement de langues étrangères. L'apprentissage d'une langue étrangère comporte des avantages évidentes pour les élèves, telles que le changement de la conception linguistique, l'éloignement de points de vue ethnocentriques, la connaissance et respect d'autres cultures à travers la langue, l'apprentissage de l'importance de la communication comme moyen pour éviter des conflits... force est de constater les avantages de l'apprentissage d'une langue étrangère pour le développement cognitif des individus : l'amélioration des connexions neuronales, l'augmentation de la capacité mémoristique...

Il est donc clair que les individus qui composent le système éducatif européen doivent ou devraient apprendre une langue autre que la maternelle, mais, quelle langue apprendre aux élèves ? Cela dépend de plusieurs facteurs. Dans le cas de l'Espagne, depuis quelques années on a enseigné l'anglais, car c'est la langue qui s'est imposée globalement sous le titre de « langue véhiculaire ». Cependant, l'enseignement du français trouve sa place pour plusieurs raisons : la proximité géographique des pays, le latin comme langue de base commune, l'utilité du français (parlé en France, au Québec et toutes les anciennes colonies françaises en plus de la Belgique et la Suisse...).

Toutes ces raisons devraient être claires pour tous : tant pour l'État, qui doit veiller pour offrir à ses citoyens ce qui leur bénéficie le mieux, comme pour le système éducatif de chaque pays, qui devrait donner aux individus la possibilité d'apprendre une deuxième langue ainsi que pour chacun des enseignants, qui devrait comprendre l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français et agir en tant que tel principe. Si nous sommes d'accord, soyons cohérents et veillons pour enseigner, apprendre et transmettre ce qui nous a été appris, pour contribuer à créer non une Europe multilingue, mais des européens multilingues.

TI UGR_B36_1415

La connaissance d'une langue étrangère est indispensable dans cette planète multilingue. Ce qui revient à dire que dominer une langue ou plus langues nous permettra donner sens aux différents cultures et formes de vie que tous les membres de la communauté global posent. Par conséquent, si la communication entre les êtres humains est si importante les langues qui nous donnent cette interaction communicative est clef.

Notre première remarque portera sur la réalité des cultures et des pays qui utilisent la langue française où la diversité est énorme. Pourtant quand nous parlons sur la langue nous nous référons aussi à la connaissance des traditions, des stéréotypes, des habitudes, de l'identité narrative, etc. Également c'est très important parler de l'identité et faire la différence entre l'identité individuelle et l'identité collective. Tout qui va à constituer l'identité individuel dans un pays, dans une famille, une communauté, qui se forme à partir de l'identité collective. L'interaction entre les autres membres de la communauté ou personnes va à conformer notre identité.

Donc, nous devons inciter aux apprenants de connaître la langue française et montrer les avantages qui produisent pour le développement personnel d'eux-mêmes. La connaissance des langues favorise l'interculturalité, et par conséquent le respect, la tolérance et la compréhension des autres personnes qui vivent des autres réalités.

Pour finir, à mon avis apprendre le français comme langue étrangère est ouvrir une porte pour comprendre des autres gens différents à nous, des autres visions de voir le monde et de vivre. D'ailleurs, nous créons notre identité consciente de l'individu et la communauté.

PHIL UGent_B1_1314

Posséder des compétences françaises, à quoi ça sert-il? Est-il suffisant de savoir se débrouiller en français ou notre Europe multilingue exige-t-elle une connaissance plus profonde de la langue française? Dans ce qui suit, vous verrez qu'une bonne connaissance du français vous donne beaucoup d'avantages, tant au niveau professionnel qu'aux niveaux économique et social.

Un des plus grands avantages de savoir parler une langue étrangère – et plus spécifiquement le français – est peut-être que vous pouvez vous débrouiller à l'étranger. Pourtant, puisque la France est quasi l'unique pays européen où l'on parle le français, celui-ci n'est sans doute pas l'avantage le plus important.

Au niveau professionnel, en revanche, le français sert encore mieux. A côté des entreprises françaises en Belgique, l'Union Européenne est une alliance économique encore plus puissante. Former une partie de cette alliance signifie aussi connaître les langues qu'on parle au sein de cette alliance.

Même si vous ne voulez pas vous diriger vers un plan plutôt international, nous ne pouvons pas dénier que le français forme une partie intrinsèque de la Belgique sous la forme de la Wallonie. À seulement une centaine de kilomètres de Gand, il faut déjà adapter la langue !

Il est clair que le français est une langue importante en Belgique et au sein de l'Union Européenne. Un bon enseignement de cette langue est, par conséquent, primordial ! Il n'importe pas si vous n'avez pas un métier où vous entrez souvent en contact avec le français ! Avoir une bonne base du français sert à beaucoup de choses et vous donne automatiquement plus de confiance.

PHIL UGent_B2_1314

Une comparaison entre l'Europe et les autres pays du monde nous révèle sa position exceptionnelle par rapport à la diversité langagière. L'Europe multilingue s'oppose à l'Amérique du Nord p.ex., où il n'existe qu'une langue majoritaire, à savoir l'anglais.

Contrairement à L'Amérique, l'Europe dispose d'une panoplie de langues avec lesquelles nous entrons en contact presque chaque jour. En écoutant la radio p.ex. nous apprenons des langues telles que l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol ou l'italien sans s'en rendre compte.

Il est alors utile pour les élèves de leur enseigner différentes langues même s'il s'agit de quelques mots et d'un nombre de notions grammaticales limité. Ainsi, ils sont capables d'exprimer le nécessaire quand ils en auraient besoin.

Surtout en Belgique, avec ses trois langues différentes, il n'est pas surprenant de rencontrer quelqu'un qui parle une langue étrangère. Dans la partie flamande, nous entendons également le français dans les villes néerlandophones comme Gand, Alost, Anvers. Il s'ensuit que les apprenants néerlandophones profitent de l'enseignement du français. En outre, la connaissance de plusieurs langues est un grand atout dans la recherche d'un emploi. Il en va de soi que la maîtrise d'autres langues permet de communiquer avec d'autres pays ce qui facilite de faire la commerce.

Le fait que les langues sont importantes dans la vie quotidienne et au travail indique qu'il est impossible de supprimer l'enseignement des langues étrangères. Tout le monde a intérêt à apprendre de nouvelles langues.

PHIL UGent_B3_1314

Dans une Europe où règne aujourd'hui l'anglais, on pourrait se demander pourquoi les jeunes ont encore besoin de l'enseignement français. La majorité des étudiants préfèrent les cours d'anglais aux cours du français et, fréquemment, ils considèrent la connaissance de cette dernière langue comme une obligation. La tâche des professeurs est de montrer l'importance de la France – de sa langue, sa culture et son histoire – et d'ainsi enthousiasmer les élèves pour le français.

En premier lieu, on doit conscientiser les étudiants de la grande influence culturelle de la France : pendant des siècles, La France était le grand exemple culturel de toute l'Europe. En second lieu, l'importance de la langue française ne peut pas être sous-estimée : Le français n'est pas uniquement la langue nationale en France, sinon aussi en Belgique et au Canada. De plus, le français est aussi parlé dans les colonies françaises. La diffusion mondiale du français met en évidence l'importance de cette langue en tant que moyen de communication. Finalement, les professeurs doivent s'efforcer à enthousiasmer ses étudiants pour la culture française actuelle. Les jeunes européens seraient sans doute impressionnés par la musique et le cinéma français.

Nous pouvons conclure que l'enseignement du français en Europe est d'une grande importance. La langue française reste un moyen de communication indispensable. En outre, on ne peut pas sous-estimer la grande influence du pays dans toute l'Europe.

PHIL UGent_B4_1314

Avec la globalisation, le monde semble de plus en plus à un village. Cela cause la crainte de la perte de l'identité nationale des pays: tout semble être absorbé par l'anglais. Pourtant, il faut mieux guider l'attention vers les grands pays et cultures et adopter une attitude « globaliste » avec nos voisins allemands, français et anglais. Cela ne peut qu'enrichir les cultures ainsi que l'organisation et la coopération européennes !

C'est ainsi que l'enseignement du FLE est important. Tout d'abord parce que la France est une nation politiquement forte qui exerce une influence dans toute l'Europe. La France occupe une position centrale en Europe. Non pas seulement géographiquement, mais aussi politiquement, socialement et pour ce qui est de l'économie. La France est alors un pays à ne pas négliger (ce qui est impossible pour la Belgique vu que le français est une des trois langues nationales).

Ensuite, La France se caractérise par son histoire exceptionnelle. Depuis des siècles, elle a été un des protagonistes dans l'histoire européenne. Et même avant l'existence officielle de la nation, elle jouait déjà un rôle importante (pensons à la Gaule) dans le territoire européen.

Puis, la culture française. Prenons d'une part la cuisine française : elle n'a pas seulement inspiré profondément notre cuisine belge, mais elle fonctionne dans toute l'Europe comme modèle de ce qui est bon et gourmand. D'autre part, la culture française est aussi représentée par la musique et par la littérature française.

Néanmoins, la langue et la culture françaises sont souvent considérées par les étudiants d'être trop difficile et d'être inférieures à la langue et la culture anglaise. De là l'importance du FLE ! À nous, enseignants, de motiver nos élèves et de leur montrer la beauté et l'élégance de la langue française ainsi que l'aspect intéressant et divertissant de la culture et de la littérature exceptionnelles françaises. Ceci n'est pas facile vu que les anglais et les américains imposent leur langue et culture dans tous les domaines de la vie. Les médias débordent de l'anglais et, comme c'est aussi une langue assez facile, attirent l'attention des jeunes.

Nous pouvons conclure que le français est une langue de grande importance dans le domaine politique, social et économique et qu'elle mérite d'être enseignée dans les écoles secondaires européennes non seulement grâce à ces arguments précédents, mais aussi grâce à sa beauté linguistique et à son prestige culturel. Il est alors important de continuer la « lutte » du français contre l'anglais (pour ce qui est de l'enseignement) afin de donner à la langue française une position plus importante dans les connaissances générales et dans la vie quotidienne des jeunes citoyens européens.

De nos jours, l'Europe est devenue de plus en plus un 'meltinpot' de cultures et de langues. L'anglais, l'allemand, l'espagnol... chacune de ces langues est omniprésente dans la société multiculturelle en question. Évidemment, il en est de même pour le français. Énumérons ci-dessous les avantages qu'implique l'enseignement du français langue étrangère.

Tout d'abord, il est important de signaler l'intérêt du français au niveau social. Le fait de savoir s'exprimer en français va faciliter les contacts sociaux et mener à un respect mutuel entre locuteur et interlocuteur, aussi bien en Belgique qu'à l'étranger. D'ailleurs, la maîtrise du français aura une influence sur la confiance en soi. Ensuite, l'apprentissage de cette langue étrangère incitera les élèves sans doute à aller découvrir la culture et la littérature correspondantes, aspects indispensables quant à la formation générale de tout homme. Enfin, il est clair que la maîtrise du français ouvrira les portes aux autres langues romanes, c'est-à-dire, on pourra établir plus facilement, par analogie, des liens entre le français et l'espagnol ou l'italien.

Bref, il convient de dire que l'enseignement du français langue étrangère est d'une valeur inestimable et se porte garant (soit partiellement) de la réussite personnelle dans une Europe multilingue.

Il est impossible de nier à nos jours que l'anglais est la langue la plus répandue. Mais qu'est-ce que ceci veut dire pour les autres langues ? Comment expliquer aux jeunes apprenants de langues l'importance de chaque langue en soi ? Regardons le français de plus près.

Premièrement, il est important de ne pas perdre de vue que chaque langue a ses propres caractéristiques. Ceci est visible dans sa culture, mais aussi dans la vie quotidienne. Bien sûr qu'on pourrait juste tout traduire ou tout doubler, mais ne pas sans perdre une partie de l'originalité. La culture française ne perd pas d'importance, mais en gagne avec des films comme «Les Intouchables ». Mais pour pouvoir apprécier une culture, il faut être en contact avec et apprendre la langue est le plus beau contact qui existe.

Deuxièmement, la langue française a un passé riche. Apprendre une langue n'est pas juste important pour la vie et la culture de maintenant, mais aussi pour comprendre l'histoire et les classiques. Dans une Europe multilingue, il est important d'avoir des représentants de chaque langue. Aussi bien pour le français que pour les autres langues, un auteur comme Proust est le plus beau dans sa propre langue.

Dernièrement, apprendre une langue est important pour la communication. Il y a toujours beaucoup de langues maternelles au monde. Connaître plusieurs langues nous permet de parler avec des gens d'autres origines, de se faire comprendre. En Belgique, le français est spécifiquement utile à apprendre vu que ça nous permet de communiquer avec le moitié du pays.

On peut conclure qu'apprendre des langues est d'une grande importance, justement parce qu'on vit dans une Europe multilingue. Apprendre le français, n'est pas juste apprendre la grammaire et le vocabulaire, mais entrer dans la culture de la langue.

PHIL UGent_B10_1314

Est-ce qu'il est intéressant et important d'enseigner le français langue étrangère dans une Europe multilingue dans laquelle l'anglais est toujours vu comme langue véhiculaire ? À mon avis, l'éducation de français, mais surtout l'enseignement de plusieurs langues étrangères sont nécessaires dans la formation d'un étudiant, vu que cette connaissance permet une personne d'être vraiment un habitant du monde.

L'enseignement des langues étrangères donne les élèves la chance de participer dans le monde. D'abord la connaissance des langues renforce la communication internationale et rend qu'une personne peut s'exprimer plus clairement. Deuxièmement, quelqu'un qui connaît plusieurs langues est capable d'entendre des médias diff. Ainsi on peut être mieux au courant de ce qui se passe dans le monde. Finalement, l'enseignement d'une langue étrangère va beaucoup plus loin que les quatre compétence, il provient aussi une aptitude aux autres langues.

Mais pourquoi est-il utile d'enseigner le français plutôt qu'une autre langue ? La première réponse est évident : Beaucoup de gens le parle ans le monde entier. En outre, il est important et presque obligatoire, dans la vie professionnelle. Finalement, l'enseignement du français pour nos belges est nécessaire pour l'unité de notre pays.

En concluant, l'enseignement des langues étrangères doit être une partie importante de la formation d'un élève, parce qu'il aide les élèves de participer dans le monde.

PHIL UGent_B11_1314

Apprendre le français, c'est découvrir un univers. À part l'atout évident que présente la connaissance du français lors des entretiens d'embauche, songeons avant tout à l'énorme bagage culturel que la langue enveloppe.

Tout d'abord, la connaissance du français ouvre les yeux sur des contrées lointaines. Suivre les élections au Canada ou aller en Afrique : la compréhension orale de la langue française vous élargit l'horizon. Songeons également au nombre d'amis potentiels en France ou en Suisse, une fois atteint un certain niveau en français parlé.

L'expression écrite de la langue française réserve à son tour de belles surprises pour l'apprenant. La valeur ajoutée de savoir écrire en français, c'est qu'on apprend à nuancer, en enchaînant des subordonnées, jusqu'à ce qu'on ait trouvé la formule parfaite. Élégante et polie, raffinée et gonflant de subtilités et de formalités qui lui sont si chères, la langue française incite ses apprenants à soigner leur langue.

Il reste alors de stresser la richesse de la culture française, qui se cache derrière chacune des phrases de la langue qui la transmet. C'est avec Proust que le jeune apprenant remettra en question la notion de 'réalité'. C'est ensuite passant au réalisme indéniable du cinéma français qu'il se verra confronté à la banalité (quasi tragique) de la vie de tous les jours pour enfin oublier – ou en tout cas relativiser – cette lourdeur en rigolant avec Louis de Funès.

Une esthétique donc, mais plus important encore, la connaissance de la langue française offre à ses apprenants une nouvelle ouverture sur le monde, à travers les possibilités offertes au niveau de la communication ainsi qu'au niveau culturel.

La lutte entre le français et l'anglais forme certainement partie de la réalité d'aujourd'hui, une lutte qui – selon la majorité des étudiants européens – semble être gagnée par l'anglais. Faut-il mettre en question l'enseignement du FLE dans une telle réalité ?

Bien qu'on ne puisse pas négliger une présence énorme de l'anglais dans l'univers de la jeunesse européenne, je crois qu'il reste quand même important de leur montrer la position sous-estimée du français. Surtout en Europe occidentale, le français se manifeste très souvent comme langue de communication entre la population même (en France bien sûr, mais aussi en Suisse, en Belgique, ... même en Catalogne, où le français sert de base pour la langue primaire). Cette réalité est importante au niveau touristique, mais influence certainement aussi le monde professionnel : S'il faut, en fonction d'une telle ou telle compagnie, communiquer avec une population qui ne sache parler que du français, il est important d'être capable de s'exprimer dans cette langue. Finalement, ce qui est un argument plus émotif, je pense qu'il est également important de garder la diversité linguistique européenne et d'éviter une «anglisation».

Après tous ces arguments, je pense que l'Europe nécessite un enseignement du FLE qui accepte la réalité de l'anglais, mais qui permet aussi de montrer aux étudiants l'importance permanente du français dans cette « lutte ». Je pense qu'il faut premièrement montrer (cette importance) avant d'enseigner.

La question se pose souvent : pourquoi devenir professeur de français ? Ce n'est pas une langue inutile, surtout si on sait parler l'anglais ? Nous essayerons de montrer le contraire. Dans un premier temps, nous évoquerons la situation de notre propre pays, puis nous analyserons brièvement l'Europe multilingue pour finir par énumérer les avantages cognitifs de l'apprentissage du français.

Pour ce qui est de la situation de la Belgique, le français et la connaissance du français prennent une place importante. Il est nécessaire pour pouvoir communiquer dans la vie, dans des situations commerciales et politiques, même en Flandre. En outre, la connaissance du français améliore la situation sociale ou communautaire dans notre pays : s'il y a une entente réciproque, l'intercompréhension s'améliore.

En Europe, par continuation, la situation linguistique est encore plus complexe. Pourtant, le français peut être considéré, avec l'allemand, comme la langue la plus importante de l'Europe, étant donné que la langue est parlée en France, en Belgique, en Suisse, en Italie et au Monaco. L'anglais, une langue mondiale importante, est moins étendu que le français. En outre, la France est un pays économiquement et politiquement important en Europe, et la connaissance de cette langue améliore la compréhension du système européen.

Finalement, la connaissance d'une deuxième langue facilite l'apprentissage d'une troisième, quatrième, ... langue.

Bref, le travail de professeur de français n'est ni inutile ni questionnable. Le professeur de français aide ses étudiants à apprendre une langue étrangère très importante. Il aide les élèves à s'intégrer mieux dans un pays multilingue et dans une Europe multilingue. Mais il améliore également indirectement les liens entre les différents groupes linguistiques et entre les différents pays, en ce qui concerne la situation sociale, politique et économique. Le français étant une des deux langues les plus importantes en Europe, il s'agit de la langue la plus appropriée à ce but. L'anglais langue mondiale importante, occupe une place de moindre importance. Et finalement, apprendre le français est utile pour l'acquisition d'autres langues, étant donné l'expérience que les élèves possèdent déjà d'apprendre une langue étrangère. Le professeur de français langue étrangère est donc une personne importante dans l'Europe multilingue d'aujourd'hui.

En Europe, deux tendances paradoxales voient le jour : D'une part, les pays Balkans deviennent un 'patchwork' de langues et de cultures. D'autre part, l'Europe occidentale continue à fournir un port fiable et stable dans une Europe instable. Au milieu d'une Europe qui devient de plus en plus hétérogène, c'est toujours la France qui occupe une position centrale.

La position centrale que prend la France en Europe s'installe aux plusieurs niveaux : Dans le monde politique, François Hollande est l'homme politique le plus télévisé, à côté d'Angela Merkel de l'Allemagne et David Cameron de l'Angleterre. Sur le plan économique, la France a un pouvoir prépondérant pour l'économie de l'Europe. Et au niveau de la culture, la France est un pays qui représente au fond la mentalité européenne : Paris rest la ville européenne la plus iconique. L'influence de la France, qui peut être interprétée comme un lien direct de la position centrale du pays, se voit également au niveau de l'enseignement. Puisque le français est une des langues les plus importantes de l'Europe, même du monde entier, la maîtrise du français reste nécessaire pour un 'feeling' européen. Mais, bien sûr, il faut nuancer la position centrale du français. Par rapport aux autres langues européennes, le français – aussi comme langue étrangère – semble à perdre son rôle indispensable à l'anglais. Le français, qui était au 18^e et au 19^e siècle la langue la plus importante au monde, se voit 'détrôné' par l'anglais à la fin du 20^e siècle. C'est une tendance qui devient clair sur le plan mondial, mais aussi sur le plan européen. Dans un contexte multilingue, c'est l'anglais et pas le français qui devient la langue véhiculaire. Même en France, c'est l'anglais qui est utilisée en faveur du français. C'est une tendance qui se voit également dans les médias, où l'anglais préoccupe la vie des adolescents, par le biais de la musique, le cinéma et la télé. Sans doute, la toute-présence de l'anglais influence aussi l'enseignement du français comme langue étrangère. De plus en plus, c'est l'anglais qui est enseigné comme langue étrangère. Par manque du temps, le français est souvent négligé.

Par une Europe qui devient de plus en plus multilingue, le français éprouve des difficultés à garder son rôle indispensable. Dans une Europe hétérogène, ou plus que jamais l'anglais est hanté comme langue véhiculaire, le français joue le rôle de deuxième langue européenne. Néanmoins, à l'aide du rôle primordial de la France dans la vie européenne, la renaissance du français comme langue étrangère ne semble pas impossible.

PHIL UGent_B15_1314

L'enseignement du français en tant que langue étrangère devrait prendre une place importante dans l'environnement politique et scolaire, autant au niveau national qu'au niveau européen. Dans ce texte argumentatif, je parlerai d'abord de l'importance de la langue en Europe et je finirai par expliquer quelle est son importance en Belgique et en Flandres.

Étant donné que Bruxelles est la capitale de l'Europe et que le français y est considéré comme la langue principale, on pourrait dire qu'il est important d'au moins pouvoir comprendre la langue au niveau européen. De plus, même si l'anglais est toujours la langue la plus utilisée au niveau international, il ne faut pas oublier que la France est un pays qui joue un grand rôle au niveau politique et économique. Du coup, la compréhension de la langue pourrait faciliter les contacts politiques à travers les frontières.

À côté de son importance au niveau européen, il va de soi qu'en tant que langue officielle en Belgique, le français devrait être compris et parlé par la plupart des néerlandophones. Pour obtenir ce bus assez ambitieux, je pense que l'apprentissage du français devrait commencer à un âge très jeune.

Somme tout, il est très important de continuer à améliorer l'enseignement du français parlant en Europe, mais surtout en Flandres.

Indéniablement, l'enseignement du français est d'une grande importance. En dehors de l'existence d'une culture francophone extrêmement riche, nous voudrions également mettre en évidence l'importance « pratique » (/ politique) du français. Dans ce qui suit, nous présentons quelques réflexions concernant ce thème.

Tout d'abord, le français est une des langues officielles de l'Union Européenne (« la langue de la diplomatie »), même si l'anglais est aujourd'hui omniprésent. La collaboration européenne et l'unification de l'Europe sont sans doute les défis de l'avenir. En adoptant ce point de vue des valeurs cosmopolites, il s'avère qu'une bonne connaissance du français est indispensable pour assurer une bonne entente parmi les pays membres (sachant que les deux puissances européennes actuelles sont l'Allemagne et la France). A cela s'ajoute que la Belgique est un pays où le monde germanique et le monde latin se réunissent, ce qui reflète en quelque sorte la situation européenne. Deuxièmement, il faut dire que le français peut constituer « la clé » qui donne accès à un éventail d'autres langues romanes. Ainsi, une bonne connaissance du français facilite l'apprentissage d'autres langues romanes et, par conséquent, incite à découvrir d'autres « mondes », une autre façon de penser. En dernier lieu, rappelons qu'il existe des chaînes comme TV5 Monde qui donnent souvent un regard alternatif sur l'actualité mondiale.

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que le français est primordial afin d'avoir une vue plus diversifiée, plus complète sur le monde complexe dans lequel nous vivons.

Depuis des siècles, la France et toute la culture française jouent un rôle primordial dans l'Europe. En considérant la place centrale de la France, qui est en effet un des états majeurs de l'Europe, nous pourrions présupposer l'importance du français comme langue étrangère. Mais est-il vraiment obligé de parler le français pour mériter le titre de « bon civil européen » ?

La prédominance du français dans l'Europe d'aujourd'hui se traduit à la fois dans le domaine de la politique, du commerce et de la culture. Comme nous venons d'expliquer, la France continue jusqu'à nos jours à dominer la politique européenne – ensemble avec l'Allemagne et la Grande-Bretagne. Ce sont avant tout ces pays-là qui se font entendre au niveau mondial. Du point de vue du commerce, nous mentionnons le vin français qui est exporté à chaque coin du monde. Finalement, la littérature et la culture française brillent depuis des siècles et continuent à briller jusqu'à nos jours. Il est évident qu'on ne peut pas tant goûter des grands noms tels que Flaubert, Zola et beaucoup d'autres sans avoir la moindre notion de la langue française.

En guise de conclusion, il est important d'enseigner le FLE pour qu'on puisse s'exprimer en français qui s'avère un outil de communication indispensable aussi aux niveaux politique et commercial qu'au niveau culturel. Afin de répondre aux critères d' « être un bon civil européen », il faut au moins pouvoir converser avec M. Hollande, avoir lu Flaubert EN FRANÇAIS et savoir prononcer les régions d'origine du meilleur vin de l'Europe.

PHIL UGent_B18_1314

Un jour, le français était la langue véhiculaire de l'Europe, voire la langue du monde. Aujourd'hui, le français est remplacé par l'anglais en tant que langue internationale dominante de l'Europe. Même si le prestige du français a fortement diminué, le poids en Europe reste néanmoins important.

En premier lieu, évoquons l'anglais. L'influence du français est énorme. Grand nombre de mots sont empruntés au français grâce à Guillaume le Conquérant. Ce qui constitue donc de nos jours la langue dominante en Europe ressemble pas mal à la langue internationale précédente.

Puis, jettons un coup d'œil sur l'histoire et la culture françaises. C'est grâce à la France, aux intellectuels français, que le savoir s'est diffusé en Europe (cfr. l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert). Le siècle des Lumières en outre promu la liberté d'esprit en Europe. Plus tard, les grands écrivains français du 19^e siècle ont fortement influencé l'esprit du temps. Ils ont osé prendre position dans des débats politiques dans le but de sensibiliser le peuple. Pensons à Zola et l'affaire Dreyfus, Zola avait déjà compris le grand danger des antisémites. Ou bien Flaubert qui, avec Madame Bovary, a osé écrire un livre sur l'adultère, sujet interdit par l'église. Ces grands écrivains ont donc lutté pour l'égalité, pour un meilleur monde, leur influence a été très importante.

Enfin, dans notre propre environnement en Belgique, l'enseignement du français est d'une grande importance étant donné le statut bilingue de notre pays. À Bruxelles, la capitale de l'Europe, règne le français, son poids n'est donc pas à sous-estimer.

En guise de conclusion, l'enseignement du français langue étrangère en Europe est important. Même si l'anglais a pris le relais, le poids du français (et donc sa richesse culturelle et littéraire) est non-négligeable.

PHIL UGent_B1_1415

Déjà depuis plusieurs millénaires, l'Europe semble souffrir de la saga biblique connue comme la tour de Babel, en hébergeant une multitude de langues. Pour des buts communicatifs, cependant, il faut qu'une lingua franca soit de mise ! Dominante du 17^e siècle jusqu'au début du 20^e siècle, le français s'est vu dépassée par l'anglais à partir des années 60. Du coup, la question s'impose de savoir si le français mérite toujours une place dans l'enseignement européen.

Avec l'essor de l'anglais, les problèmes linguistiques semblent s'effacer : si tout le monde apprend l'anglais à côté de sa langue maternelle, la communication est garantie. Paradoxalement, le multilinguisme général mène donc à un bilinguisme individuel.

Certes, il faut apprendre l'anglais, mais la maîtrise d'autres langues reste un atout. En effet, il n'y a pas que la culture anglo-saxonne, et de plus, l'apprentissage d'autres langues stimule le cerveau et ouvre le regard. Or, pourquoi apprendre le français ? D'abord, sur le plan quantitatif les francophones représentent une grande partie des Européens, et à cela s'ajoute en outre les colonies anciennes comme le Congo, le Canada, etc. Secondement, vu l'importance historique du français durant les siècles précédents, la maîtrise du français ouvre la porte d'une histoire et culture très riche, qui se perpétue aujourd'hui.

Bref, pour contrecarrer l'évolution vers le bilinguisme, il faut enseigner d'autres langues à côté de l'anglais, et le français y est un bon candidat.

PHIL UGent_B3_1415

Le français constitue une des langues les plus parlées en Europe. Lié à ce fait, il semble évident de postuler qu'on ne peut pas nier l'importance de l'enseignement du français comme langue étrangère.

A cause de la présence étendue de cette langue, dans beaucoup de pays, il est nécessaire ou au moins très utile pour les non-francophones d'en avoir une bonne connaissance, laquelle on peut obtenir grâce à son enseignement, d'une manière bien organisée. Depuis le début de ces temps modernes, on a constaté une globalisation générale, qui continue à augmenter et qui affecte notre vie d'une façon toujours plus claire. Un des effets de cette culture partagée et le contact entre des personnes avec des langues maternelles différentes. Par conséquent, la possibilité d'être confronté avec le français est très haute. Dans la vie professionnelle, un nombre élevé de secteurs exige l'utilisation du français. Sans une maîtrise de la langue, pour laquelle il faut l'enseignement, vous avez moins de valeur au marché. Beaucoup de pays européens ont une population très variée, avec des parlants de toute sorte de langues. Pour éviter qu'il n'y ait pas de compréhension mutuelle, les parlants de deux ou plus langues différentes utilisent surtout l'anglais et le français.

PHIL UGent_B4_1415

Bien que l'anglais semble avoir dépassé le français comme langue de communication internationale, le français reste une des langues les plus enseignées dans une grande partie de l'Europe (et du monde en général). Mais pourquoi le français reste-t-il si important ?

Une première raison est liée au statut de la France. Le pays gouverné par François_Hollande est un des plus grands pays du continent, non seulement en ce qui concerne sa grandeur géographique, mais également sur le plan économique. Dans l'Union Européenne, cette institution qui semble de plus en plus contrôler le paysage politique, la France reste une grande puissance économique – à côté de l'Allemagne. Ce n'était pas une coïncidence que le terme était créé il y a quelques années : les conférences entre le (ex)-président de la République et la 'Bundeskanzlerin' étaient cruciales pour le gouvernement de l'Union Européenne.

Vu que les Français sont en général de nature assez chauviniste et qu'ils aiment donc de parler leur propre langue, il est certainement un atout pour toute entreprise ayant des relations avec la France de pouvoir compter sur une bonne connaissance du français chez leurs employés. Il y en a de même pour des touristes qui aiment visiter la France : ce sera plus facile à communiquer si on connaît le français, parce que les Français ne sont pas connus pour une maîtrise exceptionnelle de l'anglais...

Mais le français est également parlé en dehors du cadre hexagonal. Si seulement on se limite à l'Europe, on peut trouver pas mal de pays dans lesquels la langue est parlée – soit comme langue nationale, soit comme une langue minoritaire.

PHIL UGent_B6_1415

Beaucoup de jeunes se posent la même question : pourquoi est-ce que nous devons encore apprendre le français dans une Europe où nous entendons presque seulement l'anglais ? Les jeunes regardent les films et les séries en anglais, leur musique favorite est chantée en anglais. « Il faut quand-même avouer que tout le monde sait parler l'anglais en Europe », disent-ils, « donc ça suffit de savoir parler l'anglais. » Le français n'est pas une langue utile en Europe semble la conclusion générale.

Les jeunes, et les adultes, ont raison quand ils posent ces questions. Partout nous entendons l'anglais. Dans ce monde globalisé, l'anglais semble la langue véhiculaire. Mais –est-ce que tout le monde parle vraiment l'anglais en Europe ? Ce sont surtout les jeunes générations et nous voyons que chaque pays protège sa propre langue et communique dans sa propre langue. Pour vraiment comprendre quelqu'un il faut donc parler sa langue. Cela vaut aussi pour le français, pour entrer dans la culture de la France, il faut parler le français. Puis, l'apprentissage de différentes langues est important pour un développement général des gens, et surtout des jeunes. Mais pourquoi alors apprendre le français et pas l'italien par exemple ? Le français est une langue importante en Europe. Pensez à l'économie mais surtout au capital de l'Europe qui se trouve à Bruxelles où nous parlons surtout le français.

Il faut donc voir l'apprentissage du français dans un cadre plus général dans lequel l'apprentissage des langues nous aide à se développer et de connaître l'Europe et ses cultures. Il ne suffit pas de connaître sa langue maternelle et l'anglais dans cette Europe multilingue. C'est un atout de parler le français en Europe ; la langue du cœur de l'Europe.

PHIL UGent_B7_1415

La Commission européenne encourage les pays européens de stimuler la maîtrise de plusieurs langues, c'est-à-dire la langue maternelle et deux langues étrangères. De nos jours, il est évident que l'anglais est important comme langue étrangère. Mais quelle devrait être cette deuxième langue étrangère ? Notre réponse est le français. Dans ce qui suit nous nous penchons sur les différentes raisons de l'importance de l'enseignement du français en Europe, c'est-à-dire du point de vue économique, culturel et sociologique.

Dans l'Europe multilingue, le Royaume Uni, la France et l'Allemagne forment les trois pays les plus importants, du point de vue économique. Il ressort d'études scientifiques qu'en Allemagne, le niveau de l'anglais est assez élevé, mais généralement les Français ne maîtrisent guère l'anglais. Donc, pour entrer en contact avec les Français, soit pour des raisons économiques, soit pour d'autres, il faut qu'on puisse s'exprimer en français. D'où donc l'importance de l'enseignement du français langue étrangère dans une Europe multilingue.

La France a également une importance culturelle historique pour l'Europe. Afin de découvrir cette héritage culturel, par exemple du temps de Louis_XIV et de Napoléon_Bonaparte, il faut un enseignement du français. On peut lire des sources en traduction, mais pour vraiment pouvoir créer l'esprit du temps, le français est indispensable.

Enfin, la France est le pays le plus adoré comme pays de vacance. Si on veut entrer en contact avec la population locale, on doit vraiment maîtriser le français, parce que même aux lieux touristiques l'anglais n'est pas bien connu. Les Français l'apprécient toujours quand quelqu'un fait l'effort de parler en français, surtout quand son français est presque impeccable. Alors, en maîtrisant le français, on gagne un peu de statut. Et ce ne sont pas seulement les Français qui apprécient la connaissance du français. Elle est également aimée par vos amis et vos collègues non-francophones.

Bref, si tout Européen doit étudier deux langues, nous désirerons qu'il devrait être l'anglais et le français. Nous croyons aussi que l'enseignement du français donne les Européens des atouts économiques, culturels et sociologiques.

PHIL UGent_B8_1415

Un étudiant au collège se demande sans doute une fois dans sa carrière : « pourquoi les profs continuent-ils de m'enseigner le français avec une telle obstination, tandis que l'anglais me sera beaucoup plus utile dans ma vie future ? » Cette question touche à deux arguments centraux qui remettent l'enseignement du français langue étrangère en question, et qui déclenchent, par conséquent, ce plaidoyer pour le français dans l'enseignement.

Tout d'abord, pourquoi l'enseigner si sa présence ne cesse pas de diminuer dans le contexte de l'étudiant ? La réponse semble plutôt simple : pour offrir à l'étudiant un contrepoids solide à une culture anglo-américaine omniprésente. Il serait dommage s'il perdait toute appréciation pour cette richesse culturelle, qui lui offre encore une vision originale sur les films, les livres, la vie en générale... une vision qui, peut-être, n'est pas déjà affectée par les exigences 'Hollywoodiennes'.

Ensuite, il y en a qui disent que c'est (trop) difficile d'apprendre le français. C'est probable. Mais n'est-ce pas une raison de plus pour le faire tout de même ? N'est-il pas un bon exercice de chercher la cohérence dans une langue ? N'est-il pas stimulant de se pencher sur une phrase que nous ne comprenons pas toute de suite ? La récompense, n'est-elle pas plus grande ? Oublions donc de temps en temps le point de vue utilitaire, pour ne pas oublier le plaisir d'apprendre une nouvelle langue. De l'autre côté, ne perdons pas des yeux toutes ces institutions et ces situations où le français est encore un outil incontournable.

Bref, il est clair que le français prouve toujours sa valeur dans notre enseignement, comme alternatif à la culture anglo-américaine ou comme instrument pour le développement intellectuel de ses étudiants, mais encore plus comme une culture riche et valable à soi-même.

PHIL UGent_B9_1415

Il n'est plus nécessaire de dire qu'on vit de nos jours dans un monde globalisé : des langues communes sont très importantes pour se comprendre, pour pouvoir communiquer.

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, ce n'est pas seulement l'anglais qui l'emporte dans ce monde-ci. N'oublions pas l'importance des autres langues (par exemple le chinois ou l'espagnol) dans la communication globale. Le français aussi a un rôle important dans cette communication : on ne le dirait peut-être pas quand on voit le nombre d'utilisateurs en Europe, mais ceci se rend bien clair en tenant compte des nombreux pays africains où on parle la langue de Voltaire.

L'enseignement des langues « internationales » est alors indispensable : il faut se centrer sur la compréhension mutuelle, sur le fait qu'avant tout, il faut que le message passe. Ce n'est plus d'abord la justesse grammaticale ou langagière qui compte, mais bien le contenu du message. Ceci fait que dans l'enseignement moderne, c'est avant tout l'interaction entre professeur et élèves ou entre élèves qui fait partie du cours : il faut qu'ils apprennent à faire passer le message, à faire réussir la communication. Le focus du cours se trouve alors sur le dialogue et l'usage des actes fonctionnels de la langue.

Ce type d'enseignement prépare l'élève à la manière dont on communique dans le monde globalisé d'aujourd'hui. Son importance pour bien préparer un individu au futur dans un environnement multilingue, ne peut pas être sous-estimée.

PHIL UGent_B12_1415

Le français a dépassé son point culminant en Europe. Sous la popularité contemporaine de l'anglais, cette langue passe pour être difficile et impopulaire. Néanmoins, son importance dans l'Europe occidentale ne peut pas être contestée.

En Belgique, le français profite d'un statut comme deuxième langue officielle. Sa présence se perçoit le plus en Wallonie et dans les régions bruxelloises. En outre, la Belgique est entourée par d'autres pays où le français reste toujours important ; la France et le Luxembourg. Un autre facteur favorable est la localisation du français dans la famille romane européenne, où le français se voit supporté par ses « confrères », c'est-à-dire, l'espagnol, le portugais, et l'italien. Il faut admettre que ces langues n'ont pas connu le même apogée que le français avant l'invasion linguistique anglaise.

L'utilité du français dans l'enseignement se limite plutôt au besoin d'acquérir certains buts, par exemple la nécessité du français au travail futur. Dans ce cas, l'anglais ajoute le désir d'entrer en contact avec la population native et sa culture, moins attesté pour le français.

Malgré la popularité de l'anglais, le français reste important en Belgique étant la deuxième langue officielle. Ce pays se situe autour d'autres membres de la francophonie et dans une Europe romane. Dans l'enseignement, le but utilitaire prédomine ce qui ne va pas en faveur d'une intégration culturelle.

PHIL UGent_B13_1415

Si l'anglais est une langue que tous les Européens – même les plus jeunes – comprennent et savent parler à peu près, il faut toutefois noter que l'anglais n'est pas la langue la plus parlée en Europe. Le français, par exemple, s'utilise beaucoup plus dans cette partie du monde. La Belgique, la France et la Suisse ne sont que quelques exemples de pays où le français est beaucoup parlé. Pour cette raison, il importe de se demander dans quelle mesure la connaissance du français est importante dans l'Europe multilingue, une question qui ne peut être répondue sans prendre en compte l'importance de l'enseignement du français en tant que langue étrangère.

Si on prétend souvent qu'une langue ne peut être apprise qu'en la parlant, qu'en vivant dans la culture où cette langue s'utilise, nous sommes toutefois d'avis qu'il faut un certain base éducatif afin que la langue soit utilisée correctement. Le fait de parler le français de façon fluide ne signifie donc pas pour autant qu'on sait l'écrire sans fautes, ce qui est quand même indispensable dans l'Europe contemporaine, où le nombre de contacts internationaux ne cesse d'augmenter. L'enseignement du français joue donc un grand rôle dans le fonctionnement professionnel de l'Europe.

De plus, apprendre une langue dès qu'on est jeune, cela ouvre l'esprit. Ça nous aide à vivre non seulement dans une Europe multilingue, mais également dans une Europe de plus en plus multiculturelle. En ce qui concerne le français, connaître cette langue signifie en même reconnaître la grande partie des Européens qui la parlent.

Cette idée nous mène à dire que l'enseignement du français et d'autres langues étrangères en général, aide à améliorer les contacts dans l'Europe, qu'ils soient de nature professionnelle ou culturelle. L'enseignement de langues étrangères contribue donc au fonctionnement de l'Europe, et ainsi du monde.

Il y a une dizaine d'années, les frontières des membres de l'Union Européenne se sont ouvertes. Dès lors, des voyageurs entrent librement dans presque tous les états européens. Bref, il est devenu plus facile de visiter et d'expérimenter des cultures voisines. C'est-à-dire, à condition qu'on connaisse la langue parlée du pays qu'on veut visiter.

Cette thèse évoquera immédiatement des contestations. En effet, un grand nombre de personnes trouvera sans doute qu'on peut s'exprimer toujours dans la lingua franca d'aujourd'hui, bref l'anglais. C'est vrai, l'anglais joue un rôle de plus en plus important dans nos vies. En écoutant la radio ou en regardant la télévision, l'influence ou plutôt l'importance de l'anglais se manifeste. Voilà pourquoi beaucoup de membre de l'U.E. insistent sur l'enseignement de l'anglais, de sorte que des gens comme les Suisses semblent presque des bilingues. Or, tout le monde qui voyage un peu sait que cela ne vaut pas pour toutes les nations. En me basant sur mon expérience personnelle, de nombreux Français ne maîtrisent pas vraiment l'anglais. Ce qui est encore plus étonnant, cela est même le cas chez les jeunes. Si l'on veut être vraiment clair, on utilisera donc à préférence le français. La cause de cette influence plus petite de l'anglais est probablement que les Français tiennent plus fort à leur langue nationale : à la télévision les programmes et les films étrangers sont doublés, il y a beaucoup de musique francophone... Mais le français est également un atout dans d'autres pays : en Belgique, en Suisse, en Italie, on peut se faire comprendre en français.

Bien que l'anglais semble s'imposer partout, on ne peut pas trop généraliser et attendre de tout le monde qu'on connait l'anglais. Les plus âgés ou les jeunes, toutes les personnes ont le droit d'être abordées dans leur propre langue. Si vous sur un de vos voyages faites un effort envers les gens, ces derniers feront sans doute la même chose pour vous.

PHIL UGent_B15_1415

Pendant des dialogues entre plusieurs nationalités, il semble que l'anglais est presque automatiquement la langue sélectionnée. Néanmoins, l'enseignement du français langue étrangère reste très utile, certainement dans la nation multilingue, notamment l'Europe.

Au niveau politique et socio-économique, le français est une langue considérable et omniprésente pendant des colloques européens à Bruxelles, Strasbourg ou Genève. En voyageant en Europe, beaucoup d'informations sont indiquées non seulement dans la langue institutionnelle d'un pays mais aussi en français. Le choix indique que le français est considéré comme une langue assez universelle et répandue en Europe. Les deux aspects mentionnés ci-dessus démontrent que le français est toujours une langue importante et doit être enseigné aux écoles.

Or, une réorientation de l'enseignement d'une langue étrangère – le français dans le cas-ci – est souhaitée et urgente. Dans beaucoup de pays (européens), l'enseignement met l'accent sur les compétences écrites d'une langue étrangère alors que la plupart des gens se servent activement d'une langue étrangère en parlant. Actuellement, le problème s'installe que beaucoup de gens savent assez bien écrire le français mais n'osent pas le parler à cause d'un manque d'entraînement oral.

Le français est moins présent et moins populaire que l'anglais. Ceci s'explique par le fait que l'anglais règne sur les domaines de la télévision (les séries, les vidéos) et de l'ordinateur. Ainsi, les gens se sentent plus familiers avec l'anglais. Alors que l'enseignement du français ne sera pas capable de limiter l'importance et la présence de l'anglais, le français peut s'imposer plus. Le focus de l'enseignement d'une langue étrangère est non seulement l'expression orale, mais aussi une connaissance culturelle de la France et des pays francophones. Ainsi, on n'apprend non seulement la langue mais aussi les habitudes et l'identité d'une population. Non seulement l'histoire d'un pays explique beaucoup, mais aussi l'actualité politique et socio-économique ne peut pas être négligée.

Nous constatons que le français a des fonctions importantes au sein de l'Europe. Une meilleure connaissance orale, culturelle et actuelle de la France et des pays francophones est souhaitée. Ainsi on pourrait aussi gagner la sympathie d'une population et parfois obtenir plus avec un effort d'apprendre la langue et la culture. Ainsi, le français n'est plus considéré comme une langue difficile et une culture inconnue. Ceci pourrait montrer l'importance du français.

PHIL UGent_B16_1415

L'enseignement joue un rôle primordial dans la vie des jeunes. C'est alors la tâche de l'enseignement de stimuler la maîtrise de plusieurs langues. A côté de la langue maternelle, il vaut mieux de maîtriser aussi deux langues étrangères. De nos jours, il est évident de choisir l'anglais. Or, on oublie parfois l'importance du français dans l'Europe.

Dans l'Europe, les pays les plus importants du point de vue économique sont l'Allemagne, les Etats-Unis, mais aussi la France fait partie de ce groupe. Il est donc nécessaire de maîtriser le français comme langue étrangère afin de pouvoir négocier ou de pouvoir entrer en concurrence avec les autres pays. De nos jours, les jeunes préfèrent tous l'anglais, mais ils oublient parfois l'importance du français. Il est donc important que l'enseignement stimule la maîtrise du français.

En plus, la France a également une importance culturelle historique. Il est utile que les jeunes découvrent cet héritage culturel. De cette manière, les jeunes sont conscients de l'importance du français dans l'Europe multilingue. L'histoire de la France est si importante, alors il est nécessaire que les gens soient au courant de tout cela.

Nous pouvons conclure que la maîtrise du français pourra vraiment aider les jeunes dans leur future carrière. Cette langue est indispensable dans l'Europe multilingue. Alors, c'est la tâche de l'enseignement de stimuler les enfants à apprendre cette langue, mais aussi la culture riche de la France. Le français est vraiment indispensable dans notre enseignement.

PHIL UGent_B17_1415

Dans l'Europe d'aujourd'hui, la communication ne perd pas en importance. Bien au contraire, tout tourne autour de l'interaction ; au niveau personnel, culturel et politique. L'échange des idées ne peut avoir lieu que si l'on se comprend mutuellement. Dans une Europe qui subit de plus en plus les influences d'une culture anglophone, le français semble perdre sa position centrale et son caractère prestigieux.

Le futur est aux jeunes d'aujourd'hui. Dans le but de pouvoir communiquer dans une Europe multilingue, l'appréhension des langues à l'école est essentielle. La France est un pays qui se situe au cœur de l'Europe et le rôle qu'a joué la langue française dans l'histoire européenne – et même mondiale – est considérable. Langue de culture, des sciences, d'éducation, le français s'est enforcé dans l'Europe. En outre, il faut garder à l'esprit que la connaissance du français aide à apprendre (ou à comprendre) d'autres langues – telles que l'espagnol et le portugais, qui sont parmi les langues les plus parlées au niveau mondial. Dans une Europe de plus en plus informatisée et uniformisée, le français aide à élargir les points de vue.

Dans une culture où la communication se fait souvent par e-mail ou par facebook, où l'internet est une source d'information et d'échange principale et omniprésente, la peine qu'on se donne en s'intéressant pour le français n'a que d'avantages, bien qu'il semble que le jeune européen d'aujourd'hui ne soit pas toujours convaincu de l'importance du français. Vive l'enseignement.

PHIL UGent_B18_1415

Bien qu'on voie que l'anglais se prône comme la langue internationale, il reste très important d'enseigner le français dans les pays européens.

D'abord, la connaissance du français facilite la communication au sein de l'Europe. Ce continent compte un bon nombre de pays où le français est ou bien langue officielle (p.ex. la Belgique et la France) ou bien langue utilisée dans une partie d'un pays (p.ex. la Suisse). La France est un pays qui a beaucoup d'influence au niveau de la politique et de l'économie. Il s'avère donc très intéressant de pouvoir communiquer d'une façon optimale avec ce pays.

Ensuite, le français peut aussi être utile afin de communiquer avec les pays en dehors de l'Europe, avec les pays en Afrique. Là, on utilise le français souvent comme langue véhiculaire, mais aussi vernaculaire. Pour eux, il serait donc parfois plus naturel de parler le français que l'anglais.

Troisièmement, parler et connaître le français facilite aussi la compréhension d'autres langues, p.ex. l'espagnol ou l'italien. Quand on n'a pas fait le latin à l'école, le français peut donc aider à comprendre des langues (romanes) que vous ne connaissez pas. Il n'est pas du tout évident de connaître toutes les langues européennes, à cause de sa diversité et sa quantité. Ainsi, connaître une langue germanique (l'anglais) et une langue romane (le français) aide à se débrouiller en Europe.

Bref, l'apprentissage du français s'avère très utile de pouvoir communiquer, et donc vivre en Europe, mais aussi pour la communication avec les pays plus lointain.

PHIL UGent_B20_1415

Le français est une langue parlée dans plusieurs pays européens. Malgré que cette langue ne soit pas estimée comme langue mondiale il est très important que les jeunes rentrent en contact avec le français. Nous avons souvent l'intention de sous-estimer l'importance de cette langue. Il y a plusieurs raisons pour lesquelles cette tendance est plutôt regrettable.

Beaucoup de jeunes préfèrent l'anglais au français, ce qui se voit aussi à l'école. Nous remarquons cette même tendance dans la vie quotidienne : dans une situation où quelqu'un doit communiquer avec un étranger, cette personne choisira dans la plupart des cas pour l'anglais. Or, le français est la langue d'un pays puissant dans l'ensemble de l'Europe. Au niveau économique la France est innégligeable ! Ainsi le français est une langue qui peut offrir des avantages. De plus la France connaît une culture historique très riche qui n'a pas eu mal d'importance pour l'Europe. Cette culture ne devient que accessible pour les gens s'ils maîtrisent française. La communication en Europe pourrait s'améliorer si le français recevait plus d'importance à l'école. Il est important dans une Europe multilingue que les langues puissantes sont bien instruites.

Bref, le français est une langue qui est très souvent vue comme moins puissante que l'anglais, mais elle offre des avantages intéressants. Le français offre l'accès à plusieurs domaines : économique, culturelle. L'instruction de cette langue ne peut pas être négligée.

PHIL UGent_B21_1415

Quand nous regardons le mass média et le comportement des jeunes d'aujourd'hui, ce n'est que l'anglais qui compte comme langue. Même des jeunes qui participent dans un programme d'échange parlent l'anglais au lieu du français s'ils ont le choix. Le français semble avoir perdu son prestige alors que cette langue est parlée dans plusieurs pays de l'Europe. Nous pouvons nous demander alors quelle est l'importance de l'enseignement du français langue étrangère dans une Europe multilingue ?

Comme nous venons de dire, le français est une langue bien diffusée en Europe, pensons aux pays comme la France, la Suisse et la Belgique où le français est une langue officielle. L'enseignement de cette langue présente des buts plutôt divers.

Premièrement, la connaissance du français peut aider les gens dans leurs professions. Prenons comme exemples les étudiants de la formation des professeurs. Pour ces gens-là la connaissance du français est indispensable s'ils veulent enseigner cette langue, mais aussi pour les étudiants de cette formation qui ont l'intention de donner d'autres cours (comme l'histoire), la connaissance du français offre un avantage étant donné que la Belgique est un pas bi (même tri) lingue.

En second lieu, il y a des gens qui ont un motif plus personnel pour apprendre le français. Dans ce cas, nous pouvons renvoyer aux personnes qui ont des francophones dans leur famille. Quelqu'un qui épouse par exemple une Française, fera (normalement) l'effort d'apprendre ou d'améliorer son français dans le but de pouvoir communiquer sans problèmes.

Troisièmement, beaucoup de personnes aiment voyager. Etant donné que la France est une destination de vacances populaire, il est utile d'être capable de parler la langue de ce pays. De nouveau, la communication joue son rôle ici mais n'oublions pas non plus la culture française qui attire les gens et qui offre de la motivation pour apprendre le français.

Bref, nous voyons qu'il y a beaucoup d'arguments qui démontrent l'importance de l'enseignement du français comme langue étrangère.

PHIL UGent_B22_1415

Le français a longtemps occupé la position de la lingua franca de l'Europe. Ce n'est que récemment que l'anglais semble avoir conquis cette place. La question de savoir si l'enseignement du français langue étrangère occupe encore une place importante dans cette nouvelle Europe anglophile.

Afin de comprendre la situation dans laquelle se trouve maintenant le français et l'enseignement de cette langue, il faut esquisser d'abord l'histoire de cette langue. Il n'y a pas très longtemps, le français était la langue la plus connue en Europe. Le français occupait cette place grâce aux écrivains et aux philosophes français, mais aussi grâce aux rois et la cour qui avaient tant de prestige que même les Tsars en Russie apprenaient le français. Ceux qui pouvaient payer l'enseignement voulaient donc apprendre le français pour le prestige qui accompagnait cette langue.

Aujourd'hui, le français a été remplacé par l'anglais dans le rôle de lingua franca et la question de l'enseignement du français langue étrangère en Europe se pose. Dans de plus en plus de pays l'enseignement du français n'est plus obligatoire. Pourtant il ne s'agit pas d'un remplacement de l'anglais en tant que langue obligatoire. Même si l'anglais est extrêmement important dans l'Europe contemporaine, le français est toujours vu en tant que langue culturelle par excellence et ne perd pas complètement sa position privilégiée.

Le futur de l'enseignement du français langue étrangère reste incertain, bien qu'il semble improbable que le français perdrait sa position privilégiée.

TI UGent_B5_1314

A quoi sert-il d'apprendre et d'enseigner le français dans un contexte de « mondialisation » où l'anglais semble dominer chaque aspect de la communication internationale ? Nous verrons que la langue de Voltaire et de Montesquieu a de très différents atouts à offrir à chaque apprenant.

L'apprentissage d'une langue étrangère contribue inévitablement à l'épanouissement personnel. En premier lieu, l'apprenant développe ses compétences linguistiques et intellectuelles générales. Deuxièmement, la mise en pratique de ces compétences élargit indéniablement le monde de l'apprenant.

En dehors de ces avantages généraux, le français comme langue étrangère (FLE) a plusieurs atouts à offrir. Tout d'abord, c'est une langue de culture d'une importance non négligeable au niveau mondial. Le français donne accès à un vaste patrimoine intellectuel, culturel et littéraire qui dépasse largement les frontières de la République française. La maîtrise du FLE constitue un billet d'entrée au monde de la Francophonie et à son patrimoine (littéraire, philosophique, culturel,...) richissime.

En second lieu, l'apprentissage du français contribue à l'enrichissement au niveau de la communication et la découverte de cultures. En Europe, le français est la langue maternelle de plusieurs dizaines de millions de personnes dans différents pays. La connaissance du FLE donne donc accès à une variété de cultures et de communautés, et permet d'entrer en contact avec des personnes et des groupes très divers.

Bien sûr, il est de grande importance que l'apprenant du FLE soit conscient de tous ces avantages que la connaissance de cette langue pourra lui offrir. Pour pouvoir réaliser ces atouts, l'enseignement du FLE devra intégrer tous ces aspects culturels et communicatifs de la langue. Ainsi, l'enseignement du FLE pourra contribuer à un monde plus ouvert et plus interculturel.

« *Les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde* ». Comme Ludwig Wittgenstein le dit, une langue détermine les frontières du monde de l'homme. Le français occupe en Europe toujours une place dominante comme langue de commerce, de tourisme et de culture. L'enseignement du français langue étrangère (FLE) vous offre une panoplie de possibilités.

Le FLE reste obligatoire en beaucoup de pays. Le français est la deuxième langue la plus enseignée dans l'Union européenne et cela se fait pour des raisons bien définies. Des 23 langues parlées dans l'Union européenne, le français est la troisième langue la plus connue, après l'anglais et l'allemand. Etant donné que 44% des francophones du monde vivent en Europe, le français y reste une langue importante. En plus, le français est la langue officielle des institutions de l'Union européenne. Dans les grandes entreprises et même dans les PME, le français est une langue de travail importante, parfois encore plus importante que l'anglais. Il va de soi que les entreprises exigent de leur personnel une bonne connaissance du français. Mais le français est non seulement important comme langue de commerce, aussi comme langue de tourisme. Si vous voyagez dans l'Europe, vous n'arrivez nulle part si vous ne savez pas parler d'autres langues. Bien sûr, vous savez parler l'anglais, vous l'avez appris par la télévision, le cinéma, les hit-parades... Mais si vous voyagez en France et vous voulez découvrir la vie réelle des Français, vous devrez aborder les gens dans leur langue maternelle. Ceux-ci vous guideront volontiers vers les petits cafés les plus agréables et les ruelles charmantes de leur ville quand ils apercevront que vous parlez bien le français. L'enseignement du FLE éveille l'intérêt des étudiants pour la culture française, en parlant de la littérature, de la gastronomie et de la musique françaises. L'éventail culturel français est tellement large, qu'il laisse des traces partout en Europe. La cuisine française offre des termes qu'on utilise également dans d'autres pays et des mots français comme garage et lingerie reviennent en néerlandais et en anglais.

L'enseignement du FLE reste très important en Europe. Non seulement parce qu'une grande partie de l'Union européenne est francophone, mais aussi parce que le français est une langue de commerce. La maîtrise du français vous a tellement de choses à offrir dans votre monde où les limites ne cessent de s'élargir.

TI UGent_B8_1314

Le français, doit-il être enseigné comme langue étrangère dans une Europe ? L'influence de la langue anglaise et les cultures des pays émergents se présentent de plus en plus dans de nombreux domaines, quoi que ce soit les médias ou la médecine. En même temps, le français serait de moins en moins visible. Toutefois, le français garde son influence importante...

En premier lieu, le français demeure une langue importante : près de 70 millions des 740 millions d'habitants en Europe ont le français comme langue officielle. En France, en Belgique et au Luxembourg, le français est considérée comme langue officielle. En conséquence, la langue française y est incorporée dans la vie publique. Nous y trouvons d'ailleurs une diversité importante dans la langue : le français de la Wallonie, par exemple, est différent de celui du Provence.

Même si nous ne pouvons pas ignorer l'influence croissante des pays émergents, les pays francophones maintiennent une position économique et politique importante. Pensons au fait que la France constitue la cinquième puissance économique mondiale et dispose d'un centre économique capital: Paris. De cette façon, avoir une connaissance du français est considéré comme un atout si l'on cherche un emploi. En plus, pour certains emplois, la connaissance du français est obligatoire.

N'oublions pas l'importance historique et culturelle du français: la langue de Molière a laissé ses traces dans de nombreux domaines: les mathématiques, la philosophie, la littérature, la gastronomie etcétera. Lorsqu'on commande un bon vin au restaurant, par exemple, il est très probablement que l'on reçoit un vin français... Quant au système politique de l'Europe, certains principes de droit remontent au Siècle des Lumières ! Pensons par exemple aux droits de l'homme et au code civil ! Le monde du cinéma ne serait pas complet sans le film français ni le Festival de Cannes ; et la mode contemporaine n'existerait pas sans les créateurs français tels que Dior ou Chanel... La culture française est présente dans la vie des européens, sans que l'on se rende compte parfois !

Comme l'influence de la langue de Descartes se manifeste clairement dans de nombreux domaines quoi que ce soit économie, politique ou culture, le français doit demeurer présent parmi les langues enseignées comme langues étrangères dans une Europe multilingue!

TI UGent_B19_1314

Depuis la première année de l'enseignement secondaire, je savais déjà que je voulais vraiment étudier la langue français plus tard dans mes études. Pour moi personnellement, le français était la langue d'un pays agréable et chouette.

J'aimerais toujours devenir institutrice pour le français, parce que moi, j'ai eu des difficultés durant l'enseignement supérieur. Je trouve qu'il est très important d'avoir un prof qui vous aide et qui peut expliquer les choses d'une manière efficace et directe, pas un prof qui connaît très bien la matière, mais qui ne peut pas l'expliquer.

L'Europe est multilingue, mais la Belgique est bilingue pour la plus grande partie. Voilà pourquoi je trouve que chaque Flamand(e) doit être capable de parler le français. En plus, je crois qu'à l'étranger, il faut être capable de s'exprimer sans que les autres doivent toujours s'adapter à votre langue personnelle.

En cherchant un emploi, j'ai vu qu'une certaine langue est vraiment le clé par excellence pour obtenir des choses dans une entreprise. Quelqu'un m'a dit qu'une langue est le moyen pour faire d'autres choses.

Pour travailler ensemble, il n'est rien plus important que se comprendre. Cela est toujours à la base. Quand je vais à l'étranger, je constate chaque fois qu'il est très utile et facile quand on peut s'exprimer en utilisant la langue correcte.

Je veux aider à construire un monde où les élèves et les adultes soient capables de comprendre le français et où ils puissent utiliser une langue correcte. Je veux que les autres ne se moquent pas des Belges, parce qu'ils ne peuvent pas s'exprimer dans une autre langue que le néerlandais.

TI UGent_B5_1415

Le français est une des langues principales en Europe et même dans le monde. La langue n'est pas seulement utilisée en France, mais également au Canada, en Belgique, en Afrique, etc. Bien que l'anglais soit plus présent dans le monde, le français joue déjà un rôle très important. Toutefois, on entend surtout l'anglais dans les médias et peu de français, ce qui mène à l'importance d'enseigner la langue française à l'école.

Nous vivons dans une Europe multilingue, ce qui veut dire que beaucoup de langues différentes sont parlées en Europe, mais le français – après l'anglais – est une langue omniprésente en Europe, voir dans le monde. Malheureusement, les étudiants montrent peu d'intérêt pour le français. Ils le veulent surtout apprendre pour pouvoir travailler, voyager, etc., parce que c'est une langue pratique dans le monde. Pour l'anglais, c'est autre chose : les étudiants montrent plus d'intérêt, ils aiment apprendre cette langue et la culture anglaise. Voilà pourquoi il est très important de susciter l'intérêt pour le français chez les étudiants, d'essayer d'activer une certaine passion. Les professeurs peuvent réussir à réaliser ce but en enseignant pas seulement la langue française – ce qui est assez théorique ; mais en enseignant également la culture française – ce qui est plutôt pratique et plus amusant. La France est un pays qui a beaucoup à offrir, c'est un pays important en Europe et dans le monde. Pensons à l'industrie et la politique. La connaissance du français est certainement importante dans un monde qui subit d'une globalisation. Si les étudiants veulent réussir à trouver un travail, c'est un plus d'avoir une bonne connaissance de cette langue.

Bref, l'enseignement du français langue étrangère dans une Europe multilingue est très important, même nécessaire.

L'Europe devient de plus en plus multilingue : la globalisation, l'immigration et le trafic libre dans l'Union Européenne ont pour conséquence que chaque pays européen compte aujourd'hui des centaines de langues. Cette multiculturalité est une chose belle et positive, mais dans ce cadre multilingue il est aussi important d'avoir des langues qui unissent tous ces gens.

Les domaines de l'économie, de la politique européenne ... utilisent des langues universelles comme l'anglais et le français. L'importance et la force de l'Union Européenne deviennent de plus en plus grandes : de nombreuses décisions politiques sont prises sur le niveau européen pour pouvoir combattre les grandes puissances comme les Etats-Unis, la Chine ... Nous entrerons de plus en plus en contact avec des étrangers. Pour cette raison, il est très important que les jeunes apprennent les grandes langues européennes, comme le français, l'une des langues les plus importantes en Europe et même dans le monde.

L'enseignement du français langue étrangère a d'autres bénéfices outre que le but économique. La France est un pays avec une culture et une histoire énormément riches. En apprenant le français, on apprend aussi une grande partie de l'histoire européenne.

L'enseignement du français langue étrangère reste donc très important dans l'Europe multilingue d'aujourd'hui. C'est une langue d'une grande importance dans l'économie européenne et les jeunes doivent l'apprendre pour pouvoir survivre dans un monde qui devient de plus en plus globalisé.

TI UGent_B11_1415

L'importance de l'enseignement du français comme langue étrangère dans une Europe multilingue se situe aux trois niveaux : tout d'abord c'est un moyen de communication multifonctionnel, c'est également un moyen d'intégration, et, dernièrement, cela fait partie de notre patrimoine.

Évidemment, le français est un moyen de communication, mais il est en plus multifonctionnel. Apprendre le français comme langue étrangère nous aide par exemple dans notre vie personnel : il est plus facile de se faire entendre en voyage, on peut faire des amis n'importe où, etcetera. Notre vie professionnelle en bénéficie également, cela nous offre plus de possibilités.

Pour les allochtones dans des (parties de) pays francophones, apprendre la français constitue l'une des premières étapes dans leur intégrations dans une nouvelle société. Ils en ont besoin pour l'administration, mais aussi pour des petites choses comme faire des courses ou aller à la banque.

Finalement, le français fait également partie du patrimoine de chaque européen. Tous devraient connaître son histoire et son culture, en être fier et avoir une base de connaissance de la langue. C'est ce qui peut nous caractériser et potentiellement distinguer dans le monde.

En conclusion : l'enseignement du français comme langue étrangère dans une Europe multilingue peut bénéficier notre vie personnel et professionnel, peut aider les allochtones à s'intégrer dans la société et a le potentiel de nous distinguer dans le monde entier.

“Le français, à quoi ça sert?” C’est sans doute une question assez récurrente. Certes, l’importance de l’anglais dépasse celle du français. Mais ce serait exagéré de prétendre que le français est mort.

Enumérons quelques faits : dans notre Europe unifiée, les institutions européennes se trouvent principalement... dans des régions francophones (à savoir Bruxelles et Strasbourg) En outre, toute information en ligne est affichée en anglais et en français. Cela ne se fait pas si la langue a failli périr.

Il faut bien évidemment ne pas surestimer la langue française. Au fil des années, l’anglais a gagné de l’importance au détriment du français. La question est plutôt de savoir « quel genre d’anglais » se parle. Le nombre d’anglophones de langue maternelle est beaucoup moins élevé que le nombre de francophones de langue maternelle en Europe. Par conséquent, il est particulièrement important que l’enseignement soit d’une qualité excellente afin de conserver le vrai français. Les calques et les interférences avec la langue maternelle sont tellement récurrents que, parfois, il est difficile de distinguer s’il s’agit de l’anglais « à la langue maternelle » ou de la langue maternelle « à l’accent anglais ». Je suis d’avis que la qualité du français comme langue étrangère doit être excellente.

En conséquence, je plaide pour un changement dans notre système d’enseignement. Il faut se focaliser sur les compétences orales puisqu’il y a des défauts dans l’enseignement secondaire. Les élèves éprouvent énormément de difficultés en s’exprimant en français. Ils ne se trouvent pas à l’aise, ils sont même effrayés. Ce serait donc une bonne idée d’assurer des cours généraux en français (et en anglais aussi) Les élèves auront plus d’expérience et se sentiront plus à l’aise. Il faut bien sûr faire attention à ce que les élèves aient suffisamment de bagage grammatical afin de limiter les erreurs fréquentes commises par les élèves. Maîtriser une langue ne se limite pas aux compétences d’écriture.

« Le français, ça sert à énormément de choses. » Après que j’ai énuméré tous ces arguments-ci, ils me disent : « Matthias, tu as raison. » Je réplique : « Je suis content d’avoir été capable d’éclairer vos lanternes. » Et j’espère que quelques idées sont susceptibles pour faire « revivre » la langue française.

CTR UGR_B3_1213

La première fois que l'on parle de l'importance du plurilinguisme en Europe c'est en 1957. Depuis, les pays européens ont fait du chemin à ce sujet et notamment l'Espagne. En 2005, le Plan de Fomento pour le plurilinguisme a permis l'ouverture de nouveaux établissements plurilingues. Nous aborderons les besoins auxquels prétendent répondre ces établissements, leur rôle et le bénéfice qu'ils supposent.

Rappelons tout d'abord que l'Espagne pendant longtemps n'a enseigné qu'une seule langue dans les établissements éducatifs. De ce fait, les établissements plurilingues permettent de répondre aux besoins de notre société qui est davantage globalisée et interconnectée. Les langues étrangères font de plus en plus partie de notre quotidien: les voyages, les études, le travail... Autrement dit nous sommes de plus en plus amenés à partir à l'étranger.

Ainsi, le rôle des établissements plurilingues est intéressant puisqu'ils permettent aux élèves de mettre en pratique leur connaissance des langues de façon plus large que dans un établissement commun. En effet, les élèves peuvent utiliser la langue étrangère dans plusieurs matières et ... plus seulement et exclusivement en cours de langue. Par conséquent l'élève ne considère plus les langues étrangères uniquement comme une matière mais plutôt comme un outil de communication et d'interaction qu'il peut utiliser aussi bien en Histoire, qu'en Biologie, Mathématiques ou autres...

De plus, l'élève a plus de temps et d'occasions pour mettre en pratique la langue étrangère. Ils ont de même l'opportunité de parler avec des personnes natives, des assistants de langue, qui viennent pour motiver les élèves et professeurs. La présence de ces assistants représente aussi une aide pour les professeurs qui n'ont pas toujours le niveau suffisant pour faire cours en langue étrangère.

En conclusion, il est évident que les sections plurilingues sont positives et nécessaires si l'on veut développer le niveau linguistique des élèves puisqu'ils permettent de recréer des situations naturelles d'appropriation d'une langue en multipliant les occasions et les champs d'application.

CTR UGR_B13_1213

Depuis quelques années déjà, des centres bilingues publics ont ouvert leurs portes en Espagne dans le but de former les nouvelles générations aux langues étrangères. Ce sont des centres éducatifs où l'enseignement se fait dans une ou plusieurs langues étrangères.

Les diverses interventions de quelques professeurs de l'IES GANIVET de Grenade nous ont permis de mieux en comprendre le fonctionnement et les caractéristiques, mais aussi l'intérêt de ces centres et enfin les difficultés qui peuvent se présenter pour faire qu'un établissement devienne bilingue.

Quelles sont les caractéristiques d'un centre bilingue ?

Les centres bilingues sont des établissements publics qui dispensent un enseignement dans une ou plusieurs langues étrangères. Ce sont des établissements qui vont du primaire au secondaire, et dont la particularité est de faire de l'enseignement d'une langue étrangère, un enseignement intégré aux autres domaines, tels que les sciences humaines, les mathématiques ou les arts appliqués. Pour ce faire, les centres disposent d'un outil essentiel qui permet cette mise en application appelé le CIL, c'est-à-dire, le Curriculum Intégré des Langues. En effet, le curriculum se doit d'être adapté pour que les langues étrangères intègrent à part entière d'autres domaines d'enseignement. C'est l'anglais qui est la langue la plus enseignée, cependant il existe quelques centres où le français occupe la place de L1. Par conséquent, l'enseignement d'une langue étrangère n'est plus considéré comme une matière isolée, au contraire, puisque c'est dans une langue étrangère que se fait l'enseignement d'autres disciplines. Pour cela, l'enseignement de la première langue est de quatre heures, et trois heures pour la seconde langue. L'apprentissage d'une LE se fait donc par immersion, autre caractéristique de ces centres qui appartiennent au programme EMILE/AICLE. Enfin, autre caractéristique et non des moindres, la participation intensive à des activités complémentaires, telles que le théâtre ou d'autres activités sportives et créatives, des projets linguistiques que les centres mettent en place pour doter les élèves de diverses compétences et capacités en langue étrangère.

Quel est l'intérêt de ces établissements ?

Les enjeux sont importants ; au mieux seront formées les jeunes générations dans le domaine des langues étrangères, plus leurs chances seront grandes de s'insérer professionnellement en Espagne ou en dehors de ses frontières. D'où l'intérêt de suivre une scolarité dans un établissement bilingue, car en effet, une fois la scolarité achevée, les élèves sont capables de s'exprimer dans une langue étrangère, mais aussi et surtout de le faire dans des domaines aussi divers que variés, puisque « baignés » dans les langues, les élèves ne les considérerons pas comme un obstacle à la compréhension ou l'expression.

Quelles sont les difficultés pour qu'un établissement devienne bilingue ?

Cependant ce n'est pas une menue affaire de mettre en place ce type d'établissement. En effet, il est d'abord primordial qu'il y ait une bonne organisation et coordination entre les professeurs des différents domaines. Cet aspect fondamental n'est possible que si le corps enseignant s'investit profondément dans cette tâche, puisque chaque professeur se doit d'adapter sa programmation en fonction des uns et des autres pour faire en sorte que les enseignements se complètent entre eux. La volonté et l'investissement de chaque professeur est donc ce qui peut rendre la tâche plus ou moins difficile. D'autre part, ne peut pas devenir bilingue n'importe quel centre, puisqu'il est nécessaire en effet que le celui-ci soit suffisamment important, c'est-à-dire avec un nombre d'élèves assez élevés, en tout cas pour faire qu'un centre soit bilingue français L1. De plus, le manque d'aide (économique et humaine), de la part du ministère, empêche que

se développent d'autres centres bilingues, pourtant prévus, mais qui à ce jour n'ont pas encore ouvert leurs portes.

En définitive, les centres bilingues sont assez sollicités mais ne sont pas assez nombreux. D'une part par manque de moyens et d'autre part par manque d'investissement des professionnels de l'éducation, mais une chose est sûre, ces établissements offrent un enseignement diversifié, permettant aux élèves qui y ont été scolarisés d'appréhender une LE sans grande difficulté. C'est bien-sûr pour eux, un atout majeur.

CTR UGR_B32_1415

Dans un monde toujours plus marqué par la mondialisation, l'enseignement des langues est primordial. Nous nous intéresserons ici à l'enseignement du français dans une Europe multilingue et nous en détacherons l'importance, tout d'abord dans un contexte linguistique, puis dans une deuxième partie nous nous intéresserons à l'espace européen et enfin nous terminerons notre réflexion sur l'enseignement du français dans un contexte social.

L'enseignement du français langue étrangère dans une Europe multilingue trouve d'abord son importance dans le domaine purement linguistique. Un des objectifs de son enseignement pourrait être la conservation de la langue. En effet, un phénomène plus ou moins récent et qui dénature les langues se font de plus en plus fort : le mélange des langues. Qui n'a pas entendu parler du « franglais » et autre ? L'enseignement d'une langue, c'est avant tout la lutte pour sa conservation.

Ce mélange des langues est d'autant plus accentué aux frontières de ces pays en contact. La France étant limitrophe à plusieurs pays, son enseignement est d'autant plus important, car il peut être une richesse pour les pays frontaliers et faciliter leur communication.

Cependant, la France n'est pas le seul berceau du français. N'oublions pas que la langue de Molière est aussi parlée en Suisse et en Belgique, ce qui fait d'elle une langue d'autant plus influente.

Il n'est pas sans importance de rappeler le rôle de la Belgique au sein de l'espace Européen, le siège du Parlement Européen se trouvant à Bruxelles. Le centre des politiques européennes se trouve donc dans un pays francophone.

De plus, depuis la création de l'Union Européenne et l'espace schengen, l'espace européen vise à ouvrir les frontières et à faciliter le libre échange des biens et des personnes en Europe, qui ne peut être que facilité par l'enseignement de ses langues, et donc entre autre du français.

Enfin, dans un contexte cette fois-ci social, l'importance de l'enseignement du français n'est pas non plus des moindres. Un accroissement du chômage oblige les populations à voyager pour trouver du travail dans les pays étrangers. De plus, les exigences faites aux demandeurs d'emplois sont de plus en plus strictes : de plus en plus de diplômes mais aussi, de plus en plus de diplômes en langue étrangère. L'anglais n'a plus le monopole de la langue étrangère comme condition. Aujourd'hui entreprises et autres sont de plus en plus exigeants et demandent la maîtrise de plusieurs langues étrangères.

En somme, il est important d'enseigner le français dans une Europe plurilingue tout d'abord pour sa conservation. De plus, il facilite l'échange entre cultures. Et enfin, l'enseignement du français peut offrir plus d'opportunités aux jeunes européens devant trouver du travail à l'étranger.

CTR UGR_B33_1415

De nos jours, les langues occupent une place importante au sein de notre société. Nous devons être capable de savoir parler plusieurs langues, c'est-à-dire être polyglotte. Le commerce international s'est développé et le marché s'étend de plus en plus. Il est donc important d'acquérir de bonnes compétences linguistiques. De plus en plus d'échanges se font à l'intérieur de l'Union Européenne que ce soit au niveau études universitaires qu'au niveau professionnel. Il faut donc privilégier un enseignement des langues dans tous les systèmes éducatifs européens bien qu'ils soient tous différents les uns des autres.

La langue française est de plus en plus parlée dans le monde entier et enseignée en Europe. La France est située de façon à ce que les échanges soient tout à fait possible, que ce soit des échanges culturels ou bien économiques. Les personnes sont chaque fois plus intéressées à pratiquer le français, car il n'est pas seulement parler en France, mais aussi en Belgique, en Suisse et au Canada, l'Afrique.

Nous allons ensuite proposer plusieurs arguments qui nous conduisent à affirmer que l'enseignement du français comme langue étrangère est important au sein d'une Europe, aujourd'hui, multilingue.

En effet, la culture française est reconnue mondialement pour sa littérature, sa gastronomie, sa riche histoire et bien entendu pour Paris ; cette ville lumière et sa fameuse Tour Eiffel. La France et la langue française font, désormais, de plus en plus d'adeptes dans le monde entier. Beaucoup de personnes désirent apprendre le français comme langue étrangère car ils jugent que cette langue est, de nos jours, une ouverture pour entrer dans le monde professionnel mais aussi un moyen de se rapprocher de cette culture. Certaines personnes souhaitent apprendre le français juste par plaisir ou par passion. Apprendre une langue ne doit pas être un choix purement professionnel, ce doit être un choix qui nous permette d'évoluer aussi bien d'un point de vue social que professionnel.

La France occupe une place importante dans l'économie internationale, elle exporte beaucoup et se décentralise pour aller installer ses entreprises un peu partout dans le monde. Elle n'emmène donc pas seulement avec elle ses entreprises, mais aussi sa langue et sa culture. Il est donc aussi nécessaire que les gens qui accueillent les français puissent échanger de manière correcte avec eux, ainsi ces personnes étrangères connaîtront une nouvelle langue et une autre manière de penser.

Les personnes du monde entier se déplacent chaque jour, en avion, en voiture, en bateau, chaque personne doit réussir à s'exprimer dans une autre langue pour qu'elle puisse communiquer sans problème. Si chaque personne parlait sa langue et une seule, les échanges ne seraient pas possibles. Les langues sont l'avenir, l'ouverture au monde, le mélange des cultures. Les gens doivent s'ouvrir et communiquer peu importe d'où ils viennent. Même s'il est difficile de réapprendre une autre langue l'effort sera récompensé. Le français est considéré comme une langue difficile mais nous ne devons pas oublier que c'est une langue latine et chaque langue présente sont lot de difficulté.

Nous devons encourager les élèves étrangers à parler français car c'est une langue pleine de ressources et, quand même, beaucoup parlée dans le monde entier. Même si les élèves se montrent parfois démotivés, l'enseignant doit tout mettre en œuvre pour les intéresser, la culture française est riche et il y a beaucoup à apprendre.