

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 1 – Mai 2017

Méthodologie de l'apprentissage des langues Innover : pourquoi et comment ?

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES
« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2017

Certifications de l'italien langue étrangère en milieu arabophone : évaluer l'efficacité des pratiques pédagogiques innovantes

Omar COLOMBO

Paris-Sorbonne University Abu Dhabi, Émirats Arabe Unis

Résumé

Nous avons introduit des dispositifs innovants en italien LE à l'Université Sorbonne Abu Dhabi : l'approche actionnelle, la formation hybride et les certifications CILS et CLES. Les résultats des certifications 2013/2016 : les erreurs, les performances communicatives et les difficultés rencontrées font l'objet d'analyses qualitatives, nous permettant d'évaluer l'efficacité des dispositifs. Hypothèse : les formations innovantes et divers facteurs cognitifs contribueraient à développer les compétences en LE, ce qui se refléterait dans les résultats. La plupart des apprenants réussissent les certifications, aidés par la proximité interlinguistique et leur niveau d'interlangue en LE. L'hybridation aide l'apprenant à renforcer ses compétences et à compenser ses faiblesses. Notre réflexion didactique met en évidence l'efficacité des pratiques d'enseignement innovantes en association avec la valorisation des compétences plurilingues et métalinguistiques des étudiants.

Mots-clés : italien langue étrangère, dispositifs pédagogiques innovants, certifications en langue, compétences plurilingues et métalinguistiques.

Abstract

We have introduced some innovative teaching practices as part of our Italian as a Foreign Language studies program at Paris-Sorbonne University Abu Dhabi: Task-based approach, hybrid teaching and CILS and CLES certificates. A qualitative analysis of student mistakes, communicative performances and linguistic difficulties, found in the 2013-2016 CILS and CLES exam results, have helped assess the effectiveness of our new practices. Our hypothesis proposes that innovative practices and various cognitive factors contribute towards improved Italian language skills and exam results. Most learners attain their certificates based on the proximity of their interlinguistic knowledge and their Italian interlanguage level. The hybrid training courses help students strengthen their skills and reduce their linguistic weaknesses. Our didactic reflections show that innovative teaching practices as well as learners' multilingual and metalinguistic knowledge and proficiency produce effective results.

Keywords: Italian as a Foreign Language, Innovative Teaching Practices, Multilingual and Metalinguistic skills.

1. INTRODUCTION : PRÉSENTATION DU CADRE GÉOLINGUISTIQUE, INSTITUTIONNEL ET PÉDAGOGIQUE

Le cadre de notre étude se situe aux Émirats Arabes Unis (EAU), à l'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi (PSUAD). La langue officielle y est l'arabe mais l'anglais est très largement utilisé.

Grâce à l'ouverture de PSUAD en 2006, l'enseignement en français et la culture française ont été introduits dans le pays. L'université est ouverte à tous les étudiants, ce qui représente environ soixante-quinze nationalités.

PSUAD est la seule université de la région à proposer une formation en *Langues Étrangères Appliquées* (LEA). La langue « majeure » de spécialité est l'anglais pour les apprenants francophones tandis qu'il s'agit du français pour les non francophones. Les étudiants de LEA choisissent une langue « mineure » parmi les quatre proposées : l'allemand, l'arabe, l'espagnol et l'italien. Dans les écoles de la région du Golfe, les seules langues vivantes enseignées jusqu'au lycée sont généralement l'anglais, l'arabe, l'espagnol et, récemment, le chinois. Pour cette raison, afin de faire face au problème du nombre des effectifs, le Département de LEA de PSUAD a choisi de répartir les étudiants débutants dans les quatre langues « mineures ».

Notre recherche vise en particulier l'étude de l'italien en tant que langue de spécialité en LEA et, dans une moindre mesure, en tant que langue optionnelle pour les étudiants non spécialistes de la discipline.

2. LA FORMATION EN ITALIEN ET L'ENCADREMENT DE NOTRE ÉTUDE

Lors de notre arrivée à PSUAD en septembre 2011, nous avions des doutes concernant la programmation et les contenus pédagogiques existants pour la Licence de LEA-Italien. Les programmes de l'université n'étaient pas entièrement homologués aux programmes de l'institution mère, l'Université Sorbonne-Paris 4. En effet, si d'un côté, les étudiants profitaient des enseignements de version et de civilisation italienne offerts par les collègues parisiens¹, de l'autre, les enseignants sous contrat local assuraient les cours regroupés sous le terme générique de « Langue » qui consistaient en des cours d'italien langue étrangère (LE) généraux, sur le modèle des enseignements en langue pour des apprenants non spécialistes, c'est-à-dire en suivant tout simplement un manuel pour étrangers. En tant que nouveau coordinateur pédagogique de la section d'italien, nous voulions d'abord valoriser les besoins de formation pour le public de LEA : une nouvelle maquette pour l'italien a donc été établie (voir § 3). Il était question ici de mettre en place de nouveaux programmes en regardant à ce qui avait été fait en France, tout en prenant en compte les spécificités du plurilinguisme local.

¹ Un certain nombre d'enseignements de PSUAD sont assurés par des enseignants des Universités Paris 4 et Paris 5 qui viennent à Abou Dhabi en « mission » de formation pendant 15 jours.

La modernisation de la formation en italien visait également les pratiques d'enseignement. La mise en place de ces dernières devait contribuer à atteindre les nouveaux objectifs pédagogiques :

- les niveaux linguistiques appropriés, et ce grâce à la reconnaissance des niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence* pour les Langues (*CECRL*, voir §3) ;
- les compétences requises pour que l'utilisation de la langue italienne soit fonctionnelle dans le monde professionnel.

C'est ainsi que nous avons décidé de cibler deux dispositifs de formation à la fois différents et complémentaires :

- la *perspective actionnelle* (voir § 4.1), méthode d'enseignement hétérogène (projets professionnels, jeux de rôle...), vise les compétences productives ;
- la *formation hybride* (voir § 4.2) est propice à l'autonomie dans l'apprentissage de la LE.

Une ultérieure étape de l'innovation pédagogique consiste dans l'introduction des *certifications en LE* dans le contrat pédagogique de la Licence de LEA-Italien (voir § 4.3). D'après Rivens Mompean (2013) le certificat CLES (et, nous y ajoutons, les autres certifications en LE) profiterait à la qualité des apprentissages et permettrait de fixer des objectifs de formation. Les objectifs pédagogiques, établis par niveau de langue, seront ainsi axés sur l'obtention d'une certification à la fin de chaque année universitaire.

L'observation des résultats du *Certificat de compétences en Langue de l'Enseignement Supérieur* (CLES), de la *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* (Certification de l'Italien en tant que Langue Étrangère-CILS), des tâches accomplies pendant la passation des épreuves (pour le certificat CLES) et des examens blancs (pour la certification CILS) s'applique ainsi à l'évaluation de l'efficacité des nouveaux dispositifs pédagogiques. Ceci relève non seulement de notre rôle de formateur, mais aussi des objectifs que nous nous sommes fixés dans le cadre de ce travail exploratoire.

Selon notre hypothèse, la complémentarité des formations et divers facteurs circonstanciels et cognitifs contribueraient à développer les compétences en LE, ce qui se reflèterait dans les résultats des certifications.

Suite à la description des innovations apportées et du profil des étudiants concernés par notre étude, nous présenterons les résultats de notre analyse qualitative sur les performances communicatives, les erreurs commises et les difficultés rencontrées pendant les épreuves des certifications visées : CLES et CILS.

3. LA MODERNISATION DES PROGRAMMES PÉDAGOGIQUES DE LA SECTION D'ITALIEN

Notre Licence en LEA-Italien, consacre la 1^{ère} année à la langue générale, tandis qu'au cours des 2^e et 3^e années on introduit la langue spécialisée.

Les programmes de langue générale sont des fondamentaux, étant donné qu'ils constituent les bases linguistiques des étudiants débutants en italien. Selon notre nouveau contrat pédagogique, activé dès le deuxième semestre de l'année universitaire 2011/2012, les étudiants doivent :

- atteindre le niveau A2 à la fin de la première année de Licence ;
- initier le niveau B1 (B1.1) pendant l'été, à l'occasion d'un séjour linguistique d'une durée de 3 à 4 semaines (4h à 5h de cours par jour) organisé au sein de l'Université pour Étrangers de Sienna (Italie)² ;
- compléter le niveau B1 et initier le niveau B2 (B2.1) durant la deuxième année ;
- compléter le niveau B2 et, pour les étudiants les plus performants, commencer le C1 au cours de la troisième année.

Un *Plan Licence* a également été mis en place : il s'agit, d'une part, d'un tutorat et de cours de renforcement linguistique en faveur des étudiants ayant des difficultés en langue italienne, d'autre part, d'enseignements visant la passation des certifications de l'italien (voir § 4.3).

La nouvelle maquette de la section d'italien prévoit l'enseignement de la langue spécialisée tout en travaillant les compétences écrites et orales, notamment, entre autre, en complétant le programme de traduction par l'introduction du thème, en étudiant l'italien économique-commercial et gestionnaire, et en créant des laboratoires de langue (lexique de spécialité, communication professionnelle, etc.).

4. LA MISE EN PLACE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT INNOVANTES

4.1. Description de la formation en présentiel : la perspective actionnelle

Lors de la planification pédagogique, l'équipe des formateurs de la section d'italien a d'abord réfléchi autour de la méthodologie d'enseignement qui s'adaptait au mieux aux besoins des étudiants. Par « méthodologie » nous entendons ici,

² Jusqu'à l'année universitaire 2010/2011 comprise, les étudiants de LEA-Italien effectuaient un séjour linguistique à l'Université pour Étrangers de Pérouse. L'introduction des certifications en langue, notamment de la CILS qui est organisée par l'Université pour Étrangers de Sienna, explique la décision de changer de partenaire italien dès l'année universitaire 2011/2012 (voir § 3). Le coût de la formation est pris en charge par PSUAD.

[Un] ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, [...] de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites. (Puren, 1988 : 17)

Il s'agissait en effet de penser des « cours originaux », en mesure d'aider les apprenants d'italien à développer les compétences communicatives et un usage professionnel de la langue apprise. La *perspective actionnelle* satisfaisait pleinement ces objectifs :

La communication en langue étrangère se pense désormais en termes d'usage professionnel, ce qui nécessite d'autres compétences. Travailler dans une langue étrangère demande [de] réaliser des projets en commun et mener à bien l'action collective. Cette action commune est ainsi au cœur de la perspective actionnelle, [...]. (Riquois, 2010 : 139)

Cette méthodologie aurait contribué à développer les habilités des apprenants dans le travail en équipe lorsqu'il était nécessaire de réaliser des « projets en commun » et de résoudre des problèmes pendant le déroulement de la tâche. L'autonomisation de l'apprentissage devient ainsi prioritaire lors de la réalisation du projet commun, de la tâche à accomplir et du rôle social confiés par l'enseignant. Comme le *CECR* (2001, chap. 2.1 : 15) le précise, la perspective actionnelle,

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.

4.2. Description de la formation hybride : les cours à distance

Les cours à visée communicative se focalisent sur le développement des compétences de communication définies par le *CECR*, et se déroulent en six/huit heures hebdomadaires en présentiel. Cependant, malgré le séjour linguistique annuel en Italie, la maîtrise en LE de niveau B2/C1 est difficilement atteignable en fin de Licence dans le cadre des heures hebdomadaires prévues, surtout si l'on tient compte que régulièrement les étudiants inscrits en première année de Licence sont des débutants dans la langue cible (LC). Finalement, en fonction du niveau de langue et des objectifs pédagogiques, la formation en présentiel est intégrée par des travaux en autonomie, souvent tutorés, et par l'utilisation d'outils multimédias.

Nous nous sommes orientés vers ces formations hybrides parce qu'elles fournissent un contexte communicativo-actionnel qui se focalise sur le rôle central de l'étudiant (Nissen, 2006 ; Brudermann, 2010). Selon Depover, Quintin, Braun et Decamps (2004), l'hybridation favorise la mutualisation et l'interaction en continu permettant aux apprenants de continuer à travailler la langue tout en gardant un contact constant avec l'enseignant-tuteur durant « la période interours » (Depover *et al.*, 2004 : 46) qui sépare les séances présentiels. Pour Charlier Deschryver et Peraya (2006), l'hybridation sou-

tient le processus d'enseignement-apprentissage, voire accompagne l'innovation pédagogique puisqu'elle permet non seulement d'enrichir le cours présentiel de manière différente par rapport aux cours traditionnels mais aussi de solliciter la pratique de la LC dans la continuité.

Les acquis du travail à distance seront évalués à égale mesure que les acquis du travail en présence³. L'enseignant et l'apprenant pourront vérifier la progression de l'apprentissage et des compétences de manière régulière, et compenser les éventuelles faiblesses (Allal et Mottiez Lopez, 2005). Les activités en classe visent tout particulièrement les compréhensions, les productions et l'interaction orale, les activités à distance ciblent les compréhensions et la production écrite.

À défaut de forces enseignantes et de ressources financières disponibles au sein de notre université⁴, la plupart des dispositifs de formation à distance ont été mis en place par d'autres institutions universitaires. Nous exploitons deux typologies de ressources en ligne. Les premiers visent les micro-tâches : exercices lexicaux, sémantiques et syntaxiques. Les seconds sont des dispositifs multimédia. Nous mentionnons la plateforme *Lingalog* pour l'apprentissage des langues, accessible à l'adresse <http://lingalog.net/dokuwiki/>. Ce dispositif s'ouvre à l'apprentissage *singulier* (Candelier, 2008) de seize LE différentes, par le biais de plusieurs activités pédagogiques, dont l'organisation et la typologie varient d'une langue à l'autre. Dans le cas de l'italien, les étudiants travaillent

- la compréhension écrite (niveaux A1/C1) : les thématiques des unités didactiques concernent la culture (la langue, le théâtre, la littérature) et les faits divers tirés par la presse ;
- la compréhension orale et la production écrite (niveaux A1/B2) : les thématiques sont variées (les faits divers, la civilisation italienne).

Toutefois, dans cette section les étudiants peuvent travailler le lexique spécialisé (le monde du travail, le *business*) : Internet est en effet « un univers virtuel qui offre simultanément à l'enseignant la possibilité d'organiser pour l'apprenant une immersion dans le domaine professionnel [...] et un accès constant et immédiat à des ressources et outils métalinguistiques » (Escoubas Benveniste, 2010 : 267). Chaque unité est structurée sur un document audiovisuel authentique accompagné par des micro-tâches interactives autocorrectives qui aident l'apprenant à vérifier la compréhension globale et détaillée des contenus, et à travailler les compétences lexicales et syntaxiques. Le support multimédia permet la rétroaction automatique pour chaque séquence, la reformulation et la mise en œuvre des activités métacognitives. La tâche finale consiste en une production écrite argumentative, c'est-à-dire, en un compte-rendu des contenus accompagné par la

³ Notamment au moyen de contrôles continus et de notations des travaux remis régulièrement à l'enseignant-tuteur.

⁴ La rubrique « Italien » de la plateforme des cours *Blackboard* adoptée par PSUAD est en cours de construction et elle n'est donc pas encore opérationnelle.

position de l'apprenant par rapport à la thématique traitée (sous la forme d'un commentaire personnel).

Les étudiants doivent effectuer environ deux unités didactiques par mois, soit un total de 8 à 12 heures de travail personnel à distance.

4.3. Description des certifications de la langue italienne

Depuis 2013, nos étudiants d'italien passent le certificat CLES et la certification CILS à la fin de l'année universitaire. Le contrat pédagogique prévoit que les étudiants atteignent un niveau de langue et réussissent un niveau de certification précis (*Tableau 1*).

Licence LEA-Italien	Niveau à atteindre à la fin de l'année universitaire	
	Langue italienne	Certification de l'italien
1 ^{ère} année	A2	CILS A2
2 ^{ème} année	B1	CILS B1 CLES B1
3 ^{ème} année	B2/C1	CILS B2/C1 CLES B2

Tableau 1 – Niveau de langue et de la certification à atteindre selon le contrat pédagogique de la Licence de LEA-Italien

Avant de nous concentrer sur les résultats des certifications (voir § 6/6.2), nous allons présenter une description, non exhaustive, des deux certifications.

(1) Depuis que le niveau B2 d'une LE est requis pour devenir enseignant titulaire du premier et second degré, en France il y a eu un « questionnement axé sur deux pôles : le premier concerne véritablement la manière de valider les compétences linguistiques et langagières telles que les définit le *CECR*, et le deuxième concerne les adaptations en amont qu'il convient d'effectuer pour faire atteindre le niveau B2 [...] » (Rouveyrol, 2012). Le résultat est que de nombreuses universités se sont investies « dans la conception d'une certification qui corresponde à cette vision : le CLES » (Rouveyrol, 2012). Le CLES est né en 2000. L'objectif est de valider les compétences des étudiants de l'enseignement supérieur dans les LE acquises durant leur formation et de viser les trois niveaux, B1 (CLES 1), B2 (CLES 2) et C1 (CLES 3). Pour l'italien, il n'existe que les deux premiers niveaux.

Les compétences évaluées par le CLES sont au nombre de quatre, la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite. Le CLES vise une « perspective actionnelle [...] faisant la part belle aux compétences de communication transcendant le strict niveau linguistique » (Rouveyrol, 2012).

En collaboration avec l'IUFM de Paris, une session annuelle du CLES pour les étudiants d'italien a eu lieu à PSUAD pendant deux années universitaires : une session pour le CLES 1 au mois de mai 2013, une session pour les CLES 1 & 2 en mai 2014. C'était la première fois que ce certificat avait été introduit dans la région du Golfe. Comme nous l'avons précisé, l'expérience du CLES à PSUAD n'a duré que deux années universitaires. Aux raisons mentionnées plus haut (manque de disponibilités financières et d'effectifs enseignants), il faut ajouter que le pouvoir décisionnel de l'établissement a manifesté ses doutes à l'égard de l'utilité d'un certificat en LE, dont la valeur n'est presque exclusivement appréciée qu'en France.

(2) Depuis 2013, les étudiants passent également la certification CILS (des niveaux A2/C1), organisée par d'autres institutions⁵. La CILS est une certification officielle née en 1993 et coordonnée par l'Université pour Étrangers de Sienne, qui s'occupe de l'évaluation des épreuves. Cette certification vérifie les aptitudes d'utilisation de la langue dans des situations communicatives qui varient d'après les contextes socio-culturels et sociolinguistiques (Centro CILS [CC], 2005 : 76). L'examen est organisé en cinq parties : écoute (compréhension orale), lecture (compréhension écrite), analyse des structures de la communication (grammaire, syntaxe), production écrite, production orale.

D'autres points communs entre le CLES et la CILS :

- un candidat sera admis à la certification seulement s'il réussit l'ensemble des épreuves. Toutefois, pour la CILS, le candidat pourra bénéficier du principe de la *capitalisation des épreuves* : les épreuves auxquelles le candidat a été admis restent valides pendant 18 mois, afin que le candidat puisse se préparer et réussir la/les épreuve(s) échouée(s) lors des sessions d'examen suivantes ;
- ces certifications profitent à tous ceux qui ont besoin d'utiliser la LE pour des raisons personnelles, de mobilité internationale, de travail, d'étude (en France-CLES, ou en Italie-CILS), ou lorsqu'un organisme demande une certification officielle et une garantie sur la compétence linguistique de l'individu ;
- CLES & CILS sont des certifications sans limite de validité. Cependant, le site officiel du CLES précise que le certificat

atteste des compétences du candidat à un moment précis, ce qui signifie que la date d'obtention du certificat est un élément qui pourra être pris en compte lors de l'examen de sa candidature à une mobilité, à une poursuite d'études, à un emploi, etc.

- les sites officiels des deux certifications rappellent également qu'il n'est pas nécessaire de suivre des méthodes ou des cours spécifiques de préparation aux épreuves, que chaque candidat peut se préparer de la manière qu'il estime la plus appropriée. Cependant, selon nous, les certifications en LE devraient faire

⁵ Les étudiants ont passé la certification CILS à l'Université pour Étrangers de Sienne à l'occasion du séjour linguistique organisé pendant l'été 2013. Depuis 2015, les apprenants passent ces épreuves à l'Eton Institut d'Abou Dhabi.

l'objet d'un entraînement spécifique, comme tout autre examen : « bien qu'il soit stipulé [...] que [la certification] ne se prépare pas, il est évident qu'il faut prévoir [...] des activités compatibles avec ce type d'évaluation [...] » (Rivens Mompean, 2013 : 71). Ceci requerrait l'usage de ressources pédagogiques empruntées aux épreuves des certifications (sujets d'examens officiels) en faveur de l'ensemble des étudiants en LE. Comme nous l'avons précisé en § 3, dans la nouvelle maquette de LEA-Italien nous avons prévu des cours de préparation aux certifications qui se déroulent pendant le deuxième semestre, avec un total de 19h30/26h de formation par cours, et qui se terminent un ou deux mois avant les épreuves de la certification. Les apprenants sont formés sur les modalités des épreuves. Finalement, il s'agit d'une formation à part entière, et innovante pour PSUAD, en faveur de la réussite des certifications.

5. LES ÉCHANTILLONS DE LA RECHERCHE : LES ÉTUDIANTS ET LES CERTIFICATIONS

62 étudiants ont participé à cette expérience (*Tableau 2*).

Année	CILS		CLES	
	S	NS	S	NS
2013	4/5	1/5	14/17	3/17
2014	/		2/6	4/6
2015	14/14	0	/	
2016	20/20	0	/	
Tot.	38/39, 97.4%	1/39, 2.6%	16/23, 69.5%	7/23, 30.5%
	CILS : 39 étudiants sur 62 (63%)		CLES : 23 étudiants sur 62 (37%)	
	S : 54/62 (87%) NS : 8/62 (13%)			

Tableau 2 – Les étudiants spécialistes (S) et non spécialistes (NS) d'italien ayant passé les certifications CLES & CILS à la fin des années universitaires 2013/2016

Le fait que la majorité des étudiants aient passé la CILS (63%) s'explique pour deux raisons. Premièrement, le nombre de sessions : deux sessions pour le CLES, trois pour la CILS. Deuxièmement, la passation de la CILS est obligatoire pour les étudiants spécialistes : en effet, la majorité des apprenants (87%) étaient inscrits en LEA-Italien. Seuls 13% sont des non spécialistes de la discipline, la plupart (7/8) a passé le CLES : il s'agit d'étudiants particulièrement brillants en italien et ayant suivi les mêmes cours

que ceux des spécialistes autour de la préparation des certifications. Pour ce faire, dans la section suivante, consacrée à la présentation des résultats des certifications, nous ne ferons pas de différences entre « spécialistes » et « non spécialistes » de la LC.

Les 62 apprenants ont des niveaux mixtes dans la LC, entre A2 et C1. La formation en italien s'adresse à un public d'apprenants hétérogènes de part leur formation antérieure (collège, lycée) et leur origine géolinguistique : la moitié des apprenants sont des arabophones (31/62, 50%), presque un quart des francophones (15/62, 24%), les hispanophones étaient minoritaires (8/62, 13%), de même que des apprenants provenant d'autres aires géolinguistiques (russophones, turcophones, lusophones : 8/62, 13%). Tous les étudiants sont anglophones. D'autres LE connues pour la plupart d'entre eux sont soit l'allemand, soit l'espagnol.

6. LES CERTIFICATIONS COMME MOYEN POUR ÉVALUER L'EFFICACITÉ DES NOUVEAUX DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES : LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

6.1. Les résultats des certifications : les taux de réussite

Notre premier objectif est d'observer les taux de réussite des certifications, sans prendre en considération les niveaux de langue (A1...C1).

Les pourcentages sont rassurants : plus que 70% des étudiants ont réussi la certification visée. Les taux de réussite des deux certifications sont très proches : CILS 72%, CLES 69.5% (*Tableau 3*).

Année universitaire	CILS		CLES	
	A	NA	A	NA
2013	5/5 (100%)	0	11/17 (64.7%)	6/17 (35.3%)
2014	/		5/6 (83.3%)	1/6 (16.7%)
2015	11/14 (78.5%)	3/14 (21.5%)	/	
2016	12/20 (60%)	8/20 (40%)	/	
Tot.	28/39 (72%)	11/39 (28%)	16/23 (69.5%)	7/23 (30.5%)
	A : 44/62 (71%) NA 18/62 (29%)			

Tableau 3 – Résultats des certifications CLES & CILS à la fin des années universitaires 2013/2016 ; pourcentages des étudiants admis (A) et non admis (NA)

La portée des pourcentages positifs est accentuée si l'on pense que presque la moitié des étudiants non admis (8/18) sont concernés par la session CILS du mois de juin 2016. Ces candidats n'ayant pas réussi une épreuve, voire deux, cas plus rare, passent les épreuves échouées lors de la prochaine session de cette certification, prévue pour le mois de décembre 2016. Nous pensons qu'ils obtiendront très probablement leur certification.

Nous constatons deux tendances générales à l'égard des épreuves échouées :

- la majorité des candidats non admis n'ont pas réussi une seule compétence (11/18), moins souvent deux (3/18) ou trois (4/18) ;
- il y a une certaine homogénéité dans la distribution des compétences non admises : les compréhensions (12 échecs) et les productions (10 échecs) ; 5 candidats n'ont pas réussi l'épreuve portant sur les structures de la langue.

Nous sommes convaincus que seule une analyse des erreurs relevées dans les copies des certifications, et la qualification de leurs sources, est le point de départ pour faire progresser l'apprentissage de LE par des apprenants étrangers. Nous analysons ainsi les rédactions accessibles : la compréhension orale et écrite, la production écrite, des examens officiels du CLES 1 de 2013, des CLES 1 & 2 de 2014, les examens blancs de la CILS A2 de 2016 (sujet CILS A2, session décembre 2004). Nous avons décidé de ne pas nous intéresser aux épreuves sur les structures de la communication (certification CILS) étant donné que les compétences grammaticales et syntaxiques des étudiants sont analysables dans les rédactions écrites.

Ce travail sur l'analyse contrastive des rédactions, montrera que plusieurs variables linguistiques, métalinguistiques et épi-linguistiques (Culioli, 1979) entreraient en jeu dans la réussite des certifications et dans la réalisation des objectifs pédagogiques visés.

6.2. Les facteurs qui entreraient en jeu dans l'accomplissement des tâches

Typologies linguistiques : la proximité interlinguistique

Nous avons précisé que 50% des étudiants étaient arabophones (31/62). Parmi ces étudiants, un peu moins de la moitié (14/31, 45%) n'ont pas été admis. Les difficultés des candidats arabophones concernent l'ensemble des compétences. Souvent, ils n'ont pas réussi plusieurs compétences à la fois : par exemple, les 4 étudiants qui ont échoué à 3 compétences (compréhension orale et écrite, production orale) étaient des arabophones. La variable linguistique apparaît ainsi comme l'un des facteurs qui a joué un rôle essentiel dans les performances des apprenants. Ce résultat est renforcé par le fait que 93.5% des étudiants francophones (14 apprenants sur 15) et 75% des hispanophones (6/8) ont réussi l'ensemble des épreuves. Nous supposons que pour les étudiants francophones et hispanophones, le rôle des coïncidences morphosémantiques (ou transparence interlinguistique) entre les trois langues romanes (italien, français et espagnol),

aurait vraisemblablement permis des transferts interlinguistiques, de type morphosémantiques, positifs, en entendant par *transfert interlinguistique* le « passage automatique de la LM [langue maternelle ; ou d'une autre L2] qui est déterminé par la structure des langues en contact » (Giacobbe, 1990, cité par Masperi, 1998 : 177). Il semblerait que « les transferts sont plus évidents en production qu'en compréhension où ils se produisent pourtant de la même manière » (Jamet, 2009 : 55).

À côté des transferts positifs, nous avons enregistré de la même façon des transferts négatifs. Les interférences sont induites souvent par le français, l'espagnol et l'anglais. Il s'agit d'interférences graphophonologiques, morphosémantiques, particulièrement des calques, et structurelles (syntaxiques). À titre d'illustration, nous proposons quelques exemples d'interférence qui ont affleuré dans les rédactions analysées (notamment, dans les tâches de compréhension et production écrite).

- *Interférences français/italien* : l'it. *persona* (« (une) personne ») a été interprété par **personne* (calque intégral) ; l'it. *quancuno che abita...* (« quelqu'un qui habite... ») a été interprété comme *qualcuno *qui *habita...* etc.
- *Interférences anglais/italien* : l'it. *c'è molto traffico* (« il y a beaucoup de circulation ») a été interprété comme *c'è molto *di traffico*, de l'anglais *there is a lot of traffic* ; l'it. *l'Università Sorbona di Abu Dhabi* est restitué par *la *Sorbonna università *à Abu Dhabi*, de l'anglais *Sorbonne University Abu Dhabi*, et avec l'interférence de la préposition à française.
- *Interférences espagnol/italien* : l'it. *la vita* (« la vie ») est restitué avec *la *vida*, et l'it. *estate* (« (l')été ») avec **verano*, des exemples de calques intégraux depuis l'espagnol.

Les interférences peuvent comporter des aspects positifs dans les pratiques d'apprentissage/enseignement d'une ou de plusieurs LE. En effet, du côté du formateur, l'interférence lui permettrait d'évaluer la progression en LE de la part de l'étudiant par rapport aux objectifs visés (Cuq, 1996 : 50-51) ; du côté de l'apprenant, selon Degache et Masperi (1998), le nombre des transferts négatifs est généralement inférieur à celui des transferts positifs, ce qui impliquerait qu'il serait raisonnable de s'appuyer sur les similitudes morphosémantiques entre deux et plusieurs langues (sœurs) dans l'apprentissage d'une LE. L'exploitation de la proximité interlinguistique et des compétences métalinguistiques des apprenants doit être privilégiée, d'après nous, dans l'apprentissage d'une ou de plusieurs LE. Il est ainsi fondamental de savoir exploiter « la *compétence experte plurilingue* (De Pietro, 2002) en tant que donnée nouvelle de la didactique des langues » (Montagne-Macaire, 2008 : 10-11).

Quelques exemples de difficultés ressurgies lors de la compréhension orale confirmeraient l'importance du facteur translinguistique. Dans l'accomplissement des tâches, la complexité et l'ambiguïté de certains mots-clés ont comporté des incompréhensions totales ou partielles des textes. Les principales difficultés sont liées à la discrimination phonétique et à la restitution graphophonologique des cibles lexicales. La simplification morphosyntaxique des mots semblerait être une stratégie répandue dans les réponses

écrites des sujets. Les apprenants ont souvent effacé les géminées, par exemple, /t:/ ou /s:/ dans le mot *diciassette* (« dix sept »). Un autre problème concerne la complexité de la structure morphologique des mots-cibles. Le mot *salvaguardia* (« sauvegarde ») a été très souvent restitué incorrectement, par exemple, **sulla gardia* ou **siguardia*, parfois il n'a pas été détecté. Il s'agit d'une construction complexe du point de vue morphosyntaxique, [salva'gwardja] due au nombre de phonèmes qui compose la construction linguistique et à la présence de deux diphtongaisons ([wa], [ja]). En compréhension orale, le succès dans la détection phonétique d'un mot met en évidence l'importance de la transparence lexicale et morphosémantique entre les langues romanes, l'italien et le français en tant que LM (pour les étudiants francophones) et LE (pour les non francophones), l'espagnol (LM ou LE), comme un facteur favorisant la manipulation lexicale.

Les divergences dans l'évolution phonologique parmi les langues romanes peuvent limiter la perception de la proximité interlinguistique (Baqué, Le Besnerais et Masperi, 2003 : 142). Il y a également un problème de distribution, étant donné que des unités phonémiques identiques, dans deux langues, peuvent avoir des utilisations différentes liées, par exemple, à la combinatoire (règles de combinaisons possibles parmi les segments linguistiques).

Selon Gaonac'h et Larigauderie (2000 : 238),

Il ne s'agit pas là de l'effet, pour ce qui concerne la LE, de l'exactitude de l'audition ou de la prononciation des items à rappeler, mais de la possibilité pour le sujet d'élaborer efficacement une représentation mentale fondée sur les propriétés spécifiques du matériel (nature et succession des sons constitutifs).

Les difficultés d'apprentissage sont ainsi directement liées aux déficits dans la manipulation du code linguistique d'une LE, c'est-à-dire au « faible degré de familiarité avec les sons et les suites de sons les plus habituelles » (Gaonac'h et Larigauderie, 2000 : 238).

Les compétences linguistiques en LC : l'interlangue

Dans les productions écrites, nous avons relevé plusieurs erreurs de nature graphophonologique et morphosémantique.

La similitude formelle ou de signifiants (Corda et Marellò, 2004 : 21) amène souvent les étudiants à associer, en production, une forme et une signification qui ne lui correspondent pas, sur la base de ressemblances formelles (Calaque, 2000 : 22). Deux ou plusieurs mots pourraient conduire l'étudiant à une erreur d'encodage lorsqu'ils sont similaires, non homographes mais phonétiquement très proches : **della* « de la » pour *delle* « des », *lavoro'* « il/elle travailla » pour *lavoro* « je travaille », *caso* « (un) cas » pour *casa* « maison », etc. Ces exemples mettent aussi en évidence une stratégie très répandue en production (orale et écrite) chez les apprenants d'une LE, indépendamment de leur niveau de langue : la surgénéralisation de la forme non marquée. Dans notre cas, par exemple, il s'agit souvent de la flexion (le masculin pour le genre et le singulier

pour le nombre : **domandi* pour *domande* « questions », **stago* pour *stage*), les articles définis et indéfinis (**un stage* pour *uno stage*), etc. Plus généralement, les ressemblances linguistiques peuvent contribuer à développer des représentations cognitives singulières et erronées autour des correspondances graphophonologiques de la LC (par exemple, **problem* pour *problema*).

Souvent, les apprenants ont effectué une substitution paradigmatique transcatégorielle (**storico* « historique », adjectif, pour *storia* « histoire », nom) ou dans la même catégorie syntaxique (**partecipare* « participer », infinitif, pour (*ho*) *partecipato* « (j'ai) participé », participe passé). La substitution est due à une confusion lexicale entre hyponymes (dans nos exemples, **storico* pour *storia*) qui appartiennent au même champ sémantique. Petiot et Reboul-Touré (2005 : 219) désignent ces phénomènes d'échanges linguistiques en LC comme des *substituts prévisibles en langue* : à propos des substitutions d'un hyponyme avec son hyperonyme (ou, nous pouvons ajouter, par un co-hyponyme), les auteurs affirment qu'elles « sont prévisibles dans la mesure où l'ensemble de leurs traits sémantiques est compris dans la définition du nom [ou du mot] retenu » (Petiot et Reboul-Touré, 2005 : 219).

Dans le sujet du CLES 1 de 2013, l'un des textes de compréhension écrite (intitulé *Gruppi archeologi d'Italia* « Groupes archéologiques d'Italie ») traitait des fouilles archéologiques :

[...] Vivere in prima persona la realizzazione di uno scavo archeologico, [...] il restauro dei reperti e delle evidenze monumentali, l'indagine topografica di un territorio, la progettazione e l'allestimento museografico di un'area monumentale. [...] Sono queste le esperienze che centinaia di volontari italiani e stranieri vivono ogni anno aderendo alle campagne estive di ricerca e valorizzazione dei Gruppi Archeologici d'Italia

Les tâches de compréhension associées à cet extrait étaient au nombre de deux : un exercice de décision lexicale et sémantique et un exercice de type *vrai ou faux*. Le taux de réussite des tâches est d'environ 50%. En effet, ce texte était particulièrement difficile avec des structures syntaxiques complexes et imbriquées, certains mots morphosémantiquement compliqués, peu familiers, peu ou pas transparents dans les langues connues (*scavi* « fouilles » ou *allestimento* « aménagement »). Nous en concluons que la performance dans l'accomplissement des tâches, en compréhension comme en production, est prioritairement liée au niveau de langue avancé de quelques apprenants, surtout lorsque les cibles sont particulièrement complexes du point de vue morphosémantique et syntaxique, lorsqu'elles sont peu fréquentes et familières et lorsqu'elles sont opaques dans les langues connues. Ces constatations confirmeraient, ainsi, la priorité des pré-acquis en LE. D'ailleurs, les candidats qui avaient un niveau d'interlangue développé en italien ont réussi l'activité de compréhension écrite citée plus haut (sites archéologiques).

L'exploitation des inférences (con)textuelles

Dans la réalisation des tâches en compréhension écrite, surtout dans le cadre des épreuves de la CILS A2, les principaux problèmes concernaient la compréhension globale des textes, ce qui était dû principalement à la complexité et à l'ambiguïté morpho-sémantique, lexicale et syntaxique, et à la présence de plusieurs implicites civilisationnels. Ces difficultés sont particulièrement évidentes dans un exercice de reconstitution d'un texte (texte haché), qui a dégagé des problèmes de compréhension et de reconstitution logique du texte.

En LM, lors des tâches de compréhension, l'analyse du contexte permet au sujet de concentrer son attention sélective vers les éléments situationnels prioritaires, arrivant ainsi à accomplir les tâches de haut niveau (la compréhension globale) ; en revanche, l'apprenant d'une LE ne possède souvent pas un automatisme des opérations de bas niveau dans cette langue, surtout s'il est au niveau élémentaire (A1/A2). L'étudiant profite donc des repères contextuels pour se représenter la situation discursive en percevant les indices spatio-temporels (qui fait quoi, quand et comment) et accéder ainsi à la cible lexicale. Les apprenants de niveau élémentaire dans une LE, mettent en place des *processus interactifs compensatoires* (Gaonac'h et Merlet, 1995) qui consistent à avoir recours aux anticipations contextuelles pour accéder au lexique.

La surcharge attentionnelle qui est portée sur le contexte, en vue de la recherche des repères indispensables à la compréhension de la cible ambiguë, peut être considérée comme une stratégie (volontaire et consciente) pour compenser le déficit de la compétence et de la mémoire lexicale. Gaonac'h et Larigauderie (2000 : 236-237) précisent qu'il ne s'agirait pas ici de l'absence de processus cognitifs en LE, mais d'un déficit d'automatisation relativement à la vitesse de dénomination et à la gestion des signes linguistiques.

Un exemple d'inférence lexicale : le texte *Cinema italiano* (sujet CILS A2, session de décembre 2004 : examen blanc effectué en 2016), explique les démarches à faire pour l'achat d'un abonnement de l'association *Cinema-italiano*, notamment l'obtention d'une carte associative (*tessera associativa*), personnelle ou familiale permettant l'accès à l'ensemble des cinémas italiens. Le mot *tessera* était fort probablement inconnu des candidats. Toutefois, des inférences associatives (lexicales et syntaxiques) effectuées dans le corps du texte, ont sans doute contribué à l'accès lexical et à la désambiguïsation syntaxique : des mots et des expressions clés tels que *socio dell'associazione* (« associé de l'association »), *sconto sull'ingresso nei cinema in tutta Italia* (« réduction pour l'entrée dans tous les salles de cinémas italiens » : les étudiants connaissaient ces cibles lexicales), ont vraisemblablement rendu transparente la cible *tessera*.

7. CONCLUSION : UNE ÉVALUATION FINALE SUR L'EFFICACITÉ DES MÉTHODOLOGIES INNOVANTES

Nos résultats confirmeraient notre hypothèse à l'égard de l'efficacité des méthodes didactiques innovantes que nous avons employées dans le contexte de l'italien à PSUAD. Les résultats des certifications sont encourageants (70% de succès), l'accomplissement des tâches en compréhension et production a été assuré par les étudiants, il en découle aussi que les niveaux de langues prévus par notre contrat pédagogique ont été atteints.

L'approche actionnelle appliquée aux cours en présentiel, se révèle utile et fonctionnelle dans les tâches productives. Les candidats ont démontré une attitude positive envers les *savoir-faire* invoqués : l'organisation du travail, la programmation des stratégies d'action, l'accomplissement de la tâche et la médiation.

De même, la positivité des résultats confirmerait l'utilité des cours de formation aux certifications. À titre d'illustration, une étudiante très brillante de 2^e année de LEA, avaient des difficultés dans la reformulation des contenus pour quelques documents de compréhension orale, notamment lors d'activités typiques de la CILS A2 : des exercices demandant le complètement de phrases à partir d'une amorce initiale. Grâce à ce cours, le formateur a pu détecter et corriger la faiblesse de l'étudiante⁶. De plus, les étudiants se montrent en général beaucoup plus confiants avec leurs moyens linguistiques et leurs stratégies d'action lors de la rédaction pendant les examens des certifications.

Nous pouvons également tirer quelques conclusions en faveur de l'utilisation des dispositifs de formation à distance. L'exposition à des documents audiovisuels apparaîtrait comme un dispositif pédagogique apte à valoriser les compétences linguistiques, plurilingues et cognitives des étudiants dans l'apprentissage d'une ou de plusieurs LE. En effet, ces dispositifs permettraient d'effectuer un travail en profondeur sur la cible linguistique : les apprenants ont pu traiter en détail les *items* en compréhension et en production, puis dans les exercices associés. Ils réussissent ainsi à produire correctement les mots auxquels ils ont été préalablement exposés.

Pour conclure, nous avons montré plusieurs procédés cognitifs qui interviennent non seulement dans les réponses négatives mais aussi dans les réponses positives : l'inférence et l'analyse du contexte situationnel/discursif, le transfert interlinguistique, l'intervention du niveau de langue de l'apprenant en LC, etc. Par conséquent, nous pensons que la mise en valeur des procédés cognitifs et des facteurs qui peuvent faciliter l'apprentissage en compréhension et en production, même en présence de lacunes linguistiques, se révèle utile pour l'enseignement/apprentissage d'une LE, et doit être intégrée aux méthodologies innovantes de formation en langue.

⁶ L'étudiante a obtenu le meilleur *score* pour la session 2016 des certifications parmi les étudiants d'italien.

Références bibliographiques

- Allal, L., Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans OCDE (dir.), *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris, France : OCDE, 265–290.
- Baqué, L., Le Besnerais, M., Masperi, M. (2003). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes. Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. Dans Degache, C. (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues de Galatea à Galanet, Lidil*, 28. Grenoble, France : Ellug-Université Stendhal, 137-152.
- Brudermann, C. (2010). Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action. *Alsic*, 13, mai 2010. Récupéré le 3 septembre 2016 de <http://alsic.revues.org/index1348.html>
- Calaque, É. (2000). Enseignement et apprentissage du vocabulaire. Hypothèses de travail et propositions didactiques. Dans Calaque, E., Grossmann, F. (dir.), *Enseignement / apprentissage du lexique, Lidil*, 21. Grenoble, France : Ellug-Université Stendhal, 17-36.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme, Les Cahiers de l'Acedle*, 5 (1). Récupéré le 9 mars 2010 de http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [CECRL], Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris, France : Didier.
- Centro CILS [CC], (2005). La CILS-Certificazione di Italiano come Lingua Straniera: storia, caratteristiche, funzione. Dans Barni, M., Villarini, A. (dir.), *La questione della lingua per immigrati : insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milan, Italie : Franco Angeli, 75-102.
- Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4 (4), 469-496.
- Corde, A., Marello, C. (2004). *Lessico insegnarlo e impararlo*. Perugia, Italie : Guerra Edizioni.
- Culioli, A. (1979). Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles. *Modèles linguistiques*, 1 (1). Lille, France : Université de Lille III, 89-103.
- Cuq, J. P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris, France : Didier / Hatier.
- Degache, C., Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. Dans Billiez, J. (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*. Grenoble, France : Lidilem-Université Stendhal, 361-376. Récupéré le 5 novembre 2016 de www.u-grenoble3.fr/galatea/dcmm1998.htm
www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1998.pdf
- Depover, C., Quintin, J. J., Braun, A., Decamps, S. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : Étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs*, 1 (2), 39-52.
- Dumont, A. (2009). L'environnement Lingalog.net : ergonomie et apprentissage des langues étrangères. Conférence EIAH 2009 (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain). Récupéré le 15 avril 2011 de <http://eiah2009.univ-lemans.fr/ActesEIAH09-postersDemos/EIAH-09poster/EIAH2009-Dumont.pdf>
- Escoubas Benveniste, M. P. (2010). Repérer et s'approprier le lexique spécialisé de L2 grâce aux TIC : défense et illustration. Dans Salvi, R. (Éd.), *Dall'aula multimediale all'e-learning. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)*, année XLII, 1 (2). Rome, Italie : Bulzoni Editore, 261-276.
- Gaonac'h, D., Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris, France : Armand Collin.
- Gaonac'h, D., Merlet, S. (1995). Mise en évidence de stratégies compensatoires dans la compréhension orale en L.E. Dans *Revue de phonétique appliquée*, 115-116-117, *Compréhension orale*. Mons, France : Université de Mons-Hainaut, 273-292.
- Jamet, M. C. (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italo-phones en français. Dans Raus, R. (dir.), *Rencontre des langues et politique linguistique, Synergies Italie*, 5. Sylvain les Moulins, France : Gerflint, 49-59.

- Maspero, M. (1998). Regards sur la proximité typolinguistique dans la perspective d'une approche contrastive rénovée. Dans Maspero, M., *Étude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*, Thèse de Doctorat Université Grenoble III. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion, 176-196.
- Montagne-Macaire, D. (2008). *D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. Les Cahiers de l'Acedle, 5 (1), Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*. Récupéré le 04 novembre 2016 de <http://acedle.org>
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. Dans Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (dir.). *Le Français dans le monde - Recherches et applications - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 44-58. Récupéré le 05 novembre de <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document>
- Petiot, G., Reboul-Touré, S. (2005). Apprentissage et enseignement du lexique : pour une didactique mettant en œuvre les discours et la langue. Dans Grossmann, F., Paveau, M. A., Petit, G. (dir.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble, France : ELLUG-Université Stendhal-Grenoble 3, 215-226.
- Puren, C., 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, France : Nathan-CLE International, 448. Récupéré le 4 novembre 2016 du site de l'auteur : http://www.aplvlangues-modernes.org/article.php?id_article=813
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education - Formation*, 129-142. Récupéré le 05 novembre 2016 de <https://halshs.archives-ouvertes.fr>
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq, France : Presse Universitaire du Septentrion.
- Rouveyrol, L. (2012). À propos de la représentation de la langue dans le cadre du CLES. Interaction verbale, interaction sociale ?. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Récupéré le 04 novembre 2016 de <http://apliut.revues.org>