

Les corpus numériques et les pratiques d'écriture académique chez des étudiants d'un cours de FLE dans une université colombienne¹

Juan Felipe Zuluaga Molina
Universidad EAFIT
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

Résumé

Cet article vise à présenter les résultats d'une recherche qualitative qui avait pour but l'identification de l'amélioration dans la performance en écriture académique à travers l'utilisation de corpus numériques dans un cours intermédiaire de FLE du programme *Multilingua* de l'*Universidad de Antioquia*. Les données ont été évaluées suivant les recommandations de l'approche de recherche-action dans le milieu éducatif, plus particulièrement au moyen de l'analyse de journaux de bord, de questionnaires adressés aux étudiants, d'un groupe focal et d'un entretien adressé au professeur titulaire. Les résultats de l'étude nous ont permis de conclure que les corpus numériques sont des outils efficaces pour l'écriture académique. De plus, ils contribuent à l'interaction médiatisée par les TICE entre professeurs et étudiants et à l'intégration des TICE dans les différentes actions du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère, autant à l'intérieur du cours qu'en dehors du même.

Mots-clés : corpus numériques, écriture académique, publics LANSAD, recherche-action.

Resumen

Corpus informáticos y prácticas de escritura académica en estudiantes de FLE de una universidad colombiana

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa que tenía como objetivo la identificación de la evolución en el desempeño en escritura académica a través de la utilización de corpus informáticos en un curso

¹ La présente contribution s'encadre dans l'étape finale de la recherche-action que les étudiants de la Licence en Langues Étrangères de l'Universidad de Antioquia doivent mener afin de recevoir leur diplôme. Dans notre cas, la recherche a été développée avec l'aide de Denis Ramírez, Gabriel Quiroz et Doris Colorado (les conseillers du processus de recherche et d'action).

intermedio de FLE del programa *Multilingua* de la Universidad de Antioquia. Los datos fueron evaluados siguiendo las recomendaciones del enfoque de investigación-acción en el contexto educativo, más específicamente por medio del análisis de diarios de campo, cuestionarios dirigidos a los estudiantes, un grupo focal y una entrevista al profesor titular. Los resultados del estudio nos permitieron concluir que los corpus informáticos son herramientas eficaces para la escritura académica y que contribuyen en la interacción activa entre profesores y estudiantes mediada por las TIC. Así mismo, pudimos concluir que estos ayudan en la integración de las TIC en las diferentes acciones que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera tanto en el interior del curso como por fuera de él.

Palabras clave: corpus informáticos, escritura académica, públicos LANSAD, investigación-acción.

Abstract

Corpus and Academic Writing Practices in FFL Students from a Colombian University

This qualitative study reports how the use of computer-based corpora affects the progress in academic writing performance of a group of intermediate learners of French as a foreign language (FFL) from the program *Multilingua* in *Universidad de Antioquia*. The study implemented an action-research design and data were collected through students' writing logs, questionnaires, a focus group and an interview to the professor of the course. The results of the study lead us to conclude that computer-based corpora are useful tools for developing academic writing and that they contribute to active computer-mediated interaction between teachers and students. We can also conclude that the use of corpora contributes to the integration of ICTs in the different actions that take place in the learning and teaching process of a foreign language and culture both inside and outside the classroom environment.

Key words: corpus, academic writing, LANSAD publics, action-research.

INTRODUCTION

L'enseignement-apprentissage de langues-cultures étrangères (désormais EALCE) a toujours été un sujet d'intérêt pour un grand nombre de chercheurs, pédagogues et praticiens du monde entier. En effet, dans ces dernières décennies, les enseignants de langues et cultures étrangères ont dû voir et vivre un essor des méthodologies visant à trouver une réponse à la manière dont les acteurs concernés doivent agir dans l'EALCE (Betancourt, 2015). Or, ces méthodologies ou rapprochements aux

manières d'agir méthodologiquement dans un contexte d'enseignement-apprentissage ont beaucoup changé à travers le temps au pair d'autres aspects comme la compréhension des profils des étudiants, le curriculum, les matériels, les interactions, parmi d'autres. Nonobstant, ce qui précède n'est pas quelque chose de particulier de ce domaine d'étude, au contraire, ces changements sont une réalité commune dans la plupart de sciences et de phénomènes sociaux. Compte tenu du panorama exposé et de l'importance de continuer avec la compréhension de l'EALCE comme une activité en mouvement, observer le comportement et la manière dont une méthodologie a lieu dans des contextes variés devient une tâche indispensable pour les chercheurs, les pédagogues et les praticiens. C'est pourquoi, dans cet article, nous nous occuperons de présenter les résultats d'une recherche qualitative qui avait pour but l'identification de l'amélioration dans la performance de pratiques d'écriture académique avec l'utilisation de corpus numériques (un outil des TICE) dans un cours intermédiaire de FLE du programme *Multilingua* de l'*Universidad de Antioquia*. Dans la section suivante, nous présenterons les spécificités du contexte d'application de la recherche et nous expliquerons les raisons pour lesquelles la présente recherche s'occupera de la question proposée.

Contexte d'application de la recherche

L'*Universidad de Antioquia* est une université à caractère officiel, créée en 1803, qui compte actuellement 14 facultés, 4 écoles, 4 instituts et 4 corporations. D'après les plans et les programmes d'intervention actuels, l'université vise à développer l'*Extensión solidaria*, une branche ayant plusieurs programmes visant à avoir un impact dans la société au travers des actions scientifiques des domaines de l'Alma Mater. C'est là où se trouve le programme *Multilingua*, un programme créé en 1997 dans le but de motiver les étudiants du premier cycle à l'apprentissage d'une langue étrangère. *Multilingua* est ainsi un espace créé pour la promotion des cultures étrangères et l'enseignement-apprentissage de huit langues : le français, l'anglais, le portugais, le mandarin, l'allemand, le turc, l'italien et le japonais. Concernant le programme d'intervention pour la présente recherche, il est important de remarquer que c'est un programme dans lequel on travaille avec la méthode Alter Ego pour couvrir 80 heures qui sont, en même temps, réparties en cinq niveaux par semestre, c'est-à-dire deux années et demi pour finir le programme. Pour la mise en application

du présent projet, nous nous sommes centrés sur l'observation et intervention d'un groupe de français du deuxième et troisième niveau (B1 selon le CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) dont le cours avait lieu deux fois par semaine. Le groupe-classe de base comptait 30 étudiants, tous étant des étudiants du premier cycle et ayant entre 17 et 24 ans et d'un niveau socio-économique moyen pour la plupart d'entre eux. Les étudiants faisaient des études dans des différentes disciplines dont le journalisme, le droit, la biologie, ainsi que l'infirmerie, la didactique des sciences sociales, l'ingénierie et les sciences des aliments. Les étudiants se trouvaient pour la plupart à la moitié de leurs licences et ne se consacraient pas exclusivement à leurs études car, à part prendre entre six et neuf cours par unité d'enseignement, 60% d'entre eux travaillaient en tant que professeurs, vendeurs ou commerçants. En ce qui concerne les renseignements linguistiques, les étudiants avaient tous comme langue maternelle l'espagnol.

Problématique

Dans le parcours du diagnostic initial suivi dans le cours, nous avons constaté une série de besoins et de réalités liés au contexte, à la méthodologie et au curriculum en général. D'ailleurs, d'après l'entretien fait au professeur titulaire, le questionnaire auquel les étudiants ont répondu, les observations des cours et les conversations avec la conseillère et les personnes concernées dans la recherche-action (désormais R-A), les points d'intérêt sur lesquels il faudrait mettre l'accent ont été : le développement des compétences écrites, dont la compréhension des écrits et la production écrite (désignations propres du CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) et la promotion de l'utilisation du matériel authentique.

D'une part, dans les rapports d'observation, nous avons constaté que la méthodologie du professeur est focalisée sur la production orale et le renforcement de la phonétique. Cela étant un des sujets le plus récurrents dans nos réflexions et que l'on pouvait illustrer par les catégories émergentes suivantes : correction phonétique à travers la lecture à voix haute, développement de la production orale par des activités orales spontanées, focalisation sur la phonétique, entre autres. D'autre part, tel que regardé dans la catégorie émergente « utilisation/choix de matériel » trouvée dans les rapports d'observations préliminaires, le professeur utilisait surtout du matériel *didactisé*, soit du matériel créé par lui-même

soit du matériel pris de la méthode. L'extrait suivant en est un exemple : « Le matériel apporté par le professeur contenait des mots de la culture *paisa* comme « *chiva* » ou « *Rionegro* », parfois les étudiants s'amusaient, mais ils continuaient avec la lecture » (Rapport d'observation n. ° 9). La situation précédente nous a permis de constater l'intérêt spécial que le professeur portait aux aspects culturels et contextuels du matériel au moment d'enseigner, ceci pouvant être constaté dans la préparation et l'utilisation du matériel.

Finalement, comme constaté dans le questionnaire initial, les avis des étudiants ont été assez divisés en ce qui concerne les compétences à être favorisées en classe de FLE. La moitié de la classe pensait que l'on devait privilégier les compétences écrites tandis que l'autre moitié trouvait plus pertinent de privilégier les compétences orales. D'un côté, ceci nous a permis de penser que la focalisation sur les unes ou sur les autres ne serait pas problématique dans le développement du présent projet. Ensuite, à la question de la préférence du matériel à utiliser, les étudiants ont surtout répondu qu'ils préféreraient utiliser du matériel authentique étant donné que c'était « une source première » pour l'apprentissage d'une langue. D'un autre côté, l'intérêt explicite des étudiants d'utiliser ou d'apprendre le français pour continuer avec leurs projets académiques ou professionnels a été un indice important pour décider de considérer la compétence écrite dans la préparation de séances pour ce cours.

Or, vu que le programme de Multilingua appartient à une instance majeure : la section *Servicios de l'Escuela de Idiomas*, on a aussi trouvé qu'un des intérêts des politiques et des recommandations du développement de l'EALCE actuel vise, parmi d'autres objectifs, à guider les enseignements vers la compétitivité académique et scientifique des étudiants. Ceci pouvant être remarqué dans les articles de la « *Política de Lengua Extranjera de Pregrado y Posgrado de la Universidad de Antioquia*² » (Universidad de Antioquia, 2014) notamment sur les articles 2, 6, 13. En outre, même si ces articles font référence explicite au développement de l'anglais, ils s'encadrent dans une logique de l'enseignement et de l'apprentissage de langues et cultures étrangères comme une option pour comprendre

2 Notre traduction : politique de Langue Étrangère pour des Étudiants de Premier et Deuxième Cycle de l'Universidad de Antioquia.

les cultures autres et accéder à des textes académiques dans le but de qualifier la pratique professionnelle et de recherche.

Les raisons exposées ci-dessus nous ont permis d'identifier le besoin de cerner au plus près les compétences écrites et l'utilisation du matériel authentique, ainsi que de garder à l'esprit et d'intégrer dans les enseignements les politiques et les recommandations de développement de langue étrangère de l'UdeA. Ceci nous amenant à chercher dans quelle mesure l'utilisation d'une source langagière authentique comme les corpus numériques pourrait contribuer au développement de l'écriture académique chez les étudiants.

CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

Depuis très longtemps, enseignants et étudiants de langues et cultures étrangères utilisent les Corpus Numériques (désormais CN). En fait, il est intéressant de constater que, depuis les premières apparitions des approches de recherche-action qui se servaient des CN – entre 1970 et 1990 d'après Giuliani et Hannachi (2010), « les corpus ont été vus comme des outils exploitables pour la compréhension de diverses interactions - phénomènes langagiers réels » (p. 146). Les auteurs affirment que ces outils « permettent d'enseigner tous les types de langues, pour peu que l'on soit à même de constituer un corpus informatisé de la langue que l'on souhaite soumettre aux apprenants » (p. 147).

Les CN offrent, en général, plusieurs bénéfices pour la classe de langue : découverte des collocations et de leur utilisation, appréhension du vocabulaire en contexte, développement de l'autonomie des étudiants, approfondissement dans l'utilisation de prépositions et marqueurs langagiers particuliers, parmi d'autres (Al Saeed & Waly, 2009; Díaz & Quintero, 2014). En même temps, les CN posent aussi diverses difficultés pour les processus d'EALCE comme celle de comprendre sa maîtrise, ou le fait qu'il y ait une grosse quantité de données et que cela puisse signifier une contrainte pour l'étudiant ainsi que pour le professeur (Al Saeed & Waly, 2009; Ädel, 2010).

Dans cette section nous définirons les concepts articulateurs de notre recherche : Enseignement/Apprentissage assisté par des données ou des ordinateurs (DDLTL pour le terme en anglais), corpus numériques,

méthodologie de l'écriture académique, et matériel authentique pour finir avec des commentaires concernant l'articulation de ces concepts dans les buts de la présente recherche.

Enseignement/Apprentissage assisté par des données ou des ordinateurs (DDL pour le terme en anglais)

DDL est une approche d'EALCE fondée sur les principes de l'utilisation des données pour la compréhension et la découverte de la langue dans des situations réelles et naturelles où l'on cherche à « éliminer autant que faire se peut l'intermédiaire pour donner à l'apprenant un accès direct aux données [linguistiques] » (Johns, 1997, p. 30). En fait, tel que commenté par Landure et Boulton (2010) :

Dans cette perspective, il ne s'agit plus de transmettre un savoir, mais de permettre aux apprenants de créer leurs propres savoirs de façon inductive. Plutôt que d'apprendre des « règles », ils explorent ainsi la langue à travers des corpus afin de détecter des « patterns » – des régularités ou des tendances générales, qu'elles soient linguistiques, pragmatiques, culturelles ou autres. (p.12)

Or, dans ces dernières décennies (notamment après les années 80 selon Boulton, 2008), on a vu une croissance de la réputation et de l'étude des corpus (Ahmad, Corbett, & Rogers, 1985; Allan, 2006; Boulton, 2008; Carter & McCarthy, 1995; Cresswell, 2007; Johns, 1986, 1988, 1997; Landure & Boulton, 2010; Leech, 1997; McEnery & Wilson, 1997, parmi d'autres). Tous ces auteurs ont en commun la compréhension de l'étudiant comme un chercheur, un « Sherlock Holmes » dans les mots de Johns (1997). Ceci étant le point de repère le plus important pour cette approche vu que l'on part d'une compréhension du processus d'EALCE où l'étudiant est bien le centre.

Le matériel authentique et les corpus numériques

Pour les buts du présent projet, nous utiliserons le concept de matériel authentique tel que défini par Besse (cité par Arévalo, 2003) :

[un document authentique] doit être un échantillon prélevé au sein des échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs de la langue enseignée/

apprise et donc être conforme à leurs pratiques langagières authentiques ; il doit correspondre aussi précisément que possible aux intérêts et préoccupations des étudiants. (p. 135)

Or, en ce qui concerne les CN, il est important de dire que dans la littérature d'un grand nombre de domaines, dont l'enseignement et la linguistique, il y a plusieurs définitions. En effet, la définition et l'utilisation de CN change beaucoup selon le domaine. Pour ce qui nous concerne, dans l'enseignement et surtout dans l'EALCE, les CN ont été vus, depuis très longtemps, comme des outils à être exploités pour la découverte ou l'appréhension de savoirs en classe de langue/culture (Schaeffer-Lacroix, 2009). Pour les objectifs de la présente recherche, nous nous focaliserons sur la définition donnée à ce concept par la Linguistique de Corpus, plus spécifiquement par les théoriciens Sinclair (1991), Leech (1991), Crystal (1991), Quiroz (2007) et Parodi (2008). Pour ce faire, nous différencierons notre corpus sous la désignation de **corpus numérique (CN)**, ceci dans le but d'éviter l'ambiguïté existante dans la langue française notamment dans notre domaine de recherche où un corpus désigne le matériel déclencheur pour mener une recherche ou développer une activité académique.

Nous définissons donc un CN comme : « un ensemble de textes écrits ou oraux lisibles par un ordinateur qui représentent l'usage réel de la langue dans des situations déterminées et à des fins de recherche ou de création de matériels pour différents domaines de la linguistique » (Quiroz, 2007, p. 131). Afin de spécifier un peu plus, nous nous servirons des conditions décrites par Parodi (2008) pour identifier un corpus numérique :

1. Un corpus doit être composé de textes produits dans des situations réelles,
2. La collection de ces instances de langue en usage doit être guidée par des paramètres explicites permettant d'avoir une clarté dans la constitution des mêmes pour qu'elles s'appuient dans l'analyse et qu'il y ait lieu à la réalisation dans des études ultérieures, et
3. Un corpus (même dit de manière implicite) doit être disponible en format numérique afin de pouvoir être analysé avec des logiciels (p. 103).

Ainsi, on peut dire que la définition de CN pour notre projet va être donnée par trois conditions essentielles : **a.** son caractère de numérique;

b. son caractère de compilateur de textes écrits ou oraux rendant compte d'un usage réel d'une langue; et, **c.** son extension significative et clarté dans les sources, ce qui parle de la fiabilité et du poids des exemples.

La production écrite et l'écriture académique

Aux fins de la présente recherche, nous utiliserons la définition de **production écrite** donnée par le CECRL, où l'on différencie surtout les compétences qui pourraient être développées à travers la production écrite (Conseil de l'Europe, 2001). La production écrite est, donc, une activité de communication qui permet à l'apprenant de « créer » et de « produire » d'après ses acquis, ses connaissances préalables et ses capacités stratégiques (Conseil de l'Europe, 2001, p. 48). Nous prendrons aussi la définition donnée par Aslim-Yetis (2008) où l'on dit que la production écrite est : « au même statut que le savoir écrire en langue maternelle, (...) une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondant à des intentions de communication » (p. 27).

Ces définitions précédentes nous étant utiles à introduire « l'écriture académique » qui est définie comme un type d'écriture planifiée, ordonnée et avec des objectifs ou des buts spécifiques en termes d'utilisation de la terminologie et du public visé – surtout un public adulte universitaire – (Álvarez, 2012) ou LANSAD³ (Schaeffer-Lacroix, 2009).

Les concepts avant exposés nous permettent donc de nous poser la question : Dans quelle mesure l'utilisation de corpus numériques pourrait développer l'écriture académique chez des étudiants universitaires en Colombie ? Ils nous permettent aussi d'établir une série d'objectifs pour guider les actions qui suivent : a. Identifier les différentes idées ou conceptions que les acteurs du stage ont par rapport à l'utilisation des corpus numériques en classe de FLE et au développement de l'écriture académique avec leur utilisation ; b. Évaluer la pertinence de l'utilisation des corpus numériques dans le développement de l'écriture académique en langue étrangère.

³ Lansad veut dire : *langues pour spécialistes d'autres disciplines*

PLAN D'ACTION ET SON DEROULEMENT

Dans le cadre de la mise en place de notre R-A, nous avons proposé un plan d'action afin de répondre à notre question et de matérialiser les objectifs avant décrits. Pour ce faire, nous avons proposé aux étudiants le développement d'un projet appelé *Ma profession me passionne*. Les étudiants devaient donc développer, tout au long du semestre, un écrit argumentatif organisé par étapes que nous nommons ici *ateliers d'écriture*. Chaque atelier visait un objectif spécifique et cherchait à développer un aspect spécifique de l'écriture académique (Ädel, 2010). Ainsi, chacun des ateliers était divisé en deux parties et se développait en deux semaines. La première semaine portait sur une formation dans l'aspect à être développé et sa réalisation de la part des étudiants, tandis que la deuxième semaine portait sur le processus de feed-back et la correction des erreurs. Or, même s'il y a eu une certaine centration sur les ateliers, notamment afin de bien atteindre les objectifs de la recherche, il y a eu aussi d'autres micro-tâches qui ont été menées par les étudiants selon les besoins résultant du déroulement du processus d'écriture : présentation de l'écrit dans un *pavillon de la science*, tâches liées à l'édition et à la publication des articles dans une revue, parmi d'autres. Dans le but de bien spécifier les différentes étapes et tâches, nous faisons une explication des activités liées à l'action ainsi que de celles concernant la recherche dans la Table 1.

Table 1. Plan d'action et son déroulement

Tâche	Objectif et description
<p>Questionnaire initial Date : 9 février</p>	<p>Objectif : identifier le groupe-classe, leurs intérêts et surtout les techniques qu'ils utilisent pour se renseigner ou agir à l'heure d'écrire. Description du déroulement : Pour le présent instrument de collecte de données, les étudiants ont répondu à un questionnaire sur un formulaire de Google Drive dans lequel ils ont abordé des questions concernant les axes suivants : renseignements généraux, renseignements linguistiques, renseignements sur le parcours d'apprentissage de la langue française, renseignements sur les conceptions et notions concernant quelques sujets de l'EALCE, renseignements sur les sujets de la R-A à être mise en place. Ce questionnaire a contribué à la confirmation de la question de recherche et à la (re) identification du groupe-classe. Pour la construction du questionnaire, nous avons suivi les indications et recommandations de Blanchet et Chardenet (2011).</p>
<p>ATELIER # 1 : construction de rapports des lectures et des comptes-rendus des textes choisis Date : 23 février</p>	<p>Objectif : observer les techniques utilisées par les étudiants et les comportements adoptés au moment de répondre aux tâches d'un atelier d'écriture académique. Description du déroulement : Pour ce premier atelier, les étudiants ont dû choisir deux ou trois textes qui étaient en relation avec le sujet de leur choix. Après, ils ont fait en classe les rapports des lectures des textes et ont envoyé au professeur-stagiaire (désormais P-S) un résumé, une synthèse ou une carte conceptuelle de leur compréhension de ces textes. Le premier atelier a été l'occasion de découvrir la manière dont les étudiants utilisent la toile et de faire un diagnostic préliminaire afin de mieux adresser les séances à venir dans lesquelles il y a avait une intervention des TICE. De même, l'atelier nous a permis d'identifier les techniques de présentation et de contraction privilégiées par les étudiants, ce qui a contribué, en même temps, à une visualisation de la manière dont ils développent leurs stratégies métacognitives. La construction de cet atelier, ainsi que des autres, a pris en compte les indications et recommandations d'Adel (2010) en ce qui concerne les sujets à aborder pour une formation à l'écriture académique ainsi que de celles du cours d'Écriture académique assuré par Denis Ramírez à l'<i>Universidad de Antioquia</i> qui a pris, à son tour, de l'information de Breton, Lepage et Rousse (2010).</p>

<p>Formation en utilisation de CN</p> <p>Date : 8-10 mars</p>	<p>Objectif : former les étudiants et le professeur titulaire à l'utilisation des CN dans la classe de FLE.</p> <p>Description du déroulement : Le P-S a fait une courte formation à l'utilisation de TICE en général, et, après, à l'utilisation des CN pour les étudiants et le professeur titulaire. Cette activité a été l'occasion d'introduire les outils et de rendre conscients les étudiants et le professeur titulaire de l'importance des TICE et des corpus numériques ainsi que sa maîtrise dans le processus d'EALCE.</p>
<p>ATELIER # 2 : création de la thèse et du plan d'écriture et écriture du corps</p> <p>Date : 15-17 mars</p>	<p>Objectif : observer les techniques utilisées par les étudiants et les comportements qu'ils adoptaient au moment de répondre aux tâches d'un atelier d'écriture sous la contrainte d'utilisation de CN.</p> <p>Description du déroulement : Pour cet atelier, les étudiants ont eu une petite formation dans la construction de la thèse et les arguments pour la soutenir ainsi que dans la conception d'un plan d'écriture. Après l'étape de formation, ils ont pris la décision sur leur thèse et leurs arguments et le plan de leur écrit argumentatif. Tout au long de cet atelier, nous avons renvoyé les étudiants aux corpus quand ils posaient des questions qui pouvaient y être répondues afin de rendre conscients les étudiants de l'importance, utilité et utilisation de l'outil. Le professeur titulaire ainsi que le P-S avaient l'instruction de répondre aux questions de manière inductive, c'est-à-dire avec des données prises ou dégagées des outils informatiques observés pendant la formation précédente.</p>
<p>ATELIER # 3 : construction de la conclusion et de l'introduction de l'écrit</p> <p>Date : 7 avril</p>	<p>Objectif : observer les techniques utilisées par les étudiants et les comportements adoptés au moment de répondre aux tâches d'un atelier d'écriture académique sous la contrainte d'utilisation de CN.</p> <p>Description du déroulement : Pour finir avec le processus des ateliers, les étudiants en ont eu un dernier dans lequel ils ont dû finir leur texte argumentatif en écrivant la conclusion et l'introduction de l'écrit. Il faut souligner que l'instruction de l'utilisation des outils informatiques a été la même, sauf que pour cet atelier, il n'a pas fallu trop leur dire qu'il fallait le faire, car ils le faisaient naturellement. Il est important de mentionner que le processus du feedback de l'atelier précédent a contribué au fait qu'ils soient allés sur les plateformes numériques sans le leur demander, vu qu'il y a eu des réflexions de la part du P-S avec eux sur le besoin de devenir plus indépendants et autonomes et d'utiliser les instruments qu'ils ont à la main sur la toile. Les attitudes des étudiants ont été positives même s'il y a eu des difficultés au moment de maîtriser les CN et de mener l'atelier en général.</p>

<p>Groupe de discussion Date : 14 avril</p>	<p>Objectif : identifier les impressions, conceptions et constructions des étudiants à propos des activités proposées.</p> <p>Description du déroulement : Afin de culminer le processus de renseignement à propos des impressions, conceptions et constructions des étudiants, le P-S a guidé un petit groupe de discussion ou groupe focal (Kitzinger, 1995; Morgan, 1996) avec 7 étudiants faisant partie du groupe-classe de base. Le groupe focal a mis en évidence tant les effets positifs que les effets négatifs et les commentaires généraux des étudiants concernant le projet. En gros, leurs attitudes et leurs participations pendant la discussion ont été très pertinentes et appropriées pour les fins recherchées. Il faut mentionner ici que le groupe focal a compté avec un observateur externe, des conclusions finales validées par les participants et l'analyse de la transcription complète de l'enregistrement. L'échantillonnage a été fait sur la compréhension de limites (Miles & Huberman, 1994/2003) où l'on a choisi les étudiants les plus forts, les plus faibles et ceux de la moyenne.</p>
<p>Questionnaire final (Blanchet et Chardenet, 2011) Date : 25 avril</p>	<p>Objectif : identifier les impressions, conceptions et constructions des étudiants à propos des activités proposées tout au long de la mise en place de la recherche.</p> <p>Description du déroulement : Pendant la mise en place de cet instrument, les étudiants ont répondu à un questionnaire sur un formulaire de Google Drive dans lequel ils ont abordé des questions concernant les axes suivants : une réflexion générale à propos du processus d'EALCE dans le cours, des commentaires à propos de la mise en place du projet, des commentaires à propos de l'utilisation des CN, des commentaires à propos des liens entre l'écriture académique et l'utilisation de CN.</p>
<p>Entretien avec le professeur associé Date : 2 mai</p>	<p>Objectif général : Discuter avec le professeur titulaire les acquis et le progrès de la proposition de R-A mise en place pendant le semestre.</p> <p>Description du déroulement : Le P-S a fait un entretien semi-directif (Blanchet & Chardenet, 2011) avec le professeur titulaire portant sur les sujets suivants : réflexion générale à propos du processus d'EALCE dans le cours, commentaires à propos de la mise en place du projet, commentaires à propos de l'utilisation des TICE et des CN, commentaires à propos des liens entre l'écriture académique et l'utilisation de CN.</p>

<p>Pavillon de la science Date : 9 juin</p>	<p>Description du déroulement : Vers la fin du cours, les étudiants ont présenté devant le groupe le texte argumentatif qu'ils ont écrit ainsi que le projet développé. Ils ont dû raconter les généralités du sujet, les arguments qu'ils ont utilisés et le processus pour la constitution du texte. Cet espace a été l'occasion de réviser l'appropriation des sujets professionnels développés par les étudiants, la maîtrise du vocabulaire ainsi que l'utilisation des ressources pour se faire comprendre et pour parler d'un sujet qui les passionne. En même temps, le Pavillon de la science a permis aux étudiants de (re) connaître plusieurs aspects de la langue qu'ils méconnaissaient comme les mots transparents du français et l'interdisciplinarité (Brunner, 2014) des cours dans le programme.</p>
<p>Préparation et vernissage de la revue « Ma licence, ma passion » Date : du 7 mai au 2 juin</p>	<p>Description du déroulement : Depuis le 7 mai, les étudiants ont divisé le groupe en quatre comités : un comité responsable de l'édition de la revue, un autre responsable de la partie graphique, un autre de la conception et mise en application du pavillon de la science, et, un dernier chargé de la didactisation de la revue. Les comités, ayant été formés de manière libre, ont déroulé des réunions en français et ont produit de petits comptes rendus des conclusions afin de bien vérifier le processus fait par les étudiants. Finalement, le comité d'édition a fait un vernissage de la revue. Ce dernier moment a été utile au groupe pour partager les contraintes retrouvées pendant le développement du projet et pour avoir une discussion générale de leurs impressions sur l'activité. Cette activité a démontré la capacité des étudiants à s'approprier un rôle et agir en conséquence. En plus, l'espace a contribué à la perception des étudiants de la possibilité de développer des compétences méthodologiques et de travail en équipe qui sont propres des domaines professionnels et académiques.</p>

METHODOLOGIE D'ANALYSE ET D'INTERPRETATION DES DONNÉES

La recherche-action menée pour le présent projet a pris les recommandations et les étapes proposées par Burns (1999) : diagnostic, identification d'une problématique, proposition d'un plan d'action, mise en place de l'action, réflexion sur les résultats obtenus et conclusions. Il est essentiel de mentionner que les analyses de la présente recherche sont

nettement qualitatives avec quelques appels aux données quantitatives dégagées tout au long du processus de mise en application des ateliers. Les sources des données ont essayé de prendre en considération tous les acteurs (Burns, 1999) ; de même, nous avons pris les données des instruments suivants : des journaux de bord collectés tout au long du processus (faits dans la conception d'étudiant réfléchi de Ménard, 1990), deux questionnaires pour les étudiants (l'un au début de l'intervention et l'autre à la fin), un entretien semi-directif au professeur titulaire, un suivi de trois grilles d'auto-observation systématique pour les actions du professeur stagiaire et un groupe focal avec quelques étudiants fait à la fin de l'intervention. Afin de bien analyser les données, nous avons commencé par les assembler sur le logiciel Excel, après, nous avons catégorisé les extraits significatifs de chaque groupe de données selon la compréhension des catégories émergentes proposé par Creswell (2002, 2007) ; ensuite, nous avons comparé la métamatrice créée, pour pouvoir finalement continuer avec les dernières étapes d'interprétation des données et de présentation de résultats tel que recommandé par Burns (1999). Le déroulement de la démarche décrite ci-dessus est présenté dans la section suivante commençant par une courte description des données et continuant avec une interprétation et une analyse qui essaie de faire remarquer les changements mis en évidence chez les acteurs de la recherche-action après la mise en place du projet. Il est important de remarquer que, aux fins de la présentation des résultats, nous avons compris l'utilisation des corpus numériques comme la variable indépendante et la performance dans les ateliers d'écriture académique ou l'écriture académique par elle-même comme la variable dépendante (Lessard-Hébert, 1997). L'aspect mentionné auparavant est important au moment d'observer la section suivante puisqu'il constitue la manière dont nous avons analysé les effets propres de chaque variable sur les acteurs de la recherche. Le processus de vérification de la validité de la R-A a été fait à partir de la conception d'Anderson, Herr et Nihlen (Cité par Burns, 1999) de *validité de processus, catalytique et dialogique* majoritairement. La section est organisée de la manière suivante : une explication à propos des effets du projet dans les acteurs, une autre à propos des effets de la variable indépendante dans le contexte pour après passer à une description de ceux de la variable dépendante. Pour

finir, nous allons faire une courte intervention par rapport aux idées et conceptions des acteurs de la mise en place du projet.

RESULTATS, INTERPRETATIONS ET ANALYSES

Effets de la mise en place du projet sur les acteurs de la R-A

La mise en place du projet nous a permis d'observer plusieurs changements et progrès dans le contexte. En ce qui concerne les étudiants, nous avons constaté que le projet a promu le travail pour des apprenants dont le style d'apprentissage était analytique (Leblanc & Chevrier, 2000) vu qu'il proposait des activités autonomes et de réflexion qui incitaient l'étudiant à analyser. De même, il est important de dire aussi que la méthodologie utilisée a promu l'éveil des connaissances préalables des étudiants en raison du fait qu'elle se servait de la maïeutique pour construire les connaissances et découvrir les manières dont on écrit académiquement. Cet aspect de l'utilisation de la maïeutique en classe avait déjà été relevé par Martínez (2012) qui expose dans son article que « dans une orientation constructiviste radicale, en suivant des mécanismes indirects de modélisation – en dépit de sa conception de la connaissance comme non transmissible – on essaie de faire émerger des connaissances préexistantes pour s'approcher de la connaissance » (p. 18). Dix commentaires des étudiants pendant le questionnaire final ont renforcé l'idée de l'importance du projet dans le développement du cours et l'idée de la difficulté d'essayer de se servir des connaissances des étudiants :

J'applaudis l'idée du projet. Même si, au début, il m'a paru un peu intimidant, puisque la construction de textes académiques demande un niveau d'exigence haut, le processus m'a paru moins difficile à ce que [sic] je m'attendais, spécialement grâce aux supports informatiques mis à disposition. (Réponse d'un des étudiants au questionnaire final)

Le projet a aussi démontré l'importance d'aborder des sujets d'ordre académique comme recommandé par le document « *Acuerdo académico 467 del 4 de diciembre de 2014*⁴ » de l'Universidad de Antioquia (2014), avec le support et l'utilisation des TICE en général. À ce sujet, tant les étudiants que le professeur titulaire ont commenté dans l'évaluation du processus

⁴ Accord académique 467 du 4 décembre 2014.

qu'ils considèrent que l'utilisation des TICE et l'écriture académique sont des aspects « intrinsèques » (Terme pris de l'intervention d'un des étudiants lors du groupe focal) même si l'un est d'ordre instrumental et l'autre d'ordre méthodologique. Ceci nous renvoie à une réflexion obligatoire sur le besoin évident de l'Université de revendiquer l'écriture académique et les TICE dans les processus d'apprentissage d'une langue étrangère afin de bien répondre au lien « extension, recherche et enseignement »... Un aspect qui relie bien les effets de la recherche-action avec notre acteur « institution ou programme ».

Un dernier point d'intérêt qui serait intéressant de discuter est le fait que les moments dédiés au feed-back ont contribué à la prise de conscience des erreurs commises par les étudiants au moyen d'un travail réflexif sur le processus d'écriture et de correction ultérieure à travers l'utilisation de corpus. Le processus pour matérialiser ce qui a été proposé auparavant est basé sur le fait que les étudiants ont reçu un feed-back spécifique qui visait à les faire réfléchir et corriger leurs erreurs selon la compréhension et lecture d'une série de conventions, adaptée par le professeur stagiaire de quelques grilles utilisées pour l'évaluation de la performance dans la production écrite, et une postérieure correction de ces erreurs marquées à l'aide des outils technologiques dont les corpus numériques. Nous relevons ceci comme un aspect important dans le processus, car les étudiants ont bien réussi à améliorer leurs écrits dans les séances dédiées à la correction des textes et, en même temps, ont évolué dans leur compréhension de leurs erreurs en consultant dans les outils technologiques après lire les recommandations du professeur stagiaire et avoir compris les conventions marquées dans leurs textes. Ce thème des bénéfices de l'utilisation des corpus numériques dans le processus de correction de textes écrits après le marquage des erreurs a été largement abordé par O'Sullivan et Chambers (2006) qui commentent que :

avec un bon entraînement et un bon guidage, la consultation d'un corpus approprié pourrait fournir des moyens pour que les apprenants participent au développement de leurs compétences écrites. Cette participation pourrait être promue par l'intégration de corpus et des concordanciers dans l'environnement de traitement de mots. (pp. 65-66)⁵

5 Notre traduction

En fait, nous devrions dire que le processus de feed-back a été un processus très enrichissant en termes pédagogiques et formatifs. D'une part, parce que la marcation des erreurs ainsi que les réflexions ultérieures sur la performance des étudiants ont permis au professeur stagiaire de bien repérer les difficultés les plus visibles du groupe et les attaquer de manière continue pendant le cours. En effet, les analyses quantitatives des erreurs commises par les étudiants ont beaucoup contribué au comportement du professeur stagiaire dans ses planifications et dans ses interventions. D'autre part, il est intéressant d'observer la performance des étudiants tout au long du processus (Table 1) ainsi que le progrès observé quantitativement. En fait, pour celui-ci, nous avons trouvé un niveau d'autonomie et d'autocorrection beaucoup plus haut que celui remarqué dans les ateliers précédents. Pour bien observer la Table 2, il faut garder à l'esprit que seuls les deux derniers ateliers concernaient un travail d'écriture argumentative, qui les met au même niveau d'analyse et valide l'importance de l'augmentation dans la performance moyenne pour le dernier atelier, surtout quand nous la comparons avec celle du deuxième.

Table 2. Performance moyenne des étudiants dans les ateliers

Atelier # 1	Atelier # 2	Atelier # 3
4,15 sur 5	4,05 sur 5	4,2 sur 5

EFFETS DE L'UTILISATION DES TICE ET DES CORPUS NUMÉRIQUES SUR LE CONTEXTE

Tout au long du processus d'évaluation des effets de la recherche-action, nous avons constaté de la motivation chez les étudiants matérialisée dans des actions comme l'utilisation autonome des outils informatiques pour étudier le français, l'utilisation des corpus numériques pour répondre à des besoins différents à ceux produits par l'apprentissage du français ou le projet, etc. D'ailleurs, nous avons constaté, dans le processus, que les ateliers ont constitué un espace de réflexion linguistique et de médiation langagière (Chambers, 2010) où les étudiants et les professeurs se renseignaient et apprenaient les uns des autres en résolvant des doutes propres du développement de l'écrit argumentatif. Schaeffer-Lacroix

(2009) nous montre un exemple intéressant d'une de ses expériences de classe où deux étudiants arrivent à comprendre le changement de sens d'un mot selon le contexte d'utilisation, une expérience qui en représente bien d'autres ayant eu lieu pendant les ateliers où les professeurs et les étudiants ont construit des scénarios de médiation afin de réfléchir à propos de l'utilisation ou de l'adéquation linguistique de quelques expressions ou de quelques mots en contexte. Dans le processus de construction de textes, surtout ceux ayant été assistés par les TICE, nous avons remarqué l'importance que les corpus prennent dans la prise des décisions pendant la rédaction quand des doutes d'ordre syntactique, lexical, phraséologique, pragmatique ainsi que d'autres apparaissent. En effet, pendant les observations nous avons constaté et répertorié quelques questions communes que les étudiants avaient et qu'ils résolvaient avec la consultation du corpus tel que commenté auparavant (Ädel, 2010). Un autre aspect important lié à l'utilisation des corpus parallèles comme *linguae.es* (un des corpus explorés dans notre recherche-action) est la mise en service de la langue maternelle ou langue de référence pour avoir accès à des expressions propres de l'écriture et des manières de dire. L'emploi des corpus parallèles a revendiqué la place de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et a permis aux étudiants de s'approprier le nouveau vocabulaire. Benamar (2014) expose dans son texte que :

La réalité plurilingue de la classe de FLE doit nous inciter à prendre en compte le phénomène du recours à la LM, non plus comme un élément négatif, mais de le considérer comme ressource pour apprendre et communiquer comme une libération de l'expression et comme reconnaissance de l'apprenant en tant qu'être plurilingue. (p. 156)

En ce qui concerne la méthodologie du cours, les étudiants ont trouvé très importante l'utilisation des TICE car ceci contribuait à la diversification des actions de la classe, permettait une meilleure compréhension des sujets et promouvait l'autonomie surtout et notamment au moment de se renseigner à propos de la signification d'un mot ou d'une structure. Après la réalisation du premier atelier, les étudiants ont envoyé une petite réflexion de ce qu'ils avaient ressenti tout au long de sa mise en application. À propos de ce sujet-ci, il nous paraît intéressant de commenter ce qu'un des groupes d'étudiants a exprimé :

« au début, c'était très difficile parce que je n'avais pas le sujet clair, mais en cherchant sur internet et sur mes cahiers de l'université, j'ai pu trouver des sujets agréables qui se semblaient [*sic*] à ma matière » (Groupe d'étudiants numéro 1, Témoignages, atelier numéro 1).

Les étudiants ainsi que le professeur titulaire ont reconnu l'importance des TICE et des corpus numériques pour bien saisir une méthodologie où il y a un guidage et il y a une disparition fréquente du savoir *divin* de l'enseignant. Une méthodologie guidée ou supportée par les TICE et, notamment par les corpus numériques, contribuerait à une construction ou conception du processus d'enseignement-apprentissage beaucoup plus diversifiée, autonome et centrée sur l'étudiant même si, aux fins de notre recherche, nous avons adopté une méthodologie centrée sur l'apprentissage afin de bien vérifier les progressions tout au long du processus. Kaufman (2002) commente à ce propos que « dans cette approche, [celle de l'enseignement centré sur l'apprentissage] les objectifs éducationnels, les processus d'apprentissage et les méthodes d'évaluation deviennent une responsabilité commune destinée à l'amélioration de l'apprentissage » (p. 146). Nous voudrions illustrer le résultat commenté auparavant en montrant deux extraits, l'un qui fait référence au professeur titulaire, et l'autre aux étudiants :

Je sens que j'apprends beaucoup plus, c'est une pression qui permet réellement de te débrouiller avec la langue de manière autonome, maintenant, tu as un doute et tu vas au logiciel [les corpus] afin de chercher ou de trouver la réponse, c'est une manière de rompre ce lien avec vous [l'enseignant]⁶. (Réponse d'un des étudiants dans le groupe focal)

En fait, tout le monde prône ça dans les nouvelles méthodologies : « oui, il faut que le professeur guide les étudiants je ne sais pas quoi... » Mais, avec ça, le professeur, il guide vraiment les étudiants, c'est à lui de chercher, c'est à lui de travailler, et puis, du coup, le prof, il n'est plus le centre. Il y avait des moments dans la classe où ils travaillaient, ils se mettaient d'accord même pour trouver des réponses pour écrire. (Intervention du professeur titulaire lors de l'entretien final)

À propos de ce sujet-ci, Ortiz (2015) commente que « c'est les professeurs, selon la communauté disciplinaire à laquelle ils appartiennent, et dans laquelle ils écrivent eux aussi d'après leurs intérêts

⁶ Notre traduction.

spécifiques, qui doivent orienter leurs étudiants dans cette activité essentielle de l'académie » (p. 357).

Pour finir, il faut dire que le fait qu'il y ait eu un travail plutôt centré sur l'écriture n'a pas fait disparaître ni négligé le reste de compétences : un travail de compréhension des écrits (Conseil de l'Europe, 2001), par exemple, a bien été mené ainsi qu'un travail coopératif, méthodologique, stratégique (trouver la solution à un problème syntactique dans les corpus numériques), interdisciplinaire, etc. Pour ce faire, nous concluons par paraphraser les interventions des étudiants pendant le groupe focal en disant que « le travail avec les TICE a stimulé l'autonomie et a fait de nous (les étudiants) de vrais détectives » [Conclusion dégagée après la réalisation du groupe focal par l'observateur externe]. Ce qui précède nous permet de vérifier et de mettre en relief la phrase avec laquelle nous avons illustré le début de la présente contribution pour dire que nos étudiants devraient devenir des « Sherlock Holmes » dans les mots de Johns (1997), une prémisse qui constate l'avancement ou le changement de notre contexte après sa participation au projet de recherche-action.

Effets de l'utilisation de la méthodologie de l'écriture académique sur les acteurs

L'utilisation de la méthodologie de l'écriture académique a été un aspect positif et remarquable du développement du projet selon ce qui a été exploré après le processus d'évaluation avec les acteurs. D'abord, il faut commenter que l'attitude, la performance et l'engagement montré de la part des étudiants ainsi que du professeur titulaire pour le projet et son développement dévoilent un besoin et un intérêt intrinsèque par le sujet de l'écriture académique, un sujet largement abordé dans des contextes universitaires, mais plutôt méprisé dans le contexte d'enseignement de FLE avec des publics *LANSAD* (Schaeffer-Lacroix, 2009) et plus spécifiquement à *Multilingua*. En effet, en guise de discussion, il serait intéressant d'observer l'éventuel besoin de l'inclusion d'activités visant le développement de l'écriture académique dans les cours du programme *Multilingua*. Si nous observions de manière objective et instrumentale la préconisation du lien « extension, enseignement et recherche » que les différents stades de *l'Universidad de Antioquia* font fréquemment, par exemple, par le biais du *Acuerdo académico 467 del 4 de diciembre de 2014* (Universidad de Antioquia, 2014) ; il serait donc intéressant de

revenir à cette discussion (voir la première partie de la présente section). D'un autre côté, un aspect intéressant de l'utilisation de la méthodologie dans le contexte est le fait qu'il y ait eu un développement inconscient de compétences professionnelles comme l'interdisciplinarité, vu que les équipes d'écriture étaient conformées par deux personnes appartenant à la même filière, mais pas nécessairement à la même licence ; ainsi que d'autres comme la construction, argumentation, travail en équipe et justification d'un discours, etcétera (Ortiz, 2015). Les noms de quelques sujets abordés par les étudiants du cours témoignent bien de ce résultat de l'interdisciplinarité (voir Table 3).

Table 3. Sujets des projets des étudiants et filières des auteurs

Sujets	Auteurs (étudiants de)
La violence dans la littérature et le cinéma colombien.	Philologie Hispanique et Communication Audiovisuelle
Les bactéries qui s'embrassent	Biologie et Odontologie
Le bon vivre	Communication et Droit
L'éducation dans le cinéma	Éducation et Communication Audiovisuelle
Le rôle des prix dans la régulation du secteur pharmaceutique	Comptabilité et Chimie Pharmaceutique
Le micro biote intestinal	Microbiologie et Ingénierie d'Aliments

La richesse lexicale et son déploiement à travers le projet ont été évidents et remarqués par presque tous les acteurs dans le processus d'évaluation, pas seulement de la terminologie propre des domaines, mais aussi du vocabulaire du discours général. Pendant le questionnaire final, par exemple, un des étudiants a commenté que :

Les activités demandées nous ont été utiles pour élargir le vocabulaire et apprendre à mieux utiliser la langue. En ce qui concerne la partie écrite, nous avons pu développer un texte et, à travers lui, être plus conscients de l'utilisation des connecteurs et essayer de le faire d'une manière plus cohérente. (Réponse d'un des étudiants par rapport aux activités d'écriture académique du cours)

Nous avons bien fondé le développement du projet sur les intérêts des étudiants, ce qui peut être constaté dans des actions comme le l'élaboration d'un écrit sur une problématique propre de leurs filières, leur motivation, le fait qu'ils aient continué à développer des tâches

concernant le projet comme la construction de la revue ou le Pavillon de la science même après avoir fini le texte, etc. Pour finir, nous avons découvert aussi un bénéfice important de l'utilisation de cette méthodologie et c'est qu'elle promeut la réflexion et le « aller au-delà » de l'apprentissage d'une langue, ce qui peut être matérialisé dans des aspects comme l'utilisation de stratégies métacognitives (Conseil de l'Europe, 2001) par exemple au moment de trouver la réponse aux questions et aux besoins de planification et de contrôle de l'écriture. À ce sujet-ci, Bosson Hessels et Hessels-Schlatter (2009) commentent que « les stratégies métacognitives qui régulent les activités cognitives [sont] principalement la planification et le contrôle » (p. 2). Nous avons trouvé que l'écriture académique véhicule plusieurs compétences et plusieurs bénéfices intéressants à être observés et explorés dans le contexte universitaire, ceci étant donné que, tel que commenté par Ortiz (2015) et tel que nous l'avons constaté, « l'université n'assume pas l'enseignement de l'écriture et la conçoit comme un moyen/produit pour certifier et évaluer les connaissances » (p. 346).

CONCLUSIONS

L'expérience de la mise en application d'un projet de recherche-action concernant l'amélioration de pratiques d'écriture académique à travers l'utilisation de corpus numériques révèle l'importance de réfléchir au besoin d'intégrer ces deux aspects dans l'EALCE dans des contextes universitaires. D'ailleurs, si nous revenons à une réflexion plus objective de notre objectif principal « définir dans quelle mesure l'utilisation de corpus numériques pourrait développer l'écriture académique des étudiants » nous devrions dire qu'en effet, les corpus numériques se sont présentés comme des outils fort utiles au moment de produire de textes argumentatifs étant donné que leur acceptation et utilisation dans le public a été majoritaire et étendue et que les bénéfices observés dans le même ont été évidents. Or, en ce qui concerne l'écriture académique, nous avons trouvé que, comme commentée par les acteurs, elle devrait être incorporée dans les cours de langues, non seulement car elle est indispensable pour le bon développement de la vie académique d'un professionnel, mais aussi, car elle contribue au progrès de compétences professionnelles, méthodologiques, linguistiques, ainsi que d'autres.

Elle permet également à l'étudiant de s'approcher de manière beaucoup plus évidente de ses intérêts et des choses qui le passionnent en même temps qu'il apprend une langue étrangère. En gros, le projet a démontré la possibilité et le bénéfice de transformer les classes de FLE en espaces de médiation langagière médiatisée par les TICE (Chambers, 2010) au lieu d'espaces de simple discussion d'information linguistique sur la langue cible.

Le projet a aussi mis en évidence le besoin de peaufiner les techniques de mise en application des projets qui se servent des corpus numériques, car, tel qu'Ädel (2010) le mentionne, quand on décide de les utiliser pour le développement de l'écriture académique, même s'ils sont « marginalement utilisés dans l'enseignement de l'écriture » (p. 51), il y a toujours de limites comme leur disponibilité, la difficulté pour les étudiants au moment de se renseigner ou de chercher de l'information – puisqu'il y en a beaucoup –, l'importance de guider l'interprétation de l'information – ce qui serait fort difficile avec des groupes aussi nombreux que ceux de Multilingua –, le fait que les données soient majoritairement hors - contexte (Ädel 2010) et, pour finir, le besoin de créer des outils beaucoup plus adaptés aux contextes d'apprentissage colombiens, c'est-à-dire des corpus beaucoup plus *didactisés* et faciles à maîtriser par des apprenants non-linguistes. De même, le projet a permis de voir les difficultés des étudiants à rédiger et le besoin évident de penser à des stratégies pour ne pas les frustrer avec des activités d'écriture complexes ou difficiles à mener pour leur niveau de langue. En gros, nous pouvons observer que l'utilisation des TICE dans la classe de FLE se présente comme une opportunité, malgré ses limites, pour améliorer plusieurs compétences, non seulement celles liées à l'écriture, mais aussi à l'écoute, à la compréhension orale et à la production orale, etc.

Pour finir, nous voudrions faire une réflexion par rapport au fait qu'en Colombie la recherche et l'utilisation des corpus numériques, pas nécessairement pour l'enseignement de l'écriture et le FLE, mais pour l'EALCE en général, est minoritaire. En effet, d'après les recherches faites afin de constituer notre cadre théorique, nous avons trouvé que seulement quelques auteurs ont abordé cet outil de manière tangentielle et aucun ne l'a fait dans le contexte de l'EALCE (Quiroz, 2007; Molina & Antoniadis, 2015). Est-ce donc ce champ-ci, un champ d'exploration inconnu et prêt à être développé en Colombie ? Devrions-nous, d'après les résultats

obtenus, penser à la création et à l'adéquation d'outils technologiques beaucoup plus adaptés aux contextes universitaires colombiens afin d'augmenter l'utilisation de corpus et de contribuer à un apprentissage de langues assisté par ces derniers ? Comment le faire ?

RÉFÉRENCES

- Ädel, A. (2010). Using Corpora to Teach Academic Writing: Challenges for the Direct Approach. Dans M. Campoy-Cubillo, B. Bellés-Fortuño, & M. Gea-Valor (dir.), *Corpus-Based Approaches to English Language Teaching* (pp. 39-56). Londres : Continuum.
- Ahmad, K., Corbett, G., & Rogers, M. (1985). Using Computers with Advanced Language Learners: an Example. *The Language Teacher (Tokyo)*, 9(3), 4-7.
- Al Saeed, N., & Waly, S. (2009). Corpus for Classrooms: Ideas for Material Design. *Proceedings of the 10th METU ELT Convention*. Récupéré de <http://goo.gl/aHJnwE>
- Allan, R. (2006). *Data-driven Learning and Vocabulary: Investigating the Use of Concordances with Advanced Learners of English*. Dublin: Trinity College Dublin.
- Álvarez, T. (2012). L'écriture académique dans l'enseignement primaire. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 89-106.
- Arévalo, M. (2003). La lecture et le document authentique en classe de FLE. Dans I. Iñarra & M. J. Salinero (dir.), *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos* (vol. 2, p. 607-616). España : Universidad de la Rioja.
- Aslim-Yetis, V. (2008). *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie* (Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, France). Récupéré de http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v
- Benamar, R. (2014). La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère. *Multilinguales*, 3(1), 139-157.
- Betancourt, M. (2015). *Hacia un proceder mestizo en el devenir del ser o la educación por proyectos en la enseñanza universitaria: La experiencia en el programa de pregrado en traducción en inglés-francés- español de la Universidad de Antioquia* (Thèse de doctorat). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines et Agence universitaire de la Francophonie.
- Bosson, M., Hessels, M., & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1(1), 14-20.

- Boulton, A. (2008). Esprit de corpus : promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et corpus*, 3, 37-46.
- Breton, G., Lepage, S., & Rousse, M. (2010). Réussir le DELF B1. Paris : Didier
- Brunner, S. (2014). *Intégrer l'interdisciplinarité dans les cours de FLE : Conception de séquences didactiques interdisciplinaires* (mémoire de master 2^e année professionnelle, Université Stendhal – Grenoble 3). Récupéré de http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01044379/file/BRUNNER_Sylvie_M2P_FLE.pdf
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action-Research for English Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Carter, R., & McCarthy, M. (1995). Grammar and the Spoken Language. *Applied Linguistics*, 16(2), 141-158.
- Chambers, A. (2010). L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé. *Revue française de linguistique appliquée*, 2(15), 9-20.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Creswell, J. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston : Pearson Education.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (2^e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cresswell, A. (2007). Getting to "know" Connectors? Evaluating Data-driven Learning in a Writing Skills Course. Dans E. Hidalgo, L. Quereda & J. Santana (dir.), *Corpora in the Foreign Language Classroom* (p. 267-287). Amsterdam : Rodopi.
- Crystal, D. (1991). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, A., & Quintero, J. (2014). *Advantages of Using Corpora to Teach English*. VII Foro Internacional de Especialistas en Enseñanza de Lenguas "Gregorio Torres Quintero". Récupéré de <http://cenedic.ucol.mx/fieel/pdf/1.pdf>
- Giuliani, D., & Hannachi, R. (2010). Linguistique de corpus et didactique du FLE : une exploitation du corpus IntUne. *Cahiers de praxématique*, 54-55, 145-160.
- Johns, T. (1986). Micro-Concord: a Language Learner's Research Tool. *System*, 14(2), 151-162.
- Johns, T. (1988). Whence and Whither Classroom Concordancing? Dans T. Bongaerts, P. de Haan, S. Lobbe, & H. Wekker (dir.). *Computer Applications in Language Learning* (p. 9-27). Dordrecht : Foris.
- Johns, T. (1997). Contexts: the Background, Development and Trialling of a Concordance-based CALL Program. Dans A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles (dir.), *Teaching and Language Corpora* (p. 100-115). Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Kaufman, D. (2002). L'éducation centrée sur l'enseignant ou centrée sur l'apprenant : une fausse dichotomie. *Revue Internationale Francophone d'éducation Médicale*, 3(3), 145-147.

- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing Focus Groups. *BMJ Clinical Research*, 311, 299-302.
- Landure, C., & Boulton, A. (2010). Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. *ASp La revue du GERAS*, 57, 11-30.
- Leblanc, R., & Chevrier, J. (2000). Le style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 28(1), 1- 2.
- Leech, G. (1991). The State of the Art in Corpus Linguistics. Dans K. Aijmer & B. Altenberg (dir.), *English Corpus linguistics. Studies in honor of Jan Svartvik* (p. 8-29). Londres: Longman.
- Leech, G. (1997). Teaching and Language Corpora: a Convergence. Dans A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles (dir.), *Teaching and Language Corpora* (p. 1-23). Harlow: Addison Wesley Longman.
- Lessard-Hébert, M. (1997). *Recherche-action en milieu éducatif*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Martínez, A. (2012). Le constructivisme radical et Socrate : aspects pédagogiques et idéologiques. *Tréma*, 38, 56-85.
- McEnery, T., & Wilson, A. (1997). Teaching and Language Corpora. *ReCALL*, 9(1), 5-14.
- Ménard, L. (1990). Et si écrire rimait avec plaisir ? Ou l'apprentissage de l'écriture, revu et corrigé. *Pédagogie collégiale*, 4(2), 16-19.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* 2^e éd. (M. Hlady Rispal, trad.). Bruxelles, Belgique : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1994 sous le titre *Qualitative Data Analysis, An expanded Sourcebook*, Second edition. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc).
- Molina, J., & Antoniadis, G. (2015). Un environnement informatique pour la formation des formateurs en FLE colombiens, fondé sur la linguistique textuelle. *Alsic*, 18(2), 1-66.
- Morgan, D. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Ortiz, E. (2015). Actividades y tareas de escritura académica en el contexto universitario (pregrado). *Íkala*, 20(3), 343-358.
- O'Sullivan, Í., & Chambers, A. (2006). Learners' Writing Skills in French : Corpus Consultation and Learner Evaluation. *Journal of Second Language Writing*, 15(1), 49-68.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93-119.
- Quiroz, G. (2007). Preparación y procesamiento de un corpus para la creación de materiales en la clase de español para propósitos específicos. Dans *Actas del X Congreso Brasileño de Profesores de Español* (p. 131-150). Brasilia : Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Schaeffer-Lacroix, E. (2009). *Corpus numériques et production écrite en langue étrangère. Une recherche avec des apprenants d'allemand* (Thèse de doctorat,

Université de la Sorbonne nouvelle Paris III). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00439095v2/document>

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Universidad de Antioquia (2014). Acuerdo Académico 467 del 4 de diciembre de 2014. Récupéré de <http://bit.ly/1Iei42H>

SOBRE EL AUTOR

Juan Felipe Zuluaga Molina

Grupo de Investigación del Centro de Idiomas GICI, Centro de Idiomas, Universidad EAFIT. Grupo de Investigación en Traducción y Nuevas Tecnologías TNT, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Licenciado en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Docente de lenguas y culturas extranjeras en la Universidad EAFIT, Medellín, Colombia y la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, e investigador en las áreas de traducción, estatus del traductor en Colombia, uso de corpus para la enseñanza y lingüística de corpus.

Correo electrónico: jzulua75@eafit.edu.co

Fecha de recepción: 19-09-16.

Fecha de aceptación: 24-03-17.

ANNEXE 1. QUESTIONNAIRE INITIAL ADRESSÉ AUX ÉTUDIANTS

Première partie : renseignements généraux

1. Quel est votre nom ? *
2. Quel est votre sexe ? *
3. Quel âge avez-vous ? *
4. Est-ce que vous travaillez ? *
- 4.1. Si votre réponse à la question précédente est positive : qu'est-ce que vous faites comme travail ?
5. Qu'est-ce que vous étudiez à l'Universidad de Antioquia? *
6. En quel semestre est-ce que vous vous trouvez ? *
7. En général, combien de cours suivez-vous par semestre ?*
8. Avez-vous voyagé dans un pays différent à la Colombie ? *
- 8.1. Si votre réponse à la question précédente est positive : où est-ce que vous avez voyagé ?

Deuxième partie : renseignements linguistiques généraux sur les étudiants

9. Quel est votre langue maternelle ou langue première ? *
10. Quelles langues parlez-vous ? *

Troisième partie : renseignements sur le parcours d'apprentissage de la langue française des étudiants

11. Est-ce que vous avez étudié le français dans un lieu différent à Multilingua ? *
- 11.1. Si votre réponse à la question précédente est positive : où est-ce que vous avez étudié le français avant ?
12. Pourquoi étudiez-vous le français ? RÉPONDEZ EN ESPAGNOL S'IL VOUS PLAÎT
13. Pour combien de temps avez-vous étudié le français ? *

Quatrième partie : renseignements sur les conceptions et notions des étudiants concernant quelques sujets de l'enseignement/apprentissage des langues/cultures étrangères

14. À votre avis, quelle est la meilleure manière d'apprendre une langue/culture étrangère ? * Avec des jeux, en classe avec le professeur, etc. (RÉPONDEZ EN ESPAGNOL S'IL VOUS PLAÎT)
15. À votre avis, quelles sont les meilleures sources ou matériels pour apprendre une langue/culture étrangère ? Pourquoi ? * La télé, la radio, les méthodes (Alter Ego, Tout va bien), etc. (RÉPONDEZ EN ESPAGNOL S'IL VOUS PLAÎT).
16. Quelle est la compétence que l'on doit développer le plus quand on apprend une langue/culture étrangère ?

Cinquième partie : renseignements sur les éventuels sujets de la recherche-action

17. À votre avis, qu'est-ce que la Compétence Pragmatique ? * Si vous ne le savez pas, qu'entendez-vous par "PRAGMATIQUE" ? (RÉPONDEZ EN ESPAGNOL S'IL VOUS PLAÎT).
18. Qu'est-ce qu'un "concordancier" ? * Si vous ne le savez pas dites : je ne sais pas. (RÉPONDEZ EN ESPAGNOL S'IL VOUS PLAÎT).

ANNEXE 2. QUESTIONNAIRE FINAL ADRESSÉ AUX ÉTUDIANTS

Première partie : réflexion général à propos du processus d'enseignement-apprentissage dans le cours

1. Quels sentiments, expériences et constructions pouvez-vous remarquer et commenter de tout le processus d'apprentissage mené jusqu'à maintenant dans le cours ? (**Question ouverte**)
2. Comment qualifiez-vous le matériel utilisé dans le cours jusqu'à maintenant ? (**Question avec des échelles**).
3. Comment qualifiez-vous les sujets abordés dans le cours ? (**Question avec des échelles**).
4. Comment qualifiez-vous les activités et la (les) méthodologie (s) utilisée (s) ? (**Question avec des échelles**).
5. Que pensez-vous du rôle des professeurs pendant le cours ? (**Question ouverte**)

Deuxième partie : commentaires à propos du projet de R-A et de l'utilisation de la méthodologie de l'écriture académique

6. Concernant le développement du projet que nous menons, dont nous avons déjà avancé de 80%, que ressentez-vous / qu'en pensez-vous ? (**Question ouverte**)
7. Comment qualifiez-vous le matériel utilisé pour le développement du projet ? (**Question avec des échelles**).
8. Quels sont les avantages que vous trouvez de l'utilisation de la méthodologie de l'écriture académique dans le projet de classe ? (**Question ouverte**)
9. Quels sont les inconvénients que vous trouvez à l'utilisation de la méthodologie de l'écriture académique dans le projet de classe ? (**Question ouverte**)

Troisième partie : réflexion à propos de l'utilisation des TICE et des corpus numériques en général

10. Pendant les ateliers que nous avons menés, le stagiaire vous a demandé d'utiliser des outils informatiques (conjugueurs, dictionnaires, parmi d'autres)... Que pensez-vous de ces outils en général ? (**Question ouverte**)
11. Que pensez-vous des corpus numériques spécifiquement ? (**Question ouverte**)
12. Comment qualifiez-vous l'utilité et l'utilisation des corpus numériques ? (**Question avec des échelles**).
- 12.1 Pourquoi ? (**Question ouverte**)
13. Croyez-vous que vous allez utiliser les corpus numériques dans le futur ? (**Question fermée – oui ou non - avec une case demandant d'explication**).

Quatrième partie : réflexion synthétique des deux sujets qui englobe le projet de R-A

14. Réfléchissez : quels liens trouvez-vous entre les corpus numériques et l'écriture académique ? (**Question ouverte**)
15. Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter ? (**Question ouverte**)